

Міністерство освіти і науки України
Львівський національний університет імені Івана Франка

**МАТЕРІАЛИ
ЗВІТНИХ НАУКОВИХ КОНФЕРЕНЦІЙ
ФАКУЛЬТЕТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

Випуск 1

Виходить з 2016 року

Львів
ЛНУ імені Івана Франка
2016

УДК 378.4.096:37(477.8–25)ЛНУФ(062)
ББК Ч481.718 (4Укр3) я43
М 34

*Рекомендовано до друку
Вченою радою факультету педагогічної освіти
Львівського національного університету імені Івана Франка
(протокол № 8 від 19.05 2016 року)*

Відповідальний за випуск *Дмитро Герцюк*

М33 **Матеріали звітних наукових конференцій факультету педагогічної освіти.** – Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2016. – Вип. 1. – 188 с.

Подано матеріали звітної наукової конференції факультету педагогічної освіти, яка відбулась 04 лютого 2016 року. Наведено результати науково-педагогічних досліджень викладачів, аспірантів і здобувачів факультету за 2015 рік.

УДК 378.4.096:37(477.8–25)ЛНУФ(062)
ББК Ч481.718 (4Укр3) я43

© Львівський національний університет
імені Івана Франка, 2016

СЕКЦІЯ ПОЧАТКОВОЇ ТА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТІ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

Наталія Мачинська,

*завідувач кафедри початкової та дошкільної освіти,
доктор педагогічних наук, професор*

Професійна діяльність людини задає напрям розвитку її особи. Кожна професія формує схожі інтереси, установки, риси особистості, манеру поведінки і т.д. У цьому зв'язку можна говорити про ідентифікацію особистості з професією, тобто про процес адаптації особистості до вимог конкретної діяльності. Іноді набуті людиною індивідуальні особливості проявляються і в інших життєвих умовах і ситуаціях.

Акмеологічний аспект, що характеризує особистісне зростання фахівця, як основний метод дослідження становлення педагога та формування його майстерності упродовж життя, враховує аналіз досягнення одного вершинного результату та визначає траєкторію руху до іншого, тобто процес вдосконалення та переходу від однієї вершини до іншої з метою досягнення конкретного результату.

Акмеологічні проблеми розвитку особистості розглядалися Б. Ананьєвим, Є. Богдановим, А. Деркачем, В. Зазикінім, Н. Кузьміною та ін.

Оцінювання рівня професіоналізму викладача, як зазначають дослідники, доцільно здійснювати за допомогою таких двох груп критеріїв. Перша група – зовнішні (об'єктивні) критерії, орієнтовані на оцінку результативності виконання професійного завдання. Друга група – внутрішні, психологічні критерії, що характеризуються наступними показниками: а) професійно важливі якості, професійні знання, вміння та навички; б) професійна мотивація; в) професійна самооцінка і рівень домагань; г) здатність до саморегуляції і стресостійкість; д) особливості професійної взаємодії; е) загальна фізична тренуваність [2].

Сформованість професійної компетентності сучасного педагога доцільно характеризувати наявністю таких компонентів: мотиваційним, технологічним, організаційним. Кожен компонент має свої особливості

функціонування, які, в свою чергу, визначають специфічні педагогічні умови для забезпечення ефективності та результативності процесу професійної підготовки.

Мотиваційний компонент: передбачає реалізацію можливості формування творчої спрямованості педагога та можливості впливу на стратегію розвитку регіональної системи освіти. Педагогічні умови: забезпечення формування – можливість вибору змісту, форм і термінів проведення методичних заходів з урахуванням специфіки та інтересів педагогів; забезпечення індивідуальної траєкторії підготовки особистості педагога до професійної діяльності.

Готовність до змін є однією із складових мотиваційного компоненту, що передбачає творчо-перетворююче ставлення до дійсності, відхід від нормативів; усвідомлення необхідності у професійному зростанні. Позитивне сприйняття власного минулого досвіду в контексті інноваційної діяльності; узгодженість власних цілей з проблемами сучасності, готовність до участі в проектуванні нових освітніх систем – ось деякі напрями формування професійної компетентності майбутнього педагога саме в контексті акмеологічного підходу.

Технологічний компонент професійної компетентності визначає особливості функціонування, зокрема: прикладний характер підготовки педагога до професійної діяльності; формування технологічних і прогностичних здібностей; опора на культурологічну і психолого-педагогічну підготовку. Педагогічні умови формування технологічного компоненту – перевантаження практичних форм проведення методичних занять; пріоритет активних нетрадиційних форм; підвищення інформаційної поінформованості педагога.

Технологічно-педагогічна підготовленість визначає:

– теоретико-методологічна обізнаність (наявність глибоких теоретичних знань і вмінь з предмета; уміння співвідносити з базовими знаннями свою практику, вдосконалювати на основі базових знань власну практичну діяльність; наукова обґрунтованість, включення нових ідей у практику; концептуальність, можливість розповсюдження і використання розроблених ідей);

– технологія прийняття рішення (уміння використовувати способи вирішення аналітико-рефлексивних, конструктивно-прогностичних, організаційно-діяльнісних, оцінювально-інформаційних, корекційно-регулюючих педагогічних завдань; уміння здійснювати вибір професійної проблеми і теми; володіння евристичними методами розв'язання проблеми; володіння методикою складання авторських програм, навчальних планів, моделювання та конструювання елементів

уроку; володіння способами модернізації, систематизації засобів навчання);

– технологія пошукової діяльності (уміння оперувати категоріями: мета, завдання, проблема, задум, гіпотеза, інструментарій дослідження; уміння складати розгорнуту програму експерименту; застосування засобів діагностики, корекції просування учнів у навчанні та розвитку; володіння методикою педагогічного експерименту).

Організаційний компонент. Особливості функціонування: підготовка сучасного педагога здійснюється упродовж декількох етапів: профорієнтаційна діяльність, яка здійснюється в системі загальноосвітніх навчально-виховних закладів, система теоретико-практичної підготовки в умовах вищого навчального закладу, умови для реалізації потреб професійного самовдосконалення та професійного зростання.

Пальчевський С.С. зазначає, що поелементний склад готовності до професійної діяльності включає в себе також:

– мотиваційний компонент як сукупність мотивів, адекватних цілям та завданням педагогічної діяльності;

– когнітивний компонент, пов'язаний з пізнавальною сферою людини. Він являє собою сукупність знань, необхідних для продуктивної педагогічної діяльності;

– операційний компонент – сукупність вмінь та навичок практичного вирішення завдань у процесі педагогічної діяльності;

– особистісний компонент, тобто сукупність особистісних якостей, важливих для виконання професійної діяльності [1].

Поняття “сучасний педагог” передбачає відкритість педагога до експериментів, інновацій і змін у педагогічному процесі. Педагог повинен сприймати різні точки зору, не змінюючи власне бачення проблеми. Такий вчитель орієнтований на сьогодні і майбутнє, але не на минуле. Він долає створені життям перешкоди, планує майбутнє, всі свої дії і досягнення. Йому властиве почуття справедливості і він бачить високу цінність навчання і освіти. Сучасний педагог – це творча особистість, яка сама є компонентом освітнього процесу. Сучасне суспільство, його розвиток, вимагає від вчителя інноваційної поведінки. Це означає активне і систематичне використання творчості при здійсненні педагогічної діяльності. Постійне вивчення і вбирання досвіду колег, але при цьому не втрачати власний рівень креативності і таким чином входити в педагогічне співтовариство – ось необхідні умови професійного становлення педагога в контексті акмеологічного підходу.

Отже, можна зазначити, що сучасний педагог характеризується сформованістю таких рис, як: готовність до сприйняття нововведень, відкритість внутрішнього світу вчителя культурі, суспільству; здатність

до подолання стереотипів у педагогічній діяльності; готовність та спроможність подолання творчих невдач. Професійне зростання педагога на шляху до особистісного “акме” передбачає його залученість до прийняття інноваційних рішень, самостійність у прийнятті рішень, а також можливості подолання психологічних бар’єрів.

-
1. *Пальчевський С. С.* Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів — Київ: Кондор, 2008. – 398 с.
 2. *Федірчик Т.* Педагогічний професіоналізм викладача вищої школи (теоретико-методологічний аспект): Навчальний посібник. – Чернівці: Золоті литаври, 2012. – 152 с.

СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Любов Нос,

канд. пед. наук, доцент кафедри початкової та дошкільної освіти

Оновлення змісту іншомовної освіти у початковій школі пов’язується із спрямуванням навчальної діяльності на вироблення в учнів необхідних життєвих компетентностей, що у майбутньому давали б можливість випускникам школи комфортно почуватися у сучасному світовому багатонаціональному просторі. Шкільна іншомовна освіта переорієнтовується на комунікативно-діяльнісну, особистісно орієнтоване та культурологічне спрямування навчального процесу, що зумовлює необхідність пошуку нових підходів до підготовки вчителя англійської мови для початкової школи. Потребують творчого вирішення питання оновлення цілей, змісту, форм та методів підготовки майбутніх учителів початкової школи, вдосконалення їх психолого-педагогічної та методичної підготовки у зв’язку із вимогами Державного стандарту початкової загальної освіти та укладених, відповідно до цього документа, нових навчальних програм з іноземних мов.

Різні аспекти професійної підготовки вчителя початкової школи досліджували такі українські науковці, як: Н. Бібік, О. Біда, М. Вашуленко, О. Савченко, Л. Хомич, питанням методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови присвятили свої праці О. Бігич, Л. Калініна, О. Коломінова, С. Роман, І. Самойлюкевич та інші.

Мета статі – проаналізувати підходи до формування професійних умінь майбутніх учителів англійської мови у вищих педагогічних навчальних закладах відповідно до сучасних вимог суспільства та кожної особистості.

Початковий етап навчання іноземної мови у сучасному загальноосвітньому навчальному закладі надзвичайно важливий, оскільки в цей період закладаються психолінгвістичні основи іншомовної комунікативної компетенції, необхідні та достатні для подальшого її розвитку й удосконалення. Тут відбувається становлення засад для формування іншомовних фонетичних, лексичних, граматичних навичок та мовленнєвих умінь у межах програмних вимог [3, с. 3]. З огляду на це, вищі педагогічні навчальні заклади мають підготувати професійно орієнтовані, творчі особистості фахівців, здатних впроваджувати ефективні форми і методи керівництва навчально-виховним процесом, самостійно опрацьовувати й успішно застосовувати нові технології навчання іноземних мов.

Досліджуючи проблему підготовки вчителів іноземної мови для початкової школи, науковці О. Бондаренко і О. Бігич визначають кілька основних напрямів:

- особистісно орієнтована професійна підготовка;
- культуровідповідна професійна підготовка;
- професійна автономія студента в умовах безперервності та наступності педагогічної освіти;
- орієнтація педагогічної освіти на рефлексію та інновації у професійній діяльності вчителя;
- білінгвальна педагогічна освіта студентів;
- інтеграція навчальних курсів з метою формування у студентів білінгвальної професійної компетенції;
- рівневість системи професійної компетенції вчителя іноземної мови. [1, с. 49] .

Вважаємо, що пріоритетною є особистісно орієнтована професійна підготовка. Для її реалізації О. Савченко пропонує змінити методологію підготовки майбутнього фахівця, що полягає передусім у формуванні його як особистості, яка здатна до самонавчання упродовж життя, до прийняття рішень в інтересах дитини. Цей процес передбачає створення варіативних навчальних планів і програм, запровадження нової системи контролю оцінювання, стимулювання, нової структури змісту і тривалості навчання. Водночас, як зазначає науковець, слід дбати про фундаментальність психологічної і педагогічної підготовки студентів, оволодіння ними набором педагогічних технологій, за якими успішно досягаються основні цілі початкової освіти [4, с. 4].

Для ефективного забезпечення навчально-виховного процесу з іноземної мови вчителю необхідно мати достатню фахову підготовку, яка передбачає не лише володіння іншомовною комунікативною компетенцією, але й знання психологічних та вікових особливостей учнів початкової школи. Використання цієї інформації у практичній діяльності слугуватиме майбутнім педагогам науково-теоретичними засадами для добору та організації змісту навчання.

У початковій школі важливо зацікавити учнів вивченням іноземної мови, викликати в них позитивне ставлення до предмета, вмотивувати необхідність і значущість володіння іноземною мовою як неповторним засобом міжкультурного спілкування. Для цього вчителю необхідно навчитися підбирати такі навчальні засоби, які б сприяли вихованню в учнів комунікативних потреб у пізнанні інших країн і народів.

Важливим напрямом є формування готовності педагогів до інноваційної діяльності, що сприятиме формуванню особистості, здатної творчо осмислювати сучасний зміст початкової освіти, використовувати ефективні технології та форми навчання, впроваджувати інноваційні методики у навчально-виховний процес, продукувати і реалізовувати нові ідеї.

З огляду на це, завдання викладачів полягає у спрямуванні навчального процесу на педагогічних факультетах на особистість студентів, на створення умов для кожного з них для самостійного саморозвитку. Такі підходи вимагають оновлення змісту навчання та пошуку нових форм і методів.

Вагому роль у системі підготовки вчителів початкової школи до використання інноваційних педагогічних технологій відіграють активні методи навчання. Саме вони, за висновками О. Набоки, гарантують високий ступінь залученості студентів до освітнього процесу, засвоєння ними і розвиток у них професійних, інтелектуальних, поведінкових навичок і вмінь. Вони сприяють розвитку творчих здібностей і формуванню таких важливих якостей, як вміння оперативно й ефективно приймати оптимальні рішення в проблемних ситуаціях фахового характеру, переконливо й конструктивно викладати свої ідеї та відстоювати свою думку. Завдяки активним методам навчання студенти розробляють свої власні стратегії поведінки і на їх підставі – свої стилі професійної діяльності. Окрім того, у студентів формується почуття колективної відповідальності за свою діяльність [2, с. 34].

Серед активних методів можемо виділити дослідницькі роботи, проектні роботи, формування власного порт фоліо. Досвід показує, що важливе значення у підготовці студентів до інноваційної діяльності

відіграють інтерактивні технології. Ми розглядаємо їх як одну із форм стимулювання студентів до активної навчальної діяльності.

Отже, для викладачів вищих навчальних закладів, що здійснюють підготовку вчителів початкових класів, визріла необхідність перегляду навчальних програм та внесення змін у їх змістове наповнення. На нашу думку, застосування особистісно орієнтованого підходу сприятиме передусім утвердженню якісно нових відносин між викладачами та студентами. Тому важливо налагодити таку систему роботи викладачів вищих педагогічних навчальних закладів, яка забезпечувала б керівництво індивідуальною роботою студентів, спрямованою на творчий пошук, на розробку освітніх проектів. Такі підходи сприятимуть самовдосконаленню студентів шляхом поглиблення своїх знань, виявлення власного потенціалу, а отже, реалізації своїх можливостей.

1. *Бігич О. Б., Бондаренко О. Ф.* Сучасні тенденції професійної підготовки вчителя іноземної мови для початкової школи. // *Іноземні мови.* – 2002. – № 4. – С. 48–51.
2. *Набока О.* Професійно орієнтовані технології навчання у підготовці майбутніх педагогів. – *Рідна школа.* – 2011. – № 4–5. – С. 31–34.
3. *Навчальні програми з іноземних мов: для загальноосвітніх навч. закл. і спец. шкіл із поглибл. вивченням інозем. мов. 1-4 класи.* – К. : Видавничий дім “Освіта”, 2012. – 96 с.
4. *Савченко О. Я.* Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / Олександра Савченко // *Початкова школа.* – 2001. – № 7. – С. 1–4.

УРОК ЧИТАННЯ ЯК ОСНОВНА ФОРМА ЛІТЕРАТУРНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Галина Подановська,
асистент кафедри початкової та дошкільної освіти

Визначальною рисою всіх програмних документів нашої держави у галузі освіти є орієнтація школи на особистість учня. В “Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті” наголошується на створенні умов для розвитку, самоствердження й самореалізації особистості, для формування покоління, здатного навчатися протягом життя.

Особливе значення в реалізації поставлених завдань відводиться шкільним предметам гуманітарного циклу, зокрема “Літературному читанню”, головна мета якого полягає у розширенні меж літературної освіти, залученні школярів до вершин досягнутих світовою культурою, вихованні читача, здатного до сприйняття літературного твору як мистецького явища та усвідомлення його художньої своєрідності.

Виокремлення літературного розвитку школярів як однієї з вагомих теоретичних проблем сучасної методичної науки пов'язане з особливим значенням літератури для духовного розвитку особистості, її самоствердження та самореалізації. Читаючи художній твір, дитина має справу з по-особливому організованим текстом, художнім мовленням, образним змалюванням картин життя, авторською точкою зору – з особливою естетичною формою пізнання світу. Для його сприйняття необхідні спеціальні читацькі уміння, літературні здібності. Вони визначають зміст літературного розвитку, тобто формування мовного чуття, чуття до звукової краси мови, відчуття образності художнього мовлення, емоційне реагування на поетичне слово, вміння мислити словесно-художніми образами, співпереживати, проявляти креативність.

Особливої актуальності дана методична проблема набуває на сучасному етапі, коли спостерігається значне поширення комп'ютерно-телевізійної мережі, що, вимагаючи мінімуму інтелектуальних зусиль, привчає школярів до пасивного сприйняття інформації, призводить до загального падіння читацької культури та зниження інтересу до літератури як мистецтва слова.

Як зазначають дослідники з проблеми дитячого читання, протягом останніх десяти років суттєво знизився статус читання і його престиж. Читання як улюблене заняття називають маже 30% учнів 1-2 класів і 22% - 3-4 класів. Водночас спостерігається від'ємна динаміка від 1 до 4 класів. На думку вчених, зниження інтересу до читання серед школярів значною мірою пов'язане зі збільшенням обсягів інформації, зміною ритму життя, структурою і способами проведення вільного часу: телебачення, комп'ютерні ігри, активне користування мережею Інтернет тощо. Читання втрачає свою цінність у т.ч. і внаслідок того, що читати перестають і дорослі. Сьогодні, як ніколи, дуже гостро стоїть проблема повернення дитячої книжки в активне культурне поле дитини.

Науковці Т.Г. Галактіонова, Н.О. Кутейнікова, Н.М. Логвіненко, В.О. Науменко, Л.М. Овдійчук, Р.Ф. Перцовська, О.Я. Савченко, Г.П. Ткачук, Б.Б. Шалагінов засвідчують, що активне і раннє прилучення дітей до візуальної масової культури, віртуального простору, комп'ютерних ігор зумовили становлення нового типу читача, для якого притаманні переважно прагматичне ставлення до читача (“знайти”,

“здобути інформацію”) слабо виражена читацька мотивація, відсутні тенденції до фрагментарного, поверхневого сприймання змісту текстів різних видів, невміння багатьох учнів повноцінно працювати з традиційними друкованими виданнями; втрата справжнього читацького інтересу, такого потягу до читання, яке викликає співчуття, співпереживання, робить процес читання творчим.

Мета статті – розкрити особливості організації та проведення різних типів уроків читання в початковій школі на сучасному етапі з метою забезпечення літературного розвитку молодших школярів.

Така ситуація вимагає неформального підходу класовода до організації і проведення уроків літературного читання, які виступають основною формою літературного розвитку молодших школярів. Саме ці уроки відкривають красу художнього слова, закладають основи майбутнього літературної освіти, виховують інтерес до читання в процесі спілкування з автором твору через представлене ним слово. Проте, організовуючи уроки читання, вчитель повинен врахувати, що їх зміст, структура, методичні засоби мають відповідати ідеям особистісно орієнтованого навчання, розвивально-діяльнісному, діалогічному характеру роботи з текстами, забезпечувати різні форми співпраці учнів, розвивати їх естетичну, мислительну, духовну сфери життя.

Слід врахувати, що зміни у змісті читання у поєднанні з новими методичними підходами створюють сприятливі передумови для гнучкої, цікавої і результативної побудови уроків.

Перш ніж планувати урок, вчитель повинен проаналізувати, що являє собою новий твір як текст, який є його навчальний, розвивальний і виховний потенціал. Звідси очевидно, що універсальної структури уроку, яка була б придатною для вивчення творів навіть одного жанру, не може бути. Кожного разу вчитель повинен продумувати таку структуру, яка відповідатиме меті уроку, його місцю в системі уроків відповідного розділу чи теми, враховуватиме змістові та художні особливості конкретного твору, а головне – передбачатиме активність і співпрацю дітей. Отже, планування сучасного уроку сконцентроване на прогнозуванні навчальної взаємодії вчителя й учнів в організації читацької діяльності.

У побудові будь-якого типу слід враховувати, що основною одиницею навчального процесу є не окремий урок, а їх система, яка відповідає певній темі. Тому, перш ніж планувати зміст уроку, слід з'ясувати, яке його місце в системі уроків даної теми, як тема відображена у програмі, як визначено в ній державні вимоги до навчальних досягнень учнів.

Дотримання послідовності етапів опрацювання творів попереджує хаотичність, безсистемність у проведенні уроку і водночас дозволяє гнучко визначити його наповнення, тривалість. Методичним стрижнем уроку є закономірність сприйняття учнями художнього твору: первинний синтез (цілісне сприймання) – різні види аналізу – вторинний синтез, що забезпечує поглиблене сприймання і розуміння прочитаного.

Такий підхід: упереджує перевантаження окремого уроку; сприяє його спрямованості на засвоєння кінцевих результатів навчання з даної теми; дозволяє попередньо виділити об'єкт контролю для тематичного оцінювання; точніше спланувати зміст і послідовність міжтематичних і міжпредметних зв'язків.

Серед сучасних варіантів побудови уроків читання можна виділити такі: уроки вивчення творів одного жанру, уроки-сходінки до монографічного вивчення творчості письменника, уроки-інсценізації, уроки з ігровим сюжетом, уроки-роздуми, інтегровані уроки та уроки з блочною інтеграцією змісту різних предметів, уроки-діалоги, уроки розвитку літературних творчих здібностей учнів.

Важливим є включення у зміст уроків творчих завдань, які стимулюють різні елементи літературно-творчих здібностей. Відповідно до мети уроку і можливостей текстів доцільно використовувати творчі завдання, які спрямовані на розвиток різних проявів літературно-творчих здібностей. Вкажемо основні з них:

– зосередження уваги на якостях творчої особистості (розвинена уява, образне мислення, вміння у звичайному побачити незвичайне): “Завдяки чому хлопчику вдалося зробити іграшку?” (“Корінець” Т. Коломієць); “Що спонукало автора скласти перший вірш? Чи переживав ти подібні почуття?” (“Як я став письменником” А. Камінчука);

– розвиток репродуктивної та творчої уяви, образного мислення: “Яку картину викликає цей вір у твоїй уяві?” (“Квітка” Д. Павличка); “Якими ти уявляєш Володю і Сергійка: які вони на вигляд, скільки їм років?” (“Їжачок-реп'яшок”) В. Артамонової;

– розвиток емоційної чутливості, що дає можливість передати почуття автора, відчути тональність твору: “З яким настроєм читатимеш вірш угорос? Прочитай вірш так, щоб читачі відчули твоє ставлення до зображеного. Прочитай вірш наспівно, задушевно”;

– розвиток мовленнєвих умінь, збагачення словника учнів образними висловами, епітетами, порівняннями: “Як поет звертається до рідної оселі, яке порівняння вживає?” (“ти стоїш, небагата і пишна...” В. Симоненка); “Знайдіть у вірші порівняння. Які образи вони створюють?” (“Веселка на долоні” М. Сингаївського) та ін.

Підготовка і проведення узагальнюючих уроків в умовах зміни змісту і методичних підходів предмета “літературне читання” передбачає повну новизну. У підручнику літературне читання О.Савченко після кожного розділу є блок “Перевір свої досягнення”, у якому зазначено основні позиції імовірного сценарію узагальнюючого уроку. На узагальнюючих уроках навчальна діяльність передбачає включення ігрових елементів, ребусів, коротких вікторин. З метою підготовки учнів до підсумкового тематичного оцінювання доцільно включати завдання тестового характеру, на вибір правильної відповіді, доповнення, конструювання.

Таким чином, зміст і методика предмета “Літературне читання” мають величезний потенціал для морально-етичного, естетичного виховання; мовленнєвого, інтелектуального і літературного розвитку дітей засобами художнього слова. Хоча уміння читати розвивається на всіх уроках відповідних життєвих ситуаціях, однак лише на уроках читання воно є об’єктом цілеспрямованого, системного опрацювання, що дозволяє умінню стати повноцінною навичкою, яка є інструментом неперервної літературної освіти людини упродовж життя. Завданням вчителя є урізноманітнення уроків читання, структур їх побудови і методики організації навчальної взаємодії, що зумовлено широким діапазоном цілей цього предмета, необхідністю врахування вимог навчальних досягнень з кожної змістової лінії, особливостей конкретного тексту в поєднанні з рівнем готовності дітей, їх пізнавальних потреб, інтересу до читання.

Досвід підтверджує, що кожний вдалий урок – це творчість учителя не лише на ґрунті професійної підготовки, але й вияв його особистісних якостей, гуманності, культурного і педагогічного кругозору, постійної турботи про вихованість і розвиток всього класу в цілому і кожної дитини зокрема. _____

1. Літературне читання. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 2-4 класи // Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. – К. : Видавничий дім “Освіта”, 2013. – С. 71–97.
2. *Мартиненко В. О.* Оновлення змісту літературного читання у контексті компетентнісного підходу / О.В.Мартиненко // Початкова школа. – 2012. – № 10. – С. 20–25.
3. *Савченко О. Я.* Методика читання у початкових класах: Посіб. для вчителя / О.Я.Савченко. – К. : Освіта, 2007. – 334 с.

НЕСТАНДАРТНІ ПРИЙОМИ МАЛЮВАННЯ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Валентина Деленко,

асистент кафедри початкової та дошкільної освіти

Дошкільне дитинство – дуже важливий період у житті дітей. Саме в цьому віці кожна дитина уявляє себе маленьким дослідником, з радістю і здивуванням відкриває для себе незнайомий і такий вражаючий навколишній світ. Що різноманітніша дитяча діяльність, то гармонійніше відбувається всебічний розвиток дитини, реалізуються її потенційні можливості й перші прояви творчості. Ось чому одним з найближчих і найдоступніших видів роботи з дітьми в дитячому садку є зображувальна, художньо-практична діяльність, що сприяє залученню дитини до творчості, дає їй змогу створювати щось красиве, незвичайне.

Питанням розвитку дитячої зображувальної творчості присвятили чимало спеціальних досліджень такі відомі вчені, як Н. Сакуліна, Є. Фльоріна, Н. Ветлугіна, Т. Комарова, Т. Казакова, Г. Григор'єва, Т. Доронова, Б. Теплов та інші. Однак практичний аспект реалізації нестандартних прийомів і технік малювання в ДНЗ залишається недостатньо розкритими, оскільки стрімко змінюються точки зору щодо психологічних і художніх умов формування здібностей, змінюються дитячі покоління і відповідно повинна змінитися технологія роботи педагогів. Враховуючи важливість існуючої проблеми в розвитку творчості в дошкільному віці, звернемося до розгляду та використання в педагогічній діяльності нових підходів до вирішення цього питання і поставимо перед собою мету роботи, яка буде полягати в розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку за допомогою використання нетрадиційних технік малювання.

Зображувальна діяльність є одним із найцікавіших видів діяльності дошкільнят. Вона дозволяє дитині виразити в зображуваних образах свої враження про навколишнє, відобразити в малюнку все, що чує і знає, виразити своє відношення до них.

Всі діти люблять малювати, але творчість не може існувати під тиском та насиллям. Адже малювання для дитини – це радісна, натхнена праця. Малювання – одне з найбільш цікавих і захоплюючих занять для дітей старшого дошкільного віку, це найдоступніший вид діяльності, який освоюється маленькою людиною. Направляючи і підтримуючи дитину в цьому напрямку, ми домагаємось їй багато в чому. Адже у процесі малювання діти удосконалюють спостережливість, естетичне

сприйняття, художній смак, творчі здібності. [3, с. 18–20]. Малюючи, діти розвивають і тіло, і розум, і душу.

Одним із прийомів, спрямованих на активізацію творчого самовираження старших дошкільників, є організація роботи з дітьми із застосуванням способів нетрадиційного малювання.

Нестандартні підходи до організації образотворчої діяльності дивують і захоплюють дітей. Оригінальне малювання розкриває творчі можливості дитини, дозволяє відчутти фарби, їхній характер і настрої. Адже образотворчий матеріал може бути одним і тим же – наприклад гуашева фарба. Використовувати її можна і в техніці набризку, і змішуючи з сіллю, крупою, і малювати клейовим пензлем на гладкій поверхні картону, і в техніці малювання плямами, монотипією, поролоном, пінопластом, пальчиком, долонькою, відбитком листя, квітів і т. п.

На заняттях з образотворчої діяльності нетрадиційні техніки зображення використовуються рідко, не враховується їх корекційна значущість, між тим, застосування нетрадиційних технік сприяє збагаченню знань і уявлень дітей про предмети і їх використанні; матеріали, їх властивості, способів дій з ними.

Нетрадиційна техніка не дозволяє копіювати зразок, що дає ще більший поштовх до розвитку уяви, творчості, самостійності, ініціативи, прояву індивідуальності. Дитина отримує можливість відобразити свої враження від навколишнього світу, передати образи уяви, втілюючи їх за допомогою різноманітних матеріалів у реальні форми.

А головне те, що нетрадиційне малювання відіграє важливу роль у загальному психічному розвитку дитини. Адже самоцінним є не кінцевий продукт – малюнок, а розвиток особистості: формування впевненості у собі, у своїх здібностях, самоідентифікація у творчій роботі, цілеспрямованість діяльності.

Дитині необхідно допомогти навчитися різним способам малювання, дати поняття різних технік зображення. Кожна з цих технік - це маленька гра. Їх використання дозволяє дітям відчувати себе розкутішими, сміливішими, розвиває уяву, дає повну свободу для самовираження.

На думку Д. Кодіної знайомство дітей з новими художніми матеріалами, інструментами та техніками допомагає розвивати їх творчість. Вона вважає, що пропонуючи дітям нетрадиційні техніки малювання, ми розвиваємо їх самостійність і творчу активність. Знання художніх прийомів для досягнення найбільшої виразності малюнка і вміння комбінувати різні техніки зображення пробуджують фантазію дітей, активізують їх спостережливість, увагу і уяву, допомагають

виконати задумане, розвивають почуття форми і сприйняття кольорів, сприяють вихованню художнього смаку і відводять творчість дітей далеко від стандартів і шаблонів [1].

В. Ніканорова та М. Пономаренко вказують на те, що застосовуючи під час малювання нетрадиційні техніки, діти переживають яскраві позитивні емоції, відкривають нові можливості добре знайомих предметів, які використовують як художні матеріали. У своїй статті дослідники описують такі нетрадиційні техніки як, малювання на вологому папері, малювання пальцями, сухим пензлем, малювання восковими олівцями та аквареллю, граттаж, зім'ятий папір, тампонування, крапковий малюнок [2].

У старшому дошкільному віці крім уже відомих дітям технік, використовуємо нові – малювання пір'ям, розмивання, малювання на піску, малювання свічкою, малювання мильними бульбашками тощо.

У цьому віці діти можуть освоїти більш важкі техніки, такі як кляксографія, коли у відбитку звичайної плями можна побачити різноманітність сюжетів образів.

Далі слід запропонувати техніку монотипії (отримання зображення шляхом переведення його з однієї поверхні на іншу, тобто відбиток зображення).

З задоволенням і неприхованим захопленням діти виконують малюнки у техніці "граттаж (малювання на восковій основі). Це спосіб виконання малюнка шляхом процарапування пером або гострим інструментом паперу або картону, залитих тушшю.

Застосування нетрадиційних матеріалів і технік сприяє розвитку у дитини дрібної моторики рук і тактильного сприйняття, просторового орієнтування на аркуші паперу, окоміру і зорового сприйняття, уваги і посидючості, образотворчих навичок й умінь, спостережливості, естетичного сприйняття, емоційної чуйності, допомагають навчити мислити сміливо і вільно.

Творчий процес – це справжнє диво - діти розкривають свої унікальні здібності і відчувають радість, яку їм приносить творення. Тут вони починають відчувати користь творчості і вірять, що помилки - це всього лише кроки до досягнення мети, а не перешкода, як у творчості, так і у всіх аспектах їхнього життя.

1. *Кодина Д. Н.* Нетрадиционные техники рисования / Д. Н. Кодина // Современное дошкольное образование. – 2009. – № 5. – С. 15–16.

2. Ніканорова В. Творчі здібності дітей на кінчиках їхніх пальців / В. Ніканорова, М. Пономаренко // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2011. – № 2. – С. 16–27.
3. Сухорукова Г. В. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі. Підручник / Г. В. Сухорукова, О. О. Дронова, Н. М. Голота, Л. А. Янцур. – Київ: Видавничий Дім “Слово”, 2010. – 376 с.

ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УКРАЇНІ ТА ЄВРОПІ: КОМПАРАТИВНИЙ АСПЕКТ

Анна Войтович,

асистент кафедри початкової та дошкільної освіти

Екологічні проблеми світового масштабу зумовили необхідність кардинальних змін у ставленні людини до природи, і до самої себе. У умовах розвитку сучасної людської цивілізації техногенне втручання у природу загрожує усьому існуванню людства. З огляду на це пріоритетного значення набуває проблема раннього екологічного виховання та формування екосвідомості у період дитинства. Вважаємо, що організований і системний цей процес може стати саме у початковій школі, а вивчення і узагальнення світового досвіду у цій сфері може стати дієвим чинником формування досконалої системи екологічної освіти дітей. З огляду на це ми обрали темою своєї статті “Екологічне виховання учнів початкових класів в Україні та Європі: компаративний аспект”.

Українські вчені наголошують на важливості формування екоцентричного типу екологічної свідомості: “Антропоцентризм та технократизм як світоглядні установки і культурні парадигми показали свою неспроможність. Екоцентричний тип екологічної свідомості означає орієнтованість на екологічну доцільність, відсутність протиставлення людини і природи, сприйняття природних об’єктів як повноправних партнерів у взаємодії з людиною, баланс прагматичної і непрагматичної взаємодії з природою” [8].

У навчальні програми українських навчальних закладів на межі ХХ–початку ХХІ століття було включено чимало навчальних дисциплін, які мали на меті спричинити формування екологічної свідомості дітей і молоді. Окрім цього у системі сучасної української освіти досить поширеними стають різноманітні форми екологічної позаурочної та

позашкільної роботи, проте дана система освіти не реалізує цієї функції у повній мірі. Це стосується як України, так і зарубіжжя. Вчені вбачають у цьому різні причини: “Тому більшість освітніх систем (включно з українською) доволі успішно спромоглися забезпечувати первину екологічну поінформованість дітей і молоді, але досі ще перебувають у стані постійної модернізації...” [5, с. 248].

У багатьох освітніх системах різних країн сьогодні переважає гносеологічна модель, представниками якої є такі країни: Польща, Румунія, Білорусія, Казахстан. Згідно з нею досягнення мети передбачається здійснити шляхом цілісного і системного пізнання в рамках освітнього процесу, екологічної реальності [3, с. 8].

Проте вчені обстоюють думку про недосконалість гносеологічної моделі екологічної освіти і пропонують як альтернативу гносеологічно-діяльнісну модель. Така освітня модель набула розповсюдження у США, Німеччині, Франції, Бельгії, Нідерландах, частково Чехії. Вона окрім пізнавальної активності, передбачає елементи практичної роботи, спрямованої на охорону навколишнього середовища [9].

Отже, у зарубіжній школі екологічна освіта та виховання активно переходять з дискусійної сфери у площину їх практичної реалізації.

В Німеччині широко використовуються сучасні досягнення науки і передового досвіду в розроблені концепції екологічної освіти і виховання. Так, беручи за основу програму ЮНЕСКО “Людина і біосфера”, розробляють модель формування відповідальності за стан навколишнього середовища і шляхи її інтеграції зі шкільними програмами [7, с. 5].

У Норвегії і Фінляндії більшу частину часу відводять для спостережень за явищами природи у різні пори року, а також для проведення одноденних екскурсій. Працівники дитячих садків здобувають спеціальну підготовку. Під час польових занять майбутні педагогічні працівники дитячих садків набувають знань про фотосинтез, взаємозв'язки між рослинами і тваринами, енергію, харчові ланцюги, про кругообіг речовин у природі і роль людини в навколишньому середовищі [11, с. 20].

У Нідерландах, як і в Україні, схвалено індивідуальний та диференційований підходи до навчання та виховання дітей із різними можливостями й здібностями, сприяння співпраці з урядовими організаціями, що забезпечують теоретичну та методичну базу школи [10]. У Нідерландах важливим принципом організації навчання у початковій школі є свобода і дитиноцентризм.

Особливе значення в початковій школі має екологічне виховання та освіта дітей, яке реалізується за певними тематичними лініями.

Важливим є також інтердисциплінарний підхід до екологічного виховання в усіх навчальних предметах та шкільних підручниках для молодших школярів у Нідерландах. На сторінках підручників систематично зустрічаються завдання природоохоронного змісту: [4, с. 160–163].

Формування ціннісного ставлення пов'язане передусім із наслідуванням [2, с. 216] тих моделей ставлень, які характерні для людей з найближчого оточення дитини. Батьки, також як і педагог, подають дитині перший приклад моральності. Наповнення шкільного життя ціннісними прикладами активно протидіє тим зразкам цинічної, аморальної, відверто руйнівної поведінки, які у великій кількості і привабливій формі обрушують на дитячу свідомість комп'ютерні ігри, телебачення та інші джерела.

У педагогічних цілях акцент має бути поставлений на організації уявного або реального діалогу з тими особистостями, чії цінності визнані в культурі народу як гідні орієнтири і які відрізняються такою особливістю внутрішнього світу, як сенс життя, що сформувався і визначає увесь життєвий шлях особистості [1, с. 267–269].

Аксіологічний підхід у вихованні, екологічному зокрема, утверджує особистість школяра як носія базових національних цінностей, як вищу цінність, як суб'єкта, здатного до організації своєї діяльності у світі на основі духовних ідеалів, моральних установок і моральних норм і, таким чином, протистоїть моральному релятивізму соціального середовища, водночас усвідомлюючи взаємозалежність, паритетність, суб'єктність стосунків з природою, суспільством.

Основні положення національної екологічної політики повинні бути відображені у змісті екологічної освіти та виховання учнів, особливо у початковій школі. Саме дитячий вік дає можливість сформувати екологічну свідомість цілісно, комплексно, позитивно і результативно.

-
1. *Бех І.* Концепція виховання гуманістичних цінностей учнів загальноосвітньої школи / І. Бех, // Українське релігієзнавство. – 2005. – № 4 (36). Тематичний випуск: зб. наук. статей і матеріалів. – С. 265 – 292.
 2. *Власова О. І.* Педагогічна психологія: Навч. посібник — К.: Либідь, 2005. – 400 с.
 3. *Водопьянов П. А.* Экологическое образование в контексте идей глобального эволюционизма // Актуал. проб. екол. образ. и воспит.: Тез. докл. респ. науч. практ. конф. Минск, 1992.

4. Деркач О. І. Формування природоохоронного досвіду в молодших школярів Нідерландів // Педагогічний дискурс. – Вип. 14. – 2013. – С. 160–63.
5. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України; гол. Ред. В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008, 1040 с.
6. Закон України Про Основні засади (стратегію) державної екологічної політики України на період до 2020 року // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2011. – N 26. – ст. 218.
7. Модернизация экологического образования в национальной программе Великобритании // Р.Ж. Экология человека. – 1994. – № 4. – С.5.
8. Стратегічні орієнтири розвитку неперервної екологічної освіти у навчальних закладах Чернівецької області: матеріали регіональної наук.-практ. конф. (Чернівці, 22 березня 2012 р.) / Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області. – 2012. – 312 с.
9. Швед Марія. Тенденції розвитку зарубіжної екологічної освіти // Вісник Львівського національного ун-ту. Серія педагогічна. – 2003. – Вип.17. – С. 167–174.
10. Handbook of Teacher Training in Europe: Issues and Trends / ed. by M.Galton and B.Moon – The Council of Europe and Devid Fulton Ltd,1994– 228 p.
11. Polityka ekologiczna panstwa. – Warszawa. 1991.

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОБОТІ ЗІ СТУДЕНТАМИ

Олена Луциньська,

асистент кафедри початкової та дошкільної освіти

Сучасні суспільні, соціально-економічні та інформаційно-технологічні зміни висувають нові вимоги до підготовки вчителя нової генерації, що потребує створення й застосування нових освітніх систем, зміни освітнього процесу, форм, методів та засобів навчання. Виникає необхідність у створенні сучасної моделі підготовки майбутнього педагога. В існуючій моделі є суперечність між рівнем підготовки та сучасними вимогами до фахівця. Перед викладачами постає необхідність вдосконалення їх педагогічної майстерності та науково-методичної діяльності у професійному навчальному закладі, яка вимагає нових

правил підготовки вчителя, здатного працювати в динамічних умовах інноваційних і комп'ютерних технологій, та активно їх використовувати у своїй професійній діяльності [4, с. 257]. Така позиція вимагає від освіти реформаційних кроків щодо оновлення її змісту та застосування нових педагогічних підходів, впровадження інформаційних і комунікаційних технологій, що модернізують навчальний процес.

Аналіз літератури з питань використання інновацій у ВНЗ дає всі підстави стверджувати, що інноваційні технології – вимога сьогодення, що дозволяє створити суспільство засноване на знаннях. Значний внесок в обґрунтування ролі інноваційних технологій у сучасному навчанні зробили О. О. Грецько, Л. І. Скалій, Т. А. Бабенко, О. Токменко, В. Бикова, Я. Булахова, О. Бондаренко, Р. Гуревич, В. Заболотний, О. Шестопал, А. Нікулін, С. Болсун, І. Чипиленко, В. Русол, С. Скрипник. Формування основ інформаційної культури розробляли: В. Глушков, Л. Вінарик, А. Єршов, М. Жалдак, С. Малярчук, Е. Машбіц, А. Ясінський. Систему використання комп'ютерних технологій окреслено такими науковцями як О. В. Співаковським, Ю. В. Триусом, В. Ю. Биковим, М. І. Жалдаком, Р. С. Гуревич.

Проблема застосування інноваційних технологій у процесі підготовки майбутніх педагогів є однією з найбільш актуальних в системі сучасної професійної підготовки фахівців, бо тісно пов'язана із формуванням у студентів мотивації до навчання, яка впливає на якість засвоєних ними знань та розвиток фахових умінь та навичок, їх професійну компетентність. Реалії сьогодення показують, що професійна педагогічна компетентність викладача нині неможлива без практичного володіння сучасними методами навчання та інноваційними технологіями викладання навчального матеріалу, а отже вимагає від педагогів вищої школи постійного професійного удосконалення та самоосвіти [3].

Інноваційні введення передбачають комплексні зміни в постановці цілей, визначенні змісту, застосуванні форм і методів навчання й виховання, а також в організації двосторонньої взаємодії педагога та вихованця, що складає передовий досвід окремих учителів і колективів односторонців та часто втілюється в педагогічні інноваційні технології. Інноваційна педагогічна технологія – цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів, педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчально-виховний процес від визначення його мети до очікуваних результатів [2, с. 338]. Застосування в педагогічній практиці інноваційної технології як принципово нової сукупності форм, методів, засобів навчання, виховання й управління сприяє розвиткові пізнавальної активності студентів, формуванню в них творчих навичок і здібностей,

орієнтує на самостійне здобуття освіти з використанням сучасних технологій учіння.

Нині, все більшого поширення в різноманітних сферах життя набувають комп'ютерні технології, вони виступають як один із інструментів пізнання. Оскільки, розвиток комп'ютерної техніки не тільки якісно змінює життя суспільства, але й впливає на культуру, залучає людство до накопичення культурного багатства. Інформатизація суспільства стимулює якісні зміни в соціально-політичних й економічних процесах. Нові інформаційні технології орієнтують людину на саморозвиток та самонавчання [1].

Інформаційними технологіями називають усі технології, які використовують спеціальні інформаційні технічні засоби. Комп'ютерні або нові інформаційні технології навчання – це процеси підготовки і передачі інформації, засобом впровадження яких є комп'ютер. Проте, перед викладачами, постає проблема – навіщо використовувати комп'ютерні технології, яким способом? Адже розглядати комп'ютер лише як засіб контролю чи оцінювання, або ж як засіб унаочнення, конкретизації навчального матеріалу – є частково неправильним. Ми часто забуваємо, що професія вчителя є тією дитячою або ж юнацькою мрією за досягненням якої студенти приходять у ВНЗ. Забуваючи, що якщо студент не полюбить навчання, то він не зуміє решту життя вчитися самостійно. Натомість, щоб навчити ентузіазму до навчання, наполегливої праці – навантажуюмо їх завданнями, які не мотивують та не зацікавлюють. Ми часто говоримо про те, що учнів потрібно навчати граючись, оскільки гра – це їх провідний вид діяльності, а сучасні студенти – це діти нової генерації та нових комп'ютерних можливостей, володіння та використання яких є вимогою, захопленням і розвагою одночасно. Чому б це не використати?

Звичайно, заняття під час яких викладач використовує технічні засоби навчання дещо відрізняються своєю методикою. Вони незвичні з першої хвилини, адже змушують студентів не лише слухати, але й спостерігати за використанням можливостей комп'ютерних досягнень під час проведення аудиторних занять. На основі практичного використання та вже існуючих теоретично-окреслених можливостей комп'ютера, як засобу навчально-виховного процесу, можна виокремити такі способи:

- використання розроблених презентацій до занять, або проведення заняття за презентацією;
- використання схем, малюнків, відео, науково-популярних фільмів, фрагментів уроків, скрінів тих корисних ресурсів або ж сайтів,

програм які ми не можемо продемонструвати в міру відсутності інтернету чи описати їх;

- апробація та впровадження програмного забезпечення, тестуючих програм, які сприятимуть підвищенню інтересу до вивчення навчальної дисципліни;

- самостійна робота студентів, індивідуальні завдання, які включатимуть активне користування графічними та тестовими редакторами, редакторами презентацій, глобальною мережею Інтернет;

- спілкування зі студентами через соціальні мережі, дистанційне навчання;

- використання інтерактивної дошки, як одного із найбільш ефективних технічних засобів взаємодії з аудиторією.

Сутність мультимедійного викладання полягає у тому, що під час лекцій, семінарів, практичних занять, викладач використовує електронні варіанти малюнків, схем, фотографій тощо, які демонструє на мультимедійному екрані (або моніторі комп'ютера у разі невеликої аудиторії); супроводжує свій виступ мультимедійною презентацією, фотосесією; демонструє невеличкі фрагменти науково-популярних фільмів (або мініфільмів), фрагментів уроку. Такі лекції набувають більш динамічний і яскравий вигляд, ніж традиційний голослівний виступ викладача. Окрім цього, студентам можна задавати творчі завдання, які матимуть на меті планування, створення та застосування уже набутих знань, умінь та навичок, а також сприятимуть подальшому використанню у педагогічній діяльності.

