

образовательного форуму “Личность в едином образовательном пространстве”. – Запорожье, 5–7 мая 2010 г. – Запорожье, 2010. – С. 226–228.

4. Лалак Н. Формування професійної компетентності у майбутніх учителів як психолого-педагогічна проблема / Н.Лалак // Рідна школа. – 2009. – № 5–6. – С. 17–20.
5. Лігум Ю.С. Якість освіти і новітні технології навчання в контексті інтеграції в європейський освітній простір // Педагогіка і психологія. – 2011. – № 2. – С. 22–27.
6. Луговий В. І. Інформація як чинник організації людини: теоретико-методологічний аспект / Ю.С. Лігум // Педагогіка і психологія. – 2011. – № 2. – С. 14–21.
7. Ткачук В. Комп'ютеризація шкільної освіти: переваги та сфери ризику / В.Ткачук // Вища освіта України. – 2004. – № 4. – С. 77–81.
8. Трубочанінова Н.С., Трубочанінов Ф.М. Комп'ютер та мобільний телефон: благо цивілізації чи небезпека для життєдіяльності людини? / Н.С.Трубочанінова, Ф.М.Трубочанінов // Довкілля та здоров'я. – 2007. – № 3(42). – С. 43–44.
9. Шейко В.М., Богущкий Ю.П. Формування основ культурології в добу цивілізаційної глобалізації (друга половина ХІХ – початок ХХІ ст.) / В.М. Шейко, Ю.П. Богущкий. – К.: Генеза, 2005. – 592 с.
10. Шпонтант І.М. Використання інтерактивних комп'ютерних технологій у навчально-виховному процесі як цілісний творчий підхід щодо формування майбутнього фахівця / І.М. Шпонтант // Безпека життєдіяльності. – 2010. – № 12. – С. 6–8.

Teachers informational and communicational competence formation in the context of ukraine's integration into the European education area Abstract The article deals with the problems of forming informational and communicational competence of students-future teachers. The importance of ICT technologies in provision of modern system of education functioning in optimization of educational process of students of higher education institutions and the formation of skills of future teachers to solve professional problems through the use of informational and communicational technologies are revealed.

Key words: informational and communicational technology (ICT), ICT competence, pedagogical activity.

УДК 371.134 : 37.036 : 378

ББК 74р

Неллі Лисенко

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗПР У РУСЛІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

У статті розглянуто використання окремих підходів у підготовці майбутніх педагогів до естетичного виховання дітей із ЗПР в руслі сучасної спеціальної педагогіки.

Ключові слова: підготовка педагога, естетичне виховання, варіативність, спеціальна педагогіка.

Актуальність проблеми. Розвиток різних галузей педагогічної науки зумовлює постійні пошуки шляхів удосконалення її теорії та практики. Вплив соціальної зумовленості (як об'єктивної детермінанти) на розширення проблематики наукових досліджень щодо організації навчання та виховання дітей із ЗПР цілком очевидний, оскільки категорія таких вихованців постійно змінюється не лише у кількісному, а й у якісному співвідношеннях. За таких умов традиційна методика естетичного виховання не в змозі розв'язувати покладені на неї завдання із забезпечення гармонійного розвитку особистості, починаючи з раннього віку. Спеціальна педагогіка покликана увиразнювати шляхи для практичної діяльності з дітьми означеної групи задля того, щоб забезпечити своєчасне внесення коректив у

всі чинники всебічного впливу на них, у т.ч. й у теорію і практику естетичного виховання. Безсумнівний інтерес посилюється до того, як трактуються усталені педагогічні категорії та модифікується їхня варіативність за умови реалізації у навчально-виховному процесі з дітьми групи ЗПР, а також як зароджуються нові, до яких виявляють пильну увагу не лише педагоги, а й представники інших наук – психологи, фізіологи, музиканти та ін.

Аналіз педагогічного аспекта порушеної проблеми визначаємо за мету цієї статті.

