

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя



ЗБІРНИК

наукових доробків студентів-дослідників
факультету психології
та соціальної роботи

ВИПУСК 5

Ніжин
2013

УДК 37.013.42:158
ББК 74.6:88.4
3-41

Редакційна колегія:

к. пед. н., доц. Конончук А. І. – відповідальний за випуск,
к. пед. н., доц. Борисюк С. О.,
к. пед. н., доц. Хлеб'юк С. Р.

Наукові керівники:

к. пед. н., доц. Борисюк С. О.,
к. пед. н., доц. Володченко Ж. М.,
к. пед. н., доц. Качалова Т. В.,
к. пед. н., доц. Конончук А. І.,
к. пед. н., доц. Лісовець О. В.,
к. пед. н., доц. Новгородський Р. Г.,
к. пед. н., доц. Останіна Н. С.,
к. пед. н., доц. Суховєєва Н. М.,
к. пед. н., доц. Хлеб'юк С. Р.

3-41 **Збірник** наукових доробків студентів-дослідників факультету психології та соціальної роботи / за заг. ред. А. І. Конончук. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2013. – Вип. 5. – 177 с.

До збірника увійшли матеріали й тези конференції молодих науковців спеціальності "Соціальна педагогіка", "Студентський науковий вимір соціально-педагогічних проблем сьогодення", яка відбулася у березні 2013 року на факультеті психології та соціальної роботи НДУ імені Миколи Гоголя.

УДК 37.013.42:158
ББК 74.6:88.4

© А. І. Конончук, загальна редакція, 2013
© НДУ ім. М. Гоголя, 2013

ЗМІСТ

Березан А. В. Екологічне виховання дітей старшого дошкільного віку засобами авторської казки	5
Березинець С. С. Організаційно-педагогічні умови попередження та подолання негативних проявів у поведінці дошкільників, що зумовлені неправильними типами виховання в сім'ї	9
Бобро А. А. Формування ціннісного ставлення до власного здоров'я у студентів ВНЗ	13
Воробей В. О. Соціально-педагогічна проблема соціалізації близнюків	17
Горобчик М. А. Теоретичні аспекти організації дозвілля підлітків в умовах ЗНЗ	20
Діденко А. В. Притулок для дітей як заклад соціального захисту	23
Дмитренко І. О. Дидактичні ігри у формуванні пізнавальної активності дітей дошкільного віку	27
Дорошенко В. Альтернативні форми шлюбу, як об'єкт дослідження соціального педагога	31
Жадовець К. В. Формування культури материнства жіночої молоді у соціально-педагогічному середовищі ВНЗ	36
Жиденко О. В. Організаційно-педагогічні умови формування у старших дошкільників основ духовності засобами культури рідного краю	39
Жук Т. Використання соціально-педагогічного тренінгу в організації самовиховання старшокласників	45
Заболотня Т. Г. Іграшка як засіб розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку	47
Загорулько Я. А. Діяльність кримінальної міліції у справах дітей	52
Зайцева А. Р. Соціальний маркетинг як інноваційна практика організації діяльності соціальних служб	57
Капшик А. Р. Вплив кримінальної субкультури на особистість неповнолітнього засудженого	61
Конончук Д. І. Змістова характеристика ознак субкультури рокерів та металістів	64
Константиненко А. О. Педагогічна занедбаність як соціально-педагогічна проблема	67
Корчوماк С. В. Педагогічні умови розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності	71
Костенко Ю. Теоретичні аспекти проблеми використання дозвілля як ефективного засобу для вирішення соціально-педагогічних завдань	78
Кривошей Ю. А. Фольклор у змісті Програм виховання і розвитку дітей дошкільного віку	81
Куновська І. М. Вивчення педагогічних умов формування мовленнєвої готовності старших дошкільників до навчання в школі	85
Лабузько С. В. Засоби масової комунікації як фактор формування проміжних форм адиктивної поведінки у жіночої молоді	89
Лева Т. Г. Організація соціальної реабілітації дітей з обмеженими можливостями	92
Лобунець В. О. Проблема дискримінації батьків-одиначків за статевою ознакою щодо виховання дітей	95
Ломко І. А. Особливості формування здорового способу життя у старших дошкільників засобами оздоровчих технологій (за результатами формувального експерименту)	100
Лукьяненко Т. Гра як провідний засіб соціалізації особистості	106

Овчаренко Я. В. Соціально-виховна робота з неповнолітніми засудженими як специфічний вид соціально-педагогічної діяльності в Україні	108
Овчарик А. П. До проблеми виховання гуманної поведінки старших дошкільників у процесі взаємодії ДНЗ і сім'ї	110
Панченко О. Гейткіпінг як актуальна складова сучасної теорії та практики у соціальній педагогіці	115
Ріпа В. Б. Робота соціального педагога з педагогічно занедбаними підлітками	118
Савченко В. В. Педагогічні умови використання театральньо-ігрової діяльності у збагаченні словника дітей старшого дошкільного віку	120
Свердлик І. А. Бродяжництво та безпритульність дітей як соціально-педагогічна проблема	126
Скрупка К. О. Правове виховання учнів ЗНЗ	130
Солдатенко Ю. В. Формування мовленнєвої культури у старших дошкільників засобами художньої літератури	133
Солун Т. П. Вивчення організаційно-педагогічних умов використання казки як засобу розвитку зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку	137
Старовойт Г. П. Виховання культури поведінки дітей старшого дошкільного віку як психолого-педагогічна проблема	142
Степанець Т. Вивчення особливостей шкільної дезадаптації молодших підлітків	146
Трубенюк Ю. В. Методичні аспекти превентивної діяльності вихователів з дітьми, що мають негативні прояви поведінки, зумовлені кризами їх психовікового розвитку	149
Хорт А. О. Клуби для учнівської молоді як фактор соціалізації особистості	153
Христок О. В. Програмове забезпечення проблеми підтримки рухового режиму дитини дошкільного віку в ДНЗ	156
Черевко Л. М. Дослідження педагогічних умов використання театралізованої діяльності дошкільників у попередженні негативних проявів у їх поведінці	161
Черняєська О. Важливість багатоаспектності професійної підготовки соціального педагога з проблеми організації літнього оздоровлення та відпочинку дітей	165
Шамрило А. Д. Погляди вчених II половини XX ст. на проблему використання дидактичної гри як засобу розумового виховання дошкільників	169
Шимко М. О. Сенсожиттєві цінності та їх формування у підлітковому віці	174

ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ АВТОРСЬКОЇ КАЗКИ

Студентка IV курсу групи ДП-41
спеціальності "Дошкільна освіта, практична психологія" **Березан А. В.**
Науковий керівник: асист. кафедри дошкільної освіти **Тукач І. І.**

У статті розкритий зміст екологічного виховання дітей старшого дошкільного віку засобами авторської казки.

Ключові слова: екологічне виховання, екологічна освіта, екологічна вихованість, екологічна культура, авторська казка.

Актуальність. Екологічне виховання дітей старшого дошкільного віку є актуальною проблемою сучасності, оскільки саме в дошкільному віці закладаються основи екологічної свідомості, екологічної культури, що впливають на поведінку та діяльність людини у природі.

Проблема взаємодії людини і природи та визначення місця людини у природі сягає своїми коренями у філософські вчення античності (Аристотель, Демокрит, Платон, Сократ). Людина, розвиваючи свої духовні сили, прагне до піднесення над природою. У Новий час природа вперше стала об'єктом наукового аналізу й активної практичної діяльності людини.

На початку 90-х рр. у системі педагогічних наук почала формуватися екологічна психологія (психологія екологічної свідомості) на тлі усвідомлення неможливості подолання екологічної кризи без зміни пануючої екологічної свідомості, що є її "психологічною базою". Для цього напряду характерною є спроба формування суб'єктного сприйняття природи.

Різні аспекти проблеми екологічної освіти та екологічного виховання досліджували такі педагоги: З. Плохий, Г. Пустовіт, Н. Пустовіт, Н. Яришева та інші. Вони визначили мету екологічного виховання дошкільників – формування засад екологічної культури, головною складовою якої виступає екологічна свідомість. На думку Г. Пустовіт, результатом екологічного виховання є екологічно вихована особистість. Сучасні науковці Н. Горобаха, Н. Кот, Н. Лисенко, С. Ніколаєва зазначають, що основи екологічної свідомості необхідно формувати у дитини з дошкільного віку.

К. Ушинський, С. Русова, В. Сухомлинський, Є. Фльорина високо оцінили роль казок у вихованні й розвитку особистості дитини. Ученими доведено, що через емоційну взаємодію з образами діти засвоюють певні знання й уявлення, виробляють конкретні судження, формулюють особистісні висновки.

У дослідженні сучасної дослідниці Н. Горобахи авторська казка виділена як ефективний засіб впливу на когнітивну й емоційну сферу дитини. Образність казки сприяє формуванню перших синкретичних уявлень про ті об'єкти і явища, про які в ній розповідається. Авторська казка, в основу якої покладено конкретні наукові факти, а форма подання інформації залишається казковою здатна оптимізувати процес екологічного виховання дітей старшого дошкільного віку (Г. Беленька).

Отже, проблема екологічного виховання в дошкільному дитинстві і нині залишається особливо актуальною, що й обумовило вибір теми нашого дослідження "Екологічне виховання дітей старшого дошкільного віку засобами авторської казки".

У зв'язку з цим, у статті поставлені та розв'язуються такі дослідницькі завдання:

1. З'ясувати стан дослідженості проблеми екологічного виховання в педагогіці.

2. Визначити роль і місце авторської казки природознавчого змісту як засобу екологічного виховання дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Екологічне виховання є одним з найважливіших завдань сьогодення. Майбутній стан природного середовища значною мірою залежить від успішного здійснення екологічного виховання, формування нового, свідомого, відповідального, доброго ставлення до природи [11, с. 38].

Відповідно до сфери "Природа" Базового компоненту дошкільної освіти в Україні, у дитини дошкільного віку необхідно формувати реалістичні уявлення про явища природи, базові елементи природодогляду світогляду, усвідомлення єдності всіх природних елементів та себе як частки природи [1]. Становлення екологічного світогляду відбувається поступово протягом багатьох років життя й навчання людини. Початок цього процесу, вважають Н. Глухова, Н. Горопаха, Н. Лисенко, С. Ніколаєва, З. Плохій та ін., припадає на період дошкільного дитинства, коли у процесі екологічного виховання закладаються основи світорозуміння, екологічної свідомості і практичної взаємодії з природою. Дослідники підкреслюють значущість дошкільного віку для вирішення питань екологічного виховання, оскільки саме в цей період дитина набуває першого досвіду взаємодії зі світом Природи, формуються основи її ціннісних орієнтацій [3].

На думку сучасних науковців (Н. Горопаха, Н. Кот, Н. Лисенко, В. Маршицька, З. Плохій), *екологічне виховання*, є складовою екологічної освіти й розглядається як відносно новий напрям дошкільної педагогіки, що суттєво відрізняється від традиційного ознайомлення дітей із природою. Основним *змістом екологічного виховання* дошкільників вони вважають два аспекти: передачу екологічних знань та їх трансформацію особистістю у ставлення до природи, що виявляється в діяльності [4].

Н. Лисенко зазначає, що *метою екологічного виховання* дошкільників є формування засад екологічної культури. На сьогоднішній день існує багато трактувань поняття "екологічна культура". Дослідниця визначає екологічну культуру як соціально значущу діяльність у сфері взаємодії суспільства і природи у взаємозв'язку з її результатами – матеріальними й духовними цінностями, правовими нормами, народними звичаями і традиціями [4, с. 5].

На думку З. Плохій, основи екологічної культури особистості закладаються у період дошкільного дитинства, а головною її складовою виступає екологічна свідомість [5]. Вчена зазначає, що екологічна культура визначає

способи й форми взаємин людини з довкіллям, є своєрідним кодексом поведінки, що лежить в основі екологічної діяльності [5, с. 55].

Кінцевим результатом екологічної освіти і виховання Г. Пустовіт вважає екологічно виховану особистість. *Екологічну вихованість* він розглядає як один з основних показників індивідуальності, що характеризує поведінку і дії особистості в різноманітних типологічних ситуаціях міжособистісної взаємодії у процесі вивчення і охорони довкілля, в умінні і бажанні адекватної оцінки і самооцінки результатів власної чи колективної дії, спрямованої на збереження природи [6, с. 60].

На думку Г. Пустовіт, екологічна культура особистості змінює поведінку людини у довкіллі, чим забезпечується стабільне формування екологічної вихованості особистості і її діяльність не порушує рівновагу у природному середовищі [6, с. 64]. Отже, екологічна культура впливає на поведінку дитини в природі, тому поведінка може виступати критерієм екологічної вихованості.

Таким чином, аналіз теоретичних джерел дає можливість зробити висновки, що метою екологічного виховання є формування основ екологічної культури, основною складовою якої є екологічна свідомість.

Екологічне виховання дошкільників можна здійснювати за допомогою авторської казки. У педагогічній літературі казка визначається як усний народний твір, що виник у безпосередньому спілкуванні оповідача із слухачами.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що існують різні визначення поняття "казка". У словнику української мови бачимо такі визначення казки: 1) казка – розповідний (здебільшого народнопоетичний) твір про вигаданих осіб і події, переважно з участю фантастичних сил; 2) казка – те, що не відповідає дійсності, є байкою, вигадкою [9, с. 103].

А. Богуш і Н. Лисенко зазначають: "казки характеризуються захоплюючим сюжетом. У цьому їхнє педагогічне значення. Якщо хочете зацікавити дитину, запропонуйте їй послухати казку, і вона все облишить, аби потрапити в чудовий казковий світ" [2, с. 89]. З казок діти черпають безліч знань: перші уявлення про час і простір, про зв'язок людини з природою, із предметним світом.

Значення казки високо оцінили класики педагогіки С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін. К. Ушинський назвав казки "першими блискучими спробами" створення народної педагогіки і вважав, що навряд чи хто-небудь був би спроможний "змагатися в цьому випадку з педагогічним генієм народу" [10, с. 271]. С. Русова зазначала: "Казка й дитина щось таке споріднене, вони так одне з другим зрослися, що як би педагоги не намагалися вигонити казку з дитячої хати, вона таки там пануватиме, бо вона природно відповідає вимогам дитячого розуму" [7, с. 203].

В. Сухомлинський у творі "Серце віддаю дітям" писав: "Багаторічний досвід переконує, що естетичні, моральні й інтелектуальні почуття, які народжуються в душі дитини під враженням казкових образів, стимулюють потік думки, який пробуджує до активної діяльності мозок, зв'язує

повнокровними нитками живі островці мислення. Діти знаходять глибоке задоволення в тому, що їхня думка живе в світі казкових образів" [8, с. 176].

У процесі екологічного виховання старших дошкільників доцільно використовувати авторські казки, що показують реальні зв'язки й залежності у природі. Цій меті максимально відповідають авторські казки природознавчого змісту, у яких науковий зміст органічно пов'язаний із художнім словом, тому вони формують у дітей уміння бачити красу природи, почуття любові і позитивне ціннісне ставлення до неї, а також збагачують їхні уявлення про довкілля, учать виділяти закономірності природних явищ.

А. Богуш і Н. Лисенко виділяють різні методи роботи з казкою, зокрема: читання або розповідання; бесіда на основі прочитаного; театралізація-розігрування й показ казки вихователем; драматизація; відтворення характерних рис її героїв; інсценізація; ігри за сюжетами знайомих казок; показ казок через проєкційні ліхтарі (діафільми); перегляд казок у телепередачах, кінофільмах; ритмізування; дидактичні ігри; переказування знайомих казок дітьми; самостійне складання дітьми казок [2, с. 175].

Висновки. Таким чином, авторська казка, в основу якої покладено конкретні наукові факти, а форма подання інформації залишається казковою, здатна оптимізувати процес екологічного виховання дітей старшого дошкільного віку, надаючи йому почуттєвої спрямованості. Для забезпечення ефективності використання авторських казок природознавчого змісту в процесі екологічного виховання дітей старшого дошкільного віку необхідно дотримуватися ряду педагогічних умов, а саме: використання казки у процесі спілкування з дітьми в різних видах діяльності в контексті вирішення завдань екологічного виховання; використання наочності у процесі роботи з казкою; використання казок у певній системі та послідовності відповідно до етапів роботи; дотримання єдності позицій педагогів і батьків стосовно використання казок у процесі екологічного виховання дітей.

Проте здійснений аналіз проблеми екологічного виховання дітей старшого дошкільного віку засобами авторської казки не вичерпують усіх її аспектів, подальшого дослідження вимагає, зокрема, питання урахування вікових особливостей при використанні авторської казки як засобу екологічного виховання.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К. : Редакція журналу "Дошкільне виховання", 1999. – 62 с.
2. Богуш А. М. Українське народознавство в дошкільному закладі : навч. посіб. / А. М. Богуш, Н. В. Лисенко. – К. : Вища школа, 2002. – 407 с.
3. Горобаха Н. М. Виховання екологічної культури дітей : посіб. для вих. дошк. закл. та вч. поч. кл. / Н. М. Горобаха. – Рівне : Волинські обереги, 2001. – 212 с.
4. Лисенко Н. В. Екологічне виховання дітей дошкільного віку / Н. В. Лисенко. – К., 1993. – 160 с.
5. Плохій З. П. Виховання екологічної культури дошкільників / З. П. Плохій. – К., 2002. – 173 с.

6. Пустовіт Г. П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1-9 класів у позашкільних навчальних закладах / Г. П. Пустовіт. – Київ-Луганськ : Альма-матер, 2004. – 540 с.

7. Русова С. Ф. Вибрані пед. твори : у 2 кн. / С. Ф. Русова; за ред. Є. І. Коваленко. – К. : Либідь, 2001. – 270 с.

8. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / Вибр. твори: У 5 т. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 3. – С.176 – 185.

9. Тлумачний словник української мови / за ред. Д. Г. Гринчишина. – 3-те вид., перероб. і доповн. – К. : Освіта, 1999. – 302 с.

10. Ушинський К. Д. Питання виховання і навчання в початковій школі // Вибр. пед. твори / К. Д. Ушинський. – К., 1983. – Т. 2. – С. 271.

11. Яришева Н. Ф. Методика ознайомлення дітей з природою: навч. посіб. / Н. Ф. Яришева. – К. : Вища школа, 2010. – 255 с.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ТА ПОДОЛАННЯ НЕГАТИВНИХ ПРОЯВІВ У ПОВЕДІНЦІ ДОШКІЛЬНИКІВ, ЩО ЗУМОВЛЕНІ НЕПРАВИЛЬНИМИ ТИПАМИ ВИХОВАННЯ В СІМ'І

Студентка IV курсу
спеціальності "Дошкільне освіта, практична психологія" **Березинець С. С.**
Науковий керівник: канд. пед. наук,
доцент кафедри дошкільної освіти **Пихтіна Н. П.**

Актуальність. Психолого-педагогічні дослідження та спостереження останніх років показують, що у більшості сучасних дітей все частіше зустрічаються різного роду проблеми і труднощі, серед яких негативні прояви у поведінці займають одне з провідних місць.

Дослідження особливостей виховання дітей, схильних до негативних проявів у поведінці, не можна зрозуміти без аналізу механізму формування відхилень у поведінці, що в свою чергу надасть можливість визначити засоби їх блокування, попередження подальшого розвитку негативних проявів у поведінці дітей.

Питанням виникнення негативних проявів у поведінці як початкового етапу у формуванні стійких поведінкових відхилень досліджували Н. Пихтіна, Т. Федорченко, О. Потапова та ін. дослідники.

Привертала увагу дослідників і проблема попередження і подолання негативних проявів, сутність профілактики як корекційно-виховної діяльності знаходимо у дослідженнях В. Оржеховської, Т. Федорченко, О. Пелипенко.

О. Кочетов дослідив, що уже в дошкільному віці внаслідок неправильного виховання у сім'ї виникають помилки у поведінці дитини: невміння гратись із ровесниками, спілкуватися з ними, нешанобливе ставлення до дорослих, недооцінка або переоцінка власних можливостей. Їх основою є невдалі стосунки у грі й трудових діях, які породжують невпевненість у собі, образливість, впертість, агресивність, озлобленість. Дефіцит успіху у грі і

дефіцит спілкування ведуть до деформованого психічного розвитку. Тому, дошкільне дитинство – це період інтенсивної соціалізації особистості, здобуття нею життєвого досвіду. Захисні механізми її психіки тільки починають формуватися, і саме від подій цього періоду життя залежить, якими вони будуть в майбутньому: продуктивними чи непродуктивними дитини. Деформацію поведінки науковці й називають негативними проявами у поведінці або негативізмами [4].

Тому **мета написання статті** – теоретично обґрунтувати організаційно-педагогічні умови попередження та подолання негативних проявів у поведінці дошкільників, що зумовлені неправильними типами виховання в сім'ї.

Виклад основного матеріалу. Джерелом негативних проявів у поведінці дітей є незадоволення якихось надзвичайно істотних для дитини потреб соціального характеру: потреби в спілкуванні, в схваленні, в пошані, потреби в емоційному контакті. Блокування потреби стає джерелом глибоких переживань, які у міру їх усвідомлення дитиною сприяють виникненню у неї негативних тенденцій у поведінці.

Як реакція на неуспіх (у досягненні бажаного), негативна реакція є компенсаторною, захисною реакцією. Вона допомагає дитині вистояти у складній для неї життєвій ситуації: у одних випадках за рахунок зовнішнього знецінення істотної для неї потреби, в інших – шляхом ствердження себе за рахунок нарочитої недисциплінованості, блазенством і тощо [10].

Тому негативні прояви – це початковий етап у формуванні поведінкових відхилень і зароджуються та виникають вони саме у дошкільному та молодшому шкільному віці, вважаємо що характеристику негативних проявів у поведінці дітей варто обмежувати дошкільним та молодшим шкільним віком [1].

Н. Пихтіна виділяє чотири найбільш характерні для дітей дошкільного віку групи порушень їх поведінки на основі чинників, що їх зумовлюють:

1 група: негативні прояви поведінки, зумовлені дефіцитом уваги (істерики, замкнутість, неслухняність, агресивність, крадіжки, гіперактивність);

2 група: негативні прояви поведінки, зумовлені кризами психовікового розвитку (агресія, істерики, жорстокість, неслухняність, гіперактивність);

3 група: негативні прояви поведінки, зумовлені неправильним вихованням (жадібність, замкнутість, неслухняність, сором'язливість, страхи, агресивність, крадіжки, гіперактивність, нечесність);

4 група: негативні прояви поведінки, зумовлені несприятливою адаптацією дитини до ДНЗ (сором'язливість, дитячі скарги, замкнутість, агресивність, гіперактивність) [6].

Проаналізувавши найбільш поширені негативні прояви у поведінці дошкільників, можна стверджувати, що основні їх причини криються у характері сімейних стосунків дитини, неналежному або неправильному, неграмотному її вихованні.

Вибір дорослим педагогічно-доцільного реагування, є важливим оскільки це припиняє негативний прояв, утримує дитину від подібних проявів у майбутньому. Тобто адекватне реагування пропедевтичне тому, що

запобігає негативним проявам та коригує їх. Умовою вибору дорослим педагогічно – доцільного реагування на думку науковців (Пихтіна Н., Федорченко Т., Оржеховська В. та ін.) можуть бути:

1. *Рівень загальної культури членів родини.* Чим вище культурний рівень батьків чи членів родини, тим доцільніше буде реагування дорослих на негативну поведінку дитини дошкільного віку.

Педагогічна культура членів родини на думку дослідників (Чечет В., Алексеєнко Т., Афанасьєва Т.) розуміється як педагогічна підготовленість і зрілість їх як вихователів, що дає реальні позитивні результати в процесі сімейного і суспільного виховання дітей.

У Законі "Про освіту" записано, що батьки є першими педагогами. Вони зобов'язані закласти основи фізичного, морального та інтелектуального розвитку особистості дитини в ранньому віці.

Для підвищення рівня педагогічної культури батьків вихователю потрібно перш за все налагодити відносини з батьками, зробити їх конструктивними. Для емоційного контакту потрібна доброзичливість, привітність, відкритість. Для інформаційного контакту – готовність прийняти від батьків відомості про дитину і поділитися своєю інформацією про його дії і діяльності, про його стан і вчинках. А вищою метою і основним змістом роботи вихователя повинна бути - дитина, а не потреби дитячого садка і не освітня програма [3].

2. *Рівень психолого-педагогічної освіченості членів родини.* Ставлення батьків до потреб виховання не є однозначним, а тому й вихователю слід відповідно будувати свої взаємини з батьками так, щоб допомогти дитині зберегти емоційний, душевний комфорт в умовах дитячого закладу і родини. Тому, оптимізація взаємодії педагога з батьками у попередженні негативних проявів у поведінці дітей на основі кращого превентивного досвіду повинна базуватися, перш за все, на підвищенні рівня їх психолого-педагогічної освіченості.

На думку О. Рилєєвої, здатність батьків справлятися зі своїми виховними функціями забезпечується їхньою психолого-педагогічною компетентністю [8].

Здійснити оптимізацію взаємодії педагога з батьками у попередженні негативних проявів у поведінці дітей на основі кращого превентивного досвіду, акцентуючи увагу на підвищенні рівня психолого-педагогічної освіченості батьків, можна шляхом реалізації двох умов, а саме таких як:

1) цілеспрямована діяльність ДНЗ щодо підвищення педагогічної освіченості батьків;

2) практична допомога фахівців ДНЗ батькам у вихованні дітей з негативними проявами у поведінці.

На думку науковців, батькам слід надавати практичну допомогу в сімейному вихованні через *формування в них навичок комунікації та керування поведінкою дітей.*

Науковці зазначають, що *превентивний характер психолого-педагогічної допомоги сім'ї* полягає насамперед у своєчасній допомозі та

усвідомленні загрозових вад виховання, психолого-педагогічної діагностиці та корекції стилю сімейного виховання і характеру взаємостосунків між батьками з дітьми.

Важливим аспектом практичної допомоги батькам у вихованні дітей з негативними проявами у поведінці з боку фахівців ДНЗ є надання відомостей про зміст та можливості застосування терапевтичних технік, таких як, наприклад, ігротерапія, арт-терапія, казкотерапія, метою яких є профілактика негативних проявів у поведінці дітей; вони сприяють засвоєнню соціально схваленої поведінки, основ гуманістичної культури, зорієнтованої на соціокультурні стандарти і загальнолюдські цінності, закріпленню навичок на практиці.

Таким чином, завдяки тісній взаємодії і співпраці сім'ї та ДНЗ, можливе попередження негативних проявів у поведінці дошкільників.

3. Забезпечення базових потреб дитини в увазі, любові, визнанні, що ґрунтується на двох попередніх умовах.

Психологами доведено, що потреби в любові, повазі та визнанні є фундаментальними людськими потребами. Їх задоволення – необхідна умова нормального розвитку дитини. Якщо потреба дитини в любові не задоволена, то вона ніколи повністю не зможе реалізувати свої здібності. Саме тому, науковці рекомендують батькам навчитися виражати свою любов так, щоб дитина це відчувала, тоді вона зрозуміє, що не байдужа їм [12].

Демонстрація безумовної любові до дитини – є головною умовою попередження та подолання негативних проявів у поведінці дитини.

Висновки. Отже, негативні прояви у поведінці дослідники визначають як спеціальний засіб, психологічний захист, що виникає у відповідь на незадоволення надзвичайно істотних для дитини потреб соціального характеру: потреби у спілкуванні, схваленні, любові, емоційному контакті.

Чинники, що зумовлюють негативні прояви у поведінці класифікують за 4 групами:

1) негативні прояви поведінки, зумовлені дефіцитом уваги (істерики, замкнутість, неслухняність);

2) негативні прояви, зумовлені кризами психовікового розвитку (агресія, істерики, жорстокість);

3) негативні прояви поведінки, зумовлені неправильним вихованням (жадібність, неслухняність, замкнутість);

4) негативні прояви поведінки, зумовлені несприятливою адаптацією дитини до ДНЗ (сором'язливість, дитячі скарги, замкнутість).

Умовами вибору дорослим педагогічно доцільного реагування на негативні прояви у поведінці дітей можуть бути: рівень загальної культури членів родини, рівень їх психолого-педагогічної освіченості, забезпечення базових потреб дитини в увазі, любові та визнанні.

Література

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. – М., 1993.
2. Астапов В. М. Тест тревожности. – М.: 1991. – 20 с.

3. Вікова і педагогічна психологія : навч. посібник / за ред. О. В. Скрипченко, Л. В. Далинської та ін. – К: Каравела, 2006. – 344 с., с. 273–276.
4. Кривцова С. В. Учитель и проблемы дисциплины: Тренинг. Практическое руководство для школьного психолога. – М., 2000.
5. Оржеховська В. М., Пилипенко О. І. Превентивна педагогіка : навч. посібник. – Черкаси : Вид. Чабаненко Ю., 2007. – 284 с.
6. Пихтіна Н. П. Профілактика негативних проявів у поведінці дошкільників: навч.-метод. посібн. – Ніжин, 2012. – 240 с.
7. Подласый И. П. Курс лекцій по коррекционной педагогике. [Учебное пособие]. / И. П. Подласый. – М., 2003., с. 54
8. Рылеева Е. В., Барсукова Л. С. Учимся сотрудничать с родителями Текст. / Е. В. Рылеева, Л.С. Барсукова // Управление ДООУ. – 2004. – № 3. – С. 85–89.
9. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – Мл: Издательская корпорация "Логос", 1999. – 272 с.
10. Теплюк С. Улыбка малыша в период адаптации // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 3–4. – С. 29–35.
11. Федорова М. А. Виховання культури поведінки у дітей 6–7-го років життя : автореф. дис.... канд. пед. наук / Федорова М. А. – Житомир, 2005. – 237 с.
12. Чепмен Г. П'ять мов любови до дітей / Г. Чепмен, Р. Кемпбел. – Л. : Вид-во "Свічадо", 2006. – 224 с., 21.
13. Чечет В. В. Педагогіка семейного воспитания. – Минск, 1998.

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ВЛАСНОГО ЗДОРОВ'Я У СТУДЕНТІВ ВНЗ

Студент-магістрант **Бобро А. А.**

Науковий керівник: доктор психол. наук, професор,
зав. кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи **Коновко О. Л.**

В статті розглядається проблема здорового способу життя та відношення до власного здоров'я, як цінності для людини. Проаналізовано експериментальне дослідження по ставленню до власного здоров'я студентів ВНЗ та запропоновано шляхи вдосконалення цього ставлення в умовах вищої школи.

Ключові слова: здоровий спосіб життя, ціннісне ставлення, ціннісні орієнтації, здоров'я, студенти ВНЗ.

Значне погіршення стану здоров'я дітей, підлітків та молоді України, особливо в останні роки, викликало необхідність звернення фахівців різних наукових галузей до визначення і вивчення причин такого становища та пошуку шляхів позитивного впливу на здоров'я молодого покоління. Зокрема, в соціальній педагогіці основні зусилля науковців та практиків направлені на розробку і впровадження різноманітних методик по формуванню у дітей та підлітків навичок здорового способу життя.

За останні 10 років у низці публікацій з даного напрямку досліджень широко і змістовно розглядаються актуальні проблеми, які стосуються

здорового способу життя. Але протиріччя між соціальним замовленням суспільства і реальним станом здоров'я дітей, підлітків та молоді залишається. Особливо непокоїть малий відсоток відповідних наукових досліджень у ВНЗ нашої країни; основну увагу дослідники зосередили на проблемах виховання здорового способу життя та ціннісного ставлення до здоров'я особистості в умовах ДНЗ, та ЗНЗ. Але не слід забувати, що вища освіта – основа соціально-економічного розвитку країни, і робота з формування ціннісного ставлення до здоров'я, що розпочата в дитячих та загальноосвітніх навчальних закладах, повинна мати продовження і в умовах ВНЗ.

Метою статті є з'ясування необхідності посилення роботи з формування в молоді ціннісного ставлення до здоров'я в умовах ВНЗ.

Виховання навичок здорового способу життя передбачає формування ціннісної орієнтації на здоров'я та ціннісного ставлення до здоров'я як власного, так і оточуючих людей. Формування ціннісних орієнтацій – досить складний і тривалий процес. На момент вступу до ВНЗ в молоді вже склалися певна ієрархія життєвих цінностей. Але слід враховувати, що вік 17–22 років, а більшість студентської молоді належить саме до цієї вікової групи, є основним для уже чіткого становлення системи особистісних цінностей в подальшому, дорослому житті.

Дослідження ціннісних орієнтацій, проведене в 2012/2013 навчальному році за методикою Рокіча у студентів ВНЗ, семи факультетів Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, дозволило виявити, що молодь надає перевагу особистісним цінностям: здоров'ю (перше місце), щасливому сімейному життю (друге місце) та матеріально забезпеченому життю (третє місце). Цінність "здоров'я" на перше місце поставили 48,66 % осіб від загальної кількості опитаних, на друге місце – 14,17 %, на третє – 8,82 %. Але 1,07 % студентів відвели здоров'ю останнє місце. Взагалі на трьох останніх місцях молодь розмістила такі цінності, як розваги, щастя інших та творчість. Отримані дані в основному збігаються з результатами аналогічних досліджень, наведених в літературі. Так, у працях російських дослідників показано, що основними життєвими цінностями сучасної молоді виступають сім'я, друзі та здоров'я, потім називаються цікава робота та гроші [1; 5]. Треба зазначити, що за останні 30–40 років відбулися певні зміни в ієрархії життєвих цінностей студентської молоді. В 60–70-х роках двадцятого сторіччя до першої трійки цінностей, крім здоров'я, входили мир у світі, цікава робота (не менше 2/3 досліджуваних ставили її на перше місце) [1]. У даному анкетуванні "цікава робота" як цінність розміщена учнями ВНЗ на сьомому місці.

Вивчення проблеми формування та дотримання здорового способу життя у тих же студентів проведено шляхом анкетування 265 осіб. У результаті дослідження з'ясовано, що в основному студенти оцінюють свій стан здоров'я як добрий та задовільний (62,78 % та 24,06 % відповідно). Близько 12 % опитаних вважають свій стан здоров'я відмінним і 1,5 % – поганим. У той же час 19,92 % від загальної кількості обстежених говорять про наявність у них хронічних захворювань, серед них майже дві третини

складають дівчата. Лікаря відвідали більше двох разів на рік половина опитаної молоді, з них 20,68 % – більше п'яти разів. На необхідність берегти своє здоров'я вказали 72,56 % осіб, але непокоїть те, що 25,56 % студентів вважають, що про здоров'я треба згадувати і приділяти йому увагу тільки в разі захворювання, а 1,88 % осіб взагалі вважають, що здоров'я у них і так багато, отже, зберігати його немає потреби. Аналіз відповідей анкети на запитання стосовно харчування показав, що приблизно 36 % опитаних вважають свою вагу "трошки зайвою" або недостатньою, причому тих, хто вважає свою вагу надлишковою, в два рази більше і серед них 85,71 % дівчат. Обмеження харчування для зменшення ваги застосовують 15,79 %, серед них 21,43 % хлопців та 78,57 % дівчат. У раціоні харчування у 13,91 % від загальної кількості осіб дуже рідко присутні фрукти, у 14,29 % – овочі (картопля не враховувалася). Щоденно вживають цукерки та солодкі газовані напої 35,54 % та 27,45 % студентів відповідно. Експериментальні результати на третину менші від даних Г.Даниленка, отриманих у школярів загальноосвітніх навчальних закладів [2]. За допомогою кореляційного аналізу встановлено, що в раціоні учнів, які часто вживають цукерки та солодкі газовані напої, менше фруктів ($p \leq 0,001$).

Відомо, що серед молоді різних вищих навчальних закладів широко розповсюджені шкідливі звички: паління та вживання алкогольних напоїв. Опитування студентів НДУ імені Миколи Гоголя підтвердило ці дослідження. Так, на запитання про паління ствердно відповіли 51,13 % студентів, серед них 54,81 % хлопців та 45,19 % дівчат. За даними західноєвропейських дослідників у курців знижена фізична та розумова працездатність, більш низькі показники у навчанні, більша ситуаційна тривожність, нижча якість життя [6]. Тому одним із завдань дослідження було встановлення чисельності групи постійних курців. У результаті анкетування з'ясовано, що кожний день палять 43,61 % опитаних, серед них 61,21 % хлопців та 38,79 % дівчат. Незважаючи на те, що паління щодня зустрічається серед дівчат майже вдвічі рідше, ніж серед хлопців, розповсюдження цієї звички серед жіночої статі, за даними літератури, в останні роки набуло значних масштабів, що вимагає посилення уваги до профілактичної діяльності з паління в різних закладах освіти.

Опитування стосовно вживання алкогольних напоїв було поділено на споживання пива, вина та міцних напоїв. Ніколи не вживали пива 27,44 % опитаних, вина – 30,45 %, міцних напоїв – 43,23 %. Молоді люди надають перевагу пиву, і щотижня його вживає майже кожний третій студент ВНЗ (31,2 %). Серед тих, хто ствердно відповів на запитання про часте споживання алкогольних напоїв, статевої різниці не відмічено. Але серед часто споживаючих вино та міцні алкогольні напої дівчат дещо більше, ніж хлопців. Споживання пива, вина та міцних алкогольних напоїв з віком стає більш розповсюдженою звичкою. Молодь надає перевагу слабкоалкогольним напоям, що, можливо, пояснюється сильним тиском на підсвідомість з боку реклами. Також молоде покоління не вважає такі напої шкідливими, що викликає необхідність просвітницької роботи в закладах освіти та в засобах масової інформації.

Таким чином, результати проведеного дослідження говорять про декларативність ставлення студентської молоді до власного здоров'я та слабку дієвість навчально-виховної роботи по формуванню навичок здорового способу життя.

В той же час на запитання "Чи хотів би ти вести більш здоровий спосіб життя?" 85,34 % респондентів відповіли ствердно (83,76 % від загальної кількості опитаних юнаків та 86,58 % від загальної кількості дівчат), тобто студенти визнали, що їх спосіб життя не відповідає здоровому, але вони мають бажання вести здоровий спосіб життя і розуміють цю необхідність. Близько чверті осіб хотіли б позбутися своїх шкідливих звичок, кожний десятий – збільшити свою рухову активність.

Більшість учнів ВНЗ (75,94 %) вважають, що в навчальному закладі піклуються про їх здоров'я. Близько 90 % вказали, що вплив викладачів на здоров'я студентів обмежується навчанням, як зберегти здоров'я, і тільки 2 % молоді вказали, що викладачі показують добрий приклад для наслідування. Є над чим замислитися викладацьким колективом, і не тільки ВНЗ.

Переконання і цінності, на котрі людина орієнтується в своїй свідомості та у своїх діях, можуть знаходитися в різному співвідношенні у структурі особистості [3]. Тому, усвідомлюючи важливість здоров'я, людина в певному соціальному оточенні не діє відповідно до власних ціннісних орієнтацій. Крім того, можна зробити висновок про відсутність або недостатню сформованість ціннісного ставлення до здоров'я у студентів ВНЗ. Ціннісне ставлення до здоров'я – системне та динамічне утворення особистості. Сформоване ціннісне ставлення передбачає дієву свідому поведінку людини стосовно ведення здорового способу життя.

Таким чином, за результатами дослідження можна зробити висновок, що перед вищою освітою в Україні стоїть першочергове завдання по формуванню у студентської молоді ціннісного ставлення до власного здоров'я. Шляхи реалізації цього завдання лежать в поєднанні професійно орієнтованих дисциплін з питаннями здоров'язбереження та введенням спецкурсу щодо сприяння здоров'ю в навчальний процес ВНЗ за рахунок дисциплін за самостійним вибором. Це необхідно для щоденної систематичної роботи і постійної уваги до виховання навичок здорового способу життя. Без формування ціннісного ставлення до здоров'я в студентської молоді у системі освіти ВНЗ неможливо вирішити ті завдання, які вказані в Національній доктрині розвитку освіти, зокрема: формування національних і загальнолюдських цінностей, постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу, виховання людини сучасного демократичного світогляду, яка дотримується громадянських прав і свобод, стимулювання у молоді прагнення до здорового способу життя [4].

Зазначені підсумки підкреслюють актуальність проблеми формування ціннісного ставлення до здоров'я в умовах вищої освіти та зумовлюють необхідність пошуку відповідей на низку конкретних запитань, а саме: 1) які можливості мають зміст, методи та прийоми навчання у ВНЗ щодо

формування ціннісного ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточуючих; 2) як поєднати професійну направленість освіти із формуванням ціннісного ставлення до здоров'я; 3) які можливості має ВНЗ щодо формування індивідуального здоров'я учасників навчально-виховного процесу; 4) якими концептуальними положеннями доцільно керуватися в організації навчально-виховного процесу, щоб забезпечити достатній рівень сформованості цінності здоров'я у майбутніх професіоналів.

Література

1. Аза Л. А., Поддубный В. А., Ручка А. А. Ценностные ориентации рабочей молодежи. – К. : Наук. думка, 1978. – 214 с.
2. Даниленко Г. М. Мониторинг впливу навчального середовища на здоров'я школярів в сільській місцевості // Гігієна населених місць: Зб. наук. пр. – К. : Полімед, 2007. – Вип. 50. – С. 305–310.
3. Мамардашвили М. К. Лекции о Прусте (психологическая типология пути). – М.: Ad Marginem, 1995. – 548 с.
4. Національна доктрина розвитку освіти: затверджено Указом Президента України від 17 квітня 2002 р.
5. Семенов В. Е. Ценностные ориентации современной молодежи // Социс. – 2007. – № 4. – С. 37–43.
6. Тютюн, алкоголь, наркотики в молодіжному середовищі: вживання, залежність, ефективна профілактика / О. О. Яременко, О. М. Балакірева, О. О. Стойко та ін. – К.: Державний інститут проблем сім'ї та молоді, Український інститут соціальних досліджень, 2004. – Кн. 7. – 196 с. – (Сер. "Формування здорового способу життя молоді". У 14 кн.).

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА СОЦІАЛІЗАЦІЇ БЛИЗНЮКІВ

Студентка IV курсу групи СП-42 спеціальності "соціальна педагогіка; практична психологія" **Воробей В. О.**
Науковий керівник: канд. пед.наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи **Р. Г. Новгородський**

Особливості формування особистості близнюків

Ставлення до близнюків з раннього дитинства в певній мірі специфічне і особливе, саме тому вони ростуть в дещо незвичній атмосфері. Оточуючі сприймають близнюкову пару як єдине нероздільне ціле, як правило, ігнорують відмінності дітей, звать їх по прізвищу або одним ім'ям, не надають значення ставленню дітей до того, що їх плутають. Близнюки в ранньому віці, а іноді й пізніше, майже ніколи не розлучаються, часто носять однаковий одяг, грають в однакові ігри, читають одні й ті ж книги. Це сприяє виникненню так званого ефекту близнюковості – повного ототожнення себе з близнюковим партнером, прагнення нічим не відрізнятись від нього. Виразність цієї реакції розрізняється для членів монозиготних і дизиготних пар: між партнерами МОЗ пар встановлюються, як правило, більш тісні зв'язки, ніж між членами ДЗ пар.

Враховуючи такий стан справ, французький дослідник Р. Заззо, ввів поняття "близнюкової ситуації". Він показав, що близнюкова пара часто утворює свій власний мікросвіт, який характеризується низкою особливостей у взаємовідносинах не тільки між собою, але і з іншими людьми і зовнішнім світом.

Прагнення до подібності та відмінності у самих близнюків змінюється з віком. У дитинстві переважає прагнення до подібності: діти самі прагнуть однаково вдягатися, грати схожими іграшками. Однак, незважаючи на труднощі розрізнення, вони тим не менш не плутають свій одяг та іграшки.

Середовище, що оточує близнюків, відрізняється від середовища звичайної дитини. З моменту народження кожен близнюк знаходиться в безпосередній близькості і постійному контакті зі своїм близнюком, що володіє до того ж однаковою з ним зовнішністю. Приблизно з 5–6-місячного віку близнюки починають усвідомлювати присутність один одного. Як присутність матері в кімнаті часто заспокоює дитину, навіть якщо вона не бере його на руки, точно так же звуків і рухів, які виробляє один близнюк, буває достатньо, щоб інший відчув, що він не самотній. Іноді плач однієї дитини автоматично викликає співчутливий плач другого; із часом можна помітити все більш сильний вплив настрою одного близнюка на настрої іншої. Коли з'являється лепет, створюється враження, що близнюки "спілкуються" один з одним.

Отже, близнюкова ситуація – це специфічні психологічні особливості взаємостосунків близнят як партнерів. Характерною особливістю близнюкової пари є власний мікроклімат і специфічне ставлення до навколишнього світу. Складовими близнюкової ситуації є дві протилежні тенденції: до ідентифікації зі своїм близнюком і, навпаки, до індивідуалізації кожного партнера в парі. Перша тенденція призводить до відчуття себе спочатку частиною пари, а вже потім – самостійною особистістю; друга може призвести до конфліктних ситуацій між близнюками.

Комунікативна сфера близнюків, особливості розвитку їх мовлення

Під час дослідження близнюків вчені часто спостерігають явище особливої соціально-психологічної ситуації близнюкової пари. Близнюки, маючи ідентичний генотип, перебувають на одному шаблі фізичного і в більшості випадків психічного розвитку, а постійний міжособистісний контакт формує спільний життєвий досвід, що призводить до виникнення специфічного соціального простору – близнюкової ситуації, яка пов'язана з тісними стосунками між партнерами. Уперше цей феномен описав французький учений Р. Заззо у 1967 році, досліджуючи когнітивну сферу монозиготних близнюків.

Природно, що всі ці моменти не можуть не накладати свій відбиток на розвиток близнюків. Якщо діти зазвичай починають говорити для того, щоб спілкуватися з навколишнім світом, то близнюки цілком задовольняються товариством одне одного, часто винаходять свою власну систему спілкування: погляди, незрозумілі слова, жести. А з іншого – все більш і більш прив'язує їх один до одного.

Тісна прихильність близнюків один до одного, прагнення завжди бути разом іноді призводять до того, що діти взаємодіють тільки між собою, виключаючи з кола спілкування однолітків, а то і всіх інших людей. Мама близнюків зазвичай мають більше турбот, сильніше втомлюються, тому, в середньому, вони менше розмовляють з близнюками, ніж інші матері. Це призводить до уповільнення формування мовних навичок, так як, розмовляючи тільки один з одним, вони мають менше можливостей для засвоєння нових мовних навичок, а існуючі недоліки їх мови поглиблюються. У такій ситуації можлива поява у дітей так званої "автономної" мови – незрозумілою для сторонніх.

Більшість батьків помічають, що у їх діток є така "таємна мова", яка заперечує загальноприйняті логічні правила побудови висловлювань. Адже близнюки проводять разом багато часу, саме тому вони наслідують та копіюють один одного, що підсилює викривлення їх мовлення. У результаті багато слів стають незрозумілими для оточуючих. Ті чи інші форми автономної мови виявляються у 40 % пар близнюків. У деяких випадках це мовне явище стосується тільки кількох слів, але часом поширюється на весь словник, граматику і синтаксис. Такі особливі форми комунікації забезпечують близнюкам почуття єдності.

Отже, дефіцит соціальних зв'язків знаходить своє відображення в труднощах спілкування. Так один із яскравих прикладів замкнутості близнюків на собі є та таємна мова – криптофазія – яку вони створюють для спілкування одне з одним. Діти розмовляють між собою, обмінюючись словами, які базуються на основі ономапоєї (гр., словотворчість, звуконаслідування). У кожній парі близнюків є своя криптофазія.

Соціалізація близнюків через діяльнiсну сферу

Постійний контакт між близнюками стає важливим фактором розвитку їх особистості. Одним з наслідків такого контакту є надзвичайна здатність близнюків до співпереживання. Вона з'являється вже в дитячому віці, коли члени пари починають відчувати настрій один одного, і в більшій мірі властива монозиготних близнюків. Основним її механізмом у цьому віці, мабуть, служить наслідування (імітація).

До кінця першого року життя близнюків можна помітити своєрідну форму реагування їх один на одного. Діти розглядають один одного, торкаються частин тіла близнюка, причому грають так, як інші діти іноді грають з дзеркалом, торкаючись до "зображення" рукою. Цим контакти між членами пари не обмежуються: якщо дорослий жваво грає з одним з них, другий імітує свого близнюка, сміється, тягне рученята вгору, неначе він сам безпосередній учасник гри. Схожу поведінку спостерігається і при покаранні одного з близнюків. При цьому другий веде себе як провинився, плаче і навіть може потирати "хворе" місце, якщо покарання було надмірно суворим. Якщо ж один отримує фізичну травму, іншому теж боляче, і він вимагає співчуття у дорослих.

З трирічного віку характер і особливості ігрової діяльності починають надавати все більший вплив на близнюкову ситуацію і відносини між близнюками. Як пише І. В. Равіч-Щербо, виражене схожість МОЗ близнюків

по анатомо-фізіологічних ознаках (зовнішність, загальна активність, рухливість) часто веде в дошкільному віці до того, що діти грають в однакові гри; у них формується однакове коло спілкування. ДЗ близнюки, анатомо-фізіологічне схожість яких (в середньому) значно менше, можуть частіше, ніж МОЗ, вибирати різні ігри; тим самим буде створюватися основа для розвитку психологічних відмінностей всередині ДЗ пари.

Отже, як зазначено вище, собливості формування і розвитку особистості близнюків специфічні близнюковою ситуацією. Основними характеристиками цього явища є дві суперечливі тенденції, пов'язані з ідентифікацією зі своїм близнюком та, навпаки, з індивідуалізацією кожного члена пари. В одному випадку постійний контакт близнят, спільні умови розвитку, сприйняття їх як пари призводить до усвідомлення себе спочатку членом пари і тільки потім – окремою особистістю, що сприяє виникненню специфічних умов розвитку самосвідомості, прихильності і, як результат, взаємодентифікації та взаємозалежності членів діади.

Друга надає перевагу індивідуального розвитку кожного близнюка та усвідомленню його самостійним суб'єктом діади, що в крайніх випадках може призвести до виникнення в них розподілу соціальних ролей, дивергентного шляху розвитку та яскраво виражених конфліктних стосунків близнюків.

Література

1. Искольдский Н. В. Влияние внутрисемейного взаимодействия близнецов на оценку наследуемости некоторых психологических характеристик / Н. В. Искольдский // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – М, 1989. – С. 200–253.
2. Психологические очерки о близнецах / Семенов В. В., Кочубей Б. И., Егорова М. С., Зырянова Н. М., Пьянкова С. Д. – М.: ООО "Вопросы психологии", 2003.
3. Роль середовища і спадковості у формуванні індивідуальності людини. / Под ред. І. В. Равіч-Щербо. – М. : Педагогіка, 1988. – 329 з.
4. Семенов В. До проблеми застосування близнецового методу в психології. // Питання психології. – 1980. – Т. 2. – с. 166–171.
5. Талызина. Н. Ф. Природа индивидуальных различий: опыт исследования близнецовым методом / Талызина. Н. Ф., Кривцова С. В., Мухаматулина Е. А. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. – С. 118.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ДОЗВІЛЛЯ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ЗНЗ

Студентка-магістрантка **Горбик М. А.**

Науковий керівник: канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи **Т. В. Качалова**

Організація дозвіллевої діяльності має надзвичайний вплив на формування особистості у підлітковому віці. Всебічний і гармонійний розвиток

людини є не лише високим соціальним ідеалом, а й необхідною умовою для вирішення завдань, що стоять на сучасному етапі розвитку суспільства.

До цієї проблеми зверталися представники класичної педагогічної думки: С. Т. Шацький, А. С. Макаренко. У своїх працях вони обґрунтовано показали, що культурно-дозвіллева діяльність має значний соціально-педагогічний потенціал з точки зору соціалізації особистості, розвитку творчих здібностей та кращих моральних якостей людини.[1]

В. О. Сухомлинський, висуваючи вимоги до педагога, однією з основних його умінь вважав уміння проникнути в духовний світ дитини, пов'язуючи вільний розвиток особистості з правильною організацією її життєдіяльності, ураховуючи фактор вільного часу. [1]

Для організації дозвілля з дітьми слід чітко й зрозуміло осмислити, що ж варто розуміти під вільним часом дітей, а вільний час – це частина часу дитини, в період якого проходить формування особистості, спрямованого на її всебічний і гармонійний розвиток.

Дозвілля, на відміну від навчальної діяльності, не має жорстко регламентованих складових, тому інтенсивний розвиток самодіяльності, ініціативи і творчості спостерігається саме у вільний час дитини; а будь-яке дозвіллеве заняття реалізується не з позиції "повинен", а з позицій "маю право" та "хочу". Тому взаємодія особистості, навчальних закладів, дозвіллевої сфери є об'єктивним, складним процесом, який вимагає педагогічно цілеспрямованої організації у процесі дозвілля.[2]

У підлітка найгостріше виявляється потреба у вільній самореалізації, адже саме в цей час школа починає сприйматись ним як регламентована, навчальна діяльність, з'являється почуття дорослості, яке впливає на зміст життєдіяльності підлітка та водночас підліток відчуває себе залежним від свого оточення – батьків, вчителів, родичів – і намагається звільнитись від цього шляхом утвердження свого "Я" саме у сфері дозвілля. Пріоритетними видами дозвілля у цей час є спілкування зі своїми ровесниками, спортивні ігри, прикладна творчість, розважальні заходи.

Особливе виділення у методиці організації дозвіллевої діяльності такої вікової групи як підлітки зумовлено тим, що цей вік є тим періодом у житті людини, від якого значною мірою залежить його соціалізація, формування ціннісних орієнтацій, моральних принципів, становлення як цілісної і самоцінної особистості.[3]

Незважаючи на те, що в 12–15 років складаються певні моральні уявлення і ціннісні орієнтації, вони ще недостатньо стійкі і піддаються корекції. Така корекція може відбуватися як у бік соціально значущий, так і асоціальний.

Гострота проблеми підліткового дозвілля посилюється ще і тим, що сучасна школа втрачає вплив на цю частину життєдіяльності підлітка. Зорієнтована насамперед на те, щоб дати знання, школа, за виразом західного теоретика педагогіки Р. Вінкеля, перетворилася на "безперспективну пустелю, в якій стало безглуздо жити".[1, 3]

Позбавлені змістовної спільної дозвіллевої діяльності, підлітки заміняють її діяльністю соціально марною, асоціальною. Педагогічна організація дозвіллевої діяльності підлітків повинна, по-перше, бути зорієнтована на групові форми роботи. При цьому така організація найефективніша, коли підліткова щільність функціонує в єдності навчальної і дозвіллевої діяльності, що забезпечує цілісність впливу, єдність у формуванні життєвих принципів і ціннісних орієнтацій. На це особливо вказував А. С. Макаренко, який писав про те, що можна досягти повної гармонії між школою, відпочинком, культурною роботою, можна досягти того, що називається єдиним педагогічним процесом. Обґрунтованість такого підходу до виховної роботи підтверджена не тільки досвідом самого А. С. Макаренка, а й інших видатних педагогів. Досить згадати "Будинок сиріт" Януша Корчака або Павлишську школу В. Сухомлинського.[2]

Загальноосвітня школа дозволяє здійснити єдиний педагогічний процес, але тільки за умови достатньо організованої й розвинутої дозвіллевої діяльності підлітків на своїй базі. Безумовно, основою цієї діяльності буде гурткова робота, яка враховує, що підліток ще не визначився у своїх інтєресах і охоче втягується у різноманітні види діяльності.

Щоб підліток міг знайти той інтерес, що буде домінувати, йому потрібно надати можливість змінити предмет дозвіллевої діяльності без дорікань у розкиданні, у відсутності цілеспрямованості, в неорганізованості. У цьому відношенні показовим є досвід гурткової роботи А. С. Макаренка. Вона саме і будувалася на створенні умов для різноманітної і спільної діяльності.

Сучасні умови дозволяють не тільки використовувати цей досвід, а і значно збагатити його новим змістом. Наприклад, наявність комп'ютерної техніки і портативна розмножувальна апаратура дають можливість змінити характер літературного гуртка шляхом самостійного видання літературних творів, випуском шкільної багатотиражки, що зумовить необхідність опанування комп'ютерним набором, стимулюватиме створення шкільного видавництва та редакції. На відміну від барвистих стінних газет, що випускаються до святкових дат і більше схожі на декоративні плакати, шкільна багатотиражка буде дійсно справжньою газетою. Участь у ній стане престижною, так як юний автор матиме "по-справжньому" опублікованими свої дописи, вірші, статті, малюнки. Таке використання комп'ютера виявиться більш привабливим, ніж безкінечна гра на ньому. Серйозність дозвіллевих занять створює умови для притягнення до участі у них учнів старших класів, у яких традиційні гурткові форми роботи не викликають інтересу, за винятком спортивних секцій та дискотек.[1]

Прикладом психологічно і педагогічно обґрунтованої організації дозвіллевої діяльності підлітків може бути скаутський рух, що уже багато років існує в усьому світі.

Практика свідчить про те, що великі можливості для стимулювання активності підлітків у сфері дозвілля створюють ігрові ситуації.

Актуальність дозвіллевої діяльності особливо підвищується під час шкільних канікул. Канікули у сфері дозвілля повинні бути насиченими

заходами різнопланового характеру для повноцінного відпочинку школярів. Форми роботи у цей період можуть бути найрізноманітнішими. В період осінніх, зимових і весняних канікул можуть бути запропоновані такі види дозвіллевих заходів: творчі тижні (літературні, музичні, театральні, кінотижні); конкурсно-ігрові програми; рекреативний відпочинок (туристичні походи); екскурсійна робота (відвідування музеїв, пам'яток історії та архітектури тощо); влаштування концертів, виставок фестивалів самодіяльних колективів.

Під час літніх канікул головна увага організатора звертається на сезонні особливості відпочинку: екскурсійні по дорожжю та туризм, організація дитячих ігрових майданчиків і підліткових клубів за інтересами тощо.

Регулювання вільного часу школярів не передбачає жорстке його програмування. Привабливість вільного часу полягає у відносній свободі, самостійності школяра у виборі варіантів поведінки. Організація дозвілля передбачає індивідуальний підхід, попередню роботу з формування потреб, звичок, уміння розумно проводити дозвілля. Вдосконалення цієї роботи означає урізноманітнення самодіяльності школярів, їх занять за інтересами, розширення форм позаурочної роботи, заповнення вільного часу корисною справою.

Література

1. Педагогічна організація культурного дозвілля школярів: навчальний посібник / Н. М. Флегонтова, – К., Освіта України, 2008.
2. Петрова І. В. Дозвілля в зарубіжних країнах. – К., КОЦДОР, 2008.
3. С. Н. Литвинова Организация досуга детей и подростков / методическое пособие для педагогов системы дополнительного образования и для родителей

ПРИТУЛОК ДЛЯ ДІТЕЙ ЯК ЗАКЛАД СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ

Студентка IV курсу групи СП-41

спеціальності "соціальна педагогіка; практична психологія" **Діденко А. В.**

Науковий керівник: канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи **О. В. Лісовець**

У даній статті висвітлені основні організаційні засади діяльності притулку для дітей служби у справах дітей.

Захист прав дітей, забезпечення їх повноцінного розвитку – проблема національного значення, яка не викликає сумнівів у будь-якої здравомислячої людини, яка дбає про своє майбутнє. Тривалий процес структурної перебудови, оновлення держави і суспільства сьогодні супроводжується об'єктивними труднощами, кризовими явищами, деформаціями суспільної свідомості, помилками та прорахунками влади, внаслідок яких страждають діти. Саме тому соціальний захист бездоглядних та безпритульних дітей, які стали заручниками перетворень та нової соціально-економічної реальності є однією з найбільш гострих соціальних проблем сьогодення української

держави [2]. Аналізуючи літературні джерела та результати наукових досліджень із проблем соціальної педагогіки ми дізналися, що фундаментальних досліджень з проблеми соціального захисту бездоглядних та безпритульних дітей в умовах притулків для неповнолітніх немає, хоча є яскраво вираженою потреба у систематизації знань з даної наукової проблеми.

Таким чином, недостатня наукова розробка обраної проблеми, необхідність її глибокого і послідовного рішення на рівні педагогічної теорії та практики зумовили вибір теми статті "Притулок для дітей як заклад соціального захисту".

Мета даної статті: дослідження організаційних засад діяльності притулку для дітей .

Для реалізації мети мною поставлено наступне **завдання:**

- Теоретично обґрунтувати зміст і визначити особливості соціального захисту бездоглядних дітей у діяльності притулків для неповнолітніх.

- Розглянути організаційні засади та специфіку роботи притулку для дітей служби у справах дітей

Основними завданнями притулку є: соціальний захист дітей, позбавлених сімейного виховання, які опинилися в складних житлово-побутових умовах, залишили навчальні заклади, створення належних житлово-побутових і психолого-педагогічних умов для забезпечення нормальної життєдіяльності дітей, надання їм можливості для навчання, праці та змістовного дозвілля.

