

**Елена ПРОСКУРНЯК**

г. Харьков

**РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ И УМЕРЕННОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ**

*Анализируются проявления коммуникативности детей дошкольного возраста с легкой и умеренной степенью умственной отсталости, определяются особенности развития общения, формирования активного и пассивного словарного запаса, особенности коммуникативных качеств и их оценки. Основываясь на исследованиях известных дефектологов определены особенности развития коммуникативности данной категории детей: замедленность развития, стереотипность, общение, трудности поддержания диалога, обеднен словарный запас и другое. Перспективой дальнейшего исследования является создание комплексной программы развития коммуникативности детей дошкольного возраста в процессе их психолого-педагогического сопровождения.*

*Ключевые слова: коммуникативность, дети дошкольного возраста, умственно отсталые дети, общение, коммуникативные умения, коррекция.*

Стаття надійшла до редколегії 31.01.2016

УДК 372.36-056.26:376.2

**Тамара РОМЕНСЬКА**

м. Миколаїв

rav117@yandex.ru

**ТЕРМІНОСИСТЕМА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВИХ НАВИЧОК У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ**

*У статті теоретично обґрунтовано у формі терміносистеми понятійно-категоріальний та термінологічний апарат досліджуваної проблеми формування соціально-побутових навичок у дошкільників із дитячим церебральним паралічем. Виділено та визначено групи термінів, що характеризують теоретико-методологічні аспекти формування соціально-побутових навичок та розкрито сутність конструктів соціально-побутових навичок. Окреслено технологічні аспекти формування соціально-побутових навичок. Розглянуто використання сучасної особистісно-орієнтованої парадигми освіти в формуванні соціально-побутових навичок у дошкільників із дитячим церебральним паралічем; розкрито положення про реалізацію засадничих ідей таких наукових підходів: міждисциплінарного, системного, діяльнісного, компетентнісного та суб'єктного. Окреслено основні положення освітніх ліній Базового компонента дошкільної освіти у формуванні соціально-побутових навичок у дошкільників із дитячим церебральним паралічем. Представлено структуру таксономії соціально-побутових навичок.*

*Ключові слова: дитячий церебральний параліч, дошкільники, соціально-побутові навички, парадигма, таксономія, терміносистема.*

Актуальність педагогічної систематики термінів із питання формування соціально-побутових навичок та наявність педагогічних класифікацій усередині кожної предметної галузі навчання та реабілітації є надійною основою фахової побудови спеціальних дидактичних стратегій із формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з дитячим церебральним паралічем (далі ДЦП).

При створенні єдиного «термінологічного поля» щодо формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з ДЦП ми керувалися низкою науково-методологічних пошуків, а саме: вибудовування методології системного застосування категорії

«парадигма» (В. Безрукова, О. Вербицький, В. Гершунський, А. Пінський, Г. Щедровицький та ін.), системною розробкою парадигмальності в освіті Н. Агапової, працями дослідників (Г. Зборовський, О. Кошелева, Г. Корнетов, І. Колеснікова, В. Пилиповський, В. Пуляев, Ю. Фокін, Є. Ямбург). При здійсненні системного дослідження, об'єктом якого є процес формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з ДЦП, а предметом – методичне забезпечення формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з ДЦП ми скористалися виділеними І. Блаубергом і Е. Юдіним особливостями системного об'єкта. Системний підхід у

межах дослідження соціально-побутових навичок у дошкільників із ДЦП повинен бути відображеним через з'ясування їх компонентного складу та динаміки розвитку, а на етапі формувального експерименту покликаний реалізувати ідею системності (О. Алексєєв, Б. Ананьєв, П. Анохін, Л. Виготський, В. Зінченко, В. Коркунов, Б. Ломов, О. Лурія, С. Рубінштейн та ін.) в межах розробленої технології формування соціально-побутових навичок.

Відтак, метою нашої статті є представлення у формі терміносистеми понятійно-категоріального та термінологічного апарату досліджуваної проблеми формування соціально-побутових навичок у дошкільників із ДЦП. У цьому контексті окреслена нами мета вимагає вирішення наступних завдань: по-перше, визначити три групи термінів та розкрити в межах публікації зміст двох груп термінів, що окреслюють теоретико-методологічні основи дослідження та характеризують сутність конструктів соціально-побутових навичок; по-друге, проаналізувати таксономію соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з ДЦП.

Корекційній педагогіці, як будь-якій іншій науці, притаманна власна система взаємопов'язаних ідей, принципів і понять. Очевидно, що цілісність такого поняття, як «соціально-побутові навички», може бути розкрита лише на основі змістового та методологічного потенціалу категорій, завдяки яким в сучасній педагогічній науці стає можливим аналіз терміносистеми формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з ДЦП.

