

РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**О Н О В Л Е Н Н Я З М І С Т У , Ф О Р М Т А
М Е Т О Д І В Н А В Ч А Н Н Я І В И Х О В А Н Н Я
В З А К Л А Д А Х О С В І Т И**

Збірник наукових праць

Наукові записки
Рівненського державного гуманітарного університету

Випуск 36

Заснований в 1996 році

Рівне – 2007

ББК 74.20

О - 59

УДК: 37: 371: 372: 373: 374: 376: 378: 379

ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ, ФОРМ ТА МЕТОДІВ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ: Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 36. — Рівне: РДГУ, 2007. — 188 с.

Збірник наукових праць містить статті з актуальних проблем реалізації психолого-педагогічних ідей Л.С.Виготського на сучасному етапі реформування освіти.

Опубліковані матеріали можуть бути корисними для науковців, учителів, вихователів, практичних працівників освіти, керівників дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладів, викладачів та студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:

Пальчевський Степан Сергійович – доктор педагогічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет).

Заступник головного редактора:

Янцур Микола Сергійович – кандидат педагогічних наук, професор (відповідальний секретар) (Рівненський державний гуманітарний університет).

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

Бех Іван Дмитрович – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент АПН України (Інститут проблем виховання АПН України);

Вербець Владислав Володимирович – доктор педагогічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);

Воробійов Анатолій Миколайович – кандидат педагогічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);

Дем'янчук Анатолій Степанович – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АНВШ України (Міжнародний економіко-гуманітарний університет ім. академіка Степана Дем'янчука);

Карпенчук Світлана Григорівна – доктор педагогічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);

Коваль Ганна Петрівна – доктор педагогічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);

Литвиненко Світлана Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);

Лісова Світлана Валеріївна – доктор педагогічних наук, професор (Міжнародний економіко-гуманітарний університет ім. академіка Степана Дем'янчука);

Малафійк Іван Васильович – кандидат педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПСН (Рівненський державний гуманітарний університет);

Мігюров Борис Никифорович – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПСН (Рівненський державний гуманітарний університет);

Павелків Роман Володимирович – доктор психологічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);

Павлютенков Євген Михайлович – доктор педагогічних наук, професор (Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти);

Пасічник Ігор Демидович – доктор психологічних наук, професор (Національний університет “Острозька Академія”);

Поніманська Тамара Іллівна – кандидат педагогічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);

Савчин Мирослав Васильович – доктор психологічних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний інститут ім. Івана Франка);

Терещук Григорій Васильович – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України (Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка);

Тищук Віталій Іванович – кандидат педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПСН (Рівненський державний гуманітарний університет);

Ямницький Вадим Маркович – доктор психологічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет).

Затверджено Вченою Радою Рівненського державного гуманітарного університету (протокол № 6 від 26. 01. 2007 р.).

Збірник затверджений ВАК України як наукове фахове видання, в якому можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукового ступеня доктора і кандидата наук з педагогіки (постанова Президії ВАК України №1-05/7 від 9.06.1999 р. та додаток до постанови ВАК України від 11.10. 2000 р. № 1 – 03/8).

За достовірність фактів, дат, назв і т. п. відповідають автори статей. Думки авторів можуть не збігатися з позицією редколегії. Рукописи рецензуються і не повертаються.

Адреса редакції: 33028 м. Рівне, вул. Остафова, 31. Рівненський державний гуманітарний університет

ISBN 966 — 7281 — 08 — 7.

© Рівненський державний гуманітарний університет, 2007

людей, їх відкритість (закритість) контактам, щирість стосунків з оточуючими стають для дитини першою школою соціальної дієздатності. Вибірковість у стосунках батьків певною мірою визначають вибірковість контактів дошкільника. Отже, спілкування батьків один з одним, з друзями, знайомими, колегами, сторонніми людьми є важливим досвідом, на ґрунті якого будується соціальна стратегія поведінки дитини.

Пізніше у дитини формуються відносини з більш широким колом людей (педагоги, однолітки та ін.). Процес формування основ соціальної поведінки вимагає від педагога спостережливості, вміння аналізувати поведінку дитини, її відносини з іншими дітьми, розбиратись в мотивах вчинків дитини, враховуючи і особливості дітей і життєвий досвід, а також ситуацію що склалась. Не менш важливо вміти бачити себе очима дітей, самокритично оцінювати власні дії, стиль спілкування і відносини. В дошкільному дитинстві дорослий – джерело тих норм, правил поведінки, які засвоює дитина. Наслідуючи оточуючих людей, дитина оволодіває загальноприйнятими способами поведінки, не залежно від особливостей комунікативної ситуації.