Виклад основного змісту. Характерною особливістю педагогічної науки загалом та її галузі – спеціальної педагогіки, зокрема, розглядаємо процеси диференціації та інтеграції. Відразу зазначу, що вони стрімко посилюють свій вплив на теорію і практику. Відтак зародилась і набирає актуальності спеціальна педагогіка, окреслюючи межі увиразнення її наукового пізнання, його заглиблення в окремі складові розвитку особистості із ЗПР, стикуючи наукові напрями, яким притаманна значно ширша сфера впливу.

Прогресивні зміни в спеціальній педагогіці останніх десятиріч супроводжуються зародженням нових понять і термінів, які вирізняються, з однієї сторони, вузьким значенням, або ж, з другої сторони, піднімаються до рівня міждисциплінарних понять, спільних для багатьох суміжних наук і при цьому різняться із філософськими категоріями. З'явилась потреба в спеціальному формулюванні понять (категорій), які б віддзеркалювали специфіку сфери свого впливу. У процесі функціонування вони забезпечують перенесення (трансформацію) не лише знань із однієї галузі в іншу, а й інтегруються зі змістом певної науки.

В останні десятиліття загальнонаукового статусу у сфері педагогічних наук набуло поняття “спеціальна педагогіка”. Над трактуваннями її предмета все ще тривають дискусії учених і практиків. У їхніх поглядах прослідковуються і співпадіння, і розбіжності. Спільною і об'єднуючою основою для усіх дискусій розглядаємо розуміння того, які соціальні функції виконуватиме ця галузь педагогічних знань. А реальністю, яка обумовлює її функції, є група дітей із ЗПР, для роботи з якими потрібними є адаптовані методики з усіх розділів навчальних програм, у т.ч. й з естетичного виховання.

Досить усталені форми життєдіяльності дітей із ЗПР передбачають пізнання ними оточуючого світу, який представлено у формі та предметах духовної культури, взаємовідносинах з природою. Відносно дітей цієї групи слід зауважити, що картина їхнього світу складається із специфіки побуту сім'ї, особливостей організації навчально-виховної роботи з ними, налагодження взаємин із однолітками та особами інших вікових категорій. Свою картину світу дитина моделює (укладає) із тієї картини, яка уже існує навколо неї об'єктивно, вона її не вибирає і не створює. Водночас, взаємодіючи з нею у процесі життєдіяльності, кожна дитина по-своєму, відповідно до своїх пізнавальних можливостей, вибірково опановує і засвоює уже існуюче і трансформує свій здобуток у власний образ світу, його риси, поведінкові норми, і, що для нас найважливіше відповідно до теми статті – опановує досвідом, в якому акумульовані духовні та естетичні цінності. Цілком очевидні утруднення на цьому шляху зумовлені притаманними для дітей ознаками. Розглянемо їх.

Як відомо, ліва півкуля мозку дитини врегульовує лінгвістичні та психомоторні функції, послідовно-логічне мислення, а права – музично-емоційні функції, образне мислення і просторово-топографічне сприймання. Відповідно, будь-яка функціо-

нальна асиметрія в розвитку мозку зумовлює сповільнення темпів його фізичного й інтелектуального дозрівання і негативно впливає на якість навчання.

Оскільки порушена нами проблема спирається на художньо-образне сприймання і є емоційно-насиченою в означеному виді діяльності, усе загалом відтворюється в мовленні дітей. Його музичні елементи закладені і супроводжують емоційно процес мовлення. Така функція є значно важливішою, аніж промовляння окремих фраз. Музична будова слова для дитини, яка починає говорити, значно суттєвіша порівняно із його фонетичною будовою. Дитина опановує музичним складом слова чи фрази, наслідуює їхнє звучання попри фонетичну спотвореність музично точно і правильно. Слово у єдності з музикою активізує і стимулює рухову сферу дитини, посилює її пізнавальну діяльність, сприяє глибшим відчуттям музично-емоційних ознак і властивостей його смислів.

Першопочатково дитина зустрічається з ними і виконує чимало ритмічних дій у різних формах їхнього відтворення. Це – крокування, стрибки, танцювальні та ігрові рухи із декламуванням віршів, співу, промовляння чистомовок та ін.

Для дітей із ЗПР утруднення з відтворення ритмічної структури слів і віршованих текстів полягають у тому, що вони не завжди взмозі об'єднати їх із ритмічними рухами.