У цьому контексті вважаємо за необхідне виділити та визначити три групи термінів: перша група – терміни, що характеризують теоретико-методологічні аспекти формування соціально-побутових навичок; друга група – терміни, що розкривають сутність конструктів соціально-побутових навичок; третя група – терміни, що окреслюють технологічні аспекти формування соціально-побутових навичок.

До першої групи термінів ми включили поняття: парадигма, парадигма освіти: особистісно зорієнтована парадигма; науковий підхід, поліпідхідність: міждисциплінарний (інтердисциплінарний), системний, діяльніс-

ний, компетентнісний, суб'єктний наукові підходи. До другої групи термінів ми залучили поняття: соціально-побутова навичка, таксономія видів соціально-побутових навичок, таксони (соціальні навички, побутові навички і спільний макроклас – соціально-побутові навички).

До третьої групи термінів ми ввели поняття: технологічний підхід, технологія, технологія формування соціально-побутових навичок; методи та організаційні форми формування соціально-побутових навичок; спеціально створене корекційно-розвивальне середовище.

Корекційна педагогіка почала формувати новий концептуальний і категорійно-понятійний базис, який піднімає її на рівень викликів ХХІ століття в освітологічному та антропоцентричному аспектах. Позаяк, саме тому особливої уваги заслуговує розгляд категорії «парадигма».

В науковому світі наукознавчу категорію «парадигма» наділяють вищим методологічним статусом. Парадигма (від грецьк. *paradeigma* – приклад, модель, зразок) – це, по-перше, поняття, що використовується в античній і середньовічній філософії для характеристики взаємозв'язку духовного і реального світу; по-друге, теорія (або модель постановки проблем), прийнята в якості зразка для розв'язання дослідницьких завдань [9, 445].

Завдяки працям дослідників (А. Вербицький, Г. Зборовський, О. Кошелева, Г. Корнетов, І. Колеснікова, В. Пилиповський, В. Пуляєв, Ю. Фокін, Є. Ямбург) парадигма отримала статус наукової категорії, що дозволяє визначити генезис багатьох педагогічних явищ і процесів, виявляти тенденції, напрямки прирощення і концептуалізації педагогічного знання, обирати форму постановки та вирішення проблем виховання і навчання дітей.

Виходячи з вище зазначеного, у руслі нашого наукового пошуку вважаємо закономірним застосування положень особистісно зорієнтованої освітньої парадигми як концептуальної основи формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з ДЦП.

Одним із ключових напрямів корекційно-реабілітаційної роботи в умовах центрів соціальної реабілітації, які відвідують дошкільники із ДЦП, є формування соціально-побутових навичок. Керуючись системною роз-

робкою парадигмальності в освіті Н. Агапової, спробуємо намітити основні положення використання даної методології у формуванні соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку із ДЦП: не існує якоїсь єдиної визначеної парадигми освіти – одночасне співіснування ряду парадигм і моделей являється характерною ознакою сучасної освіти, складовою якої є процес формування соціально-побутових навичок.

Таким чином, у руслі однієї парадигми можуть співіснувати та розвиватися різноманітні моделі формування соціально-побутових навичок в єдиному освітньому просторі [1, 312].

Сучасна парадигма освіти – особистісно-зорієнтована, має бути доповнена міждисциплінарним, системним, діяльнісним, компетентнісним та суб'єктним науковими підходами, вона стає гнучкою системою, яка може переналаштовуватися та включає різноманітність моделей, що формуються (проектуються) на основі компетенцій і потенцій суб'єкта.

Дати орієнтир у реалізації завдань формування соціально-побутових навичок у дошкільників покликаний Базовий компонент дошкільної освіти (далі БКДО), який орієнтує вихователя й вчителя-реабілітолога в підготовці дитини з ДЦП до життя в суспільстві. БКДО розроблений у руслі сучасних освітніх тенденцій (особистісно-орієнтованої парадигми та компетентнісного підходу) і покликаний сприяти повноцінній реалізації особистості дитини-дошкільника. Завдання з формування соціально-побутових навичок у змісті БКДО представлені в межах двох освітніх ліній: «Дитина в соціумі», що репрезентована соціально-комунікативною компетенцією, і освітньої лінії «Дитина у світі культури», що висвітлюється через набуття дитиною предметно-практичної компетенції [4]. Центр соціальної реабілітації не можна уявити, на наш погляд, без реалізації в ньому особистісно-орієнтованої парадигми. Сьогодні акцент при проектуванні дошкільних стандартів зміщується на забезпечення особистісного розвитку, який досягається у ході діяльності. В якості одного із таких особистісних результатів виступає формування соціально-побутових навичок як цільової установки особистості.