До притулку приймаються діти, які: заблукали; були покинуті батьками або піклувальниками; жебракують і не встановлено місцезнаходження їх батьків; залишилися без піклування батьків (усиновителів) або опікунів (піклувальників); залишили сім'ю чи навчальний заклад; вилучені кримінальною міліцією у справах дітей органів внутрішніх справ із сімей, перебування в яких загрожувало їх життю і здоров'ю; втратили зв'язок з батьками під час стихійного лиха, аварії, катастрофи, інших надзвичайних подій; не мають постійного місця проживання і засобів до життя; підкинуті та безпритульні діти; самі звернулися по допомогу до адміністрації притулку; відбували покарання у вигляді позбавлення волі на певний строк. До притулку не приймаються діти, які перебувають у стані алкогольного або наркотичного сп'яніння, психічно хворі з вираженими симптомами хвороби, а також ті, що вчинили правопорушення і щодо яких є відомості про винесення компетентними органами чи посадовими особами рішення про розшук, арешт або поміщення до приймальника – розподільника для дітей органів внутрішніх справ. Підставою для прийняття дітей до притулку є звернення дитини до адміністрації притулку за допомогою, направлення служби у справах дітей відповідної державної адміністрації чи виконавчого комітету ради, акт кримінальної міліції у справах дітей органів внутрішніх справ про доставлення до притулку покинутої дитини або дитини, яка заблукала, письмове звернення керівника органу управління освітою відповідної державної адміністрації чи виконавчого комітету ради, звернення органу, установи чи організації, на які покладено здійснення заходів соціального патронажу щодо дітей, які

відбули покарання у виді позбавлення волі на певний строк, письмове звернення керівника лікувально-профілактичного закладу охорони здоров'я. Прийняття дітей та надання їм необхідної допомоги здійснюється притулком цілодобово протягом календарного року. Усі діти, прийняті до притулку, реєструються в журналі обліку із заповненням обліково-статистичних карток установленої форми.

Діти можуть перебувати у притулку протягом часу, необхідного для їх подальшого влаштування, але не більш як 90 діб [3].

Діти, прийняті до притулку:

- підлягають обсервації відповідно до санітарного законодавства, у разі потреби направляються лікарем притулку на клінічне обстеження і госпіталізацію;

- поділяються залежно від віку на групи чисельністю не більш як 10 осіб у кожній, які розміщуються в окремих кімнатах;

- забезпечуються спальними місцями, харчуванням, одягом відповідно до сезону в разі потреби, а також комунально-побутовими послугами;

- перебувають під цілодобовим наглядом педагогічних працівників притулку;

- можуть залучатися до прибирання приміщень і території притулку з урахуванням віку дітей, з дотриманням правил техніки безпеки, санітарії та особистої гігієни.

Діти, які перебувають у притулку, навчаються в навчальних закладах системи загальної середньої освіти або за індивідуальними навчальними програмами. Порядок перебування дітей, прийнятих до притулку, регламентується правилами його внутрішнього розпорядку. Притулок забезпечує своєчасність, доступність і ефективність різних видів допомоги дітям. Організація профілактичної та корекційно-виховної роботи здійснюється на основі індивідуального підходу до дитини з урахуванням його віку та ступеня розвитку. Психологічний супровід та забезпечення корекційно-виховної роботи в притулку здійснюється психологом. Забезпечення захисту особистих прав та інтересів дітей у притулку, надання практичної допомоги у розв'язанні питань правового захисту здійснюється юристом [1].

З метою забезпечення соціально-психологічної реабілітації дітей, виявлення та усунення конкретних причин і умов їх дискомфорту працівники притулку:

- проводять психолого-педагогічні обстеження дітей, вивчають їх психологічний стан, умови життя і виховання у сім'ї, індивідуальні особливості розвитку, особисті якості, інтереси, причини самовільного залишення ними навчального закладу чи місця роботи, втечі з сім'ї тощо;

- вживають заходів для встановлення особи дитини, якщо через вік або з інших причин цього не можна з'ясувати;

- протягом доби після встановлення особи дитини надсилають відомості про місце його перебування батькам (усиновителям) або опікунам (піклувальникам), органам внутрішніх справ, а також навчальним закладам, підприємствам, установам та організаціям, де навчалась або працювала дитина;

- інформують службу у справах дітей про батьків (усиновителів) або опікунів (піклувальників) чи посадових осіб, які зневажають права та інтереси дітей, провокують їх асоціальну поведінку, самовільне залишення сім'ї, навчальних закладів, створюють загрозу їх здоров'ю та інтелектуальному розвитку, в разі потреби порушують клопотання про застосування до батьків (усиновителів) або опікунів (піклувальників) заходів громадського впливу, притягнення їх до кримінальної, адміністративної чи цивільно-правової відповідальності;

- проводять індивідуальні та групові виховні заходи, психотерапевтичні заняття, на яких особливу увагу приділяють розвитку позитивних нахилів та інтересів, усуненню недоліків у поведінці дітей, встановленню нормальних взаємовідносин з дорослими та однолітками;

- можуть створювати разом з центрами соціальної служби для сім'ї, дітей та молоді консультаційні пункти при притулках з метою надання дітям, їх батькам, працівникам притулку кваліфікованих консультацій (психологічні, педагогічні, медичні, правові) залежно від конкретних причин соціальної дискорфорності;

- інформують дітей або їх законних представників про можливість отримання безоплатної правової допомоги відповідно до Закону України "Про безоплатну правову допомогу";

- сприяють створенню належних умов для життєдіяльності дітей у сім'ї, навчальних закладах тощо.

У притулку може утворюватися громадська опікунська рада з представників місцевих органів виконавчої влади, підприємств, установ та організацій. Безкоштовне медичне обслуговування дітей, які перебувають у притулку, забезпечується відповідним державним закладом охорони здоров'я за місцем розташування притулку. Притулок користується приміщеннями та обладнанням, розпоряджається ним у порядку, визначеному законодавством і положенням про притулок для дітей служби у справах дітей. У притулках діти забезпечуються харчуванням за натуральними нормами навчальних закладів для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків. Діти, які вибувають з притулку, забезпечуються документами, що засвідчують їх особу, медичними довідками, довідкою з притулку про перебування в ньому, а також продуктами харчування та грошми на проїзд до місця проживання. У разі потреби дітям видаються окремі предмети одягу та взуття відповідно до сезону. Притулок веде документацію відповідно до затвердженої номенклатури, складає в установленому порядку бухгалтерську та статистичну звітність. Притулок є юридичною особою, має рахунки в установах банків, власний банк, печатку із зображенням Державного Герба України та своїм найменуванням [1].

Отже, притулок для дітей служби у справах дітей – це заклад соціального захисту, створений для тимчасового перебування в ньому дітей віком від 3 до 18 років. Мною було досліджено змістовну основу соціально-захисної діяльності притулків й я виявила, що її складає професійна комплексна соціальна допомога, яка спрямована на виведення дитини зі

стану бездоглядності та безпритульності, в основу якої покладено принцип поєднання психологічної, медико-оздоровчої, педагогічної, правової та соціальної реабілітаційно-адаптаційної програм, що базується на діагностичній основі, індивідуальній корекції та соціотерапії, зорієнтованій навчально-виховній діяльності, яка гарантує основні права і задовольняє потреби та інтереси дитини.

Література

1. Постанова Кабінету Міністрів України від 9 червня 1997 року № 565 "Про типові положення про притулок для дітей служби у справах дітей";
2. Павлик Н. П. Виховна діяльність у притулку для неповнолітніх: Монографія. – Житомир: ОП "Житомирська облдрукарня", 2008. – 228 с.
3. Кальченко Л. В. Особливості соціального захисту бездоглядних дітей у притулках для неповнолітніх / Л. В. Кальченко // Соціальна політика, соціальна робота й охорона здоров'я : як Україні досягти європейського рівня якості послуг? : всеукр. наукова конф., 8 лютого 2007 р. : збірка тез конференції / ред. Т. В. Семигіна. – К. : Сфера, 2007. – С. 196–202.

ДИДАКТИЧНІ ІГРИ У ФОРМУВАННІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Студентка IV курсу
спеціальності "дошкільна освіта; практична психологія" **Дмитренко І. О.**
Науковий керівник: канд. пед. наук,
доцент кафедри дошкільної освіти **Пухтіна Н. П.**

Актуальність. У період становлення України як незалежної, економічно розвиненої держави проблема розвитку дитини набуває особливого значення. Розвинути задатки, які допоможуть дитині стати необхідною у суспільстві та самодостатньою, можна у процесі дидактичних ігор.

Вимоги до організації навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі визначені в основних державних документах з дошкільного виховання й освіти: Державній національній програмі "Освіта" (Україна XXI століття), Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні, Концепції дошкільного виховання в Україні тощо.

Незважаючи на численні дослідження умов ефективності навчання та виховання дітей дошкільного віку, проблема використання дидактичних ігор у формуванні їх пізнавальної активності є актуальною у зв'язку з переосмисленням освітніх завдань, що реалізуються закладами системи дошкільної освіти в Україні, наданням переваги особистісно зорієнтованій технології навчання та виховання.

Відомо, що уміле використання ігор підвищує навчальну активність учнів, інтенсивність мислення, пам'яті та уваги. 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). Дидактичні ігри стали предметом особливої уваги в працях А. Макаренка, В. Сухомлинського, Л. Виготського, О. Леонтєєва, О. Усової, Л. Артемової, Л. Венгер, Д. Ельконіна, Г. Щукіної, С. Шамової та ін.

Мета написання статті: узагальнити наукові дослідження на предмет використання дидактичних ігор у формуванні пізнавальної активності дітей дошкільного віку.

Викладення основного матеріалу. У сучасній українській педагогіці проблема дослідження пізнавальної активності дошкільників займає чільне місце. А. Богуш розглядає розвиток пізнавальної активності в єдності з розвитком мовлення дитини [1, с. 35–36]. Н. Кудикіна та Т. Потапова у своїх дослідженнях займаються розробкою моделей формування пізнавальної активності дошкільників. Вони вважають, що ядром пізнавальної активності є цілісна пізнавальна діяльність дитини [2, с. 21].

Пізнавальна активність формується у процесі життя особистості, а на дошкільному етапі припадає їй стартовий період.

Відомо, що пізнавальна активність розвивається з потреби у нових враженнях, яка властива кожній людині від народження. У дошкільному віці на основі цієї потреби, в процесі розвитку дослідницької діяльності, у дитини формується прагнення дізнатися і відкрити для себе якомога більше нового.

Пізнавальну активність розглядають як якісну характеристику пізнавальної діяльності, що є суттєвим для розуміння суті пізнавальної активності та для продуктивної організації педагогічної роботи у напрямі її формування.

Пізнавальна активність – це якісний стан пізнавальної діяльності, яка ґрунтується на прагненні особистості активно накопичувати знання на основі особистісно значущих потреб і відповідних їм мотивів та природного прагнення кожної дитини до пізнання оточуючого середовища і самої себе [3, с. 28].

Умовою активного здійснення пізнавальної діяльності дітей старшого дошкільного віку є позитивна емоційна атмосфера, в якій вона відбувається та створене відповідне предметно-ігрове середовище.

Дидактична гра спрямована на формування у дитини потреби в знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом, удосконалення пізнавальних умінь і навичок. Дидактична гра, як метод навчання, передбачає дві сторони: вихователь пояснює правила гри, що мають на увазі навчальне завдання; а гравці, граючи, систематизують, уточнюють і застосовують отримані раніше знання, уміння, навички, у них формується пізнавальний інтерес до навчальної діяльності.

На думку Л. Венгера, основою дидактичної гри є її пізнавальний зміст. Він полягає в засвоєнні тих знань і умінь, які застосовуються при вирішенні навчальної проблеми, поставленою грою. Дидактичні ігри завжди мають навчальне завдання, яке потрібно вирішити. В процесі цих ігор дитина засвоює систему еталонів сенсорних, етичних, практичних і інших, уточнює свої знання про навколишній світ, вчиться застосовувати їх в інших ситуаціях.

В результаті освоєння ігрової діяльності у дитини поступово формується прагнення до суспільно-значимої навчальної діяльності [4, с. 72–73].

Дидактичні ігри застосовуються у навчання та вихованні всіх вікових груп дітей. Основна особливість дидактичних ігор визначена їх назвою: це ігри навчальні. Вони створюються дорослими з метою виховання і навчання дітей. Виховне та освітнє значення дидактичної гри не виступає відкрито, а реалізується через ігрове завдання, ігрові дії, правила.

Як відзначав О. Леонт'єв, дидактичні ігри відносяться до "ігор рубежів", будучи перехідною формою до тієї неігрової діяльності, яку вони готують. Ці ігри сприяють розвитку пізнавальної діяльності, інтелектуальних операцій, що є основою навчання [5, с. 37].

Дидактична гра має структуру, що відрізняє її від інших видів ігор і вправ. Обов'язковими структурними елементами дидактичної гри є: навчальне і виховне завдання, ігрові дії, правила, результат [4].

Організація дидактичних ігор здійснюється педагогом за трьома основними напрямками: підготовка до проведення дидактичної гри, її проведення і аналіз.

У кожній дидактичній грі є своє навчальне завдання, що відрізняє одну гру від іншої. Важливо бачити основне ігрове завдання – завдання навчання і виховання дітей у відповідності з чинною навчальною програмою.

Основна функція ігрових правил – організувати дії, поведінку дітей. Правила можуть забороняти, дозволяти, робити гру цікавою, напруженою.

В організації пізнавальної активності дошкільників використовуються різні види дидактичних ігор. Вони розрізняються за навчальним змістом, пізнавальною діяльністю дітей, ігровими діями і правилами, організацією і взаєминами дітей, за роллю викладача.

Часто ігри співвідносяться зі змістом навчання і виховання. У цій класифікації можна представити такі види ігор: ігри по сенсорному вихованню; ігри по мовленнєвому вихованню; ігри по ознайомленню з природою; по формуванню елементарних математичних уявлень і ін.

Інколи ігри співвідносяться з матеріалом: ігри з предметами та дидактичними іграшками (мозаїка, кубики, кулі, циліндри, пірамідки та ін.), настільно-друковані ігри, словесні ігри.

Для вибору дидактичної гри необхідно знати рівень підготовки вихованців, оскільки в іграх вони повинні оперувати вже наявними знаннями і уявленнями. Інакше кажучи, визначаючи дидактичне завдання, потрібно перш за все мати на увазі, які знання, уявлення дітей повинні засвоюватися, закріплюватися, які розумові операції в зв'язку з цим розвиваються, а також, які якості особистості дітей можна формувати засобами даної гри [4].

Слід враховувати, що в дидактичній грі необхідне правильне поєднання наочності, слова вихователя і дій самих дітей з іграшками, ігровими посібниками, предметами і так далі.

Керуючи іграми, вихователь використовує різні засоби дії на дошкільників. Наприклад, виступаючи як учасник гри, він непомітно для них направляє гру, підтримує їх ініціативу, співпереживає з ними радість гри.

Інколи педагог розповідає про яку-небудь подію, створює відповідний ігровий настрій і підтримує його по ходу гри. Він може і не включатися в гру, але як умілий і чуйний режисер, зберігаючи і вберігаючи її самодіяльний характер, керує розвитком ігрових дій, виконанням правил і непомітно для дітей веде їх до певного результату. Підтримуючи і пробуджуючи дитячу діяльність, педагог робить це найчастіше не прямо: виражає здивування, жартує, використовує різного роду ігрові сюрпризи і тому подібне.

В навчально-виховному процесі кожної групи ДНЗ важливо визначити роль дидактичної гри як методу навчання для засвоєння певних способів розумових дій, систематизації та уточнення знань дітей кожної вікової групи.

Висновки. Таким чином, пізнавальна активність – це якісний стан пізнавальної діяльності, яка ґрунтується на прагненні особистості активно накопичувати знання на основі особистісно значущих потреб і відповідних їм мотивів та природного прагнення кожної дитини до пізнання оточуючого середовища і самої себе.

Основна особливість дидактичних ігор полягає в тому, що вони створюються дорослими з метою навчання та виховання дітей. У формуванні пізнавального інтересу дошкільників велику роль відіграють такі структурні компоненти дидактичної гри: дидактичне завдання, правила, ігрові дії, результат. Відсутність будь-якого з названих компонентів призводить до того, що гра розвалюється і перетворюється або в дидактичну вправу або в звичайну бесіду з використанням дидактичного матеріалу.

Не існує чіткої і вичерпної класифікації дидактичних ігор, як правило всі дидактичні ігри групують за навчальним змістом, пізнавальною діяльністю дітей, ігровими діями і правилами, організацією і взаєминами дітей, за роллю викладача.

Організація і керівництво дидактичними іграми передбачають роботу вихователя щодо підготовки до гри, проведення її, аналізу гри та її результатів. Успішне керівництво дидактичними іграми перш за все передбачає відбір і продумування їх програмного змісту, чітке визначення завдань, визначення місця і ролі в цілісному виховному процесі, взаємодію з іншими іграми і формами навчання. Воно має бути направлене на розвиток і заохочення пізнавальної активності, самостійності і ініціативи дітей, вживання ними різних способів вирішення ігрових завдань, повинно забезпечувати доброзичливі стосунки між учасниками, готовність прийти на допомогу товаришам.

Література

1. Богуш А. М. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку: Програма та методичні рекомендації / А. М. Богуш. – К.: ІЗІН, 1997. – 112 с., С. 35–36.

2. Кудикіна Н. В. Теоретичні засади формування пізнавальної самостійності студентів // Педагогічна освіта. Теорія і практика. Психологія. Педагогіка. Збірник наукових праць. – № 4. – / редкол. І. Д. Бех, Е. В. Белкіна, Н. М. Бібік та ін. – К.: КМПУ ім. Б. Д. Грінченка – 2005. – С. 21–26.

3. Годовикова Д. Формирование познавательной активности / Д. Годовикова. // Дошкольное воспитание. – 1986. – № 1. – С. 28–32.

4. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников / Под ред. Л. А. Венгера – М. : Просвещение, 1978. – 120 с.
5. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М. В. Гамезо, М. Л. Матюхиной, Т. С. Михальчик. – М. : Просвещение, 1984. – 256 с.
6. Стребелева Е. А., Венгер А. Л., Екжанова Е. А. и др. Специальная дошкольная педагогика: Учебное пособие / Под ред. Е. А. Стребелевой – М. : Издательский центр "Академия", 2002. – 312 с.

АЛЬТЕРНАТИВНІ ФОРМИ ШЛЮБУ, ЯК ОБ'ЄКТ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Студент III курсу групи СП-31
спеціальності "соціальна педагогіка;практична психологія" **Дорошенко В. В.**
Науковий керівник: канд. пед.наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи **С. Р. Хлеб'ік**

У статті розглядаються основні тенденції розвитку сучасної сім'ї як соціального інституту, в контексті діяльності соціального педагога.

Ключові слова: сім'я, шлюб, альтернативні шлюби, трансформація сім'ї

Актуальність досліджень в царині сімейної проблематики зумовлена загальною кризою сім'ї, яку відзначають педагоги, психологи, соціологи, демографи. Ця криза є доволі поширеною, виявляється у кількісних (зменшення показників народжуваності дітей, значна кількість розлучень, проблемних сімей) та якісних показниках (трансформація суспільних та сімейних цінностей, ослаблення виховної функції сім'ї, психологічні проблеми членів сім'ї тощо. В той же час відомий польський соціолог Я. Щепанський підкреслює: "Настійливо повторювані протягом 150 років теорії про повсюдну і принципову кризу сім'ї, які твердять, що в сучасній промисловій цивілізації сім'я перестає виконувати свої соціальні функції, що вона постає інститутом в занепаді, – словом усілякі теорії розпаду сім'ї фактами не підтверджуються. Сім'я змінює структуру та функції, пристосовується до глобального суспільства, що перемінилося... Внутрішні сили сім'ї достатньо потужні, щоби будь-яке зовнішнє тиснення могло "знищити" її як інститут" [4].

Одним із найголовніших завдань сім'ї – є виховання високоморальної особистості дитини, її культурного задоволення потреб та духовного розвитку. Коріння історії української родини сягає сивої давнини, адже вона з її побутом, загальним укладом життя, сукупністю виховних традицій та звичаїв, формувалася протягом тисячоліть, змінювалася та вдосконалювалася протягом всього історичного розвитку українського суспільства.

Значний внесок у вивченні проблем сім'я та шлюбу зробили вчені-соціологи: А. І. Антонов, Л. Амджадін, О. В. Безщетнова, С. Л. Катаєв, М. С. Мацьковський, В. В. Солодников, Ю. С. Талай, та багато інших. Проблемами шлюбу і сім'ї також займалися вчені-демографи і вчені-юристи: В. А. Білова, Ю. А. Безсмертний, Г. А. Бондарська, Є. К. Васильєва. А. М. Белякова,

І. А. Загорський, А. М. Нечаєва, Н. В. Орлов, О. Безпалько, М. Галагузова, Н. Заверико, І. Зверева, А. Капська, І. Трубавіна, С. Харченко та ін.

За їхніми результатами досліджень було виявлено, що сімейні стосунки, в сучасному суспільстві, набувають усе більш незвичних форм, це може бути пов'язано з тим, що людина у погоні за мрією про ідеальний шлюб вони намагаються зайти оптимальну модель сімейних стосунків, яка повинна відповідати як віковичним потребам, так і новим тенденціям. Також в Україні проблеми родини та шлюбу вивчають Л. Р. Аза, М. Й. Боришевський, Л. М. Бучинська, С. М. Вакуленко, С. О. Войтович, І. С. Дьоміна, В. І. Зацепін, Г. О. Ковтун, Н. В. Лавриненко, С. М. Оксамитна, В. М. Піча, В. Ф. Рибаченко, Б. О. Татенко, О. Д. Цимбалюк, Ю. М. Якубова та інші. Вивчаються демографічні проблеми сім'ї, ряд важливих питань, пов'язаних із репродуктивною поведінкою сім'ї, поєднанням професійних і сімейних ролей працюючих жінок, розподілом обов'язків у сім'ї тощо.

Останніми роками трансформаційні процеси, які відбуваються в середовищі українських сімей мають негативні тенденції, що веде до деградації сімейного інституту та суспільства в цілому, що посилює напруженість у суспільстві, а саме: поширення орієнтації на роздрібнення сімей і, як наслідок, – переважання простих (нуклеарних) сімей; посилення регулювання кількості і термінів народження дітей у сім'ях, стійка орієнтація подружжя на малодітну сім'ю; формування підвищеної частки неповних сімей, які складаються з матері і дітей (частіше, ніж батька і дітей), внаслідок збільшення кількості розлучень і безшлюбного материнства; підвищене варіювання частки молодих сімей стосунки яких юридично не оформлені; значна і стійка частка сімей, у складі яких перебувають один із батьків подружжя, або інші родичі; поширення безшлюбної самотності та підвищення частки однаків не лише у старшому, але й у молодшому шлюбному віці (як наслідок матеріальної невлаштованості, особливо відсутності житла тощо, підвищеної смертності у середньому і старшому віці, трудової міграції) [1]. Також, прагнення сучасних жінок бути рівноправними з чоловіками, працювати у тих сферах діяльності, які ще 20 років тому були прерогативою чоловічої статі, займати керуючі посади тощо, привели до зниження розуміння важливості виконання виховної функції. Сучасні матері перестали бути першою вихователькою дитини, закладати перші уявлення малечі про добро, справедливість, порядність, красу.

Нинішній стан сім'ї одні з дослідників описують як кризу сім'ї, а інші – як пошук нових ідеалів, для створення комфортної соціальної та психологічної ситуації в сім'ї. Ця криза є доволі поширеною, виявляється в кількісних (зменшення показників народжуваності дітей, значна кількість розлучень, проблемних сімей) та якісних показниках (трансформація суспільних та сімейних цінностей, ослаблення виховної функції сім'ї, психологічні проблеми членів сім'ї тощо) [2].

На нашу думку, найпоширенішими тенденціями розвитку сучасної сім'ї в Україні є наступні:

- ✓ структурно-функціональна трансформація сім'ї за невизначеності або суперечливості сімейних ролей;
- ✓ зниження значення сім'ї в системі життєвих цінностей особистості з подальшою переорієнтацією значної частини молоді на позашлюбні стосунки або повторний шлюб;
- ✓ погіршення дитячо-батьківських взаємин, зумовлене невідповідністю та закостенілістю батьківських норм;
- ✓ дисфункціональний розвиток сім'ї, ознаками якого є: тенденція до домінування, боротьба за владу обох партнерів, неузгодженість роліової поведінки, негнучкість сімейних норм, маніпуляція партнером, дітьми, ігнорування потреб, почуттів членів сім'ї, конфліктна взаємодія.

Залежно від типів інновацій в існуючих формальних або неформальних норм шлюбних взаємовідносин виділяють низку альтернативних форм шлюбів, кожен з яких може існувати, як самотійно, так і поєднувати ознаки декількох типів альтернативних форм. Нині є безліч альтернативних шлюбів, але найпопулярнішим з них є: Цивільний шлюб – взаємовідносини, які офіційно не зареєстровані, але подружжя проживають разом, ведуть спільне господарство та спільні діти в такій моделі шлюбних стосунків – не рідкість, проте головним є те, що якщо подружжям набриднуть їхні стосунки, вони можуть спокійно розійтися, і батько може цілком відмовитися від своєї дитини, не сплачуючи аліментів. Часто виникають проблеми і з розділом майна [4]. Цивільні шлюби практикуються переважно серед молодих людей, які є мешканцями великих міст, або ті які вже перед цим були одружені Рідко вибирають такий стиль життя релігійні особи. Більшість пар, які живуть у незареєстрованому шлюбі, не мають дітей, оскільки відчувають себе не так стабільно, як одружені пари і не впевнені у своїй здатності разом долати труднощі [3]. Переривчастий шлюб. Така модель шлюбів, під час якої подружжя живуть разом, але час від часу розлучаються, тобто живуть окремо протягом будь-якого терміну. Причиною цього, наприклад, є навчання, тимчасова робота в іншому місті, просто втомилися одне від одного та багато інших причин. Сезонний шлюб – форма шлюбу, що укладається подружжям на певний період часу після закінчення терміну вважається автоматично перерваним. Після чого укладачі, тобто чоловік із жінкою, переглядають і зважують усі плюси й мінуси свого союзу й обирають розлучатися їм чи укласти знову договір на будь-який термін. Прихильники такого шлюбу вважають, що вічного кохання не існує і подружжя через кілька років перестануть бути цікавими одне для одного, тому як тільки "шлюбний договір" закінчується, вони готові і відкриті для нових зустрічей, любові та сексуальних відносин. Люди, які вступають у такий шлюб, як правило, не замислюються ані про продовження роду та їх виховання, ні про спільно нажите майно. Гостьовий шлюб (екстериторіальний). У такому шлюбі подружжя зареєстрована, але живуть окремо – кожен у себе; час від часу зустрічаються, "виходять разом у світ", іноді проводять на пару відпустки, але спільне господарство фактично відсутнє. Подружжя ходить один до одного в гості, можуть переночувати один в одного, якщо це не порушує їхніх

планів, кожна зустріч схожа на побачення, а решту часу живуть власним життям і вільні від сімейних обов'язків. Гостьовий шлюб вибирають, як правило, особистості, у яких за плечима вже є досвід невдалого попереднього шлюбу, а у випадку, якщо така сім'я має дітей, то вони, зазвичай, перебувають із матір'ю. Комунальний шлюб (шведська родина) – це родина, у якій живуть разом декілька пар. Вони не тільки пов'язані спільним сексом, але й спільним господарством і приятельськими стосунками.. Тобто, комунальний шлюб – це своєрідна форма розширеної сім'ї, члени якого вважають, що обираючи саме цю форму шлюб, чоловіки та жінки втікають від філістерства (священництва), самотності, матеріалізму і лицемірства суспільства і його сімейної основи. Відкритий шлюб. Із першого погляду така модель шлюбних взаємостосунків схожа на традиційний шлюб, вони ведуть спільне господарство, проживають разом, але вони не обмежують волю один одного, тому припускають захоплення та інші інтимні зв'язки на стороні. Такий шлюб є недовговічний, оскільки подружжя перебуває спільне проживання. Корпоративний шлюб. Модель шлюбу, що об'єднує в одному шлюбі спадкоємців двох великих капіталів, тобто це є бажанням батьків прийняти в родину представника свого кола. Головним у такій моделі шлюбу є розрахунок, проте іноді й любов не виключається. Раціональний шлюб – модель сімейних взаємовідносин, що має певну вигоду (економічну, політичну, династичну, сексуальну, психологічну і т. д.). Раціональний шлюб, тобто такий, що передбачає певну вигоду, за різних часів набував різних форм: політичних, династичних, економічних, психологічних, сексуальних тощо. Полігамія. У багатьох країнах полігамія дозволена офіційно. Це шлюби, в яких дружина має кілька чоловіків або навпаки – у чоловіка кілька дружин. Такі шлюби є або наслідком нерівного кількості жінок і чоловіків, або полягають через економічну ситуацію в країні. Свінгерство – це короткостроковий взаємопогоджений обмін сексуальними партнерами. Нашу державу, такий вид альтернативного шлюбу теж не обминув, у великих містах навіть створюються спеціальні клуби свінгерів, де сімейні пари відпочивають та "розважаються". Гомосексуальні шлюби. Гомосексуалізм – це надання переваги сексуальному партнерству із особою однієї статі. Останнім часом гомосексуалізм легалізували у більшості країн, тобто у деяких країнах дозволили навіть укладання шлюбу між представниками однієї статі. Дослідження показують, що лесбійки є більше схильними до тривалих зв'язків, ніж гомосексуалісти-чоловіки. Однак, якщо лесбійки, як і гетеро сексуальні пари, надають великого значення вірності у сексуальних стосунках, то гомосексуалісти-мужчини спокійно ставляться до зв'язків їхніх партнерів "на стороні".

На думку О. Коряковцевої, ці явища є причиною сучасної тенденції відмови людей від традиційної форми шлюбу та сімейних стосунків. Саме зміна економічних та соціокультурних умов викликає посилення протиріч між сімейними та зовні сімейними цінностями. Як наслідок, створення сім'ї та виконання в ній важливих функцій, яке колись було першочерговою

метою, навіть призначенням, стає для людини непривабливою метою у житті. Дослідники це називають ціннісною кризою сучасної сім'ї [5].

Слід, також зауважити, що сім'я покликана відгравати вирішальну роль у первинній соціалізації дитини, саме в родині в ранньому віці закладається фундамент особистості. Не можна не звернути увагу на те, що у сучасних форм сім'ї, не правильно організоване спілкування батьків з дитиною, починаючи з перших днів її життя, часто сприяє виникненню відхилень у формуванні особистості, розвитку важковихованості дітей [6]. Тому роль соціального педагога полягає в допомозі у розв'язанні різноманітних проблем сімейного виховання полягає у наданні їм допомоги у розв'язанні складних питань родинної педагогіки: підготовки молодих батьків, які перебувають в сучасних альтернативних формах шлюбу, до народження дитини, соціально-психологічна психолого-педагогічна у вихованні дітей різних форм і методів сімейного виховання, вирішення складних проблем у взаємостосунках батьків та дітей.

Отже, сім'я та шлюбно-сімейні відносини зазнають суттєвих змін, котрі зумовлені руйнацією традиційних цінностей і форм сімейного життя та шлюбу. Тому актуальність того, що об'єктом соціального педагога постають альтернативні шлюби. Адже однією із головних задач соціального педагога є те, що він повинен проконтролювати, щоб дитина, як особистість повноцінно розвивалася, оволодівала певними (традиційними) ролями та повноцінно соціалізувалася в суспільстві. Також, завдання соціального педагога у вчасному реагуванні та дослідити новітніх явищ, тенденції і перспективи в розвитку альтернативних шлюбно-сімейних відносин. Також повинен надавати інформацію суспільству, котра б сприяла виробленню виваженої державної сімейної політики.

Література

1. Про обласну програму підтримки сім'ї на період до 2010 року. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.gov.if.ua/modules.php?name=News&file=article&sid=7035>
2. Яблонська Т. М. Актуальні проблеми досліджень сучасної сім'ї в Україні / Т. М. Яблонська // Український соціум. – 2004. – № 2 (4). – С. 80–84 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=8&n=52&c=1119T>
3. Танчин І. З. Соціологія: навч посібник / І. З. Танчин. 3-тє вид. – К.: Знання, 2008. – 351 с.
4. Сім'я та сімейні відносини в Україні: сучасний стан і тенденції розвитку. – К.: ТОВ "Основа-Принт", 2009.
5. Коряковцева О. А. Социально-педагогическое сопровождение молодой семьи / О. А. Коряковцева. – Кострома : КГУ, 2002. – 157 с.
6. І. В. Козубовська, В. Ю Керецман, Г. В. Товканець : навч посібник Роль і функції соціально-психологічної служби в роботі з сім'єю. – Ужгород, 1998.

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МАТЕРИНСТВА ЖІНОЧОЇ МОЛОДІ У СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВНЗ

Студентка III курсу групи СП-31

спеціальності "соціальної педагогіки; практичної психології" **Жадовець К. В.**
Науковий керівник: канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
і соціальної роботи **Володченко Ж. М.**

У статті теоретично обґрунтована проблема формування культури материнства жіночої молоді у соціально-педагогічному середовищі ВНЗ та окреслена програма формування культури материнства.

Ключові слова: культура, материнство, культура материнства, формування культури материнства, програма формування культури материнства, соціально-педагогічне середовище ВНЗ.

Актуальність теми дослідження. Перспективний розвиток нашої країни залежить від призупинення депопуляційних процесів та підвищення якості виховання нової генерації. Незважаючи на певні заходи фінансової підтримки дітонародження, Україну нині можна віднести до однієї з держав, населення яких зменшується: на 100 померлих – 79 народжених (за даними Державної служби статистики України, січень 2013). Остаточне рішення про народження дитини належить жінці, вона ж є і першою вихователькою майбутнього громадянина країни. Отже, від соціального розвитку жіноцтва, від рівня культури материнства залежить благополуччя самої жінки, її дитини та суспільства. Таким чином, актуалізується соціальне виховання жіночої молоді, яке спрямоване на формування культури материнства.

У нашій країні поширюються прояви педагогічної занедбаності дітей навіть в родинях, де батьки мають вищу освіту. Зростає кількість соціальних сиріт, частими стають прояви жорстокості в сім'ях, навіть убивства дітей. За таких умов зростає потреба, з одного боку, активізації підготовки жіночої молоді до виконання свого материнського призначення, з іншого, – використання цієї мети виховного потенціалу ВНЗ, оскільки необхідним є посилення соціальної відповідальності всього соціуму за подолання негативних явищ стосовно дітонародження та виховання наступних поколінь. Жіноча молодь, яка здобуває вищу освіту, має необхідний для виховання нової генерації рівень загальної культури, який надають професійна підготовка та певний соціальний досвід. Проте молоді жінки дуже часто жертвують особистісним (у нашому випадку дітонародженням) заради кар'єри та самореалізації, що є згубним для гармонійного розвитку як жіночої особистості, так і суспільства.

Вивченням цієї проблеми займалися Алдакімова О. В., Слюсаренко Н. В., Полякова О. М. та Сіренко М. В., Максимовська Н. О. та інші. Специфіку соціального розвитку жіночої молоді як окремої статево-вікової групи досліджують Г. Лактіонова, Л. Харченко. Різні аспекти соціально-виховної роботи з жіночою молоддю аналізують І. Братусь, Т. Голованова, О. Васильченко, К. Левченко, та ін.

Розгляд материнства як складової батьківства (родительства) зумовив звернення до наукових робіт Т. Алексеєнко, Ю. Грицкової, В. Кравця, що аналізують культуру батьківства взагалі і педагогічну культуру батьків зокрема.

Мета статті: дослідити проблеми формування культури материнства жіночої молоді у соціально-педагогічному середовищі ВНЗ.

Це вимагає розв'язання наступних **завдань:**

1. Теоретично обґрунтувати проблему формування культури материнства жіночої молоді у ВНЗ.
2. Окреслити програму формування культури материнства жіночої молоді.

Викладення основного матеріалу. Виходячи з контексту теми статті, слід насамперед визначити сутність понять: "культура" (як соціальне явище), "материнство" та "культура материнства". Поняття "культура" визначається науковцями як система цінностей, уявлень про життя і кодів поведінки, що є спільними для людей, які пов'язані певним способом життя. Культура є складним динамічним утворенням, яке має винятково соціальну природу [2, 310]. Культура як суспільне явище виражає досягнутий людством рівень історичного розвитку, який визначається відношенням до природи суспільства та індивіда [6, 154]. Традиційно материнство розглядається як основна біологічна функція жіночого організму, спрямована на продовження людського роду, як одна із соціальних ролей жінки.

Другий методологічний вимір материнства як явища полягає в тому, що його визначають як соціокультурний феномен. Культура в контексті материнства як соціокультурного феномена – це результат, показник розвитку та практичного втілення людських сил. Ще одним важливим аспектом розуміння материнства є усвідомлення жінки як суб'єкта суспільного життя, її самореалізації як рівноправного з чоловіком члена соціуму [1, 342–344]. На підставі культурологічного, історичного, аксіологічного, діяльнісного підходів визначено, що культура материнства – це ціннісно-діяльнісний компонент культури, що характеризує як окрему особистість, так і суспільство. Культура материнства на індивідуальному рівні є складовою загальної культури жінки, яка відбиває ступінь усвідомлення та виявлення материнського призначення в її соціальному існуванні. Останнє реалізується через сприяння засвоєнню дітьми духовних цінностей суспільства, поширення прогресивних соціальних цінностей для подальшого розвитку дитини та включення її у соціум як суб'єкта соціального розвитку. Виходячи з того, що культура материнства є показником розвитку особистості жінки як матері водночас з її соціальним розвитком, розроблено змістовну модель поняття "культура материнства", в якій проматеринська поведінка визначається як поведінка, притаманна молодим жінкам, що не є матерями, але вже орієнтовані на виконання соціальної ролі матері [3, 65–70].

Формування культури материнства жіночої молоді у соціально-педагогічному середовищі вищого навчального закладу розглядається як один з напрямів соціального виховання жіночої частини студентства в

межах соціального виховання студентської молоді взагалі і як частина загального виховного процесу у ВНЗ, в якому формується не тільки професіонал, а й соціальна особа. Соціально-педагогічне середовище розглядається як складова виховного простору, в якому формується соціальність особистості завдяки цілеспрямованій, науково-обґрунтованій і системній соціально-педагогічній діяльності задля ефективного соціального становлення людини, активного перетворення її на суб'єкт соціального розвитку самої себе й соціуму [5].

Програма формування культури материнства спирається на модель культури материнства. Ціннісний критерій відбиває засвоєння певної системи соціальних цінностей (родинне, громадське, державне існування) поряд з цінностями материнства (життя дитини, материнська любов). Критерій якостей особистості відображає формування рис особистості (соціальна активність, соціальна відповідальність, толерантність, альтруїзм), які безпосередньо пов'язані зі сформованістю відповідальності за життя дитини, активність у набутті материнського досвіду, настанов на гармонійні стосунки з дитиною. Поведінковий критерій характеризує реалізацію сформованих якостей у реальній соціальній та виховній діяльності.

Загальна мета програми – через активізацію соціального розвитку жіночої молоді створити сприятливі умови для формування культури материнства, що виявляється у прийнятті материнства як цінності, формуванні проматеринських якостей, виявленні відповідної поведінки. Принципи реалізації програми: гуманність, активне включення студентської жіночої молоді в діяльність щодо вдосконалення соціально-педагогічного середовища ВНЗ, демократичність, гармонізація зовнішнього та внутрішнього у процесі соціально-педагогічної діяльності, системність, комплексність. Структурно-функціональне наповнення програми відповідає в цілому моделі формування культури материнства [4]

Таким чином, результати аналізу історії та сьогодення соціального розвитку й материнства молодих жінок дають підстави стверджувати, що доцільним є формування культури материнства саме у соціально-педагогічному середовищі вищого навчального закладу, оскільки тут на фоні соціально-професійного розвитку спеціальна програма вдосконалення соціального виховання студенток дозволить гармонізувати їх сприйняття власного материнства та перспективи професійної кар'єрної самореалізації.

Література

1. Білоусенко Ю. І. Материнство: соціально-філософської актуалізації проблеми [Текст] / Ю. І. Білоусенко // Гілея. Історичні науки. Філософські науки. Політичні науки : Наук. вісник : зб. наук. праць / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Українська АН. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – Вип. 61 (№ 6). – С. 340–344
2. Лукашевич М. П., Туленков М. В. Соціологія. Загальний курс. Навчальний посібник. – К.: Каравела, 2006. – 408 с.
3. Максимовська Н. О. Методологічні підходи до аналізу поняття культура материнства (соціально-педагогічний аспект) / Н. О. Максимовська // Соціальна педагогіка: теорія і практика. – 2006. – № 3 – С. 64–73.

4. Максимовська Н. О. Реалізація соціально-педагогічної програми формування культури материнства у вищому навчальному закладі / Н. О. Максимовська // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2006. – № 4. – С. 64–76.

5. Максимовська Н. О. Формування культури материнства у соціально-педагогічному середовищі вищого навчального закладу / Н. О. Максимовська // Соціальна педагогіка: теорія і практика. – 2006. – № 4. – С. 45–53.

6. Мальований М. М. Культура як суспільне явище (методологічний та методичний аспект розгляду) // Горизонти образования.– 2011. – № 3 (33).

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ОСНОВ ДУХОВНОСТІ ЗАСОБАМИ КУЛЬТУРИ РІДНОГО КРАЮ

Студентка V курсу групи ДВз-51
спеціальності "Дошкільне виховання" **Жиденко О. В.**
Науковий керівник: канд. пед. наук,
доцент кафедри дошкільної освіти **Матвієнко С. І.**

У статті висвітлюються результати констатувального етапу експериментального дослідження з проблеми формування духовності у дошкільників 6–7 років за використання культури рідного краю. Автором визначено й схарактеризовано структурні компоненти та рівні сформованості духовності старших дошкільників, набутої за їх взаємодії з культурою рідного краю.

Зміни останніх десятиліть, визначені у політичному, соціально-економічному житті України вимагають кардинального збагачення духовної культури, виховання всебічно розвиненої особистості, здатної адаптуватися до нових умов розвитку суспільства в країні. Все більшу увагу суспільства привертають зростаюча жорстокість дітей, їхня зневага до віковичних духовних цінностей (любов, пошана, взаємодопомога, милосердя, співчуття одне одному тощо). Особливим проявом бездуховності громадян є зневага до історико-культурних традицій як свого народу, так і до культури рідного краю.

Одвічні духовні цінності необхідно формувати вже з дошкільного віку. Отож, найбільш актуальним для педагогіки на сьогодні визначається питання про "входження" дитини до культури вже з дошкільного дитинства, оскільки вивчення форм та змісту сусідніх до рідного краю культури допомагає дитині-дошкільнику пізнати самого себе та пишатися Батьківщиною [7; 8].

У змісті оновленої редакції Базового компоненту дошкільної освіти в Україні (2012 р.) зазначено, що "дошкільна освіта як перша самоцінна ланка має гнучко реагувати на сучасні соціокультурні запити, збагачувати знання дитини необхідною якісною інформацією, допомагати їй реалізувати свій природний потенціал, орієнтуватися на загальнолюдські й національні цінності" [4, 2].

Визначенням умов використання культури рідного краю у роботі з дітьми дошкільного віку з метою формування у них основ духовності, обумовлене гострою потребою сучасної освіти щодо здійснення робіт даного наукового напрямку визначається **актуальність даного дослідження.**

Метою дослідження стало висвітлення результатів експериментального дослідження, яке стосувалося вивчення організаційно-педагогічних умов формування у старших дошкільників основ духовності засобами культури рідного краю.

Аналіз останніх публікацій. Проблема вивчення духовності була предметом уваги філософів (С. Анісімов, М. Бахтін, М. Бердяєв, Л. Буєва, І. Ільїн, С. Кримський та ін.), психологів (І. Бех, М. Боришевський, З. Карпенко, С. Максименко, М. Михалкова, С. Рубінштейн, В. Франкл, Е. Фромм, Ж. Юзвак) педагогів (Є. Бондаревська, Т. Власова, В. Долженко, В. Зеньківський, О. Олексюк, О. Омельченко, В. Сергєєва, О. Сухомлинська, Г. Шевченко, Н. Бондаренко та ін.).

Окремі питання регіональної культури розглянуто у наукових роботах мистецтвознавчого спрямування В. Козлової, С. Литенькової, І. Мурзіної, О. Сергуніна та ін. З позиції визначення людини як об'єкту культурного простору, регіональну культуру розглянуто у наукових працях російських вчених О. Бисторової, В. Каганського, І. Мурзіної та ін. Серед українських педагогів, проблема вивчення дітьми дошкільного віку елементів культури рідного краю найбільшою мірою розглядалася у працях А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Калуської, Н. Лисенко, В. Лаппо, М. Стельмаховича, Н. Бондаренко та ін.

Виклад основного матеріалу. В "Українському педагогічному словнику" *духовність* визначається як "індивідуальна вираженість в системі мотивів особистості двох фундаментальних потреб: ідеальної потреби пізнання й соціальної потреби жити, діяти для інших". Перша – це "потреба пізнання світу, себе, сенсу і призначення свого життя". Друга – "характеризується добрим ставленням особи до людей, які її оточують увагою, готовністю прийти на допомогу, розділити радість і горе" [3, 215].

Найбільш відповідальним періодом дитинства, у якому закладаються основи духовності, є старший дошкільний вік (Л. Артемова, І. Бех, А. Богуш, Н. Ветлугіна, Л. Виготський, О. Запорожець, В. Мухіна, С. Русова, та ін.). Саме в цьому віці інтенсивно розвивається пізнавальна, почуттєво-емоційна, творча сфера особистості, образне мислення, формуються такі базові якості особистості як: доброта, щирість, сердечність, чесність, милосердя, відвертість, відкритість, радісне сприймання життя тощо. Духовність особистості включає таку складову як душевність, яку необхідно формувати з раннього дитинства [6].

З огляду на зміни у галузі дошкільної освіти, пов'язані із запровадженням Базового компоненту дошкільної освіти, Базової програми розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" [1], програми розвитку дитини старшого дошкільного віку "Впевнений старт", за якими працює нині національне дошкільня, науковці усе більше схиляються до визнання проблеми формування базових якостей особистості, задекларованих у змісті Базової програми розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" як основ соціалізації, моральності й духовності у період старшого дошкільного дитинства. Старший дошкільний вік – період, в якому закладаються основи духовності, йде інтенсивне засвоєння та усвідомлення моральних вимог, що подає соціально, культурно-історичне середовище.

У віці 6–7 років у дитини активно й комплексно формуються уявлення про навколишній світ, явища суспільного життя, взаємини між людьми [2; 4]. Велику роль у цьому відіграє для дитини культура рідного краю.

Поняття "культура рідного краю" розглядається вченими як "вивчення і пізнання людиною специфіки своєї місцевості; що дозволяє використовувати напрями краєзнавчої роботи у навчально-виховному процесі закладів різних ланок" [5, 243]. До змісту краєзнавчої роботи входить вивчення елементів матеріальної та духовної культури рідного краю, його історії, елементів виховної практики тощо. Значущими елементами культури рідного краю є фольклор, народні традиції тощо. Вони надають можливість засвоєння культурного простору регіону; дозволяють знайомитися не тільки з образом життя народу, що живе у краї, проте й розкрити етнічну сутність означених традицій.

На основі вивчення широкого спектру наукової літератури (А. Богуш, Н. Бондаренко, О. Денисюк, Н. Гавриш, В. Лаппо, Н. Лисенко, І. Мурзіна, О. Сергунін та ін.) нами було виявлено та теоретично обґрунтовано організаційно-педагогічні умови формування у старших дошкільників основ духовності засобами культури рідного краю, а саме:

- урахування вікових особливостей дитини 6–7 щодо формування у неї основ духовності засобами культури рідного краю;
- використання духовно-творчого потенціалу регіональної культури як умова формування основ духовності у дітей старшого дошкільного віку;
- добір ефективних принципів, форм і методів формування у старших дошкільників духовності засобами культури рідного краю.

З метою перевірки визначених нами умов у 2012–2013 рр. на базі ДНЗ № 2 м. Хорола Полтавської обл. проводилось експериментальне дослідження, до якого було включено 20 дітей старшої групи. Розподіл дітей на ЕГ та КГ не проводився. Спостереження за використанням культури рідного краю в освітньому процесі даного ДНЗ виявили, що ознайомлення дітей з культурою рідного краю відбувається відповідно до завдань, визначених програмою "Я у Світі" [1] на матеріалі культури Полтавщини.

Задля вивчення питання використання елементів культури культурою рідного краю старших дошкільників з нами було відібрано *діагностичний інструментарій*: індивідуальну бесіду з дітьми старшої групи з метою визначення їх обізнаності з культурою рідного краю; спостереження за діяльністю дітей при спілкуванні їх з однолітками та дорослими під час занять, ігор, на прогулянці, у взаєминах з батьками вранці та ввечері в дитячому садку з метою визначення рівня їхніх знань про поняття "добро", "краса", "привітність", "людяність", "милосердя", "шанобливість"; анкетування вихователів ДНЗ задля вивчення системи роботи з формування духовності у дошкільників засобами регіональної культури, анкетування батьків вихованців з метою визначення змісту духовності у їхніх дітей.

У якості додаткових методів дослідження нами було обрано: метод аналізу продуктів праці старших дошкільників, вивчення методичної документації старшої групи дошкільного закладу щодо використання в його

освітньому процесі культури рідного краю як засобу формування духовності у старших дошкільників.

Коротко схарактеризуємо найбільш суттєві результати проведених діагностичних методик нашого експериментального дослідження.

Аналіз результатів *анкетування вихователів*, спостереження за педагогічним процесом у дошкільному закладі, вивчення річних та календарних планів дошкільних закладів, конспектів занять виявив недостатню готовність педагогів до проведення цілеспрямованої роботи з формування у старших дошкільників духовності, показав обмеженість їхніх знань стосовно духовного потенціалу культури рідного краю, що пояснює ситуативне використання її в процесі виховання дошкільників. Водночас педагоги дошкільних закладів усвідомлюють необхідність формування системи духовно-моральних цінностей у дітей, що вимагається Базовою програмою розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі". Проте, недостатня кількість знань регіонально-краєзнавчого характеру, доступної художньої, історичної, довідкової та дитячої літератури, наочності не дозволяє педагогам широко використовувати регіональний культурно-історичний матеріал для формування духовності у старших дошкільників.

Не приділяється належної уваги використанню елементів культури рідного краю і в сім'ях дошкільників. Аналіз результатів *анкетування членів родин вихованців*, спрямованих на з'ясування того, яку допомогу в роботі з виховання основ духовності у дошкільників надають батьки по вихованню моральних рис характеру у своїх дітей, закладанню у дітей основ духовності, надав можливість зробити висновки про те, що переважна більшість (66 %) батьків розуміють необхідність проведення роботи цього напрямку, але мають обмежене коло знань щодо форм і методів їх виховання та використання для цього елементів регіональної культури.

Так, проведення *індивідуальної бесіди з дітьми* старшого дошкільного віку передбачало виявлення рівня обізнаності дітей 5–6 років у сфері культури рідного краю. Для проведення індивідуальної бесіди нами було складено 7 питань, послідовність яких мала більш детально визначити об'єм уявлень дітей про об'єкти культури рідного краю як джерело розширення світогляду дітей (за Базовою програмою "Я у Світі"). Бесіда засвідчила, що діти старшого дошкільного віку володіють певними народознавчими уявленнями, проте їх обсяг про колорит рідного краю – фрагментарний, а в окремих випадках відсутній.

Проведені *спостереження взаємовідносин* дітей і дорослих в дошкільному закладі засвідчили, що дорослі дають оцінку вчинкам, діям дітей, називають їх такими поняттями: "добрий", "гарний", "людяний", "шанобливий", проте не завжди роз'яснюють їхній зміст. Зазначимо, що процес виховання дошкільників будується на виконанні норм поведінки. У старшому дошкільному віці означені поняття мають стати внутрішньо-смысловими регуляторами поведінки дитини, коли вже не потрібно спонукати її до добрих вчинків, бо життя за законами Людяності повинно стати нормою життя.

Проведена нами методика мистецького аналізу двох творів живопису регіональної тематики визначила, що діти обізнані з широким колом об'єктів

пам'яток культури рідного міста, про які їм розповідали на заняттях з довкілля, до яких було організовано спеціальні екскурсії. Діти здебільшого позитивними емоціями реагують на художні образи рідного краю в різних видах мистецтва. Проте за відсутності уявлень про колорит рідного краю, діти не завжди відчують його в художніх образах (літературних, живописних, музичних).

Вивчення *продуктів праці* старших дошкільників виявило значні ускладнення при відображенні культурної самобутності рідного краю у практичній діяльності. Так, аналіз дитячих малюнків засвідчив, що зазвичай діти вбачають самобутність рідного краю в природному ландшафті. Їх сюжет – це переважно багатопредметні, пейзажні картини (90 %). Простежуємо несуттєві зображення основних культурних особливостей: одна чи кілька хаток – 15 % малюнків, лише ліси або лани рідного краю – 7 % малюнків, одна чи кілька писанок (рушників) із традиційним орнаментом Полтавщини – 15 % малюнків.

Результати одержані під час констатувального експерименту дозволили визначити наступні структурні компоненти (понятійний, поведінковий, емоційно-естетичний), критерії та показники сформованості основ духовності у старших дошкільників засобами культури рідного краю.

Понятійний критерій передбачає наявність уявлень дітей про самобутність, історію та сучасність рідного краю, про життя та діяльність його видатних людей; традиції своєї родини, рідного краю, інтерес до вивчення та збереження культурно-історичної спадщини краю, до свого роду, родинних реліквій.

Поведінковий критерій: вміння дитини діяти за законами Добра та Краси, будувати стосунки з іншими людьми, спираючись на базові якості особистості (справедливість, розсудливість, чесність, совість), вміння надавати допомогу іншій людині за власною ініціативою.

Емоційно-естетичний критерій дозволяє оцінити, як дитина реагує на різні види мистецтва, чи вміє давати адекватну оцінку зображеному, передавати свої враження. Уміння відрізнити красу як в мистецтві, так і в усіх сферах життєдіяльності; гуманістична спрямованість емоцій дитини, направленість їх на інших (дорослих, однолітків).

Оцінка визначених критеріїв здійснювалася за такими показниками: уявлення про зміст духовності; прояв дітьми гуманної поведінки за власною ініціативою; емоційно-образна чутливість у сприйнятті краси елементів культури рідного краю. На підставі визначених критеріїв за результатами дослідження були виділені групи дітей, які ми умовно віднесли до високого, середнього й низького рівнів сформованості основ духовності:

– *високий рівень* розвитку духовності – діти мають достатньо розвинений світогляд, рівень знань про історію й культуру рідного краю, висловлюють жвавий інтерес до художньо-естетичної діяльності; усвідомлюють свою причетність до свого роду, рідної землі. Діти вміють давати адекватну оцінку зображеному, передавати свої враження, висловлювати свій настрій, своє ставлення до зображеного в творах мистецтва.

– *середній рівень* – знання дітей епізодичні в галузі мистецтва та краєзнавства; гуманістична направленість емоцій дитини спрямована лише на

товаришів; вона не завжди може адекватно оцінити власну поведінку і поведінку своїх товаришів. Дитина вибірково реагує на різні види мистецтва, її оцінка шаблонна, як до власних переживань так й до зображуваного в творі.

– *низький рівень* розвитку духовності – відсутність краєзнавчо-мистецьких знань свого рідного краю; дитина не вміє співпереживати, надавати допомогу, керувати своїми власними почуттями, розпізнавати стан, настрої іншої людини. Емоційна сфера дитини розвинена частково, не вміє передавати свої особистісні враження, висловлювати свій настрій, давати адекватну оцінку зображеному. У дитини відсутнє усвідомлення спадкоємності духовних цінностей, причетності до свого роду. Дії дитини орієнтовані на себе, не може оцінити власну поведінку й поведінку своїх товаришів, байдужі до інших людей.

Отримані на контрольному етапі експериментальної роботи результати свідчать, що дітей з високим рівнем у старшій групі ДНЗ виявилось 20 %, на середньому рівні сформованості духовності за використання культури рідного краю перебувало 30 % дошкільників, низький рівень посіло 50 % дітей 6–7 років. Ці дані визначають для нас необхідність створення системи коригувальної роботи по формуванню у старших дошкільників духовності засобами культури рідного краю.

Висновки

1. На сучасному етапі послідовна й цілеспрямована діяльність педагога по формуванню у дошкільників основ духовності за використання елементів регіональної набуває особливої актуальності. Проте означена проблема є мало дослідженою в дошкільній педагогічній галузі. Як наслідок – в освітніх закладах практично відсутня структурована система використання культурних цінностей рідного краю в якості засобів виховання.

2. Аналіз одержаних даних експериментального дослідження є об'єктивною підставою для твердження про недостатню увагу до використання культури рідного краю як ефективного засобу закладання основ духовності у дітей 6–7 років в умовах сучасного ДНЗ. Відтак відсутність чіткої системи прилучення дітей до регіональної культури щодо формування засад духовності актуалізує потребу пошуку ефективних методів і технологій щодо розв'язання означеної проблеми в реальному педагогічному процесі.

Література

1. Барабаш О. Д. Формування духовної культури дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец.: 13.00.08 "Дошкільна педагогіка" / О. Д. Барабаш. – Одеса, 1994. – 21 с.

2. Бондаренко Н. Б. Формування духовних цінностей у старших дошкільників засобами регіональної історико-культурної спадщини : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 – "теорія і методика виховання" / Бондаренко Наталя Борисівна – Луганськ, 2007. – 239 с.

3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укл. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь : ВТФ Перун, 2001. – 1440 с.

4. Державний Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (нова редакція).

5. Культурологія : Словарь / [ред. А. И. Кравченко]. – М. : Академический проект, 2000. – 671 с.
6. Кононко О. Духовність, душевність, моральність // Дошкільне виховання. – 2004. – № 4. – С. 4–5.
7. Лисенко Н. Повернімось до джерел духовності // Дошкільне виховання. – 2004. – № 4. – С. 5.
8. Мельничук М. Концептуальні засади духовного розвитку дітей // Дошкільне виховання. – 1998. – № 10. – С. 10–15.

ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ В ОРГАНІЗАЦІЇ САМОВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Студентка V курсу групи СПз-51
спеціальності "соціальна педагогіка; практична психологія" **Жук Т.**
Науковий керівник: канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
і соціальної роботи **Борисюк С. О.**

У статті обґрунтовується ефективність використання соціально-педагогічного тренінгу для організації самовиховання школярів.

Сьогодні не можна уявити собі практичної діяльності соціального педагога, психолога, медика без різних видів групової роботи з дітьми і дорослими.

Соціально-педагогічний тренінг – це форма активного навчання, яка дозволяє людині формувати навички й уміння в побудові продуктивних соціальних міжособистісних відносин, аналізувати соціально-психологічні ситуації зі своєї точки зору і позиції партнера, розвивати здібності пізнання і розуміння себе та інших у процесі спілкування. Також соціально-педагогічний тренінг допомагає у просвітництві, профілактиці та подоланні тих негативних явищ, які впливають на особистість, що формується.

Соціально-педагогічний тренінг – це запланований процес, призначений надати або поновити знання та навички і перевірити ставлення до проблеми, ідеї, поведінку з метою їхньої зміни чи оновлення. Простіше кажучи, тренінг – це:

- ефективна форма роботи для засвоєння знань;
- інструмент для формування умінь і навичок;
- спілкування в довірчій атмосфері і неформальній обстановці;
- пізнання себе і навколишнього світу.

Специфічні риси соціально-педагогічного тренінгу:

- дотримання певних принципів групової роботи;
- наявність більш-менш постійної групи (переважно від 15 до 20 осіб, що періодично збираються на зустрічі чи працюють безперервно протягом двох-п'яти днів);

- певна просторова організація (частіше за все – робота у зручному ізольованому приміщенні, де учасники переважно частину часу сидять у колі);

- використання активних та інтерактивних методів роботи;
- об'єктивація суб'єктивних почуттів, емоцій, думок, знань учасників групи стосовно подій, які відбуваються в групі, вербалізована рефлексія.

Тренінги бувають різних видів: комунікативні, особистісного росту, соціально-педагогічні, соціально-просвітницькі тощо. Соціально-педагогічний тренінг розрахований на:

- надання інформації;
- оволодіння знаннями;
- формування умінь, знань і навичок, які сприятимуть усвідомленому вибору варіантів поведінки;
- розвиток установок, усвідомлення потреб і мотивів;
- підготовку фахівців, навчання спеціалістів, які працюють з молоддю у сфері освіти, інформаційних технологій тощо, а також підлітків-інструкторів.

Головна відмінність соціально-педагогічного тренінгу від психологічного полягає у тому, що такий тренінг може провести інструктор, який не має спеціальної психологічної підготовки. Головною умовою є бажання, необхідні знання та уявлення про групову роботу.

Соціально-педагогічний тренінг розвиває комунікативні навички, в процесі його проведення порушуються проблеми відповідальної поведінки. Але головною функцією такого тренінгу є інформування. Людина засвоює інформацію краще, якщо навчання проходить інтерактивно, тобто коли вона має можливість одночасно з одержанням інформації обговорювати незрозумілі моменти, задавати запитання, відразу закріплювати отримані знання, формувати навички поведінки.