Вони дають можливість складати різноманітні пакети тестових завдань з перевірки обраної теми. Електронні версії таких завдань можуть бути вистроєні з різнорівневим підходом, структурованими відповідно до тем та розділів курсу навчання та легко змінюватися у разі потреби.

Завдяки комп'ютерному підходу самостійна робота може бути динамічно спланована та креативно побудована, що надасть можливість наприкінці отримати якісний результат самостійного навчання. Комп'ютерні технології з одного боку надають можливість надавати чіткі установи для виконання того чи іншого завдання для самостійного опрацювання, подавати інформацію у лаконічній (електронній) формі, яка створює фундамент для мотивації самостійного навчання. З іншого боку – потужний потік нової інформації у мережі Інтернет сприяє більш поглибленому розгляду обраної теми, пошуку додаткової цікавої інформації на віртуальних сторінках світового павутиння, надає широкі можливості та стимулює творчий підхід студентів до виконання завдань.

Інформаційно-комунікаційні технології значно розширюють мережі аудиторного навчання і дозволяють здійснювати процес навчання не тільки в межах окремого кола дійових особин, а й в більш поширеному просторі: надають можливість здійснювати дистанційне навчання; проводити спілкування та обмін педагогічним досвідом між колегами різних учбових закладів; організувати Інтернет -олімпіади і навіть створювати віртуальні класи, проводити заняття у режимі "онлайн". Все це надає можливість викладачам постійно підвищувати свій кваліфікаційний рівень, а студентам поглиблювати свої знання, розкривати свої здібності та порівнювати свій рівень освіти з рівнем студентів всієї країни, інших держав.

Отже, використання комп'ютерних технологій в системі освіти, обов'язково рано чи пізно займуть вагому частину навчального процесу, але сучасні реалії такі, що комп'ютери поки що не можуть повністю замінити живе спілкування між студентом та викладачем. Тільки під безпосереднім керівництвом викладача студент зможе не загубитися і не захлинутися в бурхливому потоці інформації. Сучасному викладачеві потрібно не стільки передати весь свій об'єм знань своїм підопічним, а скільки навчити тому де і як знайти потрібну інформацію, як її використовувати.

-
1. *Варгас В. М.* Використання комп'ютерних технологій у підвищенні ефективності діяльності викладачів [Електронний ресурс] / В. М. Варгас. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: <http://intkonf.org/vargas-vm-vikoristannya-kompyuternih-tehnologiy-u-pidvischenni-efektivnosti-diyalnosti-vikladachiv/>.
 2. *Дичківська І. М.* Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 325 с.
 3. *Харченко О. О.* Педагогічні умови ефективного застосування інноваційних технологій навчання у природничо- науковій підготовці майбутніх учителів [Електронний ресурс] / О. О. Харченко – Режим доступу до ресурсу: Педагогічні умови ефективного застосування інноваційних технологій навчання у природничо- науковій підготовці майбутніх учителів.
 4. *Шевчук С.* Кейс-метод як засіб зростання майстерності педагога професійної школи / Світлана Шевчук. // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2014. – № 3. – С. 257.

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Юлія Задунайська,
асистент кафедри початкової та дошкільної освіти

В сучасних умовах інтеграції України у європейські та світові економічні, політичні й культурно-освітні структури особливої актуальності набуває проблема підготовки фахівця, здатного до міжкультурного спілкування. Іншомовна комунікація можлива за умови володіння суб'єктами іншомовного спілкування мовою як засобом комунікації. Рівень сформованості іншомовної комунікативної компетенції суб'єктів виступає визначальним фактором, що обумовлює рівень ефективності комунікативного процесу в цілому. Таким чином, оволодіння іншомовною комунікативною компетенцією на сучасному етапі виступає важливим структурним компонентом професійної компетентності майбутнього фахівця, зокрема вчителя початкової школи.

Аналіз наукових досліджень свідчить про те, що досі не існує єдиного підходу щодо визначення поняття “компетенція”. Термін “компетенція” тлумачать з одного боку, як досвід людини (теоретичний або (та) практичний) з виконання певного виду діяльності (теоретичної або (та) практичної), який забезпечує відповідність цієї діяльності певним вимогам, а з іншого, як сукупність особистісних якостей людини, систему знань, вмінь, навичок, а також способів і прийомів їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку й саморозвитку особистості, пов'язаних із певним колом предметів і процесів, які забезпечують продуктивне виконання професійної діяльності, а також необхідні майбутнім фахівцям для адаптації та самореалізації в сучасному професійному середовищі.

Поняття “комунікативна компетенція” було вперше запропоноване Д. Хаймзом і визначене як знання, що забезпечують індивідуальну можливість здійснення функціонально спрямованого мовленнєвого спілкування [3]. Комунікативна компетенція це – здатність людини до спілкування в одному або кількох видах мовленнєвої діяльності, що являє собою набуту у процесі природної комунікації або спеціально організованого навчання особливу якість мовної особистості. Специфіка феномена комунікативної компетенції обумовлена двома факторами. По-перше, комунікативна компетенція поєднує знання семантичного потенціалу мовних форм зі здатністю конструювати значення у контекстній ситуації спілкування. По-друге, комунікативній компетенції властивий функціональний характер, під яким розуміють здатність індивіда

адаптувати вихідне значення мовних структур для сприйняття інформації та організації процесу мовлення із урахуванням фактора співрозмовника й контексту ситуації спілкування [1, с. 10].

Поняття комунікативної компетенції є однією з основоположних категорій сучасної теорії наукового знання. Іншомовна комунікативна компетенція розглядається, з одного боку, як здатність здійснювати іншомовне спілкування, правильно використовуючи систему мовних, мовленнєвих і стилістичних норм, а також правил комунікативної поведінки, відповідно до ситуації спілкування, а з іншого, як готовність до іншомовного спілкування, що сприяє розвитку особистісних якостей, задоволенню емоційних потреб, підвищенню рівня зацікавленості в оволодінні іноземною мовою.

Іншомовна комунікативна компетенція являє собою об'єктивно існуючий феномен, що характеризується складною структурою, у якій загалом виокремлюють чотири головні компоненти: лінгвістичну компетенцію (знання, уміння та навички, які забезпечують оволодіння мовними засобами, розуміння окремих мовних одиниць, їх значення, форми і структури, зв'язків між ними, здатність розуміти та продукувати висловлювання іншомовного середовища); соціолінгвістичну компетенцію (розуміння лінгвокраїнознавчих реалій, здатність здійснювати мовленнєвий акт та дискурс відповідно до певного соціолінгвістичного контексту іншомовної комунікації); стратегічну компетенцію (знання, уміння та навички, що забезпечують розуміння методу викладу й способу поєднання речень, визначення теми повідомлення, логічного зв'язку між частинами тексту та порядку деталізації їх логічного взаємозв'язку, здатність обирати адекватну стратегію дискурсу); професійну компетенцію (знання, уміння та навички, які забезпечують, з одного боку, розуміння конкретних професійних проблем та адекватність формулювання висновків, об'єктивацію спеціальних термінів, виокремлення головної інформації, оцінку її значущості з позиції професійної діяльності, а з іншого боку, подолання психологічного бар'єра під час спілкування за допомогою іншомовних засобів, активізацію комунікативного потенціалу особистості на основі усвідомлення нею власної потреби в такому спілкуванні, здатність налагоджувати контакт, розпочинати, підтримувати й закінчувати комунікацію, емоційно відгукуватися на наміри партнера, знання структури й особливостей ведення діалогу, вміння моделювати його хід та передбачати варіанти реалізації комунікативних намірів учасників іншомовної мовленнєвої взаємодії, підтримувати та стимулювати їхню ініціативу й інтерес; передбачати можливі труднощі та способи їх подолання [1, с. 10–11], [2, с. 2–27].

Підготовка компетентного конкурентоспроможного фахівця в сучасних умовах актуалізує проблему ефективної організації процесу навчання іноземних мов, орієнтованого на формування іншомовної комунікативної компетенції майбутнього фахівця.

Формування іншомовної комунікативної компетенції у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи зумовлює дотримання наступних принципів: гуманізація навчального процесу, яка полягає в розкритті особистісного потенціалу студента під час його професійної підготовки; професійно-орієнтована комунікативна направленість процесу навчання іноземної мови, яка реалізується шляхом використання сукупності методів навчання (комунікативного, аудіо-лінгвального, аудіо-візуального), форм (ділова гра, моделювання ситуацій, бесіда, “круглий” стіл, дискусія, дебати); активізації пізнавальної діяльності; підвищення мотивації навчання шляхом використання сучасних комп’ютерних технологій у процесі вивчення іноземної мови.

Головними особливостями процесу формування комунікативної компетенції майбутніх учителів початкової школи є : використання мови відповідно до даного соціально спрямованого контексту; залучення студентів до ситуативного спілкування, максимально наближеного до реальних життєвих ситуацій; зміна функції викладача, який стає активним координатором навчальної діяльності студентів, їхнім порадиником, співрозмовником та учасником процесу навчання; використання різноманітних видів навчальної діяльності, зокрема: парних і групових видів діяльності, рольових ігор, проектних і проблемних завдань; широке використання автентичних матеріалів.

Отже, основними чинниками, що зумовлюють процес формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців початкової освіти є фахова специфіка, якість навчальної інформації, що складає предметну основу процесу навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі; спосіб її структурування та викладання; форми і методи організації пізнавальної діяльності студентів щодо її засвоєння. Процес формування іншомовної комунікативної компетенції повинен бути спрямований не лише на озброєння майбутніх фахівців системою знань, вмінь та навичок, необхідних для ефективного здійснення іншомовної комунікації, але й на формування глибоко осмисленої, професійної комунікативно-компетентної позиції та особистості майбутнього вчителя початкових класів.

1. *Козак О. В.* Формування іномовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Світлана Василівна Козак. – Одеса, 2001. – 24 с.
2. *Canale M.* From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy / Michael Canale // Language and Communication. [Ed. by J. Richards and R. Schmidt]. – London: Longman, 1983. – P. 2–27.
3. *Hymes D. H.* On Communicative Competence / Dell Hathaway Hymes. – Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971. – 213 p.

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ПРОВЕДЕННЯ НЕТРАДИЦІЙНИХ ФОРМ РОБОТИ НА УРОКАХ З ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Наталія Семеряк,

асистент кафедри початкової та дошкільної освіти

Перед сучасним суспільством стоять вимоги до забезпечення гармонійного, всебічного розвитку особистості. Важливим засобом всебічного розвитку учнів є уроки трудового навчання, але цей розвиток можливий лише за умови, якщо навчальний урок організований правильно з врахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів. І саме правильно організовані уроки трудового навчання забезпечують можливість розв'язання цього завдання. Дослідження, проведені лікарями, показали, що чергування практичної роботи в майстернях з аудиторними заняттями в класі підвищує працездатність учнів, завдяки зміні виду діяльності та позитивно впливає на розвиток практичних вмінь та навичок. Під час занять з трудового навчання фізична діяльність учнів поєднується з розумовою, адже учням доводиться розв'язувати цілий ряд творчих завдань, включаючи такі, як конструювання виробів, виконання навчальних і творчих проектів, розробка технології їх виготовлення та ін. При цьому учні застосовують свої знання з основ природничих наук, а також набувають нових знань, які сприяють розвитку розумових здібностей учнів.

Нетрадиційний урок – одна з форм організації навчання і виховання школярів. Ефективність цієї форми навчання і розвитку добре відома. Такі заняття наближають шкільне навчання до життя, реальної дійсності. Діти охоче включаються в такі заняття, бо треба виявити не лише свої знання, але і кмітливість, творчість. Нетрадиційні форми проведення уроків дають можливість не тільки підняти інтерес учнів до

предмету, що вивчається, але і розвивати їх творчу самостійність, навчати роботі з різними джерелами знань.

Але зазначу, що у виборі нестандартних уроків потрібна міра. Учні звикають до незвичайних способів роботи, втрачають інтерес, успішність помітно знижується. Місце нетрадиційних уроків в загальній системі повинне визначатися самим учителем залежно від конкретної ситуації, умов утримання матеріалу і індивідуальних особливостей самого учителя.

Аналіз робіт науковців, методистів, ознайомлення з досвідом роботи педагогів-практиків дали можливість зробити висновки про те, що форми уроків, які застосовуються на уроках трудового навчання в сучасній початковій школі, можна згрупувати наступним чином:

- ✓ бінарні уроки; інтегровані (міжпредметні) уроки; віршовані (римовані) уроки;
- ✓ уроки-дослідження (урок-панорама ідей, урок-пошук, урок-самопізнання, урок “Що? Де? Коли?”);
- ✓ уроки-змагання (урок-вікторина, урок-конкурс, урок-мозкова атака, урок-турнір);
- ✓ уроки-мандрівки (урок-екскурсія, урок-марафон, урок-подорож);
- ✓ уроки-сюжетні замальовки (урок-казка, урок-ранок, урок-спектакль) [1, с. 333–335].

Уроки трудового навчання можуть бути кількох типів. Визначаються вони за різними критеріями. Одні методики визначають типи уроків за змістом (уроки з обробки тканини, паперу, деревини); другі – за способом проведення (урок-екскурсія, урок-кіно) треті – за цілями навчання (урок набуття учнями нових знань, урок формування умінь та навичок, комбінований урок).

Та незважаючи на таке величезне різноманіття, для більшості нестандартних уроків, як правило, характерні цікавість до навчального матеріалу активізація пізнавальної діяльності колективні способи роботи; значна творча складова; партнерський стиль взаємовідносин; зміна ролі вчителя; нестандартні підходи до оцінювання та ін. Звичайно, вибір типу уроку істотно полегшує підготовку і проведення учителем самого уроку, але за однієї умови, коли є чітко і коректно сформульовані цілі уроку. Тоді в інтересах реалізації цих цілей вибір типу уроку має практичне значення [2, с. 31–32].

Неважко помітити, що кожний підхід до визначення типів уроку будується на основі якого-небудь одного принципу. Але, на мою думку для початкових класів найдоцільнішим типом уроків є комбінований, хоча і не відкидаємо інших типів.

Комбінований урок з трудового навчання має приблизно таку структуру: організаційна частина, повідомлення теми та мети уроку, аналіз зразку і його графічного зображення, конструювання виробу, планування трудового процесу, проведення технологічних операцій, перевірка виробів і їх оцінка, прибирання робочих місць.

На організацію уроку, як правило, відводиться 2–3 хвилини. Ця частина уроку частіше всього розпочинається з перевірки підготовленості учнів до уроку. Якщо у деяких учнів немає матеріалів чи необхідних інструментів, то вчитель повинен видати їх з додаткових запасів. Урок можна розпочинати лише тоді, коли вчитель переконався, що всі учні мають необхідні для уроку матеріали та інструменти.

Нетрадиційні уроки більше подобаються учням, ніж буденні навчальні заняття. У них незвичайний задум, організація, методика проведення. З іншого боку – перетворювати нестандартні уроки в головну форму роботи, вводити їх у систему недоцільно через відсутність серйозної пізнавальної праці, невисокої результативності, великої втрати часу. Тому при використанні нетрадиційних уроків потрібно бути дуже обережним, для того щоб дітей не перевантажити незвичайністю.

-
1. *Волкова Н. П.* Педагогіка. / Волкова Н.П. – К.: Академія, 2002. – 340с.
 2. *Лухтай Л. К.* Нестандартний урок // Початкова школа. – 1992. – № 3–4. – С. 31–32.

РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБОМ СИТУАТИВНИХ ВПРАВ

Надія Ростикус,

асистент кафедри початкової та дошкільної освіти

Упродовж останніх десятиліть проблема розвитку зв'язного мовлення учнів, зокрема молодших, завжди була та залишається актуальною для науковців. Процес розвитку зв'язного мовлення у школярів є достатньо складним і не завжди керованим, оскільки є недостатньою або й зовсім відсутня взаємодія між змістовим, мотиваційним й операційним компонентами процесу навчання. Розвиткові усного та писемного мовлення сприяє комунікативно-

діяльнісний підхід. Головною метою комунікативних завдань є використання певної мовної одиниці у процесі мовлення.

Основною метою навчання рідної мови є формування національно свідомої, духовно багатой мовної особистості, яка володіє вміннями й навичками вільно користуватися мовними засобами – стилями, типами, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо). “Мовленнєва особистість – це людина, яку розглядаємо з точки зору її готовності виконувати мовленнєві дії... Мовленнєва особистість характеризується не лише тим, що вона знає про мову, а й тим, як вона може її використовувати” [2, с. 11].

Дидактична, психологічна, методична, педагогічна сутність процесу становлення українськомовної мовленнєвої особистості в науковій літературі розглядається комплексно. Ґрунтовність дослідження цієї проблеми в теорії вітчизняної педагогічної думки підтверджують праці В.І. Бадер, О.М. Біляєва, І.Д. Беха, Л.О. Варзацької, М.С. Вашуленка, В.А. Каліш, Л.М. Паламар, М.І. Пентилюк, В. А. Семиченко, Л. В. Скуратівського, О. Н. Хорошковської та ін., в яких репрезентовано різні її аспекти.

Нині набуває широкого практичного втілення функціонально-комунікативний підхід до вивчення української мови в початковій школі, суть якого виявляється у навчанні учнів розв’язувати комунікативні завдання з метою оволодіння належним рівнем спілкування рідною (державною) мовою відповідно до особливостей функціонування мовних одиниць у процесі спілкування. Відповідно, змінюється сама логіка навчання – від комунікативної потреби до засобів мови і мовлення, осмислення їх природи, закономірностей функціонування і використання. Це наповнює навчання новим змістом, який полягає у комплексній багатоцільовій роботі на основі тексту в процесі активної мовленнєвої діяльності.

Одним із прийомів, який забезпечує реалізацію функціонально-комунікативного підходу, є вивчення української мови з використанням на уроках ситуативних вправ. Його застосування дає змогу:

- навчити дітей слухати і розуміти українську мову;
- збагачувати й активізувати словниковий запас учнів;
- формувати вміння правильної вимови;
- формувати граматичні вміння;
- розвивати монологічне і діалогічне мовлення.

Кожне з цих завдань окремо виділено умовно, а вирішується не на окремих уроках, а комплексно на одному й тому ж уроці, що зумовлюється специфікою навчання української мови в цей період.

Комунікативний підхід до навчання української мови в початкових класах, як відомо, став домінуючим у сучасній методиці й практиці шкільного навчання, що насамперед передбачає засвоєння її безпосередньо через спілкування. Отже, основна увага вчителя зосереджується на мовленнєвій діяльності учнів на уроці. Зрозуміло, що одночасно передбачається і засвоєння мовного матеріалу, і формування мовно-мовленнєвих умінь та навичок учнів.

Програми передбачають набуття учнями елементарних знань про мовлення: усне і писемне, діалогічне і монологічне; про особливості висловлювань, обумовлені їх комунікативними завданнями, ситуацією спілкування.

Комунікативний підхід до навчання української мови в початкових класах є домінуючим у сучасній методиці й практиці шкільного навчання, що насамперед передбачає засвоєння її безпосередньо через спілкування. Отже, основна увага вчителя зосереджується на мовленнєвій діяльності учнів на уроці. Зрозуміло, що одночасно передбачається і засвоєння мовного матеріалу, і формування мовно-мовленнєвих умінь та навичок учнів.

Програми передбачають набуття учнями елементарних знань про мовлення: усне і писемне, діалогічне і монологічне; про особливості висловлювань, обумовлені їх комунікативними завданнями, ситуацією спілкування.

Ситуативний підхід до навчання української мови учнів передбачає специфічну організацію навчального процесу. У плануванні практичної роботи з розвитку комунікативних умінь і навичок повинні враховуватися й етапи становлення мовлення – від сприйняття через осмислення до вираження. Схематично це виглядає так:

- перший крок – аналітичний (визначення допущених лексичних, синтаксичних, пунктуаційних та комунікативних помилок у конкретних текстах та мовних ситуаціях, зокрема діалогічних);
- другий крок – конструктивний (побудова текстів, діалогів, відповідно до визначених комунікативних та граматичних завдань);
- третій крок – осмислювальний (перебудова й спостереження за зміною комунікативного завдання тексту (діалогу) та його емоційно-образного навантаження);
- четвертий крок – комунікативний (пошуки оптимальних мовних засобів для створення власних текстів (діалогів) відповідно до визначеного комунікативного завдання).

Це сприяє створенню атмосфери творчої активності учнів і дає реальну картину процесу формування комунікативної компетентності

молодших школярів. Завдяки цьому враховується соціопсихологічний аспект сприймання учнями навчального матеріалу, оскільки зі зміною соціального статусу (від дошкільнят до школярів) у них змінюється і сприймання української мови не лише як щоденного засобу спілкування, а як навчального предмета, що забезпечує засвоєння знань з інших навчальних дисциплін.

На цьому ґрунті базується і переосмислення міжпредметних зв'язків, які виступають дидактичною умовою глибокого засвоєння лінгвістичних знань, що сприяє піднесенню рівня мовленнєвої культури учнів, поліпшенню якості знань, умінь і навичок, активізації пізнавальної діяльності.

З огляду на це навчання рідної мови молодших школярів має на меті використання навчально-мовленнєвих ситуацій, які заздалегідь моделюються вчителем, а потім застосовуються на уроках української мови.

Отже, описана методика використання ситуативних вправ на уроках української мови у початкових класах сприятиме засвоєнню лінгвістичних знань та формуванню правильного, свідомого, образного зв'язного мовлення учнів.

-
1. *Вашуленко М. С.* Українська мова і мовлення в початковій школі: метод. посіб. / М. С. Вашуленко. – К. : Освіта, 2006. – 268 с.
 2. Методичні рекомендації щодо вивчення української мови в загальноосвітніх навчальних закладах у 2010–2011 навчальному році // Українська мова і література в школі, 2010. – № 6. – С. 2–12.
 3. *Пономарьова К.* Компетентнісний підхід до перевірки усних видів мовленнєвої діяльності молодших школярів // Початкова школа. – № 12. – 2009. – С. 6–14.

ХУДОЖНЄ СЛОВО У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Роксолана Жаркова,

асистент кафедри початкової та дошкільної освіти

Інформативно й мистецьки якісна професійна підготовка вчителя початкової школи – над-завдання, розв'язання якого нині займається чимало теоретиків і практиків психолого-педагогічної парадигми

гуманітарного знання. Розглядаючи структуру і зміст початкової освіти (Н. Бібік, О. Савченко, Л. Хомич), дослідники підкреслюють важливість формування творчої особистості вчителя (Н. Кічук, С. Сисоєва) засобами художності – словом, звуком, кольором, естетичним почуттям (І. Зязюн, Л. Масол, О. Отич, Г. Петрова, О. Рудницька, Г. Фешина, Л. Хомич, О. Шевнюк). Наукові праці відомих авторів розкривають фундаментальні засади професійного (само)розвитку майбутнього педагога, його фахового становлення (А. Алексюк, Г. Балл, І. Бех, Г. Васянович, П. Воловик, О. Горська, С. Коновець, С. Максименко, В. Моргун, Л. Онищук, В. Панок, В. Рибалка, Б. Теплов). Тому проблема мистецького впливу слова/словом на процес фахового зростання педагога – справді актуалізується у сучасному полікультурному просторі професійної освітньої компетентності у системі міждисциплінарних зв'язків.

Гармонійна особистість вчителя початкової школи залежить не лише від базових знань з дидактики, набутих під час спецпідготовки, а й від уміння самостійно мислити, займаючись безперервною самоосвітою, від внутрішньої потреби у мистецькому пізнанні, яка може-і-має видозмінитись у власну культуротворчість вчителя – за С. Сисоєвою “педагогічну творчість”, – яка надихатиме його вихованців. Відтак, фаховість вчителя початкової школи визначається через художньо-педагогічну підготовку – “важливий механізм культурної спадкоємності, форма збереження і розвитку культурного надбання нації і всього людства, фактор життєздатності молодого покоління, яке завтра визначатиме долю України” [4, с. 76]. Художня література для вчителя початкової школи – джерело етико-естетичних орієнтирів, шлях збагачення важливими виховними ідеями. Позаяк книга упродовж століть є вірним інструментом реалізації інформаційного “донорства”, а художнє слово – сполучником між внутрішнім світом думок особистості і зовнішнім Всесвітом буття цих думок, трансформованих в ідеї, що здатні матеріалізуватися. Однак, зважаючи на те, що у початковій школі спостерігаємо зниження читацької активності учнів, послаблення інтересу до читання, навіть кризи дитячого читання у період глобальної комп'ютеризації, варто активізувати розвиток літературної компетенції передусім вчителя. Педагог має пам'ятати, що існує “безпосередня залежність якості дитячого читання від підготовки учнів до читацької діяльності, яка забезпечується швидким і точним орієнтуванням у доступному колі читання [...] основним завданням учителя є формування правильної читацької діяльності учнів – наявність звички думати над книжкою в процесі читання, мати читацький кругозір, уміти вибірково читати” [3, с. 62]. Для вчителя важливо самому читати кращі зразки

української і світової літератури, уміти добирати для себе відповідну лектуру (розрізняти при цьому поняття елітарної/ масової літератури), неупереджено оцінювати якість видання, рівень авторської (чи перекладацької) мовної довершеності, художньо-ілюстративне розмаїття книг. Вчитель повинен бути мудрим радником у книжковому виборі для дитини, з урахуванням індивідуальних особливостей кожного учня створювати спільну “атмосферу філологічності” у класі. Любов до художнього слова – це пріоритетна ознака яскравої, емоційно багатой, пізнавально активної дитини, незалежно від діапазону інших її зацікавлень, природних обдарувань чи талантів. І справді, “хоч у початкових класах література не вивчається як власне предмет [...] не залежно, в якому класі читається художній твір, який він за розміром, залишається в силі положення, згідно з яким література є багатюще джерело пізнання життя і чинником особливого вливу на особистість” [1, с. 8–9].

Вчитель повинен розробити для себе передумови усвідомленого читання, сприймати художнє слово в імпресивних та експресивних домінантах мистецького про-мовляння, себто читацька свідомість вчителя має акумулювати досвід спілкування з книгою і досвід проживання (обмірковування) тексту як субстанції раціо+емоціо. Вчитель початкової школи не може вважати, що його “філологічна місія” надто мізерна, адже покликана навчити лише мовно-літературних “азів” – навички складового читання, техніки швидкого читання, виразності читання і т.д., натомість сутність “справжньої літератури” учням нібито мають показати у старших класах вчителі-філологи. Така позиція є хибною, оскільки літературна свідомість дітей формується цілісно: від оволодіння буквами і їхніми комбінаціями – до комплексного прочитання й інтерпретування прочитаного. Свідомість читання – це механізм одночасся уваги, пам’яті й уяви, при цьому їхня співпраця “зумовлена розумінням молодшими школярами змісту тексту, що читається, його ідейного спрямування, образів персонажів і ролі художніх засобів [...] це залежить від наявності у школярів необхідного життєвого досвіду, від розуміння лексичного значення слів, від їх сполучення у структурі речення та від низки методичних умов [...] базується на тому, що школярі в достатній мірі оволоділи технікою читання і сам процес читання не викликає труднощів” [1, с. 42–43].

Готуючи майбутнього вчителя початкових класів до викладання літературознавчої пропедевтики, слід звернути увагу на аргументованість такого явища, як уміння переживати емоційні установки творів різних жанрів, будити у собі “почуття читача”. Як стверджує дослідниця цієї проблематики й авторка підручників з літературного читання для

початкової школи В. Науменко, і педагог, і школяр мають оволодіти вищим рівнем пізнання літературного твору, що отримав назву «читання-спілкування»: “Під час організації роботи з художнім твором варто навчати учнів вести діалог з автором твору (спілкуватися з ним) на основі змісту тексту, формувати вміння самостійно крок за кроком відкривати і засвоювати цінності твору” [5, с. 8]. Звичайно, тільки той вчитель зможе належним чином підготувати учня до такого читання-спілкування з твором, який і сам навчився будувати діалог з твором у відповідності до спільних аксіологічних позицій, ментальних структур, стратегій мислення і поведінки. Читання має на меті творити діалог, з можливістю переходу його у полілог – активний, живий обмін думками, гіпотезами, питаннями і відповідями, почуттями і спів-чуттями. Оскільки пізнання художнього твору – це “ієрархічна система, де в тісному взаємозв'язку виступають нижчий, сенсорний і вищий, смисловий рівні... [що] проявляється в поступовому переході від інтерпретації окремих слів до розуміння суті (смислу) висловлювань у цілому, а потім до осмислення загальної ідеї тексту” [2, с. 134], то вчитель початкової школи має зрозуміти роль одиничного слова у мистецькій цілісності тексту.

Отже, художнє слово у професійній підготовці вчителя багатofункціональне: воно здатне спонукати педагога шукати кодоване повідомлення автора твору, виховати у нього і в його учнів етичні регулятори й естетичні принципи, спонукати до самоосвіти і творення кола особистісного читання тощо. Пізнання художнього слова активізує вміння спів-переживати, будить “почуття читача” у дії читання-спілкування з книгою.

-
1. *Волошина Г. П.* Особливості уроків читання та літературознавча пропедевтика у початковій школі : посіб. для студентів та учителів почат. кл./ Г.П. Волошина. – Умань, 2011. – 126 с.
 2. *Глоба Л.* Психолінгвістичні аспекти сприйняття і розуміння художнього тексту / Лідія Глоба // Психологія особистості : Некласичні персонологічні студії в розбудові гуманітарної парадигми. – 2011. – № 1 (2). – С. 132–137.
 3. *Заліток Л. М.* Робота з книжкою в сучасній початковій школі крізь призму творчого розвитку ідей В. Сухомлинського / Л.М. Заліток // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського. Сер. : Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 1 (46). – С. 61–68.

4. *Красовська О.* Професійна підготовка вчителя початкової школи у галузі мистецької освіти / О. Красовська, Н. Міськова // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2013. – № 2. – С. 74–81.
5. *Науменко В.* Художній твір як мистецтво слова. Робота над текстом у 3-му класі / Віра Науменко // Учитель початкової школи. – 2014. – № 4. – С. 8–12.

АВТОРСЬКА ШКОЛА В УКРАЇНІ: РЕАЛІЇ І ПЕРСПЕКТИВИ

Марта Проц,

канд. пед. наук, асистент кафедри початкової та дошкільної освіти

Школа відіграє виключне місце у соціалізації, окультурненні дітей як спеціально організоване, штучно сформоване, виокремлене із природного життя місце, спеціально призначене для навчання дітей. Але школа як живий організм, здатний до самоорганізації, саморефлексії, розвиває, підтримує цілі, які тісно пов'язані з ідеалами й цінностями кожної дитини. Опікуючись особистісними цілями своїх вихованців та їх батьків, школа нерідко вступає в протиріччя з загальними, офіційними установками, намагається вчасно реагувати як на виклики часу, так і потреби особистості. На цьому тлі виникають авторські школи з носіям реформаційних ідей щодо мети, шляхів і засобів навчання й виховання дітей, що спираються на педагогічну рефлексію.

Мета нашої статті полягає у визначенні поняття, змісту та основних характеристик “авторської школи” та виокремленні авторських шкіл, які були створені у ХХ ст. та існують до сьогодення. Питанням авторської школи та передовим освітнім досвідом займалися В.Бондар, М.Красовицький, К.Присяжнюк, О.Сухомлинська, М.Ярмаченко та інші.

Як зазначає О.В. Сухомлинська, цей феномен – авторська школа як педагогічне явище – отримав своє розповсюдження в кінці ХХ – на початку ХХІ ст., коли змінилася соціально-культурна й економічна ситуація, держава послабила свій тиск на школу, а педагоги отримали можливість творчо розвивати й реалізувати свої ідеї. Незадоволені сучасним станом школи, націлені у майбутнє, педагоги-експериментатори досить скептично налаштовані до минулих надбань, якими б яскравими й новаторськими вони не були [3, с. 24].

Із середини 1990-х рр. у пострадянському освітньому просторі активно розвивається новий науковий напрям – педагогічна інноватика, яка вивчає природу, закономірності виникнення, розвитку й застосування

новацій в освіті, котрі сприяють якісним змінам у всіх системах і ланках педагогічного процесу та спрямовують на підвищення їх якості. У його розвитку істотно просунулися українські та зарубіжні вчені (І. Дичківська, В. Лаптева, А. Саранов, В. Сластьонін, Л. Подимова та ін.).

Історія української школи може надати цікаві і плідні приклади побудови авторських систем. Зокрема, вагомий внесок у розвиток інноваційності системи загальної середньої освіти зробили М. Ачкасов, В. Біблер, В. Дурдуківський, Н. Гонтаровська, М. Гузик, О. Захаренко, Д. Лебедев, С. Мар'ясин, В. Сухомлинський, Я. Овсієнко, М. Палтишев, А. Сологуб, Л. Терещенко, І. Ткаченко, М. Чумарна, В. Шаталов, М. Щитинін.

Педагогічна інноватика переживає складні процеси вироблення власного категоріального апарату та наукового інструментарію. Цим значною мірою пояснюється той факт, що досі не вироблено усталених підходів і трактувань таких її важливих категорій, як “інноваційна школа”, “експериментальна школа”, “новаторська школа”, “альтернативна школа”, “нова школа”, “авторська школа” та ін.

Попри значний масив науково-теоретичних та історико-педагогічних досліджень про розвиток інноваційних освітніх систем залишається не з'ясованою генеза поняття “авторська школа” та теоретико-концептуальні рефлексії цього феномену за радянського періоду. Дискусійним видається намагання науковців пов'язати його походження із улаштованим у 1987–1988 рр. московською “Учительською газетою” конкурсом “Авторська школа”, який насправді одержав широкий резонанс: з 250 надісланих проектів шість здобули право називатися “авторськими”, з-поміж них – шкільний комплекс М. Гузика в УРСР.

Авторська школа – навчально-виховний заклад, в якому реалізується нова педагогічна система, розроблена конкретним педагогом чи творчим педагогічним колективом. Авторські школи виникають переважно як відповідь на гострі потреби вдосконалення освітньої практики, соціальної затребуваності певних ідей щодо навчання, виховання і розвитку дітей [1, с. 7].

Аналіз діяльності авторських шкіл з другої половини ХХ ст. до сьогодення уможливило виокремити такі інноваційні системи й авторські школи, які ми класифікували відповідно до домінуючої виховної орієнтації: всебічний гармонійний розвиток особистості (Созонівська середня школа С. Максютіна, Деріївська середня школа М. Кодака, Гайворонська середня школа № 5 А. Рєзніка, Новгородківська середня школа № 2 П. Козуля, Комишуватська середня школа Н. Калініченко, Богданівська середня школа І. Ткаченка, Павлівська середня школа

В. Сухомлинського, школа “Тривіта” М. Чумарної, Олександрійська середня школа № 13 І. Шевченка), національне виховання (Яворівський НВК П. Лосюка, авторський НВК З. Жофчака), трудове виховання (Добровеличівська школа-інтернат В. Ноги, Новоукраїнська середня школа № 6 Б. Кофмана, Середньоберезівська середня школа В. Білавича) та ін.; та домінуючої дидактичної орієнтації: розвивальне навчання (Авторська школа “Очаг” В. Біблера, Новоукраїнська ЗОШ І-ІІІ ст. Г. Бойка, Авторська школа Бойко С. Бойка, Експериментальна середня школа розвитку дитини Н. Васильченко, Київська середня школа № 24 Є. Гладченка, Станіславська середня школа К. Голобородька, Дерівська школа М. Кодака, Харківська школа розвивального навчання № 17 В. Репкіна, Авторська школа креативного навчання А. Сологуба, Павлиська школа В. Сухомлинського, Сквирська середня школа № 1 В. Цимбалюка, Донецька середня школа № 6 В. Шаталова), особистісно орієнтована система навчання (Задністрянська школа В. Бойчука, Щасливський НВК Ю. Йовбака, Полтавська середня школа “Чарівний світ” М. Лещенко, Маловисківська середня школа № 3 Г. Перебийноса, Авторська національна школа розвитку цілісної особистості підготовки ділової людини № 37 О. Писанського, Київська авторська школа “Міленіум” Л. Порох, Київська спеціалізована школа “Інтелект” В. Прокопенко, Ківерцівська експериментальна школа С. Свинової, Український колеж імені Василя Сухомлинського В. Хайруліної [2].

На сьогодні досвід авторських моделей знайшов органічне продовження у створених на їхній базі навчально-виховних закладах нового типу, зокрема Новопрязькому навчально-виховному комплексі, Созонівському навчально-виховному комплексі “Загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів – дошкільний навчальний заклад”, Маловисківській гімназії на Кіровоградщині. Лише окремі авторські школи ще з минулого століття й досі очолюють новатори-засновники (Яворівський НВК П. Лосюка, авторська школа-комплекс № 3 м. Южного М. Гузика).

Таким чином, досвід діяльності авторських шкіл в Україні в другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. є актуальним і значущим для розвитку сучасної освіти та виховання. Про це, з одного боку, свідчить збереження традицій авторських шкіл, на базі яких функціонують загальноосвітні заклади, що змінили свій статус, та різні форми вивчення педагогічних концепцій і вшанування пам’яті їхніх керівників.

1. *Гончаренко С.* Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 562 с.

2. *Проц М.* Педагоги-новатори України : [навч. посіб.] / Марта Проц. – Львів : Бадікова Н. О., 2015. – 148 с.
3. *Сухомлинська О.* Авторські педагогічні системи як складова оновлення національної школи / О. Сухомлинська // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2007. – № 36. – С. 24–27.

РОБОТА З ЛІТЕРАТУРНИМИ ТЕКСТАМИ НА ЗАНЯТТЯХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Галина Бойко,

асистент кафедри початкової та дошкільної освіти

Суспільство ніколи не було байдужим до мови. Як засіб комунікації, освіти, художньо – естетичної інформації мова має величезне значення в житті кожної людини.

Добре знаючи тонко розуміючи слово як “вершину людського” (В. О. Сухомлинський) в усній універсальності його прояву, вміючи ним користуватися, людина може не тільки точно виразити свою думку, а й залучити слухачів до співпереживання [1, с. 79].

Читання літературного твору іноземною мовою завдяки багатству змісту, розмаїттю мовних засобів має багато освітніх та виховних завдань: різні аспекти вивчення іноземної мови, вивчення історії зарубіжної літератури, питання політичного, морального характеру, розвиток інтелектуальних здібностей. Систематичне використання оригінальних текстів на заняттях з іноземної мови формує у студентів ціннісне ставлення до художнього слова, розвиває навички читання й безперекладного розуміння прочитаного, збагачує лексичний запас, сприяє утриманню сталого інтересу до оволодіння іноземною мовою.

Читання відіграє важливу роль у житті сучасної людини. Воно є письмовою формою спілкування та забезпечує нас інформацією із таких джерел, як книги, журнали, газети. Саме тому сучасна методика викладання іноземних мов визначає читання не лише як засіб, але і як ціль навчання [2, с. 44].

Основна мета роботи викладача з активізації пізнавальної діяльності учнів полягає в розвитку їх творчих здібностей. Методи і прийоми активізації, що їх застосовує викладач, повинні враховувати рівень пізнавальних здібностей учнів, бо непосильні завдання можуть

підірвати віру учнів у свої сили і не дадуть позитивного ефекту. Тому система роботи викладача з активізації пізнавальної діяльності учнів повинна будуватись з врахуванням поступового і цілеспрямованого розвитку творчих пізнавальних здібностей учнів, розвитку їх мислення.

Отже, активізація навчально-пізнавальної діяльності – це процес, направлений на мобілізацію викладачем (за допомогою спеціальних заходів) інтелектуальних, морально-вольових та фізичних сил учнів, розвиток здібності подолати труднощі, активну самостійну роботу.

Проблема активізації пізнавальної діяльності учнів була, є і буде актуальною завжди. Від її розв'язання залежить ефективність навчальної діяльності, розвиток інтересу до навчання [3, с. 5].

Завдяки читанню, яке робить доступною будь – яку інформацію, передається досвід людства, нагромаджений у найрізноманітніших сферах трудової, творчої, соціально – культурної діяльності [2, с. 44].

Художня література іноземною мовою як компонент змісту навчання і навчальний матеріал подається в навчальному процесі у формі художнього твору.

Багатоаспектний і багаторівневий характер художніх текстів зумовлює їх поліфункціональність – використання в усіх компонентах методичної підготовки викладача іноземної мови, реалізація освітньої, виховної та практичної цілей навчання, а також різноманітність підходів.

Звернення до літератури в процесі навчання мови зумовлено багатьма причинами. Назвімо деякі з них :

1. Художні твори формують і розвивають пізнавальну активність учнів, виступаючи багатим джерелом країнознавчої інформації. Втілена письменниками в типових характерах і типових обставинах, у художньо – образній формі, така інформація набуває особливої вірогідності і переконливості. Через художні твори відбувається ознайомлення учнів з культурою народу, мову якого вони вивчають, із сучасністю та історією країни, зі способом життя та етичними нормами національного колективу.

2. Художня література стимулює розумову діяльність учнів, викликаючи безліч асоціацій із власним життєвим досвідом, впливає на почуття та емоції, сприяє розвитку творчих здібностей, формуванню естетичного смаку.

3. Літературні твори ознайомлюють учнів з «природним ідеалом» мовної норми, підвищують мовну культуру, розвивають відчуття мови, роблять їхнє мовлення більш яскравим, більш образним. Читання поетичних та прозових текстів відіграє величезну роль у процесі постійного розширення запасу засобів вираження і розуміння їхніх функціональних особливостей.

4. На основі художнього матеріалу ефективно здійснюється формування мовних навичок та вмінь, насамперед у таких видах мовленнєвої діяльності, як читання та говоріння.

Маючи багатющий методичний потенціал у навчанні мови, літературні твори разом із тим часто є досить складними для тих, хто вивчає іноземну мову [2, с. 44].

Літературні твори є важкими для тих, хто вивчає мову, своєю нестандартністю побудови, наявністю підтексту, образністю мови, емоційністю тощо [2, с. 45].

Викладач, який тонко розуміє мову художнього твору, його образність, відчуває глибокий емоційний вилив під час читання, може збагатити свої заняття яскравим викладом матеріалу, оживити їх прикладами фактів, що добре запам'ятовуються, розповісти про становлення та розвиток характерів як окремих особистостей, так і цілих народів [4, с. 15].

На якому ж етапі навчання іноземної мови можуть бути застосовані художні твори? Очевидно, коли вже досягнуто “мінімального рівня зрілості читання” (Фоломкіна, 1982), коли учні не тільки вміють сприймати графічні знаки, співвідносячи їх із певними значеннями, але й можуть у процесі значеннєвої переробки матеріалу встановлювати факти, викладені в тексті, виділяти серед них найбільш важливі, узагальнювати їх, оцінювати, інтерпретувати.

На той час уже повинні бути закладені основи обізнавального і ознайомлювального читання. Обізнавальне читання вимагає повного і точного розуміння змісту тексту та мовних засобів, якими цей зміст передається. Для цього виду читання є важливим уміння користуватися структурно – графічним аналізом, визначати значення незнайомих слів без словника та з його допомогою і, в результаті, осмислювати текст як цілісний мовний твір [2, с. 45].

Робота з літературними текстами на заняттях іноземної мови є важливим засобом активізації пізнавальної діяльності студентів. Уміння читати дає можливість студентам у своїй подальшій роботі та навчанні користуватися літературою, написаною іноземною мовою, для пошуку інформації з фаху, задоволення своїх читацьких чи творчих інтересів, удосконалення умінь усного мовлення тощо.

-
1. Долматова М. П. Художній текст як чинник мовно – естетичного впливу//Педагогіка і психологія. Вісник АПН України № 2, 2004. – 160 с.

2. Жулківська А., Бондаренко Л. Художня література у навчанні іноземних мов/Рідна школа. – 2004. – № 6. – С. 44–45.
3. Краснопольський В. Е. Активізація пізнавальної діяльності учнів засобами комп'ютерної техніки (на матеріалі викладання англійської мови). Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / В.Е. Краснопольський. – Луган. держ. пед. ун-т імені Т.Г. Шевченка. – Луганськ, 2000. – 20 с.
4. Филипьева Т. Н. Развитие художественного вкуса студентов гуманитарных факультетов педагогических институтов (на материале иностранных языков). Диссертация на соискание ученой степени канд. пед. наук. 13.00.01 –Теория и история педагогики – К. – 1992, 150 с.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Марія-Тереза Шоловій,

асистент кафедри початкової та дошкільної освіти

Україна – сучасна європейська держава, яка прагне розвитку в освітніх реформах для забезпечення якісної освіти кожному. Тому навчання дітей з особливими потребами набуває широкої актуальності сьогодні.

Діти з особливими потребами – це особи, які з різних причин потребують посиленої уваги суспільства, мають вади психофізичного розвитку.

Сьогодні створюються умови для рівного доступу до навчання всіх категорій дітей, які регламентовані державними документами. Згідно з частиною першою статті 6 Закону № 1324-VII від 05.06.2014 повна загальна середня освіта доступна і безоплатна для всіх громадян України, незалежно від інтелектуального розвитку, соціального походження та майнового стану.

Суттєва роль у повноцінному залученні дітей з ОП в загальноосвітній навчально-виховний простір відводиться вчителю початкової школи, який є найважливішою ланкою в організації інклюзивного навчання, провідником ідей дитиноцентризму, демократичності та людяності.

Завданням учителя є не тільки виконання програми навчання, але і співпраця з колегами та батьками, створення атмосфери, в якій дитина

буде почуватися природно, досягати самостійності, наскільки це можливо [1, с. 1]. Навчаючись в загальноосвітній школі разом із звичайними дітьми, діти з ОП відчують себе частиною колективу, зникає соціальний бар'єр, розширюється коло спілкування з однолітками, що є дуже важливим для розвитку особистості. Їхні ж однокласники вчать толерантності, емпатичному ставленню, стають відповідальними і допомагають один одному. Таким чином виховується національна свідомість та гуманне ставлення до оточуючих.

Під час підготовки сучасного педагога до інклюзивного навчання дітей виникає головна проблема відсутності тісного зв'язку теорії з практикою. Тому розробка нових початкових програм та спецкурсів неможлива без врахування досягнень та досвіду спеціальних навчальних закладів. В іншому випадку здобуті студентами знання будуть затеоретизованими та відірваними від реалій життя, що суттєво погіршить рівень їхньої професійної підготовки та спричинить розгубленість майбутнього фахівця при контакті з дитиною зі складною патологією розвитку. Такі проблеми допоможе розв'язати налагоджена співпраця ВНЗ і спеціальних навчальних установ [2, с. 104].