Зовнішній світ в особі вихователя дитячого садка, товаришів суттєво впливає на дошкільника – він покладає на нього певні надії, заохочує або засуджує його дії, пропонує раніше невідомі стандарти поведінки й еталони виконання практичної діяльності. Тим самим дошкільний заклад сприяє формуванню в дитини певних ціннісних орієнтацій, життєвих навичок, вмінь, стилю поведінки. Становлення соціальної поведінки відбувається також під впливом дитячого колективу. Діти з різних сімей вносять свій внесок у спілкування та взаємовідносини з однолітками. В іграх, спілкуванні діти передають одне одному знання, судження, мовні вираження, міміку, жести [4].

Необхідно зауважити, що основним завданням вихователя має бути формування у дітей дійової відкритості до світу людей як потреби особистості; виховання соціальних навичок поведінки; розвитку усвідомленого ставлення дитини до себе як вільної самостійної особистості, рівної з іншими людьми та до своїх обов'язків, що визначаються зв'язками з іншими людьми; формування готовності сприймати інформацію і соціальний досвід; виховувати у дітей співпереживання, співрадість, співчуття, бажання робити добрі вчинки, діяти за принципом справедливості. Значні можливості для соціального розвитку дітей має різновікова група.

Висновки. Враження, які дитина отримує в житті, дозволяють їй створити більш повне і різностороннє уявлення про людей, їх дії, ціннісні орієнтації, поведінку. Діти дошкільного віку цікавляться взаєминами дорослих, переносять їх у свою поведінку, поступово у них складаються правильні уявлення про суспільне життя людей. Знання викликають переживання, поглиблюють почуття, сприяють формуванню взаємовідносин з дорослими, однолітками, формують соціальну поведінку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К.: Ред. ж-лу „Дошкільне виховання”, 1998. – 62 с.
2. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні / Наук. ред. О. Л. Кононко. – К., 2003. – 243 с.
3. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошк. дитинстві). – К.: Освіта, 1998. – 255 с.
4. Козлова С.А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью. – М., 1998. – 245с.
5. Кузьменко В.У. Соціальна компетентність дошкільнят: особливості, показники та шляхи розвитку // Дошкільне виховання. – 2001. – № 9. – С.11.
6. Поніманська Т.І. Формування соціальної компетентності дитини // Нова педаг. думка. – 1998. – №2. – С. 14-19.
7. Поніманська Т.І. Люди і я. Світ дорослих як чинник соціалізації особистості дитини // Дошкільне виховання. – 1999. – № 8. – С.14.
8. Поніманська Т.І. Дитина і соціум // Дошкільне виховання. – 2004. – № 8. – С.4.
9. Соціальна педагогіка / За ред. А.Й. Капської – К., 2006. – 468с.

Резюме. Стаття посвячена аналізу особливостей соціального розвитку ребенка дошкольного возраста. Значение социального развития для личностного становления состоит в формировании социального поведения.

Ключевые слова: социальное развитие, социальное поведение ребенок-дошкольник.

Summary. Article is devoted the analysis of the peculiarities of social development of pre-school age children. The meaning of social development for personal forming consists in the formation of social behaviour.

Key words: social development, social behaviour, different-age group.

Одержано редакцією 20.12.2006.

УДК: 372. 461: 373. 211. 24

Г. Ф. МЕНАЛЮК

МОВЛЕННЄВА МАТЕМАТИЧНА КУЛЬТУРА ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Резюме. Стаття присвячена мовленнєвій математичній культурі вихователів дошкільних закладів у процесі спілкування з дітьми під час формування елементарних математичних уявлень. Мовленнєва математична культура педагогів розглядається як одна з умов, що забезпечують логіко-математичну компетентність старших дошкільників.

Ключові слова: формування елементарних математичних уявлень, мовленнєва математична культура, логіко-математична компетентність.

Постановка проблеми. Проблема ролі мови, точного слова у формуванні елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку не є новою. Психологи і педагоги (Б.Г.Ананьєв, Л.А.Венгер, Л.С.Виготський, П.Я.Гальперін, В.В.Давидов, Г.С.Костюк, В.К.Котирло, Г.М.Леушина, З.Є.Лебедева, Г.О.Люблінська та ін.) довели, що мова, точне слово відіграє вирішальну роль в оволодінні дітьми математичними уявленнями і поняттями, оскільки слово визначає суть поняття і за своєю природою є засобом його осмислення. Тільки за допомогою слова може бути відображена вся різноманітність кількісних, просторових і часових відношень реальної дійсності. Мова є носієм пізнаного і водночас знаряддям пізнання нового (Г.С.Костюк). Г.С.Костюк розкрив механізм мовного оформлення процесу розуміння. Він зазначає, що мовні акти, що відображають у своєму змісті певні предмети і явища об'єктивної дійсності, є водночас діями, які включають ряд операцій, навичок, з-поміж них і навичок мовного рухового апарату. В мовних актах знаходять форму існування мислительні дії (порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення), тобто в мові ці мислительні процеси дістають матеріальну форму існування. Ним розкритий і процес складної взаємодії процесів розуміння, мовлення і мислення, а саме: щоб мовні засоби стали засобами розуміння, ними треба оволодіти; оволодіти ними – це насамперед зрозуміти їх зміст; тільки зрозуміння може стати знаряддям дальшого розуміння [5].