Особистісно-орієнтований підхід – це підхід до дитини як цілісної особистості з урахуванням всієї складності її діагнозу та індиві-

дуальних особливостей. У процесі формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з ДЦП ми враховуємо не якусь окрему функцію або ізольоване психічне явище в дитини, а особистість у цілому. Як показує практика, цей підхід, на жаль, не завжди враховується у процесі групових занять. При використанні різноманітних прийомів корекційного впливу на дошкільника з ДЦП учитель-реабілітолог не повинен оперувати такими поняттями, як узагальнена вікова норма.

З огляду на основи в гуманістичній психології (Ф. Беррон, Ш. Бюлер, С. Джуард, А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс, В. Франкл та ін.) педагогічні принципи індивідуального і диференційованого підходів (Б. Ананьєв, О. Бердникович, О. Глухоедова, В. Мерлін та ін.) особистісно зорієнтована парадигма пов'язана з утвердженням формування соціально-побутових навичок, націлених на створення умов для розвитку гармонійної, морально досконалої дитини через активізацію її внутрішніх резервів та шляхом саморозвитку особистості.

Особистісний компонент цієї парадигми означає, що формування соціально-побутових навичок відбувається з урахуванням досвіду та особистісних властивостей дитини в суб'єкт-суб'єктній взаємодії, з максимальним урахуванням соціокультурних, статевовікових, індивідуально-психологічних, статусних особливостей.

Виходячи з вище окресленого, вважаємо за необхідне застосовувати положення особистісно зорієнтованої парадигми освіти та ідею компетентнісного підходу, оскільки вони нерозривно пов'язані.

У межах дослідження з формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку із ДЦП ми плануємо реалізувати засадничі ідеї таких наукових підходів – *міждисциплінарного, системного, діяльнісного, компетентнісного та суб'єктного*.

Корекційно-розвивальна робота щодо формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку із ДЦП здійснюється на основі *міждисциплінарного підходу*. Основу окресленого підходу становить синтез знань у галузі дошкільної, соціальної та корекційної педагогіки, спеціальної, вікової психології, реабілітології. Дослідження щодо формування соціально-побутових навичок ґрунтується на науково-практичних даних про про-

цеси формування діяльності осіб з церебральним паралічем в умовах організованої та групової корекційної роботи з використанням спеціальних методів, засобів і прийомів виховання дітей дошкільного віку із ДЦП.

Проведений аналіз змісту поняття «соціально-побутові навички» в інтердисциплінарному дискурсі засвідчив важливість кожної з них: логічної і комбінаторної семантики, соціології й культурології, психології й педагогіки, реабілітології.

Ідеї *системного підходу* мають стати предметом спеціального теоретичного аналізу, оскільки сучасна наука звертається до вивчення все більш складних систем. В якості загальнонаукової методології пізнання системний підхід виділився в середині ХХ століття на основі загальної теорії систем Людвіга фон Берталанфі. Так з'явилися варіанти загальної теорії систем Дж. Кліра, М. Месаровича, У. Росс Ешбі, А. Уймова, Ю. Урманцева та низки інших авторів у нашій країні і за кордоном.

Суттєвий вплив на розвиток системного підходу здійснили дослідження учених, серед яких можна назвати Б. Ананьєва, П. Анохіна, В. Барабанщикова, І. Блауберга, Д. Гвішлані, В. Зінченка, В. Кузьміна, Б. Ломова, Л. Виготського, О. Лурію, С. Рубінштейна, В. Садовського, Е. Юдіна.

На сучасному рівні розвитку наукової думки система визначається як «сукупність елементів, які знаходяться у відношеннях і зв'язках один з одним (тобто взаємодіють) і утворюють сповна відповідну цілісність» [2, 9].

Для дослідження питання формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з ДЦП ми використовуємо одну з головних тез системного підходу, а саме усвідомлення не тільки множинності зв'язків об'єкта, який вивчається, але і різноманітність типів цих зв'язків.

Здійснюючи системне дослідження, об'єктом якого є процес формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з ДЦП, а предметом – методичне забезпечення формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з ДЦП, будемо виходити з того, що об'єкт дослідження являє собою систему і його системні характеристики будуть виражатися в результатах дослідження.

При цьому, визначаючи процес формування соціально-побутових навичок у дош-

кільників із ДЦП, скористаємося виділеними І. Блаубергом і Е. Юдіним [5] особливостями системного об'єкта.