Щоб навчання дітей з ОП було успішним, педагог повинен: ознайомитися з анамнезом, мати уявлення про основні види порушень психофізичного розвитку дитини; вивчати стан уваги, стомлюваності, темп роботи кожної дитини; враховувати стан слуху, зору, загальної та дрібної моторики дитини; спостерігати за дитиною під час занять, щоб здійснити діагностику можливостей та потреб; адаптувати навчальні плани, методики, наочний матеріал та середовище до спеціальних потреб дітей; формувати у дітей досвід відносин у соціумі, навичок адаптації до середовища; ставитися з повагою до дітей. Для цього учитель має володіти глибокими знаннями свого предмета, методики викладання, а також методики роботи з дітьми з ОП.

Виховним фактором є творча атмосфера педагогічного колективу, не лише спеціального навчального закладу, а і колективу викладачів ВНЗ, де і відбувається безпосереднє професійне виховання особистості вчителя.

Внутрішня мотивація вчителя, індивідуально-творчий підхід та орієнтація на особистість кожної дитини з порушенням психофізичного розвитку є основними умовами становлення професійно-особистісної підготовки вчителя. Визначальним моральним принципом дії вчителя є сподівання та віра в успіх, від цього залежать можливості дітей зазначеної категорії. Сприймати дитину потрібно цілісно, опираючись на її сильні сторони і не зосереджуватися на її розладах при розробленні програми розвитку,

Необхідними складовими підготовки педагога у ВНЗ є: інформаційне забезпечення, застосування комунікаційних технологій, інтернет-ресурсів; правильний підхід до підготовки, що передбачає переведення студентів із пасивного виконавця в активного суб'єкта саморозвитку; використання проблемних, інтерактивних, дискусійних, інноваційних методів; включення студентів в науково-дослідну роботу.

Для якісної підготовки вчителя до роботи в інклюзивній освіті потрібно враховувати наступні професійні компоненти:

- 1) особистісний – рефлексивна установка, мотиваційна спрямованість свідомості, волі і відчуттів педагога на інклюзивну освіту дітей;
- 2) мотиваційний – сукупність стійких мотивів до роботи в умовах інклюзивної освіти, спрямованість на визнання кожної дитини суб'єктом навчально-вихованої діяльності;
- 3) креативний – творча активність і особистісні якості педагога, які дозволяють створювати нові матеріальні і духовні цінності, а також розвивати творчий потенціал дітей з особливостями психофізичного розвитку, враховуючи їхні можливості;
- 4) діяльнісний – система професійно-педагогічних знань про проблему [3, с. 316].

Вирішення проблеми підготовки педагогів початкової ланки та формування у них фахових компетентностей в інклюзивній освіті є вкрай необхідним для розвитку системи освіти в Україні. Це вагомий крок до цивілізованого світу, в якому важливі високі моральні якості, демократичність, сприйняття та визнання людей з особливостями психофізичного розвитку.

-
1. *Кристончук Т.* Підготовка вчителів для роботи в системі інклюзивної освіти в країнах ЄС // Освіта регіону. – №3 – 2014 / Електронний ресурс: <http://social-science.com.ua/article/1174>
 2. *Ремажєвська В.* Формування системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогів, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами, в Україні // Педагогічна освіта в Україні і Польщі: реалії та перспективи : зб. наук. пр. / за ред. Дмитра Герцюка, Ришарда Кухи. – Львів : Вид. центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2008. – С. 100–110.
 3. *Садова І.* Особливості підготовки майбутнього вчителя до навчання дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти // Актуальні питання гуманітарних наук: зб. наук. пр. / за ред. Миколи Пантюка. – Дрогобич, 2015. – Вип. 14. – С. 313–318.

СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ ПЕДАГОГА

Людмила Кобилецька,

асистент кафедри початкової та дошкільної освіти

У житті соціуму мова і культура виступають як неподільні одне від одного сутності. Мова є компонентом культури, важливим засобом її формування і збереження.

Мова, виступаючи однією з форм духовної культури етносу, безпосередньо виражаючи його ментальність та будучи основним засобом спілкування, постала в результаті тривалого історичного розвитку свого носія.

Мова сприймається як з'єднуючий елемент між окремою людиною та ментальністю нації, до якої вона належить. Завдяки мові можливо не тільки віднайти цей зв'язок на сучасному етапі, а й прослідкувати його розвиток у ході всієї історії нації та суспільства. Усі елементи народної культури знаходять відбиток у мові певного народу, яка є відмінною від інших саме через специфіку відображення в ній світу і людини в ньому.

Культура мовлення – невід'ємна складова загальної культури особистості. Володіння культурою мовлення – важлива умова професійного успіху та фахового зростання. Важко переоцінити значення мовленнєвої культури у педагогічній діяльності, адже метою педагогічного мовлення є забезпечення ефективного спілкування між педагогом та вихованцями, позитивного впливу учителя на свідомість, мислення, почуття учнів з метою формування їх переконань, а також повноцінного сприйняття, усвідомлення і закріплення знань у процесі навчання.

Таким чином, метою педагогічного мовлення є раціональна організація навчально-виховної діяльності педагога. Щоб сприяти успішному виконанню педагогічних завдань, мовлення педагога повинне відповідати певним вимогам, тобто мати певні комунікативні якості. Так, вимога правильного мовлення педагога забезпечується його нормативністю (відповідністю мовлення педагога до норм сучасної літературної мови – акцентуаційних, орфоепічних, граматичних та інших), точністю слововживання; вимога виразності мовлення – його образність, емоційність, яскравість. Для характеристики комунікативної поведінки учителя мають значення: тон мовлення; виправдане використання оціночних суджень; манера спілкування з учнями; характер міміки, рухів, жестів, що супроводжують мовлення.

Грамотична і стилістична грамотність, повнота розуміння мовної одиниці і володіння законами логіки при створенні і сприйнятті текстів визначають правильність, точність і логічність мовлення в конкретній ситуації або певній сфері спілкування. Правильність мовлення передбачає також знання культурної традиції і заборон (табу). Невід'ємною складовою культури мовлення є, безумовно, етичний компонент – сукупність етичних правил свого народу. Кожна мовна спільнота має певні узвичаєні правила спілкування. В українців, наприклад, здавна побутує пошанна форма звертання на *Ви* до батьків, старших за віком, посадою. С. Богдан зазначав: “недарма бо так заповідливо виконували манкрути цю націоналістичну рису, стверджуючи, що пошанна множина є яскравим відбитком патріархальних стосунків на селі, виявом повнокровного націоналізму в мові, а отже, приречена на зникнення” [1, с. 37]. Суттєвою диференційною ознакою мовного етикету українців є також вживання форми кличного відмінка у звертанні: *Оксано, Ігоре, Давиде*. Мовні формули вітання та побажання: *Здоровенькі були! Слава Україні! Вініую Вас з...* тощо, прощання: *Бувай (те)!, Будь (те) здоров(и)!* мають національну специфіку.

Таким чином, значну роль у формуванні високої культури мовлення займає соціокультурний аспект. Усі елементи народної культури знаходять відбиток у мові певного народу, яка є відмінною від інших саме через специфіку відображення в ній світу і людини в ньому. На їх основі у сфері масової культурної діяльності функціонують звичаї – стереотипізовані форми поводження, пов'язані з діяльністю практичного характеру, передають підростаючим поколінням конкретні зразки, традиційні правила мовленнєвої поведінки, виконують роль універсального регулювання стилю й характеру стосунків людей. Їх дотримання служить способом формування моральних якостей.

Важливими ознаками мовленнєвої поведінки будь-якої людини, а тим більше педагога, є використання системи національно-специфічних стереотипів, стійких форм спілкування, призначених для встановлення і підтримання контактів. Польський етнолінгвіст у своїх працях наводить декілька дефініцій стереотипу: стереотип – уявлення про предмет, оформлене в певній суспільній рамці і таке, що визначає, як він виглядає, як діє, як його трактує людина тощо, при цьому уявлення, закріплене в мові, доступне через мову і таке, що стосується колективного знання про світ [3, с. 9]. Стереотип – це сукупність рис, приписана об'єкту, що творить його мовно-культурний образ [2, с. 65–81].

Мовно-етичні норми будь-якого суспільства зумовлені традиційними особливими життєвими формами соціокультурної

спільноти, яка це суспільство складає. Звернення до цих духовних цінностей пояснюється проблемами відродження нації, пошуками тієї ієрархії вартостей, які б забезпечили спадкоємність поколінь.

Підсумовуючи, варто відзначити, що соціокультурний компонент займає чільне місце у формуванні культури мовлення педагога. Мовна майстерність педагога сприяє підвищенню мовленнєвої культури його вихованців.

-
1. *Богдан С.* Мовний етикет українців: традиції і сучасність / С. Богдан. – К.: Рідна мова, 1998.
 2. *Bartmiński J.* Językowy obraz świata a spójność tekstu / *Bartmiński J.* // Teoria tekstu / [J.Bartmiński, R. Tokarski]; pod red. T. Dobrzyńskiej. – Ossolineum, 1986. – S. 65–81.
 3. Słownik stereotypów i symboli ludowych / pod red. J. Bartmińskiego. – T. 1. Zeszyt 1. – Lublin, 1996; – T. 1. Zeszyt 2. – Lublin, 1998. – S. 9.

СЕКЦІЯ КОРЕКЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ІНКЛЮЗІЇ

ФАСИЛІТАЦІЯ ЯК СТИЛЬ ЛІДЕРСТВА В СЕРЕДОВИЩІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Вікторія Лобода,

*завідувач кафедри корекційної педагогіки та інклюзії,
кандидат педагогічних наук, доцент*

Фасилітацію у широкому розумінні можна визначити як дію, спрямовану на регулювання (скерування) зусиль учасників з певною метою, наприклад, вирішення проблеми, пошуку нових ідей тощо, шляхом полегшення виконання певних процесів та шляхом стимулювання поступу, прогресу. Фасилітація як педагогічний термін стосується студентсько-орієнтованого підходу до навчання, при якому роль викладача трансформується від експерта (“мудреця”) до фасилітатора (порадника).

Ці визначення, як правило, нерозривно пов’язані, коли йдеться про фасилітацію як стиль лідерства. У спрощеному значенні часто фасилітацію розглядають як нейтральну роль, здатність збалансувати різні погляди та думки. З такої позиції основна роль фасилітатора – створювати простір, у якому кожен учасник може бути уважно вислуханим, підтримувати емоційну захищеність, унікальність точки зору і творчий внесок кожного учасника [2, с. 14]. Таким чином, підтримується розвиток процесу самоорганізації групи, команди: тобто мають бути забезпечені сприятливі умови, у яких природним чином розгортається робота групи. І тут лише нейтральної позиції лідера-фасилітатора недостатньо, для такого стилю керівництва необхідна потенційна сила.

Студентська молодь, взявши за озброєння фасилітацію як стиль лідерства у своєму середовищі, визнає синергію об’єднання сильних сторін окремих осіб. Ця ідея відображена в словах, що приписують Матері Терезі: “Що я можу робити, ви не можете. Що ви можете робити, я не можу. Але разом ми можемо зробити щось велике”. Проте виникає запитання: навіщо самоорганізації підтримка? Людям необхідні певні умови, щоби мати можливість розвиватися та зростати, а саме: відчуття, що інші їх розуміють і поважають за те, ким вони є, що інші поведуться чесно по відношенню до них. Карл Роджерс, засновник гуманістичної

психології, зазначає основні емоційні складові як необхідні зростання: емпатію, позитивну увагу (що не залежить від умов) та конгруентність. К.Роджерс вважав ці умови необхідними і достатніми для підтримки самоорганізації та розвитку в різних ситуаціях, від індивідуальної терапії до роботи студентських груп.

Ці умови також є ключовими елементами фасилітації. Коли в групі студентів забезпечені емпатія і шаноблива увага, група в цілому здатна виявити свої творчі сили та знайти нові й практичні відповіді на будь-які складні завдання, з якими вона стикається. Проведення студентів по кроках через “процес розв’язання проблеми” чи надання їм низки “інструментів комунікації” можуть також мати велике значення у їх власному вимірі. Проте, якщо спиратись лише на ці інструменти, це може перекрити здатність самих студентів довіритися природному плину своєї групи.

У фасилітації ключовим аспектом є відображення внеску кожного учасника, уважне вислуховування та відображення почутого. Головна мета цієї дії – створення карти розгортання обговорення, що включає в себе все розмаїття думок, точок зору, ідей чи побоювань, які є в групі. Узагальнюючи, внесок учасників може бути визначений у рамках однієї або декількох із наступних категорій: (1) формулювання реальної проблеми, (2) запропоноване рішення, (3) побоювання, що стосуються запропонованого рішення, (4) інші особисті переконання учасників та зовнішні дані [3, с. 54]. При цьому фасилітатор не намагається ані управляти порядком висловлення думок, ані утримувати увагу групи на якійсь конкретній темі. Натомість він/вона уважно слухає, заохочує до розмови інших учасників, фіксує – відображає чи записує на папері – їх внесок. Іноді в ході такої роботи стається так, що хтось із учасників групи може запропонувати абсолютно інше формулювання проблеми, або, висловивши побоювання, запропонувати нову ідею.

Використовуючи фасилітацію як стиль лідерства, студенти заохочені до того, аби залишатись у творчому просторі протягом всього обговорення. І на відміну від мозкового штурму, при якому цей вид діяльності є лише початковим етапом роботи групи – перед переходом до власне оцінювання ідей та досягнення згоди між учасниками, - при фасилітації підхід послідовний: учасники вітають спочатку розбіжності, а згодом і сходження точок зору. Таке поступове сходження думок відбувається в ході творчого процесу природним чином, без будь-якого примушення ззовні.

Отже, відповідно до розробленої нами моделі “4А” [1, с. 220], застосування якої у різних контекстах довело її ефективність, серед ключових навичок лідера у студентському середовищі, який бажає

застосувати при роботі з групою стиль фасилітації, слід виокремити наступні:

1. Навички з привернення уваги аудиторії:
 - навички ефективної комунікації: налаштування позитивного і комфортного тону спілкування, підтримка зорового контакту з усіма учасниками групи,
 - випромінювання ентузіазму,
 - допомога учасникам у застосуванні їх минулого досвіду в новому контексті;
2. Навички із залучення всіх учасників до роботи в групі:
 - чітке та точне представлення фактичної інформації,
 - зосередження уваги на цій аудиторії, а не на окремих її лідерах,
 - залучення учасників до викладення інформації;
3. Навички з актуалізації потреби учасників у взаємодії та обговоренні:
 - створення та підтримка обміну та обробки інформації всередині групи,
 - залучення всіх учасників групи до обговорення,
 - заохочення позитивної взаємодії та обговорення між учасниками групи;
4. Навички зі скерування продуктивної роботи групи:
 - скерування обговорення за допомогою використання відкритих запитань та методу активного слухання,
 - управління будь-якою складною динамікою всередині групи,
 - підготовка учасників групи до переходу від активного експериментування в рамках групи – до набуття конкретного досвіду за межами групи.

Таким чином, найбільш дієвими стратегіями, якими може користуватись лідер-фасилітатор для розвитку критичного мислення студентів – учасників групи, є, по-перше, стратегії, спрямовані на уточнення предмета обговорення (вони допомагають створити поле для досягнення консенсусу) і, по-друге, стратегії, що підтримують розгортання дискусії між учасниками: які спрямовані на досягнення взаєморозуміння та дозволяють учасникам дискусії робити узагальнення і припущення.

-
1. *Katerynak I. eLearning: from social presence to co-creation in virtual education community / I. B. Katerynak, V. V. Loboda, M. K. Sheremet. – Interactive Technology and Smart Education. – Vol. 6, Issue 4 (ICT 2009*

- Conference special issue). – С. 215-222. [Электронный ресурс] <http://www.emeraldinsight.com/10.1108/17415650911009182>
2. *Garrett A. S.* Comparison of Leadership Literature: The Twenty-First Century's Trend toward Integration / Shelley Garrett A. - Texas A&M University-Commerce TCPEA Conference, Dallas, Texas. - September 2007. - 22 с. [Электронный ресурс] <http://www.tasanet.org/cms/lib07/TX01923126/Centricity/Domain/187/2007/garrett.pdf>
3. *Watt W. M.* Facilitative Social Change Leadership Theory: 10 Recommendations toward Effective Leadership / Willis M. Watt. – Journal of Leadership Education. – Volume 8, Issue 2. – 2009, С. 50-70. [Электронный ресурс] <http://www.journalofleadershiped.org/attachments/article/184/Watt.pdf>

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ТВОРЧОЇ МЕТОДИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Роксоляна Швай,

доктор пед. наук, професор кафедри корекційної педагогіки та інклюзії

Процес навчання залежить від багатьох чинників. З них виділимо два суттєві, які впливають на процес засвоєння знань, а саме: особистість викладача та індивідуальне сприйняття навчального матеріалу (особливості мислення, пам'яті, індивідуальні особливості перебігу психічних процесів, відмінності у навичках працювати тощо). Творчий викладач, організовуючи пізнавальну діяльність, поступово передає свої управлінські функції учневі в міру готовності останнього до цього. Результатом є різниця в отриманні знань “у слід” та “у пошуку сліду”, що асоціюються із репродуктивними та творчими знаннями. Ці категорії пов'язані із відтворенням та створенням нових структур мислення [2]. Це, своєю чергою, відображається у зміні пріоритетів: зростає пріоритет учіння перед викладанням, процесу мислення (як думати) перед змістом (що думати).

Психіка учня формується в навчальній діяльності, у взаємодії з об'єктами пізнання. Він є мислячою активною особистістю, яка свідомо реагує на дії вчителя. Найголовніше, що вчитель може дати своєму учневі, – це допомога у розумінні і розвитку своєї індивідуальності, виявлення нових шляхів розвитку, підтвердження важливості своєї праці та її результатів, сприяння творчості.

Неможливо виділити єдиного правильного методу формування творчих умінь учнів, оскільки справа полягає не лише у стимулюванні пізнавальних та творчих здібностей, а й у розвитку особистості. Допомогти у творчості учням спроможний викладач, якого можна характеризувати як творчого та успішного у знаходженні способів передачі учням нової інформації (знань), який має гнучке мислення і схильний до трансгресії (вихід за межі стандартної діяльності та шаблонного мислення), добре контактує зі своїми учнями, є критичним щодо себе, колег та освітньої системи. У трансгресивному навчанні визначальними є продуктивні методи: розв'язування конвергентних і дивергентних завдань, дидактичні розвивальні ігри, навчальні семінари, тренінги творчості, імітаційне моделювання. Учитель повинен залучити учнів до спільної відповідальності за те, що і в якій спосіб вони вивчають, дати змогу учням обмінюватися думками та ідеями не лише у контексті виконання чинної початкової програми.

Творчість є необхідною потребою і елементом праці вчителя. Творчий вчитель формує відповідне навчальне середовище, в якому учні співпрацюють, задовольняють свої пізнавальні та творчі потреби. Відтак навчальне середовище може стати справжньою дослідницькою лабораторією, в якій учні навчаються і розв'язують різноманітні творчі завдання. Стаж роботи вчителя, спілкування в середовищі творчих вчителів, обмін інформацією, дискусії в малих групах, розуміння особливостей творчої праці, позитивне сприймання творчої активності учнів та їхніх інтересів сприяє творчості. Важливою мотивацією вчителя є професійне прагнення до розвитку учнів, задоволення від спілкування з ними. Це вимагає від учителя методичної творчості, яку трактуємо як діяльність, спрямовану на вдосконалення змісту, структури та організаційних форм шкільної освіти, пошук та впровадження у практику навчання нестандартних методичних систем розвитку креативності учнів. Діяльність такого виду проходить певні фази:

- інформаційну, яка полягає у відборі або створенні для впровадження в практику навчання організаційних форм та пошуково-креативних схем навчання, прогнозування результатів діяльності;
- мотиваційну, яка полягає у створенні творчого сприятливого навчального середовища;
- стратегічну, яка спрямована на впровадження в практику навчання інноваційних методичних систем. У цій фазі якнайбільше виявляється готовність вчителя до творчої діяльності. Пошук шляхів реалізації запланованих результатів

навчання вимагає від учителя гнучкості уміння переорієнтуватися у ході діяльності;

- діагностичну, у якій здійснюється аналіз результатів навчання та планування системи відповідних педагогічних впливів з метою корекції навчальної діяльності. Лише творчий педагог буде адекватно реагувати на нестандартні ідеї учнів, підтримувати креативних учнів, творчо працювати в рамках інноваційної системи навчання.

У дослідженні [1] наведено модель креативних якостей особистості, професійно сутнісних для творчої методичної діяльності вчителя. До найважливіших належать:

1) мотиваційно - креативні властивості: мотиви, інтереси, потреба в самореалізації, творча позиція;

2) емоційно - креативні властивості: емпатія, багатство емоційного досвіду, експресивна та імпресивна емоційність;

3) інтелектуально - креативні властивості і здібності: інтуїція, здатність до перетворень, уява й фантазія, дивергентне мислення, прогнозування;

4) естетично - креативні властивості та здібності: прагнення до краси, естетична емпатія, почуття форми, стилю, почуття гумору;

5) комунікативно - креативні властивості: співпраця у творчій діяльності, здатність мотивувати творчість інших, акумулювати творчий досвід;

6) екзистенціально - креативні властивості: позитивна “я-концепція”, нонконформізм, індивідуальний стиль діяльності.

Для подальшої рефлексії у цій сфері необхідно врахувати пізнавальні стилі, які є нестабільними в часі та можуть змінюватися протягом навчання під впливом методів навчання, мотивації та інших чинників.

Таким чином, розвивати креативність учнів здатний творчий викладач, який розуміє і враховує індивідуальні пізнавальні особливості учнів. Досягти результативності у плані розвитку творчих здібностей учнів можливо лише врахувавши індивідуальні характеристики особистості. Одне із завдань педагогіки творчості є надання допомоги викладачам у генеруванні такої інформації, яка дає змогу ідентифікувати та розвивати творчі здібності учнів; оцінити різні педагогічні інновації, генерувати і реалізувати власні педагогічні ідеї.

1. Куцєвол О. М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності

- майбутніх учителів літератури: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання (українська література)” / О. М. Куцевол. – Київ, 2007. – 44 с.
2. *Klus-Stacska D. Konstruowanie wiedzy w szkole / Dorota Klus-Stacska. – Olsztyn: Wydawnictwo UWM, 2000. – 163 s.*

СОЦІОПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНОГО СВІТОГЛЯДУ

Іван Сулятицький,

канд. психол. наук, доцент кафедри корекційної педагогіки та інклюзії

У статті досліджується функціональна взаємодія соціопсихологічних характеристик соціуму та ефективних механізмів формування військово-патріотичних установок у народі, що складають психологічну основу готовності до захисту країни.

Підсилення обороноздатності держави в умовах сучасної війни, крім технічної оснащеності, великою мірою визначається психологічним станом в суспільстві, морально-психологічною стійкістю і соборною злагодженістю війська. В сучасних умовах України, коли військовий потенціал визначає життєздатність України як держави, особливо актуальним є відновлення позитивного, суспільно-ціннісного ставлення громадянського суспільства до військових проблем, яке забезпечувало б зміцнення морального духу особового складу військових формувань, здійснення ефективного керівництва духовно-психологічною сферою військової організації.

Не випадково нова Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді, прийнята у 2015 році акцентує увагу на тому, що серед виховних напрямів сьогодні найбільш актуальними виступають патріотичне, громадянське виховання як стрижневі, основоположні, що відповідають як нагальним вимогам і викликам сучасності, так і закладають підвалини для формування свідомості нинішніх і майбутніх поколінь, які розглядатимуть державу (*patria*) як запоруку власного особистісного розвитку, що спирається на ідеї гуманізму, соціального добробуту, демократії, свободи, толерантності, виваженості, відповідальності, здорового способу життя, готовності до змін [1].

Провідним у формуванні військово-патріотичного світогляду, на наш погляд, має стати поєднання умінь військової справи з виразними типологічними характеристиками національної психіки, її ментальних

переваг у вдачі, мисленні, світосприймальних настановах, архетипах спільноти. Сукупність цих якостей складає гаму психоментальних чинників соціетальної психіки, названих **соціопсихологічними**.

Соціопсихологічне – це сукупність рис і якостей, що складають соціальну психіку суспільства чи його конкретної частини, тобто проблеми менталітету спільнот, соціально-психологічні механізми соціальної динаміки, глибинні соціально-психологічні, духовні і підсвідомі регулятивні параметри соціуму, а також загальні властивості, стани та процеси соціальної психіки [3, с. 26–31].

Через суспільну трансформацію вони будують психологічну основу духовного потенціалу війська, оскільки їх природа утворена психологічними характеристиками соціуму, соціопсихологією спільноти, яка творить дану військову організацію. Зрозуміло, що їх використання у військово-патріотичному вихованні зміцнює світоглядні і морально-ціннісні опори сучасного мобілізаційного громадянського ресурсу кожної країни [3, с. 124].

Аналіз наукових праць свідчить про небайдуже ставлення дослідників до багатьох суміжних до даної проблеми тем. Зокрема, соціально-психологічні основи військового потенціалу досліджували М.В. Боришевський, М.С. Корольчук, В.І. Осьодло; вивченню соціопсихологічної цілісності та особливостям її впливу присвячені наукові розробки О.А. Донченко, О.В. Киричука, О. Кульчицького, В. Липинського, С.Д. Максименка, В.П. Москальця, С. Франка, К.Г. Юнга, В. Яніва, Я. Яреми [3, с. 117–120].

Вищенаведені особливості визначають **мету** нашого дослідження, суть якої полягає у розкритті ефективності використання соціопсихологічних чинників у системі формування світогляду готовності до військового захисту територіальної цілісності держави. Виходячи з мети поставлено завдання, виявити соціопсихологічні чинники спільноти, які забезпечують створення її військового потенціалу.

Проведені нами узагальнення наукових досліджень дають підстави стверджувати, що вся сукупність впливових соціопсихологічних чинників, яка формує психологічну основу обороноздатності країни інтегрована у системокомплексі таких явищ, як: національна самосвідомість, традиція, та психологічна типологія суспільства.

Важливе значення цього чинника у психологічній структурі військової організації і його впливу на ефективність обороноздатності соціуму-держави підкреслює у своїх дослідженнях відомий російський суспільствознавець С.Франк. Він переконливо твердив, що лише на перший погляд видається, що нема нічого більш механічного, ніж структурування оборонного інституту країни - армії, в “заснові якої є

жорстка, часто зовнішня дисципліна, підтримувана суворими карами – організація, в якій остаточно (нібито) зникає внутрішнє життя особистості, її індивідуальна своєрідність, – і людина є лише одним з багатьох екземплярів в огроми маси "гарматного м'яса"?... Проте ніяка найжорсткіша дисципліна не змогла б створити армію і заставити її воювати, якщо солдати не були б спаяні внутрішнім почуттям солідарності, інтуїтивно не відчували себе членами єдиної нації. Патріотизм, як почуття внутрішньої приналежності єдиній вітчизні - ця єдиність духовно-соборного буття є основою, на якій тільки і можливе утвердження зовнішнього механізму армії" [4, с. 57].

Психологічна природа соборності, ідентифікації себе до спільноти, механізми наслідування, зараження виступають емоційно-ціннісними конструктивами формування особистості; зміст звичаєво-традиційних чинників у співвідношенні з специфікою механізмів соціальної симпатії, родинної інтерналізації є базовими у структурі патріотичного світогляду; типологічні особливості психіки соціуму визначають концептуальні засади соціально-психологічного забезпечення обороноздатності суспільства [2].

З метою оптимального вивчення поставлених завдань нами було проведено емпіричне дослідження. Показники вивчення психодуховності розкривають конкретний зміст оціночних шкал моделі соціальної психіки, а також дієвість механізмів її впливу на психологічну готовність до обороноздатності спільноти(країни), на які необхідно зважати при виробленні загальнодержавних оборонних рішень.

Узагальнення та інтерпретації результатів дослідження показує його практичну цінність у визначенні того, що соціопсихологічні чинники складають основу військово-патріотичного світогляду спільноти, виступають духовними передумовами мобілізаційної готовності громадянства, злагожденості військових підрозділів; якісної реалізації обороноздатності країни.

Віднаходження оптимальних психологічних механізмів реалізації цих завдань в умовах сучасних реалій залишаються актуальними для наших подальших науково-прикладних досліджень даного напрямку.

-
1. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді. // Про затвердження Концепції... національно-патріотичного виховання дітей і молоді, Заходів щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді та методичних рекомендацій щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх

- навчальних закладах. Наказ МОН № 641 від 16.06.15 року. – Режим доступу до статті: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154/.
2. Романишин А. В. Ефективність бойового завдання напряму залежить від морально-психологічної готовності.- Офіцер України № 10-11(56-57), 2015 –Режим доступу до статті: http://www.asv.gov.ua/content/officerukraine/2015/officerukraine10-11_2015.pdf
 3. Сулятицький І. В. Психологія громадянськості / Політична психологія: науковий збірник.– Л.:Ліга Прес, 2003.-256с./ – С.115–126.
 4. Франк С. Л. Духовные основы общества.-М.-1992.-511 с.

ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Ірина Субашкевич,

старший викладач кафедри корекційної педагогіки та інклюзії

Юнацький вік є вирішальним в плані формування ціннісної системи особистості. Однак динамічна система ціннісних орієнтацій не зупиняється на цьому в своєму розвитку. Період дорослості характеризується здійсненням намічених раніше життєвих цілей і планів, а також їх коригуванням при утрудненнях у досягненні. Відповідно, найбільш значні зміни в зрілому віці система цінностей зазнає в періоди криз розвитку. Таким чином, система ціннісних орієнтацій особистості не залишається незмінною протягом усього життя людини, включаючи і зрілий вік.

Ціннісні орієнтації можна визначити як вибір людиною певних матеріальних і духовних цінностей як об'єктів, що визначають її цілеспрямовану життєдіяльність, весь спосіб життя. Ціннісна орієнтація завжди виявляється у сфері розгалужених взаємовідносин між людиною і суспільством. Саме вона дозволяє судити про ступінь втілення соціально необхідних норм, регламентацій, зразків поведінки в індивідуальній свідомості. Ціннісна орієнтація – це вибіркоче ставлення до носія цінності, який може бути реальним об'єктом задоволення потреб окремої людини чи соціальної спільності. У ціннісній орієнтації акумулюється життєвий досвід людей. Наявність усталених ціннісних орієнтацій свідчить про зрілість людини як особистості. На різних рівнях організації особистості ціннісні орієнтації можуть виконувати п'ять основних функцій: експресивну, адаптивну, захисну, пізнавальну та функцію внутрішньої координації. Протягом життя, формуючись, система

ціннісних орієнтації особистості зазнає ряд змін. Саме питання динаміки ціннісних орієнтацій привертає увагу психологів, соціологів та педагогів.

Теоретико-методологічне обґрунтування поняття широко подано та розкрито у науковій літературі, а саме у працях М. Бердяєва, В. Соловйова, В. Розанова, Е. Фромма, В. Франка, Ю. Хабермаса та П. Юркевича, С. Анісімова, А. Леонтєва, Е. Шиянова, О. Дробницького, А. Соколова, В. Ядова, А. Здравомислова, З. Сікевича, В. Лісовського, І. Попова та інших дослідників.

Студентський вік є визначальним у процесі становлення людини як громадянина та професіонала. Саме в період навчання у вищому навчальному закладі у сучасної молоді людини формуються соціальні властивості, моральні принципи, громадські інтереси, політичні уподобання. Особливості студентського віку полягають в тому, що молоді люди тільки приміряють на себе різні соціальні ролі. Світоглядні установки в цьому віці теж формуються більш стихійно, ніж системно. Саме цьому віку властива боротьба з авторитетами інших за авторитет власний. В юності так просто, на віру молода людина вже не може сприймати отримані установки та орієнтири. А відтак вона схильна оцінювати все з позиції моральної відносності.

Крім вікового аспекту на розвиток, зміну сталої системі ціннісних орієнтацій впливають зміни у соціокультурному оточенні. В останні десятиліття вплив соціокультурного середовища на формування системи цінностей індивіда все більшою мірою опосередковується засобами масової інформації. У працях А. Маслоу, Г. Оллпорта, П. Массена, Ю. Шерковіна, А. Шарікова і Е. Баранової аналізують фактори, пов'язані з впливом на формування системи цінностей особистості, насамперед електронних ЗМІ.

Однією із найвідоміших є типологія цінностей, запропонована в зарубіжній психодіагностиці М. Рокічем, який серед базових цінностей виділив 18 термінальних і 18 інструментальних цінностей [2, с. 77]. Термінальні або цільові цінності виражають найважливіші цілі, ідеали, самоцінний зміст життя людини, тобто, цінність міжособистісних стосунків, сім'ї, праці, волі тощо. Термінальні цінності у свою чергу, поділяються на особисті й соціальні. Інструментальними цінностями є засоби досягнення цілей, які схвалює дане суспільство. Однак, така класифікація не дозволяє повною мірою відобразити весь обсяг цінностей та їх ролі у процесі розвитку особистості.

Ш. Шварц аналізує дослідження та теорії своїх попередників та створює модель цінностей людини. Автор об'єднує запропоновані ним цінності у 4 більш загальні групи, створивши теорію динамічних відношень між ціннісними типами, де всі 10 мотиваційних типів

цінностей особистості перебувають у стосунках сумісності чи протиріччя. Ш. Шварц вважає, якщо людина надає більшого значення одним цінностям, то швидше за все вона не надаватиме великого значення іншим – протилежним їм цінностям. Саме ці динамічні стосунки між цінностями будують структуру цінностей особистості чи групи [3, с. 1–16]: 1) “цінності збереження”, до яких належать безпека, конформізм, традиція (протилежні до “цінностей відкритості до змін”); 2) “цінностей відкритості до змін” – стимуляція, самостійність; 3) “цінності виходу за межі “я” – універсалізм, доброзичливість (протилежні до цінностей “самозвеличення”); 4) “самозвеличення” – влада, досягнення, гедонізм.

Щоб проаналізувати динаміку ціннісних орієнтацій студентської молоді, було проведено лонгітюдне дослідження студентів 1-х курсів, які навчаються за спеціальністю “Дошкільна освіта” (контрольна група) і “Початкова освіта” (експериментальна група), за методикою Ш. Шварца “Портрет цінностей” (адаптація українською мовою І. Семків) [1, с. 12–28]. В експериментальній групі, в рамках курсу “Основи медіа грамотності”, здійснено вплив на формування ціннісно-сислової сфери за допомогою медіапсихологічних технологій. Результати дослідження показують наступну динаміку (Рис. 1):

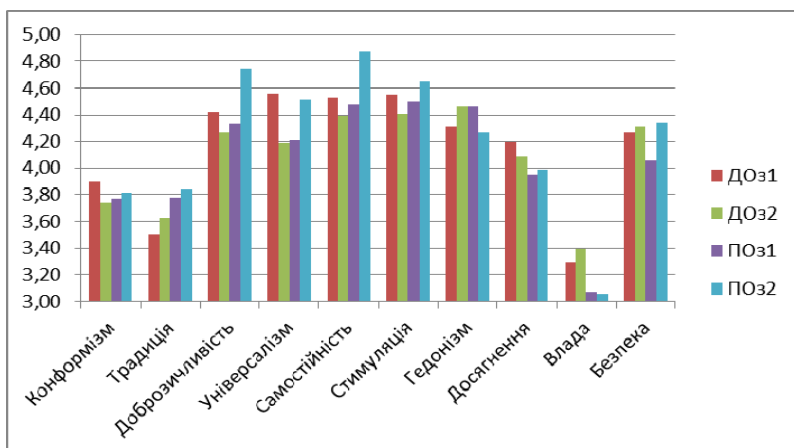


Рис.1 Динаміка ціннісних орієнтацій студентів перших курсів

- У контрольній групі відбулись несуттєві зміни, вони помітні лише за окремими цінностями: універсалізм (4.55–4.19), досягнення (4.2–4.08), гедонізм (4.31–4.46).

- У експериментальній групі зміни значно помітніші, адже вплив здійснювався на формування цінності виходу за межі «я»: сюди належать універсалізм і доброзичливість – важливі у професійній діяльності майбутніх педагогів, тобто, доброзичливість (4.34–4.75), універсалізм (4.21–4.52), самостійність (4.42–4.87), безпека (4.04–4.34), гедонізм (4.46–4.26).

Отже, можна надати наступну характеристику студентів, на основі ціннісних орієнтацій. Якщо молоді люди надають перевагу цінностям доброзичливості, найчастіше дбають про благополуччя, щастя та добробут найближчих їм людей — членів родини, друзів, одногрупників та колег. Такі студенти цінують вірність, чесність, дружелюбність та відповідальність, вони намагаються бути опорою та підтримкою для людей, яких вони люблять та поважають. Якщо цінують цінності універсалізму, надзвичайно важливими є справедливість та рівність усіх людей на землі (стають активними борцями за справедливість та рівність прав, здоровий спосіб життя та покращення екології на нашій планеті). Зменшилась схильність до гедонізму, тобто, не надають великого значення комфорту. Розваги та відпочинок не є найважливішим у житті такої людини.

-
1. Семків І. І. Адаптація методики Ш.Шварца “Портрет цінностей” українською мовою. / І. І. Семків // Практична психологія та соціальна робота. – 2013. – № 1. – С. 12–28.
 2. Rokeach M. Beliefs, Attitudes, and Values. – San Francisco, Josey-Bass Co, 1972. – 214 с.
 3. Schwartz S. H. Universals in the structure and content of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. / In: M. P. Zanna // Advances in Experimental Social Psychology. – Orlando, FL : Academic. – 1992. – Vol. 25. – С. 1–65.

МУЗИКОТЕРАПЕВТИЧНА ГОТОВНІСТЬ СТУДЕНТІВ-ЛОГОПЕДІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ

Наталія Дрібнюк,

старший викладач кафедри корекційної педагогіки та інклюзії

На сучасному етапі розвитку корекційної освіти в Україні гостро порушується питання всебічного гармонійного особистісного розвитку дітей із психофізичними особливостями з метою їх подальшої успішної соціалізації.

Виходячи з концепції модернізації змісту корекційної освіти, основною парадигмою розвитку освіти дітей із особливостями психофізичного розвитку є гуманізація, індивідуалізація, диференціація та інтеграція корекційно-виховного процесу, що потребує запровадження інноваційних підходів, стратегій і методів.

Виникає необхідність по-новому розглянути засадничі питання корекції мовлення і можливості оптимальної організації допомоги дітям з порушеннями мовлення. У зв'язку з цим, особливої актуальності набувають заходи з вдосконалення існуючих і створення нових ефективних засобів, методів профілактики та корекції, що підвищують потенційні можливості гармонійного та цілісного розвитку дитини-логопата.

Аналіз науково-практичної літератури з означеними проблемами засвідчує, що для профілактики та корекції психічних, інтелектуальних, мовленнєвих, емоційних порушень одним з найефективніших є такий метод, як терапія мистецтвом (арт-терапія), зокрема музичним (музикотерапія). “Науковці зазначають, що арт-терапія не повинна залишатися тільки прерогативою роботи психотерапевтів, а й інтегративно застосовуватись у корекційно-виховній діяльності корекційних педагогів, практичних психологів, логопедів, музичних працівників освітніх закладів” [2, с. 1].

Музика відволікає людину від її недоліків, дозволяє їй вилікувати свої душевні рани, зменшити тривожність і напруженість, сформулювати більш оптимістичний погляд на себе та навколишній світ. Вона “розкривається сьогодні як новітня технологія соמודійснення людини” [3, с. 4].

Музикотерапевтичний напрямок роботи сприяє покращенню загального емоційного стану дітей. Покращенню якості рухів (розвиваються виразність, ритмічність, координація, плавність, серійна організація рухів); корекції та розвитку відчуттів, сприймань, уявлень,

стимуляції мовленнєвої функції. Важливим є тренування спостережливості, розвиток почуття темпу, ритму, просторових і часових орієнтацій, мисленнєвих здібностей і фантазії, вербальних і невербальних комунікативних навиків, виховання вольових якостей витримки і здатності стримувати афекти, розвиток загальної, дрібної та артикуляційної моторики.

Музична терапія пов'язана з використанням музики та її елементів (звуків, ритму, мелодій) з метою розвитку та відновлення функцій індивіда, що допомагає йому досягти кращої внутрішньої інтеграції та якості життя.

Музикотерапія містить: слухання музики (рецептивна музикотерапія), спів, ритмічні рухи під музику, виконання музичних творів, гру на дитячих музичних інструментах, музичну імпровізацію (активна музикотерапія), поєднання музики та образотворчої діяльності, казкотерапію, танцювальну терапію (інтегративна музикотерапія).

Існує два основних аспекти музикотерапії, що є теоретично-методологічним підґрунтям використання музики з терапевтичною метою:

- психосоматичний, у процесі якого здійснюється лікувальний вплив на функції організму на вібраційному рівні;
- психотерапевтичний, у процесі якого за допомогою музики здійснюється корекція відхилень особистісного розвитку, психоемоційних станів на духовному рівні.

Тому логічно впливає необхідність фахового володіння майбутніми логопедами (спеціальними психологами) таким інноваційним напрямком психотерапії як музикотерапія, що входить в комплекс професійної підготовки фахівця нової генерації.

Відповідно у структурі навчального плану напрямку підготовки 6.010105 “Корекційна освіта” для більш ефективної підготовки фахівців передбачено курс “Музикотерапія в логопедичній роботі”.

Мета даного курсу у підготовці студентів до проведення музикотерапевтичної роботи з дітьми з особливими потребами на принципах колекційної педагогіки, сформуванню знання та навички з використання терапії засобами музичного мистецтва.

Основною формою організації дітей під час музикотерапії є музико-терапевтичне заняття, головним завданням якого є: розвиток слухової уваги та слухового контролю; розвиток фонетико-фонематичної сторони мовлення (фонематичні процеси, артикуляційна гімнастика, звуковимова); розвиток просодики (відчуття ритму, темпу, сили звучання, модульованості та інтонаційного забарвлення голосу, тембру; корекція та розвиток мовленнєвого дихання; збагачення та уточнення

лексичного запасу, граматичної будови мовлення (назви музичних інструментів, жанрів); розвиток зв'язного мовлення, формування комунікативних вмінь; корекція психоемоційних станів та поведінки; зняття м'язевої напруги, релаксація; розвиток пізнавальної активності; сенсорної сфери, гармонійний розвиток особистості (морально-естетичні почуття, розвиток музичних здібностей, самореалізація, використання компенсаторних можливостей).

Наші студенти-логопеди знають структуру музико-терапевтичного заняття, а також характеристики та механізми впливів кожного виду музикотерапії.

“Однією з існуючих корекційних методик навчання та виховання дітей з порушеннями мовлення засобами руху, музики та слова є логопедична ритміка” [1, с. 2]. Навчальна дисципліна “Логопедична ритміка з методикою” є частиною навчального плану напрямку підготовки “Корекційна освіта” та забезпечує студентів знаннями про особливості порушень загальної та тонкої довільної моторики осіб із різноманітною мовленнєвою патологією, про принципи та засоби логоритмічного (музично-ритмічного) виховання в системі реабілітаційних методик, знайомить в загальних рисах із діяльністю рухового аналізатора. Даний курс враховує вивчення питань, які розглядаються в таких навчальних дисциплінах як логопедія, загальна і спеціальна психологія, музика, методика музичного виховання та методика ритміки з основами хореографії.

Після завершення даного курсу студенти повинні вміти здійснювати розвиток, корекцію або відновлення рухової функції в осіб з мовленнєвою патологією, а також методично правильно будувати логоритмічне заняття з логопатами різних вікових груп.

Для кваліфікованої корекційно-виховної роботи студенти-логопеди повинні володіти окрім логопедичних знань із спеціальної психології, психотерапії та медицини ще й мистецтвознавством, елементарною теорією музики та багато ін., а також систематично працювати над вдосконаленням свого особистісного та професійного зростання в пошуках нових наукових та креативних ідей.

Таким чином, підвищення якості психолого-педагогічної допомоги дітям-логопатам шляхом застосування музикотерапії можливе тільки на основі професіоналізму та особистісних якостей, що є прерогативою формування конкурентоспроможних логопедів-практиків.

-
1. *Боряк О. В.* Корекція просодичної сторони мовлення дітей старшого дошкільного віку з дизартрією засобами логопедичної ритміки :

- автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 "Корекційна педагогіка" / Боряк Оксана Володимирівна. – Київ, 2012. – 21 с.
2. *Ленів З. П.* Корекція порушень усного мовлення у дітей старшого дошкільного віку засобами арт-терапії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 "Корекційна педагогіка" / Ленів Зоряна Павлівна. – Київ, 2010. – 21 с.
 3. *Побережна Г. І.* Музикотерапія як шанс прогресивних змін // Простір арт-терапії: вершини усвідомлення: матеріали ІХ Міжнародної міждисциплінарної науково-практичної конференції (м. Київ, 24-26 лютого 2012 р.) / За наук. ред. А. П. Чуприкова, Л. А. Найдюнової, О. А. Бреусенка-Кузнецова, О. Л. Вознесенської, О. М. Скар. – К. : Золоті ворота, 2012. – 68–73 с.

ОСОБЛИВОСТІ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОЇ ДІАГНОСТИКИ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ

Христина Качмарик,

асистент кафедри корекційної педагогіки та інклюзії

Неоднозначність прояву симптомів у дітей з різними психофізичними порушеннями зумовлює труднощі проведення диференційованої діагностики, зокрема, це стосується проявів аутизму. Як відомо, аутичні симптоми можуть супроводжувати й інші порушення, а саме: розумова відсталість, порушення мовлення [2, с. 27–28], легку/помірну затримку психічного розвитку та ін. [1, с. 12].

Для розширення та поглиблення наукових даних про особливості диференційованої діагностики аутизму та затримки психічного розвитку проведено дослідження де було сформовано три експериментальні групи: 1) діти з аутизмом (47 дітей віком від 3 до 7 років); 2) діти із затримкою психічного розвитку (32 дітей); 3) діти з нормою в розвитку (30 дітей) тієї ж вікової категорії. Вибір контрольних груп дітей з затримкою психічного розвитку та дітей з аутизмом зумовлений наявністю спільних ознак: спостерігається виражена нерівномірність показників розвитку дитини за ознаками ретардації, нормативного розвитку та акселерації. За допомогою дискримінантного аналізу було перевірено класифікацію трьох груп досліджуваних: дітей з аутизмом, дітей із затримкою психічного розвитку та дітей з нормою в розвитку.

На основі результатів психологічної діагностики отриманих за методиками: “Карта спостереження”, шкала тестів розумового розвитку А. Біне-Т. Сімона (варіант Л. Термена), нейропсихологічна діагностика в дошкільному віці (Лурія), зорово-моторний Бендер гештальт-тест та методикою оцінювання проявів дитячого аутизму (CARS) – отримано такі результати.

Отже, 96,4% дітей з аутизмом та 80% дітей із затримкою психічного розвитку підтвердили свою належність до відповідних нозологічних груп, а також 100 % здорових підтвердили свою належність до дітей з нормою в розвитку.