Метою соціально-педагогічного тренінгу є підвищення рівня інформованості щодо проблеми; зміна ставлення до проблеми; формування позитивної мотивації; вироблення та розвиток навичок адаптивної поведінки. Визначається цільова група, на яку спрямований тренінг. Саме від складу цільової групи і залежить зміст тренінгу, відповідно до якого підбираються й методи тренінгу. Зміст тренінгу визначається із заявленої мети цільової групи.

Отже, організація самовиховання учнів постає одним з найбільш перспективних напрямків розвитку технології соціально-педагогічної роботи. Вона вимагає фасилітативної підтримки вихованця-учня школи та уникнення будь-якого тиску або адміністрування в організації процесу самовиховання. І саме форма роботи – соціально-педагогічний тренінг як найкраще цьому сприяє.

Література

1. Нові методології виховання підростаючої особистості (І. Д. Бех) // Український соціум. – 2004. – № 1 (3). – С. 88–94.
2. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – 480 с.
3. Орлова И. В. Тренинг профессионального самопознания: теория, диагностика и практика педагогической рефлексии. – СПб.: Речь, 2006. – 128 с.
4. Прутченков А. С. Социально-психологический тренинг в школе. – М., 2007. – 640 с.

ІГРАШКА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Студентка IV курсу групи ДП-41
спеціальності "дошкільна освіта; практична психологія" **Заболотня Т. Г.**
Науковий керівник: асистент кафедри дошкільної освіти **Тукач І. І.**

У статті визначено особливості використання іграшки як засобу розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку.

***Ключові слова:** іграшки, зв'язне мовлення, монологічне мовлення, діалогічне мовлення, діти старшого дошкільного віку.*

Актуальність теми. Розвиток зв'язного мовлення дітей дошкільного віку є однією із стрижневих проблем дошкільної лінгводидактики. Її актуальність зумовлюється пріоритетними напрямками Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, Законами України "Про освіту" та "Про дошкільну освіту", що спрямовані на модернізацію дошкільної освіти, оновлення змісту, вдосконалення форм, методів і технологій навчання дітей рідної мови, розвитку культури мовлення та мовленнєвого спілкування [7; с. 18].

Проблема розвитку зв'язного мовлення дошкільників не є новою. Вона досліджувалася в різних аспектах: психологічному (Л. Виготський, Г. Леушина, С. Рубінштейн); лінгвістичному (М. Кочерган, Т. Ладигенська, В. Русанівський); педагогічному (Л. Ворошніна, В. Захарченко, Н. Орланова); лінгводидактичному (А. Богуш, О. Біляєв, М. Вашуленко).

Сучасними вченими та дослідниками розглянуто такі аспекти розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку: навчання розповідання за дидактичними картинками (Н. Гавриш, Л. Глухенька, Н. Виноградова та ін.), іграшками (А. Бородич, Е. Короткова та ін.), навчання описових розповідей (В. Гербова, А. Зрожевська, С. Ласунова та ін.), переказування дітьми художніх творів (Р. Боша, О. Лещенко, Н. Малиновська та ін.), навчання творчих розповідей (Л. Березовська, Н. Водолага, Л. Ворошніна та ін.), розвиток пояснювального (Н. Кузіна, М. Поддьяков та ін.) і діалогічного мовлення (Е. Матецька, Т. Слама-Казак, С. Хаджирадєва та ін.), в ігровій діяльності (В. Захарченко, Б. Контаутене, Н. Савінова та ін.).

У Базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" зазначено, що дитина старшого дошкільного віку вже охоче ділиться з іншими своїми думками, почуттями, коментує власні дії, фіксує знання про себе й довкілля. Дошкільники рівномірно використовують у мовленні всі частини мови, складні слова, слова з абстрактним значенням, доречно застосовують прислів'я, приказки, образні вирази, фразеологізми тощо [2; с. 215].

У Базовому компоненті дошкільної освіти України визначено кінцеву мету мовленнєвого розвитку випускника дошкільного закладу, сформованість у нього комунікативної компетенції. Зазначено, що мовленнєвий розвиток дитини є головним інструментом, за допомогою якого вона встановлює контакт із довкіллям і завдяки якому відбувається соціалізація дитини. Водночас, як засвідчує практика, поширення комп'ютеризації, телебачення

та інших технічних засобів, які стали доступними й дітям дошкільного віку як у сім'ї, так і в дошкільних закладах, обмежує безпосереднє спілкування дітей з іншими співрозмовниками, внаслідок чого збагачується їхня пізнавальна сфера і водночас гальмується мовленнєва [1; с. 12].

Як стверджують А. Богуш, Н. Гавриш та інші мовленнєва компетенція є однією з провідних базисних характеристик особистості, що формується на етапі дошкільного дитинства. Саме тому, необхідно приділяти значну увагу розвитку мовлення дітей дошкільного віку. Своєчасний і якісний розвиток зв'язного мовлення (діамонологічної компетенції) – важлива умова повноцінного мовленнєвого розвитку випускника дошкільного навчального закладу [3; с. 32].

За Базовою програмою розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі", саме іграшка є засобом формування світосприймання, розвитку зв'язного мовлення. Дитина сприймає її як образ предмета реального чи казкового світу, партнера, товариша; розуміє зовнішні особливості та інші характеристики як втілення художньої, технічної та інших видів культур. Іграшка є складовою предметно-ігрового середовища та передумова розвитку гри. Дитина творчо застосовує образ іграшки у предметно-ігровому середовищі; використовує відповідно до призначення, змісту, класифікації; знає варіативні можливості використання різних іграшок; застосовує її для відображення соціальних взаємин людей. Дитина старшого дошкільного віку розрізняє серед іграшок народну іграшку, знає її призначення, роль, використання, свідомо використовує її для розгортання сюжету під час гри [2; с. 43].

Значний інтерес для нашого дослідження представляють погляди сучасних науковців на іграшку та її роль у житті дитини, а саме: як засіб формування національної культури (С. Кулачківська, Є. Савякко, М. Стельмахович); моральних якостей (Н. Дзюбишина-Мельник); як засіб духовного відродження (Н. Буркіна, Л. Данішевська); трудового виховання (Г. Довженко, Л. Орел) та естетичного виховання (М. Кириченко, Г. Лабунська, І. Сидорук).

Мета статті полягає у визначенні особливостей використання іграшки як засобу розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку.

У статті поставлені та розв'язані такі дослідницькі завдання:

- 1) проаналізувати наукову літературу з даної проблеми;
- 2) обґрунтувати значення іграшки як засобу розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Зв'язне мовлення посідає одне з найважливіших місць у житті дитини старшого дошкільного віку. У цей період мовлення виступає одним із основних засобів пізнання довкілля. За словами Г. Костюка, саме завдяки мовленню здійснюється процес осмислення наочних образів. У цьому випадку мовлення виступає засобом інтерпретації чуттєвого досвіду дитини [4, с. 78].

Учені та науковці (О. Кононко, С. Ласунова, Т. Постолян, О. Смирнова, О. Ушакова) зазначають, що вже з чотирьох років дітям доступні не тільки види діалогічного мовлення (розмова, бесіда), а й такі види монологічного

як опис і розповідь, а також міркування. Із п'яти років, оволодівши діалогічним мовленням, дитина починає інтенсивно оволодівати монологічним, чому сприяють набуті на попередніх етапах фонетичні та граматичні уміння [6, с. 6].

Висловлювання дітей старшого дошкільного віку є достатньо поширеними й інформативними, у них присутня логіка викладання змісту. Крім того, для мовлення старшого дошкільника характерними є ситуативні мимовільні висловлювання (непідготовлене мовлення), активно вживаються немовні форми спілкування. Дошкільник цього віку ще не оперує додатковими засобами виразності: інтонацією (виділенням за допомогою голосу окремих компонентів висловлення), не використовує систему пауз (монологічні висловлення дітей, що інтонаційно нерозчленовані). Але в окремих дітей добре розвинені такі позамовні засоби, як міміка, жести виразності, що успішно доповнюють сталі коди мови, виділяючи принципово нове, важливе, розкриваючи істотні елементи смислу [3, с. 256].

Усне мовлення дитини старшого дошкільного віку, на думку Л. Калмикової, відбувається у трьох основних різновидах: по-перше, у формі вигуку, що не є справжнім мовленням, а тільки засобом передачі будь-якої експресії – повідомлення про дію та стан за допомогою кодів мови; вони є ефективними мовленнєвими реакціями, що виникають мимовільно, – як відповідь на несподіване, дивовижне явище; по-друге, як діалогічне мовлення, яке здійснюється або як відповідь на запитання, або як розмова; по-третє, у формі монологічного мовлення, що реалізується в різних функціонально-смислових структурах: розповіді або опису [4; с. 76].

У дітей старшого дошкільного віку удосконалюється граматична правильність мовлення, продовжується засвоєння суфіксів, спостерігається прагнення до точного й влучного вживання граматичних форм, що виявляється у критичному ставленні до власного мовлення і мовлення однолітків. Формуються навички корекції й самокорекції мовлення. Набуті вміння забезпечують перехід на вищий рівень розвитку зв'язного мовлення [7; с. 19].

Але, не зважаючи на бурхливе та якісне зростання словника, на шостому році життя спостерігаються семантичні помилки, неправильне розуміння окремих часових, абстрактних і просторових понять, слів з переносним значенням, прислівників (разом і поруч та ін.); словник бідний на образні вирази, прикметники порівняльного ступеня тощо [7; с. 19].

Л. Величко зауважує, що зв'язне мовлення дітей старшого дошкільного віку, в основному, складається з чотирьох-п'яти або п'яти-шести речень. За характером вираження предикативності переважають двоскладні повні речення. З односкладних речень – частіше зустрічаються безособові, що виражають загальний стан об'єкта в умовах природного середовища або психологічний стан особи, а також такі, які виражають відсутність чогонебудь. Неозначено-особові структури зустрічаються в мовленні дітей дуже рідко. Діти старшого дошкільного віку з'єднують речення різноманітними лексико-граматичними засобами, зокрема використовують займенникові, дієслівні, прислівникові, сполучникові міжфразові зв'язки [5, с. 19].

На думку М. Львова, О. Ушакової, для безпомилкового мовлення до висловлювань дітей потрібно ставити певні вимоги. Зокрема, висловлювання

повинно бути змістовним, логічно послідовним, граматично правильним, точним, виразним. Воно повинно бути зрозумілим слухачам, достовірним, правильно відобразити об'єктивну діяльність, коротким, цілеспрямованим, самостійним [6, с. 27].

Важливим компонентом розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку є *іграшка* – річ, призначена дітям для гри. Вона є важливим фактором психічного розвитку дитини, що забезпечує поступове здійснення нею усіх видів діяльності на більш високому рівні.

В. Кунін визначив стадії послідовного формування навичок зв'язного мовлення за допомогою іграшки, а саме:

- 1) збагачення, доповнення та уточнення знань дітей про іграшку,
- 2) опрацювання її іманентних властивостей, символічних значень змісту, форми та оздоблення;
- 3) репродуктивний опис (описи-коментування), що передбачає відтворення авторського задуму;
- 4) художньо-репродуктивний опис, що передбачає художню інтерпретацію авторського задуму;
- 5) індивідуалізовано-інтерпретаційний опис, зміст якого складають описи, що обумовлені внутрішніми причинами, які характеризують індивідуальність дитини-оповідача (описи-моделювання);
- 6) інтерпретаційний художній опис, в якому дитина розкриває потенційні можливості своєї індивідуальності засобами побудови в художній інтерпретації моделей внутрішніх цілей власної особистості (описи-люстрування);
- 7) творчі різновиди опису, в яких новий художній образ створюється шляхом синтезування або поступовим накопиченням нових елементів, розширенням сюжету іграшки (описи-комбінування);
- 8) творчі різновиди описово-мовленнєвої діяльності, в яких новий художній образ іграшки формується як модифікація іграшки-попередника, іграшки-зразка (описи-варіації);
- 9) проектування придуманого образу засобами об'єктивації емоційних вражень у емоційні образи з подальшим утворенням вербалізованих моделей емоційних уявлень у вигляді текстів-описів (описи-проектування) [3, с. 347].

Розвиток зв'язного мовлення за допомогою іграшок досліджувала Л. Порядченко, яка виявила, що більшість дітей п'яти-шестирічного віку надають перевагу описам іграшок перед іншими видами. На її думку, за змістом і структурою виокремлюються *три типи дитячих описів*:

- 1) описи, у яких повідомляється про зовнішній вигляд предмета в цілому, а потім описуються деталі;
- 2) описи, у яких передається тільки загальне враження від предмета;
- 3) описи, у яких повідомляється лише про окремі ознаки предмета (такі описи переважають) [6, с. 6].

У свою чергу, Є. Тихеева для описування рекомендує такі набори іграшок, предметів або зображень їх на картинках: прапорці різного кольору, зроблені з різного матеріалу (паперові, з матерії); човники – з пластмаси і

металевий, човник і пароплав; ляльки в різному вбранні; неваляйки різної величини; іграшки-машини різного виду (вантажівка, легкова, пожежна та інші); іграшки, що зображують тварин: кішка і собака, конячка і корова, качка і гуска, вівця і коза; шматок цукру і шматок крейди; олівець і ручка; іграшкові стілець і крісло, диван, але слід пам'ятати про доступність наборів для дітей даного віку, відповідність знанням про навколишнє [4, с. 46].

Ще одним засобом розвитку зв'язного мовлення дітей старшого віку є розповіді про іграшки. Для такого виду роботи можна використовувати образні та дидактичні іграшки: башточки, неваляйки, прапорці та інші. Іграшка, як добре знайомий предмет, викликає інтенсивну роботу думки, підвищує інтерес до розповідання. Досить корисними можуть бути також іграшки, що відображають різні моменти дорослого життя: ляльки в костюмах, які відповідають різним ситуаціям, атрибути різних професій і праці дорослих, моделі сучасних технічних засобів, іграшкові машинки різних типів [4, с. 61].

До п'яти-шести років жвавий інтерес у дитини починають викликати всілякі іграшкові набори, зокрема сімей, солдатиків, звіряток тощо. Дитина починає придумувати з ними різні варіанти ігор. У цьому віці дитині доступні всі види іграшок: і лялька, і будівельний матеріал, і головоломки, і атрибути професійної діяльності, і різні технічні іграшки. Ігрові переваги починають ділитися за статевою ознакою: хлопчики обирають машинки і зброю, а дівчатка – ляльок і все, що з ними пов'язано. Але й у тих, і в інших продовжує розвиватися інтерес до різних видів мозаїки і лото. До шести років у дитини прокидається інтерес до моделювання, конструювання, тобто до тих ігор, які дозволяють їй що-небудь змайструвати своїми руками, а потім розповісти про своє творіння [4, с. 81].

Висновки. У старшому дошкільному віці яскраво виявляється процес диференціації та інтеграції мовлення у системі пізнавальних функцій. Головним засобом розвитку зв'язного мовлення виступають іграшки, які дорослі досить часто використовують як на заняттях, так і в повсякденному житті. За допомогою іграшки дитина опановує мову, навчається оперувати словом, реченням, удосконалює вживання дієслів, навчається правильно змінювати слова, узгоджувати їх з іншими, оволодіває розмовним мовленням, виробляє вміння вільно спілкуватися, ініціативно висловлюватися тощо. Отже, іграшка відіграє важливу роль у мовленнєвому розвитку особистості дитини старшого дошкільного віку.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти України: наук. кер. : А. М. Богуш. – К.: Видавництво, 2012. – 26 с.
2. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" / М-во освіти і науки України, АПН України; [наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко]. – К.: Світич, 2008. – 405 с.
3. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови: підручник / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш / [за ред. А. М. Богуш]. – К.: Вища школа, 2007. – 542 с.

4. Калмикова Л. О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти: навч. посіб. для студ. ВНЗ / Л. О. Калмикова. – К.: НМЦВО, 2003. – 354 с.

5. Калмикова Л. О. Психологія формування мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку: монографія / Л. О. Калмикова. – К.: Фенікс, 2008. – 497 с.

6. Порядченко Л. Описове мовлення: методи розвитку та активізації / Л. Порядченко // Палітра педагога. – 2003. – № 2. – С. 5-9.

7. Харченко Н. Формування навичок міркування у дітей 5-брічного віку / Н. Харченко // Дошкільне виховання. – 2001. – № 2. – С. 18-20.

ДІЯЛЬНІСТЬ КРИМІНАЛЬНОЇ МІЛІЦІЇ У СПРАВАХ ДІТЕЙ

Студентка III курсу групи СП-31

спеціальності "соціальна педагогіка; практична психологія" **Загорулько Я. А.**

Науковий керівник: канд. пед.наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи **Лисовець О. В.**

У статті розкрито сучасний стан проблеми здійснення правопорушень неповнолітніми в Україні. Проаналізовано причини правопорушень неповнолітніх у сучасних умовах та подано основні напрями роботи кримінальної міліції у справах дітей.

Актуальність. На сьогоднішній день проблема здійснення правопорушень неповнолітніми є і залишається однією з гострих проблем українського суспільства над пошуком шляхів її вирішення працює широке коло фахівців різних наукових галузей: кримінології, юриспруденції, психології, педагогіки, соціальної педагогіки, соціології, правознавства тощо.

За статистичними даними нині злочинність неповнолітніх має таку структуру: злочини, пов'язані з наркотиками – 2,8 %; хуліганство – 6,2 %; крадіжки – 70,5 %; злочини проти життя та здоров'я – 2,1 %; інше – 9,4 %.

Злочинність серед молоді все більше набуває групового характеру. Питома вага злочинів, учинених групами, становить понад 70 %. Щодня підлітки в Україні вчиняють понад 100 злочинів, у тому числі одне вбивство або злочин із заподіянням тяжких тілесних ушкоджень, одне зґвалтування, два-три розбійні напади, вісім пограбувань, сімдесят крадіжок приватного та державного майна. Якщо дитина стала на асоціальний шлях, потрібно не дати їй скоїти фатальну помилку, що може перекреслити її дитинство. Навіть якщо підліток оступився, потрібно дати йому шанс повернутися до нормального життя у суспільстві. Особлива увага приділялась і приділяється усуненню причин і умов, що сприяють негативним явищам у дитячому середовищі. [4, с. 241–246]

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена зростанням правопорушень серед дітей і молоді. Одним із напрямів у боротьбі зі злочинністю взагалі та злочинністю неповнолітніх, зокрема, є профілактична діяльність. У статті розглянуті основні напрями діяльності кримінальної міліції у справах дітей, як суб'єкта профілактики правопорушень серед неповнолітніх.

Тому **мета** статті – розкрити основні причини правопорушень неповнолітніх та діяльність кримінальної міліції у справах дітей з даною категорією.

Виклад основного матеріалу. Згідно нормативних документів кримінальна міліція у справах дітей є складовою частиною кримінальної міліції органів внутрішніх справ і створюється на правах самостійного підрозділу в головних управліннях Міністерства внутрішніх справ України в Автономній Республіці Крим, місті Києві, Київській області, управліннях Міністерства внутрішніх справ міста Севастополя, областей, управліннях внутрішніх справ Міністерства внутрішніх справ України на транспорті та Міністерстві внутрішніх справ України.

У своїй діяльності кримінальна міліція у справах дітей керується: Конституцією України, законами України, актами Президента України, Кабінету Міністрів України, нормативно-правовими актами МВС України, рішеннями місцевих органів державної виконавчої влади, органів місцевого самоврядування з питань, що належать до компетенції КМСД. [1]

Кримінальна міліція у справах дітей зобов'язана запобігати правопорушенням неповнолітніх; виявляти, припиняти та розкривати злочини, вчинені ними; розглядати заяви й повідомлення про правопорушення, вчинені неповнолітніми, та здійснювати досудову підготовку відповідних матеріалів; виявляти причини й умови, що сприяють вчиненню правопорушень цієї категорії громадян, вживати заходів щодо усунення цих причин; брати участь у правовому вихованні неповнолітніх і виконувати інші завдання, передбачені чинним законодавством. Кримінальна міліція повинна відповідати всім сучасним вимогам боротьби зі злочинністю. [5, с. 112–113]

Кримінальна міліція у справах дітей:

- проводить роботу, пов'язану із запобіганням правопорушенням дітей;
- виявляє, припиняє та розкриває злочини, вчинені дітьми;
- здійснює досудову підготовку матеріалів про правопорушення, вчинені дітьми, проводить дізнання в межах, визначених кримінально-процесуальним законодавством;
- проводить розшук дітей, які залишили сім'ї, навчально-виховні заклади та спеціальні установи для дітей;
- розглядає у межах своєї компетенції заяви і повідомлення про правопорушення, вчинені дітьми;
- виявляє причини та умови, що сприяють вчиненню правопорушень дітьми, вживає в межах своєї компетенції заходів до їх усунення, бере участь у правовому вихованні дітей;
- повертає підлітків до місць постійного проживання, навчання або направляє їх до спеціальних установ для дітей протягом не більш як восьми годин з моменту виявлення дітей, яких було підкинуто або які заблукали чи залишили сім'ю, навчально-виховні заклади;
- веде профілактичний облік дітей: звільнених з місць позбавлення волі; засуджених, але стосовно яких виконання вироку про позбавлення волі відстрочено, а також засуджених умовно або до виправних робіт; обвинувачуваних у вчиненні злочинів і не взятих під варту в період

попереднього слідства; які вчинили злочин, але звільнені від кримінальної відповідальності у зв'язку із застосуванням заходів громадського впливу, акта про амністію, до яких застосовано примусові заходи виховного характеру, а також тих, які вчинили суспільно небезпечні дії до досягнення віку, з якого настає кримінальна відповідальність; звільнених із спеціальних навчально-виховних закладів; яким лікувальними закладами встановлений діагноз "наркоманія";

- виявляє дорослих осіб, які втягують дітей у злочинну діяльність, проституцію, пияцтво, наркоманію та жебрацтво, а також осіб, які займаються виготовленням та розповсюдженням порнографічної продукції, видань, що пропагують насильство, жорстокість, сексуальну розпусту;

- надсилає до відповідних служб у справах дітей відомості про дітей, які повернулися із загальноосвітніх шкіл та професійних училищ соціальної реабілітації, вчинили правопорушення, за яке застосовано заходи громадського впливу або адміністративне стягнення, вживають спиртні напої або допускають немедичне вживання наркотичних та одурманюючих засобів, у віці до 16 років систематично самовільно залишають сім'ю, самовільно залишають спеціальні навчально-виховні заклади, для взяття їх на облік та проведення з ними профілактичної роботи, а також інформує зазначені служби про необхідність застосування до них заходів впливу або захисту;

- надає допомогу органам освіти і охорони здоров'я в підготовці відповідних документів щодо оформлення особових справ дітей, які направляються до загальноосвітніх шкіл та професійних училищ соціальної реабілітації;

- здійснює заходи соціального патронажу щодо дітей, які відбували покарання у виді позбавлення волі на певний строк

Кримінальна міліція у справах дітей має право:

- доставляти в органи внутрішніх справ не більш як на три години дітей, які вчинили адміністративне правопорушення, але не досягли віку, з якого настає адміністративна відповідальність, для встановлення особи, обставин учинення правопорушення та передачі їх батькам чи особам, які їх замінюють;

- проводити за наявності законних підстав огляд дітей, речей, які є при них, транспортних засобів, які належать правопорушникам або використовуються ними для вчинення злочинів;

- вилучати документи і предмети, що можуть бути речовими доказами вчинення правопорушення або використані на шкоду їх здоров'ю;

- складати протоколи про адміністративні правопорушення, вчинені дітьми, а у передбачених законодавством випадках також про накладення стягнення на їх батьків (усиновителів) або опікунів (піклувальників), які не виконують обов'язків щодо виховання та навчання дітей;

- викликати дітей, їх батьків (усиновителів) або опікунів (піклувальників), а також інших осіб у справах та за іншими матеріалами про вчинення правопорушення і у разі ухилення без поважних причин від явки за викликом піддавати їх приводу;

- відвідувати дітей правопорушників за місцем їх проживання, навчання, роботи, проводити бесіди з ними, їх батьками (усиновителями) або опікунами (піклувальниками), іншими особами, які мають відношення до справи;

- вести облік осіб, які втягують дітей в антигромадську діяльність;

- затримувати і тримати у спеціально відведених для цього приміщеннях осіб віком до 14 років, які залишилися без опіки чи піклування, на період до передачі їх законним представникам або до влаштування у встановленому порядку, а дітей, які вчинили правопорушення до досягнення віку, з якого за такі діяння особи підлягають кримінальній відповідальності, – до передачі їх законним представникам або направлення до приймальників-розподільників для дітей, але не більш як на вісім годин, а також тримати в таких приміщеннях за спеціальною постановою судді чи ухвалою суду дітей, щодо яких порушено справу про застосування до них примусових заходів виховного характеру, в разі їх злісної неявки до суду та здійснювати їх привід

- вилучати в невідкладних випадках дітей із сімей, перебування в яких загрожує життю або здоров'ю дітей та влаштовувати таких дітей до притулків для дітей до винесення рішення суду;

- проводити в порядку провадження дізнання або за дорученням слідчих органів у кримінальних справах обшуки, вилучення, допити та інші слідчі дії відповідно до кримінально-процесуального законодавства;

- здійснювати на підставах і в порядку, встановлених законом, гласні та негласні оперативно-розшукові заходи, фото-, кіно-, відеозйомки і звукозаписи, прослуховування телефонних розмов з метою розкриття злочинів;

- проводити фотографування, звукозаписи, кіно- і відеозйомки, дактилоскопію осіб, які затримані за підозрою у вчиненні злочину або за бродяжництво, взяті під варту, обвинувачуються у вчиненні злочину;

- проводити кіно-, фото- і звукофіксацію як допоміжний засіб запобігання протиправним діям та розкриття правопорушень.

Відповідно до покладених на кримінальну міліцію у справах дітей обов'язків, вона здійснює **такі функції**, як:

а) профілактичну, що полягає у проведенні роботи із запобігання правопорушенням неповнолітніх;

б) охоронну, пов'язану з виявленням, припиненням та розкриттям злочинів, учинених неповнолітніми, вживанням оперативно-розшукових і профілактичних заходів передбачених чинним законодавством;

в) ресоціалізаційну, що включає у себе ведення обліку неповнолітніх правопорушників, у тому числі звільнених зі спеціальних виховних установ, з метою проведення профілактичної роботи;

г) виховну, яка реалізується через відвідування неповнолітніх правопорушників за місцем їх проживання, навчання, роботи, проведення бесід з ними, їхніми батьками (усиновителями) або опікунами.

Основними напрямки діяльності кримінальної міліції у справах дітей є:

- організація та проведення профілактичної роботи щодо попередження негативним явищам серед дітей;

- виявлення та притягнення до відповідальності дорослих осіб, які вчиняють відносно неповнолітніх протиправні дії;
- розкриття злочинів, вчинених неповнолітніми та відносно них;
- розшук дітей, що зникли безвісти, самовільно залишили сім'ю чи навчально-виховні заклади. [2]

У складі кримінальної міліції у справах дітей діють приймальники-розподільники для дітей. **Приймальники-розподільники для дітей** – спеціальні установи органів внутрішніх справ, призначені для тимчасового тримання дітей віком від 11 років. У приймальники-розподільники для дітей діти поміщаються за рішенням суду. Строк перебування дитини у приймальнику-розподільнику для дітей визначається судом залежно від наявності об'єктивних підстав для її тримання в цій установі.

У разі якщо зникли підстави для подальшого утримання дитини у приймальнику-розподільнику, передбачені законами, слідчий або суд негайно вирішує питання про припинення подальшого тримання дитини у приймальнику-розподільнику для дітей. Влаштування дитини, щодо якої винесено постанову або рішення про припинення її тримання у приймальнику-розподільнику та невідкладне доставлення до подальшого місця влаштування, здійснюється посадовими особами приймальника-розподільника. Не підлягають доставленню до приймальників-розподільників діти, які перебувають у стані алкогольного сп'яніння або під впливом наркотичних чи токсичних речовин, а також психічно хворі діти з вираженими симптомами хвороби. [3]

Висновки. Виходячи з викладеного, можна зробити висновки, що основною метою створення кримінальної міліції є забезпечення прав дітей та надання їм допомоги у розвитку, освіті, вихованні, медичному обслуговуванні, матеріальної підтримки, а також профілактика правопорушень на всіх наявних етапах цієї діяльності. Відомо, що забезпечення збалансування між завданнями (цілями) і функціями, що нормативно фіксуються, з одного боку, й обсягом повноважень – з другого, є вельми важливим у практичній діяльності. Проте аналіз повноважень, визначених у Положенні про кримінальну міліцію у справах дітей, викликає сумніви щодо того, які саме права та обов'язки можуть стовідсотково забезпечити досягнення поставлених цілей.

Література

1. Закон України Про органи і служби у справах дітей та спеціальні установи для дітей 1995 року
2. Положення про кримінальну міліцію у справах дітей 1995 року
3. Положення про приймальники-розподільники для неповнолітніх органів внутрішніх справ 1996 року
4. Кальченко Т. Л. Кримінальна міліція у справах неповнолітніх як спеціальний орган запобігання злочинності в Україні // Науковий вісник Національної академії внутрішніх справ України.– К.: НАВСУ, 2002.– № 1.– С. 241–246.
5. Маляренко В. Т. Суд, правоохоронні та правозахисні органи України Підручник Київ Юрінком Інтер 2007. – с. 255.

СОЦІАЛЬНИЙ МАРКЕТИНГ ЯК ІННОВАЦІЙНА ПРАКТИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ

Студентка III курсу групи СП-31

спеціальності "соціальна педагогіка; практична психологія" **Зайцева А. Р.**
Науковий керівник: канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
і соціальної роботи **Сватенков О. В.**

*Мета : визначення змісту поняття "соціальний маркетинг" та його структури.
Ключові поняття: "соціальний маркетинг", "інновація", "маркетингові канали",
"маркетинговий комплекс", "інноваційна діяльність".*

Актуальність теми нашого дослідження зумовлена тим, що сьогодні в Україні, незважаючи на значний підготовчий організаційно-законодавчий процес, розгалужену систему надання соціальної допомоги населенню в суспільстві поширюються негативні явища, а саме: за останні 10–15 років рівень злочинності серед неповнолітніх зріс удвоє, вага юних правопорушників нині складає 25 % проти 13 % десять років тому. Серед неповнолітніх зростають такі злочини, як: зловмисні вбивства, тяжкі тілесні пошкодження, розбійні напади, зґвалтування та рецидивна злочинність. Жіноча злочинність неповнолітніх співвідноситься із чоловічою у пропорції 1: 15, міська до сільської – 3:1, молодшої вікової групи (14–15 років) до старшої (16–17 років) – 1:3. Групові злочини серед неповнолітніх становлять 60–70 %. 15 % усіх злочинів вчиняється у стані алкогольного чи наркотичного сп'яніння.

За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, налічується близько 290 тисяч ін'єкційних наркоманів. На офіційному ж обліку у наркодиспансерах перебуває 85 тисяч хворих. Щорічно кількість наркоманів в Україні зростає, за даними експертів – приблизно на 10 відсотків. До того ж наркозалежні громадяни дедалі молодшають – вік, у якому починають вживати наркотичне зілля, становить тепер 13–15 років.

Опитування дітей 14–18 років виявило, що: 11 % показували своє голе тіло; 10,4 % дозволяли торкнутися до голих частин свого тіла (ощупати себе); 7,8 % займалися сексом за певну плату; 3,2 % погоджувалися сфотографуватися або знятися у фільмі в оголеному вигляді.

Україна стоїть сьогодні перед рядом проблем у всіх сферах життя, але найбільш актуальними є проблеми пов'язані з охороною здоров'я та збереженням людського життя. На жаль, станом на початок 2010 р. чисельність населення становила близько 45 млн 982 тис. осіб. Також за прогнозом ООН, при збереженні динаміки скорочення населення до 2030 року кількість українців зменшиться до 39 млн. Експерти відзначили, що тривалість життя в Україні нижча, ніж в країнах ЄС, на 10–12 років. Основними причинами високої смертності населення в Україні є неінфекційні захворювання – серцево-судинні, судинно-мозкові захворювання, онкологія, а також травматизм, котрі складають 94 % в структурі смертності. Основні фактори, що сприяють цим захворюванням.: тютюнопаління – 110 тис. смертей щорічно та надмірне вживання алкоголю – 40 тис. смертей щорічно. Дуже

загрозливим для нашої країни є погіршення стану здоров'я молоді, адже починаючи з 2002 року Україна стала європейським лідером по темпах поширення ВІЛ/СНІД, зростає кількість генетично обумовлених хвороб, як наслідок неправильного способу життя майбутніх батьків [2]. Таким чином, як неприємно визнати, але ці дані не є сталими і щорічно показники зростають, створюючи загрозливу ситуацію для кожного із нас і людства взагалі.

Такий стан справ вимагає пошуку нових форм та методів роботи соціального педагога та, можливо, нових підходів до організації системи надання соціальних послуг взагалі.

Одним із таких підходів є соціальний маркетинг, враховуючи інноваційність даного підходу, метою нашої статті є визначення змісту поняття "соціальний маркетинг" та його структури.

Під інновацією слід розуміти новостворені (застосовані) і (або) вдосконалені конкурентоздатні технології, продукція або послуги, а також організаційно-технічні рішення виробничого, адміністративного, комерційного або іншого характеру, що істотно поліпшують структуру та якість виробництва і (або) соціальної сфери [1]

Термін "соціальний маркетинг" був вперше використаний в 1971 р Ф. Котлером і Ж. Зальцманом. Він позначав спробу застосування принципів маркетингу і його техніки для сприяння вирішенню соціальних завдань, реалізації соціальних ідей, а також в процесі соціальних дій. Саме тоді в сферу діяльності організацій все частіше почало вплітатися вирішення різних суспільних проблем.

Даною проблематикою активно займаються такі вчені з початку 70-х років, зокрема, А. Адереасен, Ф. Котлер, Н. Лі, Н. Роберто, Е. С. Геллер, Б. М. Годолець, Б. М. Голодний, В. Е. Гордін, І. Г. Гульченко, Ю. В. Гусарев, Дж. Зальтман, Н. В. Лопатіна, Дж. Маккарті, В. М. Меліховській, Дж. Г. Німмер, Н. А. Плетньова, П. Рейденбах, А. В. Решетніков, П. Робін, В. Сміт та інші. Дані дослідження пропонують різні тлумачення соціального маркетингу, ведуть дискусії навколо обґрунтування тієї чи іншої концепції, проте не акцентують увагу на тому, що є головним індикатором даного феномена. Існуючий різнобій в розумінні сутності поняття "соціальний маркетинг" призводить до плутанини не тільки серед науковців, але й серед його практичного застосування.

Існують різні тлумачення терміну, а саме: деякі спеціалісти вважають, що йдеться про використання маркетингових технік у соціальній сфері (Дж. Залтман), інші вважають, що мається на увазі "вивчення ринків та маркетингової діяльності в контексті цілісної соціальної системи" (В. Лазер, Е. Келлі). Відомий маркетинголог Р. Бартельс запропонував розширено-технологічне тлумачення маркетингу як "використання маркетингових технік в не маркетингових сферах". Загалом наявні концепції соціального маркетингу не тільки перекривають сферу маркетингу, а й виходять за її межі, внаслідок чого в сучасній теорії соціального маркетингу розуміння його сутності й характеристик є досить розпливчастим, що викликає численні нарікання та непорозуміння [7, с. 56]. Ми в своїй роботі будемо спиратися на

визначення соціального маркетингу, яке запропонував Ф. Котлер, а саме: "соціальний маркетинг – це розробка, реалізація та здійснення контролю над програмами, які містять в собі два важливих компоненти: здатність чинити вплив на актуальні соціальні ідеї та наявність таких аспектів як планування продукту, розрахунок його вартості, вибір каналів комунікації та дистрибуції та проведення маркетингових досліджень. Таким чином, соціальний маркетинг – це використання методів і принципів маркетингу для оптимізації існуючих соціальних заходів та їх трансформації в ефективні програми з більш розвиненою комунікаційною складовою, тобто програми більшою мірою відповідною запитам цільової аудиторії [4]

Як і в комерційному маркетингу, соціальний маркетинг акцентує увагу на споживача, а саме на вивчення того, що люди хочуть і чого потребують, а не спробі переконати їх купувати те, що ми виробляємо. Маркетинг говорить із споживачем, а не про продукт. Процес планування соціального маркетингу, бере до уваги цей фокус на споживача за допомогою елементів так званого "комплексу маркетингу" під яким розуміється "Чотири" Пі "маркетингу" (англ. P – Product, Price, Place, Promotion).

Застосування "комплексу маркетингу" в соціальному аспекті, має свої особливості, а саме:

- "Продукт"(Product) – являє собою бажану поведінку і асоційовані вигоди від реалізації даної поведінки. Саме поняття "поведінка" включає в себе також матеріальні предмети, які можна відчутти, запропоновані з метою підтримки і просування задуманих змін в поведінці цільової аудиторії;
- "Ціна"(Price) – єдина мета встановлення ціни, найкращим чином описується теорією обміну, яка стверджує, що те, що ми пропонуємо цільовому ринку (користь), має бути еквівалентним або перевищувати те, що ми будемо віддавати натомість (витрати),
- "Місце"(Place) – даний інструмент маркетингу передбачає розробку каналів розподілу для розповсюдження, доставки готового продукту від місця виробництва до споживача.
- "Просування"(Promotion) – основна мета роботи соціального маркетолога, пов'язана з просуванням, – переконатися в тому, що цільова аудиторія знає про пропозицію, хоче отримати певні вигоди і готова до взаємодії, тобто стимулювати до неї. З цієї причини, в залежності від стадії, на якій перебуває цільова аудиторія, задачі розвитку комунікацій різноманітні.

Аналізуючи особливості соціального маркетингу, виділяють такі його специфічні риси, як глобалізм, стратегічне дослідження ринку, активне використання суспільних відносин [5, с. 36–46].

У сучасному суспільстві соціальне регулювання, управління соціальними змінами базується на використанні маркетингового інструментарію. Але соціальний маркетинг представляє собою занадто молоде явище, щоб можна було б порівнювати його ефективність з ефективністю інших стратегічних підходів до досягнення суспільних змін, в той час як соціальний

зрушення – річ важко досяжна, але можлива. Ф. Котлер виділяє 4 типи соціальних змін: пізнавальні зміни; зміна конкретних дій; зміна поведінки; ціннісні зміни. І тільки в тому випадку, якщо відбулися всі 4 типи соціальних змін, застосування соціального маркетингу можна визнати успішним [4].

Одним з основних завдань соціального маркетингу є розробка, запровадження в життя і контроль за виконанням програм, що мають на меті добитися сприйняття цільовою групою соціальної ідеї, руху, практики та досягнення соціального добробуту" [3, с. 65–68].

Головна мета соціального маркетингу-зміна поведінки цільової аудиторії, що в свою чергу, змінює на краще соціальний добробут індивіда, груп і суспільства в цілому (наприклад зміцнює здоров'я, створює умови для запобігання травматизму, зберігає навколишнє середовище чи залучає членів суспільства до активного громадського життя). Варто зазначити, що зміна поведінки при цьому має відбуватися добровільно, а не за рахунок законодавчих, економічних, примусових заходів чи розвитку сучасних технологій.

Не існує стратегії яка підходить всьому суспільству і підвищує добробут кожного з його членів. Причинами цього є конфлікти інтересів різних цільових аудиторій і протиріччя інтересів однієї з цільових груп інтересам суспільного розвитку. Ці конфлікти породжують в соціальному маркетингу прояв тенденції до індивідуалізації маркетингових технологій, наприклад, при просуванні соціальних ідей, ідей громадського облаштування [6]

Висновок: Отже, прискорення темпів економічного зростання призводить до соціальної напруги і обумовлює пошуки нової парадигми розвитку. Наша преса та телебачення переповнені різноманітною рекламою, в тому числі і цигарок та алкоголю, а соціальної реклами недостатньо. В сучасних умовах поділу ринку послуг на численну кількість сегментів на перший план виступає не тільки завдання підвищення якості послуг, але й впливу на переконання, поведінку людей. Ось чому в діяльність соціальних служб необхідно впроваджувати соціальний маркетинг, оскільки він є важливим фактором формування громадської позиції та системи цінностей, просування бренду та соціальних ідей, спрямований на підтримку соціальної реклами, яка б пропагувала сімейні, моральні та релігійні цінності, популяризувала здоровий спосіб життя та сприяла вирішенню багатьох інших соціальних проблем, а також розробляє і пропонує клієнтам ЦСССДМ ті послуг і в тому форматі, які їм потрібні. Для вірного і цілеспрямованого застосування соціальний маркетинг повинен використовуватися компаніями разом з державною підтримкою, поступово і обдумано. А це необхідно нашому суспільству в теперішній період, оскільки саме цей вид маркетингу сприяє соціальній підтримці населення, відновлення гуманістичних стосунків між людьми, і на цій основі-розвитку нових економічних з'язків та побудові громадського суспільства. Нація має бути здоровою як духом, так і тілом.

Література

1. <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/40-15>
2. <http://opros-dim.com/index.php?/uk/%D1%81%D0%BE%D1%86%D0%B8%D1%83%D0%BC/zdrov-ja-ukrayinskoyi-molodi.html>

3. Котлер Ф., Лі Н. Корпоративна соціальна відповідальність: Пер. з англ. – К.: Стандарт, 2005. – 302 с.
4. Ф. Котлер Основы маркетинга [Текст] // Ф. Котлер. – М.: Прогресс, 1991.– 733 с.
5. Классификация инструментов системы маркетинговых коммуникаций социальной сферы [Текст] / Плетнева Н. А. // Маркетинг в России и за рубежом, №1 (63), 2008 г. с. 36-46.
6. Менеджмент рекламы: Учебное пособие / Ю. В. Гусаров. – М.: ЗАО "Издательств" Экономика, 2007 г. – 527 с.
7. Багоцци Р. Маркетинг как обмен / Классика маркетинга. – СПб.: Питер, 2001. – С. 49–62.

ВПЛИВ КРИМІНАЛЬНОЇ СУБКУЛЬТУРИ НА ОСОБИСТІТЬ НЕПОВНОЛІТНЬОГО ЗАСУДЖЕНОГО

Студентка V курсу групи СП-51
спеціальності "соціальна педагогіка; практична психологія" **Капштик А. Р.**
Науковий керівник: канд. пед.наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і
соціальної роботи **Суховєєва Н. М.**

Анотація: у даній статті ми зазначили мету діяльності та завдання виховної колонії. Розглянули погляд науковців щодо поняття кримінальної субкультури, а також безпосередній вплив кримінальної субкультури на особистість неповнолітнього засудженого. Виокремили основні причини протиправної поведінки у засуджених. А також виділили соціальну шкоду впливу кримінальної субкультури на особистість в умовах ізоляції.

Ключові поняття: кримінальна субкультура, ресоціалізація, неповнолітні засуджені, вплив кримінальної субкультури, протиправна поведінка, девіантна поведінка.

Одним із симптомів духовного неблагополуччя нашого суспільства є значний ріст злочинності серед неповнолітніх. Дитяча злочинність як соціальне явище криміналізує суспільні відносини і становить собою загрозу для майбутнього життя всього українського народу.

За даними Державної пенітенціарної служби України, більше половини неповнолітніх, які відбувають покарання у спеціальних виховних установах, засуджені за крадіжки, кожен четвертий – за розбій чи пограбування, практично кожен десятий – за нанесення тяжких тілесних ушкоджень або вбивство.

Потрапляючи до виховної колонії підліток опинився в умовах ізоляції від суспільства. Мета такої ізоляції – відмежування від негативних впливів мікросередовища, створити умови для реабілітації та ресоціалізації особистості засудженого.

Отже, метою діяльності виховної колонії та соціально-виховної роботи є виправлення і ресоціалізація засудженого. Вона спрямована на виконання таких основних завдань: формування та закріплення у них прагнення до заняття суспільно-корисною діяльністю; формування у засуджених сумлінного ставлення до праці; дотримання засудженими вимог законів та інших

прийнятих у суспільстві правил поведінки; підвищення їх загальноосвітнього і культурного рівнів тощо [5, с. 140].

Однак, як показують дослідження, саме в умовах соціальної ізоляції, чітко відстежується формування традицій, настанов та норм кримінальної субкультури. Завдяки їй відбувається деформування, а інколи й блокування педагогічного процесу у виховних колоніях, руйнування взаємин неповнолітніх, підміна колективних відносин круговою порукою, стимулювання злочинної поведінки.

Нинішні соціально-економічні умови вимагають переосмислення специфіки сучасної політики у сфері виконання покарань стосовно неповнолітніх, змісту та ролі профілактики кримінальної субкультури в житті підлітків.

Варто зазначити, що кримінальна субкультура – це сукупність духовних та матеріальних цінностей, що формують стиль негативно спрямованої (девіантної, делінквентної) індивідуальної або групової поведінки людей, обумовленої неформальними нормами, правилами, ідеями, принципами, що протистоять загально правовій культурі суспільства [1, с. 38].

Кримінальна субкультура є об'єктом наукового вивчення. Так, значну увагу питанню кримінальної субкультури та її профілактики приділяли російські та вітчизняні вчені-кримінологи (Ю. Александров, В. Анісімов, Ю. Антонян, Т. Барило, Л. Білогриць-Котляревский, Д. Виговський, М. Гернет, А. Гуров, М. Денисов, П. Люблинський, І. Мацкевич, В. Тулегенов, М. Яковлев).

Соціально-педагогічні аспекти профілактики негативного впливу кримінальної субкультури на особистість неповнолітніх розкрито в працях О. Беци, І. Зверєвої, В. Кривуші, А. Макаренка, В. Оржеховської, С. Кушнарьова, В. Лютого, Г. Радова, В. Синьова, М. Фіцули.

Кримінальна субкультура є небезпечною у тому відношенні, що її вплив забезпечує розвиток асоціальної та антисоціальної спільноти, яка характеризується девіацією моральних та правових цінностей (обслуговуючи інтереси представників злочинного світу, кримінальна субкультура неминуха протидія загальноприйнятим культурним нормам і цінностям.) Характерною ознакою такої субкультури є активне культивування у суспільній свідомості зразків і норм поведінки кримінального середовища, нав'язування елементів тюремної творчості, пропаганди кримінальних способів вирішення проблем конфліктів. Сформувавшись у злочинному середовищі та удосконалюючись ньому, кримінальна субкультура є відображення світогляду та настроїв злочинних груп.

Важливий той факт, що цінності кримінальної субкультури призводять до втрати людиною практично всіх соціальних орієнтирів, що викликає в особистості глибинні зміни, прийнявши ідеали та принципи життя злочинних груп, людина звільняється від соціальних заборон.

Ознаки кримінальної субкультури проникли у повсякденне життя громадян, на них можна натрапити практично у всіх соціальних групах. Так, за дослідженням А. М. Олійника, "33,6 % термінів кримінального жаргону 30–

50-х років трапляються у повсякденній мові звичайного громадянина". Доводиться констатувати той факт, що подібне спостерігається і серед представників державної влади країни найвищих рівнів. У свою чергу соціальні психологи відзначають наявність у повсякденній поведінці громадян елементів, характерних для соціально-психологічного типу засуджених.

Кримінальна субкультура відрізняється від будь-яких інших субкультур кримінальним змістом норм, що регулюють взаємовідносини і поведінку членів групи. Вона безпосередньо та опосередковано регулює протиправну поведінку та злочинний спосіб життя.

Отже, однією із основних причин виникнення протиправної поведінки у засуджених є "закони", правила, норми і традиції злочинного світу у вигляді кримінальної субкультури. Саме за чіткого дотриманням норм, цінностей та правил формуються деякі види девіантної поведінки:

- ухилення від навчання;
- ухилення від суспільно корисної праці;
- "закон протидії адміністрації";
- "закон загальної каси";
- "закон чесної гри в карти";
- "закон боргу";
- правило "свій-чужий", яке диктує агресію проти новачків та тих, хто займає нижчий щабель в соціальному статусі [2, с. 56].

Певні види протиправної поведінки залежать не тільки від перелічених правил, але й від соціально-психологічних механізмів групової взаємодії.

Соціальна шкода впливу кримінальної субкультури обумовлена тим, що вона кримінально деформує соціалізацію особистості та стимулює злочинну поведінку. Проникаючи в середовище засуджених, кримінальна субкультура порушує, а інколи блокує педагогічний процес у місцях позбавлення волі. Вона руйнує внутрішньо-колективні взаємини, змінює колективістські відносини – круговою порукою, товариськість – ворожістю, виправдовує і заохочує злочинський спосіб життя. Під впливом негативно спрямованих груп та лідерів проходить формування і зміна життєвих орієнтацій, потреб, установок, принципів, ідеалів особистості, що в свою чергу пояснюється психологами як готовність сприймати явища і фактори дійсності з окремих кримінальних позицій у залежності від попереднього досвіду. Це означає, що під впливом групи може утворюватись і анти суспільна установка, що формує у даному випадку готовність особистості діяти відповідно до її поглядів, звичок. Інтересів проти інтересів суспільства [4, с. 198].

Звільняючись з місць позбавлення волі, кримінально-деформована особистість стає потенціальним джерелом розповсюдження анти культурних цінностей кримінальної субкультури серед підлітково-юнацької спільноти. Маючи за плечима досвід перебування у місцях соціальної ізоляції, особа стає об'єктом поведінкового та комунікативного наслідування, часто виконує радника, неформального судді, лідера. Під негативним впливом лідера формується кримінальна свідомість членів групи, а сама група стає своєрідним осередком підготовки молодих злочинців, школою підвищення кримінальної "майстерності".

Підсумовуючи зазначимо, що цілком правомірно стверджувати, що норми і цінності кримінальної субкультури засуджених є потужним регулятором не тільки індивідуальної кримінальної поведінки, але і специфічним фактором формування професійної злочинності.

Отже, під впливом кримінальної субкультури слід розуміти комплексну дію специфічних взаємопов'язаних факторів, що призводять до кримінальної деформації особистості внаслідок безпосереднього залучення до злочинного середовища протягом певного, як правило, тривалого періоду часу [3, с. 44].

Ігнорування та некритичне ставлення до кримінальної субкультури є найбільшою помилкою у вивченні та реалізації педагогічного процесу у місцях позбавлення волі. Тим більше, що у сучасних умовах розвитку та реформування пенітенціарної системи, кримінальна субкультура є об'єктивною реальністю, яку необхідно глибоко вивчати та активно протистояти їй.

Відзначимо, що на сьогоднішній день основним напрямом протидії негативного впливу кримінальної субкультури є моральне відродження української нації, формування у підлітків та молоді морально здорової громадської позиції.

Література

1. Александров Ю. К. Тюремный закон Ю. К. Александров. – М.: Правовое просвещение, 1999. – с. 38.
2. Гуров А. И. Профессиональная преступность. Прошлое и современность Александр Иванович Гуров.– М.: Юридическая литература, 1990. – С. 54–62.
3. Замула С. Ю. Профілактика впливу кримінальної субкультури на неповнолітніх засуджених у спеціальних виховних установах: Навчально-методичний посібник / С. Ю. Замула [Під заг. ред. д. пед. н., проф. Оржеховської В. М.]. – Д., 2011. – 240 с.
4. Замула С. Ю. Кримінальна субкультура неповнолітніх засуджених як соціально-педагогічна проблема / С. Ю. Замула // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. / [редкол. : І. Д. Бех, О. В. Сухомлинська]. – К. : Інститут проблем виховання, 2005. – Вип. 8, кн. 2. – С. 196–201.
5. Суховєєва Н. М. Соціально-педагогічні аспекти ресоціалізації неповнолітніх засуджених в умовах виховної колонії / Н. М. Суховєєва // Науковий вісник волинського національного університету ім. Л. Українки. – 2011. - № 17.– С. 139–144.

ЗМІСТОВНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОЗНАК СУБКУЛЬТУРИ РОКЕРІВ ТА МЕТАЛІСТІВ

Студента IV курсу групи СП-41

спеціальності "соціальна педагогіка; практична психологія" **Конончук Д. І.**
Науковий керівник: канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
і соціальної роботи **Сватенков О. В.**

Перше десятиліття ХХІ ст. позначене дедалі посилювальним крахом моральних норм і принципів, нігілістичним ставленням до всього, що так чи

інакше було пов'язане з універсальними людськими цінностями. Звільнившись від усіх обмежень, які стримували свободу економічної діяльності, людина примудрилась не помітити того, що з подоланням перепон на своєму шляху вона зруйнувала й ті суспільні підвалини, поза якими культура виявляється позбавленою здатності до саморозвитку.

Масова культура, що виникла як заміник елітарної та народної, справляє величезний вплив на всю культуру в цілому, їй властива тенденція до гомогенізації, тобто прагнення надавати культурним явищам однорідності. На відміну від елітарної культури, тобто культури, орієнтованої на смаки обраних, масова культура свідомо орієнтує поширювані нею духовні цінності на середній рівень масового споживача. Бажання надати всім елементам культурної системи однорідності та абсолютної схожості – суттєва змістова характеристика масової культури. Наділяючи різні культурні явища певною ціннісною нейтральністю, роблячи основну ставку на видовищність, масова культура орієнтується в своєму впливі на стереотипи свідомості, стандартні штампи, не вимагаючи від людини витрат розумової енергії, почуттів, волі, тобто всього того, чого вимагає серйозне мистецтво. Використання таких жанрів, як детективний роман, вестерн, мюзикл, фільми жахів, дає змогу масовій культурі створювати світ міфологічних героїв, нові виміри дійсності, нібито доступні всім. Однак прагнення до масового охоплення ґрунтується не на змістовній, а на формальній кількісній ознаці.

Вплив масової культури на представників різних соціальних верств носить стихійний, а, отже, майже непомітний, природний вплив, який, в той же час, ніяк не сприяє формуванню суспільно бажаних цінностей, норм, моделей поведінки тощо. Студентство як один із найбільш прогресивних прошарків суспільства також потрапляє під вплив продуктів масової культури і, можливо, саме з цим пов'язані такі негативні тенденції у студентському середовищі як вживання алкоголю та наркотичних речовин, сексуальна розпуста та поширення венеричних захворювань, зниження загального інтелектуального рівня та соціальна пасивність.

Однією з форм масової культури є рок-музика. Її масовість підтверджують результати вивчення громадської думки студентської молоді (Ніжин, 2011) щодо переважних форм проведення дозвілля. Зокрема, рок є найбільш популярним музичним жанром серед хлопців та другим за популярністю у дівчат. На нашу думку, кожен із них, в більшій чи меншій мірі, є носієм субкультури рокерів та металістів. Саме тому, **метою нашої статті** є змістовний аналіз ознак субкультури рокерів та металістів як інтегративного поєднання загальних (масової культури) та особливих (субкультури рокерів та металістів) рис.

А. В. Мудрик виділяє наступні ознаки будь-якої субкультури: ціннісні орієнтації та норми поведінки, джерела інформації, естетичні вподобання та жаргон [3]. Проаналізуємо субкультуру рокерів та металістів з позиції окресленого підходу, охарактеризувавши деякі із наведених ознак.

Ціннісні орієнтації та норми поведінки. Зловживання алкоголем, наркотиками, сигаретами – це стереотипне уявлення про носія субкультури

рокерів та металістів. Саме їй властива пропаганда відійти від недосконалого світу. Вона вибудована на філософських засобах світосприймання, які можна явно побачити з текстів пісень (до речі, їхнє ідеологічне забарвлення може коливатися від досить невинного, до що до конкретних дій, особливо у груп ідеологічної спрямованості). В ідеалі, рокер – це начитана людина, яка знається на суспільній ситуації, вміє самостійно зробити висновки, що й викладає у текстах. З легендами року асоціюються Віктор Цой ("Кіно"), Юрій Шевчук ("ДДТ"), Костянтин Кінчев ("Аліса"), В'ячеслав Бутусов, Андрій Макаревич та інші.

На відміну з інших субкультур, як-от готи і панки, субкультура рокерів та металістів позбавлена яскраво вираженої ідеології й зосереджена лише навколо музики. Проте, є певні особливості світогляду, які можуть бути типовими для значної частини її носіїв – шанувальників музики певної групи, які відображені в текстах.

Тексти груп пропагують незалежність, самостійність і упевненість у собі, культ "сильної особистості". Багатьом рокерам та металістам субкультура служить засобом відчуженості, "сірої реальності", формою молодіжного протесту.

Естетичні вподобання. У субкультурах в основі яких лежать музичні вподобання дана змістовна ознака є не лише характеристикою, а й системоутворюючим фактором. Як ми вже зазначали вище, для субкультури рокерів та металістів рок-музика (в усіх її проявах та напрямках) є основою, стрижнем довкола якого гуртується молодь. В той же час, музика ж виступає основою естетичних уподобань носіїв даної субкультури.

Окрім музичних уподобань, слід наголосити на спільних рисах в одязі. Зокрема, їх одяг є досить простим у виконанні і має практичний характер. Рокери носять шкіряні мотоциклетні куртки, прикрашені заклепками, нашивками, значками і булавками, виглядають досить оригінально. На головах вони раніше носили модні шкіряні кепки. Зазвичай вони їздять мотоциклом в шоломі з відкритою обличчям, в авіаційних окулярах, доповнювалася картина льняним білим шарфом, обмотаним навколо шиї, що захищав їх рот від переохолодження. У гардеробі кожного рокера присутні джинси "Levi's", шкіряні штани, високі мотоциклетні чи військові черевики, і футболки. Зачіска рокерів може, у принципі, залежати від особистих переваг, але нерідко про неї говорять як згладжену чи, навпаки, посилену до зачіски у стилі помпадур, що характеризує представників рок-н-ролу п'ятдесятих років.

Типову моду серед металістів можна описати так: шкіряний ремінь частіше з клепами, довге волосся у чоловіків (розпущені чи зібрані в хвіст), переважно чорний колір у одязі, шкіряна мотоциклетна куртка "косуха" чи жилет, на голові може бути бандана; чорні футболки чи балахони з логотипом улюбленої метал-групи, напульсники – шкіряні браслети з заклепками або шипами, ланцюг на джинсах. На ремені може розташовуватися пряжка з логотипом будь-якої метал-групи; нашивки з зображеннями улюблених метал-груп; короткі чи високі чоботи. Шкіряні штани, армійські штани, джинси; клепаки і шипи на одязі й аксесуарах. Часто – довгополий одяг чорного кольору (плащі, пальто). Мотоциклетні шкіряні рукавички без пальців.

Їх вигляд викликає агресивне враження, хоча одяг переважно чистий і охайний. Однак, і їх зовнішня агресивність, і похмурість найчастіше є засобом епатажу оточуючих людей.

Слід зазначити, що на сьогодні рок-музика все більше набуває рис масової культури і, відповідно, втрачає риси власної ідентичності. Поява численних рок-груп музика і тексти пісень яких не відрізняються новизною та глибиною, уніфікація одягу рок-музикантів, прагнення бути схожими на натовп – все це у поєднанні із класичними "недоліками" субкультури рокерів та металістів (алкоголь, наркотики, тютюн) зумовлює актуальність вивчення впливу даної субкультури на соціалізацію молоді.

Література

1. Борисов И. Ю., Радзиховский Л. А. Зарубежные исследования молодежных субкультур // Идеологические и психологические аспекты массового сознания. – М., 1989. – С 37–45.
2. Засопецкий А. С., Файн А. П. Эта непонятная молодежь...: проблемы неформальных молодежных объединений. – М.: "БАРАХ-М" 1990.
3. Мудрик А. В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В. А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр "Академия", 2000. – 200 с.

ПЕДАГОГІЧНА ЗАНЕДБАНІСТЬ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Студентка VI курсу групи СП-41 спеціальності "соціальна педагогіка;
практична психологія" **Константиненко А. О.**

Науковий керівник: канд. пед.наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
і соціальної роботи **Качалова Т. В.**

Актуальність. Аналіз сучасного сьогодення дає підстави констатувати, що сучасне життя та відносини між людьми характеризуються підвищеною напруженістю. Давно відомо, що школа є дзеркальним відображенням суспільства. Помітним став спад у школярів інтересу до навчання, не дає належного ефекту система виховної роботи навчально-виховних закладів, погіршується дисципліна, зростає кількість важковиховуваних, педагогічно занедбаних дітей і підлітків, частішають правопорушення, скоєні неповнолітніми.

Всі процеси, які відбуваються у суспільстві та їх наслідки, як позитивні, так і негативні, відразу ж відображаються на школі та інших закладах освіти. Діти гостріше за інших відчувають свою незахищеність, нестабільність відносин. І, як наслідок, їхня поведінка стає все більше некерованою та непередбачуваною. Як правило, в школі через порушення дисципліни та небажання вчитися вчителі не приділяють належної уваги педагогічно занедбаним дітям, вважаючи їх пропашними, тобто такими, які нічого не зможуть досягти у житті.

Педагогічно занедбаний учень не заслуговує на негативну характеристику та осудження. Занедбаний – не значить поганий, зіпсований, безнадійний. Просто він потребує особливого ставлення, великої уваги та індивідуального підходу у вихованні з боку батьків та педагогів.