Оволодіння словом, як доводить З.Є.Лебедева, „підводить з одного боку до відокремлення певних ознак предмета від інших та визначення їх відмінностей, а з другого – до об'єднання й узагальнення цих ознак в будь-яку групу” [7].

На думку Г.М.Леушиної за допомогою слова не тільки відбиваються, але і узагальнюються кількісні, просторові та часові уявлення. Мовлення змінює характер дитячої діяльності. Діяльність з пробної малосвідомої перетворюється в організовану і розумну [8].

Відомо, що головним завданням сучасної дошкільної математичної освіти є не тільки засвоєння дітьми системи спеціальних математичних знань, а й формування загальнонавчальних умінь, оволодіння загальними методами розумової діяльності та виконання елементарних розумових операцій (аналіз, синтез, узагальнення, аналогія, класифікація, серіація) на основі логіко-математичних міркувань. Тому навчання дошкільників елементам математики – це процес, основними складовими якого є: 1) формування системи елементарних математичних уявлень; 2) оволодіння дітьми певних умінь і навичок; 3) розвиток мислення і мовлення. Основним завданням цього процесу є забезпечення логіко-математичної компетентності. Базовим компонентом дошкільної освіти передбачається наявність у старшому дошкільному віці таких умінь:

- використовувати початкові логічні прийоми, пов'язані з формуванням понять;
- будувати найпростіші висловлювання за допомогою зв'язок „і”, „чи”, „якщо, то”, „ні”;
- робити правильні умовисновки, доводити правильність свого міркування.

Отже, головний напрямок в роботі вихователів з формування елементарних математичних уявлень – розвиток у дітей мислення і мовлення.

У цьому плані на увагу заслуговують праці Л.С.Виготського, в яких дослідник довів, що мислення дитини – не спонтанний процес, а процес опанування дитиною системи знань у спілкуванні з дорослими й у постійному вправленні своїх розумових здібностей. Саме Л.С.Виготському належить поняття про „зону найближчого розвитку”, що є механізмом удосконалення і розвитку мислительного потенціалу особистості.

Л.С.Виготський вказує на дві основні функції мови – комунікативну і сигніфікативну, завдяки яким мовлення є засобом спілкування та існування думки. Дослідження вченого довело, що розвиток мислення й мовлення є таким компонентом, без цілеспрямованого розвитку якого неможливо досягти ефективних результатів і оволодіти системою знань, умінь і навичок. [3].

У розвитку мовлення дітей особистий приклад педагога має виняткове значення. Без нього важко навчити дітей володіти мовленням. Дитина повинна постійно чути логічно струнку, грамотну, точну мову. Вихователь, спілкуючись з дітьми у процесі формування елементарних математичних уявлень, має показувати зразки мовленнєвої математичної культури.

Мета нашої статті – на основі експериментального дослідження охарактеризувати стан мовленнєвої математичної культури вихователів дошкільних закладів.

За основу дослідження було взято положення про те, що мовленнєва математична культура – це сукупність норм літературної мови у наголошуванні та вживанні математичних термінів, побудові математичних висловлювань і питальних речень та логічного оволодіння мовленнєвими засобами при спілкуванні вихователя і дітей у процесі формування елементарних математичних уявлень. [9].

На основі аналізу методико-математичної літератури (Б.В.Гнеденко, Я.А.Король, М.М.Левшин, Л.І.Мовчун, І.Я.Романишин) нами були визнані критерії мовленнєвої математичної культури педагогів: чистоти, точності, зрозумілого та логічного мовлення. Критерієм чистоти мовленнєвої математичної культури виступає правильне наголошення математичних термінів та вживання словотворчих засобів у реченні; критерієм точності – відповідність слів, які використовуються в математичному висловлюванні, його змісту; критерієм зрозумілого мовлення – наявність необхідних слів у математичному висловлюванні або питальному реченні; критерієм логічного мовлення – семантична організація математичного висловлювання, дотримання послідовності викладу міркувань і причинно-наслідкових зв'язків.

Для вивчення мовленнєвої математичної культури вихователів дошкільних закладів використовувалися бесіди з вихователями, анкетування, спостереження за навчально-виховним процесом.

На основі аналізу отриманих даних були виділені групи найбільш типових мовленнєвих помилок.

Дослідження засвідчує, що найбільш поширена помилка полягає у тому, що вихователь одне і те саме явище або предмет називає двома-трьома різними термінами. Наприклад, одного разу дітям пропонують „розкласти кружечки в ряд”, другого разу – „покласти кружечки на смужку”. А запитуючи дітей, вихователь говорить: „Що у тебе на верхній лінійці?”, „Скільки кружечків у мене на смужці?” Що спільне і відмінне мають значення всіх цих слів (ряд, смужка, лінійка), дитина не знає, а вихователь не пояснює цього. Дитина не знає, що їй відповісти, не розуміє, про що йде мова, відволікається від суті заняття.