Засобами дискримінантного аналізу було виокремлено параметри, що забезпечили таку класифікацію. Наведемо ці показники в послідовності зниження впливу їх дисперсій на коректність класифікації: 1) ступінь аутизму (СА); 2) порушення сенсорної інтеграції аутичних дітей (СІ); 3) рухи і дії; 4) рівень розумового розвитку дитини (РРР); 5) порушення активізації пізнавальних психічних процесів (АПП); 6) гнозис; 7) загальна характеристика дитини (обізнаність в особистих даних, адекватність, критичність); 8) здатність до просторової організації стимульного матеріалу та зорово-рухової координації.

Вказані ознаки можна трактувати як такі, що можуть лягти в основу диференційованої діагностики дітей з аутизмом, дітей із затримкою психічного розвитку та дітей з нормою в розвитку. Значення коефіцієнтів класифікаційних функцій наведено в табл. 2

Таблиця 2

Коефіцієнти класифікаційних функцій

Variable	Classification Functions; grouping: gr (AUT ZPR NORM.sta		
	aut p=,59574	zpr p=,21277	norm p=,19149
PA	2,0848	1,5554	1,3078
SI1	-3,6722	-1,9941	-1,3853
рухи і дії	11,7038	7,1030	1,3309
РРР	13,4139	12,6447	10,9722
APP1	1,7837	-0,4614	-0,6905
Гнозис	-0,5350	1,4092	3,2946
Заг.хар.дит.	5,3449	8,5400	7,8284
Сеп бал	0,3732	0,4167	0,3772
Constant	-96,4740	-80,1385	-59,1094

За допомогою порівняльного аналізу було простежено особливості функціонування у названих вище сферах, у групі дітей з аутизмом, групі дітей із затримкою психічного розвитку та у групі дітей з нормою в розвитку. Середнє значення показників, покладених в основу класифікації, для кожної з груп наведено в табл. 1

Таблиця 1

Порівняння дітей з аутизмом, дітей з ЗПР та дітей з нормою в розвитку

Параметри	Діти з аутизмом М ± m	Діти з ЗПР М ± m	Діти з нормою в розвитку М ± m
Ступінь аутизму	31,85 ± 1,31*	23,35 ± 1,41*	15,55 ± 0,29
Порушення СІ	3,02 ± 0,55*	2,5 ± 0,76*	0,25 ± 0,2
Рухи і дії	2,4 ± 0,17*	1,9 ± 0,3*	0,3 ± 0,04
Рівень розумового розвитку	3,94 ± 0,43	4,24 ± 0,67	6,16 ± 0,23
Порушення АПП	4,79 ± 0,49*	3,04 ± 0,75*	0,36 ± 0,26
Гнозис	1,92 ± 0,22	1,85 ± 0,32	0,65 ± 0,18
Загальна характеристика дитини	2,08 ± 0,19	1,76 ± 0,35	0,34 ± 0,1
Здатність до просторової організації стимульованого матеріалу	100,14 ± 6,03	100,9 ± 7,93	61,5 ± 5,66

* Зауважено суттєві відмінності ($p < 0,01$ для статистики Шефе) між показниками в групах дітей з аутизмом, дітей з затримкою психічного розвитку та дітей з нормою в розвитку

Як бачимо з результатів, наведених у табл. 1, діти з нормою в розвитку відрізняються істотно кращими показниками за всіма параметрами. У дітей з аутизмом, на відміну від дітей із затримкою психічного розвитку, за всіма показниками спостерігається нижчий рівень функціонування. Незначні відмінності в дітей з аутизмом та в дітей із затримкою психічного розвитку спостерігаються за такими параметрами, як рівень розумового розвитку, гнозис, загальна характеристика дитини, здатність до просторової організації стимульованого матеріалу. Суттєві відмінності спостерігаються за такими параметрами, як ступінь аутизму, порушення сенсорної інтеграції, рухи і дії, порушення активізації пізнавальних психічних процесів.

Отже, за сукупністю ознак виокремлено вісім параметрів, що лягли в основу класифікації аутичних дітей та дітей із затримкою психічного розвитку. У двох групах дітей суттєві відмінності спостерігаються за такими параметрами: ступінь аутизму, порушення сенсорної інтеграції, рухи і дії, порушення активізації пізнавальних психічних процесів. Незначні відмінності спостерігаються й за такими параметрами, як рівень розумового розвитку, гнозис, загальна характеристика дитини, здатність до просторової організації стимульного матеріалу і зорово – рухової координації, які можуть бути додатково покладені в основу диференційованої діагностики.

-
1. Наказ Міністерства охорони здоров'я України 15 червня 2015 року N 341. Уніфікований клінічний протокол первинної, вторинної (спеціалізованої) та третинної (високоспеціалізованої) медичної допомоги та медичної реабілітації. Розлади спектру аутизму (розлади загального розвитку), 2015р.
 2. *Островська К. О.* Аутизм: проблеми психологічної допомоги : навч. посіб. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. – 110 с.
 3. *Островська К. О.* Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом : моногр. / К. О. Островська. – Львів : Тріада плюс, 2012. – 520 с.

РОЗВИТОК УВАГИ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З СИНДРОМОМ ДАУНА

Ірина Фіцик,

асистент кафедри корекційної педагогіки та інклюзії

В Україні з кожним роком зростає кількість дітей з особливими освітніми потребами. Протягом останніх років поширилися складні системні захворювання. Особлива увага дослідників має бути зосереджена на виявленні особливостей соціалізації дітей з синдромом Дауна. Аналіз сучасного стану досліджень особливостей розвитку дітей даної категорії засвідчує, що синдром Дауна набуває все більшої розповсюдженості серед генетичних патологій практично в усіх країнах.

Особливість цих дітей зумовлює одна зайва пара хромосом, яка змінює сприймання світу, наповнює його сонцем і радісними емоціями і позбавляє злих намірів. Але проблемою є те, що діти з таким діагнозом відстають у розвитку порівняно зі своїми однолітками. У вітчизняній спеціальній педагогіці, зокрема в описі особливостей дизонтогенезу таких дітей, синдром Дауна прийнято відносити до розумової відсталості, що підтверджується симптоматикою синдрому [1, с. 23]. Йдеться про певні порушення когнітивних здібностей та фізичного розвитку дитини. Порушення розумового розвитку в основному представлено в легкій та помірній формі вираженості.

Дослідженням проблем людей із синдромом Дауна займалися такі науковці: Джон Ленгдон Даун (вперше охарактеризував цей синдром як окрему форму психічного розладу), Джером Лежен (виявив, що синдром Дауна виникає через наявність додаткової хромосоми), Т. П. Медведева (розвиток пізнавальної діяльності дітей з синдромом Дауна). Н.О. Макачук. Заслужують уваги праці провідних дослідників розвитку дітей з синдромом Дауна сучасного періоду за кордоном М. Бруні, А. Вермеєр, П. Лаунтеслагер, Д. Фідлер, П. Уіндерс та ін.

За даними наукової літератури та дослідженнями А.М. Савицького можна стверджувати, що увага дітей з синдромом Дауна знаходиться на досить низькому рівні. Увага – це виділення одних об'єктів психічної діяльності із множини інших і концентрація психічної діяльності на виділених об'єктах при одночасному абстрагуванні інших. Фізіологічною основою уваги є виникнення зони оптимального збудження в певних відділах кори головного мозку при більшому або меншому гальмуванні інших відділів кори. При розгляді об'єктів оточуючої дійсності діти не помічають їхніх суттєвих деталей, увага затримується лише на яскравих деталях об'єкта, які його часто не характеризують або є другорядними. Їхня цікавість об'єктом часто залежить від його фізичних характеристик та зовнішньої мотивації [2, с. 47].

Було проведено емпіричне дослідження уваги дітей молодшого шкільного віку, хворих на синдром Дауна. Вибірка становила 9 дітей (трьох дівчаток та шестеро хлопчиків), віком від 8 до 11 років.

Дослідження проводилось в декілька етапів: 1) проведення дослідження за методикою «Тулуз-П'єрона» з метою виміряти швидкісні характеристики психічних процесів, обсяг та якості довільної уваги (концентрацію, стійкість, розподіл, переключення), виявити порушення уваги. Отримати інформацію про такі характеристики працездатності, як стомлюваність, тривалість циклу стійкої працездатності, періодичність відволікань і перепадів у швидкості роботи; 2) використання корекційної - розвивальних занять для розвитку уваги; 3) повторне проведення

дослідження. Було проаналізовано результати дослідження та порівняно результати до, та після проведення корекційної роботи. На початку дослідження рівень розвитку уваги у семи дітей перебував на слабкому рівні (швидкість опрацювання 15-17 балів, уважність 0,89-0,9 балів). Це свідчить про низький рівень розвитку уваги. Лише двоє дітей отримали 22 та 28 балів. Це свідчить про середній рівень розвитку уваги (швидкість опрацювання інформації 18-29 балів, уважність 0,91-0,95). Корекційно-розвивальна робота тривала протягом 6 місяців, заняття проводились тричі на тиждень тривалістю 35-40 хв., і склалися з комплексу вправ на розвиток уваги: “Шифрувальник”, “Знайди пару”, “Допиши визначення”, “Намалюй таку ж фігуру”, “Розділи слова на групи”, “Підкресли “навпаки”, “Перетвори одні слова в інші”, “Склади слова” та інших. Після проведення корекційних занять видно значне покращення результатів – всі семеро дітей отримали від 18 до 25 балів. Це свідчить про середній рівень розвитку уваги. Покращення результатів спостерігається у 7 з 9 досліджуваних. Якщо робота з дітьми буде продовжена, то вони можуть досягти доброго та високого рівня розвитку уваги.

Таким чином, на розвиток уваги дітей з синдромом Дауна можна впливати за допомогою корекційної роботи. Виявлення особливостей такого впливу і апробація корекційних та інших способів роботи з цією категорією дітей становить перспективи подальших досліджень.

-
1. *Медведева Т. П.* Развитие познавательной деятельности детей с синдромом Дауна. Пособие для родителей. / Т. П. Медведева. – 2-е изд. М.: Монолит, 2010. - 80 с.
 2. *Тарасун В. В.* Морфофункціональна готовність дітей з особливостями у розвитку до шкільного навчання: діагностика і формування. Монографія. – К.: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – 299 с.

КОМОРБІДНІ СТАНИ АСОЦІЙОВАНІ З РОЗЛАДАМИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ

Богдан Коссак,

канд. мед. наук, доцент кафедри корекційної педагогіки та інклюзії

В українській науковій літературі для визначення стану, що характеризується наявністю декількох захворювань, що мають як гострий, так і хронічний перебіг, використовують терміни “поєднана патологія”, “комбінована патологія”, “супутні” або “асоційовані” захворювання та стани. В англійській науковій літературі застосовуються терміни “коморбідні захворювання” або стани (comorbid diseases, comorbid conditions). Термін “коморбідність” (comorbidity) використовують для визначення одночасного ураження двох органів або систем організму, або наявності двох захворювань [1].

Головний біль – найбільш поширений патологічний синдром у дітей. Існують два різновиди головного болю: первинний, який не має органічної причини (90%) і вторинний, симптоматичний (10%). За визначенням Міжнародного товариства боротьби з головним болем, мігрень – це спадкове захворювання, яке характеризується повторюваними нападами однобічного інтенсивного головного болю пульсуючого характеру, локалізується в лобовій, скроневій ділянках, супроводжується нудотою, блювотою, фонофобією і фотофобією.

Захворювання починається в дитячому віці – з 5–6 років. На мігрень страждають 3% чоловіків, 7% жінок і 2–7% дітей. Діти, які страждають на мігрень, вразливі, більш схильні до реакцій страху, ніж їх ровесники. У таких дітей часто виявляють захворювання шлунково-кишкового тракту, алергію на пилок або продукти харчування. Тригери нападу мігрені – вживання шоколаду, фізична активність, стрес і втома; перебування в положенні лежачи під час нападів є діагностичним критерієм мігрені.

Лікування мігрені у дітей відрізняється від лікування у дорослих. Найбільш ефективне лікування у дітей – нефармакологічне. Такий підхід кращий і зрозумілий батькам, на відміну від медикаментозних методів. Необхідно переконати батьків у тому, що їх дитина не хвора на страшну хворобу, для позитивного результату терапії потрібно терпіння. Необхідно проаналізувати всі тригерні фактори і виключити їх. Важливі моменти лікування – нормалізація режиму дня, достатній сон, повноцінна їжа, щоденні фізичні навантаження, – те, чого не вистачає дітям в сучасному житті. Немедикаментозні засоби лікування – рефлексотерапія (акупунктура), фізіотерапія, психотерапія.

Головний біль напруги (ГБН) реєструється у 75% випадків всіх головних болів, у світі 25% населення страждає даним захворюванням. У дітей 50% всіх ГБ становить ГБН. Дитячий головний біль досягає піку в пубертатному періоді. ГБН у дитини – це психосоматичний дискомфорт, у формуванні якого бере участь безліч чинників. Найбільш важливі з них – проблеми, пов'язані з навчанням (конфлікти з вчителями, перевантаженість дитини уроками, незручне робоче місце, напруга органу зору), неприємності в сім'ї, розлучення батьків, гіперопіка. *Дитина в більшості випадків не в змозі виконувати свої обов'язки на рівні очікувань дорослих!* – Основна причина розвитку ГБН, – батьки та вчителі.

Існує взаємозалежність ГБН з синдромом вегетативної дистонії – почервоніння обличчя при хвилюванні, оніміння або похолодання пальців рук, підвищена пітливість. ГБН у дітей часто поєднується з розладами сну (труднощі засинання, нічні пробудження і кошмари, рухи під час сну, почуття ранкового недосипання, денна сонливість).

При терапії ГБН у дітей слід дотримуватися наступних принципів:

- індивідуалізації (лікувати не хворобу, а хворого);
- обгрунтованості використання методів лікування;
- комплексності (поєднання різних методів).

Енурез – це нетримання сечі після досягнення дитиною віку контролю за функціями сечового міхура. Віковим критерієм для діагностики розладу є 6-річний вік. Кількість сечовипускань для дітей становить 5-7 разів на день. Нічний енурез зустрічається у 3 рази частіше, ніж денне нетримання сечі – у хлопчиків у 2 рази частіше, ніж у дівчаток. Енурез діагностується, якщо нетримання сечі відзначається два рази на місяць у дітей віком до 7 років та раз на місяць у дітей 7 років та старше.

Енурез є генетично детермінованим захворюванням, що пов'язане із розладом розвитку ЦНС. Розлад пов'язують із аутосомно-домінантним типом успадкування; третина випадків – спорадична.

Основні механізми, відповідальні за розвиток енурезу:

1. Збільшення об'єму сечі (поліурія), яке відзначається у деяких дітей під час нічного сну (ніктурія). Це пов'язано з добовою циркадною екскрецією антидіуретичного гормону, що забезпечує зниження діурезу під час сну.
2. Діти з енурезом не прокидаються, коли їх сечовий міхур переповнюється.
3. Коли сечовий міхур повний під час сну, діти не в змозі затримати його спорожнення.

Основні принципи терапії. 1. Дитині має бути не менш ніж п'ять років (вік, необхідний для діагностики денного і нічного нетримання сечі). Психосвітня робота з батьками має важливе значення: їм необхідно пояснити, що діти молодшого віку не потребують лікування. 2. Лікування завжди направлене на симптоми порушеного контролю над сечовипусканням і має на меті досягнення "повної сухості". Психотерапія енурезу – неефективна і не рекомендована як першочергове втручання при енурезі. При лікуванні денного нетримання сечі рекомендоване застосування когнітивно-поведінкової терапії, спрямованої на забезпечення свідомого контролю над позивами без відстрочення сечовипускання. Хворі діти повинні мати можливість ходити в туалет у будь-якій ситуації, особливо в дитячому садку і школі. Цей простий підхід продемонстрував ефективність у третини дітей, решта вимагають додаткового медикаментозного лікування.

Існують дві основні терапевтичні стратегії специфічного лікування:- застосування сигнальних пристроїв і -фармакотерапія. Десмопресин і оксипутинін є ефективними, але досягнутий ефект не завжди зберігається після припинення лікування. Тому застосування сигнальних пристроїв розглядають як першочергове втручання при достатній мотивації дитини та батьків.. Після 14 послідовних сухих ночей застосування сигнальних пристроїв припиняється, дитина вважається здоровою.

Коморбідні стани розподіляють на 4 групи [2]:

- каузальні – у разі наявності ≥ 2 захворювань з єдиним механізмом розвитку;
- ускладнення основного захворювання;
- конкурентні – захворювання, не пов'язані між собою;
- інтеркурентні – коли на фоні захворювання із хронічним перебігом виникає гостре захворювання.

Наявність мовленнєвих розладів у дитини та супутніх хронічних захворювань зумовлюють потребу в інтеграції логопедичної та педіатричної допомоги. Без адекватної терапії коморбідного стану неможлива успішна корекція мовленнєвого розладу.

-
1. *Caughey G. E., Roughead E. E.* Multimorbidity research challenges: where to go from here? *Journal of Comorbidity*, 2011, 1: 8–10.
 2. *van Weel C., Schellevis F.G.* Comorbidity and guidelines: conflicting interests. *Lancet*, 2006, 367(9510): 550–551.

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ ВМІНЬ ДІТЕЙ ІЗ АУТИЗМОМ ЗАСОБАМИ МУЗИКОТЕРАПІЇ

Роксоляна Призванська,

старший викладач кафедри корекційної педагогіки та інклюзії

Проблема застосування музикотерапії як одного із засобів психокорекції є особливо актуальною на сучасному етапі розвитку науки та практики, адже сучасний етап модернізації освіти в Україні характеризується об'єднанням наукових пошуків і зусиль, посиленою увагою до поглибленого вивчення особливостей дітей з порушеннями розвитку з метою ефективної допомоги, підтримки та максимально можливого розвитку дитини для її успішного соціального й особистісного становлення. Вже багато разів доведено, що музика здатна благотворно впливати на людський організм, а музикотерапія – покращувати його стан, позбавляти від широкого спектру захворювань без хірургічного втручання і побічних наслідків.

Найпоширенішим визначенням музикотерапії є розуміння її як виду арттерапії, де музика використовується з лікувальною або корекційною метою. Аналіз науково-методичної літератури приводить до висновку, що використання засобів мистецтва суттєво підвищує ефективність корекційно-педагогічної роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку, в тому числі й інтелектуального (Л. Гаврильченко, Л. Колесник, А. Копитін, З. Ленів, З. Матейнова, С. Машура, С. Миронова, Ю. Некрасова, О. Рау, Д. Шутьженко та інші). Сьогодні музикотерапія є окремим психокорекційним напрямком, який містить у собі два аспекти: психосоматичний і психокорекційний. Музична терапія все частіше застосовується в області корекції цілої низки психічних розладів, включаючи реабілітацію пацієнтів з важкими порушеннями розвитку нервової системи. Дослідження С. Едгертона, А. Томпсона, Д. Вільямс надають докази того, що музична терапія може надати позитивний короткотерміновий ефект у пацієнтів з розладами аутистичного спектру.

Аутистичні діти багато років були позбавлені доступних для інших осіб форм медико-психолого-педагогічної допомоги. Лише у 70-80-х роках минулого століття, а в Україні наприкінці 90-х років, зроблені перші кроки в напрямку напрацювання адекватної моделі допомоги особам з аутизмом. Незважаючи на певний позитивний ефект медикаментозної терапії, провідною формою роботи з аутистами є психолого-педагогічна корекція. Світові авторитети з питань аутизму (К. Гілберт, Т. Пітерс, Л. Шипіцина та ін.) констатують великий розрив

між теоретичними знаннями про аутизм і практичними можливостями допомоги таким особам та їх родинам.

Однією з характерних рис аутичної дисфункції є несоціальна поведінка. Як відомо, рівень соціальних навичок відіграє важливу роль в загальному рівні адаптивного функціонування людей. Діти з аутизмом мають проблеми з участю в повсякденних соціальних взаємодіях з іншими людьми. Для них характерне погане сприйняття афективних сигналів у соціальній сфері. Такі діти не розуміють як брати участь в розмові, уникають зорового контакту, і, як правило, байдужі до інших людей, включно з членами сім'ї. Експериментальні дані показали, що люди з розладами аутистичного спектру часто не в змозі розпізнавати чи інтерпретувати вокал, міміку, емоції. Може скластися враження, що вони ігнорують чи погано сприймають емоційну поведінку людей і не розуміють їхніх почуттів. Аутичні діти також важко сприймають точку зору інших людей і не усвідомлюють, що у тих є емоції і думки, відмінні від їхніх. Оскільки розуміння афективних сигналів дуже важливе, саме музична терапія може з успіхом використовуватись в лікуванні аутизму з метою покращення комунікації та мовлення і розвитку соціально-поведінкових навичок. Для прикладу, дослідження впливу терапії імпровізаційною музикою на комунікативну поведінку виявило особливості впливу темпу, ритму музичного твору, а також його форми та висоти звучання на піддослідну групу вже через десять сеансів. Також з'ясувалось, що діти з аутизмом значно краще наслідують слова, якщо сприймають їх через спів, а не як простий розмовний текст.

Засади музикотерапії ґрунтуються на концепції недирективної терапії Карла Роджерса, де акцент робиться на налагодженні контакту через наслідування і спільну активність. Цінність музичної терапії в роботі з дітьми із особливими потребами полягає в тому, що вона допомагає зміцнити довіру, взаєморозуміння між учасниками процесу, пришвидшує процес терапії, оскільки внутрішні переживання легше виражаються за допомогою музики, аніж при розмові; музика підсилює увагу до відчуттів; крім того – підвищується музична компетенція, виникає відчуття внутрішнього контролю і порядку. Діти з розладами аутистичного спектру з серйозними обмеженнями у вербальному та невербальному спілкуванні позитивно відгукуються на використання музичної терапії з застосуванням імпровізаційних методів та підходів. Імпровізаційна музична діяльність з лікувальною метою здатна сприяти виробленню навичок спілкування та соціальної взаємодії, а також покращенню і розвитку уваги.

Дослідники висловлювали припущення, що, оскільки при аутизмі відсутня обробка емоцій, то і система, що реагує на емоційне сприйняття

музики, також не розвивається. Проте, останні дослідження в когнітивній сфері змінили початкову теорію про систему емоційних реакцій на музику в людей із аутизмом. Виявилось, що вони здатні добре розпізнавати музичні інтервали і реагувати на музичний матеріал. Завдяки своєму незагрозливому характеру, музика виявляється дуже успішною як терапія для дітей з аутизмом, особливо в сфері розвитку мови і соціальної взаємодії. За даними Американської асоціації музичної терапії люди з аутизмом мають високу швидкість реакції на музику, а також підвищений інтерес і відгук на музичні подразники.

Отже, для дітей з аутистичними розладами музична терапія необхідна як спосіб корекції присутніх розумових і фізичних відхилень, як спосіб налагодження комунікації, а також як засіб збагачення знань про навколишній світ. Адже музика багатогранна і не може обмежитись лише терапевтичним ефектом, а обов'язково торкнеться всіх інших структурних компонентів свідомості дитини.

-
1. *Baron-Cohen S.* Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind.- Cambridge, Mass.-MIT Press, 1995.
 2. *Островська К.О.* Соціальна адаптація дорослих осіб із загальними розладами розвитку. – Львів : “Тріада плюс”, 2012. – 576 с.
 3. *Стаям М.* Воздействие музыкальной терапии на речь аутичного ребенка.// Музыкальная психология и психотерапия. – 2009. – № 4(13). – С. 122–125.

ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Віра Корнят,

старший викладач кафедри корекційної педагогіки та інклюзії

У вищих навчальних закладах сьогодні відбуваються інноваційні процеси, які передбачають суттєву реорганізацію існуючих педагогічних систем, переосмислення та оновлення їх цілей, змісту, організацію навчання майбутніх фахівців на основі технологічного підходу [1, с. 19].

Поняття “педагогічна технологія” увійшло в науку в 60-х рр. XX ст. Втілення ідей науково-технічного процесу в освітню діяльність викликало потребу розглядати освітню діяльність в аналогії до налагодженого виробництва, яке підпорядковується науковим

закономірностям, завдяки чому виховання та навчання можна зробити масовим та технологічним. Спочатку термін “педагогічна технологія” був пов’язаний лише з використанням у навчальному процесі технічних засобів та засобів програмового навчання. Дещо пізніше поняття стало використовуватися ширше, і під педагогічною технологією стали розуміти нові підходи до аналізу та організації навчального процесу [2, с. 48].

У кінці 80-х – на початку 90-х років минулого століття розвивається концепція технологізації навчального процесу, яка сприяла утвердженню виразу “педагогічна технологія навчання”. Він використовувався виключно до навчання, а сама технологія розумілася як навчання з допомогою технічних засобів. Надалі в педагогічній науці зустрічається термін “педагогічна технологія виховання”. Розробкою педагогічних технологій у вітчизняній науці займалися Ю. Бабанський, В. Беспалько, П. Гальперін, Н. Талізін та ін. У 90-ті рр. XX ст. публікацій з проблем педагогічної технології збільшилося. Проте єдиного трактування сутності та змісту педагогічної технології немає і до сьогодні.

Можна виділити наступні розуміння цього поняття: проект певної педагогічної системи, яка реалізується на практиці (В. Беспалько); сума науково обґрунтованих прийомів виховного впливу на людину чи групу людей (Н. Щуркова); впорядкована сукупність дій, операцій та процедур, які інструментально забезпечують отримання діагностованого та прогнозованого результату у змінених умовах освітнього процесу (В. Сластьонін); процес регламентації і опису операцій з керівництва процесом формування спеціаліста; активні засоби діяльності та відповідні структурно-функціональні блоки (механізми), що пропонують органічне поєднання об’єктивних засобів діяльності, здібностей та умінь; сукупність психолого-педагогічних установок, які визначають спеціальний підбір і компонування форм, методів, способів, прийомів, дидактичних умов, зміст освіти на основі загальної методології, орієнтованої на задоволення інтересів сучасної політики держави в галузі освіти; послідовна взаємопов’язана система дій педагога, спрямована на розв’язання педагогічних задач; планомірне та послідовне втілення на практиці наперед спроектованого педагогічного процесу; суворо науково спроектовані та точно відтворені педагогічні дії, які гарантують успіх. Г. Ксьонзова вважає, що педагогічна технологія є такою побудовою діяльності педагога, за якого його дії необхідно представити у певній цілісності й послідовності; їх виконання має прогнозований характер і спрямовується на досягнення бажаного результату. І. Зязюн визначає педагогічну технологію як “сферу знання, яка включає методи, засоби і

теорію навчання і теорію їх використання для досягнення цілей освіти. Він наголошує, що педагогічні технології “беруть на себе” загальну стратегію розвитку єдиного державного освітнього простору, до основних функцій яких належать: прогностична, проєктивна (оскільки технології тісно пов’язані з плануванням цілей, результатів, основних етапів, способів і організаційних форм освітнього і виховного процесів, спрямованих на підготовку висококваліфікованих кадрів” [2, с. 8].

У дослідженні Г. Селевка поняття “педагогічна технологія” представлено у трьох аспектах: 1) науковий (педагогічні технології як галузь педагогічної науки, в якій вивчаються і розробляються цілі, зміст і методи навчання, проєктуються педагогічні процеси); 2) процесуально-описовий (опис процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів досягнення запланованих результатів навчання); 3) процесуально-дієвий (технологічне здійснення педагогічного процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів) [4].

С. Сисоева дає таке визначення педагогічної технології – це “комплексна інтегративна система, яка охоплює впорядковані операції та дії, що забезпечують педагогічне цілевизначення, змістові, інформаційно-предметні та процесуальні аспекти, спрямовані на засвоєння систематизованих знань, оволодіння професійними вміннями та формування особистісних якостей тих, хто навчається, передбачених цілями навчання” [3, с. 148]. Науковець зазначає, що технології навчання – це керована відкрита система взаємопов’язаних цілеспрямованих дій, які здійснюються всіма учасниками освітнього процесу для досягнення запланованого результату навчання в оптимальні терміни, з урахуванням досвіду та на основі використання різноманітних форм та методів навчання.. Педагогічна технологія, на думку науковця, передбачає реалізацію таких етапів як: підготовчий, етап реалізації, підсумково-аналітичний [3, с. 280]. Науковець зазначає, що педагогічна технологія – це система найбільш раціональних способів досягнення поставленої педагогічної мети, наукова організація навчально-виховного процесу, що визначає найбільш раціональні та ефективні способи досягнення кінцевих культурно-освітніх цілей. При цьому педагогічна технологія повинна відповідати таким вимогам: системність, концептуальність і науковість, структурованість, керованість, алгоритмічність, оптимальність витрат, можливість тиражування та перенесення в нові умови. Вона впроваджується у процес професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів з урахуванням досвіду всіх суб’єктів освітнього процесу на основі збагачення навчального матеріалу, використання форм та методів, спрямованих на формування професійних умінь. Етапами впровадження педагогічної технології є: підготовчий, реалізації,

підсумково-аналітичний. На підготовчому етапі здійснюються педагогічне оцінювання рівня сформованості професійних умінь майбутніх фахівців; визначення та окреслення змісту, обсягу та послідовності їх формування; підбір та розробка методів, організаційних форм та засобів професійного навчання. На етапі реалізації впроваджуються визначений зміст, форми та методи, спрямовані на оволодіння студентами теоретичними знаннями з навчальних дисциплін та практичними професійними вміннями. На підсумково-аналітичному етапі проводиться моніторинг рівня сформованості професійних умінь майбутніх соціальних педагогів, за потреби, на основі даних, вносяться зміни у технологічний ланцюг (здійснювалася корекція змісту, організаційних форм та методів навчання), пропонується застосування сформованих професійних умінь у нових умовах.

Таким чином, організація професійної підготовки соціальних педагогів на основі технологічного підходу дозволить вибрати ефективні педагогічні технології навчання з метою формування у них професійних знань та умінь.

-
1. *Дичківська І. М.* Інноваційні педагогічні технології : навч. посібник / Ілона Миколаївна Дичківська – Київ : Академвидав, 2004, – 352 с.
 2. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : [монографія / С.О. Сисоєва, А.М. Алексюк, О.І. Кульчицька, Л.Є. Сігаєва, Я.В. Цехмістер та ін.] ; за ред. С.О. Сисоєвої. – Київ: ВПОЛ, 2001. – 502 с.
 3. *Сисоєва С. О.* Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посіб. / Світлана Сисоєва; НАПН України, Київ. ун-т імені Бориса Грінченка. – Київ : ЕКМО, 2011. – 320 с.
 4. *Селевко Г. К.* Современные образовательные технологи : учеб. пособие для пед. вузов и ин-тов повышения квалификации / Герман Константинович Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

ТОЛЕРАНТНА КУЛЬТУРА ЯК ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВА ЯКІСТЬ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Романа Михайлишин,

старший викладач кафедри корекційної педагогіки та інклюзії

Сьогодні Україна переживає гострі проблеми свого розвитку. Це стосується питань не тільки соціально-економічної, політичної сфери, скільки – культурної, морально-духовної. Визначальна роль у їх розв'язанні належить системі освіти, а в ній – педагогові.

Гуманітаризація освіти як провідний напрям його модернізації включає проблеми виховання “людини толерантної”, що вимагає зміни змісту і методів викладання гуманітарних, соціальних і природничих дисциплін. Аналіз історичного досвіду переконує в тому, що проблема толерантності актуалізується, коли відбувається зіткнення різних культурних принципів, переосмислення цінностей і перш за все таких, як свобода, демократія, рівність, справедливість, гуманізм. Етичний сенс проблеми толерантності полягає в тому, що в її основі лежить не просто терпимість як риса вдачі, а пошана до свободи іншого.

Резолюцією 5.61 Генеральної конференції ЮНЕСКО від 16 листопада 1995 року затверджено Декларацію принципів толерантності, який відзначається щорічно. Цією декларацією дається визначення поняття “толерантність”.

Толерантність означає “повагу, прийняття і правильне розуміння культур світу, форм самовираження і способів вияву людської індивідуальності”. Їй сприяють знання, відвертість, спілкування і свобода думки, совісті і переконань. Толерантність – це гармонія в різноманітті. Це не тільки моральний обов'язок, але і політична, і правова потреба. Толерантність – це чеснота, яка робить можливим досягнення миру і сприяє заміні культури війни культурою миру.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що проблема виховання толерантності була і залишається предметом дослідження багатьох учених та педагогів (О. Безкоровайна, Я. Береговий, І. Гриншпун, О. Матієнко, Т. Шеляг тощо).

Специфіку, основні завдання та принципи функціонування толерантності висвітлювали Л. Вітгенштейн, Ф. Гваттарі, Ж. Дельоз, Т. Кун та інші. У роботах М. Бахтіна, М. Бердяєва, Г. Маркузе, Е. Фромма толерантність розглядається як цивілізаційний феномен, адекватне відображення базових складових якого можливе лише за умови рефлексії над усім полем людської культури.

Дослідники толерантності в освіті В. Кочергін та О. Грива виділяють особливості даного педагогічного феномену: зміст освіти (зміст різних культур і особливостей соціальних груп, історія культур, їх взаємовідносин); педагогіка співробітництва; подолання упереджень до представників інших культур; зміни комунікативних установок, формування позитивних взаємин; гармонізація впливу соціального середовища та освітньої установки [2]

Сьогодні перед національною освітою постає завдання виховати особистість, яка спроможна творчо мислити, вільно орієнтуватись у реаліях сучасного життя. Проблема формування толерантності культури майбутніх фахівців соціальної сфери набуває особливої гостроти в умовах соціально-економічної та духовно-культурної кризи українського суспільства. Важливе значення у підготовці соціальних педагогів має навчально-виховний інтерес, спрямований на прийняття майбутнім фахівцем моральних норм і правил, формування певних якостей, зокрема таких, як відповідальність, милосердя, толерантність.

Підвищення рівня толерантної культури майбутніх фахівців пов'язана з формуванням у них цілісного сприймання компонентів соціально-педагогічного процесу.

Педагогіка толерантності ґрунтується на терплячому, уважному ставленні до переконань інших людей, є одним із засобів розв'язання проблем особистості та вирішення конфліктних ситуацій. Процес виховання толерантності, як зазначає Б. Вульф, передбачає цілеспрямовану організацію позитивного досвіду толерантності, тобто створення простору прямої чи опосередкованої взаємодії з іншими за поглядами чи поведінкою людьми, їх спільностями, іншими словами – співіснування відмінностей.

Виховання толерантної особистості нового часу підвладне лише фахівцеві з високим інноваційним потенціалом, що визначається як сукупність соціокультурних і творчих характеристик особистості, яка демонструє готовність удосконалювати педагогічну діяльність.

Серед педагогічних технологій, які спрямовані на розвиток толерантності, виділяють такі, що є особистісно орієнтованими, рефлексивними, мають діалогічне підґрунтя і реалізуються через вплив безпосереднього соціального оточення. Найбільш оптимальною педагогічною технологією, що відповідає цим вимогам, є технологія інтерактивного навчання, а саме використання навчальних тренінгів.

Сьогодні відбувається поворот до нового типу взаємовідносин поколінь – діалогу культур, тому необхідно розвивати можливості молоді до конструктивного діалогу. Як зазначає В. Біблер, діалог культур передбачає спілкування на ґрунті взаєморозуміння,

рівноправності, толерантності, справедливості, що вимагає подолання культурно-расових прихильностей, вияву повної національної неупередженості. Оскільки, соціальний педагог повсякденно спілкується з людьми, саме йому належить особливе місце у впровадженні ідеї діалогу культур.

З метою розвитку толерантності особистості майбутнього фахівця, формування у нього толерантної свідомості найважливішим завданням сьогодні є впровадження принципів полікультурної освіти. Особливого значення набуває вимога сформувати толерантність соціальних педагогів, особливо у сфері міжособистісних стосунків.

Принцип навчання та виховання соціальних педагогів у дусі толерантності передбачає: розуміння інших народів, культур, історії; відмову від насилля, використання мирних засобів для вирішення непорозумінь та конфліктів; альтруїзм та повагу до інших.

Основними педагогічними умовами формування толерантності у майбутніх соціальних педагогів є: розширення загального кругозору студентів та забезпечення високого рівня професійних знань, що дозволяють глибше розуміти психічні та поведінкові особливості людини. Важливими є також розуміння громадянських прав та свобод, знання світової історії та історії Батьківщини, релігієзнавство. Для розвитку толерантності необхідні також знання етичних принципів психолого-педагогічної діяльності; виховання студентів на засадах шанобливого та доброзичливого ставлення до особистості кожної людини, розвиток у них почуття відповідальності за свої дії; розвиток емпатичного розуміння іншої людини, що розкриває можливості для співчутливого ставлення до неї, а отже стає основою толерантності; практичні справи та ігри, тренінги, що дозволяють відпрацьовувати уміння та навички професійного спілкування на засадах толерантного ставлення до співрозмовника; толерантне ставлення викладачів до своїх студентів, створення умов для відкритого діалогу, повага їх думок, міркувань, переконань.

Толерантність у майбутнього соціального педагога можлива лише за умови, якщо під час навчання у вищому навчальному закладі створено атмосферу толерантного, доброзичливого ставлення до особистості кожного студента, якщо викладачі демонструють готовність і бажання зрозуміти студента та активно взаємодіяти з ним для спільного досягнення цілей навчально-виховного процесу.

Вивчаючи особливості процесу формування толерантності майбутніх соціальних педагогів, українські науковці В.Заслуженюк та В.Присакар визначають такі особливості, що, на наш погляд, є основоположними під час формування толерантності майбутніх

соціальних педагогів, а саме: виховання на традиціях національних культур; урахування національного, етнічного та релігійного складу студентського колективу; єдність патріотичного, національного виховання й культури міжнародного спілкування урахування особливостей і специфіки кожної навчальної дисципліни для виховання й розвитку особистості в умовах полікультурності; єдність національної самосвідомості та дій особистості в міжнародному спілкуванні; опора на кращий досвід, досягнення ефективності та дієвості виховання культури міжнародного спілкування

Отже, можна відзначити, що соціальний педагог своєю діяльністю покликаний гуманізувати внутрішній світ молоді, утверджувати ідеали добра, справедливості, честі, милосердя, любові. Саме на цих засадах міжособистісні, групові й соціальні відносини протистоять конфронтації, відчуженості суб'єктів, водночас сприяють процесу інтеграції, єдності і толерантності у взаєминах.

-
1. *Васянович Г. П.* Педагогічна етика : навч. посіб. / Г. П. Васянович. – Львів: Сполом, 2010. – 420 с.
 2. *Грива О. А.* Соціально-педагогічні основи формування толерантності у дітей і молоді в умовах полікультурного середовища. – С.103–110, 144.
 3. *Плахотнік О. В., Спіріна Т. П.* Формування толерантної культури у майбутніх соціальних педагогів // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. Науково-методичний журнал. Київ, – 2012. – № 2. – С.11–17.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ ЯК СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ

Лілія Лепеха,

старший викладач кафедри корекційної педагогіки та інклюзії

Дослідження в галузі загальної та спеціальної педагогіки свідчать, що визначальними для розвитку дитини є перші роки життя. Тому рання діагностика і рання допомога дітям з порушеннями в розвитку є пріоритетним напрямком. Аналіз літературних джерел засвідчує наявність широкого кола досліджень, присвячених сучасним методам діагностики і подолання порушень психомоторного розвитку дітей перших років життя (Л. Бадалян, О. Головченко, Л. Журба, Г. Сухарева та

ін.), дає підстави визнати ефективність використання методик ранньої діагностики і корекції [2, с. 6].

Сьогодні, коли система спеціальної освіти в Україні переживає перехід до якісно нового етапу – найважливішим напрямком є створення нової структури – служби ранньої допомоги дітям з різними порушеннями розвитку. Ранній вік надає більш широкі можливості корекції за рахунок пластичності дитячої психіки і більшої чутливості до впливу, спрямованого на покращення психічного розвитку дитини.

Орієнтація національної освіти на особистість дитини зумовлює нову стратегію виховання на основі гуманістичних принципів, що передбачає визнання особистості дитини вищою суспільною цінністю. У вітчизняній дитячій та дошкільній педагогіці давно визнана необхідність здійснення систематичного контролю за ходом психічного розвитку дітей, оскільки в період раннього і дошкільного дитинства відбувається активне формування особистості дитини, яке безпосередньо залежить від його соціально-культурних умов. Погодити педагогічний процес з сучасними суспільними вимогами до дитини, які стрімко змінюються, допоможе, на думку вчених (Л. Артемова, І. Бех, М. Гавриш, О. Кононко, І. Пінчук, Н. Побірченко, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.), оновлення дидактичних засад освіти шляхом впровадження стратегії особистісно-орієнтованого підходу.

Основою реалізації особистісно орієнтованого підходу в процесі навчання і виховання дітей дошкільного віку є педагогічне діагностування. Оскільки, починаючи з раннього дитинства, необхідно формувати особистість, здатну перемагати труднощі, орієнтуватися в нових ситуаціях, то діагностування розвитку дітей раннього віку покликане допомагати педагогам і батькам правильно будувати педагогічний процес [1, с. 6].

Сьогодні існує велика кількість методик для обстеження дітей раннього віку (Л. Журба, Н. Мастюкова, О. Баженова, Е. Стребелева та ін.). Але на етапі переходу до особистісно-орієнтованої педагогіки, необхідно підбирати і розробляти такі методики, які будуть спрямовані на діагностику розвитку не окремих психічних функцій, а на діагностику системного і цілісного обстеження дитини, на діагностику всіх форм психічної активності, у якій реалізується особистість дитини, починаючи з самих ранніх етапів її життя. Для вирішення цього завдання необхідно з теоретичної позиції виділити центральні, найбільш істотні для кожного вікового етапу лінії розвитку. Діагностика, яка дозволить дослідити на кожному віковому етапі всі основні лінії розвитку дитини, повинна більш адекватно реалізовувати принцип комплексності діагностики та

особистісно-орієнтованого підходу до оцінки психічного розвитку дитини.

Крім цього, необхідно розрізнати діагностику як загальний підхід і діагностування – як складову процесу практичної педагогічної діяльності.

Діагностика – це обґрунтування всіх аспектів дидактичного процесу, спрямоване на визначення його результатів. Діагностування є своєчасне виявлення, оцінка та аналіз перебігу як навчально-виховного процесу, так і індивідуального розвитку дитини. На необхідність такого діагностування вказують, зокрема, вчені Л. Божович, Л. Венгер, З. Гільбух, В. Мухіна, Н. Карпенко, Н. Серебрякова, А. Стребелева, В. Тарасун, М. Шеремет та ін. [1, с. 6].

Діагностика розвитку дитини раннього віку – це цілеспрямоване, доброзичливе спостереження за дітьми в різних видах діяльності, застосування різноманітних індивідуальних завдань.

В обстеженні дітей раннього віку використовуються, як правило, нестандартизовані методики, а саме ігрові методики із знайомими дитині предметами - пірамідками, кубиками. Процес обстеження проводиться у довільній формі, провідним методом є спостереження. Застосування в педагогічному процесі діагностичних методик з вивчення рівня формування провідної діяльності дитини покликані виявити природно народжені новоутворення, які піднімуть дитини з попереднього рівня вікового розвитку на наступний. Наповнюючись в процесі розвитку новим змістом, переломлюючись через особливості індивідуальності дитини, вони поступово утворюють унікальний ансамбль якостей майбутньої особистості [1, с. 7].

Діагностування потрібно розглядати як обов'язковий процес у сімейному і громадському вихованні дітей, як засіб здійснення особистісно-орієнтованого підходу у вихованні. Воно є основою створення умов для індивідуального і особистісного розвитку і самореалізації кожної дитини і провідною умовою попередження виникнення інтелектуальних, мовленнєвих порушень, проблем адаптації особистості дитини в сучасному мінливому суспільстві. Також необхідно зазначити, що діагностування є способом перевірки доцільності та результативності педагогічного впливу сім'ї, дошкільного закладу і соціальних інститутів на дитину.

Діагностуванням повинен володіти кожен педагог, так як психологічна компетентність педагога є умовою гуманізації навчально-виховної роботи та гарантією ефективності педагогічного процесу і розширює можливості педагогів самостійно вирішувати педагогічні

проблеми. Сучасність вимагає від педагога глибокого дослідження особливостей і вивчення індивідуальності дитини.

Отже, рання діагностика, як складова педагогічного процесу, дає можливість попередити появу вторинних відхилень, забезпечити максимальний розвиток цих дітей, а для значної частини – відкриває можливість включення їх у загальноосвітній простір. Для досягнення цієї мети необхідна така система ранньої діагностики, яка дозволила б :

- вчасно виявити відхилення розвитку з періоду новонародженості ;
- визначити причини цих відхилень ;
- забезпечити комплексну медико-психолого-педагогічну корекцію.

Така система повинна включати в себе:

- скринінг-обстеження всіх дітей першого року життя;
- диференційну діагностику для точного встановлення діагнозу ;
- організацію корекційної допомоги з моменту першого виявлення відхилення в розвитку.

Раннє виявлення, з метою своєчасного подолання відхилень у розвитку дітей та попередження їх наслідків, є актуальним та спонукає до розробки, систематизації діагностичних методик, дидактичних матеріалів для роботи з дітьми раннього віку в умовах дошкільного навчального закладу, психолого-медико-педагогічних консультацій та сім'ї. Діагностування є однією з головних умов особистісно-орієнтованого навчання і виховання дітей раннього віку, що дозволяє передбачити динаміку розвитку та результативність педагогічного впливу.

-
1. Психолого-педагогічна діагностика розвитку дітей раннього дошкільного віку: навчально-методичний посібник / [Л.А. Федорович, О.В.Гнітій, І.В. Макаренко, Л.А. Федорович] – Кременчук: Християнська Зоря, 2008. – 217с.
 2. *Манько Н. В.* Діагностика та корекція мовленнєвого розвитку дітей раннього віку / Н. В. Манько – К.: КНТ, 2008 – 256 с.

ФІЗИЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Мар'яна Породько,

асистент кафедри корекційної педагогіки та інклюзії

У Законі України “Про дошкільну освіту”, “Базовому компоненті дошкільної освіти” зазначено, що одним із основних завдань є формування, збереження та зміцнення фізичного, психічного і духовного здоров'я дитини; формування основних якостей, рухових умінь, культурно-гігієнічних, оздоровчих навичок безпечної життєдіяльності; пошук нових засобів, методів підвищення ефективності оздоровчої роботи з дітьми дошкільного віку, створення оптимальних умов для індивідуального розвитку кожної дитини.

Обов'язковою умовою збереження та покращення здоров'я дитини є її фізичний і розумовий розвиток. Серед важливих складових у забезпеченні гармонійного фізичного і розумового розвитку дітей особливе місце посідає рухова активність [1, с. 533–540].