Естетичне виховання, яке забезпечує дітям спеціальна педагогіка, є очевидним прилученням кожного з них до світу прекрасного. Музична діяльність, до якої схильні діти з раннього віку, посідає важливе місце в роботі з ними. Оскільки мовиться про дітей із ЗПР, то здійснювати таку діяльність засобами і методами нескладної методики досить важко.

Примітивні тексти творів із простим музичним супроводом не можуть бути запорукою успішного естетичного виховання дітей у майбутньому, прогнозування реальних можливостей їхнього розвитку в означеному напрямі. Отож, дуже важливо діагностувати задатки дитини до музичної діяльності якомога швидше і окреслити ті умови, за яких можна їх розвивати. У роботі з такими дітьми, очевидно, педагог виключає тимчасові музичні захоплення, які притаманні дітям із розвитком у межах норми (у т.ч. обдаровані), вузькі музикальні інтереси і потреби, спроби відтворити голосом чи у грі на музичному інструменті особливості тих мелодій, які запам'яталися. Цілком очевидно, що музична діяльність таких дітей має дуже вузькі, суб'єктивно-особистісні значення і їхні прояви аж ніяк не слід розглядати як задатки. Також не варто відносити до таких проявів найменші фрагменти музичної діяльності, адже у певних моментах вони виявляються, а в інших – згасають. Щодо означеної групи дітей, педагогам скоріш за все слід брати до уваги перспективні корективи для кожної дитини у майбутньому, а не лише своєрідність проявів її задатків у сучасному.

Первинні форми музичної діяльності можна розглядати як наявність певних задатків дітей попри інші ознаки ЗПР, або ж як результат впливу певних видів діяльності, що сприятливо позначилися на формуванні першооснов таких задатків. Сутність організації і змісту навчально-виховної роботи педагога від вище зазначеного мало чим різниться. Ясна річ, що у контексті порушеного питання не мовиться про здібності в їхньому широкому трактуванні, самостійна участь таких дітей в музичній діяльності, а також їхній внесок в її перебіг мало значущий, однак, попри все їх слід розглядати як притаманну дитині схильність до розвитку природних задатків, які можуть досягти певного рівня за умови належної організації педагогічного процесу в ДНЗ.

Завданням естетичного виховання у порушеному нами контексті убачаємо у тому, щоб, насамперед, стимулювати розвиток у край необхідних для означеної категорії дітей міміки (мистецтва виявляти свої думки, почуття, психічний та інші стани за допомогою виражальних рухів м'язів обличчя; її обов'язково слід доповнювати пантомімікою); жестів (рухів (дії) для вираження емоцій чи інформацій замість розмови, або під час розмови; дія чи рух тіла, його окремих частин, має набути для дитини певного значення, сенсу, тобто стати знаком чи символом.

Мова жестів є багатою на способи вираження найрізноманітніших емоцій людини – її образ, ворожості, дружелюбності або схвалення вчинків інших. Здебільшого у розмові жести і мова тіла є доповненням до слів. Їх використовують на рівні підсвідомості, отже вони є сигналами, які можуть повідомити про думки людини у певний час, якщо їх тлумачити правильно. Саме від тлумачення залежить прикінцевий результат розмови, адже мова тіла унікальна і неповторна в кожній реальній ситуації. Враховуючи поради психологів про те, що потрібні жести можна виробити, слід приділяти цьому завданню естетичного виховання чимало часу); уваги, пам'яті та ін.; формувати різні види діяльності, насамперед – рухливі ігри (чисельність учасників – до восьми осіб, що забезпечує багатократне повторення сюжетів, інтегрування у групу гравців аутичної чи гіперактивної дитини, добір дітей із чіткою диференціацією за темпами розвитку: із нормальними показниками інтелекту чи із розумовою відсталістю, які потребують тривалих вправлянь у грі); етюди та ігри-заняття (передбачають різні виховні та психотерапевтичні цілі); заняття з психогімнастики (корегування небажаних рис характеру, поведінки) та ін.