У відповідності з поглядами Е. Юдіна, системний підхід являє собою методологічну орієнтацію дослідження, яка ґрунтується на розгляді об'єктів вивчення у вигляді систем, тобто сукупностей елементів, що пов'язані взаємодією і виступають як єдине ціле по відношенню до навколишнього середовища. Таким чином, системний підхід – одна із форм методологічного знання, пов'язаного з дослідженням, проектуванням і конструюванням об'єктів як систем. У нашому випадку – процесом дослідження і формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з ДЦП.

Відтак, системний підхід у межах дослідження соціально-побутових навичок у дошкільників із ДЦП повинен бути відображеним через з'ясування їх компонентного складу та динаміки розвитку; на етапі формувального експерименту покликаний реалізувати ідею системності (О. Алексеев, Б. Ананьєв, П. Анохін, Л. Виготський, В. Зінченко, В. Коркунов, Б. Ломов, О. Лурія, С. Рубінштейн та ін.) в межах розробленої технології формування соціально-побутових навичок. Розробка ефективної педагогічної технології формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з ДЦП можлива в процесі реалізації системного підходу, спрямованого на виявлення індивідуальних особливостей, здібностей і можливостей дитини з ДЦП, їх використання в роботі педагогів-реабілітологів і батьків.

Застосування системного підходу в педагогіці передбачає обов'язкове розрізнення системного складноорганізованого педагогічного об'єкта і системне дослідження такого об'єкта. В основу технології формування соціально-побутових навичок у дошкільників із ДЦП покладений спеціальний принцип системності профілактичних, корекційних та розвивальних завдань. Особистісний розвиток дошкільника передбачає дотримання такого принципу організації педагогічної діяльності як системність (процес особистісного розвитку зумовлюється збалансованим поєднанням його взаємопов'язаних складників). Фрагментарність, односторонність, переоцінка значення однієї сторони за рахунок нехтування іншими,

розвиток «за частинами» гальмує процес становлення дошкільника з ДЦП як особистості.

*Діяльнісний підхід* (В. Давидов, О. Лєонтєєв, С. Рубінштейн та ін.) забезпечує ознайомлення дітей із ДЦП з істотними властивостями об'єктів довкілля (побуту), трансформованими в узагальнені процесуальні уявлення, з якими в подальшому реабілітаційному процесі будуть пов'язуватися дії дитини, які перетворюються в соціально-побутову навичку. Якби в основі структурування змісту дошкільної освіти лежали види діяльності, це засвідчило б пріоритет діяльнісного, а не особистісно орієнтованого підходу. Згідно з концепцією БКДО (А. Богуш, Н. Баглаєва, Е. Белкіна, Н. Гавриш, Н. Глухова, А. Гончаренко, О. Кононко, В. Кузьменко, С. Кулачківська, Т. Піроженко, Т. Поніманська) точкою відліку в освітній роботі є дитина, а діяльність є контекстом, умовою її розвитку [7, 46]. Особистість проявляє себе та формується в процесі діяльності. Корекційно-розвивальна робота з формування соціально-побутових навичок повинна будуватися не як просте тренування умінь дитини, не як окремі вправи з вдосконалення навичок, а як цілісна осмислена діяльність, яка органічно вписується в систему повсякденних життєвих відносин дитини в соціумі. Процес формування соціально-побутових навичок має здійснюватися з урахуванням провідного виду діяльності. Оскільки йдеться про дитину дошкільного віку з ДЦП – то в контексті ігрової діяльності. Варто орієнтуватися не тільки на провідний вид діяльності дитини, але і на той, який є особистісно-значущим для неї [10].

*Компетентнісний підхід* (А. Богуш, А. Гончаренко, О. Кононко, В. Кузьменко та ін.) передбачає використання дітьми здобутих знань для розв'язання практичних завдань. Якщо за діяльнісного підходу практична діяльність, під час якої формуються соціально-побутові навички, є засобом формування знань і уявлень, то за компетентнісного – навпаки – здобуті знання стають засобом досягнення практичної мети, тобто зміни навколишньої дійсності. Інтеграція підходів дозволяє об'єднати здобуті знання в цілісну картину. Коли йдеться про компетентність, маємо на увазі не тільки знання дитини, а й досвід у цілому – суб'єктивні уявлення особистості про життя не пізнавального, а побутового

характеру, її емоційні переживання, практичні враження, звички, прояви тих чи інших відчуттів [7, 163].