Вихователь повинен пам'ятати, що для малої дитини через слово завжди просвічує його предметний зміст, за кожним словом вона шукає новий предмет, тому слово дорослого повинно бути завжди дуже точним.

Друга група помилок у процесі спілкування з дітьми на заняттях з математики характерна тим, що вихователі не завжди правильно вживають математичні терміни.

Часто поняття „число” ототожнюється вихователями з поняттям „кількість”. Поняття „число” в теорії множин визначається як загальна характеристика класу непорожніх скінчених рівнопотужних множин, а потужність множини визначається кількістю її елементів. Тому ці поняття та відповідні терміни – неідентичні. Нерозуміння відмінностей між словом-числівником, поняттям числа і уявленням про множину веде до того, що вихователь, не підозрюючи цього, іноді дуже рано відриває дітей від самих множин, від формування чітких і ясних кількісних уявлень. „Що більше – 5 чи 4? – запитує вихователь, не забезпечивши наочного порівняння множин. І діти відповідають ніби правильно, але відповідь їх ґрунтується не на знанні кількісного складу вказаних чисел на основі наочного порівняння і зіставлення елементів множин, а на ознаці далекості даного числівника від початку лічби. „5 більше, а 4 менше, бо 5 далі, а 4 ближче”, – говорять діти.

У цих випадках діти мають на увазі лише порядок слідування слів одного за одним, а не кількість елементів, що повинно бути головним. Тому слово-числівник не відбиває суті і не є ще другим сигналом. Число, як поняття, подає в узагальненому вигляді рівнопотужність будь-яких множин, що складаються завжди з однієї і тієї самої кількості елементів, незалежно від кількісно-просторових їх особливостей. Це абстрагування потужності множини в поняття числа, як покаже дослідження Г.М.Леушиної [8], відбувається у дітей далеко не відразу. За поняттям числа повинні ховатися образи множин, що реально існують і сприймаються нашою першою сигнальною системою (множина предметів, множина звуків, які сприймає вухо, множина рухів, яку сприймає кінестетичний аналізатор і т.д.). Важливо, щоб у процесі формування чуттєвих образів осмислювались істотні зв'язки, тобто кількості, які б узагальнювались поступово в поняття числа, а не тільки встановлювались б асоціативні зв'язки порядку слідування одного слова-числівника за другим.

Помилкою слід вважати і заміну числівника „одним” словом „раз”. Слово „раз” використовується як акомпанемент до дії, воно підкреслює ритм рухів, але не узагальнює кількість.

Досить поширеною помилкою є називання числа цифрою і навпаки. Така помилка, з одного боку, свідчить про відсутність математичної культури мови, з другого – вказує на нерозуміння сутності теорії чисел. Цифри – це знаки, за допомогою яких записують число, а натуральне число – інваріант (загальна характеристика) класу непорожніх скінчених рівнопотужних множин. Тому висловлювання „у числі 12 дві цифри” побудоване неправильно. Треба сказати: „У записі числа 12 дві цифри: 1 і 2” або „Число 12 записано двома цифрами: 1 і 2”. Аналогічно слід формулювати і запитання: „Скільки цифр у записі числа 12?” або „Скількома цифрами записано число 12?” або „Скільки різних цифр у записі числа 12?”. Завдання „Викладіть цифри від 1 до 10” сформульоване невірно. Слід сказати: „Викладіть цифри, що позначають числа від 1 до 10”, адже для запису одноцифрових чисел використовується одна із цифр: 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9.

Нерозумінням педагогами поняття „Лічба” як встановлення взаємно однозначної відповідності між об'єктами лічби та відрізок натурального ряду чисел, можна пояснити неправильно сформульовані завдання: „Полічіть від 1 до 10”, „Полічіть від 10 до 1”. Лічать тоді, коли є об'єкти для лічби. В наведеному випадку потрібно сказати: „Назвіть числа від 1 до 10” або „Назвіть числа від 10 до 1”.

Як показали результати анкетування, у значній частині вихователів поняття „лічба”, „обчислення” ідентичні. Так, 39 % усіх вихователів підкреслили, як правильно поставлене завдання: „Полічіть, скільки буде, якщо до числа 8 додати 2”, „Полічіть, скільки буде, якщо від числа 10 відняти 2”. У даному випадку діти повинні не лічити, а виконати відповідні арифметичні дії над числами, тобто знайти числове значення виразів. Отже, завдання слід сформулювати так: „Скільки буде, якщо до числа 8 додати число 2?”, „Скільки буде, якщо від числа 10 відняти число 2?”