Мета: висвітлити соціально-педагогічні аспекти проблеми педагогічної занедбаності дітей.

Проблема соціально-педагогічної занедбаності давно цікавила багатьох педагогів і психологів (П. Б. Блонський, Л. С. Виготський, О. Б. Залкінд, А. С. Макаренко, Г. П. Медведєв, Н. П. Молчанов, С. Т. Шацький, В. О. Сухомлинський). Протягом останніх десятиріч інтерес вчених до даної проблеми поглибився (М. О. Алемаскін, В. Б. Баженова, Б. С. Белкін, З. Г. Зайцева, Л. М. Зюбін, Н. Ю. Максимова, І. А. Невський, Р. В. Овчарова, В. М. Оржеховська, Л. С. Славина, Т. М. Титаренко, Д. І. Фельдштейн).

Суттєвою особливістю значної кількості досліджень цього напрямку є їх зосередженість на підлітковому віці, тоді як проблема занедбаності серед молодших школярів вивчається небагатьма дослідниками (Р. В. Овчарова, В. М. Оржеховська, Т. Є. Федорченко).

Як показує аналіз джерельної бази, увага вчених була приділена розгляду причинам виникнення соціально-педагогічної занедбаності (М. А. Алемаскін, А. А. Невський, Л. С. Славина, Г. П. Медведєв, В. О. Сухомлинський), пошуку шляхів ефективної профілактики (Л. А. Колосова, Н. А. Максимова, О. К. Панченко, О. К. Пилипенко), визначенню ролі сім'ї, школи, позашкільних дитячих установ у профілактичній роботі з дітьми (А. С. Белкін, І. В. Козубовська, В. Г. Сенько, І. П. Трушина, Р. В. Овчарова). Проте залишається мало дослідженим особливості поведінки педагогічно занедбаних дітей та в недостатній мірі розкрито інноваційні методи роботи з ними. Адже вони мало використовуються сучасними соціальними педагогами в школах.

Одним із самих важливих і в той же час найбільш складних напрямків професійної діяльності соціального педагога є соціально-педагогічна робота з дітьми, яких завжди виділяють в самостійну категорію, але називають при цьому по-різному: важкі, важковиховувані, педагогічно занедбані, проблемні, дезадаптовані, діти з девіантною поведінкою, діти групи ризику.

Різна назва відображає різні точки зору на дану категорію дітей, які, в свою чергу, обумовлюють і різні підходи в роботі з ними. Так, визначення "важкі", "важковиховувані", "педагогічно занедбані", "проблемні" дані таким дітям з позиції педагога, для якого вони складають особливі труднощі та проблеми в роботі й тим самим виділяються серед "звичайних" дітей. Така точка зору Лукіної О. К. лежить в основі традиційних педагогічних підходів в ставленні до цих дітей, які, як правило, зводились до ізоляції "звичайних" дітей від "важких", наприклад, до виключення останніх зі школи. Оскільки їх важко виховувати, вони не зацікавлені в навчанні і для них повинні використовуватись особливі методи виховного впливу [4, с. 5–7].

В. Г. Степанов пропонує розмежувати поняття "важкі" та "педагогічно занедбані" діти. Він стверджує, що важкі діти є педагогічно занедбаними, але

не всі педагогічно занедбані діти є важкими: деякі відносно легко піддаються перевихованню. [2, с. 9]

Лукіна О. К. вважає, що педагогічна занедбаність – це нерозвиненість, неосвіченість та невихованість дитини, відставання розвитку від особистих можливостей, невідповідність віку, яка викликана педагогічними причинами та підлягає корекції педагогічними засобами. При збереженні однакового механізму виникнення та розвитку на різних вікових ступенях педагогічна занедбаність має свою вікову динаміку та прояви.

Кожна вікова група найбільш чуттєва до тих чи інших зовнішніх неблагополучних факторів, які призводять в певних умовах до виникнення та розвитку педагогічної занедбаності. Для дошкільників – це мале коло спілкування, сімейні фактори; для молодчих школярів – шкільні фактори, вчитель; для підлітка – особистісно значимі фактори (адаптація до середовища, самоствердження в процесі навчання, праці та спілкування) [4, с. 27]

П. П. Блонський вірно підмітив, "з об'єктивної точки зору, педагогічно занедбана дитина – така, по відношенню до якої робота вчителя є не на належному рівні. З суб'єктивної точки, педагогічно занедбана дитина – така, з якою вчителю "важко, займатися, яка потребує від вчителя багато роботи". [2, с. 14–15]

О. С. Белкін розкриває педагогічну занедбаність як стійке, чітко виражене спотворення моральних уявлень, невихованості почуттів та навиків суспільної поведінки з певними віковими особливостями та домінуючими факторами морального розвитку дитини. [2, с. 20–21]

Гонєєв А. Д. стверджує, що педагогічна занедбаність в психолого-педагогічних дослідженнях розглядається як наслідок цілого ряду негативних факторів, серед яких головну роль грає сімейне виховання.

Годовнікова Л.В. визначає, що педагогічно занедбана дитина є психічно та фізично нормальна, але не володіє знаннями та уміннями, які необхідні для нормальної життєдіяльності. [2, с. 24–25]

Останнім часом все частіше в педагогіці та психології вживається термін соціально-педагогічна занедбаність, застосований до дітей в основному шкільного віку.

На думку Овчарової Р. В., соціально-педагогічна занедбаність є стан особистості дитини, який обумовлений тими соціально-педагогічними умовами, в яких розвивається дитина.

Соціальна занедбаність формується під впливом фактора, який викликає певні деформації особистості дитини. Основними проявами соціальної занедбаності в дитячому віці є нерозривність соціально-комунікативних якостей і властивостей особистості, низька здатність до соціальної рефлексії, труднощі в оволодінні соціальними ролями. Соціальна занедбаність протилежна вихованості, стаючи тим самим основою її важковихованості та соціальної дезадаптації дитини.

Педагогічна занедбаність обумовлена, перш за все, недоліками освітньо-виховної роботи, наслідком яких є несформованість дитини як суб'єкта навчально-пізнавальної, ігрової та інших видів діяльності. Її проявами слід

вважати важковиховуваність, важкість в навчанні, тобто власне педагогічні труднощі дитини та слабо виражена індивідуальність у навчально-пізнавальному процесі. У молодших школярів неспроможність у навчальні демонструється як нерозвиненість навчально-пізнавальної мотивації, вони не усвідомлюють цілі навчання та зміст навчальної діяльності, навчально-пізнавальна активність недостатньо розвинена. Педагогічна занедбаність – це стан, протилежний розвиненості, освіченості (навченості): відсутність необхідного запасу знань, слабке оволодіння способами та прийомами й нерозвиненість навчально-пізнавальних мотивів.

Зовнішніми причинами соціально-педагогічної занедбаності, на думку того ж автора, є дефекти сімейного виховання, на яке нашаровуються недоліки та прорахунки в освітньо-виховній роботі в дитячому садку та школі, зокрема дегуманізація педагогічного процесу і сімейного виховання. Внутрішніми причинами виникнення та розвитку занедбаності дітей можуть бути індивідуальні психофізіологічні та особистісні особливості дитини, генотип, стан здоров'я, домінуючі психоемоційні стани, внутрішня позиція, рівень активності у взаємодії з оточуючими.

Соціально занедбані учні не тільки мають хронічну занедбаність з предметів навчальної програми і чинять опір педагогічним впливам, але, на відміну від педагогічно занедбаних, професійно не орієнтовані, у них сформовані корисні навички та вміння, звужена сфера інтересів. Вони характеризуються глибоким відчуженням від сім'ї та школи, їх формування та соціальний розвиток йде в основному під впливом асоціальних, криміногенних підліткових груп, засвоєння групових норм і цінностей, які призводять до деформації свідомості, цінностей, орієнтацій та соціальних установок. [5, с. 13–17]

Одне з джерел попередження соціальної адаптації – формування належних цінностей. Істотну роль у формуванні ціннісних орієнтацій грає сім'я.

Ряд авторів вважає, що саме сім'я створює умови для попередження дезадаптації, тому володіє потужним адаптаційним потенціалом. Крім того, саме сім'я перетворюється в один з найважливіших джерел формування ціннісних орієнтацій дітей і підлітків.

Спосіб життя сім'ї, стосунки членів сім'ї один до одного і до інших людей, до груп та суспільства в цілому – ось що відіграє визначну роль у вихованні. Вимоги, що висувуються до життя батьками, і форма, в якій ці вимоги здійснюються: вибір слів, організація в родині дозвілля, стосунки з друзями й сусідами, і розмови про це – все це, в тому чи іншому сенсі, набуває для дитини особливого значення тому, що він почув це від людей, яким довіряє. Відповідно до поглядів соціальних педагогів, сім'я сприяє не тільки формуванню особистості, але і самоствердження людини, стимулює його соціальну, творчу активність, розкриває індивідуальність. Безпосередньо досвід дитини, придбаний в сім'ї, в молодшому віці стає з часом єдиним критерієм ставлення дитини до навколишнього світу, людей. Хоча, і в умовах сім'ї виховання може бути деформованим, коли батьки хворі, ведуть аморальний спосіб життя, не володіють педагогічною культурою.

Багато батьків помилково перекладають всю відповідальність за виховання дитини на "плечі" виховних та навчальних закладів. Діти приходять в школу з уже сформованими індивідуально-особистісними особливостями. Учитель не може спілкуватися з кожною дитиною індивідуально, як з унікальною у своєму роді. Школа може тільки корегувати, а іноді виправляти плоди сформованого сімейного виховання. І все, що ціннісна свідомість дитини буде отримувати в школі, він буде порівнювати з тим, що вже знає з власного досвіду життя в родині. По-друге, професійне завдання кожного педагога – нести знання і формувати вміння у своїй специфічній області, і все інше неминуче опиняється на периферії його уваги. По-третє, маючи десятки, якщо не сотні учнів, вчитель не може спілкуватися з кожним, як з цілісною, своєрідною, унікальною особистістю. [3, с. 16–23]

Таким чином, соціально-педагогічна занедбаність виникає там, де не створюються умови для повноцінної соціалізації та індивідуалізації особистості дитини: навколишнє мікросередовище, насамперед батьки та педагоги, негативно впливає на формування особистості дитини свободи для прояву своєї активності у взаємодії з предметним та соціальним середовищем.

Педагогічно занедбані діти мають нормальний інтелектуальний розвиток, іноді навіть високі потенційні здібності в деяких областях. Але через відсутність необхідної бази (знань, умінь, навичок) вони не можуть проявити свої сильні сторони в процесі навчання і справляють враження учнів малоздібних або розумово обмежених.

Література

1. Баженов В. Г. Воспитание педагогически запущенных подростков / В. Г. Баженов. – К.: Рад. школа, 1986. – 130 с.
2. Гонеев А. Д. работа учителя с трудными подростками: учебн. пособие для студ. высших учеб. заведений / А. Д. Гонеев, Л. В. Годовникова. – М.: Издательский центр "Академия", 2008. – 240 с.
3. Климова-Фюгнерова М. Эмоциональное воспитание в семье. – Минск: Народная асвета, 1981. – 174 стр.
4. Лукина О. К. Работа с педагогически запущенными детьми: методические рекомендации. – Красноярск: РИО КрасГУ, 2003.
5. Овчарова Р. В. Практическая психология в начальной школе.- М.: ТЦ "Сфера". 2001. – 240с.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В МОВЛЕННЄВО-ІГРОВОЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Студентка IV курсу групи ДП-41 спеціальності "дошкільна освіта,
практична психологія" **Корчوماка С. В.**

Науковий керівник: канд. пед. наук,
доцент кафедри дошкільної освіти **Аніщук А. М.**

У статті висвітлено вплив мовленнєво-ігрової діяльності на розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку. Обґрунтовано та охарактеризовано

педагогічні умови розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності.

Ключові слова: зв'язне мовлення, мовленнєво-ігрова діяльність, мовленнєво-ігрова компетенція.

Актуальність теми. Розвиток зв'язного мовлення дітей дошкільного віку є однією із стрижневих проблем дошкільної лінгводидактики. Концептуальні засади реформування дошкільної освіти визначені у "Базовому компоненті дошкільної освіти" (2012), Базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" (2009). Також її актуальність зумовлюється пріоритетними напрямками Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, Законів України "Про освіту", "Про дошкільну освіту", "Комплексними заходами щодо всебічного розвитку і функціонування української мови", спрямованими на модернізацію дошкільної освіти, оновлення змісту, вдосконалення форм, методів і технології навчання дітей рідної мови, розвитку культури мовлення та мовленнєвого спілкування.

Одним із головних засобів передачі та засвоєння досвіду, формування особистості дитини є мовленнєве спілкування. У спілкуванні з дорослими дитина пізнає навколишній світ, учить сприймати й розуміти його, опановує зв'язним мовленням.

Відомими науковцями було досліджено такі аспекти розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку: навчання розповідання за дидактичними картинками (Н. Гавриш, Л. Глухенькою), іграшками (А. Бородич, Е. Коротковою), навчання описових розповідей (В. Гербовою, А. Зрожевською), переказування дітьми художніх творів (Н. Малиновською, Н. Орлановою), навчання творчих розповідей (Л. Ворошніною, Н. Гавриш), розвиток зв'язного мовлення за текстом казок (Ю. Руденко, Л. Фесенко) та у продуктивній діяльності (Т. Постояном).

Важливе місце в системі засобів розвитку зв'язного мовлення дошкільників посідає гра. Її вплив на виховний процес дітей було розкрито в роботах педагогів-класиків: А. Коменського, С. Русової та ін., психологів: Ю. Аркіна, Л. Виготського, С. Рубінштейна та ін., сучасних педагогів: Л. Артемової, А. Бондаренко, В. Захарченко. Зазначимо, що хоча проблема гри завжди була в центрі уваги педагогічної науки, однак її лінгвістичний аспект щодо розвитку зв'язного мовлення розглядався лише у зв'язку з дослідженням сюжетно-рольової гри в науковому доробку В. Захарченко. Аспекти ж ігрового потенціалу в процесі формування мовленнєвих навичок і, зокрема, зв'язного мовлення дошкільників залишаються поза увагою науковців. Психологи Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн розглядають гру як діяльність, що відображає дійсність шляхом активного її перетворення. У ході гри діти мають можливість діяти, конкретні дії зумовлюють мовленнєву активність дошкільника і водночас спрямовують розвиток гри. Доведено, що здатність дитини використовувати в ігрових ситуаціях зв'язні висловлювання впливає на емоційно чуттєву сферу їхньої життєдіяльності і, водночас, максимально активізує мовлення дітей.

Мета написання статті: розкрити педагогічні умови розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності.

Завдання написання статті:

- 1) Визначити вплив мовленнєво-ігрової діяльності на розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку.
- 2) Виділити та проаналізувати педагогічні умови розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності.

Виклад основного матеріалу.

Завдання розвитку зв'язного мовлення посідає центральне місце в загальній системі роботи з розвитку мовлення в дошкільному освітньому закладі. Сучасна лінгводидактика розглядає поняття *зв'язного мовлення* у двох аспектах – як процес створення зв'язного висловлювання та як продукт мовлення (текст чи дискурс). На думку А. Богуш, Л. Виготського, М. Жинкіна, І. Зимньої, О. Леонтєва, *зв'язне мовлення* визначається як єдине смислове та структурне ціле, що складається з тематично та логічно пов'язаних між собою відрізків і відбиває всі суттєві сторони свого предметного змісту. У створенні зв'язного мовленнєвого продукту, науковці виокремлюють *діяльнісний та особистісний компоненти*. *Перший* – пов'язується з процесами народження і сприймання повідомлення, регуляції та контролю власної мовленнєвої діяльності. *Другий* – з тим, що в мовленні особа виявляє свою індивідуальність – характер, темперамент, рівень загальної культури [2, с. 17].

Важливе місце в системі засобів розвитку зв'язного мовлення дошкільників посідає *гра*. В ігровій діяльності відбувається пошук предметів – заміників і символічне зображення предметних дій, що передають характер відносин між людьми, форми і типи їхнього спілкування. Ігрова діяльність виступає засобом пізнання культури свого народу, його традицій, обрядів, звичаїв. Відтак, у дитячих іграх яскраво відображається взаємозв'язок національної культури народу і його мови, взаємозв'язок пізнання, спілкування і діяльності дитини, що і становить сутність *мовленнєво-ігрової діяльності*.

На думку А. Богуш, *мовленнєво-ігрова діяльність* – це діяльність, що вимагає використання набутих раніше знань, мовленнєвих умінь і навичок у нових зв'язках і обставинах. У цій діяльності діти, на основі набутих уявлень про предмети, уточнюють і поглиблюють свої знання. Основою для мовленнєво-ігрової діяльності є сформовані уявлення про побудову ігрового сюжету, різноманітні ігрові дії з предметами, засвоєні мовленнєві вміння і навички [1].

На етапі дошкільного дитинства мовленнєво-ігрова діяльність виступила доміантною в пошуках ефективних шляхів і визначенні механізмів розвитку зв'язного мовлення дітей. Продуктивність мовленнєво-ігрової діяльності забезпечується сформованістю в дітей ігрових дій, мовленнєвих умінь і навичок, що супроводжуються виразним зв'язним мовленням, використанням дітьми у процесі спілкування формул мовленнєвого етикету.

Розвиток зв'язного мовлення в мовленнєво-ігровій діяльності забезпечується сукупністю чинників, а саме: спеціальної організації мовленнєво-ігрової діяльності, що ґрунтується на особистісно орієнтованій моделі

взаємодії його учасників (вихователів і дітей); системі мовленнєвих технологій, спрямованих на перехід дитини від репродуктивних до креативних мовленнєво-ігрових дій; функціональному характері мовленнєво-ігрової діяльності [5].

Водночас тільки грою діяльність дитини не обмежується. Як компонент мовленнєво-ігрової діяльності, гра в поєднанні з навчанням і мовою, є засобом всебічного розвитку дитини. У зв'язку з цим, мовлення та гра виконують низку функцій, а саме: освітню, виховну, естетичну, історичну, розважальну, експресивну, функцію мовленнєвого спрямування та культу-роносну функції.

Як зазначає А. Богуш, однією з найважливіших функцій ігрової діяльності є *функція мовленнєвого спрямування*. Мовленнєво-ігрові дії гравців спрямовані на інших учасників гри. У процесі гри дитина користується як діалогічним (діалог, трилог, полілог), так і монологічним мовленням. Саме в ігровій діяльності яскраво виявляється образність і виразність дитячого мовлення, в якому поєднуються мовні і немовні засоби виразності. Мовленнєво-ігрові дії виступають і засобом творчого мовленнєвого самовираження. Усі ці функції тісно взаємозв'язані і виступають у єдності і взаємозв'язку в мовленнєво-ігровій діяльності [1].

У ході гри діти мають можливість діяти, конкретні дії зумовлюють мовленнєву активність дошкільника і водночас спрямовують розвиток гри. Саме у грі розвивається уміння дитини переносити функції, способи дії з одного предмета на інший, що має вирішальну значущість для розвитку наочно-образного мислення та розвитку зв'язного мовлення дошкільників. Дитина словом позначає свої дії, осмислюючи їх у такий спосіб, словом вона користується, щоб доповнити дії, виразити свої думки і почуття. У грі між дітьми встановлюється надзвичайно насичений мовленнєвий зв'язок, що має можливість виходу за межі конкретної ситуації. *Гра* – перехідна проміжна ланка між повною залежністю мовлення від речей і предметних дій та свободою слова. Саме у "звільненні слова" і полягає значення гри з однолітками для мовленнєвого розвитку дітей. Граючись, вони не лише маніпулюють іграшками, а й пояснюють, що саме роблять. Без пояснень, які надають нового змісту предметам і діям, неможливе ні осмислення ролей, ні освоєння умовного простору гри. Причому, це пояснення завжди комусь адресоване. Без домовленості та взаємного розуміння гра розпадається.

Отже, використання ігор, ігрових вправ під час навчання не тільки відповідає психологічним потребам цього віку, а й створює оптимальні умови для формування багатьох процесів, потрібних для розвитку зв'язного мовлення.

Проаналізувавши наукову літературу, нами було виділено педагогічні умови розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності, а саме: сформованість діамологічної та ігрової компетенцій; використання дидактичних ігор як засобу розвитку зв'язного мовлення старших дошкільників; використання системи вербальних ігор, мовленнєвих ігрових ситуацій і вправ, спрямованих на розвиток зв'язного мовлення дітей.

Навчання мови і розвиток мовлення дітей не зводяться лише до мовленнєвої діяльності, оскільки мова і мовлення обслуговують всі види діяльності. На думку А. Богуш, доречно говорити про взаємозв'язок усіх видів діяльності в мовленнєвому спілкуванні. Така інтеракційна діяльність обов'язково передбачає наявність певних знань, умінь і навичок, що є однією з базисних характеристик особистості, її компетенції [1].

Як зазначає автор, сформованість діалогологічної компетенції сприяє оволодінню усним мовленням. Це зумовлено наявністю достатнього словникового запасу, правильного сприймання і вимови, вживання граматичних форм рідної мови і розуміння зв'язного тексту відповідно до вікових можливостей. Розвиток у дитини здатності вести діалог вимагає від вихователів та батьків вміння формувати в процесі взаємних розмов діалогічне мовлення, що потребує оволодіння мовленнєвими формами – згоди, заперечення, уточнення, перепитування, зустрічного питання, прохання, вимоги, дозволу, поради, відмови, спонуки, задоволення, вдячності, подиву, невдоволення тощо [1].

У поєднанні діалогічна та монологічна компетенції утворюють діалогологічну компетенцію. Критеріями діалогологічної компетенції є: кількість діалогічних єдностей, вміння будувати діалог, трилог, полілог, функціональні типи діалогу, виражальні засоби мовлення; а також вміння будувати різні типи розповідей, кількість речень у тексті розповіді, типи речень (прості, поширені, складні), наявність образних виразів у тексті розповіді. Критеріями ігрової компетенції є: вміння дітей пояснити гру, самостійність та ініціативність в організації ігор, розгортанні дітьми ігрового задуму, сюжету гри, творче відображення реальних і казкових ситуацій, вживання дітьми формул мовленнєвого етикету під час спілкування у грі (формування мовленнєвого етикету в грі) [7].

Таким чином, мовлення дитини збагачується різними синтаксичними формами, з'являються різні підрядні речення та речення з однорідними членами, також з'являються прості, складні та поширені речення. За структурою розповідь з досвіду ближча до розмовного мовлення, тоді як переказ і творча розповідь за аналогією з літературним твором являють собою монологічну форму мовлення і наближаються до структури літературного твору. В ході діалогу завжди виникає спільність ситуації, спільність переживання предметного змісту мовлення. А в ігровій діяльності старші дошкільники можуть самостійно проявляти ініціативність до організації гри, вже вміють пояснювати її та вживають формули мовленнєвого етикету під час спілкування у грі. Це все вказує на сформованість діалогологічної та ігрової компетенцій щодо розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності.

Важливим методом розвитку зв'язного мовлення дітей є дидактична гра. Вона забезпечує сприятливі умови для розв'язання педагогічних завдань з урахуванням можливостей дітей дошкільного віку. Для розвитку діалогічного мовлення проводяться такі ігри, де мовна активність дітей займає основне місце.

Розвитку діалогічних умінь старших дошкільників сприяють дидактичні ігри. А. Бондаренко та О. Сорокіна пропонують розрізнати дидактичні ігри за навчальним змістом, ігровими діями і правилами, організацією та стосунками дітей, роллю вихователя тощо. Вони виділяють: ігри-подорожі, що відображають реальні факти і події через незвичайне: просте – через загадкове, складне – через переборне, необхідне – через цікаве; покликані посилити враження, надати пізнавального змісту, казкової незвичайності, звернути увагу дітей на те, що існує поряд, але вони цього не помічають (подорож у намічене місце, подолання простору і часу, подорож думки, уяви тощо); ігри-доручення, в яких ігрове завдання та ігрові дії ґрунтуються на пропозиції будь-що зробити; ігри-припущення, ігрове завдання яких виражене в назвах ("Що було б...?", "Що б я зробив, якби...?" та ін.); спонукають дітей до осмислення наступної дії, що потребує вміння зіставляти знання з обставинами або запропонованими умовами, встановлювати причинні зв'язки, активної роботи уяви; ігри-загадки, які розвивають здатність до аналізу, узагальнення, формують уміння розмірковувати, робити висновки; ігри-бесіди, цінність яких полягає в активізації емоційно-розумових процесів (єдності слова, думки, уяви дітей), у вихованні вміння слухати і чути запитання вихователя, питання і відповіді дітей, уміння зосереджувати увагу на змісті розмови [3]. Відповідно до характеру ігрових дій, дидактичні ігри поділяють на ігри-доручення, що ґрунтуються на інтересі дітей до дій з іграшками і предметами: добирати, складати, роз'єднувати, з'єднувати, нанизувати тощо; ігри з відшукуванням предметів, особливістю яких є несподівана поява і зникнення предметів; ігри з відгадуванням загадок, що вибудовуються на з'ясуванні невідомого ("Впізнай", "Відгадай", "Що змінилося?"); сюжетно-рольові дидактичні ігри, ігрові дії яких полягають у відображенні різних життєвих ситуацій, виконанні ролей (покупця, продавця, вовка, гусей та ін.); ігри у фанти або в заборонений "штрафний" предмет (картинку), що пов'язані з цікавими для дітей ігровими моментами (скинути картку, утриматися, не сказати забороненого слова тощо). Близькими до нашого дослідження є сюжетно-рольові дидактичні ігри.

Отже, в процесі мовленнєво-ігрової діяльності діти не лише позначають і супроводжують свої дії словом, осмислюючи їх, а й висловлюють власні думки та почуття. Вони отримують нагоду творити слово, фразу, текст (будують висловлювання, репліки в діалозі, самостійне судження; перефразовують і створюють власні варіанти віршованих супроводів гри, приказок для оцінювання участі гравців, розподіляють ролі, вступають у контакт з іншими учасниками гри, ведуть з ними ігровий діалог тощо).

Важливими методами розвитку зв'язного мовлення дітей є використання системи вербальних ігор, мовленнєвих ігрових вправ і ситуацій. Під вербальними іграми ми розуміємо словесні ігри, спрямовані на вирішення мовленнєвих завдань, змістом яких виступає безпосередньо зв'язне (діалогічне, монологічне) мовлення, мовленнєві висловлювання різного типу (опис, розповідь, міркування, пояснення), і які побудовані за змістом художніх текстів. Вербальні ігри можна поділити на дві великі групи: репродуктивні і творчі ігри.

Заслуговує на увагу використання ігрових мовленнєвих ситуацій під час навчання старших дошкільників складання описових розповідей, які пропонує В. Гербова. Дослідницею успішно вирішується паралельно два важливі завдання: навчання монологу та розвиток навичок діалогізування [4].

У дошкільній лінгводидактиці розроблено систему мовленнєвих ігрових ситуацій: ігрові мовленнєві ситуації за змістом художніх творів з метою формування у дітей оцінно-етичних суджень, ігрові мовленнєві ситуації за змістом українських народних казок з метою збагачення словника дітей експресивною лексикою та розвитку мовленнєво-творчого самовираження дошкільників, ігрові мовленнєві ситуації з метою розвитку культури мовленнєвого спілкування дітей та мовленнєвої готовності дітей до школи, ігрові мовленнєві ситуації з метою формування граматичної правильності мовлення.

Під мовленнєвими вправами вчені розуміють "вправи у природній комунікації у різних видах мовленнєвої діяльності" [6]. Важливою особливістю мовленнєвих вправ є їх спрямованість на наближення навчальної діяльності до реального спілкування. У дошкільній педагогічній літературі словесна вправа розглядається як багаторазове виконання дітьми певних мовленнєвих дій для вироблення та вдосконалення мовленнєвих умінь і навичок. Вербальні ігри, ігрові мовленнєві ситуації та вправи стимулюють мовленнєву активність дітей, сприяють удосконаленню зв'язного мовлення.

Висновки. Проблема розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку досліджувалася класиками наукової думки і сучасними науковцями в різних аспектах: психологічному, психолінгвістичному, лінгвістичному, педагогічному та лінгводидактичному.

Мовленнєво-ігрова діяльність безпосередньо впливає на розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку. Це пояснюється тим, що створені життєві ситуації, які розігруються дітьми сприяють розвитку діалогічного та монологічного мовлення.

В ігровій діяльності старші дошкільники можуть самостійно проявляти ініціативність до організації гри, вже вміють пояснювати її та вживають формули мовленнєвого етикету під час спілкування у грі. Це вказує на сформованість діамологічної та ігрової компетенції щодо розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності.

Дидактичні ігри дозволяють створити життєві ситуації, які стимулюють мовленнєву активність дітей, мовленнєве спілкування і сприяють розвитку зв'язного мовлення дітей. Діти в спілкуванні один з одним і дорослим у грі засвоюють навички зв'язного та орієнтованого на співрозмовника мовлення. При доборі певних різновидів дидактичних ігор потрібно враховувати індивідуальні особливості дитини, її досвід, вікову категорію та статеву приналежність.

За допомогою вербальних ігор, мовленнєвих ігрових ситуацій і вправ у дітей розвиваються навички діалогізування, формуються комунікативні вміння.

Таким чином, забезпечення зовнішніх і внутрішніх умов розвитку зв'язного мовлення дошкільників залежить від правильної організації педагогом мовленнєво-ігрової діяльності та гармонійного поєднання виділених нами педагогічних умов.

Література

1. Богуш А. М. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи: [навч.-метод. посіб.] / А. М. Богуш, Н. І. Луцан. – К.: Видавничий дім "Слово", 2008. – 256 с.
2. Гавриш Н. Розвиток зв'язного мовлення дошкільнят: [навч.-метод. посіб.] / Н. Гавриш. – К.: Вид.дім "Шкіл. світ"; вид. Л. Галичина. – 2006. – 119 с.
3. Гавриш Н. В. Художнє слово і дитяче мовлення. / Н. В. Гавриш – Донецьк: Лебідь, 1999. – 170 с.
4. Гербова В.В. Составление описательных рассказов: К методике обучения старших дошкольников описательным рассказам / В. В. Гербова // Дошкольное воспитание. – 1981. – № 9. – С. 28–34.
5. Луцан Н. І. Розвиток монологічного мовлення дітей засобами словесних ігор / Н. І. Луцан // Наука і освіта. – 1999. – № 3. – С. 102–104.
6. Луцан Н. І. Місце словесних ігор у розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету : Зб. наук. пр. – 2000. – Вип. 7. – С. 86–92.
7. Луцан Н. І. Теорія і практика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності: автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.02 / Н. І. Луцан; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – О., 2006. – 45 с.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ ДОЗВІЛЛЯ ЯК ЕФЕКТИВНОГО ЗАСОБУ ДЛЯ ВИРІШЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАВДАНЬ

Студентка V курсу групи СПМ-51
спеціальності "соціальна педагогіка" **Костенко Ю. І.**
Науковий керівник: канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
і соціальної роботи **Качалова Т. В.**

У статті розглядаються проблеми взаємозв'язку мови соціальної педагогіки та сфери дозвілля, взаємовпливу дозвіллевої діяльності і соціального розвитку особистості, використання дозвілля як ефективного засобу для вирішення соціально-педагогічних завдань.

Вільний вибір вільної людини за будь-яких часів був важливою цінністю соціального існування. Суспільні умови зазвичай диктували вибір діяльності, але завжди залишався час, коли людина прагнула бути самою собою, обирати заняття на власний розсуд – це сфера дозвілля. Нині існування особистості відбувається в стрімкому, динамічному, неоднозначному сучасному світі, її розвиток має змістовну соціальну складову, яка суттєво впливає на соціальну стабільність. Однак мінливість, обмеженість часу, його беззмістовне проведення іноді викликають дисгармонію, що призводить до соціальної нестабільності. Тому сучасну педагогіку, зокрема соціальну її галузь, цікавить розвиток особистості у сфері дозвілля, адже саме в дозвіллевій сфері людина самореалізується та саморозвивається.

Через сферу дозвілля уможлиблюється зміцнення соціальних відносин і тому дозвілля набуває міцного потенціалу як засіб соціального виховання. Це актуально в нашу добу глобалізації та інформатизації, коли людина іноді відмежується від оточення, занурюється у власне життя та проблеми, що може загрожувати консолідації суспільного життя, призводити до втрати соціальної активності особистістю, яка не завжди може вдало організувати навіть власний вільний час. Актуальності додає те, що в сучасному світі затребувана творча особистість, яка вихована на загальнолюдських цінностях, зокрема через залучення до культурних надбань людства у сфері дозвілля, котра в умовах нестабільності може знаходити нестандартні рішення, здатна вести за собою спільноту до суспільного прогресу.

Таким чином, сфера дозвілля та соціальна педагогіка безперечно пов'язані між собою. Про це свідчать наукові праці в галузі педагогіки, соціології, філософії, соціальної педагогіки: Р. Азарової, А. Воловика, Г. Дулікова, Т. Кисельової, Р. Костецьки, В. Пічі, І. Петрової, В. Пономарьова, Б. Тітова, В. Туєва, Д. Шамсутдінової та ін. Важливість дослідження процесів соціального розвитку особистості засобами дозвіллевої діяльності доводять також учені, які вирішували специфічні соціально-педагогічні проблеми: В. Гладиліна, Т. Гончар, О. Гончарова, О. Діба, Т. Зрелова, Ю. Клейберг, Г. Колик, С. Лаврецова, Ю. Моздокова, Л. Сайкіна, А. Фатов, та ін.

Як свідчить аналіз сучасних наукових джерел, залишаються недослідженими методологічні та теоретичні основи взаємозв'язку соціальної педагогіки і сфери дозвілля, що відбивається на прогнозуванні та реалізації практичної соціально-педагогічної діяльності засобами дозвілля. Отже, метою публікації є аналіз стану вивченості соціально-педагогічних аспектів дозвіллевої діяльності, визначення перспектив подальшого дослідження соціально-педагогічного потенціалу відповідної галузі.

Для змістовного аналізу необхідно навести основні термінологічні орієнтири, які мають суттєве відношення до вказаної проблематики. У сучасній науковій літературі трапляються поняття "вільний час" та "дозвілля", які подекуди ототожнюються, а також "дозвіллева діяльність", "культурно-дозвіллева діяльність", "сфера дозвілля", "культура дозвілля" та ін. Дійсно, сфера дозвілля може вимірюватися часовим критерієм, однак, не тільки. І тому очевидно, що вільний час та дозвілля різняться між собою, вільний час при цьому – ємніше поняття, певний часовий вимір дозвілля. Ми підтримуємо думку про те, що "вільний час можна визначити як частину соціального часу, вивільнену працею від неодмінних справ, яка є сферою вільної діяльності людей, зумовленою всією сукупністю соціальних відносин певного суспільства і рівнем духовного розвитку кожної особи" [6, 26]. Нам імпонують у цьому визначенні такі наголоси, що у сфері вільного часу особистість самостійно виявляє свої уподобання щодо вибору діяльності, який зумовлений рівнем духовного розвитку людини, тобто спрямований ціннісними потребами, а також те, що вільний час має безпосереднє відношення до соціальних умов буття суспільства, тобто може позначатися на сфері соціального розвитку, консолідації та стабільності.

Зміст вільного часу виражається через поняття "дозвілля". Відтак, дозвілля є змістовною складовою вільного часу людини, групи, суспільства в цілому, яка використовується для відновлення і розвитку фізичних та духовних сил. Принципово важливо, що вільний час може бути змістовно різним. Людина на свій розсуд, добровільно обирає дозвіллеві заняття відповідно до власних цінностей. Формами дозвілля можуть бути постійні застілля зі зловживанням алкоголем чи іншими речовинами, захоплення псевдокультурою чи участь в екстремістському агресивному угрупованні, безконтрольне користування комп'ютером та Інтернетом (що призводить до адиктивної залежної поведінки). І це також вибір людини, який є руйнівним не тільки для неї, але й для інших людей, соціального простору загалом.

На наш погляд, обґрунтованим є твердження про інтеграцію соціальної педагогіки та дозвіллевої сфери. Підтвердження цьому знаходимо в роботах сучасних учених (В. Дуліков, Т. Вдовенко), які аналізують зарубіжний досвід соціальної роботи як складову соціально-культурної діяльності та засіб вирішення певних соціальних проблем. Дуліков В. зазначає, що "соціальна робота має допомагати людині не тільки в традиційних сферах, але й у культурі, зрозуміло, що тут збігаються інтереси соціальних працівників, соціальних педагогів та організаторів дозвіллево-рекреаційної або культурно-дозвіллевої сфери [4].

Цікавими є дослідження А. Рижанової, яка стверджує, що в умовах сучасного соціуму, який глобалізується, "йдеється про потребу формування ... нового типу особи – "людини культури" [5, с. 191]. Очевидно, що така людина стане авангардом соціального розвитку, але для цього вона повинна мати високий рівень культури дозвілля. Цього неможливо досягти завдяки соціальній роботі у сфері дозвілля, необхідна саме соціальна педагогіка як фактор формування духовності особистості. На нашу думку, саме у сфері дозвілля людина може бути творцем, зокрема і соціального життя.

Таким чином, дозвіллева сфера – це сфера соціального буття, що вимірюється зокрема часовим критерієм, в якій особистість здійснює власний вибір, визначається щодо культурних уподобань. Сфера дозвілля надає можливість вільного вибору. Від того, якою діяльністю вона заповнена, залежать розвиток людини, реалізація її творчого потенціалу та соціальної активності. Отже, соціальна педагогіка дозвіллевої сфери має бути механізмом соціальної реалізації особистості, профілактики негативних явищ у соціальному середовищі, педагогізації соціального простору, долучення особистості до соціуму. Можна сказати, що сфера дозвілля вимірюється соціально-педагогічними категоріями, а соціальна педагогіка не може обійтися без дозвілля, як однієї зі складових соціокультурного життя.

Література

1. Алексеенко Т. Ф. Виклики глобалізації у сучасних соціально-педагогічних тенденціях і проблемах / Т. Ф. Алексеенко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр. – К., 2006. – Вип 9. – С. 7–15.

2. Белецька І. Вплив організованого вільного часу на становлення особистості учня / І. Белецька, Т. Гаміна // Соціальна педагогіка: теорія і практика. – 2007. – № 3. – С. 30–33.
3. Воловик А. Педагогіка дозвілля / А. Воловик, В. Воловик – Х., 1999. – 332 с.
4. Дуликов В. З. Социально-культурная работа за рубежом : учеб. пособ. [Электронный ресурс] / В. З. Дуликов. – М. : МГУКИ, 2003. – Режим доступа: <http://www.pedlib.ru>
5. Малько А. О. Теоретико-методологічні основи розвитку соціальної педагогіки : монографія / А. О. Малько ; Харк. держ. акад. культури. – Х. : ХДАК, 2004. – 285 с.
6. Піча В. М. Культура вільного часу (Філософсько-соціологічний аналіз) / В. М. Піча. – Львів : "Світ", 1990. – 152 с.
7. Шакурова М. В. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. В. Шакурова. – М. : Издательский центр "Академия", 2002. – 272 с.

ФОЛЬКЛОР У ЗМІСТІ ПРОГРАМ ВИХОВАННЯ І РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Студентка ІV курсу групи ДПЗ-41
спеціальності "дошкільна освіта; практична психологія" **Кривошей Ю. А.**
Науковий керівник: асистент кафедри дошкільної освіти **Тукач І. І.**

Автором статті зроблено аналіз Базового компоненту дошкільної освіти в Україні (державного стандарту дошкільної освіти), державних та авторських програм з дошкільного виховання щодо визначення у них ролі й місця фольклору як ефективного засобу формування особистості дитини дошкільного віку.

Нинішній етап розвитку українського суспільства характеризує реформування державної системи освіти згідно принципу її національної спрямованості. Серед завдань сучасної освіти пріоритетним є визнання освіти важливим знаряддям національного розвитку, збереження та збагачення форм і видів культури як дієвих засобів виховання молодого покоління. Це завдання обумовлюється невіддільністю освіти від національного ґрунту в органічному поєднанні освіти, історії, фольклору та народних традицій.

Про надзвичайну важливість і значущість окресленої проблеми свідчить, зокрема, те, що у низці державних документів як-от: "Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ ст.", Закони України "Про освіту", "Про дошкільну освіту", "Про охорону дитинства"), Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (нова редакція, 2012 р.), Базова програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі") підкреслюється, що провідним завданням дошкільної освіти є всебічний розвиток людини як особистості, як найвищої цінності суспільства; виховання високих моральних якостей майбутніх громадян, збагачення їхнього культурного потенціалу, що ґрунтується на

культурно-історичних та моральних цінностях українського народу, його традиціях і духовності; оволодіння цінностями світової культури, загальнолюдськими надбаннями.

Одним із провідних засобів морального виховання дітей дошкільного віку за визначенням класиків вітчизняної педагогіки (С. Русова, М. Стельмахович, В. Сухомлинський та інші), та сучасних вчених (А. Богуш, В. Бойко, Л. Кіліченко, В. Кононенко, Г. Кошелева, В. Кузь, П. Лещенко, І. Проценко) вважають фольклор, який здавна широко використовували в педагогіці як засіб формування в дітей моральних норм і оцінок з позицій добра, справедливості, розуміння ними вчинків і поведінки дорослих, збагачення лексичного запасу дітей і розвитку їхніх творчих здібностей.

Зазначимо, що технологія активного використання видів і жанрів фольклору в освітньому процесі сучасного ДНЗ потребує постійного удосконалення відповідно до культурно-освітніх вимог суспільства, що зумовлює подальші наукові дослідження у цій галузі та визначає **актуальність даного дослідження**.

Мета дослідження – розкрити сутність фольклору з огляду на можливість використання його педагогічного потенціалу в практиці дошкільної освіти.

Аналіз останніх публікацій. У сучасній педагогіці місце народної казки вихованні дітей у сім'ї, дитячому садку, школі відображено в наукових працях таких дослідників, як А. Богуш, В. Сухомлинський, М. Стельмахович, В. Скуратівський, М. Туров, Н. Гавриш, Н. Карпинська, Т. Котик, Л. Калуська, А. Вольчинський та ін.

Викладення основного матеріалу. В умовах духовного відродження української держави, зростання її національної самосвідомості цілком закономірним визначається підвищення інтересу до засвоєння культурної спадщини як фундаментальної системи, що живить сучасне суспільство, сприяє духовному оздоровленню нації. Не випадково нині так гостро постало питання необхідності гуманізації освітнього процесу, його відкритості культурі.

Це надає суспільству реальні духовно-ціннісні орієнтації, які найбільшою мірою сприяють максимальному розкриттю творчого потенціалу людини, починаючи з дошкільного віку. Відповідно до вікових особливостей дошкільників, основою для розкриття духовного та творчого потенціалу є доступність для розуміння творів народних майстрів, місцевих умільців, творів фольклору тощо.

Фольклор, народні традиції є значущими елементами національної та регіональної культури. Вони надають можливість засвоєння культурного простору; дозволяють знайомитися з образом життя народу, що живе в державі та в рідному краї, дозволяє повномірно розкрити етнічну сутність народного життя та традицій етносу.

Великої уваги питання використання фольклору у роботі з дошкільниками приділено у змісті стандарту дошкільної освіти, оновленого Державного базового компоненту дошкільної освіти в Україні (2012 р.) [3]. В усіх 7 освітніх лініях даного документу ("Особистість дитини", "Дитина в соціумі", "Дитина в природному довіллі", "Дитина у світі культури", "Гра дитини",

"Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі", "Мовлення дитини") передбачено використання широкого кола фольклорних творів з метою забезпечення гармонійного розвитку дитини через органічний зв'язок із національним вихованням [3, 2].

Найбільшою мірою використання фольклорного матеріалу для роботи з дітьми дошкільного віку передбачено у цьому документі освітніми лініями "Дитина у світі культури" та "Мовлення дитини".

Результати роботи педагога ДНЗ за кожною освітньою лінією представлені у Базовому компоненті визначенням результату роботи – сформованістю у дитини певного виду компетенцій. Визначення вихователем рівня компетенції за кожною освітньою лінією повинно відбуватися з урахуванням впливу різних засобів навчання та виховання дошкільників, у тому числі – фольклору.

Перейдемо до аналізу змісту державної Базової програми розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" (2008 р.). Проблема упровадження Програми в останні роки активно досліджується науковцями: О. Богінч, Н. Гавриш, І. Рогальською, О. Кононко, К. Крутій, Л. Загородньою, З. Плохий та ін. Аналіз праць вищезазначених науковців та педагогів-практиків, здійснений нами у межах виконання дипломного дослідження, дозволяє говорити про те, що Базова програма не вимагає від вихователя ігнорування класичних методик і засобів дошкільного виховання, проте спонукає їх до активного пошуку технологій створення для дошкільників освітнього простору у ДНЗ, який "збагачує дитину знанням основ філософії життя ... забезпечують елементарну систему морально-духовних цінностей" [1, 300]

Програмою задекларовано реалізацію компетентнісної парадигми – закладання основ життєвої компетентності дошкільника, створення умов для його гармонійного розвитку. У кожній із семи ліній розвитку передбачено використання широкого спектру творів – музичних, живописних, літературних (авторських, фольклорних) тощо.

Зокрема, у розділі Базової програми "Я у Світі" "Перелік художніх творів (орієнтовний)" [1, 390] для кожного вікового періоду (починаючи з раннього віку) зазначено репертуарні добірки творів у підрозділі "Усна народна творчість". Перелік творів усної народної творчості тут (для раннього ранній віку) структуровано за такими жанрами фольклору, як-от: коліскові, народні пісеньки, заклички, народні казки.

Для використання у роботі з дошкільниками молодшого віку Програмою рекомендовано, окрім творів вищезазначених жанрів, також твори календарно-обрядового циклу (колядки та щедрівки), народні дитячі ігри. У старшому дошкільному віці діти ознайомлюються із творами таких фольклорних жанрів, як веснянки, купальські, жнивварські пісні (продовження роботи по ознайомленню з календарно-обрядовим циклом), до репертуару усної народної творчості додаються скоромовки.

У розділі Базової програми розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" "Музичний репертуар (орієнтовний)" [1, 412] передбачено використання творів фольклору в усіх видах музичної діяльності дошкільників (співи,

музичні рухи, гра на дитячих музичних інструментах) та в слуханні музичних творів. Перлини вітчизняного музичного фольклору в роботі з дошкільниками різного віку представлені в обробках українських композиторів М. Лисенка, В. Верховинця, К. Стеценка, Л. Ревуцького та ін.

Також у фізкультурно-оздоровчій роботі з дошкільниками, як зазначено у Базовій програмі, доцільно використовувати широкое коло народних рухливих ігор, перелік яких надано у розділі "Забезпечення рухової активності" [1, 376].

Відповідно до положень Інструктивно-методичного листа "Про роботу дошкільних навчальних закладів у 2011/ 2012 навчальному році", поряд із Державною базовою програмою "Я у Світі" у сучасну практику дошкільних навчальних закладів запроваджено ряд додаткових освітніх програм (як комплексного характеру, так і парціальних), які мають відповідні грифи Міністерства освіти і науки України. Серед них програми "Впевнений старт" (2010 р.) [2] "Українське дошкілля" (2011 р.) [6], "Дитина в дошкільні роки" (2010 р.), "Дитина" (2010 р.), у змісті яких також широко представлено фольклор.

Отже, серед розглянутих нами програм практично у всіх зберігається необхідний об'єм фольклорного матеріалу, проте рівень їх практичного використання з метою соціалізації дитини та її духовного збагачення не визначається рельєфно з жодної програми. Цей недолік може слугувати дієвим поштовхом до подальших наукових розробок технологій залучення дошкільників до національної (регіональної) фольклорної спадщини, у тому числі – щодо складання альтернативних та авторських програм.

На сьогодні серед авторських програм, які б широко представляли методичні та інформаційно-довідкові матеріали для використання у практиці ДНЗ, найбільш ґрунтовною є система роботи, запропонована відомою українською дослідницею Л. Калуською [4; 5]. Програма базується на ознайомленні дошкільників із різними видами та жанрами національного фольклору, обрядами, звичаями, традиціями українців. Програмою Л. Калуської передбачено проведення форм роботи з педагогами ДНЗ щодо удосконалення їхніх знань та професійних умінь по проведенню з дошкільниками народознавчої роботи, а також щодо використання фольклорних творів у логопедичній, валеологічній та дозвіллевій роботі з дітьми, надано добірку практичного матеріалу [4]

Висновки. Аналіз змісту Базового компонента дошкільної освіти в Україні, державних та авторських програм виховання й розвитку дітей дошкільного віку засвідчив, що фольклор виступає як їхній важливий елемент. Освітній потенціал фольклор визначає його широке використання з метою повноцінного розвитку дитини, формування її життєвої компетентності, ознайомлення з культурою народу та рідного краю.

Література

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" / М-во освіти і науки України, АПН України; [наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко]. – К. : Світич, 2008. – 430 с.

2. Впевнений старт Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://doshkilliya.ostriv.in.ua>. – Назва з екрану.
3. Державний Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (нова редакція) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.kr-admin.gov.ua> – Назва з екрану.
4. Калуська Л. В. Дивокрай [вибрані дидактико-метод. матер. для прац. дошк. закл.] / Л. В. Калуська. – Тернопіль : Мандрівець, 2004. – Ч. I. – 320 с.
5. Калуська Л. Ознайомлення дошкільнят із народними звичаями та обрядами. Метод. посібник для пед. працівників дошк. закладів / Л. Калуська. – Івано-Франківськ, 1993. – 71 с.
6. Українське дошкілля. Програма розвитку дитини дошкільного віку / О. І. Білан та ін. – Тернопіль : Мандрівець, 2013. – 264 с.

ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ ГОТОВНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ

Студентка V курсу заочної форми навчання **Куновська І. М.**

Науковий керівник: канд. пед.наук,
доцент кафедри дошкільної освіти **Аніщук А. М.**

У статті проаналізовані результати дослідження педагогічних умов формування мовленнєвої готовності старших дошкільників до навчання в школі у сучасному дошкільному закладі.

Актуальність. Одним з важливих завдань виховання і навчання дітей в дошкільних освітніх установах є формування готовності до систематичного навчання в школі. Базовий компонент дошкільної освіти передбачає засвоєння її змісту, як завершеного етапу, розрахованого на весь період дошкільного дитинства, сформованість мінімально достатнього та необхідного рівня освітніх компетенцій дитини перших 6 (7) років життя, що забезпечує її повноцінний психофізичний та особистісний розвиток і психологічну готовність до навчання у школі [с. 5]. Одним із напрямків формування загальної готовності дітей до навчання у школі, є мовленнєва готовність.

Проблема розвитку мовленнєвої готовності до школи стала особливо затребуваною суспільством в наші дні, коли, згідно модернізації дошкільної і початкової ланок освіти в Україні, до випускника дошкільного закладу пред'являються вищі вимоги як до особистості майбутнього першокласника шкіл нового типу, навчання в яких ведеться за інтенсивними програмами.

Мовленнєва готовність до навчання в школі, як лінгводидактична проблема досліджувалась такими вченими: А. Богуш, М. Вашуленко, А. Іваненко, Г. Ніколайчук, Л. Калмиковою, О. Хорошковською, Н. Шиліною та ін. Проаналізувавши праці науковців, нами були виділені такі *педагогічні умови формування мовленнєвої готовності старших дошкільників до навчання в школі*: забезпечення комплексного підходу до формування мовленнєвої

готовності старших дошкільників до навчання в школі; створення розвивального середовища для спілкування з однолітками і дорослими; ознайомлення старших дошкільників з предметним світом та явищами довкілля.

Метою написання статті є висвітлення результатів експериментального дослідження педагогічних умов формування мовленнєвої готовності старших дошкільників до навчання в школі у сучасному дошкільному закладі.

Досліджуючи педагогічну умову *"забезпечення комплексного підходу до формування мовленнєвої готовності старших дошкільників до навчання в школі"*, нами було визначено *критерії і показники* сформованості мовленнєвої готовності старших дошкільників до шкільного навчання. З-поміж них:

фонетична компетенція з показниками: правильна вимова звуків, розвиток фонематичного слуху, виразність мовлення;

лексична компетенція з показниками: словникове багатство, розуміння семантики слів;

граматична компетенція з показниками: морфологічна правильність мовлення, синтаксична будова мовлення, наявність оцінно-контрольних дій;

діалогова компетенція з показниками: вміння будувати діалог з партнером, зв'язні висловлювання репродуктивного характеру, зв'язні висловлювання творчого характеру. З метою дослідження даної умови були використані наступні *методи*: в якості *основних* – діагностичні методи обстеження мовленнєвої готовності дітей до школи, *допоміжних* – анкетування вихователів та батьків, аналіз навчально-виховних планів вихователів, програм.

Створення розвивального середовища для спілкування з однолітками і дорослими в дошкільному закладі досліджували за такими *критеріями та показниками*:

гармонізація взаємин педагога з дитиною: стимулювання дітей до мовленнєвого спілкування в різних видах діяльності; ознайомлення з художньою літературою, яка змальовує реальні життєві ситуації; дотримання мовленнєвої культури, використання мовленнєвого етикету;

свобода і самостійність дитини: самостійність при виборі однолітків для спілкування; взаємна прихильність дітей; вільне висловлювання думок, без страху помилитися;

ураховання ставлених та вікових особливостей: використання мовленнєвих засобів; ураховання інтересів дітей, забезпечення в процесі спілкування індивідуального підходу. Використовувались такі *методи дослідження*: в якості *основного* – спостереження за організацією мовленнєвого спілкування дітей; *допоміжного* – анкетування вихователів.

Остання умова *"ознайомлення старших дошкільників з предметним світом та явищами довкілля"* досліджувалась за такими *критеріями та показниками*:

наявність цілісних знань щодо довкілля: використання природного довкілля, предметного та соціального середовища;

володіння знаннями щодо якостей і властивостей предметів: вміння порівнювати якості, властивості, ознаки предметів;

використання засобів ознайомлення дітей з довкіллям: природи, ігор, предметів побуту, народних традицій та звичаїв, свят, народно-декоративного мистецтва, художньої літератури, усної народної творчості, технічних засобів навчання, образотворчого мистецтва. Методи дослідження: *основні* – анкетування вихователів та батьків; *допоміжні* – аналіз навчально-виховних планів вихователів.

Нами було встановлено, що комплексний підхід до формування мовленнєвої готовності старших дошкільників до навчання в школі забезпечується вихованням у дітей звукової культури мовлення, збагаченням словника, формуванням граматичної правильності мовлення; навчанням діалогічного і монологічного мовлення.

На основі проведених методик та їх аналізу, нами було умовно виділено 4 рівні мовленнєвої готовності старших дошкільників до школи: **високий, достатній, середній і низький.**

Таблиця 1

Якісно-кількісна характеристика рівнів мовленнєвої підготовленості дітей до школи

Рівні	Характеристика рівнів	Кількісний розподіл (%)	
		ЕГ	КГ
Високий	висока мовленнєва активність і якість мовленнєвих відповідей; правильна звуковимова; відсутність граматичних помилок; достатній обсяг словника; уміння самостійно переказувати й будувати розповідь; зв'язні висловлювання творчого характеру; вживання формул мовленнєвого етикету; наявність оцінно-контрольних дій, уміння помічати та виправляти помилки.	12	12
Достатній	достатня мовленнєва активність, вміння будувати діалог з партнером, зв'язні висловлювання переважно репродуктивного характеру, незначні помилки у звуковикові, зокрема звука "р"; достатній словниковий запас; вживання формул мовленнєвого етикету носить ситуативний характер; ініціативність спілкування.	34	36
Середній	недостатня мовленнєва активність, дитина потребує стимулювання мовленнєвої діяльності; якість відповідей незадовільна; помилки у звуковикові; граматичні помилки; переказує тільки добре знайомий текст; розповідає лише за зразком розповіді вихователя.	36	28
Низький.	незадовільні мовленнєва активність і якість відповідей; у мовленні багато помилок; спотворює вимову звуків; бідний словниковий запас; не володіє зв'язним висловлюванням; переважає ситуативне мовлення; не вміє правильно сформулювати свою відповідь.	18	24

Результати сформованості рівнів мовленнєвої готовності дітей до школи на констатувальному етапі засвідчили, що на кінець дошкільного віку високого рівня мовленнєвої готовності досягли 12 % дітей експериментальної та 12 % – контрольної груп. На достатньому рівні було 34 % експериментальної і 36 % контрольної груп дітей. Середній рівень сформованості мовленнєвої готовності був у 36 % експериментальної і 28 % контрольної груп дітей. На низькому рівні мовленнєвої готовності було виявлено 18 % дітей експериментальної і 24 % – контрольної груп.

Зауважимо, що за результатами констатувального етапу експерименту було виявлено недостатній рівень розвитку таких показників, як уживання формул мовленнєвого етикету, наявність оцінно-контрольних дій, ініціативність спілкування.

Таким чином, нами було встановлено, що переважна більшість дітей мають достатній та середній рівень мовленнєвої підготовленості дітей до школи. Тільки 12 % дітей мають сформовану мовну та мовленнєву компетентності, що є одним із показників сформованості мовленнєвої готовності до навчання у школі. Але той факт, що 18 % експериментальної групи і 20 % контрольної групи дітей знаходяться на низькому рівні мовленнєвої готовності до навчання у школі, говорить про те, що даний напрямок потребує подальшої роботи педагогів.

Спостерегаючи за природним довіллям, нами було зафіксовано, що третина дітей супроводжували свої активні дії мовленням, вільно обирали партнерів для спілкування та спільної діяльності. Лише 13 % дітей потребували допомоги вихователя з метою забезпечення мовленнєвої взаємодії з іншими дітьми. Діти усамітнювались, уникали спілкування з іншими, не проявляли мовленнєву активність. 12 % дітей вільно висловлювали думки, без страху помилитися, вступали в контакт з іншими дітьми, у своєму мовленні використовували формули мовленнєвого етикету, зокрема, *приємні звернення, слова подяки, вибачення та ін.* Близько 70 % дітей потребували стимулювання до мовленнєвого спілкування в різних видах діяльності з боку вихователя.

Під час спостереження було встановлено, що вихователі забезпечують дошкільникам сприятливе середовище для мовленнєвого спілкування. Зокрема, залучають до різних видів діяльності, виконання якої потребує мовленнєвої взаємодії, забезпечують індивідуальний підхід до дітей, застосовують різні мовленнєві засоби по відношенню хлопчиків та дівчаток, ураховують інтереси дітей.

Аналіз відповідей педагогів на запитання "Які методи застосовуєте при формуванні цілісних знань у дітей про довілля?" свідчить, що майже всі вони виділили *ігрові мовні ситуації, спільні прогулянки, ігри, спостереження* (в природі, за працею людей, транспортом), сюжетно-рольові ігри, читання художньої літератури. На запитання "Яким засобом надаєте перевагу?" 25 % вихователів перевагу надали природі; 38 % – художній літературі, усній народній творчості; 27 % – різним видам ігор; 10% вихователів широко використовують народні традиції, народно-декоративне мистецтво для ознайомлення дітей з довіллям.

Відповіді батьків на запитання анкети були різними. Щодо мовленнєвого розвитку дитини, всі батьки зазначили, що обговорюють з дитиною різні життєві події, плани на майбутнє, читають казки та оповідання, мають вдома дидактичний матеріал для ознайомлення з предметами та їх назвою, а саме, кубики, азбуку, книжки, малюнки, іграшки. 50 % батьків зазначили, що граються з дитиною, використовують словесні вправи та завдання. Тільки 25 % батьків звертають увагу на правильну вимову їхніх дітей і намагаються виправляти помилки.

Більша половина батьків (68 %) дали стверджувальну відповідь на запитання "Чи спілкуєтеся з дитиною про предмети навколишньої дійсності?" Решта батьків зазначили, що недостатньо уваги приділяють спілкуванню з дитиною про навколишнє через брак часу.

Аналіз навчально – виховних планів вихователів засвідчив, що ознайомлення старших дошкільників з предметним світом та явищами довкілля, здійснюється в межах реалізації завдань Базової програми розвитку дитини "Я у Світі". Старші дошкільники засвоюють теми, які сприяють формуванню у них цілісних знань про довкілля: "Іграшки", "Одяг", "Взуття", "Посуд", "Меблі", "Тварини", "Рослини рідного краю" та ін. На заняттях діти оволодівають знаннями щодо якостей і властивостей предметів, вчать об'єднувати предмети у групи, використовуючи узагальнюючі слова.

Висновок. Таким чином, у дошкільному закладі педагогами забезпечуються виділені нами педагогічні умови. Здійснюється комплексний підхід до формування мовленнєвої готовності старших дошкільників до навчання в школі, створюється розвивальне мовленнєве середовище, відбувається ознайомлення старших дошкільників з предметним світом та явищами довкілля. Батькам варто більше приділяти уваги щодо мовленнєвої підготовки їхніх дітей до навчання у школі.

Подальше наше дослідження буде спрямоване на розробку та апробацію системи роботи щодо формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти України. – К.: Видавництво, 2012. – 26 с.