Головна ідея компетентнісного підходу полягає в тому, що «потрібно не стільки володіти знаннями як такими, скільки володіти особистісними характеристиками і вміти в будь-який момент знайти і відібрати потрібні знання в створених людством сховищах інформації» [3, 20].

Компетентність – 1) поглиблене знання; 2) стан адекватного виконання завдання; 3) здатність до актуального виконання діяльності тощо [9, 107].

Компетентність можна визначити як рівень досягнень індивіда у сфері певної компетенції, у нашому випадку формування соціально-побутових навичок. Під компетенцією розуміють сферу діяльності, яка має значення для ефективного формування соціально-побутових навичок загалом, де індивід має виявити певні знання, уміння, поведінкові навички, здібності й інші важливі якості. Компетенція – це сфера відповідальності. У термінах тестології «компетенцію» інтерпретують як назву шкали, а «компетентність» – як рівень на шкалі. Тому достатньо часто зустрічаються визначення компетентності за належністю до сфер вияву (комунікативна, емоційна, соціально-психологічна), за рівнем усвідомленості (усвідомлена, неусвідомлена).

Головний акцент у БКДО зроблено на найважливішому – безпосередньо на предметно-практичній діяльності. Сучасна дитина успішно розвиватиметься, якщо оперуватиме предметами, активно вестиме предметно-практичну діяльність, ознайомлюватиметься з діяльністю дорослих, а також набуде елементарних побутових умінь та буде здатною орієнтуватися в економічному просторі.

Будь-яке самостійно виконане дитиною практичне завдання є першим випробуванням сил, що мотивується значенням його результату як для самої дитини, так і для її найближчого і більш віддаленого соціального оточення (рідних, друзів, сусідів тощо), і дає усвідомлення взаємин відповідальної взаємозалежності.

Цим зумовлено й використання в сучасній педагогічній лексичі термінів предметно-практична діяльність, предметно-практична компетенція / компетентність як більш адек-

ватних для характеристики дошкільного віку, а тому про трудову діяльність, працю, трудове виховання говоримо із значною часткою умовності [6, 23].

А. Гончаренко, О. Кононко, В. Кузьменко описують показники компетентності дошкільника по кожній із трьох субсфер («Я – фізичне», «Я – психічне» та «Я – соціальне»), з яких складається цілісне уявлення про компетентність дошкільника у сфері життєдіяльності «Я – сам» та загальної життєвої компетентності, зокрема предметно-практичної. Адже формування соціально-побутових навичок неможливе без вирішення навчально-виховних проблем, пов'язаних із тілом дитини («Я – фізичне»), проблемами її душевного розвитку («Я – психічне»), оберненості дошкільника назустріч іншим («Я – соціальне»).

Досвід дитини із ДЦП варто збагачувати, пропонуючи їй для розв'язання різні творчі та проблемні завдання, ставлячи в ситуацію, коли виникає необхідність прийняття рішення. Індивідуальний досвід необхідно брати до уваги, рахуватися з ним, співвідносячи з ним навчально-методичний матеріал, який пропонується в освітньому процесі.

Суб'єктність дитини виявляється в здатності поводитися незалежно, ініціативно, зі знанням справи, свідомо, відповідально. Втрата дитиною властивості суб'єкта позбавляє її сенсу буття, адже потреба виявити, показати себе, самоствердитися, реалізувати свій потенціал – одна з провідних людських потреб, що обов'язково має задовольнятися. Звідси важливість *суб'єктного підходу*.

Розвиток дитини як особистості означає становлення впродовж дошкільного дитинства особливої форми цілісності – «єдиноможинності», яка включає чотири форми суб'єктивності: дошкільник як суб'єкт вітального ставлення; дошкільник як суб'єкт предметного ставлення; дошкільник як суб'єкт спілкування; дошкільник як суб'єкт самосвідомості [7].

Розвиваючись як особистість, дошкільник функціонує як носій фізичного і душевно-духовного начал; як активний суб'єкт поведінки та діяльності; як зацікавлений партнер спілкування; як носій самосвідомості, індивідуальної основи.

Отже, дошкільник із ДЦП формує і розвиває свою власну природу, привласнює та

створює предмети культури, «обростає» колом значущих для нього людей, проявляє себе перед ними та самим собою. Виходячи з вищезазначеного, можна прослідкувати поєднання положень всіх підходів у формуванні соціально-побутових навичок, що забезпечують розвиток у дитини самоактивності; самопокладання; відповідальності; здатності самовизначатися у життєвому просторі відповідно до вікових можливостей; ціннісно ставитися до природи, рукотворного світу, людей і до самої себе.