Цілком очевидно, що для досягнення певного позитивного результату в музичній діяльності, насамперед, необхідною є чутливість музичного слуху. Діагностування стану чутливості дітей до музики відбувається на рівні їхньої готовності до відтворення інтонації голосом тих найпростіших і найдоступніших мелодій, які тривалий час створюють фон доквілля, в якому вони перебувають. Важливими у такому способі діагностування є жести і рухи дитини, у них вони теж виявляють свою схильність до запам'ятовування мелодій і пісень. Важливо зрозуміти, що ці та інші ознаки, прояви активності, міміка, рухи все ж є виявом музикальності дитини навіть тоді, коли вона не взмозі обрати її основним видом діяльності у майбутньому, тобто не стане скрипалем чи аккордеаністом.

Природньою вимогою розвитку музикальності, як і умовою будемо розглядати предметне розвивальне доквілля (середовище), в якому така діяльність є доцільно організованою. Із дорослішанням дитини слід мінімізувати спонтанність у такій організації її музикальної діяльності, адже від спрямування педагога у роботі з означеною категорією дітей успіх залежить вирішальним чином. Попри фізіологічну зумовленість, сьогодні важливо говорити не лише про розгорнуту педагогічну корекцію, а й сприяння розвитку фізіологічних механізмів, їхньої структури у динаміці, урахувавши потенціал кожного вихованця.

І ось тут слід зауважити, що чим дорослішою стає дитина, тим яскравіше змінюються стани її нервової системи, сенсомоторні регулятори діяльності у різних ситуаціях. І якщо дидактико-розвивальне середовище не є агресивним, тобто гармонійно стимулює особистісний потенціал, навіть за умови ЗПР музикальний розвиток дитини не переривається і спроможний досягти досить високих показників, а, інколи стати основою для провідного виду діяльності.

Поступ музикального розвитку, тобто його прогресування не завжди детермінований лише педагогічним впливом, такі функції можна перенести і на

сім'ю, хоча це трапляється значно рідше. Традиційно у сучасних умовах таку дитину зручніше для батьків переорієнтувати, ніж створити для неї умови для розвитку в зазначеному напрямі.

Актуальність порушеної проблеми доводять досить активні дискусії про те, на що конкретно здатні діти дошкільного віку у сфері музикальної діяльності. І педагогам, і батькам, а, передусім, музикантам хочеться бачити той кінцевий результат, якого можна чи, скоріше, треба прагнути. Безумовно, у роботі з означеною категорією дітей прогнозувати очікуваний результат досить проблематично. Не зрозуміло, як саме проявить себе фізіологічна основа дитячого організму. На ці сподівання існує щонайменше два досить протилежні погляди. Перший полягає у тому, щоб для дітей із ЗПР, як і для їхніх однолітків із темпами розвитку згідно норми, забезпечити всебічне формування їх особистісного потенціалу; щодо другого – це підготовка дітей до навчання у школі та забезпечення для їхньої групи із особливими освітніми потребами умов згідно вимог їх інклюзивної освіти. Усталені підходи до роботи з дітьми передбачають окреслений нами аспект як обов'язковий.

Науково-теоретичним і методичним підґрунтям для їхньої реалізації слід розглядати положення психологічної та педагогічної науки про розвиток індивідуальних можливостей особистості за умови її активної діяльності. Його правомірно поширити на роботу з дітьми групи ЗПР, оскільки їхній розвиток оптимізується шляхом залученням до різних видів діяльності, і, передусім, ігрової.

У психологічних і педагогічних працях сучасних учених, як і за минулі десятиліття, неодноразово наголошено на важливості забезпечення взаємозв'язку між ігровою діяльністю та поступом кожного чинника всебічного формування особистості у дошкільному віці. Такий взаємозв'язок розглядаємо актуальним у руслі представленої нами проблеми цієї статті.

Отож, вплив ігрової діяльності на музичний розвиток дітей набуває специфічних особливостей, коли мовиться про групу вихованців із ЗПР. До таких особливостей відносимо трактування окремими авторами ставлення дітей до дидактичних іграшок із музичним супроводом. Подекуди знаходимо твердження, що різниця у ставленні дітей з різними можливостями відсутня. Ми ж радше поділяємо точку зору щодо двостороннього впливу між дитиною та іграшкою, відтак, і ставлення різних дітей різнитимуться: пізнання таких іграшок буде активним (пасивним), постійним (ситуативним), усвідомленим (спонтанним), емоційним (аморфним). Таким чином, розвиток дитини може (не може) стимулювати дидактична іграшка із музикальним супроводом у доцільно спланованій із вихованцем (вихованцями) взаємодії педагога.