Неусвідомлення вихователями того факту, що математиці дії виконуються над числами, а не над величинами, нерідко спричиняє невірне пояснення розв'язку арифметичної задачі. Наприклад, при розв'язку задачі: „На стоянці було 7 легкових машин. 2 машини від'їхало. Скільки легкових машин залишилося на стоянці?”, вихователь пояснює: „Якщо на стоянці було 7 легкових машин і 2 з них від'їхало, то на стоянці залишилося машин менше, ніж було. Треба виконати дію віднімання. Від кількості машин, які були на стоянці, треба відняти кількість машин, які від'їхали. Від числа 7 відняти 2, буде 5. 5 машин залишилося”. Це пояснення неправильне. Правильним буде таке пояснення розв'язку задачі: „Якщо на стоянці було 7 легкових машин і 2 з них від'їхало, то машин залишилося на стоянці менше. Треба виконати дію віднімання: від числа машин, які були на стоянці, треба відняти число машин, які поїхали. Від числа 7 відняти 2, буде 5. Залишилося 5 легкових машин”.

Спостереження показали, що при ознайомленні дітей з різними видами протяжності вихователі не враховують значення точного позначення її словом. Замість точного найменування параметрів протяжності

говорять великий – маленький (велика ялинка замість висока, великий олівець замість довгий або товстий, великий стілець замість високий і т.д.). При порівнянні розмірів предметів нерідко самі завдання формулюються неправильно. Замість того, щоб сказати: „Знайди такий же по довжині (ширині і т.д.) предмет”, вихователь пропонує: „Знайди однаковий з ним”. Оскільки предмет має багато різних ознак, дитина розв’язує це завдання за найбільш знайомою ознакою. Вихователю не треба забувати, що слово однаковий багатозначне і не розкриває того, що мав на увазі вихователь. У перцептивну дію повинно включатися точне слово, яке б сприяло формуванню відповідного поняття про той або інший вид протяжності. При відсутності цього точного слова діти і надалі залишаються на рівні першосигнального завдання.

Не враховується вихователями інший досить важливий фактор у розрізненні розмірів – відносний характер даного поняття. Довгий – короткий, широкий – вузький та інші параметри – поняття відносні, тому вони можуть бути осмислені тільки на основі порівняння, співставлення розмірів двох предметів. Щоб познайомити дітей зі словом довгий або короткий, необхідно перш за все розкрити значення поняття довше-коротше. Як свідчать дослідження (Л.О.Венгер, О.В.Проскура, Р.Л.Березіна та ін.), тільки вибір на основі порівняння забезпечує диференціювання різних параметрів протяжності.

На заняттях з математики, під час спостережень можна почути від вихователя: „Стіл – це прямокутник, дах будинку – трикутник, тарілка – це круг”. Так говорити не можна, адже в природі не існує ні трикутників, ні прямокутників, ні кругів. Геометричні фігури – це все абстрактні математичні поняття, а в природі можуть бути лише предмети, що мають ту або іншу форму.

Однією із важливих вимог логічності мовлення, зразки якої мають бути у мовленні педагогів, є дотримання послідовності викладу міркувань. Вона визначається чітким переходом від відомого до невідомого. Недотримання цієї вимоги веде до наступної – третьої групи помилок у математичному мовленні вихователів. У поясненні „Я до числа 7 додала 3. Буде 10. До одержаного числа 10 додала 5. Буде 15. Число 8 – це 3 і 5. До числа 7 додати 8, буде 15” – допущені помилки, пов’язані з невдалою побудовою тексту. У невдало побудованому тексті порушено порядок висловлювань у мовленнєвому міркуванні. Послідовність викладу цього міркування має бути така: „Число 8 – це 3 і 5. До числа 7 додати 3, буде 10. До числа 10 додати 5, буде 15”.

Нечітке вираження думки може виявлятися через недотримання порядку слів у математичному висловлюванні або питальному реченні. Наприклад, вихователь пропонує дітям розв’язати задачу: „На ставку плавало 6 гусок і 4 качки. На скільки менше плавало на ставку качок, ніж гусок?”. Ця задача на різницеве порівняння із запитанням: „На скільки менше?”. Запитання вимагає встановити результат порівняння числа качок і числа гусок між собою. Після словосполучення „на скільки менше” (або „на скільки більше”) потрібно поставити назву одного з об’єктів, про який йде мова у задачі. Тому задача має бути сформульована так: „На ставку плавало 6 гусок і 4 качки. На скільки менше качок, ніж гусок, плавало на ставку?”

Ще одна група помилок викликана невідповідністю слів, які застосовуються у математичному висловлюванні, його змісту. Слово, вжити у математичному висловлюванні:

1. Має відповідати тому, що ним називається. Воно повинно співвідноситися з тим терміном, яким позначається в математиці дане поняття.

2. Педагогу необхідно знати лексичне значення кожного слова; враховувати не тільки властиве слову значення, але й ту ситуацію, в яке попадає слово в межах фрази і в ширшому контексті.