Такі науковці, як Н. Безенцева, І. Марченко, Ю. Пінчук, А. Савицький, В. Тищенко та ін. досліджували фізичний розвиток та фізичне виховання дітей з порушенням мовлення, а використання засобів фізичної реабілітації з метою корекції порушень мовлення вивчали В. Кондратенко, А. Кравченко, О. Ласточкіна, Т. Огнєва, О. Потапенко та ін. Проте досліджень щодо використання засобів фізичної реабілітації стосовно дітей із ЗНМ у дошкільних закладах майже немає.

Мета дослідження – науково-методично обґрунтувати особливості використання фізичної реабілітації у процесі виховання дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення у дошкільному навчальному закладі.

Практика свідчить, що у більшості дошкільних навчальних закладів для дітей з порушенням мовлення фізичне виховання здійснюється за загальною програмою, а заходи з фізичної реабілітації, яких потребують діти з мовленнєвими порушеннями, взагалі не проводяться.

Використання засобів фізичної реабілітації для дітей із ЗНМ повинні носити комплексний характер та враховувати особливості індивідуального фізичного розвитку, функціональних показників, рівня фізичної підготовленості і захворювань дітей. Фізична реабілітація спрямовується на профілактику соматичних захворювань, корекцію відхилень у фізичному та мовленнєвому розвитку та попередженню вторинних наслідків.

Особливості застосування засобів фізичної реабілітації базується на Програмі розвитку дитини дошкільного віку “Українське довкілля” (2014) та “Я у Світі” (2009).

Підґрунтя для комплексної диференційованої профілактично-оздоровчої системи фізичної реабілітації для дітей із ЗНМ склали результати, здобуті нами в процесі констатувального педагогічного експерименту (2014–2015р.) та аналіз літератури з обраної теми.

Завдання фізичної реабілітації для дітей із ЗНМ спрямовані на те, щоб покращити фізичний та функціональний стан дітей із ЗНМ; підвищити ефективність корекції мовленнєвих порушень; підготувати дітей до фізичних навантажень у школі; запобігти вторинним нашаруванням та погіршення стану здоров'я.

До засобів фізичної реабілітації для дітей із ЗНМ дошкільного віку увійшли вправи з лікувальної фізичної культури у поєднанні з дихальними вправами та елементами загартування. Також використовуються методи фізіотерапевтичного лікування, що індивідуально призначаються лікарем та контролюються медсестрою. Крім того обов'язково рекомендуються різні види масажу (самомасажу), які можуть виконувати діти або їх батьки навіть у домашніх умовах.

У дитячому садочку доцільно використовувати такі фізіотерапевтичні процедури: УВЧ терапію, гальванізацію, лікарський електрофорез, ультрафіолетове опромінення носа та горла, аероіонотерапію, синглетнокисневу терапію [3, с. 29–30], спелеотерапію.

Для покращення роботи м'язів артикуляційного апарату використовується логопедичний масаж за методиками О.Краузе в основі якого покладена систему масажу О. Архіпової для дітей з дитячим церебральним паралічем і знання, що базуються на лікувальному масажі[1, с. 55]. А також логопедичний масаж за методикою О. Дьякової.

Всі засоби фізичної реабілітації включаються в систему роботи дошкільного навчального закладу для дітей із порушенням мовлення. Вони поєднуються із іншими формами роботи з дітьми старшого дошкільного віку. На кожну дитину, в залежності від рівня розвитку та особливостей здоров'я вихователь, лікар, інструктор з фізичної культури та логопед складають систему роботи, включаючи необхідні засоби фізичної реабілітації.

Таким чином можемо зробити висновки. Використання засобів фізичної реабілітації дозволить підвищити ефективність корекційно-логопедичної роботи з дітьми із ЗНМ та покращити стан їх здоров'я.

Систему фізичної реабілітації обов'язково слід узгоджувати з логопедичною роботою у режимі дня дошкільників.

1. Краузе Е. Н. Логопедический массаж и артикуляционная гимнастика: Практическое пособие / Е.Н. Краузе. – 2-е изд.- СПб : Корона принт, 2005. – 80 с.
2. Левченко В. А. Фізична реабілітація в дитячому віці: навч. посіб. / В.А. Левченко, І.П. Вакалюк, В.М. Бондаренко, В.М. Макота, Н.П. Гайналь ; Прикарпат. нац. ун-т ім. В.Стефаника ; Івано-Франківський нац. мед. ун-т. – Івано-Франківськ : Видавн. ц-р Івано-Франківського нац. мед. ун-ту, 2009. – 542 с. – Бібліогр.: с. 533–540.
3. Отрох Т. Фізіотерапевтична допомога дітям-логопатам / Тетяна Отрох // Дефектолог. – 2008. – № 2. – С. 29–30.

ЛОГОРИТМІКА ЯК ОДНА З КОМПЛЕКСНИХ МЕТОДИК ПОДОЛАННЯ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ

Любов Сав'як,

старший викладач кафедри корекційної педагогіки та інклюзії

Музика відіграє важливу роль у житті суспільства на всіх етапах його розвитку. Музика є незамінним засобом впливу на людину. Музична мелодія виховує душу, олюднеє почуття. В. Сухомлинський стверджував, що музика – могутнє джерело думки. Вона – ні з чим не зрівняний засіб виховання творчих сил розуму. Музика є не тільки джерелом насолоди і хорошого настрою, але й має терапевтичні властивості. Музика відволікає людину від її недоліків, дозволяє їй “вилікувати” свої душевні рани, зменшити тривожність і напруженість, сформувати більш оптимістичний погляд на себе і навколишній світ. Саме тому сьогодні у наукових працях, практичних рекомендаціях, засобах масової інформації все частіше вживається термін “музикотерапія”. Зародження музикотерапії відбулося ще у країнах Стародавнього світу. Одні з найвідоміших давньогрецьких філософів – Піфагор (VI ст. до н.е.), Платон, Аристотель (IV ст. до н.е.) – вказували на профілактичну та лікувальну силу впливу музики. Вони вважали, що музика встановлює порядок у Всесвіті, відновлює порушену гармонію в організмі людини, змінює емоційний стан. На сучасному етапі розвитку науки багато вчених працюють над вдосконаленням музикотерапії у психології. Але порівняно менша кількість вітчизняних науковців розробляє методики корекції за допомогою музики у спеціальній

педагогіці, зокрема в логопедії (Л. Журавльова, З. Ленів, Т. Скрипник та ін.). Отже, цей напрямок є інноваційним та актуальним.

Музикотерапія – це напрямок арт-терапії, в основі якого лежить використання музики з лікувальною та корекційною метою, що застосовується в індивідуальній та груповій формі. Кожна із цих форм може бути представлена у трьох видах: рецептивний (пасивний, сприймання музики), активний (спів, гра на музичних інструментах, музично-корекційна гра) та інтегративний (малювання, ліплення, аплікація, пісочна терапія, казкотерапія, лялько-терапія, драма-терапія під музику та ін.) На думку Г. І. Побережної, музика розкривається сьогодні як новітня технологія самоздійснення людини. Цей процес можна зробити усвідомленим і керованим, задати йому чіткий вектор. Саме поєднання педагогічних психотерапевтичних методів з керованим музичним (і арт-терапевтичним) впливом може зробити переворот у долі як окремої людини, так і суспільства в цілому.

Музика присутня у житті кожної людини з раннього дитинства. Навіть у внутрішньоутробному періоді розвитку людини музика, яку слухає майбутня матір, надзвичайно важлива для подальшого розвитку дитини: вона впливає на її самопочуття, формує її майбутні смаки. У перші місяці життя дитина реагує на характер музики. Тому важливо вже у ранньому віці дарувати дітям яскраві музичні враження, спонукати до розвитку переживань від музики. Поступово діти залучаються до музичного мистецтва в процесі різних видів музичної діяльності: слухання музики, співу, музично-ритмічних рухів, гри на дитячих музичних інструментах.

Важливо, щоб вже в ранньому дитинстві поряд з дитиною виявився мудрий дорослий, який зміг би розкрити перед нею красу музики, дати можливість її пізнати. З давніх-давен музика визнавалася важливим засобом формування особистості дитини та її духовного світу. Сучасні наукові дослідження свідчать про те, що музичний розвиток сприяє загальному розвитку дитини, формуванню емоційної сфери, удосконалює мислення, робить дитину чуйною у мистецтві та житті. Відсутність повноцінних вражень у дитинстві неможливо поповнити згодом. Музика й різні види музичної діяльності володіють специфічними можливостями впливу на особистість дитини. Внаслідок того, що музика сприймається емоційно, вона має величезне значення для розвитку відчуттів дитини. У процесі музичної діяльності дитина освоює певні дії: практичні, що призводять до певного зовнішнього результату, і внутрішні – психічні, які складають основний зміст психічного розвитку (сприйняття, мислення, пам'ять, увагу та уяву).

Проблема розвитку навчання і виховання дітей дошкільного віку стає особливо значущою в умовах, коли суспільство переживає демографічну катастрофу. В даний час разом із значним зменшенням народжуваності зростає частка дітей із різними видами порушень. Згідно зі статистичними даними, з десяти новонароджених тільки одна дитина є абсолютно здоровою. Третина дітей має мікроорганічні ураження, і майже дві третини дітей – виражену патологію. Особливу категорію складають діти із порушеннями мовлення. Проблемою цих дітей, як правило, є відставання у мовленнєвому розвитку, яке необхідно подолати до початку їх навчання в школі. Виникає необхідність по-новому розглянути ключові питання корекції і можливості оптимальної організації допомоги дітям із порушенням мовлення. У зв'язку з цим особливої актуальності набувають заходи з вдосконалення і створення нових ефективних засобів, методів профілактики та корекції, що підвищують потенційні можливості гармонійного й цілісного розвитку особистості дитини.

Психологи вважають музикотерапію способом лікування таких психічних та невротичних розладів, як порушення сприймання, відчуттів, неадекватної реакції на переживання, неврозів, депресії, істерії, нав'язливих станів, порушення емоційного та фізичного розвитку. Музика як засіб покращення загального самопочуття, підвищення працездатності й зниження стомлюваності почала називатися функціональною (профілактичною). Третій напрямок використання музики – педагогічний. Він спирається на директивні методи, сувору нормованість занять, активний тренінг, нав'язування форм поведінки та емоційних станів, дидактику.

Зупинимось на розгляді виду музичної діяльності як корекційного засобу для дітей із мовленнєвими порушеннями, методикою, яка вважається найефективнішою серед засобів корекції – логоритмікою. У педагогіці ритміка (від грецького – рівномірний, що відноситься до ритму) – це система фізичних вправ під музику, побудованих на зв'язку рухів з музикою. Саме слово “логоритміка” складається з двох частин: “лого” – термін грецького походження, що в перекладі означає “слово” та “ритміка” – термін грецького походження й означає “рівномірний, розмірений”. Логоритміка – це комплекс медико-педагогічних методів по долаттю заїкання, дизартрії, ринолалії, афазії, алалії.

Як зазначає Л. Волкова, у логопедії “логопедична ритміка” розуміється як система фізичних вправ, що пов'язують між собою слово з рухом під музику. Вона тісно пов'язана з методикою музичного виховання, методикою музично-ритмічного виховання в дошкільному віці, черпає дані з елементарної теорії музики, зокрема знання про форму

твору та членування мелодії на відрізки. В основі ритміки лежить поняття ритмічного відчуття, властиве майже кожній людині. У ритміці музика й рухи нерозривно пов'язані, тому що ритм – це часова характеристика музичного твору, що створює ілюзію розвитку й руху.

Отже робота, проведена на таких заняттях, дозволяє дітям із логопедичним діагнозом фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення не лише оволодіти елементарними ритмічними структурами, але й на їхній основі створити передумови для засвоєння фонетичної сторони мовлення (ритмічної структури слів, словесного й логічного наголосу), а також удосконалити просторово-часову організацію мовленнєво-рухового акту.

-
1. *Овчіннікова Т. С.* Музика, ритм і співи в логопедичній роботі. Методичний посібник для логопедів, учителів, вихователів і музичних керівників загальноосвітніх і спеціальних навчальних закладів / Т. С. Овчіннікова, Л. О. Федорович / За наук. ред. Л. О. Федорович. – Кременчук: Християнська Зоря, 2009. – 88 с.
 2. *Побережна Г. І.* Музикотерапія як шанс прогресивних змін // Простір арт-терапії як вершини усвідомлення: матеріали ІХ Міжнародної міждисциплінарної практичної конференції (м. Київ, 24-26 лютого 2012 р.) / За наук. редакцією Чуприкова, Л. А. Найдюнової, О. А. Бреусенка-Кузнецова, О. Л. Вознесенської-Скнар. – К. : Золоті ворота 2012. – С. 68–73.
 3. *Федорович Л. О.* Конспекти логоритмічних занять із дітьми дошкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення / Л. О. Федорович, Я. О. Пищалка. – Запоріжжя : ТОВ “ЛПС” ЛТД, 2009. – 288 с.

ТРУДНОЩІ РЕФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ОСОБАМ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В РОЗВИТКУ

Марія Верхоляк,

асистент кафедри корекційної педагогіки та інклюзії

На сучасному етапі українське державотворення характеризується глобальним реформуванням усіх сфер соціального життя. Ринкова економіка і демократична система соціального політичного облаштування висувають нові вимоги до класичної системи освіти, в тому числі і до корекційної. Варто наголосити, що інтегрування дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір України, як один із напрямів гуманізації всієї системи освіти, відповідає пріоритетам державної політики, що окреслені в “Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті” і полягають у “особистісній орієнтації освіти; створенні рівних можливостей для дітей та молоді у здобутті якісної освіти; забезпеченні варіативності здобуття базової або повної загальної середньої освіти відповідно до здібностей та індивідуальних можливостей” тощо [2, с. 2].

На сьогодні актуальною є “дитино центристська” система освіти, в якій домінує орієнтація на інтереси дитини, на задоволення її потреб. Одними з умов формування цієї системи є забезпечення можливості вибору освітньої установи та навчальної програми відповідно до індивідуальних особливостей дитини; здійснення стимулювання досягнень дітей у різних сферах діяльності; забезпечення соціально-педагогічного захисту дітей; соціалізація дітей з особливими освітніми потребами; надання професійної соціально-педагогічної допомоги особам з особливими потребами. Незважаючи на усі державні та громадські заходи ця категорія осіб і сьогодні залишається найменш соціально захищеною і, певною мірою, ізольованою від соціуму. Водночас традиційним для української культури є етичне, гуманне, милосердне і толерантне ставлення до осіб з порушеннями в розвитку.

У останні десятиліття з’явився достатньо широкий масив наукових розвідок, присвячених вирішенню питань тих категорій дітей, які потребують створення особливих умов для їх реабілітації та соціальної адаптації (І. Бех, В. Бондар, Т. Власова, В. Синьов, О. Хохліна, А. Шевцов, М. Шеремет, М. Ярмаченко); щодо специфіки змісту, особливостей навчання, підготовки до життя дітей з обмеженими можливостями (Т. Білоус, В. Липа, Л. Малинович, В. Тарасун та ін.). На сьогодні існує певний теоретико-науковий доробок з різних аспектів надання соціально-

педагогічної допомоги особам з особливими потребами (М. Авраменко, С. Богданова, Н. Борецька, О. Макарова, С. Мельник, К. Міщенко, В. Сушкевич, В. Скуратівський, С. Яковлева та ін.).

Проте на сьогодні залишається нерозробленим питання методичного забезпечення навчально-виховного процесу в освітніх закладах різного типу, кадрового забезпечення корекційно-реабілітаційного процесу, зокрема розширення класифікатора професій новою професією для України – соціальних гувернерів, що і стало предметом нашого дослідження. З огляду на вищезазначене **метою** даної публікації є теоретичне обґрунтування специфіки підготовки соціальних гувернерів до роботи з дітьми з порушеннями психомоторного розвитку.

Сьогодні спеціальна освіта в Україні представлена системою диференційованого навчання, яке здійснюється у навчальних закладах, а також установах інноваційного типу (соціально-педагогічних, навчально-реабілітаційних центрах, професійно-реабілітаційних та ін.) [4, с. 43]. Досвід функціонування спеціальних закладів в Україні дозволяє констатувати значні досягнення, що мають ці освітні осередки, втім, поряд з незаперечними позитивами, варто виокремити суттєві недоліки сучасної системи спеціальної освіти, перш за все: її уніфікованість, що унеможливує забезпеченням освітніх потреб тих учнів, що мають особливості психофізичного розвитку; ізоляваність дітей з психофізичними порушеннями в спеціальних школах-інтернатах; недостатня соціально-практична спрямованість навчального процесу, недостатня індивідуалізованість та особистісна зорієнтованість навчально-виховного процесу; низька ефективність корекційно-розвивальних занять, що зумовлює низький рівень комунікативної компетентності, замкнутість, ізоляваність її вихованців; відсутність ліцензійного психолого-педагогічного інструментарію для діагностики їх порушень; недостатнє науково-методичне та навчальне забезпечення освітнього процесу дітей із складними порушеннями в розвитку; нестача відповідних професійних кадрів [4, с. 42]. Отже, реформування “інтернатної” системи догляду за дітьми з особливими потребами вимагає підготовки новітньої, особливої категорії соціальних педагогів – соціальних гувернерів, які б здійснювали професійну діяльність як у родині, так і в освітніх закладах різного типу: дошкільних установах, загальноосвітніх школах, спеціалізованих закладах для дітей з порушеннями в розвитку, у тому числі інклюзивних освітніх установах, громадських організаціях та фондах тощо. Такий спеціаліст повинен зайняти відповідне місце у системі професійної підготовки соціально-педагогічних кадрів для різних освітньо-соціальних інституцій. Ми дійшли висновку, що професійна підготовка соціальних педагогів,

зокрема соціальних гувернерів, стала предметом наукових розробок українських вчених (І. Акінішева, А. Бардінов, В. Бардінова, Г. Беленька, М. Головка, Н. Максимовська, Є. Сарапулова, С. Хлебик та ін.). Можемо зазначити, що соціальний педагог – соціальний гувернер – це фахівець з психолого-педагогічної та соціально-медичної підтримки дітей з особливими потребами, який здійснює свою діяльність як безпосередньо у сім'ї, так і у соціально-реабілітаційних та опікунсько-виховних закладах. Метою його діяльності є сприяння соціокультурній реабілітації дитини з функціональними обмеженнями, її інтеграції у суспільство шляхом розвитку її потенційних можливостей, індивідуального навчання й виховання, перш за все основам самообслуговування. Соціальний гувернер надає консультативну, посередницьку, охоронно-захисну, соціально-терапевтичну, організаторську допомогу родині, що виховує дитину-інваліда, сприяє її педагогізації, налагодженню позитивного внутрішньо-сімейного спілкування та сімейних стосунків, що активізують її внутрішній потенціал [4, с. 18].

Щодо терміну “соціальний гувернер”, то прикметник “соціальний”, на нашу думку, не звужує сферу його діяльності, а вказує на конкретне спрямування роботи фахівця, його функції, категорію осіб, яким він надає допомогу, з якими співпрацює.

Таким чином, підготувавши достатню кількість фахівців, надавши їм відповідний професійний статус, держава забезпечить надання якісних освітньо-виховних послуг, професійної соціально-педагогічної допомоги дітям з порушенням психофізичного розвитку. Доцільно визначити номенклатурний перелік спеціалістів у сфері соціальної допомоги таким категоріям дітей у відповідності до міжнародних стандартів, виявити потребу в них, забезпечити організаційно-методичну базу для їх навчання, подальшого працевлаштування та повноцінної соціалізації до складного сьогодення.

1. *Кобилянська Л. І.* Сучасні педагогічні технології підготовки майбутніх гувернерів: навч.-метод. посіб. / Л. І. Кобилянська. – Чернівці: Чернівецький національний університет, 2012. – 248 с.
2. *Кравченко М. В.* Дистанційна освіта як прогресивна форма навчання / М. В. Кравченко // Теорія і практика державного управління: зб. наук. пр. – Х.: Вид-во ХарПДІ “Магістр”, 2006. – С. 305–311.
3. *Малинович Л. М.* Позитивні тенденції освітніх інтеграційних процесів в Україні / Л. М. Малинович // зб. наук. праць III наук. конф. Гуманітарні аспекти формування особистості працівника МНС (24 квітня 2009 р.) – Львів: 2009. – С. 31–41.

4. Методи та технології роботи соціального гувернера: навч. посіб. / Укл. С. П. Архипова, Г. Я. Майборода, О. В. Тютюнник. – К.: ВД “Слово”, 2011. – 482 с.

ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНИХ СМАКІВ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ ПСИХОЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ

Світлана Вижанова,

асистент кафедри корекційної педагогіки та інклюзії

На сучасному етапі розвитку спеціальної корекційної освіти в Україні гостро порушується питання розвитку особистості дітей з особливими потребами, з метою подальшої їх соціалізації.

Особливе місце серед навчальних дисциплін, які викладаються в допоміжній школі посідають предмети естетичного циклу: музика, образотворче мистецтво, література, художній образ, як основа мистецтва, є особливим узагальненням дійсності в індивідуалізованій, конкретночуттєвій та естетично виразній формі як єдність того, що відчуваємо і того що розуміємо. Саме завдяки особливостям свого впливу на дитину (чуттєва безпосередність, ідейна спрямованість, спонукальна сила) мистецтво, як ніяка з інших форм суспільної свідомості є найефективнішим засобом естетичного виховання.

Проблеми формування музично-естетичних смаків дітей знаходять своє вирішення в теорії і практиці науковців, дослідників в області педагогіки, психології, мистецтва, серед яких Л. Виготський, І. Гілфорд, К. Роджерс, Б. Теплов, В. Сухомлинський, Є. Медведєва, Н. Ветлугіна, Б. Ананьєв, І. Бондаренко, І. Зязюн, М. Коган, С. Гончаренко, О. Берестенко, Л. Лабанцева та ін.

Мистецтво можна вважати основою в системі естетичного виховання. Воно є найбільш виразним і ефективним засобом розвитку емоційної сфери дитини, її духовного світу, моральних уявлень і творчих здібностей.

Естетичне виховання – це виховання почуттів на яких ґрунтується свідомість, а отже інтелект, і все, що відрізняє людину від інших істот.

Естетичне ставлення дитини до світу формується і розвивається протягом всього її життя. Це можна трактувати як педагогічний процес, спрямований на формування і розвиток естетичних почуттів, потреб сприймати, оцінювати прекрасне та творчо діяти у всіх сферах життя, зокрема у мистецтві.

Структурними компонентами естетичного виховання є: естетичне сприйняття, естетичне ставлення, естетичне почуття, естетичний смак, естетична діяльність. Вони визначаються розумовою, моральною, емоційною, духовною діяльністю дитини і зумовлюють істотні зміни в її світосприйнятті, переконаннях, поведінці, сприяють естетичній діяльності особистості, розвитку її творчих сил та здібностей відповідно до об'єктивних законів розвитку краси.

Естетичне сприйняття є початковим моментом у формуванні естетичного ставлення до дійсності, тобто первісним пізнанням явищ. Виражається воно в загальній спостережливості, в здібності помічати прекрасне і звертати на нього увагу.

Естетичне сприйняття нерозривно пов'язане з естетичними почуттями, які виникають у процесі сприйняття прекрасного і відбивають ставлення дитини до прекрасного. Естетичні почуття виражаються у хвилюванні, насолоді. Це досить складне явище, яке відбиває багатство індивідуального духовного життя особистості. Естетичні почуття, естетична насолода несе в собі величезну силу впливу на особистість.

Естетичний смак формується на базі конкретних естетичних сприймань, почуттів, ідеалів, суджень, понять. Це стійке емоційно-оцінне ставлення дитини до прекрасного, що носить вибірковий характер.

Естетична діяльність є важливим компонентом змісту естетичної культури особистості, якщо предмет не залишає дитину байдужою, його емоційне відношення переходить в активно-дійове відношення, прагнення зберегти те, що подобається, примножити красу, намалювати, описати і т.п. В результаті естетичної діяльності естетичне ставлення до світу знаходить своє предметне втілення, свою матеріалізацію.

Серед різних видів мистецтва особлива виховна роль належить музичному вихованню, яке вводить дітей у світ музичного мистецтва, знайомить з музичною культурою різних народів, сприяє збагаченню індивіда знаннями законів музичного мистецтва, необхідними для розуміння його сутності, формуванню смаку, музичних здібностей, виробленню навичок і вмінь, які дозволяють дітям бути активними слухачами, вмілими виконавцями. Немає сумніву, що музика позитивно впливає на емоційний стан людини, активізує енергетичні процеси організму і направляє їх на його фізичне оздоровлення. Відомо, в давнину за допомогою музики люди лікували нервові та серцево-судинні хвороби. Більше того, музикою можна навіть змінювати ріст клітин мозку: прискорюючи ріст клітин, які відповідають за людський інтелект, підвищується інтелектуальний розвиток особистості, а підвищуючи активність клітин мозку, можна підвищити загальний розумовий розвиток.

Невід’ємними компонентами музично-естетичної культури є музичне сприйняття та музичний смак. В музичному енциклопедичному словнику музичне сприймання переказується як процес, скерований на усвідомлення музики як естетично-художнього феномену. А музичний смак, за думкою В. Шацької – це “певний рівень музично-естетичних уявлень, які дають можливість відмічати та цінувати прекрасне в музиці”.

Торкаючись емоційної сфери дитини, музика впливає на формування її моральних і естетичних смаків та ідеалів. Беручи до уваги властивості дітей з розумовою відсталістю музичне виховання вирішує задачі:

- Виховувати любов та цікавість до музики шляхом музичного сприйняття, а також розвитком музичного слуху.
- Збагачувати музичними уявленнями, знайомлячи дітей з різноманітними музичними творами.
- Розвивати навички у всіх сферах музичної діяльності: у співах, слуханні музики, музично- ритмічних рухах, грі на музичних інструментах.
- Розвивати загальну музикальність, шляхом розвитку головних та вторинних музичних здібностей.
- Сприяти вихованню та формуванню музичного смаку дитини.
- Працювати над всебічним розвитком дитини, використовуючи всі форми музичної діяльності(співи, слухання, музично-ритмічні рухи, гра на дитячих музичних інструментах), та всі форми організації діяльності (заняття, свята та розваги, самостійна музична діяльність дітей, музика в повсякденні.)
- Розвивати творчу активність дитини.

Це доволі складна задача для дітей з порушеннями психоемоційної сфери, але дуже важлива: її вирішення допомагає їм розкритися, зняти напругу, та здобути свободу рухів та сприйняття.

Музично- естетичне виховання дітей з порушенням інтелекту є “симптоматичним”. Воно проводиться з урахуванням “симптомів” і направлене на вирішення музично- естетичних та корекційних завдань:

- Оздоровлення психіки: виховання впевненості в своїх силах, витримки, вольових рис характеру. Допомогти кожній дитині зрозуміти свій успіх , розвиватися більш гармонійно;
- Нормалізувати психічні процеси і властивості: пам’ять, увагу, мислення; регулювати процеси збудження і загальмування.
- Тренування рухового апарату: розвиток рівноваги, свободи рухів, виховання правильної постави, розвиток дихання, поліпшення орієнтації в просторі, координації рухів, зняття надлиш-

кової м'язової напруги, формування рухових навичок, виправлення низки мовленнєвих недоліків, розвиток сили і витривалості.

- Сприяти корекції (виправленню, послабленню, згладжуванню) дефектів психічного і фізичного розвитку, проявляючи піклування про становлення особистості кожної дитини загалом і підготовці її до самостійного життя;
- Формувати у дітей естетичну сприйнятливність, вміння побачити й розуміти гарне мистецтво, красу природи;
- Розвивати естетичний смак;
- Сприяти розвитку елементарних творчих здібностей і доступно розумово відсталім дітям художніх навичок у сфері образотворчої діяльності, музики, співу, ритміки, хореографії, художнього рукоділля тощо;
- Розвивати та удосконалювати емоційну сферу дитини, викликати в них естетичні відчуття (провини, переживання, задоволеність, радість, захопленість та ін.)

Для того, щоб вирішити всі ці дуже важливі завдання, необхідно виконати низку умов:

- Знати психофізичні особливості дітей;
- Умілий добір музичного матеріалу для слухання і виконання;
- Високохудожнє виконання музичних творів;
- Уміле вербальне спілкування з дітьми в ході музичних занять;
- Широке застосування наочності;
- Організація рухів під час слухання та виконання музичних творів.

Формування музично-естетичних смаків у дітей з порушенням інтелектуальної сфери відіграє особливу роль у всебічному розвитку особистості. Завдяки специфічній інтонаційно-процесуальній природі музики, як засобу естетичного впливу, музичне виховання позначається не тільки на художній сфері, а й на загальному духовному розвитку особистості. В процесі занять музикою розкриваються такі здібності як образна уява, пам'ять, творче мислення, фантазія, тощо.

1. *Ілляшенко Т. Д., Обухівська А. Г.* Як навчати дітей з порушеннями психофізичного розвитку – К : “Ніка-Центр” 2003.
2. *Медведева Є. А.* Шляхи формування творчої уяви старших дошкільників із затримкою психічного розвитку в театралізованих іграх // Дефектологія. – 2001. – № 1.
3. *Медведева Є. А.* Музична терапія в корекційній роботі // Дефектологія. – 2013. – № 9.

ДІАГНОСТИКА КОМУНІКАТИВНОЇ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ДО ШКОЛИ

Марта Митурак,

асистент кафедри корекційної педагогіки та інклюзії

Швидкий темп розвитку сучасного життя щоразу висуває нові вимоги щодо готовності дітей до шкільного навчання. Особливе місце у готовності дітей до шкільного навчання на сьогодні займають діти із порушеннями мовлення, а саме категорія дітей із загальним недорозвиненням мовлення.

Важливе місце у готовності дітей до навчання у школі належить комунікативній готовності, ознаками якої є чисте та правильне мовлення, достатній лексичний запас, уміння вільно спілкуватися з однолітками і дорослими, виявляти ініціативу в ситуаціях соціальної взаємодії, керуватися етичними нормами спілкування [1, с. 33].

Беручи до уваги дітей із порушеннями мовлення, а зокрема дітей із ЗНМ, ми можемо сказати, що у дітей даної категорії наявні серйозні труднощі в організації особистої мовленнєвої поведінки у дошкільному віці і зробити припущення, що у майбутньому це негативно впливатиме на їхню комунікативну сферу та перешкоджатиме комунікативній готовності до шкільного навчання.

Взаємозумовленість порушень мовленнєвих та комунікативних умінь у дітей із ЗНМ призводить до того, що такі особливості мовленнєвого розвитку як бідність та не диференційованість словникового запасу, явна недостатність дієслівного словника, своєрідність зв'язного мовлення, перешкоджають комунікативній готовності до шкільного навчання даної категорії дітей.

Несформованість навичок комунікації може виступати причиною неадекватної поведінки дитини, конфліктності, невміння узгоджувати власні дії з діями партнерів [2, с. 46].

Обстеження рівня комунікативної готовності дошкільника до шкільного навчання доцільно проводити у формі спеціально організованої бесіди дорослого з дитиною, що передбачає інтерпретацію змісту сюжетних картинок, близьких її досвіду. Такий діагностичний засіб забезпечує також визначення рівня обізнаності дитини, здатності до розуміння контексту та встановлення причинно-наслідкових зв'язків, а також прояв різноманітних особистісних установок, які виявляються в мовленнєвій поведінці дитини [1, с. 36].

Бесіда, пов'язана з інтерпретацією сюжетних картинок, характеризує водночас і мовну компетентність: багатство словника, точний відбір лексики, фонетичну і граматичну правильність мовлення. Діагностика цих боків мовлення свідчить про наявність у дитини необхідних уявлень про світ людей, предмети та явища довкілля. Важливу роль при цьому відіграє той факт, що невимушена бесіда висвітлює не тільки рівень знань, а й уміння використовувати їх для спілкування.

Отже, діагностуючи мовленнєвий розвиток дитини, слід аналізувати не тільки формальні показники оволодіння мовними засобами (звуковимова, словник, граматики), а й комплексні навички, які характеризують успішність мовної взаємодії, розвиненість комунікативної компетентності. При цьому напрями діагностики мають відповідати таким комунікативно-мовленнєвим діям дитини: уміння аналізувати емоційний та інформаційний зміст ситуації спілкування; уміння встановити контакт з партнером по спілкуванню, використовуючи невербальні та мовні засоби; уміння сприймати, розуміти та використовувати засоби спілкування; комунікативно-мовленнєві вміння, які демонструють адекватність мовленнєвих висловлювань різним ситуаціям; мовні (лінгвістичні) вміння (словниковий запас, звукова та граматична правильність, інтонація, темп, тон, дикція); уміння контролювати, оцінювати, аналізувати особисте мовлення, варіювати мовне висловлювання відповідно до досягнутого результату.

Виявлення специфіки та особливостей комунікативно-мовленнєвої діяльності дошкільників дає змогу визначення рівня сформованості комунікативної готовності дитини до шкільного навчання:

1. *Високий*: сформованість стійких мотивів спілкування з дорослими і ровесниками, частота контактів, ініціативність, активність взаємодії з людьми, що виявляється у формах емоційно-особистісного, ситуативно-ділового, позаситуативного спілкування; володіння невербальними засобами спілкування; знання ввічливих форм встановлення контакту та вміння здійснювати дії мовленнєвого та невербального характеру для взаємодії; розвиненість і різноманітність побудови мовлення у діалозі й монологі.

2. *Середній*: ситуативність проявів особистісних, ділових, пізнавальних мотивів спілкування з дорослими та однолітками, які не стали стійким, стабільним механізмом, що спонукає до особистої ініціативи під час мовленнєвої взаємодії; відсутність активності в комунікації; знання ввічливих форм встановлення контакту, але нехтування ними; слабка сформованість навичок соціально-перцептивного аналізу ситуації спілкування; помилки в оцінюванні

просторово-часових характеристик і діючих осіб у комунікації; бідність лексики, граматичних і звукових утворень, що використовуються для встановлення взаєморозуміння в мовному спілкуванні: зменшувальних суфіксів, звертань, відповідних інтонацій, тону, темпу, сили голосу; одноманітність побудов і форм мовленнєвих висловлювань; розповідь (монолог) тільки щодо наочно-образної ситуації спілкування.

3. *Низький*: несформованість мотивів спілкування з дорослими і ровесниками; труднощі вступу в контакт; комунікативно-мовленнєві дії без урахування контексту ситуації – недоречне спілкування; безініціативність у веденні діалогу; мимовільне використання експресивних, невербальних засобів комунікації при невмінні помічати їх у співрозмовників; складнощі у формулюванні задуму дій партнерів по спілкуванню і розумінні ситуації в цілому; низькі мовні характеристики (бідність лексики, невиразність звукового мовлення, граматична неправильність); однотипність побудови фраз, відсутність творчої розповіді.

Вироблена система критеріїв визначення високого, середнього і низького рівнів комунікативної готовності дітей до шкільного навчання дає змогу вирішувати такі завдання:

- 1) визначати рівень сформованості вказаної діяльності;
- 2) робити висновки про характер розвивальних впливів у дошкільному навчальному закладі;
- 3) спостерігати за змінами в розвитку форм і засобів мовного спілкування у процесі спеціальних формувальних впливів;
- 4) проводити порівняльний аналіз індивідуальних відмінностей у розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку;
- 5) своєчасно коригувати мовленнєвий розвиток дитини.

Взаємодія дитини з логопедом або психологом у процесі інтерпретації ситуації, зображеної на картинці, одночасно є розвивальною ситуацією, оскільки дорослий увагою й інтересом до дитини формує досвід суб'єкт-суб'єктних стосунків і розширює простір мовленнєвого спілкування, головним результатом якого є встановлення взаєморозуміння. Саме тому спостереження за розвитком і досягненнями дитини в оволодінні формами й засобами спілкування доцільно здійснювати у реальній взаємодії з дитиною з приводу будь-яких предметно-змістовних завдань. У процесі діагностики необхідно проводити роботу на основі індивідуального підходу до кожної дитини з урахуванням її вікових і психічних особливостей.

Діагностика рівня комунікативної готовності дитини до шкільного навчання визначає зміст подальшої психокорекційної роботи та дозволяє

прогнозувати можливі труднощі на етапі навчальної та соціально-психологічної адаптації.

1. *Богущ А. М.* Змістова характеристика видів мовленнєвої компетенції дошкільників / А. М. Богущ. – К. : Наука і освіта. – 1998. – № 1. – С. 33–44.
2. *Піроженко Т. О.* Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника / Т. К. Піроженко. – Тернопіль : Мандрівець, 2010. – 152 с.

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНТЕГРАТИВНОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ В РОЗВИТКУ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ

Лариса Малинович,

асистент кафедри корекційної педагогіки та інклюзії

Сучасні тенденції реформування вітчизняної спеціальної освіти зорієнтовані на забезпечення повноцінної життєдіяльності дітей з порушеннями психофізичного розвитку та створення оптимальних умов їхньої соціальної адаптації та соціалізації. Дошкільне дитинство – один з найвагоміших вікових етапів онтогенезу, що впливає на загальну траєкторію життя вже дорослої особистості. Складною проблемою цього віку є підготовка до опанування навчальної діяльності (як провідного виду діяльності) та навчання в школі (як етапу соціальної адаптації). У цьому контексті, психологічна готовність дітей дошкільного віку з порушеннями слуху, яка була предметом дослідження багатьох зарубіжних (Л. Венгер, Г. Гетцер, Н. Гуткіна, А. Керн, О. Речіцька, О. Шипіцтна, С. Штребел, Я. Йірасек) і вітчизняних науковців (В.Бондар, В. Засенко, Л. Кондратенко, С. Максименко, О. Проскура, М. Шеремет та ін.) набуває особливої актуальності у спектрі сучасних освітніх реформ .

Попри вагомій доробки у розробленні проблеми психологічної готовності до шкільного навчання дітей з порушеннями слуху окреслюються питання, що потребують нагального вирішення. Невирішеними ні в теоретичному, ні в методичному аспектах є проблема розроблення науково-методичного підґрунтя психологічного супроводу (дітей, фахівців та родини дітей) щодо формування психологічної готовності дитини з порушеннями в розвитку в системі дошкільної освіти та його реалізації в системі освітніх закладів різного типу.

Окреслені проблеми та нагальна потреба їх вирішення й зумовили вибір теми нашого дослідження і підтвердили його актуальність. Мета нашого дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні системи інтегративного психолого-педагогічного супроводу забезпечення формування психологічної готовності дошкільників з порушеннями в розвитку до навчання в школі.

Шляхи вирішення проблеми несформованості психологічної готовності дітей з порушеннями в розвитку до шкільного навчання, результатів її вивчення визначають основні тенденції у розробленні системи інтегративного психолого-педагогічного супроводу забезпечення сформованості психологічної готовності дітей з порушеннями в розвитку до навчання у школі (ПГНШ) [1, с. 19].

У системній діяльності з організації інтегративного психолого-педагогічного супроводу фахівцями вирішуються три завдання, перше з яких полягає у діагностиці психологічної готовності (ПГ) дитини з порушеннями в розвитку та порівнянні показників по кожному з її компонентів з нормативними. Їх невідповідність завершується розробленням індивідуальної корекційної програми, яка враховує можливості розвитку дитини з порушеннями в розвитку. Друге завдання полягає у створенні організаційних та психолого-педагогічних умов для повноцінного розвитку дитини в межах її вікових та індивідуальних можливостей та вирішується за рахунок просвітницького і психологічного навчання батьків та фахівців. Третє завдання полягає у створенні спеціальних корекційно-розвивально-превентивних умов для надання допомоги усім учасникам супроводу засобами корекційно-розвивальної, консультаційної, методичної та координативної роботи [1, 2, 3].

Виконання завдань інтегративного психолого-педагогічного супроводу представлено наступними напрямками: організаційно-методичним, корекційно-розвивальним та технологічним. Водночас реалізація напрямів обумовлюється станом розробленості інтегративного психолого-педагогічного супроводу забезпечення психологічної готовності дітей з порушеннями в розвитку до навчання в освітніх закладах різного типу та її змістовим наповненням. Організація супроводу навчально-корекційного процесу здійснюється з урахуванням типових, специфічних вікових та психофізичних особливостей, сенсорного розвитку дітей з порушеннями в розвитку. Призначення супроводу полягає у створенні необхідних передумов для розвитку мовленнєвого сприймання і поведінкових реакцій дитини та забезпечення оптимальної підготовки до навчання в загальноосвітній школі чи інтеграцію в сучасний соціум [2, с. 144].

Супровід ґрунтується на адаптованих нормативно-програмових засадах навчання в освітніх закладах різного типу. Основними об'єктами психологічного супроводу є дитина з порушеннями слуху, родина дитини, фахівці закладів різного типу. Встановлено, що реалізація супроводу має ймовірні перешкоди, що здебільшого полягають у недостатній активності, навіть, байдужості, пасивності чи агресивній налаштованості батьків у роботі з дітьми, недосконалій професійній компетенції фахівців загальноосвітніх закладів, де спостерігають інтегровані чи інклюзивні форми навчання, наявності застарілих стереотипів і упереджень стосовно використання новітніх технологій навчання, форм комунікації (мови жестів, писемної мови). Найбільш ймовірними очікуваннями ефективності впливу психологічного супроводу нами було визначено наступні: комплексний, своєчасний психолого-педагогічний супровід фахівців, який забезпечуватиме сформованість високого рівня психологічної готовності дитини до навчання в освітньому закладі будь-якого типу та комфортне навчання в ньому; активність родини у налагодженні супроводу, що сприятиме подоланню особистісних негативних проявів у дитини, які пов'язані із початком навчання (тривоги, невпевненості, надмірного переживання), прискоренню формування високого рівня психологічної готовності до навчання в школі, орієнтуванню батьків щодо можливостей своєї дитини, прогнозуванні її успішності.

І. Кобель переконливо доводить, що крім програми спеціальних дошкільних закладів, зазвичай, батькам дітей з порушеннями в розвитку фахівці не пропонують жодної іншої програми ранньої допомоги і підтримки [3, с. 139]. Поряд з цим у цьому супроводі вагомій ролі набуває діяльність практичного психолога (у складі штатних посадових призначень дошкільних навчальних закладів компенсуючого типу), алгоритм діяльності якого реалізує комплексний розвивальний та корекційний вплив на дитину дошкільника. Встановлено, що алгоритмізація діяльності практичного психолога у забезпеченні ГШН виступає однією із основних умов ефективності запровадження інтегративного психолого-педагогічного супроводу.

Для ефективного впровадження супроводу нами запропоновано використання різноманітних методів – ігор, психокорекційних технік та вправ діагностично-корекційного спрямування, консультацій, відео-тренінгів, традиційних тренінгів, батьківських конференцій, брифінгів, відкритих занять. Інформаційний аспект рекомендовано забезпечувати упорядкуванням серії успішних сімейних історій з проблематики виховання осіб з порушеннями в розвитку в умовах сім'ї [1, с. 3].

Отже, налагодження інтегративного психологічного супроводу шляхом запровадження системної роботи родини у взаємодії із фахівцями закладів різного типу забезпечить сформованість усіх компонентів готовності до навчання у дошкільників з порушеннями в розвитку, сприятиме своєчасному початку шкільного навчання у тому освітнього закладу, який буде найбільш комфортний для перебування та навчання дитини, зважаючи на індивідуальні якості майбутнього школяра.

1. Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями слуху та інтелекту / За ред. Бондаря В. І., В. В. Засенка. – К. : ТОВ “Поліпром”, 2007. – 172 с.
2. *Шипицына Л. М.* Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста./ Л. М. Шипицына. – Спб. : Мова. 2003. – 240 с.
3. *Kobel. I.* Raising a Deaf Child in a Hearing Family in Ukraine. Socio-psychological and educational challenges faced by parents raising deaf and hard of hearing children // Lap Lambert Academic Publishing Saarbrücken, Deutchland / Germany, 2014.

СЕКЦІЯ ЗАГАЛЬНОЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

НАУКОВА РОБОТА КАФЕДРИ ЗАГАЛЬНОЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ У 2015 РОЦІ

Дмитро Герцюк,

*завідувач кафедри загальної та соціальної педагогіки,
кандидат педагогічних наук, доцент*

Питання організації наукової роботи у структурі діяльності кафедри загальної та соціальної педагогіки у 2015 році залишалися пріоритетними. Згідно з тематичним планом науково-дослідних робіт викладачі опрацьовували дві теми.

Відповідно до завдань теми “Професійна і соціально-педагогічна підготовка майбутніх фахівців у системі вищої освіти України: історико-педагогічні аспекти, дидактичні підходи, інноваційні технології” (науковий керівник – канд. пед. наук, доц. Д. Герцюк) досліджено теоретико-методичні аспекти організації процесу навчання студентів у контексті сучасної філософії освіти, напрями моделювання й створення культурно-освітнього середовища у вищій школі, значущість й особливості застосування елективних навчальних курсів у системі вищої освіти в класичних університетах, чинники формування у студентів умінь самоуправління навчально-пізнавальною діяльністю в умовах інформаційного суспільства, шляхи розвитку громадянської позиції майбутніх фахівців з огляду сучасних суспільно-політичних подій в Україні; *проаналізовано* актуальність і зміст наукового доробку, навчально-виховної, добродійної діяльності українських педагогів, культурно-освітніх діячів, громадських товариств, історичні аспекти дидактичного, організаційного, кадрового забезпечення функціонування вищої професійної, зокрема педагогічної освіти, зміст модифікації технологій, форм організації навчального процесу у вищій школі, моделі педагогічної діяльності викладача у контексті євроінтеграційних процесів, психолого-педагогічні умови професійного становлення, адаптації майбутніх фахівців до професійної діяльності, педагогічні проблеми професійної діяльності соціальних працівників, актуальний досвід співпраці сучасних музеїв та культурно-освітніх інституцій із закладами середньої та вищої освіти у процесі підготовки майбутніх

фахівців; *розроблено* концепцію педагогічної майстерності викладача вищої школи в організації суб'єктно-суб'єктної взаємодії зі студентами, інноваційні технології проведення форм організації навчання у вищій школі, методи та умови формування самоосвітньої компетентності студентів у вищій школі, розроблено структуру соціально-професійної адаптації майбутніх фахівців як системного процесу, методичні рекомендації підготовки й складання тестових завдань у системі контролю та оцінювання успішності студентів, *апробовано* інноваційні педагогічні технології формування культури професійного мислення майбутніх фахівців, зокрема педагогів у процесі вивчення педагогічних дисциплін, способи й прийоми організації діалогу викладача і студентів на різних етапах навчального процесу у вищій школі, інтегровані музейно-педагогічні семінари на базі львівських музеїв для студентів вищих навчальних закладів.