ЗАСОБИ МАСОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ПРОМІЖНИХ ФОРМ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ЖІНОЧОЇ МОЛОДІ

Студентка IV курсу групи СП-42 спеціальності "соціальна педагогіка; практична психологія" **Лабузько С. В.**
Науковий керівник: канд. пед.наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи **Сватенков О. В.**

Життя сучасної людини повсякденно тісно пов'язано з засобами масової комунікації (ЗМК). Науковці Л. Г. Коваль, І. Д. Зверева, С. Р. Хлебик

визначають ЗМК як "технічні засоби (друк, радіо, кінематограф, телебачення, комп'ютерні мережі), за допомогою яких здійснюється поширення інформації (знань, духових цінностей, норм) на кількісно великі аудиторії" [2, 18]. Сьогодні ЗМК відіграють у суспільстві помітну роль – потужних сил, що формують спрямованість і характер соціального розвитку. Арсенал впливу сучасних ЗМК складають: телеканали, радіостанції, друковані видання, Інтернет. Зазначене зумовлює багаторазове посилення й стрімке зростання темпів масово-комунікативного впливу на свідомість і психіку людини. У багатьох випадках вони стають співвихователями підростаючого покоління, важливим фактором формування світогляду значних людських мас, пробудження їх до тих або інших активних дій. ЗМК створюють характерні для сучасної масової культури особистісні взірці та норми поведінки, пропагують певні стандарти жіночності та привабливості, які проектуються на молодіжну субкультуру і привласнюються молодими людьми, впливають на їх ціннісні орієнтації й поведінку, яка нерідко виходить за межі норми, провокуючи анорексію і булімію. Саме тому **метою даної статті** аналіз впливу ЗМК на формування уявлень жіночої молоді про стандарти жіночої краси як причини розвитку проміжних форм адитивної поведінки.

Одним із аспектів такого впливу є формування уявлення молодого покоління про ідеальні параметри людського (особливо жіночого) тіла. Хоча в світі норми маси тіла різняться, сучасні ЗМК виставляють худорлявість у надзвичайно привабливому світлі. Цю тенденцію засуджують науковці (Аникіна А. В., Менделевич В. Д.), педагоги, батьки і навіть самі моделі. Усі вони вважають, що фотографії та зображення в модних журналах, Інтернет мережі, на телебаченні – одна з причин, чому серед жінок, а зокрема серед молодих дівчат, так популярні різноманітні дієти і настільки поширені розлади харчової поведінки.

Варто зазначити, що під харчовою поведінкою розуміється ціннісне ставлення до їжі та її прийому, стереотипи харчування в буденних умовах і в умовах стресу, поведінка, орієнтована на образ власного тіла, і діяльність по формуванню цього образу. Іншими словами, харчова поведінка містить у собі установки, форми поведінки, звички й емоції, що стосуються їжі, які індивідуальні для кожної людини [1, 106–118]. Відповідно до Міжнародної класифікації хвороб (МКХ) 10-го перегляду (2007) основними порушеннями харчової поведінки вважаються: нервова анорексія й нервова булімія, а також переїдання, яке поєднується із психологічними порушеннями [3]. Загальними для них є такі параметри, як: заклопотаність контролюванням ваги власного тіла, перекручування образу свого тіла, зміна цінності харчування в ієрархії цінностей [3; 4, 210].

Соціальний світ через ЗМК формує у молодій людині викривлене розуміння власних фізіологічних параметрів. Ця невідповідність "успішним ідеалам" і призводить до розладів харчової поведінки. В засобах масової комунікації (телебачення, газети, журнали, Інтернет) постійно демонструється зображення "досконалого людського тіла". Нас постійно оточують "ідеальними" образами, яких більшість із нас не може досягти. Однак ці

образи найчастіше ілюзія, створена камерою й комп'ютерами. Як чоловіки, так і жінки все більше незадоволені тілом або окремими частинами тіла: зростом, вагою, зовнішнім виглядом. Ми не можемо змінити вроджену анатомію й фізіологію, і все таки робимо все можливе, щоб відповідати вигаданому ідеалу.

Візуальні засоби масової комунікації одночасно й формують наше відчуття реальності й придушують тілесне сприйняття: бути тонким – нормально, а все інше відхилення. За статистикою, у сучасному суспільстві чотири жінки з п'яти страждають проблемами, пов'язаними із прийняттям їжі й тілесним виглядом. Третина з них звертається хоча б до одного виду саморуйнівних дій для того, щоб тримати вагу чи зовнішній вигляд під контролем [1, 106–118]. Страх розтовстіти й не відповідати загальноприйнятим стандартам, змушує таку жінку жити за принципом: "Голод – кращий кухар, їжа – мій ворог". Фокусуючись на процесі "самовдосконалення", пацієнти, як правило, знецінюють прийом їжі, як джерело живильних речовин для організму, як його вітальну, життєву функцію.

З метою вивчення окресленої вище проблеми у студентському середовищі ми, спираючись на результати дослідження громадської думки студентської молоді міста Ніжина, проведеного восени 2011 року, методом контент-аналізу вивчили найбільш популярні журнали серед дівчат, а саме: "Cosmopolitan", "Лиза" та "Отдохни". Всього було опрацьовано 51 примірник вищезазначених журналів.

Для проведення дослідження було виділено наступні категорії та одиниці аналізу: зображення тіла (худя, середня, спортивна, товста), тематика статей та матеріалів (дієта, здорове харчування, способи схуднення, негативні наслідки дієт).

В результаті проведеного контент-аналізу нами були отримані наступні результати:

- виявлено 1251 зображення худих дівчат, 715 – середньої статури, 308 – спортивних та 37 – товстих;

- виявили 138 публікацій, що ознайомлюють читачів безпосередньо з дієтами, 41 публікацію про здорове харчування, 111 статей про різноманітні способи схуднення, що виключають дотримання суворої дієти та 4 публікації, в яких наголошується на негативних наслідках дієт.

Аналізуючи отримані дані, можна помітити, що вищезазначені друковані видання уникають зображень товстих дівчат/жінок та активно використовують зображення худорлявих. Також було помічено, що тема дієт та різноманітних способів схуднення є дуже актуальною, разом з тим публікацій про здорове харчування в 5 разів менше, а статей стосовно негативних наслідків дотримання дієт взагалі 1 на 12 примірників (враховуючи той факт, що в кожному примірникові журналу як мінімум 3–5 публікацій, що стосуються різноманітних способів схуднення).

Отже, можемо зазначити те, що багато ЗМК, зокрема журнали, спрямовані переважно на жіночу аудиторію, пропагують певні ідеали жіночої фігури та одним із засобів досягнення такої фігури пропонують реципієнтам

різноманітні дієти. Прагнучи досягти цього ідеалу, молоді жінки часто не задумуються про шкоду наслідування таким стереотипам, зважаючи на те, що у ЗМК не так активно піднімається тема про негативні наслідки дотримання різноманітних дієт в порівнянні з темою схуднення. Надмірне слідування таким дієтам виснажує організм, формує спотворене уявлення молоді людини про красу людського тіла таким чином сприяючи до розвитку порушень у харчовій поведінці.

Література

1. Аныкина А. В. Адаптация русскоязычной версии опросника "Мысли и паттерны поведения" для лиц, страдающих ожирением / А. В. Аныкина, Т. А. Ребеко // Психологический журнал. – Т. 30. – № 1. – 2009. – С. 106–118.
2. Соціальна педагогіка / Соціальна робота : навч. посіб. / Л. Г. Коваль, І. Д. Зверева, С. Р. Хлебик. – К. : Логос, 1997. – 256 с.
3. Международная классификация болезней (10-й пересмотр): классификация психических и поведенческих расстройств. – СПб.: Адис, 2007. – 300 с.
4. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения. / В. Д. Менделевич. – СПб.: Речь, 2005. – 445 с.

ОРГАНІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

Студентка ІV курсу групи СП-42

спеціальності "соціальна педагогіка; практична психологія" **Лева Т. Г.**

Науковий керівник: канд. пед.наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи **Новгородський Р. Г.**

За даними ООН, в світі нараховується приблизно 450 мільйонів людей з обмеженими фізичними можливостями і близько 200 мільйонів з них – діти.

Останнім часом у нашій країні відзначається значне збільшення числа дітей-інвалідів. В Україні за останні 20 років рівень інвалідності з дитинства збільшився приблизно у 3,6 рази. У зв'язку з цим гостро постала проблема організації реабілітаційного процесу таких дітей, що й зумовлює актуальність даної статті.

Метою представленої роботи є проаналізувати та систематизувати основні підходи до процесу реабілітації дітей з обмеженими можливостями.

Соціальна реабілітація дітей з функціональними обмеженнями – це складний процес, що потребує переорієнтації, і насамперед – у напрямі розробки методології і методики соціально-педагогічної та психологічної моделі соціальної роботи. Метою соціальної реабілітації є відновлення соціального статусу дитини, забезпечення соціальної адаптації у суспільстві, досягнення певної соціальної незалежності.

Специфіка такого підходу викликає необхідність суттєвих змін у ставленні до дітей-інвалідів, які потребують не тільки матеріальної, фінансової,

гуманітарної підтримки і заходів реабілітації (медичної, професійної, соціально-побутової), а й належних умов для актуалізації своїх здібностей, розвитку особистих якостей і потреб у соціальному, моральному і духовному самовдосконаленні [1, 93].

Сутність соціально-педагогічної реабілітації полягає у створенні таких умов для саморозвитку людини, в результаті яких виробляється активна життєва позиція особистості.

Реабілітація дітей з обмеженими можливостями має свої особливості, оскільки вона повинна забезпечувати, враховуючи, що мова йде про зростаючий організм, розвиток усіх систем і функцій, попереджувати затримку у рості та розвитку. Тому організація процесу соціальної реабілітації має базуватися на ряді принципів. В організації соціально-реабілітаційній практиці принципи відображають основні вимоги, що пред'являються до соціально-реабілітаційної діяльності і визначають її організацію, зміст, форми та методи реабілітаційного впливу. У соціально-реабілітаційній діяльності можна виділити наступні основні принципи [2, 55–57]:

По-перше, принцип гуманістичного спрямування соціально-реабілітаційного процесу, що передбачає необхідність поєднання цілей суспільства та особистості. Реалізація цього принципу потребує підпорядкуванню всього соціально-реабілітаційного процесу формуванню особистості дитини-інваліду, орієнтованої на її гідності.

По-друге, принцип опору на провідну діяльність. В його основу покладено ідею, що процес соціальної реабілітації на різних вікових етапах дитини повинен відповідати провідній діяльності, що є характерною для кожного вікового етапу (гра, навчання, спілкування) і психологічним можливостями та обмеженнями, що пов'язані з віковими особливостями (самооцінка, самосвідомість тощо).

По-третє, принцип навчання діяльності передбачає в свою чергу активізацію дітей з обмеженими можливостями з метою оволодіння ними різноманітних видів діяльності, починаючи від найпростішої предметно-практичної діяльності переходячи до складних дій в пізнавальній сфері. Тобто у дітей-інвалідів повинні бути сформовані вміння контролю та самоконтролю, оцінки та самооцінки.

По-четверте, принцип опору на позитивні та сильні сторони особистості дитини. У кожній дитині, навіть якщо вона має значні проблеми розвитку, є потяг до морального самовдосконалення. Якщо дитина-інвалід, при оволодінні новими формами поведінки та діяльності, досягненні позитивних результатів, вона переживає радість, що укріплює впевненість у своїх власних силах, прагнення до подальшого росту. А також принцип психологічної комфортності передбачає створення в соціально-реабілітаційному процесі довірливої, стимулюючої активності дитини-інваліда атмосфери, з опорою на внутрішні мотиви, а також на мотивацію успішності.

Ґрунтуючись на даних принципах при організації і безпосередньої реалізації соціальної реабілітації розроблено правила реабілітаційного процесу [3, 88].

1. Ставитися до дитини з обмеженими функціональними можливостями як до такої, що вимагає спеціального навчання виховання та догляду.

2. На основі спеціальних рекомендацій, порад та методик поступово і цілеспрямовано:

- навчати дитину альтернативних способів спілкування;
- навчати основних правил поведінки;
- прищеплювати навички самообслуговування;
- розвивати зорове, слухове, тактильне сприйняття;
- виявляти та розвивати творчі здібності дитини.

3. Створювати середовище фізичної та емоційної безпеки:

- позбавитися небезпечних речей та предметів;
- вилучити предмети, що викликають у дитини страх та інші негативні емоційні реакції;
- не з'ясовувати у присутності дитини стосунки, особливо з приводу її інвалідності та проблем, пов'язаних з нею.

4. Рідним та людям, що знаходяться в безпосередньому контакті з дитиною-інвалідом, потрібно:

- сприймати її такою, якою вона є;
- підтримувати і заохочувати її до пізнання нового;
- стимулювати до дії через гру;
- більше розмовляти з дитиною, слухати
- надавати дитині можливості вибору: в їжі, одязі, іграшках, засобах масової інформації тощо;
- не піддаватися всім примхам вимогам дитини;
- не вимагати від неї того, чого вона не здатна зробити;
- не боятися кожну хвилину за життя дитини.

Головна задача усіх осіб, що працюють з дитиною-інвалідом полягає у тому, щоб забезпечити позитивні зміни у розвитку її особистості.

Основою для організації і проведення соціальної реабілітації є програма реабілітації дітей з обмеженими можливостями – система заходів, які сприяють розвитку можливостей дитини і всієї сім'ї. Вона розробляється командою фахівців (лікарі, соціальні працівники, педагоги, психологи) разом з батьками.

Програма може розроблятися на півроку, на рік, все залежить від віку та умов розвитку дитини. Спеціаліст-куратор обговорює періодично з батьками досягнуті результати, успіхи і невдачі, разом аналізують всі незаплановані події, які відбулися за період реалізації програми. Лише після цього команда спеціалістів розробляє програму реабілітації на наступний період.

Програма реабілітації передбачає не лише сприяння розвитку дитини, але й набуття батьками спеціальних знань, психологічну підтримку сім'ї, допомогу сім'ї щодо можливості відпочити, відновлення сил тощо. У ході реалізації програми періодично проводиться моніторинг, регулярне відстеження ходу подій, у разі потреби куратор сприяє батькам у подоланні труднощів, ведучи переговори з потрібними спеціалістами, представниками установ, роз'яснюючи права дитини і сім'ї. Однією із важливих

особливостей реабілітаційної програми має бути: 1) наявність міждисциплінарної команди спеціалістів, а не ходіння батьків по різних установах; 2) участь батьків у процесі реабілітації що є найбільш складною проблемою; 3) увага спеціалістів спрямовується як на дітей, так і на батьків; 4) налагодження партнерства у реабілітації дітей з обмеженими функціональними можливостями [4, 204–205].

Таким чином, соціальна реабілітація організовується з метою найбільш повного розвитку у дитини з обмеженими можливостями духовних і фізичних сил шляхом використання її збережених функцій, виникаючих потреб та інтересів, її особистісної активності та створення відповідних внутрішніх та зовнішніх умов, в яких вони можуть найбільш повно проявлятися та розкриватися.

Література

1. Власова Т. А., Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии. – М.: Просвещение, 1973. – 175 с.
2. Гонеев А. Д. Основы коррекционной педагогики: Учебн. пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений. – М.: Издательский центр "Академия", 1999. – 280 с.
3. Державна доповідь: Про становище дітей в Україні за підсумками 1999 року / М-во України у справах сім'ї та молоді. – К.: НВФ "Студцентр", 2000. – 212 с.
4. Кравченко В. І. Соціальна робота з розумово відсталими дітьми: Навчальний посібник. – К., 2001. – 140 с.

ПРОБЛЕМА ДИСКРИМІНАЦІЇ БАТЬКІВ-ОДИНАКІВ ЗА СТАТЕВОЮ ОЗНАКОЮ ЩОДО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ

Студентка III курсу групи СП-31
спеціальності "соціальна педагогіка; практична психологія" **Лобунець В. О.**
Науковий керівник: канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
і соціальної роботи **Конончук А. І.**

У статті розкриваються основні особливості гендерної нерівності у правах батьків-одинаків та одиноких матерів щодо виховання дітей.

Актуальність. У сучасному суспільстві батьки-одинаки наштовхуються на ряд проблем, щоб реалізувати права, які мають жінки на законодавчому рівні так і у вихованні дітей. Мова йде про виховання та утримання дітей одиноким батьком, про неможливість отримання ним деяких пільг та переваг, що поки належать лише одинокій матері. При розлученні суд залишає дітей переважно з матір'ю, хоча не завжди це правильно. Батька-одинака в Україні дискримінують за статевою ознакою, де причиною цього є гендерні стереотипи, за якими суспільство довіряє більше матері у праві виховання дитини, ніж батькові. Однак є чимало чоловіків, які самотужки виховують

дітей. Переважно йдеться про вдівців, чи випадки, коли жінку позбавили батьківських прав. Але батько-одинок все ж може отримувати допомогу по догляду за дитиною до трьох років, має право на пільгові відпустки, якщо має двох та більше дітей, хоч не в такій повній мірі як одинока матір. Якщо дружина померла, чоловік так само може оформити пенсію на дітей при втраті годувальника (якщо жінка мала не менше п'яти років стажу). Чоловік-одинок має право і на соціальну податкову пільгу (з нього стягують менші податки при нарахуванні зарплати).

Мета статті – визначити особливості гендерної нерівності у правах батьків-одинаків та одиноких матерів щодо виховання дітей.

Виклад основного матеріалу. Нас сьогоднішній день існує ряд гендерних стереотипів, щодо того, що чоловіки не вміють готувати їжу, правильно виховувати дітей, здійснювати за ними необхідний догляд, що жінка може це робити краще. Але це все стереотипи, які заважають батькам під час судового процесу, а саме, при передачі дитини на виховання одному із батьків при визначенні прав батьківства на законодавчому рівні, при отриманні певних пільг та повноцінному існуванні в суспільстві. Дається й взяти і той факт, що часто суддями є жінки, і у них теж спрацюють стереотипи у цьому питанні.

На сьогодні у науковій літературі відсутнє однозначне визначення понять "одинок матер" та "одинокий батько". Чіткого визначення вказаних понять законодавство теж не має, замінюючи їх характеристиками, необхідними для надання тих чи інших прав або пільг. Так, Закон України "Про державну допомогу сім'ям з дітьми" № 2811-XII від 21.11.1992 охарактеризовує **одинок матер**, яка має право на допомогу на дітей, як жінку, що не перебуває у шлюбі, якщо у свідоцтві про народження дитини відсутній запис про батька дитини або запис про батька проведено у встановленому порядку за вказівкою матері. При цьому було визначено, що жінка, яка має дітей від особи, з якою вона не перебувала і не перебуває в зареєстрованому шлюбі, але з якою вона веде спільне господарство, разом проживає і виховує дітей, не має права на одержання допомоги, установлені для дітей одиноким матерям [3].

Пленум Верховного Суду України визначив поняття одинокої матері у Постанові "Про практику розгляду судами трудових спорів" № 9 від 06.11.92 **одинок матер'ю** була визнана жінка, яка не перебуває у шлюбі і у свідоцтві про народження дитини якої відсутній запис про батька дитини або запис про батька зроблено в установленому порядку за вказівкою матері, або вдова, інша жінка, яка виховує і утримує дитину сама [4]. Тому в офіційних документах при визначенні поняття "одинок матер" досить часто робиться посилання саме на положення з вказаної Постанови.

Водночас визначення "одинокий батько" вказані джерела взагалі не містили. Не змінюючи термін "допомога одиноким матерям", Закон України "Про державну допомогу сім'ям з дітьми" № 2811-XII від 21.11.1992 включав тільки одне положення, яке давало батьку право на таку ж допомогу на дітей, яку мали одинокі матері. Це було положення щодо права на допомогу

для вдівця з дітьми, який не одержував на них пенсію в разі втрати годувальника або соціальну пенсію. Лише з кінця березня 2005 р. у вказане положення був доданий термін "право на допомогу самотнім батькам" [3].

Разом з тим, у більш вузькій сфері, поняття "самотній батько" згадується набагато раніше. Так, в Законі "Про відпустки", який набрав чинності в 1997 р, надане визначення і **самотнього батька** – чоловіка, що виховує дитину без матері, і **самотньої матері** – жінки, що виховує дитину без батька [2]. Тобто слово "утримує" було видалене з обов'язкових характеристик, які давали право на пільги. Проте дані положення стосуються правовідносин у сфері відпусток. У КЗпПУ поняття "батько, який виховує дитину без матері" присутнє з жовтня 1998 р. і теж стосується права на додаткову відпустку.

Варто зазначити, хоча поняття "самотній батько" нерозривно пов'язане з незаміжньою жінкою, є випадки, коли пільги самотньої матері має право отримувати особа, яка перебуває у шлюбі. Зокрема, право на допомогу на дітей самотнім матерям (батькам) не втрачають особи, які зареєстрували новий шлюб але при цьому один з батьків помер, а діти всиновлені не були. Тобто, особа фактично може перебувати у шлюбі, але матиме право на допомогу на дітей самотнім матерям (батькам). У сфері відпусток, основним критерієм визначення права на додаткову відпустку самотній матері (батьку) є факт самотнього виховання, а не утримання дитини. Якщо керуватись роз'ясненням Міністерства праці та соціальної політики (Лист від 14.04.2008 р. № 235/0/15-08/13), жінка, яка зареєструвала новий шлюб, але при цьому виховує дитину сама, теж має право на додаткову відпустку. При цьому, на відміну від випадку з державною допомогою на дітей, у випадку з додатковою відпусткою обидва батьки дитини можуть бути живі [5].

Таким чином, варто враховувати, що у різних правовідносинах при визначенні права на допомогу чи пільгу самотній матері (батьку), можуть застосовуватися нетотожні вимоги до особи. Це пов'язано з різною природою пільг та підстав їх призначення.

Для самотньої матері перелік пільг значно ширший, і включає в себе:

- право на додаткову відпустку;
- право на допомогу на дітей за умови самотнього виховання дитини;
- право на першочергове отримання житлових приміщень (потребуючим поліпшення житлових умов самотнім матерям);
- право на надання додаткових гарантій щодо працевлаштування;
- право на зменшення суми загального місячного оподаткованого доходу, отриманого від одного роботодавця у вигляді заробітної плати, на суму податкової соціальної пільги;
- заборону відмовляти жінкам у прийнятті на роботу і знижувати їм заробітну плату з мотивів, пов'язаних з наявністю дитини віком до 14 років або дитини-інваліда;
- заборону звільняти самотніх матерів з ініціативи власника або уповноваженого ним органу, крім випадків повної ліквідації підприємства, установи, організації, коли допускається звільнення з обов'язковим працевлаштуванням;

– обов'язок розглядати безпосередньо в районних, районних у місті, міських чи міськрайонних судах спори про відмову у прийнятті на роботу одиноких матерів – при наявності дитини віком до 14 років.

До даних пільг також додаються ті, які стосуються всіх жінок, зокрема, щодо надурочних робіт та відряджень.

Що ж стосується прав одинокого батька, то маємо наступні **обмеження** порівняно з наданим вище переліком пільг для одиноких матерів:

– право на допомогу на дітей надається одинокому батьку лише у разі смерті дружини;

– одинокому батьку не передбачено надання додаткових гарантій щодо працевлаштування;

– одинокий батько не має права на першочергове отримання житлових приміщень, у випадку коли потребує поліпшення житлових умов;

– не встановлено обов'язково розглядати спори про відмову у прийнятті на роботу одинокого батька (при наявності дитини віком до 14 років) безпосередньо в районних, районних у місті, міських чи міськрайонних судах.

Таким чином, хоча чоловіки отримали визнання статусу одинокого батька і рівні права з жінками на додаткову відпустку, залишається досить багато аспектів, де права одиноких батьків значно обмежені порівняно з правами одиноких матерів. Зокрема, у випадку якщо матір дитини жива, але не бере участі у вихованні чи утриманні дитини, батько дитини не може розраховувати на допомогу від держави на дітей відповідно до Закону України "Про державну допомогу сім'ям з дітьми" № 2811-XII від 21.11.1992. Потрібно зазначити, що до кінця березня 2005 р. право на таку допомогу мали лише вдівці та вдови, а до липня 2011 р. – також ті особи, шлюб між якими був розірваний до смерті одного з подружжя [3]. Після 10 липня 2011 р. вказане положення було змінено таким чином, що наявність чи відсутність зареєстрованого шлюбу між батьками не впливає на можливість отримання допомоги на дітей при смерті одного з батьків.

Визначення переліку пільг – це лише невелика частина справи: для отримання таких пільг необхідно підтвердити статус одинокого батька, довести факт того, що мати не бере участі у вихованні дитини, і, звичайно змінити стереотипи суспільства щодо батьківства чоловіка.

У цьому можуть допомогти історії, які свідчать, що батьки-одинаки виходять гарні педагоги, що якщо батько вирішив самотужки виховувати дитину (дітей), то намагатиметься зробити це якнайкраще. Вважаємо, що цьому, у першу чергу мають сприяти засоби масової інформації. Так, наприклад, Андрій П., внаслідок наркотичної залежності дружини залишився з двома доньками, як повідомляє нам один з випусків телевізійної служби новин [6]. З Вікторією Андрій познайомився у Варві. Вона працювала музичним вихователем у дитсадку, грала на фортепіано, гарно співала, була активісткою туристичного клубу "Бригантина". Весела, вродлива, вона заповонила його серце. Була старшою за нього, мала сина від першого шлюбу, теж, до речі, Андрія Геннадійовича. Хлопчик жив у бабусі, а Віта була вільною. Років зо три вони прожили у цивільному шлюбі.

Андрій знав про її схильність до наркотиків, але відтоді, як вони зішлись, Віта припинила вживати опіум. Народилася Зо́я. Усе було добре. Здавалося, біда залишилася позаду. Але після народження Асі все почалося знову і Андрій попросив дружину піти й вона пішла з сім'ї. Зо́ї йшов третій рік, коли мами не стало, Асі ж не було й року. Спочатку Андрію було важко адаптуватися до ролі батька-одинака, але потім він навчився куховарити, влаштував дитину в садочок. Андрій виготовляв власними руками чудові речі: кухонний куточок, дерев'яне ліжечко для Зо́ї. Коли дочки вирости з нього, віддавав іншим батькам. Він навчився всього: купати дітей, прати, готувати їжу, витирати носи, розповідати казки перед сном, міняти білизну, тримати в чистоті дім. Андрій, на відміну від того, щоб вживати алкоголь, займається спортом – лижі, мотокрос, туризм. Тим самим привчає дітей до здорового способу життя, а замість перегляду телевізора – читати книжки.

З іншою історією нас знайомить офіційний сайт ГО "Батьків-одинаків України", де Коновалов Є. виховує двох синів після розлучення з дружиною, яка обрала не дітей, а квартиру [1]. Старшому сину на той момент було 3 роки, а молодшому – 2 роки, коли їхня мати втекла в Узбекистан. Пізніше вона обманом викрала й вивезла дітей, де її новий чоловік бив дітей та знущався з них. Але Євгеній знайшов дітей й забрав до себе. Потім виховував дітей самостійно.

Таких ситуацій, на жаль, не одна й не дві, а значно більше. Чоловіки можуть в достатній мірі, а й інколи краще самостійно виховати дитину (дітей), ніж одинокі матері. Як свідчать дослідження, емоційний зв'язок чоловіка з дитиною (дітьми) такий же тісний, як із жінкою.

У державах, де розвинутий феміністичний рух, найбільше самотніх батьків. Зокрема, у США й Австралії після розлучення з татом залишається кожна п'ята дитина, у Швеції – кожна третя. В Україні, за даними Міністерства у справах сім'ї, молоді та спорту, нараховується лише 2% татусів-одинаків. Щоправда, кількість їх зростає. У Голландії та Бельгії самотній батько користується такими ж перевагами, що й самотні матері.

Уже понад десятиліття бельгійське законодавство передбачає для чоловіків оплачувані декретні відпустки із догляду за немовлятами чи так звані "кар'єрні паузи" – спеціальні вихідні як для матері, так і для батька на виховання дітей до 12 років. Суми державних допомог однакові, так само, як і тривалість наданих відпусток.

Доволі поширеним рішенням при розлученні є почерговий (найчастіше потижневий) догляд за дитиною. Причому, сплату аліментів нерідко здійснюють жінки, коли дитину утримує батько.

Хоча суспільство й декларує рівність у правах між чоловіками та жінками, скажімо, у Франції тільки 10 % татусів отримують право на повне утримання дітей.

Висновок. Таким чином, внаслідок гендерних стереотипів в нашому суспільстві відбувається дискримінація батьків-одинаків щодо утримання та виховання дітей. На законодавчому рівні одинокі матері мають ширший

спектр прав на отримання державної допомоги вихованні дітей, ніж батьки-одинаки, так як статусу "батько-одинак" не визначено законом України, а також при розлученні перевагу віддають матерям, при вирішенні подальшої долі дітей, хоча чоловіки, як свідчить практичний досвід, можуть повноцінно виконувати батьківські обов'язки матері. У сучасних умовах необхідна послідовне і системна взаємодія багатьох суспільних інститутів по визнанню статусу батька-одинака у суспільстві та забезпечення його прав на виховання власних дітей.

Література

1. ГО "Об'єднання батьків-одинаків України" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mytato.com.ua/наши-історії.html>.
2. Закон України "Про відпустки" [Електронний ресурс]: за станом від 25.05.1998. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/v0009700-92>.
3. Закон України "Про державну допомогу сім'ям з дітьми" [Електронний ресурс]: за станом від 21.11.1992. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2811-12>.
4. Постанова Пленуму Верховного Суду України "Про практику розгляду судами трудових спорів" [Електронний ресурс]: за станом від 06.11.92. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/v0009700-92>.
5. Про порядок надання додаткової відпустки одиноким матерям [Електронний ресурс]: Лист від 14.04.2008 р. – Режим доступу: <http://pon.org.ua/socialny-zahyst/vidpustky/50-pro-porjadok-nadannja-dodatkovoyi-vidpustki.html>.
6. Тато може все [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://tsn.ua/ukrayina/batko-odinak-ne-mozhe-dati-donci-intimnih-porad-i-soromitsya-svogo-statusu.html>.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ОЗДОРОВЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ (ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ ФОРМУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ)

Студентка V курсу групи ДП-51
спеціальності "дошкільна освіта; практична психологія" **Ломко І. А.**
Науковий керівник: канд. пед.наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи **Матвієнко С. І.**

У статті висвітлено результати формувальної частини експериментального дослідження по перевірці організаційно-педагогічних умов, які створюються у дошкільному навчальному закладі (тут і далі – ДНЗ) щодо формування здорового способу життя у дітей старшого дошкільного віку засобами оздоровчих технологій; окреслено напрями подальших досліджень з цієї проблеми.

Необхідність посилення турботи держави та її громадян про здоров'я дітей і молоді, виховання в них культури здорового способу життя (*тут і далі* – ЗСЖ) задекларовано Національною доктриною розвитку освіти України у ХХІ столітті. У змісті багатьох державних документів головна увага приділяється тому, що здоров'я треба не стільки повертати, скільки змалку виховувати у кожної людини усталені звички й потребу здорового способу життя [1].

Проблема здорового способу життя була предметом дослідження науковців різних галузей знань: медичної (Г. Апанасенко, Д. Давиденко, В. Волков, П. Половников), біомедичної (Ю. Лісіцин, О. Щетинін), соціальної (О. Вакуленко, Л. Жаліло, В. Климова, В. Скумін, О. Яременко), психологічної (В. Ананьєв, В. Климова, С. Шапіто).

Найбільш сприятливим для розвитку особистості, набуття нею рис, пов'язаних зі здоровим способом життя, як визначається з аналізу наукових досліджень Т. В. Андрущенко, Г. В. Беленької, Н. Ф. Денисенко, Е. С. Вільчківського О. Є. Іванашко, С. О. Юрочкиної, Л. В. Калуської, Л. В. Лохвицької та ін., є дошкільний вік. Отримані науковцями експериментальні дані свідчать, що у дітей старшого дошкільного віку є необхідні передумови для формування знань, вмінь і навиків здорового способу життя. Їм доступне розуміння цінності власного здоров'я та здоров'я ближніх.

Діти старшого дошкільного віку, відповідно до вимог Базової програми розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі", знають правила безпечної поведінки, можуть оцінити свій спосіб життя та спосіб життя інших, мають знання про окремі оздоровчі технології (загартування, релаксація тощо). Проте, до нинішнього часу створено обмежену кількість наукових робіт щодо використання оздоровчих технологій у роботі з дітьми старшого дошкільного віку по формуванню у них здорового способу життя, чим обґрунтовується **актуальність даного дослідження**.

Метою дослідження є висвітлення результатів експериментального дослідження з проблеми формування у дітей старшого дошкільного віку здорового способу життя засобами оздоровчих технологій.

Відповідно до мети дослідження визначимо його **завдання**:

1) коротко схарактеризувати результати експериментального дослідження по перевірці визначених на теоретичному рівні організаційно-педагогічних умов формування здорового способу життя у дітей старшого дошкільного віку засобами оздоровчих технологій;

2) окреслити напрями подальших досліджень з обраної проблеми.

Аналіз останніх публікацій. У контексті нашого дослідження особливе значення мають роботи, присвячені формуванню здорового способу життя дітей 6–9 років засобами оздоровчих технологій (Г. Беленька, Е. Вільчківський, О. Дубогай, Т. Бойченко, А. Борисенко, М. Єфименко, В. Обіденна, С. Свириденко, Н. Хоменко, В. Шавровська, Н. Шашенок та ін.).

Викладення основного матеріалу. Формування в дітей основ свідомого ставлення до власного здоров'я не лише передбачає надання дітям знань про нього, але має поєднуватися з прищепленням у старших

дошкільників навичок в його оздоровленні, зміцненні та відновленні. Із цією метою в навчально-виховному процесі дошкільного закладу мають упроваджуватися різні оздоровчі технології, які потім діти можуть виконувати самостійно. Отже, йдеться про засвоєння дітьми навичок здорового способу життя як шляху до еталона здоров'я.

Оздоровчі технології поділяють на три підгрупи:

- 1) інноваційні оздоровчі технології для дітей дошкільного віку;
- 2) оздоровчі технології, що використовуються з профілактично-лікувальною метою;
- 3) оздоровчі технології терапевтичного спрямування.

У практику сучасного дошкільного навчального закладу все ширше входять такі оздоровчі технології, як фітболгмнастика, дихальна гімнастика, пальчикова гімнастика, психогімнастика (вправи, ігри, етюди, пантоміми). Для зміцнення фізичного здоров'я дітей і формування в них упевненої, красивої постави, створення позитивних емоцій і оптимістичного світовідчуття у якості нетрадиційних методів оздоровлення використовують елементи хатха-йоги, релаксації, масажу і самомасажу.

Різні оздоровчі технології необхідно використовувати у практиці ДНЗ у певній послідовності. Вони мають використовуватися в ранковій, гігієнічній, лікувальній гімнастиках, на фізкультурних іграх-заняттях, підчас проведення різних видів освітніх заходів. При проведенні оздоровчих технологій слід дотримуватися послідовності та необхідного темпу, а також дозування вправ і фізичного навантаження й відпочинку.

На основі теоретичного аналізу проблеми використання оздоровчих технологій у практиці ДНЗ з метою формування у дошкільників основ здорового способу життя нами визначено наступні організаційно-педагогічні умови:

- високий рівень професійної компетентності працівників ДНЗ по використанню оздоровчих технологій у формуванні в дітей старшого дошкільного віку здорового способу життя;
- дієвість співпраці ДНЗ з родинами вихованців щодо використання оздоровчих технологій в умовах сім'ї;
- дотримання вимог Базової програми розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" щодо використання оздоровчих засобів і технологій у роботі з дітьми старшого дошкільного віку;
- добір широкого спектру оздоровчих технологій у практиці роботи зі старшими дошкільниками по формуванню у них основ здорового способу життя.

Для практичного вивчення визначених нами на теоретичному рівні умов формування здорового способу життя у старших дошкільників засобами оздоровчих технологій було розроблено методичку, що включала в себе три напрями роботи: робота з дітьми старшого дошкільного віку, педагогічним персоналом ДНЗ і батьками вихованців старшої групи дошкільного навчального закладу.

На етапі констатувального експерименту нами використовувалися наступні емпіричні методи: в якості основних – анкетування інструктора 3

фізичної культури; аналіз документів: план навчально-виховної діяльності для ДНЗ, індивідуальні картки здоров'я дітей; спостереження; бесіда з вихователями; у якості додаткових – анкетування лікаря, вихователів ДНЗ та методиста; бесіда з вихователями; вивчення навчально-виховної документації групи; анкетування батьків.

Проведене нами на констатувальному рівні експериментальне дослідження стану проблеми формування здорового способу життя у старших дошкільників засобами оздоровчих технологій дає підстави стверджувати, що робота з досліджуваної проблеми ведеться не на належному рівні. Вихователі ДНЗ недостатньо компетентні в проблемі формування здорового способу життя у дошкільників засобами оздоровчих технологій, що безпосередньо впливає і на рівень здоров'язбережувальних знань та практичних умінь дітей у галузі ЗСЖ. 55 % педагогів не використовують у роботі всі наявні оздоровчі технології та засоби, мало приділяють уваги самоосвіті та співпраці з батьками з цього питання.

Діагностування дітей старшої групи ДНЗ засвідчило, що у 80 % досліджуваних вихованців рівень знань і практичних навичок не відповідає вимогам Базової програми "Я у Світі", які стосуються використання оздоровчих технологій у процесі життєдіяльності. Знання дітей лише обмежуються інформацією про профілактику застуди, фітопроцедури, роль руху в підтримці здоров'я людини (75 %) та деякі елементи загартування (30 %). Результати спостереження показали, що старші дошкільники мають низький рівень обізнаності про сутність та види оздоровчих технологій. 60 % вихованців старшої групи в умовах перебування у ДНЗ виконують оздоровчі процедури, запропоновані педагогом, але власної ініціативи не проявляють. Це свідчить про недостатню мотивацію з боку педагогів, відсутність систематичної роботи з досліджуваної теми, в результаті чого в дошкільників не формується звичка самостійно виконувати вправи оздоровчого характеру.

У планах навчально-виховної роботи вихователів старшої групи ДНЗ питання стосовно формування в дітей ціннісного ставлення до власного здоров'я розкриваються недостатньо. Вихователі також зазначають, що співпраця з батьками відбувається на неналежному рівні, оскільки 80 % батьків не приймають участь у різноманітних заходах оздоровчого характеру, які проводяться в дитячому садку, 30 % батьків вихованців – взагалі не співпрацюють з ДНЗ з цього питання. Вихователі виділяють ймовірні причини цього: відсутність вільного часу у батьків; небажання; постійна зайнятість роботою; недостатня увага до дитини; більшість з батьків пропонують матеріальну компенсацію, але це не замінить живого спілкування з дітьми.

За результатами проведення на констатувальному рівні методики з вихованцями старшої групи ДНЗ, розподілених на ЕГ та КГ, було виявлено рівні сформованості знань та умінь дошкільників щодо використання оздоровчих технологій з метою набуття основ ЗСЖ (високий, середній та низький). На констатувальному етапі за результатами проведення діагностичних методик нами було віднесено: до високого рівня сформованості знань та уявлень щодо використання оздоровчих технологій 10 % дошкільників ЕГ і

10 % КГ. Середній рівень посіло 28 % дітей в ЕГ і 32 % старших дошкільників КГ. На низькому рівні сформованості знань та уявлень щодо використання оздоровчих технологій по набуттю основ ЗСЖ в старшій групі ДНЗ виявилось 62 % дітей (ЕГ) і 57 % (КГ).

З метою коригування процесу формування у старших дошкільників здорового способу життя засобами оздоровчих технологій нами було розроблено та апробовано систему роботи, яка реалізувалася у межах формуальної частини нашого експериментального дослідження. Задля цього нами було розроблено модель формування у старших дошкільників здорового способу життя засобами оздоровчих технологій "Зростаємо дужими", в якій містилися етапи нашої експериментальної роботи. У контексті реалізації програми нами було розроблено серію завдань до кожного етапу коригування процесу формування здорового способу життя старших дошкільників засобами оздоровчих технологій.

При розробці системи роботи, яка, на нашу думку, повинна забезпечувати більшу ефективність валеологічного виховання у ДНЗ в його організації щодо урахування педагогічних можливостей суб'єктів даного процесу по формуванню основ здорового способу життя у дитини дошкільного віку, ми ураховували дані наукових праць, П. Виноградова, О. Дубогай, А. Хрипкової, Ю. Лісцина, М. Амосова про сутність, значення та принципи валеологічного виховання дітей та молоді. Створюючи систему роботи, ми спиралися на дані авторських валеологічних програм, які тією чи іншою мірою використовуються в практиці сучасних ДНЗ.

Також у розробці системи роботи ми прагнули встановити залежності між метою та засобами формування в дітей здорового способу життя, навчання різних видів оздоровчих процедур, показ способів дій і виконання в умовах проведення процедур даного виду, підвищення рівня мотивації дітей на здоровий спосіб життя, на самостійне виконання цікавих і корисних для здоров'я вправ.

На першому *пошуковому етапі* (його назву визначав домінуючий вид діяльності – пошуково-дослідний) було поставлено за *мету* набуття дитиною знань про здоров'я, його види, будову організму, роль рухів, можливості оздоровлення організму різними вправами, рухливими іграми, фітотехнологіями, а також засвоєння основ техніки їх виконання. Для експериментальної роботи було дібрано ефективні технології оздоровлення дітей шести-семи років, з-поміж яких: різновиди масажу, елементи хатха-йоги, аеробіка тощо.

На другому – *навчальному* – етапі ми ставили за *мету* розвивати й удосконалювати уміння дітей щодо виконання різних видів гімнастики, проведення терапій, рухових розрядок, формування домірних віку основ рухової оздоровчої діяльності, умінь техніки виконання психологічних вправ і етюдів, елементів дослідницької діяльності у галузі ЗСЖ (дослідження роботи м'язової та дихальної систем та їхніх окремих органів). Серед засобів, які використовувалися нами у запровадженні системи роботи на формуальному етапі експерименту (на його навчальному етапі) були:

танцювально-ритмічна гімнастика, фітбол, ігровий самомасаж, ігри з правилами на розвиток саморегуляції, релаксаційні вправи, відвідування екологічного холу.

Метою *практичного* етапу було формування у дітей умінь адекватного застосування набутих валеологічних, рухових знань та вмінь; самостійне проведення валеохвилинок, доступних видів масажу та самомасажу, вправ гімнастики пробудження, вживання фітонапоїв тощо. Засобами формування у старших дошкільників здорового способу життя за використання оздоровчих технологій на цьому етапі були різні види рухово-оздоровчої, релаксаційної, театралізованої діяльності; масаж, гімнастика пробудження, фітопроцедури, зони рекреації та екології, загартування (розширене умивання, контрастне загартування).

Зазначимо, що вся експериментальна робота на практичному етапі спрямовувалася на закріплення у дітей попередньо сформованих умінь проведення оздоровчих заходів, у тому числі – з урахуванням самостійності та якості виконання.

Зіставлення результатів зрізів констатувального та формувального етапів нашого експериментального дослідження дозволили дійти висновку про ефективність роботи по використанню оздоровчих технологій як засобу формування у дітей старшого дошкільного віку здорового способу життя. Чисельність дітей з її високим рівнем зросла з 10 % в ЕГ (на констатувальному етапі) до 25 % по запровадженню програми. Середній рівень посіло 55 % дітей, залучених до ЕГ проти 28 % показників їхніх відповідей на констатувальному етапі експерименту. Наприкінці дослідження на низькому рівні залишилось 20 % дітей, яких констатувальний експеримент виявив 62 %.

Висновки

1. Отримані дослідницько-експериментальні дані засвідчують правомірність висунутої гіпотези та підтверджують ефективність розробленої системи роботи по формуванню у старших дошкільників здорового способу життя засобами оздоровчих технологій.

2. Напрямом наших подальших наукових пошуків може стати розробка методичних матеріалів з проблеми формування у дошкільників здорового способу життя.

Література

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" / наук. кер. та заг. ред. О. Л. Кононко. – К. : Світоч, 2009. – 430 с.
2. Денисенко Н. Навчаємо оздоровчих технологій / Н. Денисенко // Дошкільне виховання. – 2010. – № 1. – С. 14–17.
3. Денисенко Н. Оздоровчі технології – в освітній процес / Н. Денисенко // Дошкільне виховання. – 2009. – № 11. – С. 7–10.
4. Калуська Л. В., Шулькіна Н. В. Валеологія у дитячому садку і вдома [метод. порадник для вихователів дошкільних закладів та батьків] / Любомира Василівна Калуська, Наталія Василівна Шулькіна. – Івано-Франківськ: "Лілея-НВ". – 1999. – 69 с.

5. Лохвицька Л. В. Валеологічні знання – дітям: Запровадження валеології в дошкільних закладах / Л. В. Лохвицька // Вісник: Зб. наук. пр. / Глухів. держ. пед. ун-т. – Глухів, 2003. – Сер. : Пед. науки. – Вип. 2. – С. 86–93.

6. Сущенко Л. П. Соціальні технології культивування здорового способу життя людини / Л. П. Сущенко ; Запоріж. держ. ун-т. – Запоріжжя, 1999. – 308 с.

ГРА ЯК ПРОВІДНИЙ ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Студентка III курсу групи СП-31

спеціальності "соціальна педагогіка; практична психологія" **Лукьяненко Т. С.**

Науковий керівник: канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи **Володченко Ж. М.**

Гра є найбільш освоєна малюками діяльність. У ній вони черпають зразки для вирішення нових життєвих завдань, що виникли в пізнанні, у праці, у творчості. Тому опора на гру – це найважливіший шлях включення дітей у навчальну роботу без психологічних зрушень і перевантажень.

Вся дитяча діяльність синкретична, тобто до певної міри разом, нероздільна. І ця єдність виникає завдяки уявній, умовній ситуації, в якій відбувається процес дитячого творчості. Гра як би синтезує пізнавальну, трудову і творчу активність. Будь-яке нове заняття або вміння, набуте в школі, спонукає його до дії з ним. Характер ж цієї дії ігровий, найбільш зрозумілий для дітей з їхнього колишнього досвіду. Це вільна та самостійна діяльність, що виникає з ініціативи дитини. У процес гри залучається вся особистість дитини: пізнавальні процеси, воля, почуття, емоції, потреби, інтереси [1, 34].

Будь-яка діяльність має мету. Яка ж мета гри? На перший погляд вона "безцінна": діти стрибають, бігають. Насправді ж гра має мету, не очевидну, але від цього не менш значущу, ніж мета будь-якої іншої діяльності.

Це – усвідомлення дитиною себе причетним до світу дорослих, перенесення у "доросле" життя.

А який зміст ігрової діяльності? Гра як-би дана самою природою, щоб дитина могла підготуватися до дорослого життя. Говорячи про діяльність, ми говоримо і про її процеси. Якщо в будь-якій іншій, неігровій, діяльності важлива перш за все мета чи результат, то в грі важливий в основному процес, так як видимої цілі гра як-би не має. Саме інтерес до самого процесу гри є тією рушійною силою, яка дозволяє грі тривати [2, 18].

Для дитини гра – засіб самореалізації та самовираження. Вона дозволяє йому вийти за приділи обмеженого світу дитячої і побудувати власний світ. Гра забезпечує дитині емоційне благополуччя, дозволяє реалізувати самі різні прагнення та бажання і, перш за все бажання діяти, як дорослі, бажання керувати предметами. У грі розвивається здатність до уяви, образного мислення. Це відбувається завдяки тому, що в грі дитина прагне відтворити широкі сфери навколишньої дійсності, що виходять за межі його власної практичної діяльності, а зробити це він може за допомогою умовних дій. У грі дитина отримує і досвід довольної поведінки,

вчиться керувати собою, дотримуючись правил гри, стримуючи свої безпосередні бажання заради підтримки спільної гри [3, 89] .

Гра також є прекрасним засобом діагностики як особистості, так і групи. Крім особистого розвитку дитини, гра дозволяє встановити, до чого дитина прагне, у чому потребує, так як у грі вона прагне зайняти бажану роль. За допомогою гри ми можемо здійснити оціночну діяльність, так як гра – завжди є тестом для педагога, дозволяючи розвивати, діагностувати й оцінювати одночасно [3, 123].

Якщо дитині не хочеться займатися якоюсь працею, якщо йому не цікаво вчитися, то й тут гра може прийти на допомогу, тому що це – потужний стимулюючий засіб.

Гра - явище складне і багатогранне. Можна виділити наступні її функції:

- навчальна функція – розвиток загально навчальних умінь і навичок, таких, як пам'ять, увагу, сприйняття і інші.

- розважальна функція – створення сприятливої атмосфери на заняттях, перетворення уроку, інших форм спілкування дорослого з дитиною з нудного заходи в захоплююча пригода.

- комунікативна функція – об'єднання дітей і дорослих, встановлення емоційних контактів, формування навичок спілкування.

- релаксаційна функція – зняття емоційної (фізичної) напруги, викликаного навантаженням на нервову систему дитини при інтенсивному навчанні, праці;

- психотехнічна функція – формування навичок підготовки свого психофізичного стану для більш ефективної діяльності, перебудова психіки для інтенсивного засвоєння.

- функція самовираження – прагнення дитини реалізувати в грі творчі здібності, повніше відкрити свій потенціал.

- компенсаторна функція – створення умов для задоволення особистісних устремлінь, які не здійсними (важко здійсними) в реальному житті [4, 56–57]

Розглянемо погляди на гру, розвинені в працях великого російського педагога К. Д. Ушинського. Його фундаментальне дослідження "Чоловік, як предмет виховання" вийшло в світ окремим виданням в 1867 р.

Для дитини гра – дійсність, і дійсність набагато цікавіша, ніж та, яка його оточує. Цікавіше вона для дитини саме тому що зрозуміліше, а зрозуміліше вона тому, що частково є його власним створенням . У грі дитина живе і сліди цього життя глибше залишаються в нім, чим сліди дійсного життя, в яке вона не змогла ще увійти по складності її явищ і інтересів. У дійсному житті дитина не більш, як дитини – істота і не має ще ніякої самостійності, сліпо і безтурботно захоплене течією, життя, в грі ж дитина, вже зріла людина, пробує свої, сили і самостійно розпоряджається своїми ж створеннями."

На думку Ушинського, гра це не особливий світ, в якому живе дитина і який китайською стіною відокремлений від світу дорослих – навпаки, гра є спосіб проникнення в дійсне життя, посильний для дитини спосіб увійти до всієї складності життя дорослих, що оточує його. "...Але якщо дитина більше і

діяльніше живе в грі, чим в дійсності, то, дійсність, що оточує його, має сильний вплив на його гру, вона дає для неї матеріал, набагато різноманітніший і дійсніший того, який пропонується іграшковою лавкою". [5, 78–79].

У грі дитина вчиться не лише швидко спостерігати, **але й успішно** діяти, критично думати й оцінювати те, що кругом неї **діється. Особливо** сприятливим для цього середовищем є організовані ігри з **правилами**, в яких **гравці** вчаться змагатися, перемогти в ситуаціях якими регулюють **правила**. **Гравці** вчаться також контролювати свої бажання, критично оцінювати дійсні обставини гри, додержуватися її правил, що є дуже важливим **для** морального виховання. В ігрових ситуаціях відбуваються зміни, у гравців формується їхня особистість, їхній характер, розвиваються суспільні риси, як **чесна гра, дружнє** ставлення один до одного, намагання бути щораз кращим.

Гра творить місток до дійсності, сприяє усупільненню **дитини**, її підпорядкуванню ігровій спільності з тенденцією **дати особистий** вклад для успіху групи.

Психологічний розвиток дитини, формування її **особистості** є процесом засвоєння нею суспільного досвіду, виробленого людством і зафіксованого в продуктах його матеріальної і духовної культури.

З допомогою різних видів діяльності реалізуються взаємовідносини дитини з об'єктивною дійсністю. Тому від змісту і характеру діяльності й залежить надбання дитиною конкретних властивостей, її психологічний розвиток. Давно помічено, що людина, яка в дитинстві достатньою мірою не залучалась до гри, в дорослому житті виявляє нестачу певних необхідних їй якостей і умінь [2, 55].

Література

1. Психология и педагогика игры дошкольника (Материалы симпозиума) / Под ред. А. В. Запорожца А. П. Усовой. М., 1966 год
2. Шмаков С.А. Гра й діти. – М.: Знання, 1968.
3. Андреева Г. М. Социальная психология. – М., 1988. – С. 3–8.
4. Ядешко В. И. Игра - Своеобразие игры как деятельности детей. – Дошкольное воспитание. – М. Просвещение, 1978 год. – С. 210.
5. Ушинский К. Д. Человек как предмет педагогической антропологии: Опыт педагогической антропологии // Педагогические сочинения: В 6 т. – М., 1990. – С. 441.

СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНА РОБОТА З НЕПОВНОЛІТНИМИ ЗАСУДЖЕНИМИ ЯК СПЕЦИФІЧНИЙ ВИД СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УКРАЇНІ

Студентка IV курсу групи СП-42 спеціальності "соціальна педагогіка;
практична психологія" **Овчаренко Я. В.**

Науковий керівник: канд. пед.наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
і соціальної роботи: **Новгородський Р. Г.**

В умовах функціонування спеціальної виховної установи – виховної колонії для засуджених неповнолітніх з урахуванням процесу становлення

особистості неповнолітнього діяльність усіх частин і підрозділів ДПС України повинна бути спрямована на досягнення завдань виправлення та ресоціалізації вихованців. Гуманізація всіх сфер діяльності установи та педагогіка співробітництва є в сучасних умовах загальними і визначальними принципами побудови системи виховного впливу на дітей-злочинців в умовах позбавлення волі. Основним засобом виправлення і ресоціалізації засуджених, згідно ст. 123 Кримінально-виконавчого кодексу (КВК) України, є соціально-виховна робота (СВР) [4, 56].

Науковці вивчали та аналізували особливості соціально-виховної роботи з неповнолітніми в місцях позбавлення волі. Певний внесок у дослідження специфіки виправлення та перевиховання засуджених дітей в радянський період зробили М. Алемаскін, Астеміров, І. Башкатов, В. Пірожков, М. Фіцула та ін. Проблеми виправного та ресоціалізаційного впливу на неповнолітніх засуджених за останній час розглядали О. Беца, П. Вівчар, С. Горенко, В. Кривуша, Г. Радов, В. Синьов, С. Скоков та інші вчені [5, 88].

Соціально-виховна робота з неповнолітніми засудженими – це вид професійної діяльності, що полягає у створенні освітніми, виховними, психологічними й соціальними засобами сприятливих умов для ресоціалізації та подальшої інтеграції, соціалізації, усебічного розвитку, саморозвитку та самореалізації особистості неповнолітнього на основі використання ресурсів особистості, пенітенціарного закладу, громади і держави [3, 67].

Соціально-виховна робота із засудженими спрямована на виконання таких завдань:

- формування та закріплення у засуджених прагнення до заняття суспільно-корисною працею;
- формування у засуджених сумлінного ставлення до праці;
- дотримання засудженими вимог законів та інших прийнятих у суспільстві правил поведінки;
- підвищення засудженими загальноосвітнього і культурного рівнів.

Соціально-виховна робота складається з таких компонентів:

- виховна робота – система педагогічно обґрунтованих заходів, спрямованих на корекцію поведінки засуджених з метою досягнення позитивних інтелектуальних, духовних і фізичних змін в їх особистості та усунення особистісних деформацій;

- соціальна робота – специфічний вид комплексної діяльності по наданню соціальної допомоги, спрямований на забезпечення всебічної життєдіяльності людини в умовах позбавлення волі, відтворення повноцінної людської особистості, формування та збереження корисних навичок та відновлення й розвиток соціальних зв'язків;

- психологічна робота – професійна діяльність психологів щодо надання засудженим психологічної допомоги у попередженні психотравмуючого впливу умов позбавлення волі на особистість, розробки і реалізації спільно з персоналом установ виконання покарань індивідуальних програм психокорекційного і педагогічного впливу на засуджених.

Для безпосередньої організації соціально-виховної роботи її особами позбавленими волі, в установах виконання покарань, функціонують

соціально-психологічні служби. Основною структурною ланкою у системі соціально-психологічної служби є відділення соціально-психологічної служби установи виконання покарань, що існують у кожній установі виконання покарань і діяльність яких регламентується Положенням, затвердженим Департаментом з питань виконання покарань [2, 74].

Вся соціально-виховна робота має бути спрямована на підготовку до звільнення та ресоціалізацію. Налагодження соціальних зв'язків починається з карантину. Окрім офіційних запитів до територіальних органів, листів рідним, повідомлень до центрів зайнятості, направляються листи-клопотання про надання допомоги у реабілітації вихованців-сиріт до центрів соціальних служб для молоді, до служб у справах дітей. Є позитивний досвід надання такої допомоги в Одеській, Львівській, Чернігівській, Донецькій областях [1, 265].

Література

1. Башкатов И. П., Фицула М. Н. Основы исправления и перевоспитания несовершеннолетних осужденных в воспитательно-трудовых колониях. – М., 1984. – 324 с.
2. Василькова Ю. В. Методика и опыт работы социального педагога: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. – М.: Академия, 2001
3. Караман О. Л. Сутність і зміст соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах / О. Л. Караман // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2011. – № 2. – С. 65–74.
4. Кримінально-виконавчий кодекс України: офіційне видання. – К.: Атіка, 2003. – 96 с.
5. Социальная педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / Под ред. В. А. Никитина. – М.: ВЛАДОС, 2000.

ДО ПРОБЕМИ ВИХОВАННЯ ГУМАННОЇ ПОВЕДІНКИ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВЗАЄМОДІЇ ДНЗ І СІМ'Ї

Студентка IV курсу
спеціальності "дошкільна освіта, практична психологія" **Овчарик А. П.**
Науковий керівник: канд. пед.наук,
доцент кафедри дошкільної освіти **Пухтіна Н. П.**

Актуальність. На сучасному етапі розвитку суспільства активізація людського фактора виступає однією з умов суспільного прогресу. Це сприяє актуалізації ідей гуманістичної педагогіки, метою якої є виховання особистості, здатної до гармонійної взаємодії з соціальним довкіллям і собою.

Необхідність створення у суспільстві моральної атмосфери, яка сприяла б утвердженню в усіх ланках суспільного життя гуманного ставлення до людини, вимогливості до себе та інших, чесності, довір'я, поєданого з високою відповідальністю посилює роль означеної проблеми.

Актуальність виховання гуманності у дошкільному віці, зумовлена суперечностями між економічними та соціальними змінами у суспільстві, що

розвивається і необхідністю гуманізації взаємин людей, між досягненнями вітчизняної науки у галузі морального виховання та сучасним станом роботи дошкільного навчального закладу з означеного питання.

Аналіз основних публікацій. Психологічні дослідження Л. Виготського, О. Запорожця, О. Леонтьєва, Д. Ельконіна засвідчили, що основи орієнтації на емоційний стан іншого закладаються у дошкільному віці, тобто дошкільний вік є найбільш сенситивним для виховання гуманної поведінки дітей. Значна частина наукових досліджень присвячена проблемі гуманності як однієї з характеристик дитини-дошкільника. Результати досліджень Л. Артемової, Л. Божович, С. Карпової, В. Котирло, Т. Поніманської, засвідчили, що на етапі дошкільного дитинства моральні норми є мотивами поведінки. Дослідники дошкільного дитинства А. Богуш, Р. Буре, О. Запорожець, О. Кононко, В. Котирло, О. Усова наголошують, що родина і дошкільний навчальний заклад, виконуючи специфічні виховні функції, не можуть замінити один одного і мають взаємодіяти задля повноцінного розвитку дитини-дошкільника. Психолого-педагогічні дослідження Т. Алексєенко, В. Безлюдної, В. Постового доводять, що у дошкільному навчальному закладі повинні бути створені умови для спільної роботи сім'ї і педагогічного колективу у формуванні моральних якостей особистості дитини.

Мета написання статті: теоретично обґрунтувати і вивчити педагогічні умови виховання гуманної поведінки дітей старшого дошкільного віку у процесі взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї.

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

Як базова категорія проблеми морального виховання вченими розглядається поняття "гуманність" – сукупність морально-психологічних властивостей особистості, що інтегрують ставлення до людини як найвищої духовної цінності [3].

Науковці визначають гуманну поведінку як синтез гуманних уявлень, почуттів, мотивів, а відтак – вчинку на основі засвоєння цінностей гуманізму і формування морального досвіду. У гуманній поведінці дошкільників виокремлюються такі складові, як: гуманна поведінка стосовно себе; гуманна поведінка стосовно інших людей, виявляючись, насамперед, до найближчого оточення, згодом – до самого себе та широкого соціального довкілля.

Зважаючи на сучасні тенденції розвитку суспільства, обумовлені підвищенням престижу сім'ї та ролі сімейного виховання, яке вирішальним чином впливає на становлення особистості саме у дошкільному віці, головним у змісті роботи з батьками стає активне залучення родин до організації життєдіяльності дітей в дошкільному закладі.

Беручи до уваги вищезазначене, ми дійшли висновку, що для виховання гуманної поведінки у старших дошкільників необхідна взаємодія, взаємопроникнення сімейного і суспільного виховання. Разом з тим, сучасна сім'я потребує особливої допомоги у вихованні дітей з боку освітніх закладів.