Виходячи з теоретичного аналізу сучасних парадигм та наукових підходів, можна констатувати, що фактично жодна парадигма не може бути ілюмінована із освітнього процесу, адже кожна має базові позиції, які варто враховувати в процесі формування соціально-побутових навичок у дошкільників із ДЦП.

До другої групи термінів ми включили поняття: соціально-побутова навичка, таксономія видів соціально-побутових навичок. Соціально-побутові навички у нашому дослідженні будуть розглядатись як автоматизовані вміння, які полягають у швидкому та безпомилковому виконанні відповідних дій, що стосуються побуту, в поєднанні з умінням управляти своїми рухами і дотриманням системи взаємодії дошкільників із ДЦП із дорослими та однолітками, що передбачає їх готовність до самопідтримки.

Таксономія (від грец. – побудова, порядок, розміщення і закон) – сукупність принципів і правил класифікації лінгвістичних об'єктів (мов і мовних одиниць), а також сама ця класифікація. Поняття таксономія запозичене із біології, де таксономія розглядається (із середини ХХ ст.) як розділ систематики; в лінгвістиці поки нема окресленого розмежування таксономії і систематики, і остання звичайно включається у зміст поняття таксономія і на тій основі, що систематизація досліджуваних об'єктів – онтологічний результат таксономії. В визначеному змісті таксономія передбачає класифікацію, що відтворює ієрархічну організацію системи об'єктів.

У структурі самої таксономії це виражається в ієрархії таксономічних рангів (категорій), пов'язаних відношенням послідовного включення від нижчого рангу до вищого; кожному рангу в таксономії відповідає клас об'єктів (таксон), що характеризується відпо-

відним ступенем узагальненості. Наприклад, за традиційною класифікацією, гігієнічні навички з дотримання чистоти тіла, навички культури харчування, навички охайної та бережної поведінки з речами особистого користування, навички підтримання порядку в навколишньому середовищі, навички культурної поведінки та позитивних взаємовідносин складають об'єм змісту побутових навичок у дошкільному дитинстві, які, в свою чергу, включається в об'єднаний клас соціальних навичок. А останній входить в макроклас соціально-побутових. Це приклад ієрархічної таксономії.

Використання локальних ознак дає іншу таксономію (незалежність цих приватних таксономій термінологічно підкреслюється). Наприклад, в систематиці, де основні таксони модальної таксономії названі серіями, а локальної, тобто за місцем утворення, таксономії названі групами. Лінгвістична систематика будується як на перетині декількох таксономій, тобто як багатомірна класифікація. Представлена структура таксономії соціально-побутових навичок запропонована нами на рис. 1.

*Таксон побутові навички:* практичні навички в доступних видах діяльності; навички пов'язані з секретами кухні (самостійне сервірування столу, купівля продуктів та прикрашання страв та ін.); навички економного ведення домашнього господарства; культурно-гігієнічні навички, здорового способу життя, загальногігієнічні навички; навички безпечного користування предметами побуту (посуд, побутова техніка, інструменти); навички поводження дитини з різними речо-

винами, у тому числі з лікарськими препаратами, миючими засобами, а також із дрібними предметами, які за невмілого використання становлять загрозу для життя дитини; формування навичок користування предметами, речами, вміння правильно взаємодіяти зі світом речей, предметів, матеріалів, серед яких зустрічаються і небезпечні (досвід безпечної взаємодії з довкіллям).

*Таксон спільний клас соціальних навичок:* формування навичок культури поведінки в побуті; культури людських бажань (засвоюють правила запрошення гостей, їх зустрічі, поведінки за столом); навички поведінки з незнайомими людьми, в різних побутових ситуаціях; здобуття навичок соціокультурної взаємодії один з одним, формування соціальних відносин і різноманітних форм і засобів спілкування; необхідні навички соціальної взаємодії з однолітками та дорослими (уміння співпрацювати; готовність спілкуватись з однолітками та іншими дітьми, дорослими; уміння адаптуватись у новій групі, колективі, в незнайомих умовах; навички культури праці (секція – культура оселі); навички української побутової культури; формування навичок адекватної соціальної поведінки, розвиток осмислення дітьми різних правил, обмежень, приписів, неписаних законів у різних ситуаціях соціальної взаємодії і поведінки в означених ситуаціях; розвиток широкого кола соціальних навичок, необхідних для життя в міському середовищі (здійснення нескладних покупок у супермаркеті, в продуктовій палатці або невеликому магазині; ситуація коли необхідно запитати дорогу до потрібного місця у незнайомої людини; ситу-