У процесі розроблення теми “Динаміка сучасних освітніх процесів в Україні та за кордоном: порівняльний аналіз” (*науковий керівник – канд. пед. наук, доц. Ю. Заячук*) досліджено глобальні тенденції, координаційні чинники організації сучасних реформ у системі вищої освіти та особливості їхнього прояву в окремих країнах, суть, зміст та особливості емпіричного навчання дорослих у працях зарубіжних дослідників, розвиток наукових шкіл у галузі педагогіки, теоретико-педагогічні засади та шляхи організації наукової діяльності у приватних вищих навчальних закладах, філософські засади (біхевіоризму, прагматизму, конструктивізму) освітньої діяльності у просторі музею з позиції нової музейно-педагогічної парадигми (“культури участі”); *проаналізовано* проблеми інтеграції вищої освіти України до європейського і світового освітніх просторів, напрями загальноєвропейської стратегії реформування вищої освіти, роль сучасних українознавчих інституцій канадських університетів у вдосконаленні співробітництва між Канадою та Україною в галузі освіти, концептуальні моделі самодирективного й проектного навчання у системі дорослих США, вплив інноваційних освітніх технологій на ефективність підготовки магістрів філології у класичних університетах Польщі та України, особливості й досягнення німецько-української співпраці в галузі педагогічних наук, актуальні міждисциплінарні музейно-педагогічні проекти і програми в європейському освітньому просторі; *розроблено* шляхи застосування моделей самодирективного навчання дорослих в Україні, напрями впровадження проектного навчання у вітчизняну систему вищої освіти, перспективи застосування зарубіжного (німецького) досвіду підготовки фахівців у системі вищої

професійної освіти України, теоретичні засади та зміст реалізації місії дослідницького університету в умовах постіндустріального суспільства.

За результатами досліджень:

- захищено дві кандидатські дисертації (Ю. Крецька, О. Ферт);
- опубліковано один навчальний посібник “Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів : хрестоматія – доц. Цюра С.Б.; 37 статей, зокрема, 17 – у зарубіжних, 13 – у фахових виданнях; 29 тез доповідей на наукових конференціях;
- спільно з Інститутом педагогіки Академії імені Яна Длугоша в Ченстохові підготовлено випуск *Rocznika Polsko-Ukraiński / pod. red. K. Rędzińskiego, D. Herciuka/*; видано збірник наукових праць ІУ Всеукраїнського педагогічного конгресу; матеріали студентських наукових конференцій кафедри загальної та соціальної педагогіки “Актуальні проблеми української освіти” (випуск 6); матеріали звітних наукових конференцій кафедри загальної та соціальної педагогіки (випуск 14); виголошено 45 доповідей на міжнародних і всеукраїнських науково-практичних конференціях.

Викладачі кафедри активно долучалися й до інших видів наукової роботи: опонування дисертаційних досліджень – доц. Д. Герцюк – 1, доц. Л. Ковальчук – 1; членство у редакційних колегіях зарубіжних наукових видань – доц. Д. Герцюк, доц. І. Мишишин; членство у спеціалізованих вчених радах – доц. Д. Герцюк; написано 15 відгуків на автореферати, прорецензовано 3 кандидатські дисертації, 5 монографій і навчальних посібників.

При кафедрі на громадських засадах діяла навчально-наукова лабораторія музейної педагогіки. Упродовж року здійснено:

- апробацію авторського спецкурсу “Музей, освіта і нематеріальна культурна спадщина“ для студентів історичного факультету, інтегрованих музейно-педагогічних занять на базі музично-меморіального музею С. Крушельницької (“Чотири образи Соломії”), художньо-меморіального музею О. Новаківського (“Святоюрський маг”), Львівської національної галереї мистецтв ім. Б. Возницького у Львові (“Дитячі образи в мистецтві”) для студентів філософського ф-ту (спеціальність “Психологія”) – доц. О. Караманов;
- проведено цикл відкритих лекцій на тему “Музей як соціокультурний інститут. Музейні зібрання та колекції, способи їх репрезентації. “Мова виставки“; Музей як центр досліджень.

Досвід застосування “музейного досвіду“ у різних сферах життєдіяльності людини” (з циклу “Музей як центр комунікації й діалогу у сучасному “суспільстві знань” (Національний Києво-Печерський історико-культурний заповідник, Київ, березень 2015 р.) – доц. О. Караманов; “круглий стіл” за підсумками XIII Педагогічного марафону “Видатні постаті в культурно-мистецькій панорамі Львова” на базі СЗШ № 50 ім. А.Макаренка (11 червня 2015 р.) – доц. О. Караманов, І. Ласкій, асп. М. Василюшин;

- участь членів лабораторії у семінарі вчителів початкових класів та керівників районних методичних об’єднань м. Львова “Музейна педагогіка як одна із форм нових освітніх технологій”, Львів, 3 березня 2015 р. – доц. О. Караманов, асп. М. Василюшин.

Співробітники кафедри загальної та соціальної педагогіки продовжували підтримувати наукові зв’язки із зарубіжними академічними та науковими установами.

Головні аспекти співпраці:

- наукові стажування (Гумболдський університет (м. Берлін) – доц. Ю. Заячук; соціологічно-історичний факультет Жешувського університету – доц. І. Мишишин; Інститут педагогіки Вроцлавського університету – доц. Н. Заячківська; Інститут педагогіки Ягеллонського університету (м. Краків) – доц. О. Караманов);
- член робочої групи Центру дослідження історії ідей Ягеллонського університету (м. Краків) – доц. О. Караманов;
- учасники робочої групи Львівського національного університету імені Івана Франка у спільному проекті ЄС TEMPUS “Development and Introduction of Multilingual Teacher Education programs at Universities of Georgia and Ukraine” (“DIMTEGU – розробка і впровадження багатомовних викладацьких освітніх програм в університетах Грузії і України”), моніторингу в рамках означеного Проекту (Львівський національний університет імені Івана Франка, 15–18 лютого 2015 р.) – доц. Д. Герцюк, доц. Ю. Заячук;
- X Międzynarodową Konferencję naukową “Edukacja – między tradycją a współczesnością”, Częstochowa, Akademia im. Jana Długosza, 26–27 września 2015 г. – доц. О. Біляковська, доц. Д. Герцюк, доц. Н. Горук, доц. Н. Заячківська, доц. Ю. Заячук, доц. О. Караманов, доц. Л. Ковальчук, доц. Г. П’ятакова, доц. Н. Яремчук; 3-ті Кошицькі дні соціальної роботи “Поведінкові

ризика в теорії і практиці соціальної роботи”, Університет ім. Павла Йозефа Шафарика, м. Кошіце (Словаччина), 28 листопада 2014 р. – доц. І. Мищишин; міжнародна наукова конференція “Доброчинність, філантропія, соціальна робота”, Вища державна технічно-економічна школа ім. о. Броніслава Маркевича, м. Ярослав (Польща), 28-29 травня 2015 р. – доц. І. Мищишин.

На базі кафедри загальної та соціальної педагогіки у звітному році проведено:

- VI українсько-польські історико-педагогічні читання “Розвиток української та польської освіти і педагогічної думки (XIX – XXI ст.)”, м. Львів, 14-15 травня 2015 р.;
- всеукраїнську науково-практичну конференцію «Митрополит Андрей Шептицький – духовний батько українського народу» (до 150-річчя від дня народження Митрополита Андрея Шептицького), м. Львів, 9 жовтня 2015 р.;
- міжфакультетську студентську наукову конференцію “Актуальні проблеми освіти в Україні» (I етап – 25 листопада 2014 р., взяли участь – 41 студент; II етап – 12 травня 2015 р., взяли участь – 26 студентів).

У цілому наукова робота кафедри загальної та соціальної педагогіки у 2015 році вирізнялася своєю актуальністю та результативністю.

СУЧАСНА РЕФОРМА ВИЩОЇ ОСВІТИ: “ГОЛОВНІ ГРАВЦІ” ТА КООРДИНАЦІЙНІ СИЛИ

Юлія Заячук,

канд. пед. наук, доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки

Зростання впливу та урізноманітнення освітніх систем, модернізація і глобалізація ринку праці привели до виникнення нового вигляду ландшафту сучасної вищої освіти. А визнання її важливості в національних моделях економічного розвитку, а також зростаюча цінність знань та інформації як факторів конкурентоспроможності відображає збільшення попиту на вищу освіту. З цих причин вища освіта стає сферою багатьох сьогоденних змін.

Мета даного дослідження – проаналізувати найбільш впливові тенденції та координаційні сили у сфері сучасної вищої освіти, аспекти її глобальних змін, а також напрями сучасної європейської реформи вищої освіти як інструменту європейської інтеграції та глобалізації.

Системи вищої освіти у всьому світі радикально змінюються, починаючи з 1945 року. Реформа є безперервною щодо багатьох аспектів: організації, управління, доступності, навчальних планів, фінансування. Акцент сьогодні змістився в *політичну площину* і площину навчальних програм, які змінюють “профіль університету”, і, спираючись на інституційне *підприємництво і конкурентну поведінку*, покликані забезпечити собі зовнішнє *фінансування*, залучити міжнародних студентів, що оплачують своє навчання, і “зіркових” викладачів. Старий ідеал університету – вільнодумний, просвітницький, суспільний навчальний заклад – стає ледь пізнаваним в сучасній “реформованій” установі [1, с. 3].

Виникає питання, хто рухає і управляє цим реформуванням університету? Чи може університет, як раніше, вважатися *автономним “гравцем”* у світі? Чи він став *пасивним інтерпретатором* сценаріїв, написаних в мозкових центрах і політичних кабінетах? Чи він стає “підприємницькою установою”, що шукає своє місце в суспільстві, змінюючись за принципом корпоративного менеджеризму (*corporate managerialism*)? І, якщо університет підтримує автономію, то на яких механізмах, конкретних формах і процедурах це ґрунтується?

Виокремимо *аспекти сучасних змін у вищій освіті*, котрі нам бачаться головними: інтернаціоналізація вищої освіти; урізноманітнення типів інституцій і джерел їх фінансування; збільшення кількості студентів на усіх рівнях вищої освіти; зростання приватних інвестицій у вищу освіту; зміцнення сектору “прибуткових” (*for profit*) і “корпоративних” (*corporate*) закладів вищої освіти; стратегічний альянс між університетами, корпораціями і громадським сектором; гнучкість навчального плану; зміни в системі управління вищим навчальним закладом і освітньому менеджменті; поява нових інструментів для забезпечення якості вищої освіти; виникнення “віртуальних” університетів [2, с. 353].

У контексті змін, котрі проходить система, відбувається формування ринку послуг вищої освіти (*market of higher education services*), у якому традиційні постачальники освітніх послуг (*traditional providers*), котрими є громадські (державні, національні) і приватні інституції вищої освіти, і “нові постачальники освіти” (“*new providers*”) конкурують або доповнюють пропозицію один одного.

Поява нових дійових осіб і “постачальників” освітніх послуг являє собою великий інтерес у плані розуміння напряму розвитку вищої освіти у найближчому майбутньому.

Вважаємо, що *тенденціями*, котрі, на нашу думку, становлять в цьому плані особливий інтерес є такі: (i) поява моделі “підприємницької” вищої освіти і корпоративних університетів (їхня ціль – пропонувати не ступені, а спеціальні програми для специфічної роботи в певній конкретній корпорації); (ii) поява “віртуальних” університетів і on-line курсів (котрі масово з’явилися через сучасний вибух нових інформаційних технологій); (iii) система сертифікації компетентності в області комп’ютерних технологій (розроблені і контрольовані великими корпораціями комп’ютерного і програмного забезпечення) [2, с. 354; 3].

Нова динаміка вищої освіти, а серед іншого і поява нових “постачальників” освітніх послуг на ринку вищої освіти, надає нові можливості, “виклики” і ризики для координаційної діяльності інституції. Зокрема, у списку “викликів” знаходиться проблема якості вищої освіти, академічна свобода і проблема інтелектуальної власності.

Сучасні “гравці”, залучені у сферу *політики в галузі вищої освіти (players in higher education policy)* звертають погляд на реформування вищої освіти глобального, державного та інституційного рівня.

На сьогодні загальноєвропейська стратегія реформування вищої освіти передбачає кілька напрямів, до характеристики і аналізу яких ми звернемося. Це такі, як:

- *структурні реформи*, тобто реформування навчальних планів (це становить “сферу впливу” Болонського процесу);
- *реформи в галузі освітнього менеджменту та управління* вищими навчальними закладами;
- *реформи в галузі фінансування* вищих навчальних закладів.

Першим напрямом визначимо реформу *структурну*, тобто Болонську реформу, котра є інструментом європейської інтеграції та глобалізації.

Загалом дослідники виокремлюють *дві глобальні мети Болонської реформи*: *реструктуризація* систем вищої освіти; *інтернаціоналізація* вищої освіти і мобільність учасників освітнього процесу.

Другим напрямом стратегії реформування вищої освіти визначимо реформу в галузі *освітнього менеджменту* як складову трансформації вищої освіти.

Якщо систематизувати *компоненти нового типу менеджменту* і управління вищим навчальним закладом, то можемо сказати, що його головними елементами є наступні: обмеження впливу держави до

відповідальності лише за формування стратегічних цілей, конкуренція між інституціями, високий рівень інституційної автономії у фінансових, організаційних та кадрових справах, постійна оцінка і акредитація, робота щодо здобуття міжнародних грантів, гнучкість оплати працівників [4, с. 111].

У рамках трансформації структури управління вищими навчальними закладами і освітнього менеджменту виокремимо такі аспекти.

- Зміна *основних критеріїв визнання академічної успішності* й досягнень.

- *Оновлення типу управління в структурі інституції* і системи взаємозв'язків між вищим університетським керівництвом, керівництвом факультетського рівня та окремим професором. Тут йдеться про появу нової концепції – “управлінського університету” (*managerial university*) [5, с. 90].

- Поява *незалежних акредитаційних агенцій* – спеціальних установ з акредитації, які здійснюють оцінку та акредитацію нових курсів та нових бакалаврських і магістерських програм.

Система вищої освіти у Європі та світі сьогодні змінюється радикально. Виокремлені нами аспекти сучасних змін у вищій освіті показують, що поява нових “постачальників” вищої освіти, котрі доповнюють пропозицію традиційних постачальників освітніх послуг, зростання конкуренції між вищими навчальними закладами і акцент на їх орієнтації на ринок праці покликані підвищити якість, ефективність і привабливість вищої освіти. Окреслені тенденції та поява нових “дійових осіб” у сфері сучасної вищої освіти являють собою великий інтерес у плані розуміння напряму розвитку вищої освіти у найближчому майбутньому.

-
1. *Schuetze H.* University Governance Reform: The Drivers and the Driven // University Governance and reform, Pittsburg, 2012. – P. 3–10.
 2. *Mendivil J. L.* The new providers of higher education // Higher education policy. – 2002. – Vol. 15. – P. 353–264.
 3. <http://www.computersciencezone.org/the-10-highest-paying-it-certifications-for-2015/>
 4. *Wolter A.* From the academic republic to the managerial University: the implementation of new governance structures in German higher education // The 3rd International Workshop on Reforms of Higher Education in Six Countries. – Tsukuba, 2007. – P. 111–132.

5. *Wolter A.* From State control to Competition: German higher education transformed // *The Canadian Journal of Higher Education.* – 2004. – Vol. 3. – P. 73–104.

АЛЬТЕРНАТИВНІ СПОСОБИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Тетяна Равчина,

канд. пед. наук, доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки

Організація процесу навчання поряд із змістом становить вагому складову освітнього процесу; стосується питання як навчати та означає вибір, застосування сукупності способів взаємодіяльності педагога й учнів, студентів. Поняття способу навчання визначає його процесуальні характеристики та шлях організації процесу. Вибір та застосування способу викладання й учіння залежить, передовсім, від освітньої філософської теорії, концепції, загальної освітньої й конкретної дидактичної мети, змісту освіти, вікових особливостей тих, хто навчається, а також специфіки навчального предмету. Способи організації навчання у контексті особистісно центрованої (особистісно зорієнтованої) концепції, що актуальна в умовах сучасних освітніх змін та інтеграційних процесів, відповідають природі пізнання студентів; спрямовані на розвиток їхньої активності як суб'єктів цього процесу; забезпечують свідоме, самокероване оволодіння знаннями й уміннями, що охоплює конструювання власного розуміння наукових, природних явищ та осмислене набуття досвіду діяльності.

Метою нашого дослідження є аналіз головних способів навчання студентів у вищій школі, що відповідають сучасним концептуальним підходам та охоплюють сукупність дій викладача, зорієнтованих на скерування активності студентів для досягнення кінцевого результату. Як засвідчує практика, у процесі організації навчального процесу викладач загалом виконує такі головні оперативні дії: подання науково-навчальної інформації; організація обговорення студентами нових наукових понять, ідей чи теорій; організація дослідження студентами об'єктивних явищ, процесів; залучення їх до вирішення наукових, автентичних проблем; організація виконання студентами пізнавальних і практичних завдань, робіт, вправ. У наукових дослідженнях виокремлюють загальні способи навчання студентів, що за своїм значенням подібні до освітніх стратегій та слугують досягненню відповідних дидактичних цілей: презентація

науково-навчальної інформації – формування наукових знань, понять студентів; дискусія, діалог – розвиток розуміння сутності понять, явищ, умінь конструювання знань, визначення власної позиції; навчання шляхом відкриття – формування умінь дослідження, упорядкування внутрішніх зв'язків у систему, що визначає суть поняття; навчання шляхом вирішення проблем – формування когнітивних умінь та навиків критичного й творчого мислення; когнітивне учнівство – формування практичних умінь й навичок; кооперативне навчання – формування знань, умінь шляхом співробітництва студентів. Кожен із названих загальних способів охоплює варіанти поєднання різних методів і прийомів та частково слугує досягненню інших цілей, окрім вищезазначеної мети.

Презентація науково-навчальної інформації є виявом “експозиційного” і “рецептивного” навчання (за теорією Д. Аусюбеля) і не зводиться до передачі змісту наукових положень, а передбачає організацію розумових дій студентів відповідно до конкретної когнітивної схеми, що відтворює структуру нового поняття чи теорії. Головні характеристики наукової презентації у контексті сучасної філософії освіти: “осмислене вербальне наочіння”; стимулювання студентів до пошуку особистісного сенсу наукових знань; скерування студентів до оволодіння когнітивною структурою нового поняття. Необхідні умови презентації наукового знання: поєднання та узгодження нової інформації з набутим досвідом студентів; структурна організація змісту наукової інформації; вербальна або наочна візуалізація науково-навчального матеріалу; скерування студентів до осмислення й вироблення знань. Етапи оволодіння новою науковою інформацією (наприклад, на лекції) як стимулювання когнітивної активності студентів: окреслення мети навчання як виокремлення очікуваного результату (що студенти повинні знати); попередня організація наукової інформації як налагодження зв'язку між новими ідеями та набутими знаннями, досвідом; скерування уваги студентів на головні ознаки наукових знань, виокремлення опорних, критеріальних і несуттєвих ознак наукового поняття чи об'єктивного явища; організація обробки сучасних наукових знань; поступовий аналіз інформації у послідовному порядку, налагодження зв'язків між кожним блоком інформації; наведення підсумків. Зазначимо, що організація конструктивної презентації нових наукових знань передбачає організацію взаємодії, діалогу викладача і студентів у формі питань, висловлення особистих суджень, коментування, відгуків на кожному етапі навчально-пізнавального процесу.

Дискусію та діалог у навчальному процесі викладач застосовує для обговорення студентами конкретних питань, обміну інформацією, власними думками, поглядами, ідеями. Ці методи відмінні від бесіди різних типів, структура якої охоплює визначення питань, одержання відповіді та постановку інших питань; стимулюють студентів до пошуку власного розуміння, осмислення наукових понять, теорій тощо, конструювання особистісних знань. Мета дискусії чи діалогу – розвиток розуміння студентами сутності об'єктивних явищ, процесів, наукових понять, теорій тощо, формування у них системи знань, особистісних поглядів, позицій. Відмінність цих методів виявляється в тому, що дискусія передбачає огляд студентами протилежних, суперечливих позицій, поглядів з метою пошуку істини. Натомість, діалог спрямований на обмін студентами інформацією без критичного аналізу висловлених думок з метою розвитку їхнього розуміння, спільного бачення сутності явища чи шляхів вирішення проблеми. Не зважаючи на певні відмінності, загальна структура процесу охоплює такі етапи: опис контексту проблеми та визначення мети, завдань а конкретних питань, що потребують обговорення; визначення правил; організація процесу та керівництво викладачем процесом генерування та обговорення ідей; підведення підсумків, структурування запропонованих ідей у систему. Організація дискусії чи діалогу потребує цілеспрямованого керівництва, яке здійснює викладач або студенти, якщо вони оволоділи необхідними вміннями. Хоча обговорення тематичних питань, проблем передбачає вільний обмін студентами власними думками, роль викладача як керівника процесу залишається значущою. У таких педагогічних ситуаціях викладач виконує функції фасилітатора, який підтримує студентів, скеровує їх у досягненні поставлених цілей. Як фасилітатор викладач: постійно допомагає студентам дотримуватися завдання; стимулює їх до участі в обговоренні, підтримує, підбадьорює, забезпечує умови для комфортного самопочуття; відкритий до суджень студентів, спонукає їх до уточнення власних думок; підсумовує міркування студентів, дає змогу кожному побачити власні успіхи.

З метою формування у студентів умінь самостійного пошуку наукових знань та мислення вищого рівня викладачі організують *навчання шляхом відкриттів й вирішення наукових, автентичних проблем*. *Відкриття або дослідження* у процесі навчання спрямоване на оволодіння студентами знань у закінченій формі, вияснення для себе суті наукових категорій, явищ, пошук відповідей на питання, що виникають у процесі пізнання. Головні цілі такого способу: допомогти студентам самостійно досягнути розуміння сутності явища та визначити для себе, як здобувати, конструювати знання; сприяти розвитку умінь виконання

розумових дій вищого рівня. Завдання викладача – це супроводжувати студентів у пошуку знань, надаючи орієнтири щодо вибору напрямку пізнання; підтримувати їхню самостійну думку, старання у дослідженні; залучати студентів до виконання конкретних когнітивних дій для усвідомлення різних внутрішніх взаємозв'язків, організації одержаної інформації у систему (аналізу, синтезу, застосування аналогій, екстраполяції, оцінки).

Організація навчання шляхом вирішення проблем зазвичай асоціюється із вищезгаданим підходом; спрямоване на скерування студентів до пошуку й вибору шляхів досягнення поставленої мети. Головне призначення цього способу допомогти майбутнім фахівцям набуті вміння розв'язувати соціальні, професійні проблеми різних типів. У зарубіжних дослідженнях виокремлюють *добре (довільно) структуровані проблеми*, що можуть бути вирішені шляхом застосування відповідних наукових процедур. Для підготовки майбутніх фахівців у вищій школі велике значення має застосування погано (мимовільно) структурованих або неструктурованих проблем, розв'язання яких не вимагає спеціальної, загально прийнятої процедури. Ці проблеми зазвичай автентичні, пов'язані з реальною соціальною дійсністю, життям людей або професійною діяльністю. Для їхнього вирішення студенти шукають альтернативні шляхи та здійснюють вибір доцільних способів. Не зважаючи на певну відмінність зазначених підходів, загальна структура пошуку нових знань охоплює: визначення мети, уточнення завдань, які необхідно виконати; генерування ідей, наведення прикладів, що дають змогу уточнити й усвідомити суть проблеми чи поставленого завдання; виокремлення гіпотези чи припущення щодо визначення суті досліджуваного явища та вирішення проблем; на підставі проведення спостережень, експериментів пропонування сукупності альтернативних ідей, шляхів досягнення мети, що підтверджують або спростовують гіпотезу; розширення та узагальнення нової інформації для з'ясування суті наукових категорій, об'єктивних явищ і передбачення наслідків реалізації розв'язків. У процесі організації навчання як відкриття нових знань й вирішення проблем викладач виконує роль посередника, який скеровує студентів до виконання зазначених дій шляхом наведення відповідних орієнтирів, “підказок”, вказівок. Його посередництво виявляється в узгодженні знань, дій, потреб студентів з сучасними вимогами до навчально-пізнавальної діяльності, науковими знаннями (категоріями, теоріями, підходами тощо). Головне завдання викладача як посередника – це дотримання міри між цілеспрямованим педагогічним керівництвом і підтримкою самостійності студентів, їхнього вільного міркування й вибору рішень щодо виконання доцільних дій.

Когнітивне учнівство може поєднуватися з різними теоріями формування розумових, практичних умінь й навичок студентів. Його мета – забезпечення інтеріоризації зовнішніх практичних дій студентів у внутрішні, розумові. Визначальним складовими педагогічного керівництва викладача процесом набуття студентами необхідних умінь й навичок виконання різних видів діяльності є: окреслення орієнтованої основи, моделі виконання розумових чи практичних дій; надання допомоги студентам у самостійному виконанні системи операцій, дій; поступове усунення педагогічної підтримки; спрямування студентів до артикуляції (вербалізації) процесів, що виконуються, виявлення принципів та власних висновків; стимулювання їх до рефлексії одержаних результатів, відповідності власних дій меті навчальної діяльності та обраній когнітивній структурі; підведення підсумків разом зі студентами, узагальнення набутих знань, умінь, оцінка їхньої значущості та рівня сформованості.

Окреслені способи навчання можуть також виявлятися у різних формах *кооперативного навчання* студентів, що сприяє розвитку у них умінь співробітництва та співпраці у групі як єдиної команди. Групову роботу як співробітництво доцільно застосовувати для: виконання навчально-пізнавальних завдань, які не під силу одному студенту; обміну власними думками, поглядами з метою поглиблення знань студентів та виробленню власної позиції; виконання сюжетно-рольових вправ з метою формування професійних, практичних вмінь; виконання проектної роботи тощо. Ключовими моментами у кооперативному навчанні є: розподіл обов'язків, завдань, ролей студентів між собою для спільного досягнення мети; окреслення правил міжособистісної взаємодії у малих групах; після закінчення діяльності обговорення роботи групи, міжособистісної взаємодії студентів як учасників єдиної команди.

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ МЕРЕЖЕВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СИСТЕМУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Лариса Ковальчук,

канд. пед. наук, доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки

Потреба модернізації системи підготовки майбутніх педагогів актуалізує необхідність впровадження інноваційних педагогічних технологій, які дають змогу істотно підвищити ефективність педагогічного процесу у вищій школі. Аналіз праць вітчизняних і

зарубіжних науковців (зокрема, А. Андерсена, В. Андрушенка, Т.Бернерс-Лі, Н. Болюбаш, С. Ганаби, К. Джеймса, К. Кінга, С. Мигович, О. Новіцького, М. Павленко, В. Петріва та ін.) і проведених нами досліджень засвідчує доцільність застосування мережевих технологій, які значно активізують навчально-пізнавальну діяльність студентів, сприяють реалізації їхніх освітніх потреб і наукових уподобань.

Британський дослідник Т.Бернерс-Лі, який винайшов World Wide Web, слушно наголошує на тому, що кожен комп'ютер із виходом в Інтернет-мережу має доступ до знань, накопичених всім людством у найрізноманітніших галузях (освіта, наука, інформація, бізнес, культура тощо). Досліджуючи зазначену проблему в контексті пошуку ефективних шляхів формування культури професійного мислення майбутніх педагогів, ми виходимо з того, що впровадження мережевих технологій забезпечує створення освітнього інформаційного середовища, яке уможливило організацію та здійснення процесу навчання через мережу Інтернет. Це не тільки новий технічний, а й соціокультурний феномен, який вносить кардинальні зміни в сучасний освітній простір.

Під **мережевою технологією** (за Н. Болюбаш) розуміємо дистанційну технологію навчання, засновану на використанні локальних комп'ютерних мереж і мережі Інтернет для забезпечення доступу до інформаційних освітніх ресурсів, формування сукупності методичних, організаційних, технічних і програмних засобів реалізації й управління процесом навчання незалежно від місця знаходження його суб'єктів під опосередкованим управлінням викладача на відстані [1, с. 6]. Застосування цих технологій під час теоретичної і практичної підготовки майбутніх педагогів дає змогу організувати процес навчання у вищій школі в таких **напрямах**:

- дистанційна освіта і навчання;
- розроблення програмно-інформаційного контенту;
- оприлюднення результатів наукових досліджень;
- забезпечення вільного доступу до навчальних ресурсів і освітніх послуг;
- організація різних форм навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- розроблення і використання суб'єктами процесу навчання навчально-інформаційного контенту, навчально-методичного забезпечення навчальних занять;
- створення електронних банків індивідуальних завдань для самостійної роботи;
- діагностування результатів навчально-пізнавальної діяльності студентів тощо.

Осмилюючи особливості впровадження мережевих технологій у процес навчання під час вивчення педагогічних дисциплін, ми беремо до уваги положення, запропоновані С. Ганабою [2]. Стисло охарактеризуємо деякі з них.

Передусім зазначимо, що мережеві технології пропонують принципово відмінну від традиційної організацію процесу навчання, що враховує логіку функціонування й розвитку мереж як самореферентних, самоорганізованих, надскладних, нелінійних утворень. За цих умов визначальним є дотримання вимог *принципу коннективізму* (англ. *Connect* – з'єднання, мережа), що дозволяє суб'єктам педагогічної взаємодії вільно обирати підходи, методи, засоби, час навчання відповідно до того, якими є їхні потреби в тому чи іншому інформаційному контенті. Важливим є також врахування вимог *принципу індивідуалізації навчання* на різних етапах процесу навчання (під час цілепокладання, мотивації й стимулюванні навчально-пізнавальної діяльності студентів, виборі форми, часу і темпів навчання, методів контролю й самоконтролю тощо). Цьому сприяє зорієнтованість процесу навчання на потенційні можливості студента (пізнавальні, інформаційні, наукові, ціннісні, діяльнісні, комунікативні та ін.), що дає змогу здобувати необхідну інформацію відповідно до його потреб, кола зацікавлень, навчальних завдань, наукових досліджень тощо.

Важливим є сприйняття мережевих технологій не як камери схову інформаційного ресурсу, а як лабораторії зі створення, трансформації, поліпшення знань. З цього погляду, змінюється й саме розуміння *природи знань*. Знання розглядають не як певні завершені й незмінні істини, а, як слушно зазначає С. Ганаба, “принципово незавершені й варіативні технології формування майбутнього” [2, с. 47].

Аналізуючи можливості й ризики використання мережевих технологій та особливості реалізації їх потенціалу в освітній діяльності, С. Ганаба акцентує увагу на тому, що спілкуючись у мережі Інтернет, “особистість потрапляє у пограниччя — когнітивне поле постійних інтеракцій різних культурних, соціальних, історичних кодів, що актуалізує індивідуальні компоненти у конституванні особистості та уможливорює процес перевизначення ідентичності. У такий спосіб створюється простір свободи, в якому відбувається самотворення особистості” [2, с. 48]. Продовжуючи думку дослідниці, зазначимо, що важливим є моделювання навчально-пізнавальної діяльності студента, яка у мережі набуває творчого комунікативного характеру, оскільки може трансформуватися в активний процес самопізнання, самоосвіти, самоактуалізації, самореалізації у тому культурно-освітньому середовищі, в якому відбувається педагогічна взаємодія на рівні різних

інформаційно-діяльнісних підсистем (“викладач ↔ студент”, “викладач ↔ викладач”, “студент ↔ студент”, “викладач ↔ група студентів ↔ студент” та ін.).

В університеті впроваджена система тестування, яка використовується для контрольних замірів знань, заліків, іспитів (<http://dl.lnu.edu.ua/newportal/index.php>). Нами розроблені пакети тестових завдань для діагностування якості засвоєння студентами педагогічних дисциплін. Значно ширші функціональні можливості надає програмне забезпечення на основі Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment — модульне об’єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище).

У підсумування зазначимо, що проведені нами дослідження засвідчують високий освітній потенціал застосування мережевих технологій під час теоретичної і практичної підготовки майбутніх педагогів, який виявляється в таких аспектах:

- формування професійної компетентності студентів (вільний доступ до навчальних ресурсів і послуг сприяє поглибленню загальнонаукових і професійних знань, формуванню професійних умінь і навичок, досвіду практичної діяльності в інформаційному середовищі, ціннісного ставлення, творчого потенціалу тощо);
- розвиток інформаційної культури (передбачає формування інформаційної компетентності, уміння швидко, в індивідуальному режимі знаходити в багатоаспектному інформаційному потоці потрібну інформацію, критично аналізувати й оцінювати її тощо);
- засвоєння майбутніми педагогами норм професійної етики при використанні інформаційного контенту (довідкового, дидактичного, методичного, наукового тощо) та оприлюдненні продуктів власної наукової й навчально-методичної діяльності.

Водночас варто зауважити, що освітній потенціал мережевих технологій у вищій школі реалізується недостатньо. Проте функціональні можливості відповідного програмного забезпечення дозволяють проводити в режимі он-лайн лекції, семінарські й практичні заняття, консультації, наукові конференції тощо.

-
1. *Болубаш Н. М.* Формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами мережевих технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і

- методика професійної освіти” / Н.М. Болюбаш. – Республіканський ВНЗ “Кримський гуманітарний університет”. – Ялта, 2011. – 22 с.
2. *Ганаба С.* Мережеві технології як складова якісної освіти / С. Ганаба // Вища школа. – 2016. – № 1. – С. 44–52.

ОСОБЛИВОСТІ ДИДАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ФІЛОЛОГІЇ В ЯГЕЛЛОНСЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Галина П'ятакова

канд. філол. наук, доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки

Входження України у світовий освітній простір надає можливість вивчити особливості навчального процесу провідних європейських університетів. Сучасна українська вища освіта має змогу розробляти стратегії професійної підготовки магістра філолога за рахунок вивчення досвіду європейських університетів у цій галузі без втрати унікальності вітчизняної академічної культури. У травні 2015 року була здійснена спроба вивчити особливості підготовки магістрів філології в Ягеллонському університеті через впровадження педагогічного експерименту. Методом анкетування (емпіричне дослідження) було опитано 110 студентів, які навчаються в Ягеллонському університеті на рівні магістра в Інститутах англійської, романської, германської, класичної, слов'янської філології та Інституті східнослов'янських мов при філологічному факультеті. Аналіз даних анонімного опитування респондентів за допомогою методів статистичної обробки результатів сприяв заповненню прогалин з проблеми дидактичної підготовки магістрів-філологів.

Експеримент надав можливість з'ясувати, що характерною ознакою навчального процесу в Ягеллонському університеті є інноваційність, впровадження у процес підготовки філологів нових освітніх технологій, нових методик, які здатні сприяти формуванню професійних компетенцій викладача. Найбільш обізнані респонденти з інтерактивних технологій навчання – 88, 42%. Магістранти активно виділили й комп'ютерні технології (61,05%), за допомогою яких створюють презентації, оформляють проекти, виконують індивідуальні завдання, відбувається тестовий (проміжний) контроль знань філологів тощо. Дистанційне навчання (ДО) як форма навчання відома 38,94% з опитаних респондентів у Ягеллонському університеті. Більшість з опитаних магістрантів відмітили, що впровадження інноваційних

освітніх технологій у навчальний процес сприяє формуванню професійних компетенцій філолога – 67,36%. Цей показник виявився достатньо високим і був важливим для нашого дослідження. Лише 9,47% повністю не згодні з впливом інновацій на цей процес.

Оскільки в освіті співіснують дві стратегії – традиційна та інноваційна, майбутні викладачі повинні бути готовими до інноваційної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, бути здатними до творчості і рефлексії. Тому більшість з опитаних – 54,73% – впевнені у необхідності комп'ютеризації і технологізації навчання у вищій школі, що у подальшому призведе до покращення навчального процесу загалом; 31,54% студентів вважають, що у процесі підготовки магістра-філолога потрібно зробити перехід від традиційних, інформативних, монологічних методів і форм навчання до діалогічних. Безумовно, майбутні викладачі розуміють, що процес змін у вищій школі довготривалий та складний, тому лише 13,68% респондентів Ягеллонського університету вважають, що сучасна вища школа готова до цілеспрямованого впровадження особистісно-орієнтованих технологій навчання. Проте, зазначимо, що більшість опитаних не змогла визначитись з відповіддю на це питання. Такий самий відсоток опитаних магістрантів (13,68%) вважає, що вища школа не готова до кардинальних змін. Безумовно, у викладача-новатора повинно бути позитивне ставлення до інновацій в освіті. Впровадження інноваційних технологій на заняттях у вищій школі можливо лише за умови, коли сам викладач мотивований до таких змін, спроможний залучити до свого дидактичного арсеналу нові методики викладання навчальної дисципліни.

Опитані магістранти також вказують на малу обізнаність зі структурою та механізмами дії нових методик, на повну або часткову відсутність на заняттях з мови за фахом тренінгових технологій, які б сприяли розвитку комунікаційних компетенцій філолога, недостатне впровадження методик з розвитку креативності майбутнього викладача-філолога. Результати експерименту надали змогу побачити й певні протиріччя, причиною яких є необізнаність зі специфікою інноваційних технологій у вишах. Лише 88,42% з опитаних магістрантів вказали на активне впровадження інтерактивних технологій на заняттях, хоча групова форма організації взаємодії, як основа інтеракції, відома 98,94% респондентам. В анкетах ми побачили знання студентами ще однієї форми міжособистісної взаємодії – кооперативного учіння, проте її відмітило понад 20% опитаних. Можемо стверджувати, що загалом магістрантам добре знайомі й інтерактивні методи, оскільки більшість респондентів серед методів, які активізують до навчання, називають дискусії, дебати, мозкову атаку. Також найчастіше магістранти обирають

дискусії, “кейс метод”, рольові ігри, бліц ігри, проекти як методи, що мотивують їх до оволодіння спеціалізацією. Вважаємо, що кількість студентів, яка підтверджує впровадження інтерактивних технологій як інновації у вищій школі, була би більшою, якби магістрантів ознайомлювали на заняттях з теоретичною складовою технології, груповою взаємодією як її основою для організації взаємонавчання студентів, її методами, прийомами тощо.

Сучасний етап розвитку вищої освіти України характеризується ще й впровадженням компетентнісного підходу до підготовки магістрів філології, тобто підготовки компетентних фахівців, які не лише набувають знання, формують вміння та навички певного рівня, але й здатні до реалізації їх у своїй професійній діяльності. Компетентнісний підхід в освіті вимагає від викладача ознайомлювати магістрантів з основними вміннями та навичками, необхідними для конкретної кваліфікації спеціаліста. В анкетах було виділено провідні загальнокультурні і загально професійні компетенції та запропоновано магістрантам-філологам підкреслити важливі, на їхній розсуд. 87,36% магістрантів відмітили здатність удосконалювати і розвивати свій інтелектуальний та загальнокультурний рівень. На другу позицію магістранти Ягеллонського університету (82,10%) поставили здатність породжувати нові ідеї (креативність), адаптуватися до нових ситуацій, оцінювати накопичений досвід, аналізувати свої можливості. Третю позицію займає компетенція володіння комунікативними стратегіями й тактиками, риторичними, стилістичними та мовними нормами й прийомами, прийнятими у різних галузях комунікації – 76,84% філологів. Більшість з опитаних магістрантів Ягеллонського університету (72, 63%) вважає, що філологи повинні мати сформованою здатність володіти мовою за фахом та іноземними мовами як засобом ділового спілкування. Важливою на розсуд філологів також є здатність проявляти ініціативу, нести відповідальність за власне рішення – 70,52% з опитаних магістрантів.

Дані проведеного експерименту надають змогу стверджувати, що магістранти-філологи Ягеллонського університету готові до впровадження сучасних технологій у навчальний процес. Це допоможе швидше перейти від традиційної вищої школи до інноваційної. Вважаємо, що саме від майбутніх фахівців залежить, які провідні професійні компетенції та на якому рівні будуть сформовані при виконанні програми бакалавра/ліценціата, магістра. Підготовка магістра філології за інноваційною освітньою стратегією сприятиме розвиткові його особистісних інтелектуальних можливостей та формуванню загальнокультурних та професійних компетенцій.

Опитування респондентів Ягеллонського університету також допомогло побачити, що магістранти не мають повної інформації щодо якісних змін рівня підготовки фахівця за допомогою нових технологій; несформовані на достатньому рівні теоретичні знання щодо дидактичних особливостей інновацій та механізмів впровадження їх у навчальний процес; частково відсутні практичні вміння та навички щодо впровадження цих інновацій; а також відсутній особистісний мотив щодо підвищення власної майстерності, розвитку креативності тощо. Все це призводить до невпевненості змінювати освітню стратегію у вищій школі загалом. Побуювання магістрантів щодо змін освітніх стратегій пов'язані з браком досвіду, несформованим професійним рівнем викладання філологічних дисциплін у вищій школі. Тому вважаємо першочерговим завданням викладачів створити на заняттях з мовознавчих та літературознавчих дисциплін умови для теоретичного ознайомлення та практичної підготовки магістрантів до запровадження інноваційних технологій у навчальний процес університетів.

ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕРСОНАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА НАВЧАННЯ У ПРОСТОРИ МУЗЕЮ

Олексій Караманов,

канд. пед. наук, доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки

Глобальні зміни у способах комунікації та міжособистісної взаємодії людей, зумовлені розвитком сучасних інформаційних технологій, висувають на порядок денний нові вимоги до організації процесу навчання учнів та студентів, – максимальна зручність й комфортність, забезпечення постійного інтересу та мотивації до діяльності, візуалізація, потреба у відборі й структуруванні інформації, орієнтація на результат.

Такі вимоги відкривають нові можливості для педагогів у сенсі індивідуалізації навчання й зумовлюють звернення до поняття “персональне середовище навчання” (англ. Personal Learning Environment (PLE)). *Персональне навчальне середовище* – це особливий підхід до реалізації навчання, який розуміє знання особливою індивідуальною цінністю кожної людини; сукупність ресурсів (програм, інформаційних матеріалів), потрібних людині для пошуку відповіді на різноманітні питання, створення потрібного контексту для навчання, особистого

навчального простору, який може бути організований на базі низки соціальних сервісів.

Ідеї організації персонального середовища навчання співзвучні із принципами освітньо-філософської течії *конективізму*, які акцентують на розмаїтості підходів у навчанні, його постійності, розумінні навчання як безперервного процесу формування мережі, прийняття рішень та підключення різних джерел інформації, встановлення зв'язків між різними галузями знань, концепціями та ідеями.

Ключове положення *конективізму* – знання розподілене в мережах зв'язків (*network of connections*), а відтак навчання полягає у можливості конструювати ці зв'язки й проходити ними. Знання присутнє у зв'язках, воно створюється у результаті різних дій та досвіду, а навчання схоже на зростання чи розвиток особистості, що не передбачає “передачі знань”, “створення знань”, “побудови знань”.

Музейний простір створює особливе середовище розвитку та спілкування, що піддається широкому моделюванню у різних контекстах навчання. Насамперед, мова йде про об'єднання цілей академічної та неформальної освіти; унаочнення навчального матеріалу; широке залучення політичного, суспільного, історичного й культурного дискурсів, котрі репрезентують, розширюють, популяризують спрямованість музею; звернення до “культури участі”, і власне, взаємозв'язок освіти зі сферою культури.

Культура участі передбачає активний розвиток музейної комунікації шляхом постійного формування образу музею як важливого соціокультурного центру громадського життя. Відвідувачі можуть обмінюватися досвідом, висловлювати власну думку, вступати у дискусію, створювати необхідні умови для організації індивідуальних стратегій навчання, використовувати музейний контент для конструювання нових знань та зв'язків, моделювати, відтворювати й прогнозувати найрізноманітніші навчальні ситуації.

Як результат, – персональне середовище навчання в музеї розширює змістові й просторові межі діяльності людини в інформаційному, ресурсному та символічному навколумузейному просторі.

Зазначене репрезентує музей не лише як потужний освітній ресурс, але й як важливий центр міждисциплінарної комунікації, інтерактивне середовище навчання, що забезпечує формування міцних знань шляхом розвитку образного, асоціативного, абстрактного й критичного мислення, сприяє зростанню мотивації та розширенню світогляду особистості.

Персональне середовище навчання в музеї дає можливість наповнювати/насичувати/збагачувати процес навчання новим цікавим контентом шляхом застосування сучасних дидактичних технологій.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ЗГІДНО СУЧАСНИХ ТЕНДЕНЦІЙ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ

Ольга Ферт,

канд. пед. наук, доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки

Питання впровадження різних форм освіти дітей завжди було актуальним та дискусійним, сьогодні, коли зміни освітньої політики досягли загальнодержавного рівня, йдеться про реформування самої процедури отримання освіти. Йдеться про впровадження гнучкої системи освіти для задоволення потреб усіх учнів та забезпечення наступності різних рівнів навчального процесу. Діти можуть отримувати освіту в умовах як загальноосвітнього навчального закладу (в тому числі за інклюзивною формою навчання), так і в спеціальній школі, особливо суперечливим на сьогодні є також питання домашньої освіти.

Отримання учнями загальної середньої освіти вдома за індивідуальною формою навчання регулюється Наказом Міністерства освіти України “Про затвердження Положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах”. Сьогодні право на індивідуальне навчання мають учні:

- які за станом здоров'я не можуть відвідувати навчальний заклад;
- яким необхідно пройти лікування у лікувальному закладі більше одного місяця;
- які мають високий навчальний потенціал і можуть прискорено закінчити школу;
- які проживають у селах і селищах (коли кількість учнів у класі становить менше 5 осіб);
- які не встигають протягом двох років навчання у школі I ступеня (прим.: I ступінь - початкова школа (1 - 3(4) класи - термін навчання 3(4) роки);
- які потребують корекції фізичного та (або) розумового (психічного) розвитку (у разі, якщо батьки або особи, які їх

замінюють, відмовляються направляти дитину до відповідної спеціальної загальноосвітньої школи (школи-інтернату).

Що стосується індивідуального (домашнього) навчання для дітей, які не мають вищезазначених показів для отримання права на таке навчання, а лише бажання родини, або самих учнів навчатися вдома, таке бажання без вагомих причин не повинно бути задоволене.

Основною метою навчального процесу будь-якої особи є її соціалізація, а вже потім власне навчальні досягнення. Повноцінної соціалізації дитини в домашніх умовах поза колективом однолітків досягнути неможливо. Домашнє навчання повинно бути виправдане об'єктивними причинами. Навпаки, ми повинні розглядати індивідуальну форму навчання як тимчасову та намагатися інтегрувати дитину в колектив згодом, окрім найскладніших випадків, коли через проблеми зі здоров'ям залучення дитини до загальноосвітнього середовища не є можливим.

Саме такий підхід відповідає сучасним тенденціям реформування освітньої політики України у напрямі інклюзивного навчання та є співзвучним до прогресивних світових тенденцій у галузі освіти.

Отже, обираючи навчальний заклад та форму навчання для кожної конкретної дитини ми повинні враховувати перспективи її розвитку, тобто оцінку найближчих зон розвитку та планувати стратегію навчання таким чином, щоб дитина мала можливість отримавши необхідні спеціальні освітні послуги, бути залученою до загальноосвітнього навчального середовища згодом. Потрібно розуміти, що індивідуальна форма навчання, спеціальний клас в загальноосвітній школі, або навіть навчання у спец. інтернаті можуть стати сходиною до цілковитого залучення до загальноосвітнього середовища та подальшої повноцінної соціалізації у дорослому житті. Тому для вибору правильної навчальної стратегії важливим є фаховий підхід до вивчення дитини, а також планування відповідних педагогічних втручань та супроводу дитини у навчальному середовищі.