О. Кононко пропонує для оптимізації роботи дошкільним закладам з сім'єю дотримуватися таких основних напрямків: піклуватися про гуманні і демократичні взаємини вихователя з батьками, тобто визнати кожного як особистість, його права на власну позицію, на вільне волевиявлення; надавати перевагу не колективним, а індивідуальним формам роботи з сім'єю; визнати недостатньо ефективним засобом впливу на сім'ю слово, не підкріплене наочністю; аналізувати необхідність оновлення змісту роботи з сім'єю; визнати цілеспрямованим пошук нових форм роботи з сім'єю; створювати діючі батьківські комітети, обрані на добровільній основі [4; 8].

На думку Л. Божович сучасні тенденції контактної діяльності з сім'єю визначають необхідність переходу дошкільного закладу на нову парадигму, яка складає нову "керівну філософію", в основі якої лежить мотиваційно-системний підхід і особистісно-орієнтовані цілі його здійснення: орієнтація на дитину, її потреби; створення в дошкільному навчальному закладі умов, що забезпечують розвиток особистості дитини; поєднання суспільної і сімейної життєвих сфер; зміна структури і змісту навчально-виховного процесу; залучення батьків до педагогічного процесу.

Істотною передумовою для формування гуманної поведінки у дітей старшого дошкільного віку є виникнення на межі 6-го і 7-го років життя дитини, її вищих почуттів, до яких належать гуманні [1]. Гуманні почуття викликають складні переживання, якими дитина реагує на окремі події зовнішнього світу та на власні вчинки. Дослідження В. Котирло, С. Ладивір дають змогу говорити про те, що розвиток гуманних почуттів відбувається за умови переживання дітьми позитивних емоцій, спонукання дітей до добрих починань, цілеспрямованого навчання їх емоційно-виразним засобам передачі власних переживань [5].

Основою виникнення взаємин, що відповідають моральним нормам поведінки, є формування емоційно-позитивного ставлення дітей до оточуючих (Л. Артемова, Н. Химич, Т. Титаренко, А. Гончаренко та ін.). На думку Т. Титаренко, емоційне орієнтування на оточуючих людей поряд з іншими факторами визначається також ставленням до моральних норм, їх емоційною опосередкованістю. Чим більше дитина переймається переживанням значущості правила, тим більше дієвим виявляється моральне уявлення, яке формується [8].

Відомо, що гуманні взаємини пов'язані із становленням і розвитком дитячого колективу. Л. Артемова звертає увагу на особливості впливу дітей на встановлення стилю групових взаємовідносин [2].

Гуманна поведінка дітей старшого дошкільного віку виявляється як відповідна реакція на добро з боку дорослих, але які не завжди займають правильну позицію стосовно дитини, тому причини негативізмів криються у глибині відносин дорослих і дітей. Дослідження вчених щодо впливу

потреби у спілкуванні на формування прихильності дітей до дорослого і ровесників показало, що стосунки дошкільників з дорослими є важливим фактором, що зумовлює розвиток взаємин дитини з оточуючими її людьми.

Але особливого значення у формуванні гуманної поведінки дошкільників набувають взаємовідносини між дітьми і дорослими в сім'ї, саме тут вона отримує перші уявлення і поняття про доброту, чесність, уважність, піклування, взаємодопомогу. Динаміка спілкування яка протягом дошкільного віку проходить кілька етапів: від потреби маляти у вчасному догляді, увазі і доброзичливості оточуючих (ранній вік) до усвідомленості потреби в повазі дорослих (молодший дошкільний вік), до потреби у взаєморозумінні (старші дошкільники). Саме задоволення цих потреб дитини дорослими закладає фундамент їхнього взаєморозуміння та формування гуманних взаємин.

На моральну активність дитини значний вплив здійснює духовний клімат сім'ї, організація спільної діяльності, ділового і емоційного спілкування: спільні ігри, підготовка і проведення сімейних свят, походи, прогулянки, спортивні розваги.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури і виявлення особливостей гуманної поведінки дітей нами розроблена модель виховання гуманної поведінки старших дошкільників у процесі взаємодії з сім'єю, в межах якої окреслені педагогічні умови, що сприяють ефективному вихованню гуманної поведінки дітей старшого дошкільного віку у процесі взаємодії дошкільного навчального закладу з сім'єю:

- організація життєдіяльності дітей старшого дошкільного віку в ДНЗ на сучасних педагогічних засадах гуманістичного виховання;
- оновлення змісту і методів взаємодії дошкільного закладу і сім'ї щодо виховання гуманної поведінки дітей;
- збагачення досвіду гуманного спілкування батьків з дітьми та залучення їх до активної участі в організації життєдіяльності дітей у дошкільному закладі на основі їхніх інтересів і потреб дитини.

Педагогічні умови формування гуманної спрямованості спілкування старших дошкільників виявлено у дослідженні О. Козлюк [3]. Це гуманізація взаємин між дорослими і дітьми у всіх формах навчально-виховної роботи у дошкільному навчальному закладі; створення позитивного емоційного клімату взаємин дітей у колективі; взаємодія дошкільного навчального закладу з батьками щодо гуманізації їхнього спілкування з дітьми. Визначено такі напрями роботи та педагогічні технології: з *дітьми* – виховання у дітей доброзичливого, гуманного ставлення один до одного (система виховної роботи "Вчимося спілкування"); розвиток умінь гуманістичного спілкування (ігровий тренінг та система ігор); закріплення умінь переносити гуманістично спрямоване спілкування у різні ситуації (взаємодія з однолітками і молодшими дошкільниками у спільній діяльності, колективне ігрове спілкування); з вихователями – навчання особливостям комунікативної діяльності дітей дошкільного віку в умовах сім'ї і дошкільного закладу та розвитку у старших дошкільників умінь гуманістично спрямованого

спілкування з однолітками і корекції можливих труднощів (семінар-тренінг "Гуманістичне спілкування"); з батьками – забезпечення компетентності батьків у сфері формування гуманної спрямованості.

В обґрунтуванні педагогічних умов, змісту, форм і методів виховання гуманної поведінки старших дошкільників у процесі взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї ми послуговувалися концепцією гуманістичного виховання дітей старшого дошкільного віку (Т. Поніманська) [6].

Кожна з означених умов конкретизована змістом, формами і методами здійснення за етапами, на основі яких була розроблена модель виховання гуманної поведінки дітей старшого дошкільного віку у процесі взаємодії ДНЗ і сім'ї за трьома напрямками: робота з дітьми, робота з педагогами, робота з батьками.

Отже, результати аналізу психолого-педагогічної літератури щодо змісту та методів виховання гуманної поведінки старших дошкільників засвідчують наявність важливих положень, які є підґрунтям у визначені спрямованості сучасних досліджень у галузі морального виховання та, зокрема, гуманної поведінки.

У структурі моделі визначається мета взаємодії вихователів з батьками – забезпечення оптимальних умов для виховання гуманної поведінки дітей в сім'ї і дошкільному навчальному закладі, конкретизована завданнями для кожної складової. Мета знаходить конкретизацію у завданнях відповідно за напрямками роботи: з дітьми, батьками, педагогами.

У роботі з дітьми такими завданнями є: формування гуманних уявлень; розвиток моральних мотивів; формування досвіду гуманних вчинків. Для їх реалізації ефективними можуть бути такі форми і методи роботи: етичні бесіди, ігри-тренінги, сюжетно-рольові ігри, організація різних видів діяльності, розваги, дні добрих справ.

У роботі з батьками можуть використовуватися такі завдання: оволодіння знаннями, вміннями та навичками гуманістичного виховання дітей. Для їх реалізації використовують наступні форми та методи: контактна взаємодія (за Л. Філонович), оцінні картки, рольові ігри, обмін думками, клуб взаємодопомоги.

У роботі з педагогами основним завданням є підвищення рівня педагогічної майстерності. Для реалізації даного завдання використовують такі форми та методи: рольові ігри, педагогічні тренінги, анкетування, семінар педагогічної майстерності, програми самовдосконалення.

Висновки. Таким чином за умови активної взаємодії дошкільного навчального закладу з сім'єю можлива реалізація окреслених педагогічних умов виховання гуманної поведінки у старших дошкільників. Разом з тим, сучасна сім'я потребує особливої допомоги у вихованні дітей з боку освітніх закладів. Адже відчуження сім'ї від освітніх закладів призвело до значного погіршення виховного впливу на дітей як з одного боку, так і з іншого.

Література

1. Абраменкова В. В. Роль совместной деятельности в проявлении гуманного отношения к сверстнику у дошкольников: автореф. дисс. на

соискание ученой степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 "Педагогическая и возрастная психология" / В. В. Абраменкова. – М., 1981. – 24 с.

2. Актуальні проблеми українського національного довілля: для наук. працівників, студ. дошк. вихователів [Л. В. Артемова, А. М. Богуш, Н. В. Лисенко, М. Г. Стельмахович (ред.)]; Прикарп. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ, 1995. – 242 с.

3. Козлюк О. А. Формування гуманістичної спрямованості спілкування дітей старшого дошкільного віку / О. А. Козлюк // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: збірник наукових праць. Наукові записки РДГУ. Випуск 27. – Рівне: РДГУ, 2003. – С. 34-37.

4. Кононко О. Л. Душевність, людяність, щирість / Олена Кононко // Дошкільне виховання. – 1997. – №2. – С.8 – 9.

5. Ладивір С. Доброта проти жорстокості / Світлана Ладивір // Дошкільне виховання. – 1992. – № 2. – С.9.

6. Поніманська Т. І. Теоретико-методичні засади гуманістичного виховання дітей дошкільного віку: [монографія] / Тамара Іллівна Поніманська. – Рівне: РДГУ, 2006. – 352 с.

ГЕЙТКІПІНГ ЯК АКТУАЛЬНА СКЛАДОВА СУЧАСНОЇ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ У СОЦІАЛЬНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

Студент ІV курсу групи СПЗ-41

спеціальності "соціальна педагогіка; практична психологія" **Панченко О.**
Науковий керівник: канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
і соціальної роботи **Борисюк С. О.**

У статті розкривається основний зміст поняття гейткіпінгу як філософії, політики, концепції й водночас механізму, що відображає нові підходи до реформування системи опіки над дітьми взагалі і запобігання розміщення їх в інтернатних закладах.

У світовій практиці діяльності органів влади, які визначають політику у сфері забезпечення прав дітей, домінує переконання про необхідність реформування інтернатної системи виховання, проведення так званої "деінституалізації" шляхом запровадження механізму гейткіпінгу.

Гейткіпінг (від англ. *gatekeeping* – контроль за воротами) – це складна категорія соціальної педагогіки та соціальної роботи, що може розглядатися як нова філософія захисту та забезпечення прав дітей, яка визначає засади ухвалення рішень стосовно дітей на вищому рівні професійної компетентності. Гейткіпінг – це філософія, політика, концепція й водночас механізм, що відображає нові підходи до реформування системи опіки над дітьми взагалі і запобігання розміщення їх в інтернатних закладах зокрема [1, с. 59]. Складовими гейткіпінгу є: оцінка потреб та умов життя дитини; планування і надання послуг у громаді, що передує направленню дитини в систему інтернатних закладів; сприяння поверненню дитини-вихованця інтернатного закладу у біологічну сім'ю чи влаштування її у сімейну форму виховання

(опіка й піклування, усиновлення, прийомна сім'я, ДБСТ); надання допомоги дитині в організації її самостійного життя.

У країнах Західної Європи довготривала опіка поступилася короткотривалому перебуванню дитини в закладі з її подальшою реінтеграцією у сімейне середовище. Зміни в поглядах на права дитини, економічна оцінка витрат на утримання дитини в закладі опіки порівняно з сімейними формами виховання, громадська думка щодо проблем повноцінного розвитку дітей в інтернатах – усе це спричинило розробку, впровадження та сприйняття гейткіпінгу як нової концепції, оновленої функції держави і одночасно механізму реформування системи опіки та піклування над дітьми.

Гейткіпінг можна розглядати і як механізм, спрямований на запобігання потраплянню дітей в інтернатні заклади, а також як гарантію того, що діти, влаштовані в інтернатні заклади, не лишаються там без уваги, й робиться все для того, щоб повернути їх у біологічну сім'ю, громаду, влаштувати у сімейні форми виховання (опіка й піклування, усиновлення, прийомні сім'ї, ДБСТ) або підготувати до самостійного життя. Він впроваджується на різних рівнях (індивідуальному, груповому, на рівні організації та діяльності служб, функціонування місцевих громад, регіональному й національному) як окремими людьми, так і системами, як для окремих людей, так і для цілих систем [2].

Основними елементами гейткіпінгу як механізму є :

- проведення оцінки потреб дітей та їхніх сімей підготовленим персоналом (як правило, відповідальним за ведення справи), дії якого координуються організаційною структурою;
- створення мережі служб на рівні громади, які надають допомогу й підтримку дітям і їхнім сім'ям;
- наявність комплексу доступних послуг, що можуть надаватися в громаді з метою допомоги і підтримки вразливих дітей і їхніх сімей, в тому числі розвиток альтернативних інституційним форм влаштування дітей;
- ухвалення рішень, що ґрунтуються на результатах оцінки потреб дітей, систематичному перегляді наданих послуг із урахуванням їхнього впливу;
- наявність інформаційної системи (системи моніторингу), яка забезпечує достовірні дані про вразливі сім'ї і дітей, служби, що надають соціальні послуги, проведену роботу з клієнтом відповідно до його індивідуального плану тощо [3].

Показниками забезпечення колегіальності і прозорості ухвалення рішень є наявність організації, особи яка координує роботу з клієнтом, контролює достовірність зібраної членами мультидисциплінарної команди інформації про клієнта і його ситуацію; документування цього процесу за відповідними формами; залучення представників місцевої громади, користувача послуг до ухвалення рішення та забезпечення його права апеляції тощо.

Факхівці мають бути професійно компетентними, вміти працювати в команді, проводити оцінювання становища клієнтів, у тому числі оцінку їхніх потреб, ухвалювати оптимальні рішення стосовно шляхів подолання складних життєвих обставин, враховуючи незалежні точки зору; визначати

необхідні клієнту послуги, послідовність їхнього надання тощо; діяльність фахівців має ґрунтуватися на переконанні, що рідна сім'я, сімейні форми виховання є найкращим середовищем для повноцінного розвитку дитини. Особливу увагу потрібно звернути на підготовку менеджерів служб, функціями яких є перегляд індивідуальних рішень соціальних працівників, моніторинг стандартів якості надання послуг і управління гейткіпінгом. Вони мають відповідати за планування належних послуг, щоб реагувати на зміну потреб клієнта, а також розподіляти обмежені ресурси.

Досягнення мети забезпечується тим, що клієнт має доступ до усіх наявних у громаді послуг; служби надають послуги відповідно до розроблених й затверджених стандартів їхньої діяльності; послуги є комплексними й адресними; здійснюється систематичний перегляд основних цілей індивідуальної роботи, уточнюється доцільність послуг з метою зменшення шкоди, яка може бути завдана у випадку некоректно проведеної оцінки становища клієнта/оцінки його потреб; проводиться моніторинг становища дітей та системи захисту їхніх прав, наявних тенденцій зміни кількості дітей у інституційних закладах, причин цих тенденцій; реформування мережі служб, що працюють в інтересах дітей, оновлення змісту їхньої діяльності тощо.

Ключовим підходом до впровадження гейткіпінгу, що використовується у 12 країнах світу, є поєднання потреб і послуг (ППП), а саме: підтримка зв'язку між потребою, перешкодою (влаштування дитини в заклад інтернатного типу), послугами і результатами. Використання цього підходу передбачає впровадження ППП у діяльність усіх служб, що працюють із дітьми і сім'ями в громаді, роботу незалежних експертів, комісій. Цей підхід також виступає методологією досліджень життєвих історій вихованців і випускників закладів інтернатного типу.

Неможливо окреслити єдиний підхід у визначенні пріоритетних напрямів гейткіпінгу з метою недопущення влаштування дітей у інтернатні заклади. Це значною мірою залежить від особливостей системи захисту дітей на місцевому рівні, традицій, культурних та релігійних особливостей громади тощо.

Важливим у впровадженні гейткіпінгу є планування послуг з урахуванням реальних можливостей та ресурсів громади, служб, що має забезпечити доступність послуг, їх систематичність і комплексність. Створена у громаді мережа спеціалізованих служб має максимально враховувати її проблеми і потреби.

Література

1. Інтегровані соціальні служби: теорія, практика, інновації : [навч.-метод. комплекс] / автор-упоряд.: О. В. Безпалько, І. Д. Зверєва, З. П. Кияниця, В. О. Кузьмінський [та ін.] / за заг. ред. : І. Д. Зверєвої, Ж. В. Петрочко. – К. : Фенікс, 2007. – 528 с.

2. "Розвиток інтегрованих соціальних служб як інноваційної моделі надання соціальних послуг населенню" www.kbuapa.kharkov.ua

3. Сімейно орієнтована соціальна робота: практичні аспекти. Конспект лекцій / За заг. редакцією В. О. Кузьмінського, С. С. Лукашова – К.: Молодь, 2010. – 128 с.

РОБОТА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З ПЕДАГОГІЧНО ЗАНЕДБАНИМИ ПІДЛІТКАМИ

Студентка IV курсу групи СП-41
спеціальності "соціальна педагогіка; практична психологія" **Ріпа В. Б.**
Науковий керівник: канд. пед.наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і
соціальної роботи **Хлебнік С. Р.**

В даній статті дається характеристика поняття "педагогічна залежність", описуються особливості її протікання у підлітків та способи взаємодії соціального педагога з педагогічно занедбаним підлітком.

Більшість політичних та соціально-економічних змін призводять до того, що ситуація в державі загострюється і починають виникати нові негативні соціально-педагогічні феномени. Від цього страждають, в першу чергу, підлітки. Бо у них ще не сформувалася система власних пріоритетів та ціннісних орієнтацій, а тому майже 65 % підлітків – це педагогічно занедбані діти.

Проблема соціально-педагогічної занедбаності давно цікавила багатьох педагогів і психологів (П. Б. Блонський, Л. С. Виготський, О. Б. Залкінд, А. С. Макаренко, Г. П. Медведєв, Н. П. Молчанов, В. О. Сухомлинський, С. Т. Шацький). Протягом останніх десятиріч інтерес вчених до даної проблеми поглибився (М. О. Алемаскін, В. Б. Баженова, Б. С. Белкін, З. Г. Зайцева, Л. М. Зюбін, Н. Ю. Максимова, І. А. Невський, Р. В. Овчарова, В. М. Оржеховська, Л. С. Славина, Т. М. Титаренко, Д. І. Фельдштейн).

В педагогічній енциклопедії "педагогічна занедбаність" розглядається як стійке відхилення від норми в моральній свідомості і поведінці дітей і підлітків, обумовлені негативним впливом середовища і помилками виховання [4, 165].

Педагогічний словник за редакцією Кірова це ж поняття розглядає як відхилення від норми в поведінці особистості, обумовлене недоліками виховання. Основні причини: відсутність правильного виховання в родині, часта зміна школи, викладачів, негативний вплив вулиці і бездоглядність.[5]

Гіль С. С. визначає "педагогічну занедбаність" як нерозвиненість, неосвідченість, невихованість дитини, відставання її розвитку від власних можливостей, вимог віку, викликане педагогічними причинами, яке піддається корекції педагогічними засобами[2,36].

На думку В. І. Лубовського, педагогічна занедбаність "не звалюється з неба", а розвивається поступово проходячи наступні стадії:

1. Дошкільний вік – виникає в результаті неправильного виховання в сім'ї, гіпо- або гіперопіки, конфліктів між батьками, відсутності корисного спілкування, а також помилок виховної роботи в дитячому дошкільному закладі.
2. Початкові класи – є наслідком слабкої психологічної і педагогічної підготовки до шкільного навчання і освіти взагалі.
3. Підлітковий вік – прояви асоціальної поведінки, нахили до відхилення у поведінці.

4. Антисуспільні форми поведінки закріплюються і можуть перейти у правопорушення і злочини.

Як видно, педагогічна занедбаність тільки розвивається протягом підліткового віку, а першопочатково з'являється в дошкільників чи молодших школярів. А тому і робота соціального педагога з цими категоріями повинна відрізнятися. А для коректної роботи необхідно знати особливості педагогічно занедбаних підлітків.

На основі наукових напрацювань Є. Борисової, Г. Тагірової, П. Шептенко для підлітків, які потрапили у категорію педагогічно занедбаних дітей, характерними є такі особливості поведінки:

- неправильно сформовані потреби: матеріальні потреби переважають над моральними; більшість матеріальних потреб мають аморальний характер: для їх задоволення використовують засоби, що не завжди відповідають нормам моралі (паління, вживання алкоголю, наркотиків, крадіжки) і призводять до деградації особистості;
- перебування поза зв'язками з учнівськими колективами, у яких навчаються;
- недостатньо розвинута потреба у пізнанні навколишнього світу; погано вчаться, не знають методів пізнавальної діяльності;
- вкрай обмежені інтелектуальні інтереси та перевага утилітарних інтересів над духовними позбавляє їх перспективи розвитку, інтелектуального і морального вдосконалення;
- непослідовність, суперечливість у поглядах та переконаннях;
- перекручені естетичні потреби і відсутні чіткі уявлення про норми поведінки, обмежені почуття відповідальності за вчинки;
- не розвинута та засмічена вульгаризмами, жаргонною лексикою мова;
- приховування своєї діяльності від батьків, учителів та однокласників.

Робота з такими дітьми повинна будуватися на основі поваги права дитини бути такою, як вона є, на безумовному сприйнятті її та повазі до її особистості. Він потребує особливого ставлення, великої уваги та індивідуального підходу у вихованні з боку батьків та педагогів.

Як показує практика, педагогічно занедбаних дітей потрібно виховувати з опорою на позитивне, проводячи культурно-масові заходи, намагатися розширювати їх кругозір, сприяти духовному розвитку та моральному вихованню, пробуджувати пізнавальний інтерес. Адже ключовою проблемою у навчанні та вихованні занедбаних дітей є відсутність пізнавального інтересу.[1;14,42]

Суть соціально-педагогічної роботи з педагогічно занедбаними підлітками переконує, що зусилля соціальних педагогів не завжди дають бажані результати. Ефективною буде лише та діяльність, коли підліток самостійно виявляє щире бажання та прагнення змінити себе і сам сприяє цьому процесу. Процес самовиховання потребує від особистості самопізнання, уміння оцінювати свої позитивні та негативні риси. Щоб усвідомити свої негативні вчинки потрібно володіти самоаналізом, самокритикою, тобто вміти подивитися на себе з боку. Саме таких якостей в багатьох підлітків

немає. Важливе значення у самовихованні мають стимули, які спонукають підлітка до роботи над собою. Цінний стимул у самовихованні – ідеал, який кожний підліток обирає індивідуально. Соціальний педагог повинен допомогти підліткам обрати позитивний ідеал для наслідування. Соціально-педагогічна робота повинна передбачати не тільки усунення негативних якостей, а й зміцнення наявних і формування нових позитивних рис особистості.

Великі можливості у соціально-педагогічній роботі з підлітками із категорії педагогічно занедбаних дає правильна організація педагогічного спілкування. Соціальний педагог повинен уміти будувати стосунки з підлітками, сприймати, розуміти, передавати зміст думок, почуттів, прагнень у процесі вирішення професійних завдань. Форми такого спілкування весь час змінюються від вікових, індивідуальних, професійних, статевих особливостей, а також від психічного стану особистості. На спілкування з дітьми не повинна впливати симпатія чи антипатія. Успішне спілкування залежить не лише від того, чи зрозумілі дитині запитання, вимоги педагога, але й від того, чи сприймає вона його слова. Соціальному педагогові необхідно довести підліткові, що дії, які від нього очікуються, не лише не суперечать його позиції, а й сприяють задоволенню його істинних потреб, інтересів[3].

Література

1. Гайдай І. В. Особливості поведінки педагогічно занедбаних дітей та шляхи колекційної роботи з ними // Інтернет-джерело – [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchu/N157/N157p040-044.pdf]
2. Гиль С. С. Актуальные направления социально-педагогической деятельности в общеобразовательных учреждениях / Гиль С. С. – Омск, 1996. – 241 с.
3. Калаур С. М. Практичні аспекти професійної діяльності соціального педагога з педагогічно занедбанними підлітками // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України, 2011. - №4.
4. Лубовский В.И. Педагогическая запущенность // Российская педагогическая энциклопедия. – т.2 / под ред. В.В.Давыдова – М,1993. – С. 132–133.
5. Педагогический словарь / под ред. Кирова И. А., Гончарова Н. К. – М, 1997.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ТЕАТРАЛЬНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗБАГАЧЕННІ СЛОВНИКА ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Студентка IV курсу групи ДП-41
спеціальності "дошкільна освіта, практична психологія" **Савченко В. В.**
Науковий керівник: канд. пед. наук,
доцент кафедри дошкільної освіти **Аніщук А. М.**

У статті висвітлено вплив театральної-ігрової діяльності на збагачення словника дітей старшого дошкільного віку. Обернуто та охарактеризовано педагогічні

умови використання театральної-ігрової діяльності у збагаченні словника дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: словник, активний та пасивний словник, театральної-ігрова діяльність, театральної-ігрова компетенція.

Актуальність. Проблема збагачення словника старших дошкільників є актуальною, оскільки одним із головних завдань мовленнєвого розвитку є словникова робота, яка полягає в збагаченні, розвитку та активізації словника дитини. Саме від багатства словникового запасу залежить розвиток діалогічного й монологічного мовлення, уміння спілкуватися з однолітками та дорослими.

Дитина розвивається в діяльності. А саме театральної-ігрова діяльність є ефективним засобом збагачення й активізації словника, розвитку виразності мовлення. Виключні можливості театральної-ігрової діяльності зумовлені тим, що вона виступає в трьох аспектах: як гра, праця та видовище. Так, під час гри відбувається активізація слів; у праці словник дошкільників збагачується новими термінами; під час видовища – образною емоційно-забарвленою лексикою.

Особливості становлення й розвитку словника дітей упродовж дошкільного дитинства вивчали науковці: В. Коник, Н. Кирста, Н. Кудикіна, Н. Луцан, Ю. Ляховська, І. Непомняща, Ю. Руденко, Н. Савельєва. Різні аспекти словникової роботи порушено в дослідженнях лінгводидактів А. Богуш, Є. Тихеєвої, Л. Федоренко. Проблемі збагачення словника дітей присвячено роботи вчених В. Гербової, Ю. Ляховської, О. Струніної, О. Ушакової.

Мета статті: розкрити педагогічні умови використання театральної-ігрової діяльності у збагаченні словника дітей старшого дошкільного віку.

Завдання написання статті:

1. Обґрунтувати значення театральної-ігрової діяльності у збагаченні словника дошкільників.
2. Виділити педагогічні умови збагачення словника дітей засобами театральної-ігрової діяльності.

Виклад основного матеріалу.

Театральної-ігрова діяльність – самостійна чи певною мірою керована вихователем імпровізована дитяча діяльність, що включає творчі ігри (театралізовані, сюжетно-рольові), у межах яких дитина самостійно створює власний сюжет чи обіграє певний художній твір з уведенням нових персонажів, подій, відтворює його у власній грі чи в театралізованій виставі, самостійно чи з допомогою вихователя розподіляє ролі, виготовляє чи добирає необхідні атрибути та декорації. Театральної-ігрова діяльність поєднує різноманітні засоби і способи розвитку творчих і мовних здібностей дитини [3, с. 8].

До показників театральної-ігрової діяльності науковці А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Линчук відносять такі: наявність елементарної літературної обізнаності (обізнаність із літературним творами, знання про літературні жанри, їхні особливості, структуру); уміння емоційно сприймати театральну виставу, розуміти її зміст, визначати композицію; уміння створювати

оригінальні сюжети та сценарії з подальшим розігруванням їх у театралізованій діяльності; інтерес до театралізованої діяльності, бажання розігрувати створені сюжети, сценарії, добирати відповідно до теми, змісту необхідні атрибути, ігровий матеріал; уміння створювати яскраві образи головних персонажів, передавати їх своєрідність за допомогою мовних засобів, використання діалогів [4, с. 149].

Змістова сторона художньо-мовленнєвої діяльності складається з різних видів компетенцій: когнітивно-мовленнєвої; поетично-емоційної; оцінювально-етичної; театральньо-ігрової [1].

Серед різних видів компетенцій, формування яких є змістовою стороною художньо-мовленнєвої діяльності, А. Богуш виділяє *театральньо-ігрову компетенцію* – наявність у дітей умінь і навичок самостійно розігрувати зміст знайомих художніх творів у театралізованих іграх, іграх-драматизаціях, іграх за сюжетами літературних творів, інсценувати твори в театральних виставах, власних сценаріях і сюжетах [5].

Комплексне розв'язання завдань лексичного розвитку дошкільників у театральньо-ігровій діяльності, повноцінне оволодіння рідною мовою розглядаються як стрижень формування особистості дитини-дошкільника.

Отже, одним із ефективних засобів збагачення словника старших дошкільників вважаємо театральньо-ігрову діяльність, що найбільш близька для дитини та найбільш улюблена нею.

У процесі дослідження, нами було виділено такі педагогічні умови: збагачення словника дошкільників під час творчих ігор, використання різних видів театру як засобу збагачення словника старших дошкільників, застосування драматизації та інсценізації з метою збагачення словника дітей старшого дошкільного віку.

У дошкільному закладі для розвитку словника дітей дошкільного віку широко використовують *творчі вербальні ігри*. Дошкільники самостійно створюють ігрові задуми і сюжети ігор на основі знайомих їм художніх творів. Здійснюється творча інтерпретація змісту декількох знайомих дітям казок, оповідань. Саме з появою творчої ігрової ролі пов'язана диференціація функцій і форм мовлення. Такі ігри сприяють вдосконаленню і збагаченню словника дітей дошкільного віку та появі і розвитку нових форм мовлення. У творчих іграх виникає потреба в контекстному, монологічному мовленні, водночас активізується лексичний запас, вдосконалюється діалогічне мовлення, звукова культура та граматична правильність.

Під час творчих ігор розвивається образність, художнє мислення та фантазії, формуються комунікативні навички.

Особливо активно збагачується словник дітей під час *сюжетно-рольових ігор*. Це найбільш поширений і улюблений вид творчих ігор для дошкільників.

У старшому дошкільному віці гра відбувається переважно в мовленнєвому плані, тобто, граючись, діти багато розмовляють між собою: йде емоційно насичена ігрова бесіда, в якій кожний учасник знає, що потрібно робити разом і які обов'язки кожного зокрема [8, с. 7].

Вступаючи в ігрову взаємодію, дорослий може керувати словниковим розвитком дітей, оскільки він намагається поставити дитину в такі умови, які стимулювали б її до пошуку повних і влучних форм висловлювання. Рольове спілкування сприяє застосуванню точних граматичних конструкцій, оскільки діти намагаються точно та виразно передати текст. Дорослий демонструє зразки спілкування, робить його необхідним для самої дитини. У процесі гри діти домовляються про спільну гру, уточнюють задум, пояснюють свої дії. При цьому слова, які пояснюють гру, завжди комусь адресовані. Відбувається спілкування дітей з дорослими та один з одним [2]. Так, беручи участь у сюжетно-рольовій грі, діти засвоюють побутову, виробничу лексику.

У *театралізованій грі* формується вміння самостійно складати, створювати власний сюжет, добирати належне мовленнєве оформлення для реалізації задуму, ідеї. У процесі гри дитина користується як діалогічним (діалог, трилог, полілог), так і монологічним мовленням. Саме в ігровій діяльності яскраво виявляється образність і виразність дитячого мовлення, в якому поєднуються мовні і немовні засоби виразності. Це зумовлено наявністю достатнього словникового запасу, правильного сприймання і мови старших дошкільників.

Особливо велика роль належить слову в *режисерських іграх*, оскільки дитина в них організовує гру як режисер, регулюючи стосунки дійових осіб за допомогою мовлення. Збагачення словника старших дошкільників відбувається за рахунок: переходу дитини від ігрових дій з іграшкою до гри за власним задумом; самостійного визначення сюжету та ігрових засобів; уявлюваній ситуації, ролі, іграшки або предметів-замінників; в процесі спілкування з дорослими; засвоєння запропонованих простих сюжетних зразків; відображення в грі не лише дії з предметами, а й відносини між двома або більшою кількістю персонажів; уміння узгоджувати задум, добирати іграшки й атрибути, розподіляти ролі, погоджувати дії [2].

Педагогічна цінність творчої гри полягає в тому, що в її процесі, крім взаємин, обумовлених змістом, ролями, правилами між дітьми виникають реальні стосунки. Адаже їм доводиться домовлятися про гру, розподіляти ролі, контролювати виконання правил. Творча рольова гра сприяє становленню й розвитку регулюючої та плануючої функцій мовлення.

Театралізована діяльність є могутнім засобом словникового розвитку дітей. Під час театралізованих ігор у дітей формується вміння самостійно складати, створювати власний сюжет, добирати належне мовленнєве оформлення для реалізації задуму, ідеї.

Залежно від використання ігрового матеріалу, А. Богуш виділяє різні види дитячих театрів: театр іграшок, театр картинок, стенд книжка, фланелеграф, тіньовий театр, магнітний театр, пальчиковий театр, ляльковий театр (театр Петрушок, театр маріонеток, театр естрадної ляльки). Кожен з різновидів ставить свої пріоритетні завдання у словниковій роботі [7].

У театралізованій діяльності розвивається вміння розігрувати постановки, діти вчать емоційно та інтонаційно, виразно характеризувати

персонажів, відобразити їхні рольові дії і взаємини, виявляти власне ставлення до них та їхніх вчинків. У старших дошкільників наявні елементарні форми творчості у виборі мовленнєвих засобів. Діти висловлюються змістовно, послідовно, вміють точно дібрати слова та вирази, використовують засоби інтонаційної виразності. Під час театралізованої діяльності активний і пасивний словники дітей збагачуються емоційно забарвленими словами та словосполученнями, що слугують засобами мовленнєвого самовираження.

Дитина усвідомлює колективний характер дієтворення у підготовці театральної вистави, важливість орієнтації на партнера в процесі ігрової взаємодії. Старший дошкільник свідомо ставиться до засвоєння знань про театр, як вираження життєвих ситуацій в акторській грі; має уявлення про різні види театру, їхні особливості, призначення [6]. Коли діти переглядають виставу, вони сприймають кращі зразки правильного літературного мовлення, а під час розгляду та приміряння костюмів вдаються до опису речей. У процесі підготовки до театральної вистави, дитина також виконує вправи, спрямовані на розвиток виразності, образності мовлення та засвоює сприйняті раніше готові мовленнєві форми.

Під час театралізованої діяльності дитина вживає в активному мовленні слова різної складності: синоніми, антоніми, омоніми, епітети, метафори, багатозначні слова, слова та фрази з основним і переносним значенням. Знає й доречно використовує прислів'я, приказки, примовки, загадки, скоромовки. Володіє формулами мовного етикету відповідно до ситуації спілкування (вітання, прощання, знайомство, вибачення, подяка, прохання, зустріч, комплімент). За кількісною та якісною характеристикою словник дитини досягає такого рівня, що дозволяє їй легко й невимушено спілкуватися з дорослими й дітьми, підтримувати розмову на будь-яку тему в межах розуміння дошкільника.

Таким чином, доцільно використовувати різні види театру для збагачення та розвитку лексичного запасу, оскільки у результаті театральної ігрової діяльності мовлення дошкільників стає більш зрозумілим, виразним і граматично оформленим.

Доцільно використовувати *ігри-драматизації* та *інсценізації* з метою активізації словника дошкільників. Під час ігор – драматизацій діти запам'ятовують текст, усвідомлюють перебіг подій, відтворюють образи героїв такими, якими вони є у творі. Внаслідок цього збагачується словник дітей новими термінами, образними висловами, якими діти активно користуються в процесі життєдіяльності.

Іграм-драматизаціям притаманні основні риси творчості: наявність задуму, спільних рольових і реальних подій, відношень та інших елементів. Драматизуючи, діти опановують мову: розповідають, декламують, ставлять запитання, відповідають [7]. Дитина засвоює багатство рідної мови, її виразні засоби, використовує різні інтонації, що відповідають характеру героїв і їх вчинкам, прагне говорити чітко, щоб її всі зрозуміли.

На думку Л. Фурміної, ігри-драматизації є іграми-виставами, де в особах розігрується літературний твір; із допомогою таких виразних засобів,

як інтонація, міміка, постава передаються конкретні образи. Іграм-драматизаціям властиві атрибути, декорації, маски, розгорнута система реальних взаємовідносин поміж її учасниками, поєднання рольових та реальних дій та відношень. В ході гри діти емоційно освоюють проблемні ситуації, проникають у внутрішній смисл вчинків героїв, у них формується уявлюваний образ, оцінювальне ставлення до персонажу [10]. Внаслідок взаємодії у дітей розвивається та збагачується словник.

В ході драматизації діти швидко засвоюють зразки мовних засобів, а створювана під час розігрування текстів природна мовна ситуація викликає бажання спілкуватися, підвищує комунікативність мовлення [11, с. 21].

Особливо діти люблять ігри-драматизації, сюжетами яких є добре відомі їм казки. Під час таких ігор діти засвоюють і активно використовують казкову лексику. Зокрема, вживають в мовленні казкові зачини, кінцівки, віршовані рядки, повтори. Внаслідок розігрування окремих епізодів казок у старших дошкільників збагачується активний словник словами-омонімами, антонімами; спорідненими, багатозначними словами; образними виразами, прислів'ями, приказками, фразеологічними зворотами.

Дитина засвоює багатство рідної мови, її виразні засоби, використовує різні інтонації, що відповідають характеру героїв і їх вчинкам, прагне говорити чітко, щоб її всі зрозуміли. Діти старшого дошкільного віку мають можливість грати у складніші ігри-драматизації. Вони разом з вихователем готують костюми, обговорюють, кому з дітей яка роль підходить. У реалізації своїх ігрових задумів дошкільники використовують слово, власні дії, предмети-замінники. У старшій групі гра-драматизація має забезпечити оволодіння дітьми прийомами інакомовності, фантастичного перетворення, перебільшення; вироблення вміння інтонаційно та емоційно виразного характеризувати персонажів, виявлення власного ставлення до них та їхніх учинків; опанування виражальними засобами, необхідними для виконання різних ролей, відображення рольових дій, взаємин; уміння розігрувати відомі й нові сюжети за змістом літературних творів, казок. У грі діти активізують, розвивають свої мовленнєві можливості, а завдяки різноманітним виражальним мовним засобам їхня гра стає змістовнішою, яскравішою.

Крім драматизації в дитячому садку проводять інсценування художніх творів. *Ігри-інсценізації* суттєво відрізняються від усіх інших ігор. Інсценування відрізняється від драматизації послідовним відтворенням літературного сюжету, спеціальним заучуванням слів.

Якщо спочатку дошкільники послуговуються словом на позначення дій (з метою їх осмислення), то пізніше словом замінюють дію, виражаючи свої думки і почуття.

Отже, ігрова діяльність дозволяє створити життєві ситуації, які стимулюють мовленнєву активність дітей, мовленнєве спілкування і сприяють мовному і лінгвістичному розвитку дітей.

Висновки. Таким чином, театральна-ігрова діяльність є важливим та ефективним засобом збагачення словника старшого дошкільника, оскільки, сприяє розвитку образного літературного мовлення, що дозволяє дитині

самостійно будувати зв'язне висловлювання, забезпечує усвідомлення змісту, ідеї художнього твору через сприймання театральної вистави, поєднує різноманітні засоби і способи розвитку творчих і мовних здібностей дитини.

Література

1. Аніщук А. М. Дошкільна лінгводидактика: [навч.-метод. посіб. Для студентів вищих навчальних закладів спеціальності "Дошкільна освіта"] / А. М. Аніщук. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2011. – 246 с.
2. Артемова Л. В. Театр і гра / Л. В. Артемова. – К. : Томіріс, 2002. – 340 с.
3. Алексєєнко-Лемовська Л. В. Збагачення словника дітей старшого дошкільного віку в театрально-ігровій діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Л. В. Алексєєнко-Лемовська ; Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – О., 2009. – 20 с.
4. Богуш А. Мовленнєва компетенція дошкільника як лінгводидактична проблема / А. Богуш // Дошкільна лінгводидактика : Хрестом. – К., 2005. – С. 176.
5. Богуш А. М. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи: навч.-метод. посіб / А. М. Богуш, Н. І. Луцан. – К. : Видавничий дім "Слово", 2008. – 256 с.
6. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" / Наук. кер. та за ред. О. Л. Кононко. – 3-тє вид., випр. – К. : Світич, 2009. – 430 с.
7. Богуш А. М. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних закладах: підруч. для студ. вищ. навч. закл. фак-тів дошк. освіти / А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик. – К. : Видавничий Дім "Слово", 2006. – 304 с.
8. Дудова Т. Сюжетно-рольова гра-школа життя / Т. Дудова // Дошкільне виховання. – 2003. – № 8. – С. 7–9.
9. Жуковская Р. И. Игра и ее педагогическое значение / Р. И. Жуковская. – М. : Педагогика, 1975. – 112 с.
10. Фурмина Л. С. Творческое проявление у детей 5–7 лет в театрально-игровой деятельности / Л. С. Фурмина // Художественное творчество в детском саду. – М. : Просвещение, 1974. – С. 37–39.
11. Шкльода В. Розігрування казок для розвитку дитячого мовлення / В. Шкльода // Дошкільне виховання. – 2007. – № 2. – С. 21–22.

БРОДЯЖНИЦТВО ТА БЕЗПРИТУЛЬНІСТЬ ДІТЕЙ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Студентка ІV курсу групи СП-41

спеціальності "соціальна педагогіка; практична психологія" **Свердлик І. А.**

Науковий керівник: канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи **Володченко Ж. М.**

Дитяча безпритульність і бродяжництво – одна з найактуальніших і найболючіших проблем сучасного суспільства. Такий висновок можна зробити з огляду на два аспекти. По-перше, відомості щодо поширеності цього явища хоч і різняться, але однаково вражають, враховуючи, що за

кожною одиницею цих чисел стоїть життя та доля дитини – майбутнього суспільства, держави, людства взагалі. По-друге, тенденція до зростання дитячої безпритульності і бездоглядності вказує на недостатність, непослідовність і теоретичну необґрунтованість кроків, спрямованих на вирішення цієї проблеми з боку держави та громадянського суспільства.

Проблемою дитячої безпритульності та бродяжництва займалися багато вітчизняних та зарубіжних науковців, зокрема: А. Адлер, С. Бадора, Л. Волинець, М. Гернет, А. Зінченко, М. Левітіна (Маро), П. Люблінський, Н. Павлик, Н. Пов'якіль, С. Познишев, В. Рубінштейн, Д. Футтер та ін. Висновки науковців та реалії сьогодення виокремлюють той факт, що велика кількість **природних** (зростання смертності внаслідок погіршення екологічної ситуації, поширення невиліковних хвороб, погіршення якості життя тощо), **соціальних** (збільшення кількості розлучень, поширення алкоголізму та наркоманії та ін.) і **культурних** (знецінення сім'ї, взаємне відчуження школи, сім'ї та громадськості тощо) **чинників** зумовлюють поширення явища соціального сирітства – коли діти юридично або фактично опиняються поза виховним впливом близьких дорослих.

Дитяча бездоглядність – одна з найгостріших проблем сучасного суспільства.

Бродяжництво – 1) одна з форм крайнього соціальної дезадаптації та маргінальності індивіда, що виражається у відсутності постійного місця проживання, роботи і стабільного доходу, 2) соціально-психологічні прояви патохарактерологічних і інших особистісних розладів, що виражаються в періодично виникає і часто компульсивної потреби у різкій зміні соціального оточення, в нездатності до повноцінної інтеграції в групах членства і до встановлення партнерських відносин, в поведінковій ригідності, у відсутності мотивації досягнення, у чітко вираженій схильності до асоціальної активності

Бродяжними та безпритульними називають дітей, які були покинутими батьками або самі залишили сім'ю чи дитячі заклади, в яких перебували і не мають певного місця проживання.

Явище дитячої безпритульності та бродяжництва є складним і неоднозначним, адже ці діти є жертвами не лише власних родин, але й байдужості оточуючих та суспільства.

Виділяють 3 основні групи причин виникнення безпритульних і бродяжних неповнолітніх:

1. Соціально-економічні причини (економічна криза, безробіття батьків, їх виїзд на заробітки до інших регіонів України чи за кордон, надмірна зайнятість батьків на роботі, зубожіння населення, голод, епідемії тощо).

2. Соціально-психологічні (як наслідок соціально-економічних причин – пов'язані з кризою інституту сім'ї, девальвацією сімейних цінностей, функціональною неспроможністю багатьох родин виховувати власних дітей, педагогічною необізнаністю батьків, збільшення кількості розлучень, асоціальною поведінкою, алкоголізм, наркоманією батьків, жорстким ставленням до дітей, фізичним покаранням, сексуальним, емоційним насильством з боку дорослих).

3. Психологічні (пов'язані зі збільшенням кількості дітей, які мають певні вади, яскраво виражені аномалії, риси асоціальної поведінки, генетичний чинник).

Основними причинами виникнення такого явища, як дитяча безпритульність та бродяжництво, є безробіття батьків, зростання цін на продукти першої необхідності, погіршення матеріального благополуччя значної частини населення, втрата "поняття" про сім'ю як про соціальний інститут, зниження відповідальності батьків за виховання дітей, збільшення незайнятих дітей та підлітків, недостатність роботи з організації дозвілля дітей за місцем проживання, загострення конфліктів між батьками та дітьми.

Зрозуміти специфіку сучасного феномена дитячої безпритульності та бродяжництва в Україні дозволить аналіз соціального портрета дітей, які більшість свого часу проводять на вулиці чи живуть там: віковий склад, особливості сімейного оточення, звичок та способу життя, міжособистісних стосунків тощо.

Бродяжні та безпритульні діти в Україні – це переважно особи до 14 років. "Самостійно" діти йдуть з дому, починаючи з 6–7 років. Серед безпритульних дітей кількість хлопців більша, ніж дівчат.

На подолання негативних явищ, зокрема попередження дитячої бездоглядності та безпритульності, профілактики правопорушень серед дітей, спрямовані Укази Президента України "Про затвердження Комплексних заходів щодо профілактики бездоглядності і правопорушень серед дітей, їхньої соціальної реабілітації в суспільстві" від 18 березня 1998 року і "Про додаткові заходи дитячій бездоглядності" від 28 січня 2000 року.

З метою забезпечити тимчасове влаштування безпритульних дітей, а також визначення їхнього статусу і подальшого місця проживання, службами у справах неповнолітніх створюються притулки для неповнолітніх, діяльність яких регулюються Постановою Кабінету Міністрів України "Про Типове положення про притулок для неповнолітніх служби у справах неповнолітніх" від 9 червня 1997 р.

Для зниження безпритульності і бродяжництва соціального явища необхідно:

- погасити заборгованість соціальних виплат сім'ям з дітьми;
- всебічно сприяти поширенню нових форм сімейного виховання дітей, – таких як прийомні сім'ї, дитячі будинки сімейного типу;
- створити мережу притулків виходячи з аналізу статистичних даних щодо безпритульності та функціонально-неспроможних сімей;
- знайти можливості для більш повного забезпечення матеріально-технічної бази притулків для неповнолітніх на місцевому рівні;
- на місцевому рівні вирішити питання щодо закріплення житла і майна за дітьми, які знаходяться або направлені у дитячі будинки, школи-інтернати, а також в усіх функціонально неспроможних сім'ях;
- ввести адресні доплати на кожну дитину віком до 16 (учнів – до 18) років для малозабезпечених сімей;

- провести наукові дослідження та моніторинг дитячої праці в Україні з метою відпрацювання нормативно-правової бази використання та охорони дитячої праці;

- запровадити інститут уповноважених з прав дитини на всіх рівнях, починаючи з селищної Ради тощо;

- знайти можливість для забезпечення транспортом притулків для неповнолітніх;

- забезпечити достатнє фінансування організації змістовного дозвілля і відпочинку дітей, залучення їх до громадських робіт у вільний від навчання час.

Для поліпшення ситуації із безпритульними і бездоглядними "дітьми вулиці", яка нині існує у нашій державі, необхідно:

1. Сприяти активному залученню громадськості до програм, які не передбачають обов'язкового усиновлення, проте забезпечують виховання дітей зазначеної категорії у родинних до досягнення їхнього повноліття.

2. Розширювати мережу програм медичного забезпечення, які передбачають безкоштовне надання дітям та кризовим родинам необхідних медикаментів.

3. Забезпечувати створення спеціалізованих реабілітаційних центрів для мобільного реагування з метою надання медичної, психологічної, матеріальної допомоги у місцях скупчення дітей та забезпечення їх щоденними гарячими обідами.

4. Створювати передумови для професійної підготовки тих дітей, які не мають базової середньої освіти (формувати професійні вміння для майбутньої професійної діяльності на посаді офіціанта, помічника кухаря, помічника продавця тощо).

Отже, розгляд проблеми бродяжництва та безпритульності через призму психосоціального підходу дозволяє, зокрема, відповісти на питання, яким чином формується схильність до бродяжництва та безпритульності у соціально зовсім благополучних сім'ях. Як зазначав Е. Еріксон, "...ступінь довіри, обумовлена досить раннім дитячим досвідом, мабуть, не залежить від абсолютної кількості їжі або демонстрацій любові, а залежить від якості зв'язків дитини з матір'ю".

Література

1. Звереева І. Д., Козубовська І. В., Пічкарь О. П. Соціальна робота з дітьми та молоддю. –Ужгород: УНУ, 2008. – Ч. І. – 191 с.

2. Методические рекомендации по деятельности центров реабилитации для лиц без определенного места жительства. – М., 2001. – 95 с.

3. Надання допомоги "дітям вулиці" та соціально незахищеним дітям і підліткам (інформаційно-методичний збірник) / За ред. Толстоухової. – К.: Актсманн, 1999. – 98 с.

4. Социальное сиритство : генезис и профилактика. –М., 2000. – 48 с.

5. Фурсенко Ю. Нові безпритульні діти // День. – 2006. – 1 верес. – М 98 с.

ПРАВОВЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ЗНЗ

Студентка V курсу групи СПМ-51
спеціальності "соціальна педагогіка" **Скрипка К. О.**
Науковий керівник: канд. пед.наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
і соціальної роботи **Лісовець О. В.**

У статті проаналізовано сутність правової свідомості, визначено поняття правового виховання, та розкрито методи та форми правового виховання в школі.

***Ключові слова:** правова свідомість, правове виховання, методи та форми правового виховання.*

Для розбудови правової держави та громадянського суспільства в Україні важливим є формування нового, вищого рівня правосвідомості та правової культури населення. Великого значення у світлі цього набувають правове виховання і правова освіта. Без глибоких знань прав, свобод, чинного законодавства еволюційний розвиток жодного суспільства не відбувається.

На думку М. М. Фіцули, здатність людини розуміти норми моралі та законів й відповідним чином поводитися не є вродженою [1]. Ці властивості виникають під дією особливих (спеціальних) виховних заходів, у комунікації людини з іншими людьми, у процесі їх участі в різних видах діяльності.

Аналіз педагогічних праць з правового виховання засвідчує, що дослідники, визначаючи його сутність, звертаються до таких категорій, як "правова свідомість" та "правова культура" (С. С. Алексєєв, М. М. Фіцула, Л. І. Белозерцева, Н. П. Вербицький, В. Г. Подзолков).

Скакун О. Ф. визначає правову свідомість як одну з форм суспільної свідомості [4]. Свідомість людини, вважає він, відтворюючи об'єктивні потреби суспільного розвитку, є передумовою і регулятором поведінки людини, які додають спрямованого характеру її діяльності.

Цвік М. В. і Петришина В. Д. до правової свідомості зачисляють ідеї, емоції, теорії, почуття та правові установки, за допомогою яких відображається правова дійсність, формується ставлення до права та юридичної практики, ціннісна орієнтація щодо правової поведінки, бачення перспектив і напрямів розвитку правової системи з погляду забезпечення гідного існування людини, справедливості у людських стосунках, ефективної організації життєдіяльності держави і суспільства [2].

Щоб ліпше зрозуміти, що таке правове виховання, необхідно чітко з'ясувати, що це таке. У довіднику "Юридична термінологія" правове виховання визначено як соціально-правову та педагогічну допомогу особі, передусім молодій, у формуванні правової свідомості та правової культури, вихованні почуття людської гідності, розумінні соціальної цінності права; найгуманніший спосіб профілактики правопорушень, подолання явищ і наслідків правового нігілізму.

За Сакун О. Ф. правове виховання – це цілеспрямований постійний вплив на людину з метою формування у неї правової культури і активної

правомірної поведінки. Основна мета правового виховання -дати людині необхідні в житті юридичні знання і навчити її поважати закони і підзаконні акти та додержуватися їх, тобто сформувані достатньо високий рівень правової культури, здатний значно зменшити кількість правопорушень. Кожна людина, знаючи свої права і обов'язки, може грамотно захищати себе від незаконних дій з боку юридичних органів, що застосовують право [2].

Ознаки (риси) правового виховання:

- 1) будується на засадах системи норм права;
- 2) припускає впровадження в правосвідомість виховуваних складових елементів упорядкованих суспільних відносин – дозволянь, зобов'язувань, заборон.
- 3) спирається на можливість застосування примусової сили держави через покладання юридичної відповідальності на правопорушників;
- 4) охоплює суб'єктів права, які не тільки додержуються правових норм, а й є схильними до правопорушень та порушили ці норми;
- 5) здійснюється за допомогою спеціальних правовиховних способів і засобів;
- 6) здійснюється вихователями, що, як правило, мають юридичну освіту або спеціальну юридичну підготовку [3].

Важливе місце в процесі правового виховання належить засобам, формам і методам правовиховної роботи.

В системі правового виховання можна виділити такі структурні компоненти:

- 1) цілі правового виховання;
- 2) принципи правового виховання;
- 3) форми правового виховання;
- 4) зміст правового виховання;
- 5) методи правового виховання. Всі ці компоненти можна назвати як методологія і методика правового виховання [5].

Правове виховання може бути ефективним лише тоді, коли воно здійснюється на основі певних принципів: має певну систему, здійснюється безперервно, ціле направлено, має послідовність, забезпечено певними засобами, а також підготовленими кадрами.

Правове виховання здійснюється в певних формах. Їх нараховується більше 20, але серед них виділяють найбільш основні:

- а) правова освіта (навчання);
- б) правова пропаганда;
- в) правова просвіта;
- г) правова агітація;
- д) форми правомірної соціально-активної діяльності.

Правова пропаганда – це розповсюдження певних правових ідей, законодавства серед великої кількості населення. Наприклад, правові програми по телебаченню (тележурнал "Людина і закон"), трансляції по радіо, окремі лекції тощо.

Правова агітація – це розповсюдження правових ідей, знань серед невеликої кількості населення. Здійснюється вона, як правило, безпосередньо

агітатором. Це можна спостерігати під час виборів, коли відбувається не тільки пропаганда й агітація за того чи іншого кандидата, але й агітація за прийняття певного закону тощо.

Правова просвіта дуже тісно зв'язана із правовим навчанням і пропагандою, але не зводиться до них. Вона має обмежені завдання-дати певні знання з тих чи інших питань права і законодавства, роз'яснити діюче законодавство.

Методи правового виховання застосовуються різними суб'єктами, які здійснюють цей процес. Методи – це сукупність прийомів або способів, при допомозі яких здійснюється формування правових знань, вмінь і навичок, а також: формуються почуття поваги до права, до закону і тих соціальних цінностей, які охороняються і регулюються правом. До методів правового виховання відносяться: метод переконання, покарання, наглядності, позитивного прикладу, розв'язання юридичних казусів, заохочення, критика і самокритика, метод навіювання, наслідування тощо.

Форми, методи і зміст правового виховання можуть змінюватись залежно від його завдань і мети. При цьому можуть використовуватись різні засоби, в тому числі засоби масової інформації: телебачення, преса і радіо. Після правового навчання вони займають друге місце в правовому всеобучі населення.

На думку фахівців, знання педагогами особливостей зазначених вище понять правового виховання дозволяє добирати оптимальний зміст, ефективні форми і методи роботи із формування в учнів правової свідомості, вироблення в них навичок і звичок правомірної поведінки. При цьому слід спиратися на вікові та психологічні особливості дітей, оскільки це дозволяє виділити конкретні групи правового впливу, а саме:

- ✓ до 7 років – "нероздільна" програма морально-правового виховання;
- ✓ з 7 до 11 років – формування правових почуттів, правильного уявлення про основні права і обов'язки школярів перед державою, школою, класом, сім'єю;
- ✓ з 12 до 16 років-формування правової свідомості на основі засвоєння підлітками положень про правовий статус громадянина України, про соціальні цінності права, правопорядку, законності;
- ✓ з 15 до 17 років – розширення правових знань, формування уявлень про роль держави і права у суспільному розвитку.

Правовиховна робота після 17 років має будуватися передусім з урахуванням освітнього та професійного становища молодшої людини.

Оволодівши в шкільні роки основами правових знань, учні протягом усього свого подальшого життя будуть збільшувати їхній обсяг, поглиблювати їх, тісніше зв'язувати з життям, з трудовою і суспільною практикою.

У школах має бути розроблено наскрізну систему бесід та тематичних годин з морально-правового, патріотичного виховання учнів. Правове виховання учнів у школах не повинно зводитись до ознайомлення їх з деякими питаннями кримінального права, з "літерою" закону. Працівники правоохоронних органів, виступаючи перед дітьми, не тільки висвітлюють конкретні

злочини, механізми їх скоєння і розкриття, а й аналізують їх, дають морально-правову оцінку негативним вчинкам, підкреслюють невідворотність відповідальності за скоєння.

Література

1. "Загальна теорія держави і права". За ред. М. В. Цвік, В. Д. Петришин-Харків. 2002.
2. Машіка В. Нетрадиційні методи навчання // Юридичний вісник України. – 1998. – 9–15 липня. – С. 6
3. Рабінович П. М. "Теорія і права" – Львів, 1997.
4. Скакун О. Ф. "Теорія державності і права" – Харків, 2005.
5. Фіцула М. М. "Правове виховання учнів" – К., 1997.

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КУЛЬТУРИ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Студентка IV курсу групи ДПЗ-41

спеціальності "дошкільна освіта; практична психологія" **Солдатенко Ю. В.**

Науковий керівник: канд. пед. наук,

доцент кафедри дошкільної освіти **Аніцук А. М.**

Актуальність. Особливої значущості сьогодні набуває необхідність формування мовленнєвої культури у старших дошкільників, яка пов'язана з інтенсифікацією інформаційних комунікацій, із широким упровадженням мережі Інтернету, сучасними технологіями видавничої справи, що певною мірою негативно впливають на створення культури особистісного мовленнєвого простору, оволодіння естетикою слова, морально-естетичним самовиразом у спілкуванні. Освітня лінія "Мовлення" Базового компоненту дошкільної освіти передбачає практичне засвоєння дитиною літературних норм і правил користування рідною мовою у різних життєвих ситуаціях, культури мовлення та спілкування (нормативності, правильності, логічності, адекватності, різноманітності, чистоти, доречності, естетичності та етичності). Діти старшого дошкільного віку більш, ніж дорослі підлягають впливу субкультури, моди на спрощення стилю спілкування, зневажливого ставлення до краси буденного мовлення, що приводить до значної засміченості їхньої мови, нарочитої брутальності.

Мета статті визначити та обґрунтувати педагогічні умови формування мовленнєвої культури дітей старшого дошкільного віку засобами художньої літератури.

У відповідності із метою статті сформульовані основні **завдання**:

1. Обґрунтувати сутність поняття мовленнєва культура дітей старшого дошкільного віку.
2. Виділити та теоретично обґрунтувати організаційно-педагогічні умови формування мовленнєвої культури старших дошкільників засобами художньої літератури.

Виклад основного матеріалу.

На сучасному етапі втрата в суспільстві кращих мовленнєвих традицій, ускладнює проблему збіднення літературно-мовної складової в оволодінні правильним, логічним, точним і виразним мовленням. У зв'язку з цим, введення елементів виховання культури мовлення в загальну систему занять з рідної мови, поступово буде формувати культуру мовлення дошкільника.

Різні аспекти формування мовленнєвої культури знайшли своє відображення у працях сучасних дослідників, а саме: питання мовленнєвої особистості (М. Вашуленко, О. Горошкіна, С. Єрмоленко, Л. Мацько, Л. Паламар, Г. Сагач, О. Смолинський); взаємодія мови та світу людини, мовної гармонізації свідомості, мови як поліфункціонального духовного явища (К. Арутюнов, Ю. Жадько, В. Жадько, І. Левяш, О. Федик та ін.), духовно-естетична сутність слова (В. Костомаров, В. Ніколаєва, В. Троїцький); мовленнєва культура в системі культури особистості (Р. Гладіна, М. Львов, Т. Ладиженська, Л. Мацько, В. Соколова, В. Сьоміна, Н. Політова); мовний етикет, національні аспекти мовного етикету (Н. Формановська, С. Богдан, Я. Радевич-Вінницький, Є. Чак, М. Стельмахович та ін.).