Розглянемо ситуації:

Ситуація 1. На набірному полотні викладені предметні картинки із зображенням домашніх птахів у такому порядку: курка, півень, качка, гуска, голуб. На запитання вихователя: „Хто знаходиться лівіше: гуска чи качка?”, дитина відповідає: „Гуска знаходиться правіше від качки”. Така відповідь була б правильною на поставлене запитання: „Хто знаходиться правіше: гуска чи качка?”. Отже, у кожному випадку треба оцінювати ту ситуацію, в якій ми перебуваємо, тобто оцінювати ситуативне значення слова, яке необхідно вжити в даний момент.

Ситуація 2. На набірному полотні викладені предметні картинки на двох смужках. На верхній – предметні картинки із зображенням машини, літака, кубика; на нижній – із зображенням ляльки, ведмедика, м’ячика. Вихователь пропонує назвати будь-який предмет, який знаходиться на верхній смужці. Дитина називає машину. На запитання: „Чому назвала машину?”, відповідь дитини: „Тому, що вона знаходиться на верхній смужці” є правильною. Якщо ж на запитання: „Чому не назвала ляльку?”, дитина відповідає: „Ляльку не назвала тому, що вона знаходиться на нижній смужці”, то її відповідь буде неправильною. Потрібно відповісти: „Лялька не названа тому, що вона не знаходиться на верхній смужці”.

Таким чином, як свідчать результати дослідження, основними причинами суттєвих недоліків у математичному спілкуванні педагогів з дітьми є нерозуміння сутності окремих математичних понять, усіх тонкощів відмінностей між окремими з них, у недостатньому рівні загальної мовленнєвої математичної культури.

Щоб добитися реалізації поставлених завдань, педагог повинен глибоко розуміти теоретичний матеріал, на якому базується той або інший методичний прийом. Без цього неможливо правильно і методично грамотно формувати елементарні математичні уявлення. Мова має бути не тільки граматично і математично досконалою, але і емоційною, щоб володіти увагою дітей, спрямовувати їхню свідомість на досягнення мети. В спілкуванні з дітьми, як відмічає А.М.Богущ, педагог повинен проявляти „вміння адекватно й доречно практично використовувати мову в конкретних ситуаціях, застосовуючи, як мовні, так і немовні (міміка, жести, рухи) й

інтонаційні засоби виразності мовлення” [2].

Велике значення в роботі з дітьми дошкільного віку має і темп мови вихователя. Пояснюючи матеріал, показуючи як треба діяти, даючи запитання, навідні та підказувальні, він не повинен поспішати. Треба дати можливість дітям самим подумати, а темп думки в дітей різний. Зважаючи на обмеженість уваги малюків і побоюючись затягнути пояснення, вихователі досить часто, даючи вказівки, говорять надто швидко. У такому разі діти не встигають стежити за рухом показу і словами вихователя і, загубивши хід думок, не розуміючи про що йде мова далі, мовчать або відповідають невлад і, нарешті, просто перестають думати. Тому пояснення мають бути не тільки короткими, як прийнято думати, а й чіткими, ясними, послідовними, у темпі, доступному розумінню малих дітей. Критерієм цього є увага дітей.

Висновки. Результативність формування елементарних математичних уявлень у значній мірі залежить від мовленнєвої математичної культури педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К., 1999. – 62 с.
2. Богуш А.М. Педагогічні нотатки та роздуми. – Запоріжжя: ТОВ „Ліж.Лтд”, 2001. – С. 49-155.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь //Собр.соч.: В 6 т., – М., 1984. – Т.2. – С. 276-314.
4. Гнеденко Б.В. Развитие мышления и речи при изучении математики // Математика в школе. – 1991. – № 4. С. 3-9.
5. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л.М.Проколієнко. – К.: Рад.школа, 1989. – С. 282.
6. Король Я.А. Піднесення культури математичного мовлення // Початкова школа. – 1995. – № 1. – С. 3-6.
7. Лебедева З.Є. Про формування початкових математичних понять у дітей дошкільного віку /Дошкільна педагогіка і психологія. Вип.3. – К.: Рад.школа, 1967. – С. 67-76.
8. Леушина А.М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1974. – 360 с.
9. Романишин І.Я. Мовленнєва математична культура вчителя початкових класів. – Тернопіль: Астон, 2003. – 68 с.

Резюме. Стаття посвячена проблемі речової математическої культурі педагогів дошкільних установах в процесі обцинення с дѣтьми во время формироваия элементарных математических представлений.

Ключевые слова: формирование элементарных математических представлений, обцинение, речевая математическая культура.

Summary. The article is devoted to a matter of speech mathematical culture of the teachers of pre-school establishments in the communication process with children during the formation of elementary mathematical representations.

Key words: the forming of elementary of mathematical representations, communication, speech mathematical culture.

Одержано редакцією 06.12.2006.