Також необхідним чинником формування повноцінної освітньої системи є підготовка педагогічних працівників. Найголовнішою ознакою сучасного педагога є розуміння основних перетворень освітньої політики, необхідності якомога повнішої соціалізації дитини в усіх сферах життя через освіту, дотримання диференційованого підходу до побудови навчального процесу, забезпечення наступності між рівнями освіти. Підготовка педагогічних працівників повинна здійснюватися не лише на рівні майбутнього педагога, але й в системі післядипломної освіти, оскільки складно втілювати диференційований підхід у навчанні різноманітного дитячого колективу без отримання нових знань.

Отже досягти змін освітньої політики та досягти відповідності сучасним Світовим стандартам навчання усіх категорій дітей можна за умов:

1. Забезпечення наступності між рівнями освіти та гнучке поєднання різних форм освіти з метою досягнення оптимальної соціалізації дитини
2. Відповідна підготовка педагогічних працівників у контексті сучасних тенденцій зміни освітньої політики
3. Забезпечення диференціації навчального процесу на макро-, мезо- та мікро рівні
4. Забезпечення дитини з особливими освітніми потребами відповідними супутніми послугами для найповнішої соціалізації та академічної успішності

Саме дотримання усіх цих умов сприятиме побудові сучасної системи освіти в Державі і дозволить досягнути оптимальних результатів у навчанні та вихованні усіх категорій учнів

ПРОБЛЕМА МІЖКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ У КЛАСИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Надія Заячківська,

канд. пед. наук, доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки

У сучасному світі відбуваються динамічні зміни, пов'язані з міграцією населення, зміною людьми місця свого проживання. Україна задекларувала бажання значної частини громадян вступити до Євросоюзу. На перешкоді цьому стала складна суспільно-політична ситуація, а особливо, війна, але країна продовжує свою боротьбу за побудову демократичного суспільства, і однією з його ознак має стати здатність громадян різних національностей гармонійно співіснувати. Готувати до цього повинна система освіти у частині міжкультурного виховання. Міжкультурну освіту слід розглядати як засіб задля зміцнення соціальної згуртованості, мирного співжиття та ефективного навчання.

Різні аспекти міжкультурної освіти розглядають у своїх працях М. Бахтін, Г.-Г. Гадамер, П. Гжибовський, А. Краузе, Т. Левовицький, С. Нікіторович, В. Павлік, В. Тарантей, Т. Тодоров та ін. Проте, сьогодні вона набирає нової актуалізації.

Понятійний апарат з міжкультурної освіти остаточно не опрацьований. Побуває кілька визначень цього поняття. У них зроблено

акцент на розгляді зв'язків між людьми різних культур та національностей, сфері гуманітарного знання, скерованому на практичному випрацюванні навичок ефективної міжкультурної комунікації, а також на тому, що така освіта підтримує рівність і права людини, заперечує дискримінацію та відстоює ті цінності, на яких базується рівність.

Звернемо увагу на дефініцію у пакеті „Міжкультурне навчання” – спільній публікації Ради Європи та Європейської Комісії (Страсбург, 2000). Згідно з нею, „міжкультурне навчання” – це навчання про те, як ми сприймаємо інших людей, що суттєво відрізняються від нас. Це стосується нас. Це стосується наших знайомих та друзів і того, як ми діємо разом, щоб збудувати суспільство, в якому панує справедливість. Це стосується зв'язків, які можуть встановити між собою суспільства, щоб поширювати рівність, солідарність та шанси для всіх. Це поглиблює повагу і підтримує гідність у взаєминах між культурами, особливо тоді, коли частина з них належить до меншості, а інші становлять більшість [1, с. 97].

Завдяки євроінтеграційним намірам України розвивається співробітництво між навчальними закладами, інтеграція в галузі освіти, що закріплено в “Національній доктрині розвитку освіти” [2]. Для українських вишів все більш актуальним стає багатонаціональне поліетнічне середовище. На сьогодні у вищих школах України навчаються представники багатьох національностей з різною національною культурою, народними традиціями, звичаями, ментальністю. Це пояснює вагомість проблем, пов'язаних з подоланням деяких особливостей та труднощів, що можуть виникнути у взаєминах між учасниками навчально-виховного процесу. З огляду на це, формування толерантності, пошани і поваги до рідної культури та культур інших народів варто ставити одним із амбітних завдань, які необхідно розв'язувати у стінах навчального закладу. Міжкультурний діалог, який виникає у процесі спілкування та тісної взаємодії між його учасниками, може стати надзвичайно цінним джерелом знань, нового досвіду, обізнаності з цінностями, характерними для носіїв різних культур, а також глибшого пізнання своєї власної культурної традиції.

Навчальний заклад є найпомітнішим освітнім простором, який сьогодні займає центральне місце в розвитку суспільства. З огляду на це, міжкультурну освіту варто впроваджувати вже з дошкільня та початкової школи. Для її реалізації потрібно мати добре підготовлених учителів. Беручи до уваги те, що в Україні саме класичний університет є найбільш поширеним типом вищого навчального закладу, доцільно розглянути

можливості організації міжкультурної освіти в навчальному закладі такого типу.

Для цього потрібно формувати у студентів необхідні міжкультурні компетенції. Викладачі класичного університету повинні подолати труднощі теперішнього дня, оскільки процеси глобалізації та інтеграції є невідворотними і університет не може стояти осторонь цих процесів. Головними завданнями має бути забезпечення знаннями теоретичних основ та технологій формування міжкультурної компетентності, основних шляхів впровадження міжкультурної освіти у навчальному закладі, а також вміння застосовувати форми і методи реалізації міжкультурної освіти на практиці, готовність до такого виду діяльності.

Розвинути молодим людям можливість для справжнього розуміння інших допоможуть чотири важливі підходи до викладання та навчання:

- феноменологічний;
- інтерпретаційний;
- діалогічний;
- контекстуальний.

Аналізуючи педагогічні умови формування міжкультурних компетенцій у студентської молоді, необхідно особливу увагу приділити змісту освіти та операційно-діяльній складовій процесу навчання (формам і методам навчання). Щодо змісту освіти, то в цій частині треба збагатити перелік навчальних дисциплін за рахунок таких курсів, які би містили міжкультурну складову. Це можуть бути предмети на вибір студентів – так звані, елективні курси. Вони повинні охоплювати матеріали, які ознайомлюють студентів із документами ООН та ЮНЕСКО щодо питань міжкультурної освіти, допомагають створити загальну культурну картину світу, передбачають формування міжкультурної комунікації та толерантності, розвивають розуміння, вдячність і гордість студентів за їхню культурну спадщину, виховують повагу до своєї культурної самобутності та мови. При розробленні навчальних програм і навчально-методичних матеріалів необхідно також спиратися на різні системи знань та досвіду студентів.

Європейські педагоги орієнтують авторів навчальних матеріалів і вчителів відбирати зміст, спрямований на примирення, визнання, розуміння, взаємну довіру між народами; діалог між представниками різних культур і релігійних традицій, дослідження спадщини, боротьбу з різними проявами насильства, порушенням прав людини тощо; розвиток критичного мислення.

Головним контекстом використання відповідних методів навчання в міжкультурній освіті є загальні принципи, які стосуються реалізації цієї освіти, а саме:

- реалізація міжкультурної освіти має відбуватися одночасно з відповідною національною освітою, яка служить збереженню національної ідентичності;
- міжкультурну освіту необхідно реалізовувати паралельно з громадянською та європейською освітою;
- реалізація освіти для меншин (етнічних, національних) має відбуватися поряд з освітою для більшості;
- одночасно з міжкультурним навчанням дітей та молоді необхідно проводити подібне неперервне навчання для дорослих [3, с. 30].

Попри те, що в Україні міжкультурна освіта ще не набула такої популярності та високого рівня, як для прикладу у США, країнах Європейського Союзу і сусідній Польщі, можна стверджувати, що робота в цьому напрямі налагоджується. Організація та реалізація різноманітних навчальних програм, тренінгів і зустрічей за участі студентів з різних країн та регіонів України створює можливості для отримання знань одне про одного. У пошуках гармонії сучасний світ балансує між національною і культурною ідентичністю, з одного боку, та глобалізацією, з другого. Знаходження „золотої середини”, формування толерантності, здатності громадян різних національностей гармонійно співіснувати, поважати та цінувати і власні, і чужі культурні надбання є важливим завданням міжкультурної освіти, яку необхідно впроваджувати у класичному університеті.

-
1. *Міжкультурне навчання*. Рада Європи та Європейська Комісія. – Страсбург, 2000, польське видання – Фонд Розвитку Системи Освіти, Варшава. – 176 с.
 2. *Національна доктрина розвитку освіти* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>, 17 IV 2002.
 3. Mirosław Sielatycki. *Metody nauczania w edukacji międzykulturowej* / Mirosław Sielatycki // *Edukacja międzykulturowa: poradnik dla nauczyciela*, praca zbiorowa; pod red. Anny Klimowicz. – Warszawa, 2004. – 340 s.

МІЖКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Марта Максимець,

асистент кафедри загальної та соціальної педагогіки

Необхідність у володінні іноземними мовами в нашій країні продовжує невпинно зростати. Також зростають і вимоги до рівня знань учнів. А це, у свою чергу, ставить перед учителями завдання підвищувати ефективність їхньої підготовки.

Ефективність педагогічної діяльності молодого вчителя іноземної мови значною мірою залежить від його професійної компетентності

Професійна компетентність учителя передбачає наявність суспільних, психолого-педагогічних знань, предметних і прикладних умінь та навичок. Для молодих учителів іноземної мови важливим є формування у них таких умінь, що забезпечить ефективність організації навчально-виховного процесу, зокрема, навчання учнів іноземної мови.

На нашу думку, серед усіх складових структури професійної компетентності вчителя іноземної мови важливим є такий компонент, як міжкультурна компетенція. Міжкультурна компетенція – це готовність і здатність до міжкультурного професійного спілкування, яка заснована на сформованості уявлень про загальнолюдські цінності, орієнтації на них у сфері міжкультурної комунікації на основі емпатії, що дозволяє усвідомити національно-культурні особливості об'єкту культури, побачити спільне й різне між різними культурами і досягти взаємопорозуміння у професійній сфері [1, с. 133].

Як для учителя, так і для того, хто навчається, знання лише іноземної мови, є, на нашу думку, недостатнім для успішної комунікації. Для кращого порозуміння необхідно не лише добре володіти лексичним та граматичним запасом, але й знати особливості суспільства, співрозмовника, мовою якого здійснюється діалог, норми поведінки, які побутують в конкретному середовищі, серед представників певної культури.

Формування міжкультурної компетенції стає можливим тільки на основі розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності, а це аудіювання, читання, письмо та говоріння. Цей процес тісно пов'язаний з розвитком комунікативної компетенції. Компоненти міжкультурної компетенції співвідносяться з компонентами іншомовної комунікативної компетенції: лінгвістичним, соціолінгвістичним, дискурсивним, стратегічним, соціокультурним та соціальним. При цьому науковці зазначають, що

міжкультурна компетенція може бути притаманна тільки медіатору культур – мовленнєвій особистості, яка вивчає будь-яку мову як іноземну. Найважливішим результатом формування міжкультурної компетенції учителя стає його здатність до удосконалення у напрямку полікультурності.

Часто фахівці стверджують, що формування міжкультурної компетенції може ефективно відбуватися під час безпосереднього перебування в країні, мова якої вивчається, під час ознайомлення з умовами життя, набуття знань про повсякденну культуру та культуру проведення свят, знайомства із субкультурою тощо. Проте, можливим також є формування міжкультурної компетенції і під час підготовки вчителя у вищому навчальному закладі.

Основною формою організації навчального процесу у цьому напрямку має стати ситуативне моделювання міжкультурних ситуацій, де необхідно використовувати елементи міжкультурної комунікації з ціллю успішного спілкування. При цьому важливо не ідентифікувати себе як носія мови, яка вивчається, а через усвідомлення своєї власної культури досягти взаєморозуміння.

Для навчання міжкультурному спілкуванню необхідно розширити зміст навчання за рахунок включення в курс іноземної мови ряду компонентів, націлених на розвиток міжкультурної компетенції – соціокультурних, соціолінгвістичних, лінгвокраїнознавчих (наприклад, запроваджуватививчення бізнес-мовлення, країнознавства й розмовної мови).

Для успішного формування іншомовної міжкультурної компетенції молодий учитель має бути наділений рядом особистісних характеристик. Дослідники проблеми формування соціокультурної компетенції виділяють такі особистісні якості, як

- готовність розуміти психологічні стани суб'єктів навчання, уміння зрозуміти позицію іншого, виявити цікавість до його особистості, стати на точку зору учня, здатність проникати в його внутрішній світ, чуйність та спостережливність до проявів почуттів, розуму й характеру людини, до його поведінки, уміння й здатність подумки представляти, моделювати його внутрішній світ, інтерес до людини;
- уміння створити обстановку терпимості до несхожості з іншою людиною у навчальному спілкуванні, до тих цінностей, які становлять зміст позиції дитини, що вчиться, безумовно позитивне відношення до учня, прийняття його таким, який він є;

- уміння надавати своїм емоціям не руйнівний, а конструктивний характер, високий ступінь саморегуляції, витримка й позитив;
- відкритість до пошуку нового, почуття нового, готовність до прийняття нового [1, с. 137].

Рівень сформованості міжкультурної компетенції молодого вчителя сприятиме успішному оволодінню учнем іноземною мовою, дасть можливість вільно і не формально спілкуватись з носіями інших культур.

-
1. *Ольга Березовська, Інна Тригуб* Формування міжкультурної компетенції майбутніх вчителів / Ольга Березовська, Інна Тригуб // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – № 4 (Ч. 2). – 2011. – С. 133–138.

МІЖСОБИСТІСНА ДОВІРА ЯК ФАКТОР ОСОБИСТІСНОГО ТА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ

Наталя Яремчук,

канд. пед. наук, доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки

Головною особливістю сьогоденного випускника ВНЗ повинна стати конкурентоспроможність, що зумовлюється не тільки професійними знаннями, а й особистісними рисами – адаптивністю, мобільністю, гнучкістю та системністю мислення, комунікабельністю, лідерськими якостями, вмінням працювати у команді, приймати рішення, відповідальністю, установкою на креативність, самоуправлінням тощо. У контексті компетентісного підходу формування особистісних якостей можна розглядати через дослідження ключових компетенцій і тих компетентностей, які спрямовані на соціальну взаємодію людини з іншими (співробітництво, вирішення конфліктів, спілкування тощо) (І. Зімня). Сьогодні це питання є актуальним та дискусійним у контексті підходів, умов, шляхів, засобів їхнього формування й критеріїв сформованості у період професійної підготовки майбутнього фахівця.

За таких умов набуває особливої актуальності дослідження довіри як явища, яке лежить в основі спільної міжособистісної співпраці та є механізмом соціальної взаємодії.

Феномен довіри з'явився у предметному полі психологічних наукових досліджень в 1990-х роках, тоді як закордоном вивчається із

50-х років ХХ століття. У сфері педагогічних знань це абсолютно нове явище, що залишає резерв для аналізу ролі й місця довіри в різних системах педагогічної взаємодії суб'єктів та її впливу на особистісне та професійне становлення студентів.

Передумовою дослідження міжособистісної довіри є необхідність проаналізувати змістовий аспект самої довіри, яка є складним, інтегративним явищем, що зберігає багатозначність. Розуміння феномену довіри можливе у контексті ознак емоційної близькості, соціальної ідентичності, обміну, договору, соціальної доброчинності та ін. Визначення основних ознак довіри дає можливість інтерпретувати як різний клас понять – почуття, очікування, стан, уявлення, здатність, процес, соціальна компетентність, розуміння, взаємодія.

У Ф. Фукуями довіра – це “очікування, яке виникає у певному співтоваристві і полягає в тому, що інші його члени будуть демонструвати правильну, чесну поведінку, яка відповідає духу співпраці та ґрунтується на загальноприйнятих нормах цього співтовариства” [6, с. 82]. Ці очікування можуть бути зумовлені різними чинниками: цінностями, що сповідаються, нормами повсякденного життя, кодексами професійної поведінки та ін. Дослідник наголошує про здатність індивіда “створювати нові об'єднання і нові рамки взаємодії” [6, с. 251]. Цю здатністю слід розуміти як соціальну потребу у спільності та близькості, на якій базується потреба в приналежності та прийнятті, повазі та визнанні, кооперації, піклування про інших. Виходячи із таких припущень можна констатувати про існування специфічної потреби людини довіряти оточуючим людям.

Т. Скрипкіна вважає, що саме довіра виступає базовою умовою цілісної взаємодії людини зі світом. Довіра до себе неможлива без довіри до світу, бо тоді розпадеться усе системне утворення “людина-світ”. “Довіра до світу та довіра до себе прагнуть до гармонійного поєднання, за інших умов спостерігається або необміркований ризик, або повне відчуження особистої індивідуальності від самої себе” [5, с. 97]. Абсолютизація будь-якого із полюсів веде до дезадаптації особистості.

Довіра між людьми активно досліджується А. Купрейченко. Науковець вважає, що “одним із вимірів соціально-психологічного простору, критерієм психологічної близькості (дистанції), а також детермінантою інших складових ставлення суб'єкта є довіра” [3, с. 162]. У своїй методиці виміру абсолютної довіри особистості до інших людей розглядає довіру через компоненти надійності, єдності, передбачуваності, приязні, розрахунку.

Отже, під міжособистісною довірою ми розуміємо ставлення суб'єктів один до одного, яке побудоване на основі їхніх уявлень,

очікувань, емоційної оцінки, готовності до поведінки, що розкривається через когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти.

Міжособистісна довіра тісно пов'язана із феноменом самовизначення суб'єкта. Під самовизначенням слід розуміти пошук суб'єктом свого способу життєдіяльності в світі на основі формуючих у часовій перспективі базових ставлень до інших людей, а також на основі власної системи життєвих принципів, цінностей та ідеалів [5]. Оскільки довіра – це показник ставлення суб'єкта до оточуючого світу і є проявом спрямованості суб'єкта на збереження чи зміну свого соціально-психологічного простору, то можна припустити, що соціально-психологічна функція довіри полягає в забезпеченні соціального самовизначення суб'єкта. Тому усвідомлена висока довіра до світу та оточуючих людей є вираженням загальної позитивної спрямованості особистості, а також її гуманістичної життєвої позиції.

На думку Ю. Веселова, довіра на міжособистісному рівні активізує комунікацію і взаємодію, знижує ризик та мобілізує активність сторін взаємодії. Завдяки довірі комунікація стає більш широкою, набуває риси постійності. Довіра пришвидшує процеси соціального обміну, сприяє інтеграції групи, спільноти і суспільства загалом [1]. Відповідно, довіру можна вивчати через феномен міжособистісного спілкування. З однієї сторони, комунікабельність як властивість особистості може продукувати довірливість, а з іншої сторони, феномен довіри може визначати комунікабельність особистості.

Отож, усі характеристики міжособистісної довіри мають конструктивний вплив на особистісне та професійне становлення студентів, оскільки це пов'язано із віковими особливостями періоду юності. Однією із особливостей цього віку є входження молоді людини у доросле життя, що пов'язане, із соціальним становленням особистості. У цей час відбувається формування конструктивного ставлення до оточуючого світу, яке можливе тільки за умови наявності у людини довіри до себе і до світу. Засвоюючи ставлення інших людей, будуючи на цій основі узагальнений їхній образ, молода людина рефлексує свої стосунки з ними, створюючи на цій основі свій внутрішній світ, і вибудовує систему ставлень до себе, як до суб'єкта нових соціальних взаємовідносин [5].

Вихідною соціальною інституцією для студентів є їхня академічна група, у якій формуються міжособистісні стосунки. Механізмом впливу на побудову таких взаємостосунків є міжособистісна довіра, яка, зрештою, виступає показником сформованості соціально-психологічного клімату в групі. Сприятливий психологічний клімат, за умови безпосередньої довіри усіх студентів один до одного, дозволяє групі

найбільш повно реалізувати свій духовний потенціал, а також дає можливість кожному студенту саморозкритись і самореалізуватись.

Позиціонування довіри, як однієї із фундаментальних складових ефективної міжособистісної взаємодії, дозволяє людині активно контактувати із незнайомими та малознайомими людьми, що часто трапляється у студентському середовищі. За таких умов, довіра, з одного боку, пов'язана із ризиком, а з другого – потребує перевірки досвідом. Тому довіра виникаючи у суб'єктивному, внутрішньому світі людини як певне ставлення, може проявлятися в її активності. Акт взаємодії слугує перевіркою існуючого рівня довіри, і в залежності від досвіду, який отримується, постійно коригується людиною.

Відсутність активності, комфорту, безпеки у студентів, може бути показником дезадаптивності, спричинений відсутністю міжособистісної довіри. В. Шеремета прийшов до висновку, що показником довіри є співробітництво і чим вищий рівень співробітництва в колективі, тим краще проходить соціально-психологічна адаптація в ньому [7]. Отже, довіра має взаємозв'язок з процесом навчального співробітництва студентів, відповідно, із соціально-психологічною адаптацією студентів до умов навчання у ВНЗ.

Міжособистісна довіра та соціально-психологічною адаптація лежать в основі процесу спілкування. У різних видах професійної діяльності від вияву формального та неформального спілкування залежить успішність діяльності. Відповідно, комунікативна взаємодія позначається на успішності навчальної діяльності студентів, на розвитку в них таких особистісних якостей, як активність, самостійність, працелюбність тощо [4]. Комунікативний простір міжособистісних відносин у юнацькому віці відкриває широкі можливості особистості – саморозкриття, прийняття, розуміння тощо. Оскільки, головним психологічним новоутворення юності є самовизначення, яке здійснюється через «відкриття» свого внутрішнього світу, заглиблення у свої переживання та усвідомлення своєї унікальності, неповторності та несхожості на інших, то результатом таких рефлексій може бути почуття самотності. Відповідно, це породжує гостру потребу у спілкуванні, щоб через довірчі стосунки з іншими, почути свій «внутрішній голос».

Можливість зайняти певну ціннісну позицію стосовно самого себе та інших людей, через аспект довіри, створює передумови для побудови власної життєвої стратегії, яка орієнтована на саморозвиток, зокрема у професійному аспекті. Якщо здобуття обраної професії студентом відповідає його «Я»-концепції, то він доб'ється самоактуалізації. С. Достовалов, трактуючи поняття «професійної «Я»-концепції особистості, виокремлює у ній реальну та ідеальну складові. Зокрема, у

структурі професійної самооцінки виокремив самооцінку результату (оцінка досягнутого) та самооцінку потенціалу (оцінка своїх професійних можливостей у контексті довіри до себе). Проте наголосив, що розвиток “професійної “Я”-концепції” студента безпосередньо залежить від системи цінностей та міжособистісної довіри у соціальній групі, до якої відноситься особистість [2].

Отже, наявність міжособистісної довіри у студентському середовищі позитивно впливає на співпрацю, зменшує кількість конфліктних ситуацій, покращує міжособистісні стосунки та внутрішньогруповий клімат, що в свою чергу позитивно впливає на процес навчання, розвиток особистості та професійне становлення студентів.

-
1. *Веселов Ю. В.* Проблема доверия // Экономика и социология доверия - СПб., 2004. – С. 5–15.
 2. *Достовалов С. Г.* Доверительные отношения личности как детерминанта восприятия индивидуальности в юношеском возрасте // Доверие в социально-психологическом взаимодействии: Коллективная монография / Под ред. Т. П. Скрипкиной. – Ростов н/Д, 2006. – С. 254–266.
 3. *Купрейченко А. Б.* Психология доверия и недоверия / А. Б. Купрейченко. – М. : Изд-во “Институт психологии РАН”, 2008. – 571 с.
 4. *Сафонов В. П.* Особенности доверительного общения / В. С. Сафонов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1998. – 19 с.
 5. *Скрипкина Т. П.* Доверие к себе как условие развития личности / Т. П. Скрипкина. // Вопросы психологии. – 2002. – № 1. – С. 95–103.
 6. *Фукуяма Ф.* Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию / Ф. Фукуяма. – М.: ООО АСТ, 2004. – 730 с.
 7. *Шеремета В. Ю.* Соціальні функції довіри / В. Ю. Шеремета. // Проблеми загальної та педагогічної психології. Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Том. IX. – Ч. 1. – Київ, 2007. – С. 437–443.

ВИХОВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ СІМ'Ї І СИБЛІНГИ

Світлана Цюра,

канд. пед. наук, доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки

Виховне середовище сім'ї і взаємодія батьків з дитиною є прямою і безпосередньою, на відміну від століть де вона була багато у чому опосередкованою іншими підсистемами – старші сиблінги, діди-баби, няньки, вихователі, тощо. Інтереси дітей, дитячої підсистеми сім'ї вирішуються прямими і опосередкованими впливами батьків які, як і будь-який інший суб'єкт, апріорі керуються власними уявленнями, цілями та інтересами попри весь потенціал гуманістичної спрямованості. “Порядкові позиції” дітей за місцем щодо інших сиблінгів – єдина дитина, старша, середня, молодша вперше виділив А. Адлер, висловивши припущення, що відповідно до цих позицій у процесі розвитку формуються певні риси, оскільки кожна наступна дитина потрапляє у іншу психологічну ситуацію, а її уявлення про себе залежать від порядку народження не як від абсолютної детермінанти, а як від тенденції.

В історичних моделях виховного середовища, традиціях народної педагогіки залишилася масштабна практика налагодження між братами й сестрами власне відповідальної взаємодії як важливої складової сімейних стосунків. Підсистема “діти сім'ї” – це не лише простір для індивідуального розвитку, але й “лабораторія для соціальних експериментів” кожного із сиблінгів, місце для апробації вмінь соціальної взаємодії, де ролі і позиції гнучкі, на відміну від дорослих менше усталені стереотипами ніж у підсистемі “батьки”, як от – “ви рідні, а тому повинні любити одне одного”. Функціонування підсистеми “діти” дозволяє виробити власні стереотипи соціальної взаємодії, ті, які базуються на ґрунті емоційної близькості, навчитися досвіду спілкування з більш-менш рівними тобі, розвинути вміння постояти за себе, організувати альянс, домовитися та інші завдання які єдина дитина змушена вирішувати лише за рахунок дорослих і ровесників.

Аналіз типових ситуацій у розвитку сиблінгів дає можливість виявити характерні способи поведінки, які можна характеризувати як неефективні моделі впливу батьків на одного із дітей. Для створення та регулювання умов розвитку дитини з врахуванням порядку її народження й формування досвіду позитивних стосунків з сиблінгом доцільно враховувати і *дотримуватися наступних рекомендацій*.

1. Підсистеми батьки і діти є різними за соціально-психологічним досвідом, функціями, а до певного часу й інтелектом. Тому необґрунтованим є рішення надавати дитині (будь-якого віку) право

нарівні з батьками висловлюватися щодо доцільності народження батьками брата чи сестри, чи приймати інші, такі ж вагомі рішення. Аргументи, щодо дотримання цієї рекомендації мають морально-статусний характер: відповідальність за питання життя – смерті іншої людини, свободи особистого вибору батьків не може делегуватися дорослим соціально і психологічно незрілій дитині, тому розцінюється лише як втеча від відповідальності, навіть на рівні штучно створеної виховної ситуації.

2. *Не можна недооцінювати чи ігнорувати прояви природних, закономірних негативних реакцій, емоцій, переживань первістка, що пов'язані із очікуванням, народженням та життям сиблінга у домі, який до того первісток вважав цілковито своїм.* Аргументи, щодо дотримання цієї рекомендації – психолого-педагогічні. Народження сиблінга справді акцентує у первістка базові потреби у захищеності і безпеці, любові і турботі близьких, які дитина логічно пояснити не може, а тому негативні емоції – її природний спосіб повідомити батькам про відчуття психологічного дискомфорту у якому він опинився з вини цієї чужої і невідомої, а тому непотрібної йому істоти. Якщо ж стан психологічного дискомфорту у дитини переростає у перманентні конфлікти, то це має бути підставою для ґрунтовного осмислення батьками характеру свого відношення до обох дітей і стосунків у сім'ї.

3. *Батьківська позиція визначальна для формування позиції дітей,* зрозумілою є важливість узгодженості позицій батька-матері, а також і те, що дитина заздалегідь не може позитивно чи негативно ставитися до брата чи сестри. Ставлення формується як елемент власного досвіду дитини і є результатом системи її виховання і контексту розвитку. Якщо ставлення тривалий час розвивається як негативне – то це педагогічне упущення, що легко ліквідується уважними і люблячими батьками.

4. *Найбільш оптимальним є дотримуватися правила “золотої середини”, не абсолютизувати, але і не ігнорувати позицію, що природно формується.* Для старшого сиблінга найбільш ефективними будуть умови, що пропонують, але не диктують дорослість, створюють простір для вияву ініціативи і розвитку відповідальності, але не заштовхують у ситуацію гіпертрофованої відповідальності за свої дії і дії сиблінга, вимагають відмовлятися від того, що тобі належить по-праву, до чого ти звик. Щодо молодшого сиблінга також недоцільно ігнорувати ситуацію розвитку, що диктує меншість як постійний стан, зіштовхує у переживання некомпетентності, не вмілості, пролонговану ситуацію того, що ти не встигаєш, не розумієш, не знаєш того що всі вже знають, вміють, досягли, а тому змушує доводити своє право на успіх та ініціативу. Виховне середовище молодшого сиблінга враховує факт

наявності старшого як умови соціалізації, що спонукають до конструктивної а не конкурентної взаємодії з потенційно сильнішими і більш досвідченими.

Для педагогічної науки завжди більш значимими були виховні впливи і взаємодія дитини з батьками. Але не тільки батьки є суб'єктами виховного впливу, носіями ініціативи і відповідальності у виховному середовищі сім'ї. Підсистема "діти сім'ї" – важливе місце розвитку досвіду соціальної взаємодії і активного самопізнання, у якій діти розташовуються на соціальних позиціях і приймають роль не за власним вибором, а за порядком народження.

СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ВИКЛАДАЧІВ І СТУДЕНТІВ

Ніна Лозинська,

канд. пед. наук, доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки

Зміни, які відбулися у нашому суспільстві протягом останнього десятиріччя, зумовили загострення старих і виникнення нових суспільних проблем. Глобальні проблеми сучасності, пов'язані з життєдіяльністю людини, потребують нагального вирішення у вигляді соціального захисту, психолого-педагогічної підтримки, соціального виховання особистості, сім'ї, різноманітних груп населення. Саме тому виникла необхідність підготовки фахівців високого рівня кваліфікації для соціальної сфери, задовольнити яку можна лише за умови оптимізації стратегії соціальної освіти, її спеціалізації і технологізації.

В умовах сучасної України здійснення професійної підготовки соціального педагога має свої особливості. Насамперед вони викликані специфікою процесу становлення і розвитку професії соціального педагога. Підготовка спеціалістів для соціальної сфери у вищих навчальних закладах України розпочалась порівняно недавно, тому однією з актуальних науково-практичних проблем, яка потребує розробки теоретичних і технологічних засад, є процес підвищення професійного рівня соціального педагога.

На сьогодні у педагогічній науці частково розроблені базові положення інтегративного підходу до змісту професійної підготовки соціального педагога, обґрунтовано важливе значення психолого-педагогічної підготовки для практичної діяльності, проведено дослідження історичних передумов виникнення і розвитку інституту

соціальних педагогів, а також проаналізовано досвід підготовки соціальних педагогів за рубежом.

У працях І. Беха, А. Капської, О. Кузьменка, І. Миховича, В. Оржеховської розглядаються суперечності соціальної дійсності, які характеризують проблеми сучасного соціуму та окремі аспекти їх вирішення соціальними педагогами і соціальними працівниками. Соціально-педагогічні умови становлення особистості розглянуті у працях О. Кузьменко, В. Радула та ін. Дослідження Л. Гончого, Н. Завєріко, І. Зверєвої, Л. Міщик, С. Пащенко, О. Пономаренко, О. Сорочинської, Б. Шапіро, І. Шарова розкривають окремі аспекти професійної підготовки соціальних педагогів.

Значним недоліком навчальних планів підготовки соціальних педагогів у вищих навчальних закладах є переважання теоретичного блоку дисциплін над практичним, пов'язаним з формуванням умінь і навичок і, як наслідок, недовершеність планів та програм.

Становлення професії “соціальний педагог” відбувається у нашій країні на фоні глибоких перетворень, що породили величезну кількість соціальних, економічних, морально-психологічних та інших проблем, а тому вимагає вирішення двох основних завдань:

- визначення сфери професійної діяльності соціальних педагогів;
- створення системи професійної підготовки для цієї сфери.

Діяльність соціального педагога повинна бути зорієнтована на роботу з усіма категоріями населення, дітьми, дорослими, їх сім'ями, людьми похилого віку, вона повинна і передбачає активізацію соціокультурних і соціально-педагогічних функцій суспільства, сім'ї, громади та особи. Соціальний педагог покликаний створювати систему соціальної допомоги розвитку і саморозвитку особистості, створювати умови найбільшого сприяння психологічному комфорту. У процесі організації діяльності, спрямованої на поліпшення доброти людей, об'єднуються зусилля соціальних педагогів, соціальних працівників, усіх спеціалістів з соціальної роботи.

Система підготовки спеціалістів для соціальної сфери – наймолодша в системі професійної освіти, що, природно, зумовило нечіткість в розумінні домінуючих напрямів її розвитку, довільне трактування окремими закладами пріоритетних завдань і технологій підготовки відповідних фахівців.

Становлення соціального педагога як кваліфікованого спеціаліста – процес тривалий. Початком цього процесу можна вважати етап здобуття професійних знань, формування умінь і навичок під час навчання за обраною спеціальністю на кожному з рівнів (початковому, середньому, вищому, післядипломної освіти), а продовженням – усю

подальшу професійну діяльність. Адже фахівець, який працює у системі “людина-людина” повинен поглиблювати свої знання і вдосконалювати професійні якості протягом усього трудового життя.

Варто зазначити, що кваліфікаційні характеристики соціально-педагогічних працівників були затверджені в Україні у 1994 р. На їх основі розроблені загальні принципи і підходи до підготовки і перепідготовки соціально-педагогічних кадрів.

Система професійної підготовки соціальних педагогів в Україні почала формуватися відразу ж після запровадження нової спеціальності і посади соціального педагога у нормативні документи. Сприятливі умови для її створення забезпечили такі ключові моменти реформи освіти, як її децентралізація, надання вузами певної свободи у виборі змісту, системи підготовки соціального педагога, форм і методів навчання, врахування регіональних особливостей і потреб. У цілому можна констатувати, що протягом останнього десятиліття така система в Україні сформувалася.

На сьогоднішній день система підготовки майбутніх соціальних педагогів є багатокомпонентною (охоплює довузівську, вузівську та післядипломну освіту) і багаторівневою (див. табл. 1). Починаючи з 1991 р. в Україні збільшується кількість навчальних закладів, що здійснюють підготовку фахівців за спеціальністю “соціальна педагогіка”.

Подаємо систему неперервної освіти в Україні.

Тип навчального закладу	Рівні освітніх програм	Тривалість навчання	Кваліфікаційний документ
1. Загальноосвітня школа, ліцей.	Загальна середня освіта (повна). Допрофесійна (початкова професійна підготовка в межах шкільного компоненту базового навчального плану).	11 років 2–3 роки	Атестат зрілості.
2. Вищий навчальний заклад I-II рівнів акредитації (педучилище, педколедж).	Молодший спеціаліст, бакалавр.	2–3 роки	Диплом молодшого спеціаліста, бакалавра.
3. Вищий навчальний заклад III-IV рівнів акредитації (інститут, університет, академія)	Бакалавр. Спеціаліст. Магістратура.	4 роки 5 років 1 рік	Диплом бакалавра. Диплом спеціаліста. Диплом магістра.

4. Вищий навчальний заклад ІУ рівня акредитації (інститут, університет, академія)	Аспірантура. Стажування.	3–4 роки	Диплом кандидата наук.
5. Науково-дослідний інститут	Докторантура	3 роки	Диплом доктора наук
6. Факультет післядипломної освіти	Курсова після вузівська підготовка. Перекваліфікація	1 міс.–1 рік.	Довідка. Посвідчення.

Одним з головних чинників, що сприяють успішній професійній діяльності соціального педагога є вірний вибір професії і якість одержаної освіти. Сучасні теорії професійної освіти базуються на ідеї постійної мінливості і поступу як самої людини, так і світу професій.

Отже, підсумовуючи вищезгадане, можна розрізнити завдання для студентів, а також завдання для викладачів.

Завдання для студентів:

- здобуття знань про суть, типологію, характер соціальних проблем суспільства і клієнтів та способи їх вирішення на державному і особистому рівнях;
- засвоєння професійних умінь та навиків соціально-педагогічної роботи з клієнтами;
- психологічна адаптація до обраної професії;
- самовиховання у руслі якостей майбутнього професіоналізму;
- участь у волонтерській діяльності суспільних об'єднань, що мають у статуті мету соціально-педагогічного характеру;
- саморефлексія з наступним узагальненням ускладнень різного походження і пропозиціями для корекції навчально-виховного процесу.

На основі досліджень пропонуємо власне бачення організації практики, засадничі завдання для викладачів і студентів та принципи організації ефективності практичної підготовки студентів.

Завдання для викладачів:

- ознайомлення з проблемами соціальної педагогіки як галузі практичної діяльності;
- поєднання теоретичних знань з вирішенням практичних завдань у повсякденній професійній діяльності соціального педагога;

- забезпечення психологічної адаптації студентів до обраної професії;
- формування і розвиток професійно важливих якостей соціального педагога;
- залучення до волонтерської діяльності суспільних об'єднань, що керуються метою соціально-педагогічного характеру;
- вияв ускладнень і проблем для корегування навчально-виховного процесу.

Отже, підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах є вагомим фактором, рушійною силою їхнього професійного становлення та успішної професійної адаптації.

ДОСЛІДНИЦЬКІ КОНКУРСИ З ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН ЯК ФОРМА ПОЗАУРОЧНОЇ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ

Марія Крива,

канд. пед. наук, доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки

Нині організація позаурочної дослідницької діяльності у галузі природничих дисциплін спрямована не тільки на стимулювання інтересу до поглибленого вивчення навчальних предметів, а й на формування навичок дослідницької роботи, вироблення вмінь практичного і творчого застосування здобутих знань. Важливою формою позаурочної роботи із обдарованими учнями є участь у дослідницьких конкурсах із природничих дисциплін.

Дослідницький конкурс із природничих дисциплін – це інтелектуальне змагання із астрономії, біології, географії, фізики, хімії, природознавства, що дає змогу виявляти обдарованих дітей та сприяти їхньому розвитку, підвищити їхній інтерес до поглибленого вивчення цих дисциплін; залучати учнів до пошукової, науково-дослідницької діяльності.

Характерними ознаками конкурсів із природничих дисциплін є: добровільна участь; централізована організація за участю Міністерства освіти і науки України; наявність координатора, який є відповідальним за реєстрацію учасників, поширення інформації про конкурс, підготовку до конкурсу, дотримання відповідних правил проведення конкурсу, проведення детального інструктажу учасників конкурсу; проведення в один день в усіх навчальних закладах України за однаковими завданнями

для даної вікової групи учнів; проведення в один або декілька турів; основним критерієм оцінювання результату є сумарна кількість балів, набрана учасником (командою) конкурсу; результати конкурсів висвітлюються на відповідних сайтах конкурсів; кожен учасник отримує сертифікат, а переможці отримують дипломи та грамоти; наявність відповідних ресурсів для підготовки до конкурсу (запитань конкурсів та матеріалів для підготовки до конкурсу у вигляді науково-популярних журналів, газет тощо).

До дослідницьких конкурсів із природничих дисциплін ми відносимо Міжнародний інтерактивний учнівський природничий конкурс “Колосок”, турніри, інтернет-турніри, предметні шкільні олімпіади, Всеукраїнську Інтернет-олімпіаду Малої академії наук України “Відкрита природнича демонстрація”, конкурс-захист науково-дослідницьких робіт із природничих дисциплін, Міжнародну природознавчу гру “Геліантус”. Зупинимося детальніше на особливостях цих конкурсів.

Популярними конкурсами не лише в Україні, а й за її межами із природничих дисциплін є “Колосок-весняний”, “Колосок-осінній”, “Смішний колосок”. Міжнародний інтерактивний учнівський природничий конкурс “Колосок” проводиться з метою наукової популяризації та пропедевтики природничих наук серед учнів, поширення та впровадження національних освітніх технологій за кордоном, аналізу та запровадження сучасних прогресивних освітніх зарубіжних технологій в Україні. Підготовка до цього конкурсу передбачає опрацювання науково-популярного природничого журналу для дітей “Колосок” та науково-популярної природничої газети “Колосочок”.

Однією з відносно нових форм позашкільної роботи з обдарованими дітьми є *турніри*, ідеологія яких максимально наближена до дослідницької діяльності. Турнір – це командне змагання школярів у формі рольової гри, що сприяє набуття вмінь розв’язувати складні проблеми, доповідати, формулювати твердження та захищати власну думку в наукових дискусіях. Команди виступають у ролі опонента, рецензента, доповідача та спостерігача. Всеукраїнські турніри проводять щороку серед учнів загальноосвітніх і професійно-технічних навчальних закладів з біології (турнір юних біологів), фізики (турнір винахідників та раціоналізаторів, турнір юних фізиків), географії (турнір юних географів), хімії (турнір юних хіміків) тощо.

Головною метою *предметних шкільних олімпіад* із природничих дисциплін є поглиблене вивчення навчального предмету. Підготовка школярів до олімпіад здійснюється в основному під керівництвом вчителів. Для її проведення завдання розробляються методичним

об'єднанням вчителів із природничих дисциплін з врахуванням багаторічної практики участі учнів у обласних і всеукраїнських олімпіадах і вимог, що висуваються до учасників. Тексти шкільної олімпіади містять питання і завдання різних типів і рівнів по складності: від простих до складних, що мають творчий характер.

Конкурси-захисти науково-дослідницьких робіт із природничих дисциплін проводять для учнів 6–8 класів загальноосвітніх навчальних закладів на добровільних засадах і є відкритим для учнів, які мають досвід дослідницько-експериментальної діяльності. Основними завданнями конкурсу є: залучення учнів до поглибленого вивчення окремих предметів; залучення учнів до пізнавальної, пошукової, науково-дослідницької діяльності в гуртках і секціях наукових відділень Малої академії наук України; активізація науково-дослідницької, винахідницької, конструкторської, пошукової діяльності учнів; стимулювання творчого самовдосконалення учнів [2].

З метою формування в учнів загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладів зацікавленості природознавчою тематикою; вироблення навичок роботи з науково-популярними виданнями, розвиток читацьких компетентностей, дослідницьких та творчих умінь учнів; формування в учнів цілісного уявлення про природу і наукового світогляду на основі знань з фізики, хімії, біології, географії, зацікавленості природними явищами проводиться *міжнародна природознавча гра “Геліантус”*. Особливістю цієї гри-конкурсу є те, що завдання згруповані не за навчальними предметами, а за об'єктами вивчення [3].

Новими формами конкурсів, враховуючи можливості і запити суспільства, є інтернет-конкурси (інтернет-олімпіади, інтернет-турніри), які розширюють можливості вчителів та учнів. Завдання інтернет-турніру із природничих дисциплін містять відео- та фотодемонстрації за п'ятьма напрямками: астрономія, фізика, хімія, біологія, географія., Організаторами цього турніру є Національний центр “Мала академія наук України” та Всеукраїнська громадська організація Асоціація вчителів фізики “Шлях освіти – XXI”.

Всеукраїнська Інтернет-олімпіада Малої академії наук України “Відкрита природнича демонстрація” проводиться для учнів 7–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів і вихованців позашкільних навчальних закладів відповідного віку з метою створення інтерактивного освітнього середовища на основі використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій для задоволення інтелектуальних потреб обдарованих дітей та молоді; поглиблення знань учнів із природничих наук й інформатики; формування пізнавальних інтересів школярів,

організація їх самостійної та групової пізнавальної діяльності; активізації науково-дослідницької діяльності учнів; розвитку дистанційної форми навчання в системі МАН [1].

Дослідницькі конкурси із природничих дисциплін дозволяють виявити обдарованих учнів, реалізувати їхні здібності, а також стимулювати інтерес до дослідження, забезпечують змістове дозвілля, дають змогу проявити самостійність, ініціативність, допитливість та креативність.

-
1. Мала академія наук: [Електронний ресурс] / Офіційний сайт МАН. – Режим доступу :<http://man.gov.ua>.
 2. Положення про Всеукраїнський конкурс дослідницьких робіт для учнів 6-8 класів загальноосвітніх навчальних закладів від 3.09.2012 № 1011: [Електронний ресурс] / Офіційний сайт Верховної Ради України. – Режим доступу: [//zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z1662-12](http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z1662-12).
 3. Положення про Міжнародну природознавчу гру «Геліантус» від 12.10.2012 № 1101 [Електронний ресурс] / Офіційний сайт Верховної Ради України. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z1811-12>.

СТРУКТУРА МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТІ СВІДОМОГО МЕДІАСПОЖИВАЧА: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Наталія Троханяк,

асистент кафедри загальної та соціальної педагогіки

Динамічний розвиток технічних засобів, їх зростаюча роль у суспільному житті та навчанні спричинили також швидкий розвиток наукової рефлексії щодо медіа і виникнення багатьох наукових дисциплін, що їх вивчають. В контексті інтенсивного розвитку мас медіа та нових технологій, що веде до потоку інформації сумнівної цінності та браку відповідальності за створені й отримані програми виникає проблема визначення медіакомпетентності сучасної людини. Оскільки завдяки найновішим технологіям кожен може стати потенційним творцем інформації, то видається непереконливим традиційний поділ медіакомпетентності на компетентність споживача та компетентність надавача інформації. Медіакомпетентність сучасної людини можна звести до трьох чинників:

- ознайомлення з мовою медіа і засадами виховання через медіа;
- моральна відповідальність за розповсюдження інформації;
- громадянська відповідальність.

Широке розуміння медіакомпетентності як свідомого вміння відбирати повідомлення, їх створювати і використовувати медіазасоби для реалізації пізнавальних цілей вимагає іншої категоризації, оскільки одне – це свідомий відбір медіаповідомлень, а інше – використання медіазасобів. Це призводить до розрізнення двох категорій медіакомпетентності:

- 1) інтелектуально-культурна компетентність (готує людей до свідомого і критичного відбору медіа повідомлень);
- 2) технічно-практична компетентність (готує людей до ефективного використання медіа як інструменту інтелектуальної праці, спілкування та навчання).