Проблема розвитку культури мовлення у старших дошкільників є досить актуальною, але не достатньо розкритою в наукових працях, саме тому слід якомога активніше впроваджувати в педагогічну діяльність нові перспективні методи і прийоми, розробляти нові системи тих завдань, які сприятимуть розвитку мовлення дошкільнят і підвищенню їх мовленнєвої культури.

Культура мовлення, за А. Богуш, становить сукупність та систему його комунікативних якостей, досконалість кожної з яких залежить від різних умов, а саме: смислових завдань, можливості тексту, культури мови тощо [1, с. 7]. Б.Головін зауважує, що поняття культури мовлення має два аспекти: 1) *культура мовлення* – це сукупність і система комунікативних якостей мовлення; 2) *культура мовлення* – це вчення про сукупність і систему комунікативних якостей мовлення [5, с. 10].

Культура мовлення дітей дошкільного віку проявляється в:

- ✓ точності мовлення (уміння використовувати одне й теж слово в різних контекстах);
- ✓ правильності мовлення (відповідність встановленим у літературній мові – законам, правилам, нормам);
- ✓ логічності мовлення (поєднання мислення, мови й мовлення, це сутність поєднання слів у речення, і речень у розповідь);
- ✓ різноманітності мовлення (багатство, вираження однієї думки різними способами);
- ✓ естетичності мовлення (естетична привабливість мовлення (тон, темп, звучність, тембр), наявність і доречність образних висловів, цитат, зворотів, поєднання вербальних і невербальних засобів спілкування (міміка, жести, пози, рухи));
- ✓ чистоті мовлення (відсутність не літературних елементів: діалектизмів, слів-паразитів) [3, с. 10–11].

Провідним засобом формування культури мовлення старших дошкільників є художня література, залучення дітей до різних форм роботи з художніми творами. Художнє слово, на думку Н. Гавриш, надає зразки літературного мовлення, пробуджує яскраві художні образи, викликає емоційні почуття, спонукає до активної творчої самостійної діяльності, що є основою для формування культури мовлення дитини [4].

У ході нашого дослідження нами було виділено наступні умови успішного формування мовленнєвої культури старшого дошкільника: використання української народної казки як умови розвитку культури мовлення у дітей старшого дошкільного віку, читання та обговорення оповідань в освітньо-виховному процесі в дитячому садку та організація театралізованої діяльності в умовах дошкільного навчального закладу

Українська народна казка, будучи доступною розумінню дитини старшого дошкільного віку, є могутнім засобом формування культури мови. Є. Фльорина надає велике значення для розвитку культури мови розповіді казок дітьми. Вона говорить про те, що розповідаючи казку, дитина знов і знов переживає події, що відбуваються в ній, представляє образи, практично користується рідною мовою в її найбільш досконалих зразках. Слід не тільки заохочувати дітей до розповіді казок, але уміло допомагати дитині відтворити послідовність подій, наповнити той або інший вираз. У міру того, як дитина оволодіває розповіддю казки, збагачується й мовленнєва культура дитини, вихователь все більше переходить до ролі зацікавленого слухача [8, с. 211]. Є. Тихеева відзначає, що читаючи казку, педагог учить дітей помічати художню форму, що виражає зміст. Діти привчаються не тільки помічати багатство рідної мови, але поступово освоюють її, збагачують свою мовленнєву культуру образними виразами, літературними оборотами, вчать користуватися ними при виразі своїх думок і відчуттів. Дитина засвоює рідну мову, перш за все наслідуючи живій розмовній мові оточуючих, який вона слухає і наслідує [7, с. 52].

Саме в народній казці є наявність всіх необхідних елементів образності, казка робить великий виховний і повчальний вплив на дитину. Українська народна казка легко сприймається дітьми, на її основі у дітей розвиваються мислення і уява.

Залучення дитини до читання та обговорення оповідань є одним з основних завдань формування мовленнєвої культури дошкільника. Діти дошкільного віку активно переживають усі події, що відбуваються з їхніми улюбленими героями. Вони слухають, затамувавши подих, а коли напруження спадає – полегшено зітхають або діляться з товаришами своїми враженнями. Веселі гумористичні твори викликають у дітей радісну усмішку, а в окремих місцях – веселий сміх. Такі прояви внаслідок емоційного впливу літературного твору забороняти не слід, це є свідченням того, що вихователь зуміла правильно передати зміст твору. Чудодійним методом розвитку культури мовлення дітей називав В. Сухомлинський читання книг. За його словами, це "свіжий вітер, що роздуває вогник дитячої думки і мови". Завдяки цьому дитина пізнає світ не тільки розумом, а й серцем, відкликається на події та явища навколишнього життя, висловлює ставлення до них.

Театрально-мовленнєва діяльність – це вид художньо-мовленнєвої діяльності дошкільників, пов'язаний із сприйманням і відтворенням засобами театрального мистецтва художніх образів, навіяних літературними творами, складанням на цій основі власних сценаріїв і сюжетів. Театралізована діяльність є могутнім засобом мовленнєвого розвитку дітей. Під час перегляду вистави, знайомства з літературними творами за допомогою театру, вони отримують зразки правильного, красивого, емоційно забарвленого зв'язного мовлення, насиченого влучними образними виразами, прислів'ями, приказками, фразеологізмами. Під час сюжетно-рольової гри розвивається діалогічне і монологічне мовлення, формується культура мовлення. У мовленнєвотворчій діяльності діти вживають різні типи зв'язних висловлювань для вирішення конкретних ігрових, комунікативних ситуацій (міркування, пояснення, відтворення казкових діалогів, складання власних сценаріїв тощо). Мовлення стає більш зрозумілим, виразним, граматично оформленим збагаченням пестливими словами та насиченим різними цікавими висловами. У процесі підготовки й показу вистави в дітей розвивається зв'язне мовлення, яке має емоційно забарвлений характер та передбачає широке вживання вербальних і невербальних засобів виразності (адже дошкільники або відтворюють художньо-мовленнєві сюжети і тим засвоюють норму в найвищому її прояві, або вправляються в самостійному складанні сюжету і – далі – сценарію театральної вистави). Драматизуючи казку, дитина користується мовою казки. Те, що спочатку вона тільки чула, стає її власним надбанням. Саме тут дитина відчуває "гармонію українського слова". Дитина пов'язує слово з дією, з образом. Саме тому потрібно заохочувати драматизацію казок дітьми, зробити її звичайним явищем в житті дитячого саду, заохотити до цього всіх дітей.

Висновки

Таким чином, указці відображене людське життя, те як люди живуть, спілкуються між собою. На прикладах героїв казки діти вчать як потрібно поводити себе з іншими, які мовленнєві засоби використовувати під час спілкування, а які не бажано. Отже, українська народна казка, на нашу думку, є дуже ефективним і діючим засобом формування культури мовлення дітей старшого дошкільного віку.

Читання та обговорення оповідань виступає як ефективний засіб пізнавально-мовленнєвого розвитку дитини, допомагає малюкові швидко й зацікавлено пізнавати навколишній світ, вбирати і переживати величезну кількість вражень, учить наслідувати норми поведінки оточуючих людей, наслідувати їх, у тому числі й героїв художніх творів, та збагачує мовлення дитини новими словами, та сприяє формуванню мовленнєвої культури дошкільника.

Драматизація та інсценування сприяють кращому запам'ятовуванню дітьми художніх творів, виховують бадьорий, радісний настрій, розвивають виразність і образність мовлення та сприяють формуванню культури мовлення дошкільників. Широке використання педагогом малих фольклорних жанрів та театралізованої діяльності сприяє збагаченню словника, розвитку мовлення дітей дошкільного віку в цілому.

Отже, забезпечення виділених нами організаційно-педагогічних умов в дошкільному закладі сприятиме формуванню мовленнєвої культури дітей старшого дошкільного віку засобами художньої літератури.

Література

1. Богуш А. М. Культура речевого общения детей дошкольного возраста : метод. пособ. / А. М. Богуш, Е. П. Аматыева, С. К. Хаджирадева. – Одесса, 2003. – 200 с.
2. Богуш А. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах : підручник для студентів ВНЗ ф-тів дошк. освіти / А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик. – К., 2006. – 304 с.
3. Богуш А. М. Творче самовираження дошкільників у художньо-мовленнєвій діяльності : монографія / А. М. Богуш, Л. І. Березовська. – Одеса, 2008. – 203 с.
4. Гавриш Н. В. Про критерії оцінки рівня мовленнєвотворчої діяльності старших дошкільників / Н. В. Гавриш // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць / за заг. ред. В. І. Сипченка. – Слов'янськ, 2001. – Вип. XIII. – С. 112–119.
5. Головин Б. Н. Основы культуры речи / Б. Н. Головин. – М., 1980. – 320 с.
6. Ильяш М. И. Основы культуры речи : учеб. пособие для филол. спец. ун-тов / М. И. Ильяш. – К., 1984. – 187 с.
7. Тихеева Е. И. Развитие речи детей / Е. И. Тихеева. – М., 1972. – 280 с.
8. Флерина Е. А. Эстетическое воспитание дошкольника / Е. А. Флерина. – М., 1961. – 142 с.

ВИВЧЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ВИКОРИСТАННЯ КАЗКИ ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Студентка V курсу заочної форми навчання
"дошкільна освіта; практична психологія" **Сопун Т. П.**
Науковий керівник: канд. пед. наук,
доцент кафедри дошкільної освіти **Аніщук А. М.**

У статті виділено та охарактеризовано педагогічні умови використання казки як засобу розвитку зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку.

Актуальність. Одним з найважливіших завдань реформування дошкільної освіти є формування творчої особистості, здатної заявити про себе іншим, виразити особистісну позицію по відношенню до оточуючих людей, обґрунтувати власну думку, висловити елементарні судження щодо результатів своїх дій. Потреби сучасного життя вимагають від дошкільника не тільки засвоєння мовних навичок, а й сформованого уміння адекватно й доречно користуватися мовою в конкретних комунікативних ситуаціях.

Завдання розвитку зв'язного мовлення посідає головне місце в освітній системі дошкільного навчального закладу. За допомогою добре розвинутого

зв'язного мовлення дитина навчається чітко та ясно мислити, встановлювати контакт з тими, хто її оточує, ініціювати власні ідеї, брати участь у різних видах дитячої творчості.

У сучасних лінгводидактичних дослідженнях проблема розвитку зв'язного мовлення розглядається у різних аспектах: навчання дітей сюжетної розповіді (О. Білан, Н. Водолага, Н. Гавриш, В. Захарченко, Т. Постоян, Л. Шадрина), творчої розповіді (Л. Ворошніна, Н. Орланова, О. Ушакова, А. Шибицька), розвитку описового мовлення (В. Гербова, А. Зрожевська, С. Ласунова), розвитку зв'язного мовлення у процесі ознайомлення із природою (Н. Виноградова), розвитку пояснювального мовлення (Н. Кузіна, Н. Луцан), використання художньої літератури в розвитку монологічного мовлення (А. Богуш, Н. Маліновська, О. Монке, О. Ушакова, Л. Фесенко).

Одним із ефективним засобів формування зв'язного мовлення у дошкільників є казка. Слухаючи казку, дитина запам'ятовує її зміст, збагачує словниковий запас образними висловами, казковими зачинами, зворотами, вчиться узагальнювати та систематизувати події, які описані в ній. Переказуючи казку, дошкільники засвоюють вміння оперувати словами та виразами, вживати казкові звороти, передавати діалоги персонажів, внаслідок чого відбувається розвиток діалогічного та монологічного мовлення, формування зв'язного висловлювання.

Метою написання статті є: вивчення педагогічних умов використання казки як засобу розвитку зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку.

Вивчивши проблему зв'язного мовлення в теорії та практиці дошкільного виховання, нами були виділені педагогічні умови використання казки як засобу розвитку зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку, а саме: навчання дітей переказу казкових творів; інсценізація та драматизація народних казок старшими дошкільниками; використання вербальних ігор, мовленнєвих ігрових вправ і ситуацій за сюжетами знайомих казок.

Вивчення організаційно-педагогічних умов використання казки як засобу розвитку зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку, здійснювалось в межах констатувального експерименту.

З метою вирішення *першої умови* експериментального дослідження, у якості основних емпіричних методів, нами були підібрані *методики для визначення стану сформованості зв'язного мовлення у дітей* під час переказування казок, в якості допоміжних методів використано бесіду з дітьми, аналіз календарного плану вихователя щодо освітньої лінії "Мовлення дитини".

З метою вирішення *другої умови* дослідження, в якості основних емпіричних методів, нами було використано метод спостереження за інсценізацією та драматизацією дошкільниками сюжету казок та анкетування вихователів, в якості допоміжних – аналіз календарного плану, анкетування батьків.

Досліджуючи *третьою умову*, нами було використано спостереження за ігровою діяльністю старших дошкільників, як допоміжний метод – анкетування вихователів.

Таким чином, для досягнення поставленої мети, нами використовувалися такі емпіричні методи, які дозволили практично дослідити окреслені

в теоретичній частині організаційно-педагогічні умови використання казки як засобу розвитку зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку.

Провівши методику на з'ясування умінь дітей переказувати (повно, стисло, вибірково) казку, ми проаналізували отримані нами дані. Результати аналізу показали, що 17 % дітей володіли повним переказом (коефіцієнт відтворення 80–100 %); 36 % – стислим переказом (коефіцієнт відтворення 64–75 %); 27 % – вибірково переказом (коефіцієнт відтворення 56–60 %); нижче 50 % коефіцієнту відтворення мали 20 % дітей. Для них було характерним поверхове відтворення тексту, зв'язний переказ відсутній. Діти в основному обмежувалися окремими фразами, які не мали логічного зв'язку. Однак, більшість дітей володіють вмінням переказувати художній текст, відтворюючи основну сюжетну лінію, послідовний розвиток подій, дотримуючись композиції даного твору.

Аналізуючи відповіді дітей на запитання бесіди, ми з'ясували, що лише 20 % мають труднощі у побудові розгорнутого висловлювання. Діти відповідають одним словом, не пояснюючи, потребують додаткових запитань, зокрема підказуючих. 63 % дітей мали достатній рівень розвитку діалогічного мовлення. Вони будували розгорнуті відповіді, але інколи потребували допоміжних запитань. Давали адекватну оцінку вчинкам героїв даної казки, використовуючи при цьому різноманітні художні засоби. Заслужують на увагу 17 % дітей, які характеризувалися добре розвиненим діалогічним мовленням, самостійним зв'язним висловлюванням, таким як цілісність, змістовність, логічна послідовність. Діти у своїх відповідях використовували не тільки зміст даної казки, а й пов'язували дії та вчинки героїв зі своїм життєвим досвідом. Характеризуючи персонажів казки, використовували образні вислови, порівняння, правильно узгоджували слова у реченні, наводили приклади із свого життя, порівнювали, доводили.

Спостереження за мовленнєвою взаємодією дітей в процесі ігрової діяльності сприяло виявленню вживання дітьми казкових засобів, які дитина активно використовувала у мовленнєвій діяльності. Саме гра найкраще дозволяє побачити дитину в усій різноманітності проявів комунікації.

Найбільше мовного матеріалу, що нас цікавить, ми отримали, спостерігаючи за сюжетно-рольовими іграми, оскільки конкретні дії у процесі гри стимулювали мовленнєву активність дошкільника і супроводжувалися словами-зверненнями до однокласників. Крім життєвих ситуацій, які відображають соціальне життя дорослих у його різних проявах, основним змістом для сюжетно-рольових ігор дітей служать і казки. Зміст гри є засобом, що визначає мовленнєвий матеріал, яким користується дитина, щоб позначити свої дії, показати своє ставлення до інших, висловити свої думки і почуття. Під час гри дошкільники часто відтворювали дії персонажів, імітуючи їх поведінку, вчинки, вступаючи в діалог, видозмінювали голос, щоб точно передати мовлення героїв твору. Більшість дітей вживали у своєму мовленні вирази, які склалися з повторюваних слів або прикладок (коза-дерева, вовк-панібрат, лисичка-сестричка, жабка-квакушка та інші), інколи дошкільники вдавалися до словотворчості, придумуючи прикладки до слів (колобок-болобок, лисунька-хитрунька та інші).

Було встановлено, що перевагу діти надавали казкам, що мають простий сюжет, де головними героями виступали тварини.

Отже, спілкування дошкільників під час гри спонукало до використання зв'язних висловлювань, змістом яких дуже часто виступали казки.

Спостереження за комунікативною діяльністю дітей дозволило зробити такі висновки: 15 % дітей знають і використовують казкові сюжети в процесі сюжетно-рольових ігор, володіють діалогічним і монологічним мовленням; 60 % дошкільників рідко використовують зміст казок у ігровій діяльності, інколи спостерігали вживання дітьми казкових зачинів; 25 % – практично не використовують у своєму мовленні казкову лексику.

Таким чином, у процесі дослідження, нами були виокремлені рівні розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами казки: *високий, середній і низький*. Високим рівнем володіють 17 % дошкільників. Діти уважно слухають літературний текст, розуміють основний його зміст, запам'ятовують послідовність епізодів сюжетної лінії та способи авторського передавання змісту, свідомо, зв'язно та виразно відтворюють текст під час переказу. Використовують практично всі понятійні одиниці тексту, вміють будувати власне висловлювання, володіють виразним мовленням. Активно використовують казкову лексику в процесі ігрової діяльності. Під час драматизації та інсценізації казок володіють навичками зв'язного мовлення.

63 % дітей володіють середнім рівнем зв'язного висловлювання. Діти розуміють зміст прочитаного, але під час переказу порушують послідовність епізодів сюжетної лінії і частину понятійних одиниць тексту не використовують у своєму переказі. При відтворенні тексту використовують слова-замінники. Володіють монологічним та діалогічним мовленням, однак здебільшого використовують прості, короткі та однослівні речення. Часто потребують навідних запитань. Володіють інтонацією та найбільш поширеними невербальними засобами виразності. В процесі ігрової діяльності рідко використовують казкову лексику. Під час драматизації казок, потребують допомоги вихователя, виявляють труднощі у побудові зв'язних висловлювань.

Низьким рівнем володіють 20 % дітей. Зв'язний переказ поверховий, порушена послідовність епізодів сюжетної лінії. Понятійні одиниці тексту замінені словами-замінниками. Монологічне та діалогічне мовлення не розвинене. У дітей відсутня самостійність та ініціативність, постійно потребують допомоги педагога. Використовують прості непоширені речення, з довготривалими паузами, які позбавлені образних виразів. Відповідають одним словом, не вміють правильно сформулювати свою відповідь. В процесі ігрової діяльності не використовують казкову лексику. Розігруючи казкові сюжети, обмежуються короткими репліками, які повністю не розкривають зміст твору.

Аналіз відповідей *вихователів* на запитання анкети, дає можливість стверджувати, що всі вихователі приділяють важливе значення використанню казки з метою розвитку зв'язного мовлення у дітей дошкільного

віку. 85 % вихователів використовують всі види казок у роботі з дітьми, оскільки казка найбільш доступна для їх сприйняття. 25 % вихователів в однаковій мірі використовують як казки, так і оповідання, малі фольклорні жанри. На запитання: "Які види занять з казкою, Ви проводите", майже всі вихователі назвали читання і розповідання народних казок; переказування казок; узагальнюючі бесіди після прочитання казки; театралізацію та інсценізацію казок. 15 % вихователів зазначили, що постійно проводять свято казки у дошкільному закладі, в організації якого активну участь беруть батьки.

При навчанні дітей монологічного мовлення вихователі застосовують такі методи і прийоми: переказ казки, складання початку або кінця казки, складання казки за опорними словами, складання оповідання за планом, складання порівняльного опису вчинків героїв художнього тексту та ін. Навчаючи дітей діалогічного мовлення, вихователі надають перевагу узагальнюючим бесідам на морально-етичну тему після прочитання казки чи оповідання, розігруванню фрагментів художніх текстів. На запитання: "Яким способом організації переказу художнього тексту, Ви надаєте перевагу", 55 % вихователів надали перевагу повному (цілісному) переказу; 15 % – переказу за частинами (командами); 18 % – інсценуванню за ролями і тільки 12 % – використовують ще й творчий переказ.

Як показало анкетування, вихователі досить широко використовують казку як засіб розвитку зв'язного мовлення у дітей. На нашу думку, варто більше приділяти увагу дидактичним іграм за сюжетами знайомих казок, оскільки майже ніхто з вихователів їх не виділив, а також самостійному складанню дітьми казок, в процесі чого у дітей розвивається творча уява, образне мислення, фантазія, формуються навички контекстного мовлення.

Відповіді *батьків* на запитання анкети були такими: на запитання: "Чи є у Вашої дитини бібліотечка казок?", 43 % батьків дали ствердуючу відповідь; 37 % батьків зазначили, що є казки, але на їхній погляд кількість книжок має бути більша, 20 % батьків відповіли, що немає. На запитання: "Ви читаєте дітям казки. Як часто?", ми отримали наступні відповіді: 17 % батьків відповіли, що постійно; 75 % батьків – інколи, мотивуючи свою відповідь, тим, що бракує часу і 9 % батьків написали, що не читають, оскільки їхні діти надають перевагу іншим видам розваг і не хочуть, щоб їм читали. Більша половина батьків зазначили, що після читання казок обговорюють з дітьми вчинки героїв, дають їм характеристику. Якщо пропонують дитині переказати текст, то дитина намагається переказати повністю, а коли текст не досить знайомий, то батьки допомагають. До розігрування вдома змісту казок разом з дітьми вдаються тільки 15 % батьків, решта батьків не зазначили у своїх відповідях. І тільки 12 % батьків написали, що брали участь в організації свята казки для дітей.

Отже, як ми бачимо, не всі батьки в достатній мірі використовують казку як засіб розвитку зв'язного мовлення у дітей. Але оскільки більша половина батьків зазначили, що використовують казки для читання дітям та обговорюють з ними зміст прочитаного, дає можливість стверджувати, що дана робота з розвитку зв'язного мовлення ведеться не тільки в дошкільному закладі, а й вдома.

Проаналізувавши календарний план роботи з розвитку мовлення вихователя, ми побачили, що в закладі систематично і послідовно планується та організовується робота щодо розвитку зв'язного мовлення дітей з використанням художньої літератури, в тому числі робота з казкою. Така робота здійснюється на організованих заняттях з розвитку мовлення дітей та в процесі життєдіяльності. З дітьми організовуються дидактичні ігри на основі казок, хоча дану роботу вихователі чомусь не зазначили у своїх відповідях на запитання анкети. У плані було зазначено проведення казкотерапії з метою мовленнєвого розвитку дошкільників, проведення літературного ранку, присвяченого дню народження В. Сухомлинського. Також були заплановані розваги, темою яких була драматизація української народної казки "Рукавичка" (молодший вік), "Коза в заячій хаті" (старший вік). Для дітей старшого дошкільного віку заплановане розповідання з елементами драматизації твору Корнія Чуковського "Телефон", драматизація за мотивами казки Олексія Толстого "Золотий ключик або пригоди Пригоди Буратіно" та ін. Для вихователів планується проведення семінару-практикуму на тему "Значення казки для розвитку мовлення дошкільників".

Як **висновок** зазначимо, що виділені нами педагогічні умови мають місце у роботі дитячого садка щодо розвитку зв'язного мовлення у дітей. Вихователі широко використовують казку як засіб розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку. Але той факт, що 20 % дітей знаходяться на низькому рівні розвитку зв'язного мовлення, говорить про те, що даний напрямок потребує подальшої роботи педагогів і основна їхня увага має спрямовуватися по відношенню до дітей з низьким рівнем розвитку зв'язного мовлення.

ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК СПИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Студентка IV курсу спеціальності "Дошкільна освіта,
практична психологія" **Старовойт Г. П.**

Науковий керівник: канд. пед. наук,
доцент кафедри дошкільної освіти **Пухтіна Н. П.**

Актуальність. У нормативних документах про дошкільну освіту зазначено, що реформування освітньої системи має сприяти утвердженню людини, як найвищої соціальної цінності, а головним завданням виховання – розвиток у дитини духовної культури як домінуючого начала у структурі особистості.

Формування загальної культури у дитини, аспектом якої є культура поведінки, визнання нею пріоритету загальнолюдських цінностей є головною метою виховання у старшому дошкільному віці.

Сучасною педагогічною наукою інтенсивно досліджується проблема оновлення змісту освіти, створення оптимальних умов для формування

базису особистісної культури дитини. У зв'язку з цим все більше утверджується думка про необхідність упровадження особистісно орієнтованого підходу до виховання дитини, оскільки такий забезпечить розвиток її духовного потенціалу (І. Бех, І. Зязюн, О. Кононко, В. Кузь, Л. Масол, В. Сухомлинський та ін.). Інтерес до процесу формування культури поведінки, починаючи з дошкільного віку, пояснюється визнанням дошкільного дитинства періодом початкової соціалізації особистості.

Все ж доводиться констатувати, що спеціальних досліджень, які розкривали б системний підхід до виховання культури поведінки дітей у період переходу від дошкільної до початкової шкільної освіти ми не знаходимо. Нез'ясованими ще залишаються педагогічні умови оптимізації процесу формування культури поведінки, напрями узгодження суспільних норм із ціннісними орієнтаціями дитини. Також ґрунтовного дослідження потребує проблема наступності у вихованні культури поведінки старших дошкільників і шестирічних першокласників в умовах функціонування освітніх закладів нового типу.

Метою написання статті є узагальнення досліджень щодо організаційно-педагогічних умов формування культури поведінки дітей старшого дошкільного віку.

Викладення основного матеріалу. На сучасному етапі вивченню цієї проблеми присвятили свої праці І. Бех, І. Зюсюн, О. Кононко, В. Кузь, Л. Маслоу, В. Сухомлинський які відстоювали думку про необхідність упровадження особистісно орієнтовного підходу до виховання дитини, оскільки такий забезпечить розвиток її духовного потенціалу. У наукових працях А. Богуш, М. Лісіної, Т. Павленчик, Т. Рєпіної висвітлюється думка про те, що формування культури дитячої особистості буде ефективнішим за умови включення дітей у цікаву та значущу для них діяльність: спілкування з однолітками та дорослими. В свою чергу Л. Артемова, Т. Поніманська виділяють гру, а Н. Бібік, Н. Вашуленко, Ю. Пелех та О. Савченко – пізнавальну діяльність.

Поняття "культура поведінки" розглядається у гуманітарних науках: філософії, етиці, соціології, естетиці, психології, педагогіці. Проте в різних науках про суспільство і особистість подаються різні його визначення в залежності від того, який аспект культури поведінки або соціальна функція вважається головною у конкретному дослідженні.

Під поведінкою розуміють "систему взаємопов'язаних реакцій і дій живого організму у взаємодії з навколишнім середовищем" [4]. Поведінка вивчається на різних рівнях: біологічному, психологічному, соціально-психологічному, соціологічному. Спільним для усіх рівнів є трактування поведінки як системи дій, спрямованих на досягнення певної мети, тобто цілеспрямованих. Таким чином, поведінка живих істот передбачає наявність суб'єкта, який може будувати систему дій, наявність об'єкта, на який спрямована поведінка, наявність певної програми дій і механізму оцінки її ефективності.

Поняття "поведінка" тісно пов'язане з поняттям "діяльність". На думку М. Горлача, В. Кременя, діяльність не може бути зведена до поведінки,

адже в діяльності відбувається становлення, розвиток моральних норм, принципів, а поведінка виступає як форма їх вираження у повсякденному житті.

Так, у контексті трактувань гуманітарних наук, людська поведінка пов'язується з функціонуванням культури взагалі, що передбачає опанування та засвоєння індивідом її цінностей. Тому цінності світової культури розглядаються науковцями в якості фундаменту і засобу формування культури поведінки зростаючої особистості, а поняття культура поведінки аналізувалось відповідно рівню її гуманізації та відповідності загальнолюдським цінностям і нормам.

Процес виховання культури поведінки старших дошкільників розглядається науковцями як послідовність позитивних кількісних та якісних змін у структурі особистості, а саме:

1) у когнітивній сфері – від пізнання процесів, явищ навколишньої дійсності до усвідомлення їх єдності, взаємозумовленості;

2) в емоційно-почуттєвій сфері – від ситуативних емоцій до здатності переживати емоційні стани;

3) в мотиваційній сфері – від егоцентризму до гуманізму, людяності, що призводить до керування у власній поведінці загальнолюдськими цінностями;

4) у діяльнісній сфері – від імпульсивної поведінки до довільних дій і вчинків, від здатності помічати прекрасне у вчинках інших людей до потреби створювати красу [4].

Процес виховання культури поведінки є цілісним і поступовим, поєднується загальною метою і завданнями, наступністю у змістовому (застосовані методи, форми роботи) та організаційному аспектах. Виховання культури поведінки дітей передбачає створення в навчально-виховному комплексі певних педагогічних умов, що забезпечать ефективне її становлення.

О. Кононко вважає, що саме особистісно орієнтований підхід забезпечує надання дитині можливостей для реалізації своїх потенцій відповідно до "зони найближчого розвитку", збереження самоцінності дошкільного дитинства, його виняткової ролі у розвитку особистості; культивування самоцінності як базової характеристики особистості; розширення ступенів свободи дитини, надання їй права на власний вибір, свою точку зору [3].

Ефективність виховного процесу забезпечується також реалізацією діяльнісного підходу, відповідно до якого виховання розглядається як субпроцес загальної діяльності особистості, в ході якої відбувається інформатизація, вдосконалення психічних, духовних і фізичних функцій та можливостей(розвиток).За такого підходу відбувається переорієнтація уваги з "інформативного" впливу, коли дитині словесно пояснюється модель соціальної поведінки, на діяльнісне виховання, що вирізняється активністю самого вихованця у пізнавальній, ігровій, музичній, комунікативній діяльності.

Таким чином, процес виховання культури поведінки полягає не у нав'язуванні системи цінностей, а в створенні необхідних умов, за яких суспільні норми стали б для дитини особистісно значущими.

Базовою умовою в реалізації технології формування культури поведінки дитини є реалізація принципу наступності між дошкільною ланкою та ланкою початкової школи.

На думку З. Борисової, О. Киричук, Д. Ніколенка, проблема наступності у роботі дитячого садка і школи є комплексною. У ній можна виділити анатомо-фізіологічний, психолого-педагогічний та педагогічно-організаційний аспекти. Анатомо-фізіологічний аспект наступності передбачає врахування особливостей розвитку нервової, серцево-судинної, кістково-м'язової систем дошкільників та молодших школярів та відповідну організацію навчально-виховного процесу. Психолого-педагогічний аспект наступності потребує врахування у початковій школі рівня сформованості розумової, моральної, фізичної, естетичної культури дошкільників, особливостей становлення когнітивної, емоційно-мотиваційної, вольової сфер особистості. Педагогічно-організаційний аспект передбачає узгодження основних компонентів навчально-виховного процесу, а саме: узгодження завдань і змісту програмного матеріалу; узгодження методів, організаційних форм, кінцевих результатів діяльності дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку; готовність педагогічних працівників до забезпечення наступності; організація спільних форм діяльності дошкільників і учнів .

Отже, педагогічна сутність наступності розглядається у двох аспектах: змістовому (зв'язок у завданнях, формах і методах організації навчально-виховного процесу) та організаційному (умови навчання і виховання старших дошкільників і першокласників шестирічного віку, співпраця вихователів, вчителів, батьків).

У програмах "Дитина", Базовій програмі, Базовому компоненті дошкільної освіти зазначається, що визначальним вирізняється принцип гуманізації виховного процесу, який полягає в орієнтації педагога на особистість дитини, її індивідуальні та вікові особливості, підтримку пізнавальної активності [1, 2].

Ефективність виховного впливу на особистість дитини перебуває у прямій залежності від організації виховного процесу. Ігнорування ж окремих організаційних стадій спричиняє зниження результатів виховної діяльності

Висновки. Таким чином, проблема виховання культури поведінки зберігала актуальність протягом всієї історії розвитку людства і набирає значної ваги в період соціально-економічних суспільних перетворень, коли відбувається зміна пріоритетних цінностей, що, в свою чергу, відображається при реформуванні системи освіти. В історико-педагогічній науці велика увага приділялася питанням оптимізації процесу виховання культури поведінки, а також пошуку ефективних форм і методів її виховання в умовах сім'ї та навчального закладу. На думку науковців визначальним у формуванні культури поведінки дітей дошкільного віку є вплив сім'ї, а її виховання має ґрунтуватися на відповідних педагогічних принципах: необхідності виховання культури поведінки з раннього віку; природовідповідності і культуровідповідності; наступності між дошкільною і початковою шкільною освітою; надання дитині права на свободу і самостійність з метою накопичення досвіду соціальної поведінки; вплив на емоційно-почуттєву сферу

дитини; забезпечення єдності чуттєвого і раціонального у формуванні поведінкових звичок.

Основними принципами, покладеними в основу процесу виховання культури поведінки, є пріоритет індивідуальності, самоцінності дитини, забезпечення гуманного ставлення до неї, врахування цінностей, потреб кожної дитини, а також принципи культуровідповідності, суб'єктивності, наступності і послідовності.

Література

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" / М-во освіти і науки України, Акад. пед. Наук України; наук. Ред. та упоряд. О. Л. Кононко. – К.: Світич, 2008. – 430с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К., 1999.
3. Кононко О. Л. Психолого-педагогічні засади особистісно орієнтовного виховання дошкільників // Гуманістично-спрямований виховний процес і становлення особистості (Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та молоді). – 36. наук. праць. – К.: ВІРА Інсайт, 2001. – Кн. І. – С. 30–38.
4. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. / Гл. ред. В. В. Давыдов. – М.: Бол.Рос.энциклопедия, Т. 1. 1993. – 608 с.
5. Федорова М. А. Культура поведінки дітей 6–7-го років життя. – Ж., 2005. – 136 с.

ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ШКІЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ

Студентка заочної форми навчання спеціальності "соціальна педагогіка; практична психологія" **Степанець Т.**
Науковий керівник: канд. пед.наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи **Борисюк С. О.**

У статті представлені результати вивчення за допомогою анкетування особливостей прояву шкільної дезадаптації серед учнів п'ятого класу.

У сучасних умовах проблема соціалізація підлітка набуває гострого характеру. Дитині необхідна підтримка в його адаптації у суспільстві, в прагненні реалізувати себе, навчитися спілкуванню, самовихованню. Дослідниками зафіксована постійна тривога школяра, яку викликають навчальне навантаження (перенавантаження), низькі бали, несправедливий вчитель, який не в змозі порозумітися з кожним учнем, невлаштованість сім'ї, тощо.

Актуальним у сучасних умовах є питання комплексного вивчення дезадаптації дітей у школі. Як свідчать результати наукових досліджень (М. Р. Бітянова, Г. В. Бурменська, І. О. Коробейников, Н. Г. Лусканова, Н. Ю. Максимова, Р. В. Овчарова та ін.), діти відчувають стан дезадаптації при систематичному шкільному навчанні. З цим пов'язані проблеми важковиховуваності та труднощі у навчанні; медико-біологічні (поведінкові,

патохарактерологічні) (Ю. М. В'юнкова, Н. Л. Коновалов, О. Л. Кононко, В. Ларрі, М. Д. Сілвер та ін.) і соціопатичні дисфункції, які ускладнюють процес соціальної адаптації в будь-якому віці (В. І. Гарбузов, О. І. Захаров, Л. П. Пономаренко, А. С. Співаковська, О. В. Хухлаєва та ін.).

Сьогодні до 40 % дітей відчувають яскраво виявлені психолого-педагогічні труднощі при адаптації до шкільного життя (В. В. Ковальов, Р. В. Овчарова, Т. Ю. Успенська та ін.). Рівень дезадаптації школярів і форми її виявлення коливаються від незначних мотиваційних і поведінкових порушень до повної відмови відвідувати школу.

При дослідженні шкільної дезадаптації особлива увага приділяється окремим ознакам наприклад, стомлюванню, поведінковим порушенням, неуспішності в навчанні. Усі добре знають, що постійні неуспіхи і невдачі не дають змоги дитині особисто розвиватися. Невдачі, тривоги, страхи призводять до вторинного порушення психічного здоров'я дітей.

Отже, шкільна дезадаптація – це утворення неадекватних механізмів пристосування дитини до школи у формі порушень навчання і поведінки, конфліктних відносин, психогенних захворювань і реакцій, підвищеного рівня тривожності, хоча викривлення ззовні не проявляються, але дитина досить боляче переживає всі шкільні проблеми (це супроводжується тривогою, відсутністю апетиту, агресивністю, неуспішністю, розладом сну тощо), тобто в неї спостерігають реакції як активного, так і пасивного процесу.

Серед учнів 5 класу було проведено опитування за анкетною. Аналіз відповідей на анкету учнів п'ятих класів:

1. На питання: "Що ви вважаєте важливим у школі?" більша частина учнів (76 %: навчання – 35 %, уроки – 35 %, знання 6 %) відповіли таким чином, котрий свідчить про високий рівень навчальної мотивації. Інша частина учнів дала відповіді також у тій чи іншій мірі стосовно навчальної діяльності, а також спілкування, що є характерним для даного віку.

2. На питання: "Який день тижня більш за все любила?" більша частина досліджених (89 %) надала перевагу вихідним дням і лише 11 % – навчальним. Що свідчить про недостатній рівень навчальної мотивації або бажання продовжити канікули чи причиною може бути фізична перевтома

3. На питання: "Що у школі для тебе саме цікаве?" 59 % опитаних вказали на навчальну діяльність (уроки, пізнання нового), 30 % – на діяльність пов'язану зі спілкуванням. Останні 11 % надали перевагу такій діяльності, яка може свідчити про наявність ігрової мотивації.

4. Відповідаючи на питання про своє дозвілля ("Чим хотів би ти займатися у вільний час?") 10 % вказало на читання, що можна враховувати пов'язаним з учбовою мотивацією. Решта – спілкування, телепередачі та компютер. Усе перелічене вказує: по перше, про наявність у деяких учнів певного рівня мотивації до навчання, і по друге, на присутність у житті дітей ігрової мотивації та мотивації спілкування, що є природним для цього віку.

5. На питання, спрямоване на з'ясування рівня адаптації дітей у 5-му класі ("У якому класі ти хотів би навчатися в 3 (4)-му чи 5-му?") – 79 % обрали 5-й клас, що свідчить про достатній рівень шкільної адаптації, 21 %

опитаних надали переваги залишитися у 3 (4)-му класі – це група зі зниженою адаптацією.

6. На питання: "Назви свої улюблені заняття" 84 % обрали те, що не відноситься до шкільного життя. Це свідчить про недостатній рівень учбової мотивації і, взагалі, можна говорити про помірно сприятливе емоційне відношення до школи.

На основі аналізу результатів проведеного анкетування можна зробити такі висновки:

1. Рівень сформованості навчальної мотивації менший, а ніж мотивація спілкування та ігрова мотивація. Це можна пояснити певним співвідношенням мотивації та умов підліткового віку. Хоча активною провідною спонукаючою силою в діяльності молодшого підлітка є учбові мотиви – засвоєння нового, зацікавленість невідомим, надання знань, навичок, оволодіння новими видами діяльності. Але у той самий час у життя підлітка починає приходити нова спонукаюча сила, котра в подальшому надовго займе чільне місце – це мотив спілкування, соціальних контактів, пізнання навколишнього середовища, завдячуючи іншим людям.

2. Аналізуючи отримані дані щодо теми адаптації, можливо сказати, що тут спостерігається недостатній рівень адаптації учнів до нових форм навчальної діяльності у 5 класі та шкільного життя. Причинами цього можуть бути невстигання дітей з окремих предметів, не сформованість навичок учбової діяльності, необхідних у п'ятому класі, дискомфортне, несприятливе відношення з боку оточуючих (ровесників, вчителів, старшокласників).

Взагалі, шкільна адаптація цих молодших підлітків /досліджених нами/ потребує роботи щодо підвищення. Можна вважати, що при реалізації заходів щодо підвищення рівня шкільної адаптації, емоційне відношення до школи значно поліпшаться також.

Отже, результати вивчення рівня тривожності та навчальної мотивації молодших підлітків вказують на потребу ефективної соціально-педагогічної підтримки учням, які є в стані шкільної дезадаптації. Соціально-педагогічне консультування є формою такої підтримки.

Література

1. Адаптація дітей у 1, 5, 10 класах. / Упорядник Т. Червона. – К.: Шк. Світ, 1998. – 128 с. – (Бібліотека "Шкільного світу").

2. Технології професійної діяльності соціального педагога: [навч. посіб. для вищ. навч. закл.] / Л.М. Завацька. – Київ: Слово, 2008. – 240 с.

3. Технології соціально-педагогічної роботи: [навч. посібн.] / За заг. ред. проф. А. Й. Капської. – К., 2000. – 372 с.

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПРЕВЕНТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ З ДІТЬМИ, ЩО МАЮТЬ НЕГАТИВНІ ПРОЯВИ ПОВЕДІНКИ, ЗУМОВЛЕНІ КРИЗАМИ ЇХ ПСИХОВІКОВОГО РОЗВИТКУ

Студентка V курсу
спеціальності "дошкільна освіта; практична психологія" *Трубенюк Ю. В.*
Науковий керівник: канд. пед. наук,
доцент кафедри дошкільної освіти *Пухтіна Н. П.*

Актуальність. Важливим завданням сучасних дошкільних навчальних закладів є формування гармонійно розвиненої, фізично та психічно здорової особистості. Проте на успішність розв'язання цього завдання сьогодні негативно впливає низка чинників: проблеми нестабільного соціально-економічного становлення держави, складність соціальної системи розвитку дитини, внутрішньо сімейна атмосфера та особливості взаємин батьків, рівень професійної і психологічної освіченості педагогів, сенситивність дошкільників до несприятливих соціальних впливів, їх емоційна нестабільність, вразливість, вікові й індивідуально-типологічні властивості. Окремі з них детермінують виникнення у дітей негативних психічних станів, які за відсутності належної психологічної корекції, профілактики, адекватних змін соціально-педагогічних умов можуть деформувати їх подальший розвиток, стати причиною погіршення вихованості дитини, зумовити порушення її стосунків з дорослими та однолітками.

Відповідно до механізму формування поведінкових відхилень, розуміння вихователем природи і чинників виникнення негативних проявів у поведінці дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку є важливою умовою реалізації системи профілактики відхилень у поведінці дітей.

Мета написання статті: обґрунтувати важливість розуміння вихователем механізмів формування поведінкових відхилень та реалізація на цій основі превентивної складової педагогічного процесу.

Реалізація мети вимагає розв'язання таких **завдань**:

1. Розкрити сутність механізму формування негативних проявів у поведінці.
2. Окреслити методичні аспекти превентивно діяльності вихователів з дітьми, що мають негативні прояви поведінки, зумовлені кризами психовікового розвитку.

Виклад основного змісту статті. Дослідження особливостей виховання дітей, схильних до негативних проявів у поведінці, не можна зрозуміти без аналізу механізму формування відхилень у поведінці, що, у свою чергу, надасть можливість визначити засоби їх блокування, попередження подальшого розвитку негативних проявів у поведінці дітей.

Велику роль у дошкільний період відіграє емоційна сфера дитини, яка перебуває в стані формування і може як допомогти у встановленні особистості, так і гальмувати її розвиток. Переживання негативних емоцій дитиною найчастіше пов'язане з близькими дорослими і є наслідком їх ставлення до дій дитини негативного чи позитивного характеру.

Дошкільне дитинство – це період інтенсивної соціалізації особистості, здобуття нею життєвого досвіду. Захисні механізми її психіки тільки починають формуватися, і саме від подій цього періоду життя залежить, якими вони будуть в майбутньому: продуктивними, тобто такими, що стимулюють процес розвитку і саморегуляції особистості, чи непродуктивними, що деформують картини зовнішнього світу, а також поведінку і діяльність дитини. Деформацію поведінки науковці й називають негативними проявами у поведінці та негативізмами.

Негативізм (англ. negativism; від лат. negation – заперечення) – позбавлений розумних підстав опір суб'єкта діям, що спрямовані на нього. Поняття "негативізм" спочатку вживалося лише відносно патологічних явищ, що виникли за деяких форм психічних захворювань [6, с. 73].

За визначенням словника основних термінів з превентивного виховання, *дитячий негативізм* виявляється як немотивоване і нерозумне протистояння дитини впливу на нього оточуючих людей. Негативізм завжди свідчить про негаразди у стосунках між дорослими та дітьми. Дитячий негативізм – форма протесту дитини проти реально існуючого несприятливого ставлення до нього з боку однолітків або дорослих. Дитячий негативізм може виявлятися по-різному: у підвищеній грубості, впертості, в замкнутості, відчуженості [6, с. 63].

Негативні прояви у поведінці дослідники визначають як спеціальний засіб, психологічний захист, що розглядається в медичній психології, коли йдеться про аномалії психічного розвитку.

Психологічною основою негативних реакцій у всіх випадках є незадоволення якихось надзвичайно істотних для дитини потреб соціального характеру: потреби в спілкуванні, схваленні, пошані, потреби в емоційному контакті – емоційному співзвуччі із значущим іншим (однолітком або близьким дорослим). Блокування потреби стає джерелом глибоких переживань, які в міру їх усвідомлення дитиною сприяють виникненню у неї негативних тенденцій у поведінці [7, с. 73].

Працюючи над проблемою виховання дітей дошкільного віку з негативними проявами поведінки, що зумовлені кризами психовікового розвитку та практичного вивчення організаційно-педагогічних умов виховання дітей такої патології, ми окреслили методичні аспекти превентивної діяльності вихователів з дітьми, що мають негативізми, зумовлені кризами. Їх практичне застосування допоможе педагогам у роботі з дітьми, що мають негативні прояви у поведінці, що зумовлені кризами психовікового розвитку.

Зупинимось на них детальніше.

1. Вікові кризи дитини – явище нормальне, проте далеко не безпечне. У цей складний для дитини час, дорослий має з розумінням ставитися до її потреб, знати фізіологічні й психічні особливості розвитку, оскільки навіть легка форма кризи може перетворитися на стійке поведінкове відхилення.

2. Щоб вчасно помітити та ліквідувати негативні поведінкові зміни педагогам слід бути максимально уважними до кожної дитини, врахувати її індивідуальні особливості, ставитися до неї як до самостійної особистості і

створювати сприятливі умови для різнобічної реалізації цієї особистості на кожному віковому етапі розвитку.

Оскільки негативні зміни в спрямованості дітей є тіньювою, зворотною стороною тих позитивних перетворень, які розгортаються у структурі особистості, специфіка виховної роботи в перехідному періоді має полягати в акцентуванні уваги на розвитку позитивних якостей. Небезпека може полягати в тому, що зосередившись на усуненні негативних проявів, можна недодати у розвитку позитивних психологічних особливостей дітей.

3. Щоб допомогти дитині, схильній до негативних проявів у поведінці, слід дотримуватись єдності вимог у роботі та спілкуванні з такими дітьми у дитячому садку і вдома. Вихователям і батькам доцільно демонструвати модель конструктивної поведінки у відповідь на негативні прояви поведінки дошкільника.

Важливо сприймати проблеми дитини з розумінням; демонструвати малюкові своє щире бажання допомогти; готовність стати на місце дитини, подивитися на світ її очима; контролювати свої почуття, слова і рішення; бути терплячим і послідовним у своїх діях; узгоджувати з родиною вихованця стратегію поведінки щодо нього; вірити в позитивні результати виховання.

4. Значну роль у цей період відіграє емоційна сфера дитини, яка перебуває у стані формування і може допомагати у становленні особистості, або гальмувати її розвиток. Інтенсивні негативні емоції дитини найчастіше пов'язані з близькими дорослими і є наслідками їхнього ставлення до дій дитини негативного чи позитивного характеру.

Часті покарання, залякування дитини можуть спричинити у неї постійний або частковий стан тривожності. Тривожність, страхи дітей, як правило, починаються з тривожностей і страхів дорослих.

5. Саме у дошкільному віці за несприятливих умов життя й неправильного виховання створюються умови для появи і закріплення таких негативних якостей, як жорстокість, скупість, брехливість, які лежать в основі антисоціальної і навіть кримінальної, поведінки людини, в майбутньому.

6. Вихователь повинен пам'ятати, що кризі трьох років властиве руйнування попередніх стосунків з дорослим, яких вона починає сприймати як носіїв зразків дії і стосунків у навколишньому світі. У дитини з'являється прагнення до самостійної діяльності, самостійного задоволення своїх потреб. Проте дорослий за звичкою зберігає попередній тип стосунків і цим обмежує її активність. Тому вона чинить опір усіма наявними у неї засобами, стає капризною, демонструє негативне ставлення до вимог дорослого. Якщо батьки та вихователі заохочують самостійність дитини, то труднощі у взаєминах з нею швидко минають.

Досвідчений вихователь знає, що прагнення дитини бути дорослою може знайти найповніше втілення тільки у грі. Тому криза трьох років розв'язується переважно у грі як діяльності у дошкільному віці.

7. Криза семи років проявляється у втраті дитячої безпосередності, замкнутості, дещо штучній поведінці дитини, клоунаді, кривлянні й

манірності. Дитина починає диференціювати внутрішню і зовнішню сторони своєї особистості, усвідомлювати зміст своїх переживань, узагальнювати їх. Ще однією ознакою кризи семи років є симптом "гіркої цукерки", коли дитині погано, але вона намагається не показувати цього.

8. Більшість з педагогів пов'язують відхилення в поведінці дітей віковими особливостями їхнього розвитку. До семи років у дитини вже проявляються такі складні новоутворення, як оцінка самого себе, самолюбство, суперечності між сприйманням себе, ставленням до себе й оцінкою навколишніми дорослими й однолітками. Вперше виникає внутрішня боротьба переживань. Новий спосіб життя, пов'язаний з початком шкільного навчання, суттєво впливає на перебіг кризи семи років і швидкість виходу з нього. Відбувається переоцінка цінностей, формується нове ставлення до навколишнього світу й природної регуляції поведінки. Провідною діяльністю стає навчання, засвоєння системи знань, своєрідна систематична напружена праця. Дитина напрацьовує свій суспільний досвід, пізнає довкілля.

9. Неправильне виховання може призвести до деформації самооцінки малюка. Якщо це вже трапилося, подальшу педагогічну роботу треба спрямувати на корекцію самооцінки дитини. Одним із засобів здійснення такої корекції може бути заохочення дитини та аргументоване оцінювання дій. Проте тут варто пам'ятати, що хвалити дитину варто в присутності інших, а висловлювати зауваження доцільніше тільки на одинці, щоб не завдати малюкові психічної травми.

10. Значний вплив на підвищення ефективності виховної функції сім'ї у роботі з дітьми, що мають негативні прояви поведінки, мають педагогів-вихователів, які безпосередньо й предметно спілкуються з дітьми, та їх батьками, є для них основним джерелом педагогічних знань.

Вихователів, проводячи навчання батьків, треба дотримуватися відповідних вимог:

- уміти створити доброзичливу атмосферу;
- уважно ставитись до проблем батьків, до їх переживань;
- доступно інформувати, пояснювати, коментувати;
- надавати психологічну підтримку;
- стимулювати позитивну поведінку батьків, їх контакти з дітьми та з ДНЗ.

Основними формами роботи з батьками можуть бути індивідуальні бесіди та індивідуальні й групові консультації, де батькам надаються поради щодо виховання дітей у сім'ї, визначаються спільні шляхи у подоланні негативних рис характеру дитини, зневажливого ставлення до навчання та ін.

11. Для підвищення ефективності педагогічної діяльності вихователя з батьками дітей з негативними проявами поведінки доцільно звертатись до застосування масових форм роботи: проведення педагогічних семінарів, родинних свят, змагань, днів відкритих дверей, які б сприяли підвищенню педагогічної культури батьків, налагодженню взаємин між батьками й дітьми, батьками й вихователями.

Особливість роботи з дітьми, схильними до негативних проявів у поведінці полягає в поєднанні процесів виховання й перевиховання.

У процесі розглядають як просування, як сукупність послідовних дій для досягнення потрібного результату. Тому процес виховання дітей, схильних до негативних проявів у поведінці, ми розуміємо як закономірну зміну подій і фаз розвитку, які йдуть одна за одною.

Висновки. Успішній реалізації роботи з дітьми з негативними проявами поведінки, що зумовлені кризами психовікового розвитку сприяють загальні (створення сприятливого психологічного мікроклімату в сім'ї, дитячому садку, усунення емоційно-психологічних перенавантажень дитини) та спеціальні (організація успіху дитини в рольовій грі, навчанні, керування її поведінкою шляхом використання позитивних якостей, формування навичок конкретної взаємодії з ровесниками через прищеплення навичок життя і діяльності у колективі, подолання недоліків виховання, інтелектуального й емоційно-вольового розвитку) виховні методи.

Література

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" / [наук. кер. та заг. ред. О. Л. Кононко]. – [3-тє вид., випр.]. – К. : Світич, 2009. – 430 с.
2. Профілактика негативних проявів у поведінці дітей: навч. посіб. для студентів вищих навч. закладів / Н. П. Пихтіна. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2012. – 376 с.
3. Оржеховська В. М. Педагогічна профілактика девіантної поведінки неповнолітніх: орієнтовна програма для системи післядипломної педагогічної освіти / В. М. Оржеховська, Т. Є. Федорченко, С. В. Зінченко. – К., 2007. – 64 с.
4. Пихтіна Н. П. Профілактика та соціально-педагогічна робота з дітьми девіантної поведінки: Навчально-методичний посібник / Н. П. Пихтіна, Р. Г. Новгородський. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2007. – 239с.
5. Оржеховська В. М. Профілактика девіантної поведінки неповнолітніх: навч. посібник / В. М. Оржеховська, Т. Є. Федорченко. – Черкаси : Вид. "Чабаненко Ю.", 2008. – 376 с.
6. Словник основних термінів з превентивного виховання / за заг. ред. В. М. Оржеховської. – Тернопіль: Терно-граф, 2007. – 198с.
7. Сучасний тлумачний психологічний словник / за ред. В. Б. Шапар. – Харків: Прапор, 2007. – 240с.

КЛУБИ ДЛЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК ФАКТОР СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Студентка III курсу групи СП-31

спеціальності "соціальна педагогіка; практична психологія" **Хорт А. О.**
Науковий керівник: канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
і соціальної роботи **Останіна Н. С.**

Стаття присвячена проблемі долання дитячої бездоглядності через включення учнівської молоді до клубної роботи як фактору мікросоціуму з метою позитивної соціалізації в умовах вільного від навчання часу.

Ключові слова: вільний час, учнівська молодь, клуб для учнівської молоді, клубна робота соціалізація.

В умовах реформування державної системи все більше уваги звертається на особливості соціально-виховного процесу в позашкільних закладах освіти. Сьогодні в країні однією з першочергових задач є становлення чіткої системи взаємодії дитячих, підліткових центрів дозвілля, клубів для учнівської молоді, тощо, з метою створення умов для соціального становлення та всебічного розвитку особистості учня, спроможної активно й ініціативно включатися в суспільне життя.

Мета статті та постановка завдання. Теоретичний аналіз літературних джерел з проблеми організації клубної роботи з учнівською молоддю та з'ясування особливості позитивної соціалізації особистості в умовах вільного від навчання часу.

Аналіз становлення і розвитку позашкільної роботи, роботи клубів для учнівської молоді в Україні свідчить про великий виховний потенціал позашкільних закладів й їхній позитивний вплив на творчий розвиток особистості.

У процесі свого історичного розвитку позашкільна освіта і виховання набули певного досвіду, престижу і сформувались як складова частина цілісної системи освіти України[3], [8].

На підставі вивчення питання встановлено: школярі мають більше 150 днів в році вільних від навчання. Немало годин (у молодших – 8, у підлітків – 6, у старшокласників – 4,5) щодня вивільнюються від учбових занять [2]. Тому, вважаємо, що пильної уваги вимагають канікули, свята, вихідні дні і особливого, чуйного відношення – щоденний вільний час школярів, втрата якого непомітна, але непоправна.

Також, знайомство з досвідом діяльності клубів для учнівської молоді, як установ організації вільного часу, переконує нас в тому, що якості, придбані учнями у часи клубного спілкування, переносяться ними на всі види діяльності, взаємини з оточуючими людьми в соціумі.

Позитивним є той факт, що в клубах для учнівської молоді на сьогодні зайнято майже 25 % школярів, де вони проводять в середньому 3–6 годин в тиждень. Проте, на нашу думку, в цілому – це доволі незначна частина їх вільного часу. Де вільний час ми розглядаємо, як умову для розширення світогляду школярів, для самостійного творчого пошуку в будь-якій області, для поглиблення емоційного сприйняття сучасного життя та повноцінної соціалізації [9].

Сьогодні клуб для учнівської молоді – це своєрідний феномен виховної установи, діяльність і організація якого представляють струнку систему соціально-педагогічного впливу на підростаюче покоління [1]. Феномен клубу закладається, також, в тому, що він може бути товариством однолітків, центром спілкування за інтересами та задоволення пізнавальних потреб, центром творчої активності учнівської молоді.

Сучасні клуби для учнівської молоді поступово перетворюються на один з найважливіших інструментів державної політики, який забезпечує різним групам дитячого населення доступ до культурних цінностей та творчості.

Організатори клубної роботи, соціальні педагоги тощо, сьогодні не соромляться звертатися за досвідом до організаторів перших клубів для

дітей в Україні: видатного педагога, ректора Московської консерваторії (1934–1936 рр.) С. Т. Шацького, якій відмічає, "щоб сперечатися з вулицею, клуб повинен створювати середовище, в якому дітям було б цікаво" [5]. Отже, соціальні педагоги клубу повинні мати фантазію, вміння урізноманітнити форми роботи. Клубна діяльність повинна організовуватися на принципах добровільності об'єднання однолітків із спільними інтересами, самодіяльності і самоуправління, а також врахування вікових і соціокультурних особливостей.

Серед провідних функцій сучасних клубів є комунікативна, рекреаційна, творча, ціннісно-орієнтаційна, пізнавальна, виховна та, звичайно, соціальна.

Створюючи клуби, соціальні працівники, соціальні педагоги проводять роботу з виявлення проблем учнівської молоді та пошуку оптимальних шляхів їх подолання. Соціальна функція клубів для учнівської молоді дозволяє кожній особистості відчувати власну гідність, знайти сенс свого існування, сприяє її інтеграції в суспільство, задовольняє можливість самоідентифікації, дає відчувати належність до певної спільноти. Вона поєднує в собі, на нашу думку, функції адаптації, соціалізації, психопрофілактичну і пов'язана із соціально-культурними, рекреаційними, дозвіллевими проектами. Ця функція набуває особливого значення на сучасному етапі, коли людина (особливо це стосується учнівської молоді) "соціально розчарована, емоційно загублена, духовно принижена, вона не вірить у майбутнє, цинічна по відношенню до минулого; прагматична у своєму підході до сьогодення; згасає її повага до великих моральних цінностей та норм" [6].

Одним із завдань клубу є залучення учнівської молоді до виробничої праці, озброєння їх практичними вміннями й навичками, орієнтуючи їх на вибір майбутньої професії. Саме клуби для учнівської молоді виступають як один із суб'єктів, що сприяють повноцінній та позитивній соціалізації особистості: процесу засвоєння життєвих навичок, мотивів, цінностей, переконання і соціальних норм[1].

Слід зазначити, що клуби для учнівської молоді збирають сьогодні все більшу аудиторію школярів, бо всі знають – ці зустрічі несуть цікаву інформацію й відкриті для обговорення на сучасному рівні широкого кола питань. Важливо й те, що в умовах клубної роботи під керівництвом соціального педагога формуються необхідні в суспільстві навички: толерантність, правила безконфліктного спілкування, вміння слухати іншого і формулювати думки, розуміння шкідливих звичок та їх наслідків. Крім того, однолітки особливим чином і вельми сильно впливають на особистість один одного, на формування моральної культури, духовних цінностей і систему відносин. У групі однолітків учень засвоює найважливіші соціальні навички: як взаємодіяти з однолітками, як вести себе з лідером, як протистояти ворожості і домінуванню [7], [4].

Отже, таким чином у життя учнівської молоді активно входять заняття у клубах, розкриваючи унікальні можливості вільного часу при вирішенні проблеми організації змістовного дозвілля, проблеми отримання додаткових знань, (шкільна програма не завжди встигає за освітніми інтересами і

потребами учнівської молоді шкіл), проблеми бездоглядності дітей та їх повноцінної соціалізації.

Література

1. Василькова В. Ю. Социальная педагогика. – М., 1999.
2. Гриценко О. В. Клуб // Нариси української популярної культури. – К.; УЦКД, 1990.
3. Дополнительное образование детей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. О.Е. Лебедева. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 256 с.
4. Культурно-досуговая деятельность. – М.: МГУК, 1998.
5. Малинин Г. А., Фрадкин Ф. А. Воспитательная система С. Т. Шацкого. – М., 1993.
6. Петрова І. В. Соціальні функції клубів та їх трансформація на сучасному етапі // Рідна школа – 2003 р. – № 7.
7. Сасихов А. В. Управление клубной деятельностью (очерк общей методики клубной работы): Методический материал по курсу "Клубоведение" – К.: КНУКиМ. 1998.
8. Сухомлинська О. В. Теоретичні проблеми виховання і діяльність позашкільних закладів // Початкова школа. – 1995 р. № 1.
9. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения: В 4-х томах / Под ред. И. А. Каирова, Л. Н. Скаткина, М. Н. Скаткина, В. Н. Шацкой. – М.: Просвещение, 1964. – Т. 2. – 475 с.

ПРОГРАМОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПІДТРИМКИ РУХОВОГО РЕЖИМУ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ДНЗ

Студентка ІV курсу заочної форми навчання групи ДПз-41 **Христюк О. В.**
Науковий керівник: канд. пед.наук, доцент дошкільної освіти **Матвієнко С. І.**

У статті, з огляду на актуальність проблеми забезпечення необхідного рухового режиму для дитини дошкільного віку, проаналізовано зміст державного стандарту дошкільної освіти – Базового компоненту дошкільної освіти в Україні, – а також ряду програм цієї освітньої галузі щодо визначення особливостей організації освітнього процесу в дошкільному навчальному закладі по підтримці належного рівня рухової активності дітей.

Відповідно до законів України "Про дошкільну освіту", "Про фізичну культуру і спорт" [5; 6], пріоритетними напрямками педагогічного процесу в дошкільних навчальних закладах є охорона та зміцнення здоров'я дітей, підвищення опірності й захисних сил дитячого організму; забезпечення належного рівня рухової підготовленості; виховання стійкого інтересу до рухової активності, потреби в ній, вироблення усвідомленого ставлення до здорового способу життя. Головна увага у змісті цих та багатьох інших державних документів [7] приділяється тому, що здоров'я треба не стільки повертати, скільки змалку виховувати у кожній людині усталені звички й потребу здорового способу життя.

Важлива умова повноцінного фізичного та психічного розвитку дитини дошкільного віку – правильна, фізіологічно обґрунтована організація її життєдіяльності [1, с. 197]. Необхідний обсяг рухової активності дітей є вирішальною гарантією виховання всебічно розвиненого, здорового підростаючого покоління. "Рухи, – писав академік І. П. Павлов, – головне проявлення життя. Діяльність внутрішніх органів спрямована на забезпечення роботи м'язів, а тренування м'язів є одночасно і удосконаленням функції інших органів та систем" [2, с.312].

Здійснений нами теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури (Т. В. Андрющенко, Г. В. Беленька, Н. Ф. Денисенко, Е. С. Вільчковський, О. Є. Іванашко, С. О. Юрочкіна, Л. В. Калуська, Л. В. Лохвицька, Л. В. Лохвицька, Б. Е. Подскотський, Л. П. Сущенко та ін.) засвідчив обмеженість спеціальних досліджень стосовно забезпечення дітей дошкільного віку належним рівнем рухової активності, чим зумовлюється **актуальність даного дослідження**.

Метою дослідження є аналіз змісту державного стандарту та програм дошкільної освіти щодо визначення підходів до забезпечення необхідного для дитини дошкільного віку рухового режиму.

Викладення основного матеріалу. За Е. С. Вільчковським, *руховий режим* – це комплекс засобів фізичної культури, який використовується в педагогічному процесі дошкільного закладу в певному обсязі й послідовності [2, с. 314]. Правильна організація фізичного виховання дітей в повсякденному житті забезпечує активізацію рухового режиму, необхідного для здорового фізичного стану дитини та її психіки протягом дня. Рухи в значній мірі впливають на стан здоров'я і працездатність дошкільників, про що свідчать дослідження І. А. Аршавського, О. Г. Сухарева, Г. В. Беленької, Б. О. Нікітюк та ін.

Базовий компонент дошкільної освіти в Україні зорієнтовує вихователів на створення соціально-педагогічних умов і на організацію життєдіяльності дитини, що допоможуть їй реалізуватися й самоствердитися, забезпечать її життєву компетентність, пов'язану безпосередньо з рухом [4].

Але не у всіх дошкільних навчальних закладах ці вимоги виконуються в повному обсязі, а це негативно впливає на формування у дітей позитивного ставлення до занять фізичною культурою. У роботі інструктора з фізичного виховання дітей дошкільного віку використовується ряд програм, в яких визначено завдання, зміст і напрями даного виду освітньої діяльності в ДНЗ.

В інваріантній частині Державного Базового компоненту дошкільної освіти в Україні (2012 р.), у розділі "Рухова активність та саморегуляція" освітньої лінії "Особистість дитини" зазначено, що дитина "усвідомлює роль фізичних вправ у розвитку та зміцненні організму, емоційно реагує на власні досягнення у руховій сфері (пластичність, виразність та естетика рухів). Здатна самостійно застосовувати руховий досвід у повсякденному житті, оцінює і регулює можливість власного тіла. Володіє основними рухами (ходьба, біг, стрибки, лазіння). ... Знає та свідомо дотримується правил у рухливих та спортивних іграх, цінує чесність, виявляє спритність. Володіє

власним тілом, свідомо реагує на елементарні потреби організму, витримує відповідно віку фізичне навантаження. Виявляє вольові зусилля у руховій діяльності" [4, с. 12].

Згідно з Базовим компонентом, дитина має оволодіти певним набором домірних вікових умінь і навичок з основних рухів. На відміну від звичної орієнтації на кількісні показники фізичних досягнень та якість виконання вправ, відтепер необхідно приділяти більше уваги тому, чи охоче виконує її дитина, яка норма виконання є її індивідуальною, відповідає її природним можливостям, дає змогу відчути себе задоволеною, спроможною.

Питання щодо забезпечення належного рівня рухової активності у розвитку дошкільників відображені у змісті Базової програми розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" в контексті набуття дитиною компетентності в основних життєвих і світоглядних позиціях [1, с. 6].

Із семи ліній розвитку дошкільника, виділених Базовою програмою, першою є *лінія фізичного розвитку*, матеріали якої висвітлюють:

- сутність і специфіку фізичного становлення особистості;
- вікову динаміку розвитку дитини;
- завдання розвитку;
- особливості організації життєдіяльності дитини.

Лінія фізичного розвитку реалізується через рухову активність. Отже, одним з важливих показників життєвої компетентності дитини є *зрілість* її рухової активності, що характеризується розвитком м'язово-рухової та предметно-практичної вмілості дитини в усіх сферах життєдіяльності [1, с. 187].

У Базовій програмі закладено основи фізичної культури дітей, виховання у них потреби у фізичному самовдосконаленні, активному русі. Базова програма акцентує увагу педагогів на створенні комфортних і корисних для повноцінного розвитку дитини умов. Педагог ДНЗ у забезпеченні рухового режиму має забезпечувати оптимальне співвідношення діяльнісного стану дитини з її відпочинком, регламентованим і вільним часом, інтенсивних форм зайнятості – з полегшеними.

Базова програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" надає педагогам змогу творчо підходити до організації освітнього процесу, вносити корективи в послідовність, тривалість та інтенсивність фізкультурно-оздоровчих заходів як за звичайних умов, так і за несприятливої погоди, при специфічному стані здоров'я дітей тощо.

З огляду на це робота з фізичного розвитку дітей у дошкільних навчальних закладах має спиратися на вищезгадані концептуальні засади, визначені у Базовій програмі "Я у Світі". Завдання фізичного розвитку дітей (оздоровчі, освітні, виховні) реалізуються протягом усього періоду перебування дитини в дошкільному закладі.

У галузі фізичного розвитку особистості робота з дітьми дошкільного віку, за новою програмою, відходить від усталених форм і напрямів (проведення традиційних занять та ранкової гімнастики з метою розвитку фізичних якостей дитини, формування рухових навичок), формування морально-вольових рис характеру у ході занять фізичною культурою.

Базовою програмою надається характеристика фізичного розвитку дитини у кожний віковий період, оскільки саме від нього залежить рівень набуття дитиною навичок гігієни та самообслуговування, усвідомлення ролі фізичних рухів і загартовування, раціонального харчування для життєдіяльності людини. Програмою "Я у Світі" наголошено на необхідності підвищення ролі власної активності дитини в особистісному зростанні. У сфері фізичного розвитку це стосується, перш за все, формування усвідомленого ставлення дитини до власного здоров'я, забезпечення належного рівня знань про будову власного тіла, механізмів функціонування основних систем, способів підтримання здоров'я та шляхів уникнення негативних звичок, починаючи з дошкільного віку [1, с. 197].

В аналізі організації життєдіяльності програмою зазначено, що період старшого дитинства потребує фізичної та психічної захищеності дошкільника, оскільки це суттєво впливає на відповідні рівні його здоров'я [там само].

В організації життєдіяльності дошкільника, яка тісно пов'язана із забезпеченням рухової активності передбачено, що сам спосіб життя дитини повинен бути рухливим, сполучати навантаження із відпочинком, колективні види роботи та ігри із можливістю усамітнення та релаксації. Загартовування та фізкультурно-оздоровча робота, що проводиться у старшій групі, повинні підводити дитину до формування мотивації до здорового способу життя, набуття дитиною необхідних санітарно-гігієнічних навичок та основ валеологічної поведінки. Програмою надано перелік рухливих ігор, вправ спортивного характеру та спортивних ігор із зазначенням тривалості їхнього проведення як базових засобів забезпечення рухової активності впродовж усього дня [1, с. 376].

Підсумовуючи вищезазначене, узагальнимо вимоги до організації життєдіяльності дітей за Базовою програмою "Я у Світі". Ними є:

- доцільно організоване навчання;
- повноцінний сон;
- своєчасне годування та задоволення фізіологічних потреб;
- загартовування;
- фізкультурно-оздоровча робота;
- гігієна тіла та діяльності;
- статева ідентифікація та диференціація;
- розуміння стану здоров'я та хвороби;
- формування уявлень про зовнішність, тіло, основні органи;
- безпека життєдіяльності під час рухової фізкультурної діяльності.

Більшої уваги використанню різних форм організації фізкультурної роботи з дошкільниками 6–7 років життя, оздоровчих технологій приділено у додатковій освітній програмі розвитку дітей старшого дошкільного віку "Впевнений старт" (2010 р.) [3], рекомендованою МОН України. Програмою наголошено на тому, що для підтримки належного рівня здоров'я старших дошкільників педагогам ДНЗ слід використовувати весь комплекс форм фізкультурно-оздоровчої роботи: різних видів гімнастики, у тому числі – пальчикової, дихальної, "гімнастики пробудження", різних видів релаксації,

форм туризму, спортивно-оздоровчої роботи тощо. Програмою визначено рівень розвитку м'язової системи, основних функцій організму та відповідно до цього – рівень техніки виконання основних рухів, спортивних ігор тощо [3, с. 6]. У структурній частині вищезазначеної програми – "Фізичний розвиток" – визначено, зокрема, такі наступні освітні завдання, пов'язані із рухом:

- опанування дошкільниками різновидів життєво необхідних рухів – ходьби, бігу, стрибків, лазіння...;
- збільшення запасу рухових навичок та вмій за рахунок розучування спортивних вправ та ігор з елементами спорту [5, с. 5].

Висновки

Проблема підтримки необхідного рухового режиму визначається однією із найбільш актуальних для сучасної дошкільної освіти й пов'язана вона із погіршенням стану довкілля та соціальних умов життя людей. Означена проблема знайшла відображення у змісті державного стандарту дошкільної освіти – Базового компоненту дошкільної освіти в Україні, – та ряді програм цієї освітньої галузі. У змісті Базової програми розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі", програми розвитку дітей старшого дошкільного віку "Впевнений старт" розкрито загальні питання забезпечення рухового режиму дошкільника як основи організації рухової активності дошкільника за усіма сферами та змістовими лініями життєдіяльності, а також включення добірки різноманітних ігор і справ спортивного характеру, які проводяться з дітьми старшого віку задля досягнення належного рівня рухової активності.

Література

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" / М-во освіти і науки України, АПН України; [наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко]. – К. : Світич, 2008. – 430 с.
2. Вільчковський Е. С. Курок О. І. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку: [навч. посіб. для студентів вищих педагогічних закладів освіти] / Е. С. Вільчковський, О. І. Курок. – Суми : ВТД "Університетська книга", 2004. – 428 с.
3. Впевнений старт. Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://doshkillya.ostriv.in.ua>. – Назва з екрану.
4. Державний Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (нова редакція, 2012 р.). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ministry@mon.gov.ua>. – Назва з екрану.
5. Закон України "Про дошкільну освіту". – К. : Ред. ж-лу Дошкільне виховання, 2001. – 56 с.
6. Закон України "Про фізичну культуру і спорт". – К. : б. в., 1996. – 22 с.
7. Концепція національної системи фізичного виховання дітей, учнівської і студентської молоді // Початкова школа. – 1994. – № 8. – С. 50–54.

ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ВИКОРИСТАННЯ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПОПЕРЕДЖЕННІ НЕГАТИВНИХ ПРОЯВІВ У ЇХ ПОВЕДІНЦІ

Студентка V курсу спеціальності "дошкільна освіта" *Черевко Л. М.*

Науковий керівник: канд. пед. наук,

доцент кафедри дошкільної освіти *Пихтіна Н. П.*

Актуальність проблеми попередження негативних проявів у поведінці дітей дошкільного віку обґрунтовується висновками науковців і практиків Козубовської І. В., Оржеховської В. М., Пихтіної Н. П., Федорченко Т. Є. та інших щодо важливості дошкільного віку у розвитку дитини, оскільки саме у цей період діти засвоюють норми і правила поведінки, які прийняті у суспільстві устанавлюють стосунки з дорослими й однолітками.

Негативні прояви виникають переважно у старших дошкільників, як реакція на несприятливі умови найближчого соціального оточення (сім'ї, освітнього закладу, однолітків). Вони можуть зумовлюватися такими чинниками: кризами психовікового розвитку дитини (трьох та семи років), неправильними типами виховання в сім'ї, незабезпеченням потреби дитини в увазі і любові, її несприятливою адаптацією до ДНЗ [4]. Саме формування негативних проявів у поведінці дітей є початковим етапом у виникненні педагогічної занедбаності, важковихованості, інших стійких девіацій у майбутньому [4].

Оскільки, гра в дошкільному віці є провідним видом діяльності, цікавим у науковому та прикладному аспектах є вивчення освітньо – виховних можливостей театралізованої діяльності дітей [2].

Театралізована діяльність має позитивний вплив на розвиток емоційно – почуттєвої сфери особистості дитини. Можна стверджувати, що засобами театру розв'язують важливі виховні завдання:

- театр сприяє вихованню моральних якостей дитини;
- допомагає повірити у власні можливості;
- вчить бути організованою та уважною;
- розвиваю психічні процеси;
- надає можливості до самореалізації та самовираження.

Театралізована діяльність розглядається науковцями і практиками як засіб, що сприяє розвитку, вихованню й навчанню дітей.

Цю проблему висвітлили у своїх працях Артемова Л., Богуш А., Водолага Н., Жуковська Р., Макаренко Л., Менджерицька Д. та інші.

Ми припускаємо, що театралізовану діяльність можна розглядати в якості ефективного засобу попередження і подолання негативних проявів у поведінці дітей. Тому необхідність практичного вивчення педагогічних умов використання театралізованої діяльності дошкільників у попередженні та подоланні негативних проявів у їх поведінці зумовила написання даної статті.

Виклад основного матеріалу. Внаслідок теоретичного обґрунтування проблеми попередження негативних проявів поведінки у дошкільників та визначення превентивних можливостей театралізованої діяльності, нами окреслені педагогічні умови використання театралізованої діяльності як засобу попередження негативних проявів у поведінці дітей дошкільного віку:

1. Дотримання вимог і завдань, окреслених основними нормативними документами щодо творчого розвитку дітей дошкільного віку.

2. Обізнаність дітей щодо театралізованої діяльності як засобу попередження негативних проявів у їх поведінці.

3. Поведінкова готовність дітей до театралізованої до театралізованої діяльності як засіб попередження негативних проявів у їх поведінці.

Як свідчать результати дослідно-експериментальної роботи, вихователі в ДНЗ добре володіють методикою організації театралізованої діяльності старших дошкільників. Рівень виконання вимог і завдань основних нормативних документів щодо творчого розвитку дітей засобами театралізованої діяльності як умови попередження негативних проявів у їх поведінці – високий. Нами з'ясовано, що деякі вихователі, зокрема, молоді фахівці потребують окремої допомоги в організації та проведенні театралізованої діяльності дошкільників.

За результатами дослідно-експериментальної роботи нами виявлено, що на активність і творчість дітей під час занять та інших видів діяльності суттєво впливає їх обізнаність щодо театралізованої діяльності.

З'ясовано, що сформованість знань про театр та театральне мистецтво може виступати умовою попередження негативних проявів поведінки у дошкільників.

Нами встановлено, що поведінкова готовність старших дошкільників до театралізованої діяльності може формуватись під час різних видів діяльності дітей (занять, ігрової діяльності, самостійної художньої діяльності (СХД), зокрема театральної, свят) і може бути ефективним засобом попередження негативних проявів у їх поведінці.

У зв'язку з необхідністю вдосконалення педагогічних умов використання театралізованої діяльності дітей як засобу попередження негативних проявів у їх поведінці, нами був проведений формувальний етап експерименту. Його мета полягала у підвищенні педагогічної компетентності вихователів як умови використання театралізованої діяльності у попередженні негативних проявів поведінці дошкільників та психолого-педагогічній просвіті батьків щодо використання театралізованої діяльності у попередженні негативних проявів поведінці їх дітей. Формувальний етап експерименту передбачав розробку та реалізацію системи роботи щодо використання театралізованої діяльності як засобу попередження негативних проявів у поведінці дітей дошкільного віку.

Розроблену систему роботи ми структурували за декількома блоками:

І блок. Робота, що націлена на дітей, які щойно почали відвідувати ДНЗ і стосовно них актуальною є їх успішна адаптація до ДНЗ. Для такої категорії дітей необхідно є організація їх театралізованої діяльності.

Цей блок системи роботи дозволяє з одного боку, відкоректувати негативні прояви у поведінці дітей, а з іншого розв'язувати завдання адаптації новачка до ДНЗ. До речі, несприятлива адаптація до ДНЗ розглядається науковцями як один із чинників негативних проявів поведінки у дитячій дошкільній групі.

У межах I блоку ми пропонуємо тренінг акторської майстерності для малят. Метою тренінгу є: навчити дітей володіти своїм тілом, звільняти м'язи від зайвого напруження у момент живого спілкування; навчити уявляти, фантазувати; звільняти дитячу свідомість від зайвого прагматизму, пробуджувати щирість емоцій, насолоду від творчості.

Тренінг спланований для проведення із дітьми старшої групи в кількості 5 осіб і складається із 4 занять, до яких входять вправи на:

- розвиток психологічної свободи ("Дроворуби", "Літак", "Паровозик", "Півник", "Годинник");
- на розвиток психологічного розслаблення ("Сонечко", "Квіти", "Сонечко і хмаринки", "Пташка", "Дерево", "Гірка", "Метелик");
- на розвиток уяви і фантазії ("Вгадай колір слова", "Уяви і розкажи", "Уяви собі ситуацію", "Склади казку", "Герої картини ожили");
- на формування вміння виражати свої настрої емоціями ("На що схожий настрій?", "Добра тварина", "Секрет", "Знайди друга");

Заняття даного тренінгу традиційно структуруються за такими етапами: привітання, розминка, ігрові вправи, рефлексія. Тривалість проведення таких занять 15 – 20 хв.

II блок системи роботи націлений на дітей, які не є новачками у ДНЗ, але, які внаслідок дії різних причин, з одного боку, мають негативні прояви у поведінці (агресивність, неслухняність, гіперактивність тощо), а з іншого мають проблеми щодо залучення їх до театралізованої діяльності.

У межах другого блоку системи роботи ми пропонуємо психологічний практикум для малят "Розвиваємо нашу пам'ять", метою якого є: розвивати у дітей усі види пам'яті, сприяти їх психічному розвитку; пробудити у малюків пізнавальний інтерес, прагнення до успіху, упевненість у своїх силах.

Структуру даного психологічного практикуму для дітей складають: вітання, вправи на тренування пам'яті, мислення, підбиття підсумків. Практикум планується для проведення з дітьми старшої групи (20 осіб).

III блок системи роботи стосувався батьків дітей, які щойно почали відвідувати ДНЗ, дітей, що мають негативні прояви у поведінці та дітей, які мають проблеми із залученням до театралізованої діяльності. Метою роботи з цією категорією батьків є підвищення їх обізнаності про особливості діяльності ДНЗ, який відвідує їх дитина та формування умінь організації і залучення до театралізованої діяльності спільно з власною дитиною вдома. Важливо щоб батьки зрозуміли і навчились використовувати театралізовану діяльність як засіб попередження і подолання негативних проявів, побачили інші можливості (виховні та розвивальні) у театралізованій діяльності дітей.

У межах III блоку системи роботи ми пропонуємо міні – тренінг для батьків "Долаємо проблему разом". Мета даного тренінгу: розвиток

розуміння причин та шляхів подолання негативних проявів у поведінці дітей засобами театралізованої діяльності.

Міні-тренінг мав таку структуру: знайомство, розминка, бесіда, вправи, обговорення, розробка спільної пам'ятки, рефлексія. Тренінг був розрахований для батьків дітей старшої групи (20 осіб). Тривалість даного міні-тренінгу 2 години.

IV блок системи роботи стосувався молодих вихователів, які розпочали роботу в ДНЗ – центру розвитку дітей засобами театру, оскільки, молоді спеціалісти мають потребу у допомозі їм в організації та проведенні театралізованої діяльності. У межах IV блоку системи роботи ми пропонуємо майстер – клас для вихователів на тему: "Розвиток дитини засобами театралізованої педагогіки".

Мета даного майстер – класу: розвиток творчих здібностей у дошкільників засобами театральної педагогіки у світі вимог Базової Програми "Я у Світі".

Для реалізації даного майстер – класу висунуті завдання:

1) систематизувати знання про зміст, форми та методи роботи щодо творчого розвитку дошкільників засобами театральної педагогіки;

2) підвищувати фахову майстерність педагогів щодо використання нетрадиційних форм та методів роботи з розвитку творчості на заняттях та під час ігрової діяльності;

3) сприяти формуванню професійної компетентності вихователів щодо використання театралізованої діяльності як засобу попередження негативних проявів у поведінці дітей дошкільного віку.

Висновки. Таким чином, нами розроблена та перевірена система роботи щодо вдосконалення – педагогічних умов використання театралізованої діяльності як засобу попередження негативних проявів поведінки у дошкільників, яка може бути ефективною за умови спеціально спланованих форм роботи з дітьми, вихователями та батьками:

- для роботи з дітьми: тренінг акторської майстерності для малят та психологічний практикум "Розвиваємо нашу пам'ять";

- для роботи з вихователями: майстер – клас "Розвиток дитини засобами театральної педагогіки";

- для роботи з батьками: міні – тренінг "Долаємо проблеми разом".

Література

1. Артемова Л. Театр і гра. - К.: ТОВ "Томіріс", 2002.
2. Макаренко Л. Все про театр і дитячу театралізовану діяльність. – К., "Шкільний світ", 2008.
3. Оржеховська В., Пилипенко О. Превентивна педагогіка: Навчальний посібник. – Черкаси., 2007 – 284 с.
4. Пихтіна Н. Профілактика негативних проявів у поведінці дітей: тексти лекцій. – Ніжин: НДУ ім.М.Гоголя, 2012. – 247 с.

ВАЖЛИВІСТЬ БАГАТОАСПЕКТНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ЛІТНЬОГО ОЗДОРОВЛЕННЯ ТА ВІДПОЧИНКУ ДІТЕЙ

Студентка III курсу групи СП-31 спеціальності "соціальна педагогіка; практична психологія" **Чернявська О. О.**
Науковий керівник: канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи **Останіна Н. С.**

Автор статті наголошує на проблемі модернізації системи освіти, що є значимим чинником багатоаспектної професійної підготовки соціальних педагогів з проблеми організації літнього відпочинку та оздоровлення дітей.

Одним з найважливіших стратегічних завдань нашої держави в забезпеченні соціального захисту дитинства є реалізація їх права на оздоровлення, відпочинок та змістовне дозвілля [7]. Актуальність формування культури здоров'я дітей є національною проблемою в Україні й головною траєкторією діяльності сьогодення соціального педагога.

Актуальною стала проблема організації змістовного дозвілля дітей та проблема їх бездоглядності.

Інформаційні повідомлення щодо спостерегаючої в Україні тенденції погіршення стану здоров'я дітей: збільшилась кількість дітей, які перебувають на диспансерному обліку в лікувальних закладах; збільшилась кількість дітей, що мають захворювання нервової системи, системи кровообігу, органів дихання. До тогож, сьогодні є одним з найбільш несприятливих явищ у комплексі характеристик стану здоров'я та соціального благополуччя населення високий рівень інвалідності серед дітей [11]. Все це вказує на актуальність проблеми організації змістовного дозвілля дітей, актуалізацію проблеми долання дитячої бездоглядності.

Вивченням провідної ролі літнього дитячого оздоровчого закладу як соціально-педагогічного середовища для раціонального фізичного виховання підростаючого покоління займалися Коваленко Є. І., Коваль М. Б., Пимова В. В., Пундик Л. Є., Трофимюк Н. Г. та інші науковці.

Особливості соціально-педагогічної діяльності в умовах оздоровчого табору розглядають Титкова Т. В., Матвєєва Т. Ф., Петрова І. В., Березина Н. О. та інші, впровадження нових технологій організації літнього дозвілля дітей та підлітків займалися такі науковці, як, Капська А. Й., Газман О. С., Сисоєва М. Є., Михайлова Л. М., Трушкін А. Г.

Виходячи з актуальності вищезазначеного *метою* нашої статті є визначення важливості багатоаспектності професійної підготовки соціального педагога з питання організації літнього оздоровлення та відпочинку дітей.

Досягнення мети нашого дослідження потребує вирішення наступних *завдань*: проаналізувати соціально-педагогічні аспекти роботи соціального педагога в дитячих оздоровчих закладах в літній період; висвітлити багатоаспектність професійної підготовки соціальних педагогів з проблеми

організації літнього відпочинку дітей ; визначити напрямки, форми та методи роботи соціального педагога в літньому оздоровчому закладі для дітей.

Як наслідок динаміки сучасних економічних та соціальних процесів стає більшем навантаження на школярів, яким необхідний повноцінний відпочинок. Проблему оздоровлення і відпочинку дітей ефективно вирішують дитячі оздоровчі табори. Однак зараз є важливим не лише розв'язання завдань оздоровлення та відпочинку дітей, а й організація виховного процесу, оскільки безперервність виховання дозволяє збільшити ефективність виховних впливів, що, в свою чергу, зумовлює позитивну соціалізацію підростаючої особистості в соціумі .

Кадрова політика країни ставить на чергу питання щодо необхідності забезпечення особливою категорією соціально-педагогічних працівників заклади оздоровлення та відпочинку дітей. Критерії оцінки ефективної моделі сучасного спеціаліста сфери дитячого оздоровлення та відпочинку включають: наявність теоретичних і наукових основ професії; систему знань та навичок, що формують професійні якості, володіння кодексом професійної етики, спеціальна професійна культура поваги до професії, тощо. Існують й певні вимоги щодо підготовки соціальних педагогів до роботи в літньому таборі, а саме:

- усвідомлення сутності та специфіки роботи дитячих закладів оздоровлення та відпочинку в сучасних умовах;
- ознайомлення з психолого-педагогічними основами роботи в тимчасовому дитячому колективі оздоровлення та відпочинку;
- засвоєння основ організації оздоровчо-виховного процесу в умовах соціально-педагогічного закладу літнього оздоровлення та відпочинку дітей;
- оволодіння системою спільного планування роботи дитячого колективу на період літнього оздоровлення та відпочинку;
- ознайомлення з системою самоврядування в житті тимчасового колективу дітей у період літнього оздоровлення та відпочинку;
- організація ігор та спортивно-оздоровчої роботи в умовах соціально-педагогічного закладу літнього оздоровлення та відпочинку дітей;
- оволодіння методикою проведення тематичних днів-свят у соціально-педагогічних закладах літнього оздоровлення та відпочинку дітей.

Отже, соціальний педагог сфери організації літнього оздоровлення та відпочинку дітей – це спеціаліст, зайнятий у сфері соціально-педагогічної роботи; спеціаліст освітньо-виховної діяльності, який здійснює посередницьку роль між освітніми закладами, закладами позашкільної освіти, соціальними службами, сім'єю, трудовими колективами, громадськістю та організовує їх взаємодію з метою створення в соціальному середовищі умов для всебічного розвитку та благополуччя підростаючого покоління в соціумі.

На базі закладу літнього оздоровлення та відпочинку дітей соціальний педагог здійснює:

- захист прав дітей в суспільстві;
- корекцію відхилень у поведінці школярів, молоді;
- профілактику правопорушень неповнолітніх, дитячого, побутового, дорожньо-транспортного травматизму;

- прогнозування результатів процесу виховання з урахуванням найважливіших факторів розвитку особистості;
- виховання поваги до батьків, людей похилого віку, культурно-національних цінностей, духовних, історичних цінностей України;
- захист дитини від будь-яких форм фізичного і психічного насильства;
- профілактику вживання алкоголю, наркотичних речовин, пропагування здорового способу життя.

Також соціальний педагог у своїй роботі повинен бути здатним до:

- роботи з дітьми, вміння налагоджувати дружні стосунки з ними (цю вимогу можна пояснити надзвичайною увагою, що приділяється так званому "духу" табору. Цей "дух" створює імідж табору та робить його неповторним та конкурентно спроможним), керівництва і нагляду за дітьми.

Робота соціального педагога в закладах літнього відпочинку та оздоровлення повинна бути підпорядкована розвитку дитячої особистості кожного вихованця; формуванню особистої відповідальності кожного вихованця за власну діяльність, за свої вчинки, за свій успіх у житті; встановленню відносин з кожною дитиною в такий спосіб, аби сприяти її духовному розвитку й вихованню. Кожна дитина, яка приїхала до оздоровчо-виховного закладу, має своє соціальне походження, попередній досвід спілкування, розуміння норм громадського життя, індивідуальні психолого-педагогічні та фізіологічні особливості, вироблений чи відсутній стереотип поведінки у звичайних і нових нетрадиційних умовах життя, стосунках з новими людьми. В такій ситуації соціальний педагог, підготовлений заздалегідь, враховуючи комплектацію груп, спроможний визначити найбільш доцільні форми та методи дозвілєвої діяльності у кожній конкретній мікрогрупі дітей. При цьому він обов'язково бере до уваги той факт, що у новому оточенні дитині хочеться проявити всі можливі здібності, сили, вміння, активно проявити ті якості характеру, які, на її думку, є найкращими. Це, в свою чергу, спонукає її до активного спілкування, і на перших порах сприяє інтенсивному, яскравому розкриттю особистісних якостей дитини. За таких умов швидше проявляються риси чи якості, які були приховані чи загальмовані в умовах життєдіяльності в школі

Зважаючи, що організовуючи дозвілля дитини в середовищі літніх оздоровчих закладів, соціальний педагог має впливати на поведінку дитини через її інтереси, захоплення, творчість, які стають своєрідним засобом соціального виховання, соціальному педагогу слід будувати виховну роботу так, щоб кожна дитина знайшла для себе справу до душі, відчувала себе затишно. Тому життя в оздоровчому таборі має бути насиченим різноманітною діяльністю. Варто зазначити, що відповідальною ланкою в роботі соціального педагога з метою вирішення вищевизначених задач, є чітке планування, засноване на завданнях, що ставляться перед педагогічним колективом в залежності від контингенту дітей, які знаходяться на оздоровленні [10].

Соціальний педагог літнього оздоровчого табору, безумовно, в разі потреби перебирає на себе обов'язки вожатого в загоні й тому він:

- повинен знати кількість дітей свого загону, їх індивідуальні особливості, здібності та можливості (для кожного вікового періоду соціальний педагог повинен мати індивідуальний підхід.);
- дотримуватись санітарно-гігієнічних вимог, правил внутрішнього трудового розпорядку, режимних моментів;
- застосовувати теоретичні педагогічні знання в практичній діяльності;
- організовувати цікаву та змістовну роботу в загоні, не забуваючи про дитяче самоврядування (основою розвитку особистості дитини в таборі є свобода вибору, свобода бажань і дій, задоволення могутньої потреби в пізнавальній діяльності та спілкуванні.);
- захищати дітей від будь-яких форм фізичного або психічного насилля, попереджувати вживання алкоголю, психотропних речовин.

Робота соціального педагога полягає в тому, що за порівняно короткий термін, вони не тільки повинні потоваришувати з дітьми, завоювати в них авторитет, але й згуртувати, об'єднати незнайомих раніше дітей, створити маленький колектив, де б панували взаєморозуміння та взаємопідтримка.

Отже, турбота про оздоровлення та відпочинок дітей є одним з основних показників ставлення держави до проблем підростаючого покоління. Організація виховного процесу в умовах соціально-педагогічного закладу оздоровлення та відпочинку дітей в літній період, якою активно займаються соціальні педагоги, впровадження інноваційних методик роботи з дітьми сьогодні стає більш актуальною. Таким чином, одним з найважливіших стратегічних завдань нашої держави в забезпеченні соціального захисту дитинства є реалізація їх права на оздоровлення та відпочинок.

Література

1. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи: Навчальний посібник / За заг. ред. А. Й. Капської, – К., 2002. – 164с.
2. Газман О. С., Матвеев В. Ф. Педагогика в пионерском лагере. – М.: Педагогика, 1982. – 96с
3. Закон України про оздоровлення та відпочинок дітей // Освіта України: Нормат.-прав. док. – К.: Міленіум, 2008.
4. Закон України про охорону дитинства // Освіта України : Нормат.-прав. док. – К.: Міленіум, 2001.
5. Закон України про позашкільну освіту // Освіта України : Нормат.-прав. док. – К.: Міленіум, 2000.
6. Нормативно-правовые акты и методические рекомендации "о порядке подготовки и открытия детских оздоровительных учреждений, расположенных на территории АРК, для функционирования в период курортного сезона", – Симферополь, 2003.
7. Організація літнього відпочинку дітей та молоді. У 2 частинах / Харченко С. Я., Ваховський Л. Ц., Кратінов, Кратінова В. О. – Луганськ: "Альма-матер", 2003.

8. Організація літнього відпочинку оздоровчих закладів для дітей та підлітків / Укладачі Л. М. Михайлова, І. В. Петрова, Л. І. Коцюбіна. – Луганськ, 2000.

9. Статистичний огляд основних показників здоров'я населення України та ресурсів охорони здоров'я за 1993–1997 роки. – К., 1998

ПОГЛЯДИ ВЧЕНИХ II ПОЛОВИНИ ХХ СТ. НА ПРОБЛЕМУ ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ ЯК ЗАСОБУ РОЗУМОВОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

Студентка IV курсу групи ДП-41
спеціальності "дошкільна освіта; практична психологія" **Шамрило А. Д.**
Науковий керівник: канд. пед. наук,
доцент кафедри дошкільної освіти **С. І. Матвієнко**

У статті здійснено аналіз педагогічних поглядів на проблему використання дидактичної гри у розумовому вихованні дітей дошкільного віку. Автором окреслено проблеми використання дидактичної гри, які потребують подальшого вирішення в сучасній практиці дошкільного навчального закладу.

Ключові слова: дидактична гра, педагогічні погляди, дошкільне виховання, дошкільний навчальний заклад.

З прийняттям Базової програми розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" (2008 р.) у національному дошкільлі змінилися напрями організації життєвого простору дитини дошкільного віку. Нині дана організація будується на реалізації *компетентнісної парадигми* до розвитку особистості дитини. Це суттєво позначилося на удосконаленні змісту навчальної роботи з дітьми щодо підвищення якості розумового виховання.

Наукові дослідження минулих десятиліть, здійснені стосовно проблеми використання дидактичної гри у розумовому вихованні дітей дошкільного віку, ґрунтувалися, як правило, на положеннях радянської Програми з дошкільного виховання, що нині втратила свою актуальність. Необхідністю створення наукових досліджень, які б ураховували нові підходи до розумового виховання дітей дошкільного віку засобами дидактичної гри обумовлена **актуальність нашого дослідження**

Мета дослідження – проаналізувати ґенезу психолого-педагогічних поглядів на проблему використання дидактичних ігор у розумовому вихованні дітей дошкільного віку з огляду на вимоги сучасної дошкільної освіти.

Відповідно до мети визначимо **завдання**:

1. Висвітлити теоретичні підходи до використання дидактичної гри в розумовому вихованні дошкільників в інтерпретації педагогів та психологів II половини ХХ ст.

2. Визначити проблеми використання дидактичної гри, які потребують подальшого вирішення в сучасній практиці ДНЗ.

Аналіз останніх публікацій. Дослідженню окремих аспектів розумового виховання дошкільників присвячені праці Л. В. Артемової, Р. Й. Жуковської,

О. П. Усової, Д. Б. Ельконіна (щодо визначення взаємозв'язку самодіяльності дидактичної гри та її педагогічної організації), О. В. Запорожця, А. І. Сорокіної (самостійна діяльність як фактор визначення природи дидактичної гри). Окремі аспекти дидактичної гри досліджували З. А. Михайлова, Т. І. Турунтаєва (як метод навчання дошкільників математиці), В. В. Гербова, Л. В. Журова, О. І. Максаков, А. І. Сорокіна, Г. С. Швайко, Є. І. Удальцова (як метод навчання рідній мові). У галузі ознайомлення дошкільників з природою та навколишнім світом дидактичну гру як метод навчання досліджували В. Р. Безпалова, О. П. Янківська та ін.

Викладення основного матеріалу. Проблемі розумового виховання дошкільників відводиться значне місце у психолого-педагогічній літературі. Вчена Т. Поніманська надає наступне визначення поняття розумове виховання: "це систематичний, цілеспрямований вплив дорослих на розумовий розвиток дитини з метою формування системи знань про навколишній світ, розвитку пізнавальної діяльності, здатності до самостійного пізнання" [9, 184].

Метою розумового виховання дошкільників є підвищення рівня їхнього загального розвитку [там само]. Розумове виховання дошкільників здійснюється у грі, навчанні, праці, побутовій діяльності. Чим різноманітніша діяльність малюка, тим багатогранніші для нього шляхи пізнання навколишнього і розвитку пізнавальних здібностей. Якщо протягом перших трьох років життя провідна роль у розумовому розвитку належить сприйманню, то надалі зростає роль пам'яті та уяви. З уявою пов'язані основні процеси пам'яті, мислительна діяльність. У перед дошкільному віці розумовий розвиток дитини сягає рівня перед понятійних узагальнень – наочно-образного відображення суттєвих ознак і відношень речей, що підводить її до наукових понять.

Завданнями розумового виховання дітей дошкільного віку визначено наступні:

- 1) формування правильних уявлень про найпростіші явища навколишнього життя;
- 2) розвиток пізнавальних психічних процесів: відчуттів, пам'яті, уяви, мислення, мовлення, розвиток допитливості і розумових здібностей;
- 3) розвиток інтелектуальних умінь та навичок, формування найпростіших способів розумової діяльності.

Основи теорії розумового розвитку дитини та визначено місце гри в даному процесі було закладено у працях видатних радянських вчених-психологів Б. Г. Ананьєва, О. М. Леонтєва, С. Л. Рубінштейна, О. В. Запорожця та ін. Вчені розкрили роль діяльності, визначили можливості й значення гри, навчання та праці у формуванні особистості дитини-дошкільника, обґрунтували особливості становлення в дошкільному віці різних видів діяльності та інтелекту. На підставі цих досліджень гри було надано статусу *провідної діяльності* дошкільного періоду (Д. Б. Ельконін – 1971 р.) [13].

Створена свого часу в дошкільній педагогіці теорія дитячої гри використовувала дидактичну гру переважно з метою навчання дітей-дошкільників. Дидактична гра була віднесена до таких видів діяльності,

пріоритетними для яких була регламентація дорослого. У такому аспекті дидактична гра розглядалась в багатьох психолого-педагогічних теоріях впродовж багатьох десятиліть (В. Р. Безпалова, А. К. Бондаренко, Ф. М. Блехер, А. І. Сорокіна, Є. І. Удальцова та ін.) [5; 10; 11].

Сучасна дослідниця А. Бурова зазначає, що розумове виховання не зводиться лише до засвоєння часткових, специфічних знань, умінь і навичок, необхідних для навчання. Воно вимагає широкої орієнтації дитини у засвоєнні нею загальних способів пізнання, умінь і навичок застосовувати знання в будь-яких ситуаціях. Розумове виховання передбачає розвиток мислення – здатності розуміти, усвідомлювати, пояснювати і перетворювати навколишню дійсність. Необхідною умовою розумового виховання є активне включення дітей в усі види діяльності – навчання, працю та гру. Ефективними засобами розумового виховання є гра, навчальна та трудова діяльність (праця), природа тощо.

Одним з провідних засобів розумового виховання є *дидактичні ігри*. Вони сприяють формуванню у дошкільників потягу до набуття знань, а також таких особистісних якостей як допитливість, спостережливість, інтерес до самостійного пізнавального пошуку тощо.

У наукових дослідженнях II-ї половини XX ст., в роботах Є. І. Тихєєвої, Р. Й. Жуковської, А. І. Сорокіної, Є. І. Удальцової, О. П. Усової положення про використання дидактичних ігор мали загальнотеоретичний характер, що дозволяло застосовувати їх в межах конкретних видів дитячої діяльності. Науковцями було визначено, що дидактичні ігри підвищують інтерес дітей до занять та розвивають зосередженість, цілеспрямованість дій у відповідності з вказівками дорослого.

У дисертаційному дослідженні В.В.Колечко зазначається, що у 60–80 роки XX ст., у зв'язку з домінуванням в педагогіці (в тому числі дошкільної) так званого "розвивального напрямку", вченими пропонувалось будувати дидактичні ігри таким чином, щоб діяльність дитини набувала *форми пізнавального пошуку* [7, с. 4]. В означений період рядом вчених було розроблено різноманітні дидактичні форми з ігровими елементами, які було спрямовано на вирішення завдань:

- *сенсорного виховання* (В. Н. Аванесова, Т. Г. Васильєва, Л. А. Венгер, З. П. Костіна, З. М. Максимова),
- *розумового виховання* (Л. В. Артемова, А. І. Сорокіна, М. А. Джапарідзе, Є. І. Удальцова, О. П. Янківська та ін.),
- *виховання гуманістичних почуттів* (Р. Й. Жуковська, О. А. Анциферова, К. Й. Щербакова, В. В. Кондратова та ін.).

Так, особливості дидактичних ігор та їх впливу на розвиток дитини свого часу досліджували Є. І. Тихєєва (ігри з дидактичною лялькою та іншими іграшками; з предметами побуту, природним матеріалом, ігри для мовленнєвого розвитку), Ф. К. Блехер (ігри для математичного розвитку), Л. А. Венгер (дидактичні ігри і вправи для сенсорного розвитку), А. К. Бондаренко (роль словесних дидактичних ігор у розвитку самостійності й активності мислення дитини).

Зокрема, *Є. І. Тихеева* вважала, що дидактичні ігри активізують всі розумові процеси і здібності у їх єдності. Серед них першочерговими є сенсорні процеси, але не самі по собі, а у зв'язку з розвитком здібностей. Вказуючи на тісний зв'язок розвитку дитини і діяльності, *Є. І. Тихеева* говорила про те, що предмети, використані у грі, дитина легко сприймає і засвоює [12, с. 376].

Є. І. Удальцова, розглядаючи дидактичну гру як форму організації навчання, відзначила, що діти в цих умовах можуть керувати своїми психічними процесами, емоціями, мисленням. *Є. І. Удальцова* визначила місце дидактичної гри як одного з методів навчання. Вчений вказувала, що "створені дорослими з дидактичною метою, вони залишаються іграми". Саме ця особливість дидактичних ігор обумовлює їх цінність як методу навчання: в грі діти краще засвоюють навчальний матеріал [11, 37].

О. П. Усова визначила, що на відміну від гри-заняття, дидактична гра містить в собі певні правила, які визначають зовнішні та внутрішні дії дітей. Власне дидактична гра, на думку автора, носить завуальований характер – діти грають, не підозрюючи, що навчаються та отримують задоволення від гри, спілкування з однолітками, від пошуку відповіді при вирішенні розумових завдань, які виникають під час гри [12, 458].

А. К. Бондаренко розглядала дидактичну гру як форму навчання дітей, самостійну ігрову діяльність та засіб виховання різних сторін особистості дошкільника. Вчений розробила систему різних видів дидактичних ігор для різних вікових груп з урахуванням функціональності дидактичної гри, методу їх використання. Вона відмічала особливості, які відрізняють дидактичну гру від заняття: "в ній містяться два початки: навчально-пізнавальне та ігрово-зацікавлююче. У відповідності до цього вихователь водночас і вчитель, і учасник гри..." [3, 28].

Н. М. Аксаріна узагальнила прийоми керівництва грою в ранньому дитинстві, визначила умови проведення дидактичних ігор з іграшками [6, 13].

О. Д. Кошелева дослідженнями в галузі контактів молодших дошкільників з однолітками показала потенційні можливості гри при правильному керівництві нею з боку дорослого з орієнтацією дітей на партнера. Тобто, гра виступає засобом організації інтелектуальної діяльності дошкільників, забезпечуючи соціальну взаємодію дітей [там само].

Л. В. Артемовою було визначено роль дидактичних ігор навчальному та виховному процесі ДНЗ відповідно завдань навчально-виховної роботи. *Л. В. Артемовою* було розроблено систему використання дидактичних ігор для виконання програмних вимог з різних видів діяльності (лічба, рідна мова, ознайомлення з навколишнім середовищем), використання дидактичних ігор в моральному вихованні дошкільників [1].

Перебудова дошкільної освіти останніх десятиліть поставила нові вимоги до добору змісту, форм, методів та засобів навчальної роботи з дошкільниками, зокрема – щодо розумового виховання. За Базовою програмою розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі", діти мають не тільки засвоїти певний обсяг знань про навколишнє, а й розвивати свої

розумові здібності, спостережливість, вчитись порівнювати, бачити подібне і відмінне в предметах та явищах, виділяти їх істотні ознаки, робити висновки, узагальнення [2].

Програмою розвитку дітей старшого дошкільного віку "Впевнений старт" (2010 р.) серед завдань розумового розвитку, зокрема визначено:

- сприяти розвитку самостійної пізнавальної активності дитини;
- цілеспрямовано розвивати пізнавальні процеси за допомогою спеціальних дидактичних ігор та вправ, максимально використовувати розумові операції в процесі пізнання світу [6, 4];

Отже, аналіз наукової літератури стосовно генези дидактичної гри визначив, що типові для всіх дидактичних ігор умови керівництва дитячою діяльністю розглядались в II половині XX ст., загалом, з позиції регламентованої дитячої діяльності. Те, що дидактична гра вважається грою, але, в той же час, умови її організації як ігрової діяльності спеціально не виділені, негативно позначається на розумовому вихованні дошкільників. Орієнтація на реалізацію дитячої пізнавальної самостійності на сьогодні майже відсутня.

Тобто, проблема визначення умов використання дидактичної гри в практиці сучасного ДНЗ з метою розумового виховання дошкільників потребує подальшого дослідження. До невирішених проблем віднесемо:

- 1) визначення систематичності у застосуванні дидактичних ігор,
- 2) відповідність ігрової та навчальної діяльності віковим особливостям дітей,
- 3) урахування інтелектуальних можливостей дітей різних вікових груп,
- 4) створення предметно-розвивального середовища для проведення дидактичних ігор та занять [4, 13].

Таким чином, аналіз проблеми використання дидактичної гри у розумовому вихованні дошкільників дозволив зробити наступні **висновки**:

1. Проблема використання дидактичної гри як дієвого засобу розумового розвитку дитини дошкільного віку була предметом багатьох психолого-педагогічних досліджень. Головною ідеєю використання специфіки дидактичної гри в дошкільній педагогіці II половини XX ст. була педагогічна можливість навчання дітей дошкільного віку за допомогою гри самостійно і творчо вирішувати поставлені перед ними завдання.

2. Сучасна практика дошкільної освіти потребує подальшого вирішення проблеми використання дидактичної гри як засобу розумового виховання дошкільників, а саме: орієнтації дидактичних ігор на реалізацію дитячої пізнавальної в різних видах діяльності; пошуку самостійності в розробці таких форм поведінки, які б сприяли реалізації в навчально-виховному процесі дошкільного навчального закладу специфіки дидактичних задач; урахуванню вікових та інтелектуальних можливостей дитини в процесі дидактичної гри тощо. Створення численних навчально-ігрових форм, організація навчально-розвивального середовища в сучасному ДНЗ повинні підвищувати ефективність використання дидактичної гри як дієвого засобу навчання та розумового виховання дітей дошкільного віку.

Література

1. Артемова Л. В., Янківська О. П. Дидактичні ігри і вправи в дитячому садку / Л. В. Артемова, О. П. Янківська. – К. : Наука, 1997. – 126 с.
2. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" / М-во освіти і науки України, АПН України; наук. ред. та упор. О. Л. Кононко. – К. : Світич, 2008. – 430 с.
3. Бондаренко А. К. Дидактические игры в детском саду / А. К. Бондаренко – М. : Просвещение, 1991. – 160 с.
4. Бурова А. Дидактичні ігри: організація та керівництво / А. Бурова // Дошкільне виховання. – 2004. – № 7. – С. 12–14.
5. Впевнений старт. Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://doshkillya.ostriv.in.ua>. – Назва з екрану.
6. Игра дошкольника / [под ред. С. Л. Новоселовой]. – М. : Просвещение, 1989. – 286 с.
7. Колечко В. В. Педагогические условия организации дидактических игр с детьми старшего дошкольного возраста : автореф. на соиск. ... канд. пед. наук. – 13.00.01 : спец. "Теория и история педагогики" / В. В. Колечко. – М., 1990. – 23 с.
8. Кошелева А. Д. Эмоциональное развитие дошкольника / А. Д. Кошелева. – М. : Просвещение, 1985. – 126 с.
9. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : Навч. посіб. / Т. І. Поніманська. – К. : Академвидав, 2004. – 455 с.
10. Сорокина А. И. Дидактические игры в детском саду / А. И. Сорокина. – М. : Просвещение, 1982. – 128 с.
11. Удальцова Е. И. Дидактические игры для детей дошкольного возраста / Е. И. Удальцова. – М. : Учпедгиз, 1958. – 152 с.
12. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки: Навч. посіб. / Від упорядників, вступні нариси та упорядкув. З. Н. Борисової. – К. : Вища школа, 2004. – 511 с.
13. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1978. – 364 с.

СЕНСОЖИТТЄВІ ЦІННОСТІ ТА ЇХ ФОРМУВАННЯ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Студентка V курсу групи СПМ-51

спеціальності "соціальна педагогіка" **Шимко М. О.**

Науковий керівник: доктор психол. наук, професор,
зав. кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи **Кононко О. Л.**

У даній статті ми розглянули погляд науковців щодо понять "цінності", "ціннісні орієнтації", "життєве самовизначення". Також коротко висвітлили проблему формування сенсожиттєвих цінностей у підлітковому віці. Зокрема виділили механізм реалізації ціннісних орієнтацій.

Ключові поняття: цінності, ціннісні орієнтації, термінальні та інструментальні цінності.

Багато психологів, педагогів, соціологів займалися проблемою цінностей, ціннісних орієнтацій, життєвого самовизначення. Серед них

І. Д. Бех, Т. П. Цюман, С. Л. Рубінштейн, Л. С. Виготський, К. Абульханова-Славська, Ю. Г. Стежко, М. Рокіч та багато інших науковців. Усі вони намагалися якомога ширше та детальніше вивчити поняття цінностей, умови їх формування. Поняття цінність доволі широке – воно охоплює все, що цінує особистість, що є для неї значущим і має особистісний смисл [1, с. 9].

Як зазначає Мирончук Н. М, цінності – це узагальнені уявлення про блага і прийнятні способи їх отримання, на базі яких людина здійснює свідомий вибір цілей і засобів діяльності. Цінності особистості виступають основою для формування життєвої стратегії, багато в чому визначають лінію професійного розвитку. [6]

З поняттям цінність тісно пов'язане поняття "ціннісна орієнтація. Це індивідуальне та групове ранжування цінностей, в якому одним надається більша значущість, ніж іншим, що впливає на вибір цілей діяльності та засобів їх досягнення. Ціннісні орієнтації є найважливішим елементом свідомості особистості, у них переломлюються моральні, естетичні, правові, політичні, екологічні, економічні, світоглядні знання, уявлення і переконання [3, с. 53].

Ціннісні орієнтації – найважливіший компонент свідомості особистості, істотно впливає на сприйняття навколишнього середовища, ставлення до суспільства, соціальної групи, на уявлення людини про саму себе. Як елемент структури особистості вони відображають її внутрішню готовність до дій по задоволенню потреб і цілей, задають напрям її поведінки у всіх сферах діяльності. Під ціннісними орієнтаціями Бех І. Д. розуміє: 1) ідеологічні, політичні, моральні, естетичні та інші основи поцінування об'єктом навколишньої дійсності та орієнтації в ній; 2) спосіб диференціації об'єктів індивідом за їх значущістю [1, с. 10].

Немов Р. С. під *ціннісними орієнтаціями* розуміє те, що людина особливо цінує в житті, чому вона надає особливого, позитивного сенсу [7, с. 148]. Є. С. Волков визначав *ціннісні орієнтації* як свідомий регулятор соціальної поведінки особистості. Він говорив, що "ціннісні орієнтації відіграють мотиваційну роль і визначають вибір діяльності" [2, с. 322].

Усвідомлюючи власне ціннісні орієнтації, людина визначає своє місце у світі, розмірковує над сенсом і метою життєдіяльності. У сучасній науці поняття "ціннісних орієнтацій" співвіднесено, з одного боку, з ціннісними стандартами групи, класу, нації, соціальної системи, з іншого – з мотиваційними орієнтаціями особистості [6].

Відповідно до цілей виховання під особистісними цінностями Бех І. Д. розуміє усвідомлені, узагальнені, самовартісні смислові утворення особистості. Ціннісну систему особистості можуть становити усвідомлені смислові утворення різного рівня узагальненості [1, с. 12]. Смислові утворення автор розрізняє за ступенем узагальненості та за їхнім місцем в ієрархії смислової сфери. Найзагальніші смислові утворення пов'язані зі світосприйманням, уявленням людини про сенс життя, з її життєвими цілями, вони також підтримують її уявлення про себе, образ "Я" [1, с. 12].

Розглянемо найпоширенішу нині класифікацію цінностей, розроблену Мільтоном Рокічем. До її складу входять термінальні та інструментальні цінності [1, с. 15].

Термінальні цінності – це те, що є найбільш бажаним та емоційно привабливим для особистості, описує ідеальний стан її буття. Термінальні цінності виконують функцію вибору як цілей, так і припустимих способів їх досягнення. Цінності-цілі (термінальні) визначають для людини сенс її життя, вказують, що саме для неї важливіше і значиме.

Інструментальні цінності – це модус (спосіб) поведінки або дій, не пов'язаних безпосередньо з метою. Цінності-засоби (інструментальні), визначені як переконання людини в тому, що певний образ дій або властивість особи є переважаючими у будь-якій ситуації.

Інструментальні та термінальні цінності – поняття, за допомогою яких описують види цінностей в моделі ціннісних орієнтацій. Мільтон Рокіч відносить до:

інструментальних – *особистісні риси*, які допомагають людині в житті, зокрема – її ввічливість, відповідальність, інтелігентність, сміливість, творча уява, самолюбність, чесність, оптимізм, незалежність, слухняність, широкий кругозір, почуття гумору тощо;

термінальних – любов, щастя, безпека, задоволення, внутрішня гармонія, комфорт, свобода, дружба, істина, краса, добро, совість, визнання, повага, рівність тощо.

Поділ цінностей на інструментальні й термінальні є певною мірою умовним і може зазнавати змін. Так, іноді до інструментальних відносять усі цінності, що визначають спосіб поведінки, а цінності компетенції можуть бути витлумачені як термінальні, якщо метою є певний стан самого суб'єкта.

Структура людських цінностей формується і будується не на основі вроджених і підсвідомих, сліпих внутрішніх динамічних тенденцій, а на основі свідомого, осмисленого відображення зовнішньої дійсності. Одним із основних чинників формування особистісних цінностей Бех І. Д. вважає свідому інтелектуальну роботу людини щодо поглиблення й розширення відображення дійсності, а не внутрішньо-спонтанне розгортання певних динамічних тенденцій [1, с. 22]

Ціннісні орієнтації сьогоденного підростаючого покоління – це система цінностей історичного суб'єкта, який опинився в умовах "перелому часу". Ціннісні орієнтації являють собою систему ціннісних відносин особистості не до окремих предметів і явищ, а до їх сукупності, що і визначає спрямованість індивіда на ті чи інші види соціальних цінностей. У сучасних умовах процес формування ціннісних орієнтацій молодого покоління протікає на тлі реформування самого суспільства. На думку Сологуба І. Ф. дані зміни ведуть не тільки до зміни системи економічних відносин, але і прямим чином позначаються на міжособистісних зв'язках і відносинах. [8, с. 55].

Ціннісні орієнтації підлітка формуються поступово в процесі його соціалізації шляхом проникнення соціальної інформації в індивідуально-психологічний світ дитини. Формування системи ціннісних орієнтацій являє собою процес становлення особистості, і ця система є засобом реалізації певних суспільних цілей.

Механізм ціннісної орієнтації реалізується наступним чином: **потреба – інтерес – установка – ціннісна орієнтація**. Інтерес – це усвідомлена

потреба, установка – схильність до певної оцінки на основі соціального досвіду, придбаного особою по відношенню до тих чи інших соціальних явищ, і готовність діяти у відповідності з даною оцінкою. Як зазначає Ермолич С. Я., ціннісна орієнтація сприймається як спрямованість свідомості і величчя особистості [5, с. 25].

Що ж до освоєння підлітками цінностей, то Дівісенко К. С. виділяє два аспекти: процесуальний і змістовний. Змістовний компонент реалізується через освоєння знань про цінності, норми поведінки, здатність до співчуття і співпереживання, усвідомлення необхідності певної поведінки у відповідності до цінностей, готовність вступати у відповідності з наявними знаннями і має ряд особливостей (нестійкість, недостатність), обумовлених віковими особливостями підліткового віку. Процесуальний аспект включає в себе етапи освоєння підлітками моральних цінностей: від пізнання смислового змісту моральних норм і цінностей до реалізації в поведінці. Кожен з цих етапів залежить від особистої значущості для підлітка моральної цінності, знання її сутності, готовності і вміння реалізувати її в поведінці, від соціальних і педагогічних умов, в яких відбувається процес освоєння [4, с. 119].

Розвинені ціннісні орієнтації – це ознака зрілості особистості, показник міри її соціальності. Стіяка і несуперечлива структура ціннісних орієнтацій зумовлює розвиток таких якостей особистості, як цілісність, надійність, вірність певним принципам та ідеалам, активність життєвої позиції. Суперечливість породжує непослідовність у поведінці. Як вказує Голуб А. М., нерозвиненість ціннісних орієнтацій є ознакою інфантилізму, що особливо помітно у молодого покоління [3, с. 54].

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2008. – 848с.
2. Волков О. С. Залежність ціннісних орієнтацій студентів від зміни видів діяльності / О. С. Волков. – М., 1981.
3. Голуб А. М. Формування ціннісних орієнтацій молоді в процесі дозвільної діяльності / А. М. Голуб // Соціально-педагогічна робота. – 2009.– № 4, с. 53–57.
4. Дівісенко К. С. Динаміка цінностей школярів (За матеріалами автобіографій і творів) / К. С. Дівісенко // Соціологічні дослідження. – 2008.– № 8, с. 118–122.
5. Ермолич С. Я. Методологічні передумови формування ціннісних орієнтацій у підлітків / С. Я. Ермолич // Позашкільне виховання. – 2007.– № 9, с. 23–27.
6. Мирончук Н. М. Особливості життєвого самовизначення та формування професійних намірів старшокласників / Н. М. Мирончук / Вісник Житомирського державного університету. Випуск 52. Педагогічні науки. – 2010.
7. Немов Р. С. Психологія. Підручник для студентів педагогічних навчальних закладів / Р. С. Немов. – М.: Владос, 1998.
8. Сологуб І. Ф. Ціннісні орієнтації учнів гімназій / І. Ф. Сологуб // Адукація і виховання.– 2003.– № 6, с. 55–58.

Наукове видання

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ДОРОБКІВ СТУДЕНТІВ
ФАКУЛЬТЕТУ ПСИХОЛОГІЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Випуск 5

Технічний редактор – В. П. Сливко
Верстка, макетування – Н. В. Мачужак

Матеріали надруковані в авторській редакції.

Підписано до друку
Гарнітура Computer Modern
Замовлення №

Формат 60x84/16
Обл.-вид. арк. 12,36
Ум. друк. арк. 10,29

Папір офсетний
Тираж 50 пр.



Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя.
м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3/4
(04631)7–19–72
E-mail: vidavn_ndu@mail.ru
www.ndu.edu.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2137 від 29.03.05 р.