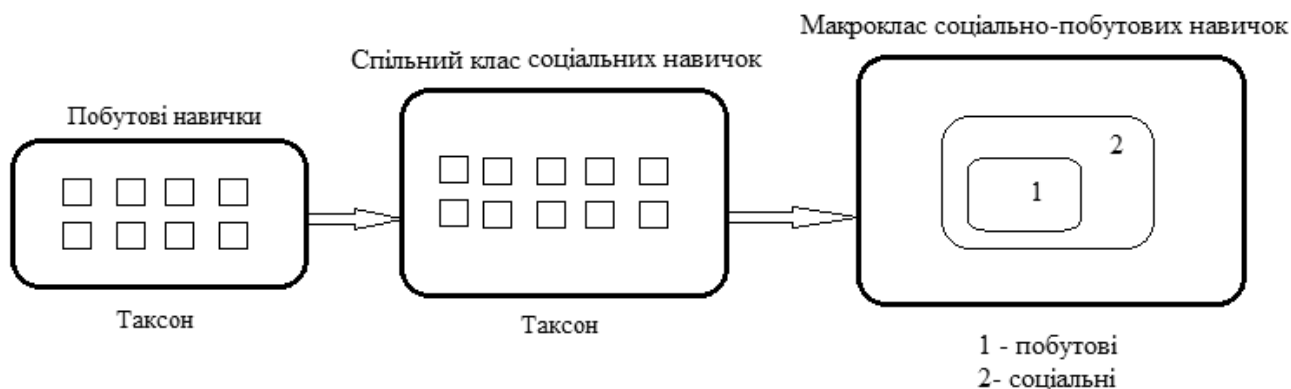


Рис. 1. Структура таксономії соціально-побутових навичок (ієрархія таксономічних рангів (категорій))

ація, коли потрібно вийти із заповненого людьми автобуса або вагона метро нікого не штовхаючи, а запитуючи дозволу); уявлення про соціальні події та навички пов'язані з ними – у сфері традиційно-побутової культури; навички пов'язані із соціальними стосунками осіб чоловічої і жіночої статі; прищеплення навичок розумної споживацької поведінки.

*Макроклас соціально-побутові навички.*

На цьому рівні обидві групи навичок не просто механічно поєднуються в єдине ціле, а взаємодіють між собою, взаємодетермінують і доповнюють одна одну.

Підсумовуючи сказане вище, зазначимо, що в представленій статті ми надали у формі терміносистеми понятійно-категоріальний та термінологічний апарат досліджуваної проблеми формування соціально-побутових навичок у дошкільників із ДЦП. Досліджувана нами терміносистема формування соціально-побутових навичок володіє всіма ознаками системного об'єкта, а саме: вона є цілісною, володіє інтегративними якостями, є відкритою, ієрархічною. Зауважимо, що в наданій терміносистемі присутні і загальнонаукові терміни, і терміни з психології та педагогіки. Отже, виділені та визначені нами групи термінів і проведений аналіз таксономії соціально-побутових навичок не вичерпує усіх аспектів дослідження. Саме тому перспективу подальших наукових пошуків ми вбачаємо у висвітленні передумов формування соці-

ально-побутових навичок у дошкільників із ДЦП.

### Список використаних джерел

1. Агапова Н. Г. Парадигмальные ориентации и модели современного образования (системный анализ в контексте философии культуры): монография / Н. Г. Агапова ; Ряз. гос. ун-т. им. С. А. Есенина. – Рязань, 2008. – 364 с.
2. Алексеев О. Л. Системный подход как методологическая основа научного познания / О. Л. Алексеев, В. В. Коркунов // Специальное образование. – 2002. – № 1. – С. 6–17.
3. Андреев А. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–27.
4. Базовий компонент дошкільної освіти / А. М. Богущ, Г. В. Беленька, О. Л. Богиніч, Н. В. Гавриш. – К., 2012. – 26 с.
5. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 270 с.
6. Долинна О. Праця як засіб формування предметно-практичної компетенції дітей / О. Долинна, О. Низковська // Дошкільне виховання. – 2012. – № 9. – С. 22–27.
7. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: наук.-метод. посіб. / Наук. ред. О. Л. Кононко. – К.: Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2003. – 243 с.
8. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – К.: Центр учбової літератури, 2008 – 336 с.
9. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев и др. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 836 с.
10. Шипицына Л. М. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. М. Шипицына, И. И. Мамайчук. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 368 с.: ил.