У руслі конвергенції факторів впливу на розвиток дитини можемо стверджувати, що необхідними є задатки та умови для їхнього розвитку. Щодо того, як вони взаємодіють між собою все ще тривають наукові дискусії, однак у них вони рівнозначно актуалізовані. Приміром, дитина народжується із певним рівнем слухового аналізатора. Чи передбачає він наявність необхідних умов для подальшого розвитку? Очевидно, що так. У дітей із зазначеними нами особливостями, як і у всіх інших, принципово об'єктивно закладені від народження певний внутрішній потенціал – задатки, який може бути зреалізований лише за дотримання необхідних для цього умов. Від народження дитина успадковує значно ширші можливості, аніж є її актуальні потреби, що визначають її взаємодію із довкіллям.

Отже, оволодіваючи дотично обраними іграшками (із урахуванням віку і стану кожного вихованця), дорослий стимулює розвиток на перший погляд відсутніх, натомість, притаманних дитині задатків. Музичні іграшки (іграшки з музичним супроводом), як засіб організації діяльності дітей у зазначеному напрямі, слід аналізувати і добирати з погляду об'єктивної структури завдань, які вони покликані вирішувати як їхній засіб чи як елемент. Надалі, педагогу слід чітко уявляти зміст фактичної, тобто реальної для дитини ситуації, у яку буде включено іграшку вперше чи повторно; яким обов'язковим мінімумом уявлень (знань), умінь чи навичок повинна оволодіти дитина відповідно до змісту ситуації; як саме буде (може бути) зреалізована пропозиція педагога з використання іграшки: як минулого разу, уже відомими способами і що саме педагог діагностує в особистісному поступі дитини? Чи ж він подасть їй інші способи, які спонукатимуть до вияву нових та яскравіших індивідуальних особливостей? На зазначені й інші запитання сьогодні слід шукати адекватні відповіді.

Висновок. Вивчення механізмів описаної вище взаємодії, окрім загально-розвивального значення, яке вона має у контексті актуальних проблем спеціальної педагогіки, важливе і може суттєво вплинути на розробку значно ширших проблем, які виникають в умовах інклюзивної освіти дітей. Упродовж усього періоду дошкільного дитинства гра і використання її визначального атрибута – іграшки і, у т.ч. із музичним супроводом, неухильно посідає чільне місце у навчанні й вихованні дітей загалом і групи ЗПР, зокрема.

1. Дем'янчук О.Н. Формування художньо-естетичних інтересів учнів спеціальної школи інтенсивної педагогічної корекції: моногр. / О.Н. Дем'янчук, І. Б. Кузава; Волин. держ. ун-т ім. Л.Українки. – Луцьк, 2007. – 84 с.
2. Дмитрієва І. В. Шляхи естетичного виховання розумово відсталих школярів / І. В. Дмитрієва // Дефектологія. – 2006. – № 3. – С.35–39.
3. Кузава І. Б. Формування художньо-естетичних інтересів у дітей із затримкою психічного розвитку: Автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.03 / І. Б. Кузава; Ін-т спец. педагогіки АПН України. – К., 2004. – 21 с.

The article describes the use of separate approaches in the training of future teachers for aesthetic education of children with mental retardation in the mainstream of modern special education.

Key words: *teacher training, aesthetic education, variation, special education.*

УДК [378.091.21:373.2]:316.647.5

ББК 74.58

Валентина Ляпунова

ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті висвітлено окремі аспекти діяльності викладачів вищих навчальних закладів, що впливають на якість підготовки майбутніх вихователів до формування толерантності у дітей дошкільного віку. Показано вплив професійної компетентності та особистісних толерантних якостей викладача на рівень особистісного та професійного розвитку студента, його здатність вибудовувати толерантні взаємостосунки, сформованість сталої, позитивної позиції відносно вихованців на основі прийняття їхньої індивідуальності.