УДК: 371.132

Ю. О. ВИЖЕВСЬКА

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Резюме. У статті висвітлено хід і результати дослідження педагогічних умов формування професійно-пізнавального інтересу майбутніх учителів до педагогічної діяльності в процесі вузівської підготовки.

Ключові слова: професійно-пізнавальний інтерес, педагогічна діяльність, педагогічні умови, професійна підготовка.

В умовах надзвичайної динамічності соціально-економічних перетворень у суспільстві набуває особливої значущості формування професійно-пізнавального інтересу кожного фахівця. Професія визначає одну з головних життєвих траєкторій особистості, впливає на її долю, сприяє або перешкоджає розкриттю творчих потенцій. Не випадкова у зв'язку з цим увага науковців та практиків до проблем професійного становлення, професіоналізму та професійних інтересів.

Формування професійно-пізнавального інтересу майбутнього вчителя в системі вузівської освіти передуює початку його професійного шляху. Відповідно одним із головних завдань вищої школи є збереження й розвиток інтересу та ціннісного ставлення студентів до майбутньої професії.

Зменшення престижу педагогічної професії, яке спостерігається останнім часом, ускладнило вирішення проблеми формування професійно-ціннісної орієнтації майбутніх учителів на педагогічну діяльність. Ці обставини зумовили необхідність пошуку сучасних засобів збереження й розвитку професійних намірів студентів у процесі фахової підготовки.

Постановка проблеми. Узагальнення теоретичного та експериментального матеріалу стосовно даної

З М І С Т

<i>Вступ</i>	3
<i>Приходько Ю. О.</i> Внесок Л. С. Виготського в розвиток дитячої психології	4
<i>Поніманська Т. І.</i> Гуманістичне виховання в контексті ідеї Л. Виготського про дитячо-доросле співтовариство	8
<i>Дичківська І. М.</i> Проблема ефективності інноваційних процесів в освіті	12
<i>Горопаха Н. М.</i> Реалізація ідей Л. С. Виготського у розвиваючому навчанні дітей дошкільного віку (на прикладі використання дослідницького методу)	15
<i>Янциур Л. А., Фарина Н. П.</i> Л. С. Виготський про розвиток дитячої творчості	20
<i>Маліновська Н. В.</i> Мотиваційний компонент у навчально-мовленнєвій діяльності дітей дошкільного віку	24
<i>Самсонюк Н. Ф.</i> Прислів'я як індикатор визначення компетентності дошкільника у сфері життєдіяльності „Я сам”	26
<i>Воробйова Л. М.</i> Л. С. Виготський і розвиток сучасної психолінгвістики	29
<i>Белова С. А.</i> Інтерес як педагогічна умова навчально-виховного процесу у творчих спадщинах Л. Виготського та Г. Шарельмана	31
<i>Сузанская Т. Н.</i> Особенности катарсиса в „детском тексте” русской литературы	35
<i>Степанова О. І.</i> Збагачення словника дітей дошкільного віку засобами поетичної лексики	39
<i>Пох Л. И.</i> Эстетические воззрения Л. Н. Толстого в „Психологии искусства” Л. С. Выготского	42
<i>Разина Н. В.</i> Психологическая готовность к материнству в контексте культурно-исторической концепции	43
<i>Ховрина Г. Б.</i> Психологические особенности коррекции детей, не готовых к школьному обучению в контексте культурно-исторической концепции Л. С. Выготского	46
<i>Воробйов А. М.</i> Генезис дослідження співвідношення інтелекту та якостей креативної особистості	49
<i>Кравцов О. Г.</i> Исследование психологических особенностей девиантных подростков в русле культурно-исторической теории Л. С. Выготского	52
<i>Борова В. Є.</i> Дослідження корекції звуковимови дітей дошкільного віку в логопедії.	56
<i>Макаренко М. А.</i> Культурно-исторический анализ роли профессионального сознания в развитии личности	62
<i>Леценко Г. П.</i> Теорія мовленнєвої діяльності як основа формування комунікативної компетенції	66
<i>Новикова-Грунд М. В.</i> Групповые текстовые методики как развитие идеи инструментального метода	71
<i>Жаровцева Т. Г.</i> Професійне ставлення майбутніх педагогів до проблем неблагополучних сімей	75
<i>Литвиненко С. А.</i> Актуалізація ідей Л. С. Виготського в сучасній практиці виховання	80
<i>Юрченко В. М.</i> Л. С. Виготський як фундатор методології систематизації психологічних знань	82
<i>Рудь Г. В.</i> Динаміка формування і реалізації життєвих планів особистості у ранній юності	85
<i>Мірошина Г. Г.</i> Використання ідей Л. С. Виготського про культурний розвиток дитини в розгляді проблеми опосередкованої трансляції етичної культури від керівника дошкільного закладу дітям	89
<i>Головань Т. М.</i> Становлення і розвиток дошкільних закладів в Криму в II половині XIX – початку XX ст.	91
<i>Фасолько Т. С.</i> Л. С. Виготський про виховання моральної поведінки	96
<i>Кравець Л. М.</i> Рефлексивний підхід до становлення професійної діяльності майбутніх педагогів	100
<i>Врочинська Л. І.</i> Педагогічна підготовка батьків – основа ефективної взаємодії у вихованні гуманної поведінки дитини	102
<i>Матейко Н. М.</i> Психологічна корекція пізнавальної сфери дітей в умовах несприятливого екологічного середовища	106
<i>Козлюк О. А.</i> Психолого-педагогічна сутність поняття „спілкування” та підходи до його розуміння	108
<i>Косарєва О. І.</i> Зв'язок емоційної і когнітивної сфер у психічному розвитку дитини	113
<i>Марчук Г. В.</i> Проблема соціального розвитку дитини в світлі теорії соціалізації Л. С. Виготського	116
<i>Меналюк Г. Ф.</i> Мовленнєва математична культура вихователів дошкільних закладів	118
<i>Вижевська Ю. О.</i> Педагогічні умови формування професійно-пізнавального інтересу майбутніх учителів до педагогічної діяльності	122
<i>Федорова Н. В.</i> Гумор у спілкуванні викладачів із студентами як одна з умов організації гуманістичної педагогічної взаємодії	125
<i>Демянюк О. Б.</i> Гра як засіб корекційно-розвивального впливу на дітей дошкільного віку	128
<i>Грищук М. М.</i> Техніка постановки запитань як метод розвитку та підтримки психолого-психотерапевтичного процесу: системний аспект	131
<i>Панасюк М. М.</i> Соціально-психологічні фактори появи та розвитку навчального стресу у студентів вищих навчальних закладів	134
<i>Берлинская Л. А.</i> Ключевые компетенции в подготовке учителей Германии	138
<i>Дроздова К. В.</i> Результативність когнітивного напрямку самостійних занять фізичною культурою підлітків ..	140
<i>Картель Т. М.</i> Місце і роль професійної адаптації в професійному становленні майбутніх інженерів-будівельників	142
<i>Музика Ю. О.</i> Діагностика рівнів готовності майбутніх учителів до формування логічного мислення в молодших школярів	145
<i>Шмелев И. М.</i> Особенности картины мира лидера деструктивного культа	148
<i>Соколова А. В.</i> Досвід підготовки вчителів до формування педагогічної творчості в університетах Англії	150