**Tamara ROMENSKA**

Mykolaiv

### TERM SYSTEM FOR FORMATION OF SOCIAL AND LIVING SKILLS OF PRESCHOOL CHILDREN SUFFERING FROM INFANTILE CEREBRAL PARALYSIS

*The conceptual categorical terminological apparatus of the researched problems of formation of social and living skills of preschool children suffering from infantile cerebral paralysis is theoretically grounded in form of term system in the article. Groups of terms characterizing theoretical and methodological aspects of formation of social and living skills of preschool children suffering from infantile cerebral paralysis are marked out and defined; the essence of constructs of social and living skills are revealed. Technological aspects of formation of social and living skills are outlined. The use of modern personality-centered educational paradigm in formation of social and living skills of preschool children suffering from infantile cerebral paralysis is considered in the article; points concerning realization of fundamental ideas of the following scientific approaches are revealed: interdisciplinary, system, activity, competence and subject approaches. Main points of educational lines of the Basic component of preschool education in formation of social and living skills of preschool children suffering from infantile cerebral paralysis are outlined: «Child in society» (represented with social communicative competency) and educational line «Child in the world of culture» (covered through acquiring of subject and practical competence by the child). Structure of taxonomy of social and living skills is represented (taxon – living skills, taxon – general class of social skills, macroclass – social and living skills).*

*Key words: infantile cerebral paralysis, preschool children, social and living skills, paradigm, taxonomy, term system.*



**Тамара РОМЕНСКАЯ**  
г. Николаев

## **ТЕРМИНОСИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧЕМ**

*В статье теоретически обосновано в форме терминосистемы понятийно-категориальный и терминологический аппарат исследуемой проблемы формирования социально-бытовых навыков у дошкольников с детским церебральным параличом. Выделено и определено группы терминов, которые характеризуют теоретико-методологические аспекты формирования социально-бытовых навыков, и раскрыто сущность конструкторов социально-бытовых навыков. Очерчено технологические аспекты формирования социально-бытовых навыков. Рассмотрено использование современной личностно-ориентированной парадигмы образования в формировании социально-бытовых навыков у дошкольников с детским церебральным параличом; раскрыто положение о реализации фундаментальных идей таких научных подходов: междисциплинарного, системного, деятельностного, компетентностного и субъектного. Очерчено основные положения образовательных линий Базового компонента дошкольного образования в формировании социально-бытовых навыков у дошкольников с детским церебральным параличом; представлено структуру таксономии социально-бытовых навыков.*

*Ключевые слова: детский церебральный паралич, дошкольники, социально-бытовые навыки, парадигма, таксономия, терминосистема.*

Стаття надійшла до редколегії 24.01.2016

УДК 371.134

**Альона ШУЛЬГА**

м. Чернівці

shulga.alna@rambler.ru

## **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОБОТИ З БАТЬКАМИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

*У статті розглядається проблема підготовки вчителя початкових класів до роботи з батьками молодших школярів через призму понять: готовність, підготовленість, професійна підготовка, підготовка вчителя до роботи з сім'єю школяра. Також розкриваються: етапи в історії становлення і розвитку професійної підготовки вчителя, чинники нових підходів щодо підготовки вчителя, напрями щодо удосконалення процесу загальнопедагогічної підготовки. функцій учителя, реалізація яких є головною метою у підготовці студентів до роботи з сім'ями школярів.*

*Ключові слова: готовність, підготовленість, готовність до дії, готовність до діяльності, підготовка, робота з батьками, підготовка до роботи з батьками.*

Проблема професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до роботи з батьками молодших школярів на сучасному етапі в умовах суспільно-економічних змін стає актуальною у зв'язку з низкою суперечностей: між потребою суспільства у підвищенні професійної підготовки вчителя і недостатністю її реалізації в педагогічному процесі; між важливістю надання кваліфікованої допомоги батькам у навчально-виховних проблемах та неготовністю значного числа випускників-педагогів до роботи з батьками; недостатність теоретичних знань і методичного забезпечення учителя початкових класів для реалізації ефективної роботи з батьками молодших школярів.

Проблема професійної підготовки вчителя початкових класів не є новою, тому знаходимо різні аспекти підготовки в педагогічній теорії.

Дослідженням професійної підготовки займалися Т. М. Байбара, Н. М. Бібік, О. А. Біда, М. С. Вашуленко, С. А. Литвиненко, І. І. Осадченко, О. Я. Савченко, Л. О. Хомич та ін.; формування готовності до професійної діяльності: О. А. Абдуліна, А. М. Бистрюкова, О. М. Борейко, Л. В. Долинська, Ю. Г. Долинська, О. Ю. Коржова, В. А. Крутецький, Н. В. Кузьміна, Л. М. Мітіна, С. М. Некрасова, О. І. Мешко, Ф. Д. Ніколенко, В. О. Сластьонін та ін.

Окремі аспекти проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до ро-