<i>Носова Н. В.</i> Особливості фасилітативної дії педагогів у навчально-виховному процесі	154
<i>Глоба Н. В.</i> Аналіз інтелектуальної децентрації у дітей с задержкой психического развития (младший школьный возраст)	159
<i>Конюхова Т. С.</i> Поняття екосистеми як одне з провідних у сучасній екологічній освіті дошкільників	165
<i>Мельник І. Я.</i> Моральний аспект міжособистісних відносин у молодшому шкільному віці	169
<i>Арсеев И. И.</i> Особенности становления мотивационно-смысловой сферы верующих людей	172
<i>Сторож О. В.</i> Теоретико-психологічний аналіз особливостей творчого мислення і креативної особистості ...	176
<i>Якобчук Т. О.</i> Педагогічні умови запобігання та корекції відхилень у емоційному розвитку дитини дошкільного віку	180
<i>Відомості про авторів</i>	185

Наукове видання

ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ, ФОРМ ТА МЕТОДІВ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Збірник наукових праць

Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету

Випуск 36

Заснований у 1996 р.

Редактор збірника Поніманська Т. І.
Відповідальний за підготовку збірника до видання Янцур М.С.
Технічний редактор Кравчук В.Ю.
Комп'ютерна верстка Хильчук Т.К.

Здано до набору 10.01.2007 р. Підписано до друку 26.01.2007 р.
Формат 60x84 1/8. Папір офсетний № 1. Гарнітура Times New Roman. Друк різнографічний.
Ум. друк. арк. 29,14. Обл. вид. арк. 29,57. Замовлення № 21/1 Наклад 120.

Адреса редакції: 33028 м. Рівне, вул. Остафова, 31
Рівненський державний гуманітарний університет, кафедра професійної педагогіки і
трудової підготовки (к. 98, тел. 22-11-18)

Віддруковано в редакційно-видавничому відділі
Рівненського державного гуманітарного університету
33028 м. Рівне, вул. С.Бандери, 12, тел. 26-48-83

О – 59 Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 36. — Рівне: РДГУ, 2007. — 188 с.

ISBN 966 — 7281 — 08 — 7.

Збірник наукових праць містить статті з актуальних проблем реалізації психолого-педагогічних ідей Л.С.Виготського на сучасному етапі реформування освіти.

Опубліковані матеріали можуть бути корисними для науковців, учителів, вихователів, практичних працівників освіти, керівників дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладів, викладачів та студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

УДК: 37: 371: 372: 373: 374: 376: 378: 379

ББК 74.20