Широке розповсюдження медіа в нашому житті та їх роль у всіх сферах діяльності сучасної людини вимагає широкої і добре сформованої медіакомпетентності як інтелектуально-культурної так і технічно-практичної. Процес отримання медіаповідомлень є дуже складним, включає такі дії, як: вибір повідомлення, їх сприйняття, оцінювання, використання у різних формах діяльності. Відповідний відбір медіаповідомлень вимагає відповідної культурної медіакомпетентності. Цифрові засоби надають більше можливостей, але їх освоєння вимагає більшого зусилля, звідси важливим завданням є набуття медіакомпетентності технічного характеру.

В залежності від критерію можна поділяти медіакомпетентність за видами медіа (друковані медіа, аудіовізуальні медіа, фільми, телебачення, Інтернет тощо), а може поділятися за суспільними групами споживачів (діти, молодь, вчителі, батьки, споживачі).

Професор Стриковські поділяє медіакомпетентність за проблемами:

- компетентність в галузі теорії медіа;
- компетентність в галузі мови і медіакомунікації;
- компетентність, що стосуються відбору медіа повідомлень;
- компетентність, що стосуються користування медіа;
- компетентність, що стосуються створення медіа повідомлень.

На думку Р. Шульц-Зандера з метою формування медіакомпетентності в програмі навчання майбутніх вчителів повинні розглядатися наступні проблеми:

- теорії та концепції, які відповідали б на запитання пов'язані з використанням медіа в освіті;

- вибіркоче використання медіа та інформаційних технологій, а також їхніх функцій;
- розвиток, розробка і виробництво медіа та дидактичних матеріалів;
- характеристика дидактичних положень використання медіа і нових технологій в процесі навчання;
- використання медіа і нових технологій в школі та поза її межами в процесі паралельної освіти;
- використання медіа й інформаційних технологій в роботі з молоддю і у формуванні її медіакультури;
- характеристика використання в освітніх цілях визначених функцій медіа та інформаційних технологій;
- медіаосвіта та її основне використання в предметному та факультативному навчанні.

Дуже важливим є формування медіакомпетентності вчителів та батьків для того, щоб вони були підготовані до раціонального використання медіа в навчально-виховній роботі, щоб встигали за розвитком медіакомпетентності дітей і молоді.

СОЦІАЛЬНО-ОПКУНСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ МИТРОПОЛИТА АНДРЕЯ ШЕПТИЦЬКОГО

Ірина Мицишин,

канд. пед. наук, доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки

Жертовна діяльність митрополита Андрея Шептицького вражає своєю багатоаспектністю, результативністю, об'ємністю та своєчасністю. Допомога бідному та знедоленому українському народу здійснювалася з беззастережною самопосвятою та колосальними затратами власних матеріальних коштів.

З батьківською любов'ю галицький митрополит опікувався дітьми й особливо сиротами. Він особисто систематично відвідував сиротинці, притулки та захисти і здійснював на них великі пожертви. З його меценатської допомоги користали захист для дітей-сиріт у Збоїсках (Львів), сиротинець для немовлят у Брюховичах (Львів) і ряд інших притулків. З метою організації сиротинця під опікою сестер Василіянок митрополит сам купив великий будинок з господарським устаткуванням. У 1925 році отці Студити побудували за його підтримки новий центр на

Кайзервальді у Львові, де також відкрили сиротинець. Митрополитом було засновано перший монастир сестер Студиток у Яхторові, де працювали притулок і сиротинець для дітей віком до семи років. В інституті св. Йосафата у Львові теж жили сироти, котрим щедро допомагав кир Андрей. На утримання сиротинців митрополит пожертвував майно Посіч-Майдану. Загальна сума його власних пожертв для сиріт перевищувала пів мільйона тодішніх доларів. Після війни, аби зібрати гроші потрібні для функціонування сиротинців митрополит Андрей Шептицький самостійно організував збірку добровільних пожертв на американському континенті.

Аби соціальна підтримка дітей-сиріт, вбогих, калік, незаможної учнівської і студентської молоді здійснювалася не лише у вигляді приватних ініціатив чи пожертв, митрополит Шептицький намагався забезпечити цій діяльності системний та безперервний характер. З цією метою ним було ініційоване створення та забезпечення сприяння в роботі низки громадських організацій, установ і благодійних фондів. Серед них слід відзначити “Захист для сиріт ім. Митрополита Андрея графа Шептицького”, “Українська Захоронка”, “Руска Оселя Вакаційна”, “Українська Порадня Матерів”, “Українська Руска бурса ім. Митрополита Андрея Шептицького”, “Українське Краєве Товариство охорони дітей і опіки над молоддю”, “Українська Народна Лічниця”, “Будучність” та ін.

З метою створення бідній міській дітворі та сиротам належних умов для літнього відпочинку, з ініціативи митрополита Андрея Шептицького у 1905 р. було засноване товариство “Руска Оселя Вакаційна”. Внаслідок чого було організовано дві відпочинокові бази – “Вакаційну Оселю“, а згодом і велике Літнице – табір у митрополичих лісах в Карпатах.

Заснування у Львові в 1917 р. Українського краєвого товариства охорони дітей та опіки над молоддю стало одним із яскравих свідчень співпраці культурної інтелігенції й духовенства. Товариство було засноване завдяки зусиллям В. Децикевича та о. Т. Войнаровського під патронатом митрополита. Шептицький не лише виконував почесні функції покровителя товариства, він активно сприяв його діяльності й виступав меценатом багатьох проєктів, забезпечуючи фінансову підтримку власними коштами чи збором добровільних пожертв. Згідно статуту ціллю товариства була охорона дітей і молоді української національності, опіка українських воєнних сиріт.

Для забезпечення санітарно-педагогічної просвіти убогих матерів і медичного нагляду над дітьми у Львові, в 1918 р. згаданим вище товариством було засновано “Українську Порадню Матерів” [1, с. 6]. Примітно, що будинок, в якому працювала порадня та все лікарське

обладнання було куплено митрополитом. Найбідніші матері отримували тут фахові поради щодо догляду і виховання дітей, а також, в міру спроможності закладу, матеріальну допомогу у формі ліків, відповідного дитячого харчування, вбрання тощо. На кошти поради працювала навіть стоматологічна амбулаторія для дітей і молоді.

День заснування поради сучасні дослідники пропонують вважати датою заснування галицької педіатрії. Досвід діяльності Поради матерів є одним із найбільш яскравих зразків соціального служіння. Висококваліфіковані лікарі й прогресивна громадськість, здійснюючи благочинну діяльність в ім'я майбутнього свого народу, продемонстрували високий рівень національної свідомості, громадянської активності й особистої самопожертви.

Товариство “Захист для сиріт ім. Митрополита Андрея графа Шептицького”, було засноване у Львові в 1918 р. з ініціативи митрополита. Його ж було обрано президентом цієї організації. Товариство повинно було дбати про підтримку та опіку безпритульних дітей, створювати їм можливості здобувати освіту в навчальних закладах різних рівнів, забезпечувати сприятливі умови для їх розвитку і подальшої самореалізації. Одним із напрямів роботи цього товариства було надання стипендій. Внаслідок реалізації цієї ділянки праці стипендіатами товариства стали учні багатьох шкіл та гімназій, зокрема учні школи візантійського мистецтва, мистецької школи у Відні, студенти консерваторії, Львівського університету, Академії малярства, факультету стоматології у Варшаві, інституту педагогіки в Кракові, слухачі курсів суспільних наук у Львові [2, а.15].

Соціально-опікунську, просвітню та благочинну діяльність здійснювало й засноване з ініціативи А. Шептицького товариство українських греко-католицьких робітниць «Будучність». Організація була створена у Львові у 1929 р. В результаті її діяльності понад 1000 українських робітниць змогли сформувати християнські переконання й цінності, подолати неграмотність, здобути фахову освіту й практичний вишкіл, отримати необхідну фінансову й духовну підтримку, отримати юридичні й медичні консультації, розвинути національну свідомість, протистояти моральному занепаду, матеріальному зубожінню, культурній асиміляції й іншим деструктивним впливам.

Ще одним яскравим прикладом харитативної та соціально-опікунської діяльності галицького митрополита стала створена і утримувана ним Народна Лічниця. З 1903 р. у цій філантропічній установі усі потребуючі, незважаючи на релігійну та національну приналежність, могли отримати безкоштовну лікарську допомогу, опіку та ліки, а також матеріальну підтримку й харчування. Для цієї установи

А. Шептицький пожертвував будинок і 20 тисяч доларів для закупівлі медичного обладнання.

Доброчинністю митрополита Шепицького користувалися не тільки українське населення, а також і польське. Так, завдяки його щедрості і толерантності, допомогу отримали заклад для незрячих у Бидгощу, притулок для вбогих, старців, калік і дітей позбавлених опіки в Станіславові та інші польські соціально-опікунські інституції [3, а.63].

Масштабність та якість соціально-опікунської діяльності видатного церковного й національного діяча сприяла формуванню в українців духовних цінностей та високих морально-етичних якостей, спонукала до національного самоусвідомлення й громадянської активності, утверджувала принципи соціального служіння, базованого на християнській жертвовності.

-
1. Центральний державний історичний архів України у Львові (ЦДІАУ) ф. 408, оп. 1, спр. 258.
 2. ЦДІАУ ф. 408, оп. 1, спр. 321.
 3. ЦДІАУ ф. 408, оп. 1, спр. 323.

НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ АЛЕКСАНДРА СКУРСЬКОГО (1851–1928)

Теодор Лещак,

канд. пед. наук, доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки

Розвиток педагогіки як академічної дисципліни у Львівському університеті останньої третини ХІХ ст. доречно розглядати крізь призму науково-педагогічної діяльності професорсько-викладацького складу. Саме в цей час зусиллями професора Євсевія Черкавського у Львові вперше сформувалася наукова філософсько-педагогічна школа. Її здобутки не набули розголосу в академічних колах, однак закладений ученим методологічний світогляд знайшов розвиток у працях його учнів і послідовників та демонстрував єдність із актуальним європейським науковим дискурсом. Зокрема, він був співзвучним тогочасним тенденціям до відокремлення педагогіки від філософії і позиціонування її як окремої академічної науки.

Одним із перших наукових спадкоємців С. Черкавського був Александр Скурський, який обійняв кафедру філософії і педагогіки

відразу ж після свого вчителя. Ще по завершенні навчання у Львівському університеті він став доктором філософії на основі захисту праці про філософські погляди Яна Снядецького, виконаної під керівництвом професора Черкавського. Зацікавлення персоналією вченого і освітнього діяча, який вважався польським предтечею позитивізму, свідчить про поступовий відхід від гербартіанських догм і в науково-педагогічних поглядах А. Скурського.

Врешті у 1890 році успішно пройшов процедуру габлітації на основі дослідження “Курс лекцій з філософії та педагогіки” і отримав *veniam legendi* (право викладання) як приват-доцент філософії і загальної педагогіки. У 1893 році габлітаційне дослідження побачило світ під назвою “*Filozofia jako nauka akademicka*” (Філософія як академічна наука), а його шостий розділ був присвячений винятково педагогічним проблемам – як загально-теоретичним, так і виховним та дидактичним.

У 1895 році йому було присвоєно вчене звання надзвичайного професора філософії, а через три роки – звичайного професора філософії і надзвичайного професора педагогіки. Втім, попри успішний старт академічної і наукової кар’єри, подальший життєвий шлях А. Скурського склався драматично. Нестримний трудовоголізм і прагнення досягти вершин у кар’єрі вченого і викладача наклали негативний відбиток на стан його здоров’я. Через душевну хворобу, викликану професійною перевтомою, професорові дедалі важче було виконувати свої наукові і педагогічні обов’язки. У 1902 році він вийшов на вимушений спочинок, однак протягом наступних п’яти років зумів поправити здоров’я і підписав трирічний контракт на викладання філософії в університеті болгарської столиці Софії.

Як уже зазначалося, педагогічні погляди А. Скурського відображені у шостому розділі теоретичної розвідки вченого “Філософія як академічна наука”. Тезово головні думки педагога можна сформулювати наступним чином:

1. Педагогіка, відокремлюючись від комплексу філософських наук, продовжує зберігати з ними тісний зв’язок, а саме: етика визначає цілі і завдання педагогічної науки, психологія – засоби виховання, фізіологія постачає знаннями про природні здібності людини, її темперамент і характер.
3. Базовим обов’язком учителя вбачається погляд на учня як неповторну особистість, що розвивається у тісному зв’язку з навколишнім середовищем. Похідним від цього головного обов’язку стає наступний – виявлення найбільш значущих факторів, що впливають на розвиток учня.

4. Поміркована критика теоретичної і методичної спадщини Гербарта і заклик до її вибіркового, а не тотального, використання у навчальному процесі. Зокрема, заперечувалася його етична система, а зберігалися для подальшого вдосконалення лише цілі виховання. З аналогічною часткою критики було оцінено й гербартіанську психологію – насамперед, за її ґрунтування на уяві та її механізмах й ігноруванні відчуттів та бажань. Було піддано осуду і чистий інтелектуалізм Гербарта – головним чином, за недостатній рівень фізичного та естетичного виховання дитини.
5. Скурський відкидає “педагогічну працю, засновану на керівництві, інструкціях та покараннях”, пропонуючи натомість власну схему виховного процесу. Згідно з нею, виховання молоді повинно мати на меті плекання її здатності до самостійного вдосконалення свого характеру у майбутньому. При підготовці ж педагогів, вважав учений, слід звертати увагу на отримання ними знань про розвиток і вдосконалення людських відчуттів, уважності, спостережливості, пам’яті, фантазії, мислення, сили волі, ініціативності та рухливості.
6. Педагогіка безперечно є наукою, оскільки має свої цілі, засоби і методи виховання, як морального, так і розумового. Учений поділяє її на дві великі частини – загальну або філософську педагогіку та спеціальну (предметну) педагогіку. Остання, залежно від віку вихованця, обирає цілі та методику, а також організовує сам навчально-виховний процес “з позиції держави, суспільства, народу”.
7. Основою для спеціальної педагогіки повинно бути ґрунтовне засвоєння логічних, психологічних, етичних та естетичних засад загальної педагогіки, які не можна розглядати без ознайомлення з усією історією виховання, що включає в себе теорію, систему і “глобальну атмосферу того часу, у якому вони виникли”. І, врешті, необхідно бути свідомим того, що на виховання молоді мають вплив не лише педагогічні системи, а й сім’я, суспільство, держава, релігія, наука і мистецтво.

Загалом, попри драматичні сторінки біографії, здобутки Александра Скурського у сфері вивчення теоретичної педагогіки, дидактики, організації освіти та історії педагогічного руху у Львові кінця ХІХ–початку ХХ ст., є безсумнівними. Завдяки науково-педагогічній діяльності вченого було продовжено відхід академічної педагогіки від гербартіанських догм і зроблено крок до перетворення її на науку, яка здатна еволюціонувати відповідно до потреб часу.

СПІВПРАЦЯ КАФЕДРИ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ ТА ЛЬВІВСЬКОЇ ДИТЯЧОЇ ВИХОВНОЇ КОЛОНІЇ В 1960-ИХ РОКАХ

Христина Калагурка,

асистент кафедри загальної та соціальної педагогіки

Наприкінці 40-их років минулого століття у Львівському університеті з ініціативи завідувача кафедри педагогіки і психології Федора Івановича Науменка почав функціонувати макаренкознавчий осередок, який став відомим далеко за межами України. Вагомим здобутком львівських макаренкознавців (М. Година, Ф. Науменко, О. Неровня, Г. Паперна, В. Савинець) є науково-пошукова та видавнича діяльність, представлена в 11 книгах “А. С. Макаренко” (1949–1985). Багаторічна праця над вивченням педагогічної системи А. Макаренка спонукала Ф. Науменка до практичної реалізації макаренкових засадничих ідей та підходів.

На початку 1960-их років кафедра педагогіки і психології Львівського університету взяла шефство над дитячою виховною колонією (ДВК) № 1 м. Львова. Здійснення шефської роботи було доручено викладачу кафедри О. Неровні, яка на той час разом з Ф. Науменком була членом Методичної ради з роботи неповнолітніми правопорушниками при Міністерства охорони громадського порядку УРСР [1, с. 22].

Львівська ДВК на час шефства кафедри нараховували 14 класів, в яких навчалися безпритульні або неповнолітні дівчата-правопорушниці віком до 18 років з усієї України. Основою виховної роботи з цією категорією молоді в закладі стала макаренківська педагогіка перевиховання з важкими підлітками – виховувати особистість, що здатна працювати і жити в колективі, діяти задля його інтересів, а звідси – реалізувати й особисті потреби та інтереси.

З вихованками, які тільки-но вступали до ДВК, проводилися відповідні виховні бесіди – індивідуальні розмови з метою сформувати в підлітків-правопорушників усвідомлення того, що перебування в дитячій виховній колонії не є покаранням, а радше можливістю позбутися негативних звичок та шансом змінити спосіб свого життя.

Використовуючи весь арсенал методів перевиховання А. С. Макаренка, у закладі трудове виховання було визначено як важливу складову самого процесу перевиховання учнів. Робочий день вихованок колонії був чітко поділений: чотири години навчання і стільки ж праці – пошиття робочого одягу. Їх залучали і до роботи на полях підшефного колгоспу, озеленення вулиць міста, інших видів продуктивної праці [2,

арк. 1–2]. У практиці виховної роботи часто використовували такий ефективний макаренківський метод як заохочення. За успіхи у навчанні, зразкову поведінку чи старанність дівчат відзначали перед колективом, доручали відповідальні справи. У вільний від занять час вихованки Львівської колонії відвідували різні секції відповідно до власних вподобань – плавання, гімнастики, художньої самодіяльності тощо. Свої досягнення вони демонстрували перед глядацькими аудиторіями Львова та Києва. За підсумками роботи в середині 1960-их років Львівська ДВК № 1 була визнана кращою в Україні серед цього типу навчальних закладів. Активну участь у житті виправної установи брали викладачі кафедри та студенти університету, що залучалися до волонтерської діяльності – читання лекцій на морально-етичні теми, організації тематичних вечорів, зустрічей з діячами літератури і мистецтва, надання допомоги у навчанні тощо. Активною була робота з вчителями і батьківською аудиторією. З метою підвищення кваліфікації для вихователів було організовано систематичні педагогічні семінари, що завершувалися складанням педагогічного мінімуму. Для батьківського педагогічної освіти дієво використовувалися шпальти газети “Вільна Україна”.

Результати співпраці з виправною установою були висвітлені як в окремих публікаціях директора закладу В. Карпової (“Участь громадських та шефських організацій в роботі по вихованні підлітків в дитячій колонії”), так і в дослідженнях викладачів кафедри. Серед них – О. Неровні (“З досвіду організації самовиховання підлітків в умовах виховно-трудової колонії”), яка згодом захистила дисертаційне дослідження на тему “Виховання в колективі та індивідуальний підхід до вихованок дитячих колоній”; М. Години (“Статеве виховання в умовах ДВК”, “Процес формування особистості нової людини в умовах ДВК”); В. Савинця (“Час перебування вихованців в колонії – фактор педагогічний”) [3, арк. 2].

Під керівництвом Ф. Науменка педагогічний колектив Львівської ДВК працював над темою “Роль школи в перевихованні правопорушників” [3, арк. 1]. З-під пера вченого вийшли статті “Заохочення і покарання в перевихованні неповнолітніх правопорушників” (у спіавт.), “З досвіду перевиховання підлітків – правопорушників засобами шкільного впливу в умовах ВТК” (у спіавт.) та ін. На жаль, серед нереалізованих планів у цій царині залишився підготовлений проєкт посібника “Основи педагогіки перевиховання неповнолітніх правопорушників” (Ф. Науменко та М. Година) для педагогічних працівників ДВК, затверджений у листопаді 1964 р. на

засіданні методичної ради Міністерства охорони громадського порядку УРСР.

Співпраця колективу педагогів Львівського університету та Львівської ДВК мала чималі здобутки: львівським макаренознавцям вдалося апробувати методику А. Макаренка, а разом з тим – підтвердити універсальність ідей цього видатного педагога.

-
1. *Грабовська С.* Кафедра психології філософського факультету Львівського університету імені Івана Франка (історія і сучасність): науково – художнє видання / С. Грабовська, Г. Михальчишин, О. Неровня – Л. : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2011. – 32 с.
 2. ЛННБУ ім. В. Стефаника. Відділ рукописів. – Ф. 148 (Наум). – Спр. 686, п. 87 (Звіт колективу вихованок Львівської виховної колонії для неповнолітніх за 1964 – 65 навчальний рік про успіхи в навчально – виховній і трудовій діяльності та зобов’язання на 1965 – 66 н. р.). – Арк. 1–3.
 3. ЛННБУ ім. В. Стефаника. Відділ рукописів. – Ф. 148 (Наум). – Спр. 1149, п. 145 (Науменко Ф. І. Лист – повідомлення Мінковському Г. про питання виправно – трудової педагогіки, над яким працює колектив кафедри педагогіки ЛДУ ім. І. Франка). – Арк. 1–2.

СУЧАСНІ ТРАКТУВАННЯ САМОДИРЕКТИВНОГО НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ У ПІВНІЧНІЙ АМЕРИЦІ

Наталія Горук,

канд. пед. наук, доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки

Сучасні зміни, які відбуваються сьогодні на ринку праці, процеси інтеграції та глобалізації, прискорене старіння знань та розвиток інформаційних технологій спричиняють до необхідності прояву людиною власної ініціативи у постійному оновленні та поповненні професійних знань. Поняття самокерованого, самодирективного, саморегульованого автономного навчання впродовж останніх декад набуло значної популярності в зарубіжних дослідженнях, однак найповніше висвітлення знайшло у дослідженнях північноамериканських науковців М. Ноулза, С. Брукфільда, К. Гоула, Р. Хіемстри, Д. Гаррісона, Ф. Кенді, Р. Брокета та інших. Його розглядають у двох напрямках: як

спеціально організований процес навчання дорослих (self-directed learning process) і як властивість особистості (personal attribute). Значний інтерес американських учених до проблеми самодирективного навчання сприяв започаткуванню у 1987 р. щорічного Симпозіуму самодирективного навчання та створенню у 2007 р. “Міжнародного товариства самодирективного навчання” (International Society for Self-directed learning), неприбуткової організації, мета якої полягає у розробці та підтримці досліджень у галузі самодирективної неперервної освіти дорослих.

Термін “самодирективне навчання” (СДН) використовують не лише у неформальній освіті дорослих Північної Америки, а й для опису навчального процесу, який ґрунтується на демократичних засадах і відповідальності студентів за планування, організацію та оцінювання результатів власної навчальної діяльності у закладах різних рівнів. Головні завдання самодирективного навчання полягають у формуванні умінь самостійного пізнавального пошуку, сприянні трансформаційним особистісним перетворенням та підтримці соціальних змін.

У дослідженнях С. Брукфільда самодирективне навчання розглянуто як складний когнітивний процес, що ґрунтується на постійній рефлексії [2]. Дослідник зазначає, що самодирективні особистості – це соціально-незалежні індивіди з глибоким відчуттям власної ідентичності. Важливими передумовами для успішного СДН є стійка внутрішня мотивація особистості, відкритість навчальним можливостям, ініціативність та незалежність у навчанні, творчий потенціал, позитивне бачення майбутнього, здатність самостійно використовувати базові навчальні уміння й навички та знаходити необхідні ресурси.

Аналіз досліджень самодирективного навчання, здійснений Ф. Кенді, показав, що СДН – це поняття, яке автор розглядає у чотирьох різних вимірах. По-перше, як властивість особистості або її особистісну автономію (personal autonomy) у навчанні; по-друге, як бажання і спроможність самостійно керувати власним навчальним процесом (self-management); по-третє, як модель організації навчально-пізнавальної діяльності студентів у вищих навчальних закладах (learner-control) та по-четверте, як самостійний позаінституційний процес самоосвіти особистості за межами формальних освітніх установ у природному соціальному середовищі (autodidaxy) [3].

Канадські дослідники Р. Брокетт та Р. Хіемстра (1991) також пропонують розглядати самодирективне навчання у двох напрямках – як процес і як мету [1]. Їхні пояснення самодирективного навчання як процесу стосується організованої навчальної діяльності дорослих, під час якої вони свідомо беруть на себе відповідальність за планування,

реалізацію та оцінювання результатів навчання (вибір навчального контексту, умов, ресурсів тощо), та самоспостереження (регулювання, оцінювання та моніторинг власних навчальних стратегій). Описуючи самодирективне навчання як мету, дослідники підкреслюють бажання та здатність особистості брати на себе відповідальність за процес навчання. Таким чином, науковці поєднали дві концепції самодирективності, а саме як організації процесу навчання (зовнішня складова) і як властивості особистості (внутрішня складова).

Цікавим, на нашу думку, є трактування самодирективного навчання Д. Гаррісона. Дослідник пояснює самодирективне навчання як взаємозв'язок трьох компонентів: самоуправління, самоконтролю та мотивації [4].

Дослідження Л. Гуглієльміно та П. Гуглієльміно, яке стосувалося вивчення самодирективного навчання у 17 країнах світу, показало, що існує певне співвідношення між самодирективним навчанням і економічним розвитком країни, а також залежність самодирективного навчання від розподілу влади у суспільстві. Дослідники доводять, що просування та підтримка ідеї самодирективного навчання в авторитарних, колективістських суспільствах із низьким економічним розвитком відбувається повільніше і знаходить меншу підтримку у керівників освітніх закладів та педагогів[5].

Запропоновані у нашому дослідженні трактування дозволяють визначити самодирективне навчання як активний процес набуття знань, який вимагає перегляду усієї організації діяльності студента і навчального закладу. Аналіз сучасних американських досліджень СДН дорослих свідчить про багатоаспектність його природи і дає змогу виокремити рекомендації для застосування у вищих навчальних закладах: створення відповідного психологічного клімату для підтримки СДН, ознайомлення студентів із концепціями ціложиттєвого самодирективного навчання, вивчення готовності студентів до СДН, поступовий перехід від традиційного до самодирективного навчання, використання проблемних інноваційних навчальних методик, заохочення студентів до творчості та самостійності, застосування у навчальному процесі самооцінювання, використання рефлексій та візуалізацій тощо.

-
1. *Brockett R.G., Hiemstra R. Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research and Practice / R.G. Brockett, R. Hiemstra – London: Routledge, 1991. – 276 p.*
 2. *Brookfield S. Self-directed learning: A critical paradigm / S. Brookfield // Adult Education Quarterly. – 1984. – №35. – p. 59-71.*

3. *Candy P. C. Self-Direction for Lifelong Learning: A Comprehensive Guide to Theory and Practice / P.C. Candy – San Francisco: Jossey-Bass 1991. – 567 p.*
4. *Garrison D. R. Self-directed learning: Toward a comprehensive model. / D. R. Garrison // Adult Education Quarterly. – 1997. – № 48(1). – p. 18-33.*
5. *Guglielmino P.J, Guglielmino L.M. An Exploration of Cultural Dimensions and Economic Indicators as Predictors of Self-directed Learning Readiness / P. Guglielmino, L.M. Guglielmino // International Journal of Self-directed Learning. – 2011. – №8 (1). – p. 71-93.*

ШЛЯХИ ОРГАНІЗАЦІЇ АКАДЕМІЧНО-ГРОМАДСЬКОГО НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ СУЧАСНОЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ США

Ореста Клонцак,

аспірант кафедри загальної та соціальної педагогіки

На сучасному етапі розвитку українського суспільства основне завдання університету полягає у підготовці висококваліфікованих спеціалістів, які змогли б взяти активну участь у суспільному житті держави, розбудові демократичного суспільства. Поєднання навчально-виховного процесу з громадською діяльністю в системі вищої освіти забезпечує ефективність процесу оволодіння молоддю знаннями, уміннями й навичками та набуття досвіду суспільної активності. З цією метою в університетах США застосовують стратегію академічно-громадського навчання. Вивчення зарубіжного досвіду організації цієї освітньої стратегії з метою подальшого творчого застосування є цінним та актуальним для сучасної української педагогічної науки.

Академічно-громадське навчання – це освітня стратегія, яка передбачає залучення студентів до громадської діяльності з метою задоволення потреб громади, а також глибшого розуміння студентами змісту навчального курсу чи навчальної дисципліни, підвищення рівня громадської відповідальності. Завдяки досвіду академічно-громадського навчання студенти мають змогу брати участь у ретельно організованій громадській діяльності, яка задовольняє конкретні потреби суспільства, допомагає краще усвідомити суть навчальної дисципліни, зрозуміти наукові поняття, теорії й опанувати уміння, навички, що складають зміст вивченого курсу, а також підвищити рівень громадської відповідальності

[1, с. 112]. Протягом останніх десятиліть академічно-громадське навчання активно застосовується у процесі академічної діяльності (civic activity) в системі університетської освіти США.

На основі досліджень американських наукових джерел нами виокремлено головні етапи організації ефективного взаємозв'язку навчальної та громадської діяльності студентів у системі університетської освіти США:

- планування (детальна розробка програми громадської діяльності студента, що передбачає визначення чіткої мети, завдань, очікуваних результатів, критеріїв поточного та кінцевого оцінювання);
- виконання певної громадської діяльності у єдності з досягненням навчальної мети;
- рефлексія студентами навчально-громадської діяльності (письмовий опис чи усне обговорення проєктів навчально-громадської діяльності з критичною оцінкою одержаних результатів);
- оцінювання набутих професійних і соціальних знань, умінь студента (відображає результат навчання, а не кількість чи якість виконаних громадських робіт).

Працівники педагогічного колективу вищого навчального закладу здійснюють контроль за належним виконанням програм академічно-громадського навчання на початку та під час курсу, а також оцінюють студентів в кінці пройденого курсу. Для того щоб об'єктивно оцінити здобуті студентом знання, уміння під час виконання громадської роботи, викладач на початку курсу повинен наголосити на таких важливих складових, як конкретно поставлених цілях навчання під час виконання громадської роботи, умовах перебігу програми академічно-громадського навчання [1, с. 117].

Програми академічно-громадського навчання відрізняються залежно від мети та особливостей діяльності університету. В багатьох університетах діють спеціалізовані центри, які відповідають за якісну організацію та належну реалізацію проєктів академічно-громадського навчання. Зокрема у Стенфордському університеті (Stanford University) таку функцію виконує "Гааський центр з питань громадських робіт" (Haas Center for Public Service). Щоквартально кожна з кафедр Стенфордського університету пропонує студентам курс академічно-громадського навчання, надаючи їм змогу співпрацювати з місцевими школами, громадськими організаціями та державними органами. Студентам, які уже практикували академічно-громадське навчання,

пропонують окремі курси, що дозволяють їм вдосконалювати власні здобутки у соціально значущій діяльності, а також дають змогу ознайомлювати інших студентів з роботою у громадах. Під час розробки програм академічно-громадського навчання “Гааський центр з питань громадських робіт” бере до уваги такі критерії [3]:

1. Партнерство університету з громадською організацією, що передбачає підписання угоди про співпрацю, з’ясування умов співпраці та визначення очікуваних результатів.
2. Належний рівень теоретичних знань студента, який дозволяє виконувати певну громадську роботу.
3. Реальні потреби суспільства, громади, що визначають зміст соціально значущої діяльності й виділення необхідної кількості годин.
4. Зв’язок громадської діяльності з навчальним планом дисциплін, що передбачає виконання певного завдання в межах навчальної програми.
5. Забезпечення рефлексії студентів, що демонструє громадський, етичний аспекти виконаної роботи, рівень володіння дисципліною та рівень власних досягнень.

Деякі вищі навчальні заклади США, зокрема університети штатів Пенсильванії та Меріленд, Джорджтаунський університет, тощо, під час опанування навчальної дисципліни пропонують окрім трьох обов’язкових академічних кредитів отримання додаткового четвертого за участь в програмах академічно-громадського навчання з власної ініціативи студентів. У такому випадку студенти самостійно обирають проблемну ділянку діяльності у громаді, що має стосунок до певної навчальної дисципліни. Протягом семестру студенти проводять у громаді 40-45 годин, навчаючись та допомагаючи у вирішенні важливих проблем. Для отримання додаткового четвертого академічного кредиту студенти повинні обґрунтувати, чому вони обрали дану проблемну ділянку; який зв’язок вона має з навчальною дисципліною; представити журнал, який вони вели під час виконання громадської роботи; показати одержані знання. Такий досвід допомагає майбутнім фахівцям краще осмислити, як конкретні навчальні дисципліни застосовуються за межами навчального закладу та яку роль академічно-громадське навчання відіграє у системі освіти [2, с. 160].

Виконуючи програми академічно-громадського навчання в системі сучасної університетської освіти США студенти не лише навчаються, відвідують заняття, але й мають змогу практично виконувати певні види діяльності, після чого вони із захопленням обговорюють набутий досвід, що ще більше заохочує їх до навчання. Студенти вчаться аналізувати та

критично оцінювати поданий у підручниках та інших джерелах навчальний матеріал; обмірковують, як застосувати теоретичний матеріал у реальних життєвих ситуаціях, вирішуючи практичні завдання. Це сприяє розвитку критичного мислення студентів, моральному вихованню, а також підвищує рівень обізнаності студентів із проблемами навколишнього світу.

Отож процес організації академічно-громадського навчання протилежний традиційному підходу до вивчення навчальних дисциплін; проте надає змогу студентам оволодіти науковими, професійними знаннями й уміннями шляхом активної участі у суспільно корисних проектах, вирішенні проблем суспільства, що водночас сприяє формуванню у них соціальних, громадянських цінностей. Ретельне вивчення процесу організації академічно-громадського навчання в системі університетської освіти США та творче застосування цієї освітньої стратегії в системі вищої освіти України сприятиме ефективному навчанню студентів та зміцненню їх демократичних цінностей.

-
1. Bringle R.G. A Service-Learning Curriculum for Faculty / R.G. Bringle, J.A. Hatcher // Michigan Journal of Community Service Learning. – Fall, 1995. – P. 112-122.
 2. Jacoby B. and Associates. Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices. – San Francisco: Jossey-Bass, 1996. – 381 p.
 3. Service-Learning at Stanford University [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://studentaffairs.stanford.edu/haas/students/service-learning/>

ІДЕЇ ВИХОВАННЯ ОБДАРОВАНОЇ МОЛОДІ В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ФРАНЦІЇ

Юлія Тріщук,

асистент кафедри загальної та соціальної педагогіки

Починаючи з другої половини ХХ століття, Франція подібно до інших європейських країн здобула значних успіхів у реформуванні системи освіти, забезпеченні її спрямованості на задоволення потреб кожної особистості. Як складову освітньої системи розглядають процес виховання, що нерозривно пов'язаний з навчанням і ставить за мету формування соціально активної, творчо розвинутої у різних напрямках

молодої людини. Виховання обдарованих учнів у Франції вважають актуальним завданням, так само як і проблему сприяння їхньому цілеспрямованому розвитку в закладах середньої освіти. За психологічною сутністю природа цього процесу однакова незалежно від того, кого виховують. Водночас, виховання досягає мети за умови, якщо педагогічні впливи відповідають індивідуальним особливостям, здібностям, рівням розвитку учнів різних категорій. Отож виховання обдарованих школярів у Франції реалізується за відповідними законами цього процесу та становить невід'ємну складову освітньої системи кожного середнього навчального закладу.

Аналіз теоретичних досліджень французьких науковців, а також практики діяльності закладів середньої освіти різних типів дає змогу визначити психологічно-педагогічні умови досягнення цілеспрямованості виховання учнів, зокрема обдарованих:

- вибір та організація вчителем педагогічних впливів відповідно до внутрішніх особливостей учнів (потреб, інтересів, здібностей, досвіду, вікових й психологічних особливостей);
- забезпечення активної позиції кожного школяра у різних видах діяльності, спілкування з метою набуття необхідного досвіду поведінки, що сприяє формуванню у нього відповідних рис;
- розвиток позитивних стосунків між педагогами та учнями на засадах довіри, поваги, взаємної підтримки, що зумовлюють відкритість вихованців до зовнішніх впливів;
- розвиток інтересів, позитивних емоцій, бажань школярів у процесі застосування виховних методів і засобів.

Виховання обдарованих у Франції охоплює, передовсім, подолання проблем у їхньому розвитку, окрім того, що цей процес у навчальних закладах сприяє різносторонньому формуванню цієї категорії учнів, так само, як і інших. Виховні дії педагогів спрямовані на реалізацію й розвиток виняткових здібностей талановитих школярів, допомогу їм досягати успіхи в усіх сферах, формування у них комунікативних умінь й довірливих стосунків з однокласниками, почуття впевненості у свої сили, а також позитивні емоції, мотивацію навчання й задоволення від школи. Відповідно до ідей відомого вітчизняного педагога, представника “прогресивної педагогіки” Селестена Френе головним методом виховання молоді у Франції вважають організацію різних видів діяльності, що ґрунтується на самодіяльності й творчій активності учнів і має значення для їхнього життя й розвитку. Виховний вплив діяльності виявляється у тому, що учні, зокрема обдаровані, оволодіваючи її змістом та виконуючи відповідні дії, вчинки, формують

особистісні погляди, цінності, набувають корисний досвід поведінки, вправляються у взаємодії з педагогами, іншими школярами та різними представниками громадськості. З цією метою обдарованим доручають виконувати у діяльності відповідальні, керівні чи організаційні функції, що сприяє розвитку їхніх особливих здібностей, інтересів; залучають їх до процесів, під час яких вони долають неуспіх в певних сферах, а також до різноманітних соціальних зв'язків, завдяки яким вони набувають впевненості, розвивають контакти з іншими учнями, стають визнаними членами колективу.

Для прикладу назвемо деякі поширені у закладах середньої освіти Франції види діяльності, що забезпечують різносторонній розвиток учнів, зокрема обдарованих, відкривають перспективи вияву їхнього потенціалу й вдосконалення здібностей:

- організація волонтерської роботи з метою допомоги громадськості;
- створення друкарських центрів у навчальних закладах і видавництво шкільної періодики;
- вивчення спадщини свого регіону, заснування музеїв для збереження пам'яток історії рідного краю;
- створення у приміщенні навчальних закладів куточків живої природи й забезпечення регулярного догляду за ними;
- організація на території школи різних присадибних ділянок;
- створення учнями власних витворів мистецтва та організація їхніх виставок;
- написання учнями п'єс та організація шкільних театральних вистав;
- організація шкільних вечорів з виконанням авторських віршів, пісень, танців, підготовлених школярами;
- підготовка й створення учнями документальних і художніх фільмів;
- приготування учнями різних страв та внесення їх у меню шкільної їдальні тощо.

Унаслідок аналізу наукових досліджень доцільно виокремити умови ефективної організації діяльності з метою виховання обдарованих учнів, яких дотримуються вчителі у закладах середньої освіти Франції:

- визначення з учнями мети діяльності, обговорення перспектив розвитку їхніх здібностей;
- надання права вибору обов'язків, ролей, функцій у процесі діяльності відповідно до здібностей, інтересів, запитів, життєвих планів обдарованих;

- залучення обдарованих до виконання завдань вищого рівня труднощів;
- уникнення примусу, критики особистості, підтримка ініціативи, творчого міркування, нестандартних рішень учнів;
- залучення учнів до визначення правил поведінки, взаємодії у групах, спільноті;
- застосування різних форм співробітництва, довірливого міжособистісного спілкування учнів з метою соціалізації обдарованих;
- постійна підтримка, підкріплення розвитку виняткових здібностей учнів;
- залучення учнів до обговорення одержаних результатів й процесу виконання діяльності.

Отож процес виховання учнів, зокрема обдарованих у навчальних закладах Франції виявляється у майстерності вчителя адаптувати педагогічні дії до їхніх потреб, інтересів, потенційних можливостей. Головним методом розглядають організацію різних видів діяльності, у процесі якої обдаровані розвивають власні здібності, творче мислення, уміння спілкування з різними учнями, а також набувають соціальний досвід.

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ЯК АСПЕКТ РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ ШВЕЦІЇ

Оксана Цюк,

аспірант кафедри загальної та соціальної педагогіки

Освіта є одним з найважливіших параметрів, що лежить в основі створення єдиного Європейського простору вищої освіти. У більшості країн Європейського простору вищої освіти засновано установи, відповідальні за забезпечення якості в галузі вищої освіти. Після прийняття Європейського пілотного проекту з оцінки якості вищої освіти 1995 р, Європейська рамка якості постійно розширюється через створення нових агентств із забезпечення якості та акредитації. Забезпечення якості в європейській вищій освіті завжди перебувало в стані динамічних змін, що зумовлено інтенсивними євроінтеграційними освітніми процесами [1]. *Забезпечення якості вищої освіти в Швеції є одним з головних завдань Національного агентства з вищої освіти. Шведське Національне агентство з вищої освіти є державним органом при Міністерстві освіти і науки [2]. У 1989 році міністром освіти*

призначено національну комісію з вищої освіти яка повинна була вивчити всю систему вищої освіти з акцентом на якість. Завдяки цій комісії нинішня європейська дискусія про якість освіти була доставлена на перший план навіть у Швеції [3].

Мета статті – охарактеризувати аспекти реформування системи забезпечення якості вищої освіти Швеції.

У Швеції управління вищими навчальними закладами традиційно було централізоване в порівнянні з іншими країнами. Професори завжди були державними службовцями. Запроваджена з 1977 р. бюджетна система означала більшу свободу дій стосовно фінансових питань для вищих навчальних закладів. Для окремих університетів і коледжів це означало можливість безпосередньо спілкуватися з Міністерством освіти в процесі фінансування без проміжної влади [4]. Шведська система забезпечення якості отримала більший рівень автономії завдяки реформам вищої освіти. Основні реформи в галузі вищої освіти та системи забезпечення якості вищої освіти Швеції, систематизовані нами у табл. 1.

Основні реформи в галузі вищої освіти та національної системи забезпечення якості вищої освіти Швеції

Таблиця 1.

Події	Дані
1960р.	запроваджено оцінку результатів іспитів студентів у вищих навчальних закладах.
Реформа вищої освіти 1977р.	впровадження самооцінки на інституційному рівні; впроваджено поняття експертної оцінки.
1989р.	міністром освіти створено Національну комісію з вищої освіти, яка повинна була вивчити всю систему вищої освіти з акцентом на якість.
1990рр.	ліквідовано Центральний керівний орган і створено національний “Секретаріат з оцінки університетів і коледжів (згодом – Офіс Канцлера)”. На кожен університет і коледж вищої освіти була покладена відповідальність за створення власної програми розвитку якості.
Реформа 1993р.	свобода і демократія у вищих навчальних закладах шляхом передачі повноважень до закладів, а саме: змісту і цілей освіти, критеріїв відбору студентів, кадрових призначень та фінансування освіти.

Постанова вищої освіти 1993р.	право присвоювати ступені не надається довічно, а підлягає перегляду.
1995р.	Національне агентство з вищої освіти затвердило функції оцінки якості. Основне завдання Агентства – проведення перевірки якості (акредитація) всіх вищих навчальних закладів на трирічній основі, відповідно до загальних цілей і керівних принципів, встановлених у Постанові уряду про ступені. Організовано аудит для національної системи забезпечення якості всіх вищих навчальних закладів під гаслом “Оцінка для покращення”.
1995-1998рр.	впроваджено перші “програми якості”, тобто перевірку всіх вищих навчальних закладів: зібрані зовнішні команди рецензентів, проведені відвідування, підготовлено звіти та проведено обговорення відповідними закладами.
1998-2001рр.	другий етап “програми якості” визначив рівень, до якого відбулися якісні зміни.
2001-2007рр.	оцінки відбуваються на шестирічній основі. Посилюється вплив студентів на процес оцінки. Нова система визначає зв'язок між поняттями якості і правом присуджувати вчені ступені.
1995р.-2007р.	структура забезпечення якості вищої освіти складалася з п'яти елементів: 1) аудит; 2) оцінка програм; 3) акредитація; 4) тематична оцінка; та 5) премія передового досвіду в галузі освіти.
2007-2009рр.	організація моніторингу, розвитку і обміну інформацією.
2011-2014рр.	структура забезпечення якості зосередилася на результатах навчання, які вимірюють вплив соціального світу для покращення якості

У Швеції головна відповідальність за формування державної політики у сфері освітніх послуг у країні лежить на національному урядові і парламенті.

Система забезпечення якості вищої освіти Швеції систематично розвивається і удосконалюється. Незважаючи на

політичні зміни, що відбуваються в країні, проблема системи забезпечення якості вищої освіти залишається чи не однією з найважливіших у сфері вищої освіти Швеції. Нам видається важливим здійснити аналіз національної системи забезпечення якості вищої освіти, що діє у Швеції з метою впровадження деяких аспектів у вітчизняну національну систему забезпечення якості вищої освіти.

1. Programme-oriented and institutional-oriented approaches to quality assurance: new developments and mixed approaches / Spyros Amourgis, Nathalie Costes, Wenshe Froestad [et al.]. – ENQA. Workshop report 9.
2. External Review of the Evaluation Activities of the Swedish National Agency for Higher Education Self-evaluation report. – Режим доступу: <http://www.hsv.se/download/18.24cc9d95134182bfa4a80003235/>
3. Towards a Swedish Evaluation and Quality Assurance System in Higher Education. – Режим доступу: <http://www.hansnaslund.se/SVE-NOV.pdf>
4. Karl-Axel Nilsson Office of Evaluation, Lund University, Sweden. Towards a Swedish Evaluation and Quality Assurance System in Higher Education / Karl-Axel Nilsson, Hans Näslund. – Режим доступу : <http://www.hansnaslund.se/SVE-NOV.pdf>

ДВІ МОДЕЛІ ОСВІТИ ПАУЛО ФРЕЙРЕ

Ірина Турчин,

здобувач кафедри загальної та соціальної педагогіки

Науково-педагогічна спадщина бразильського освітянина Пауло Фрейре є надзвичайно цікавою та багатою. У доробку відомого педагога ХХ століття чільне місце займають “банківська” та “проблемно-орієнтована” освіта. У роботі висвітлено основні принципи цих моделей освіти.

Дослідники творчості Фрейре зіштовхнулись із проблемою перекладу назв таких моделей освіти, як “banking” та “problem-posing”. Наприклад, В. Гайденко пише про “проблематизуючу” та “накопичувальну” освіту [4, с. 92]. Перекладач праць бразильського педагога О. Дем’янчук запропонував свій варіант: “банківська” та

“проблемно-орієнтована” освіта; ці терміни почали широко вживати інші науковці.

На нашу думку, Фрейре назвав модель освіти “банківською”, бо згідно з цією моделлю, вчителі вкладали знання у “сховища” (він мав на увазі учнів), тобто зроблено порівняння з банком. Учні могли лише приймати та зберігати вкладене. У своїй автобіографічній праці “Листи до Христини” Пауло згадує, що розуміти зміст тексту означало запам’ятати його, і це було ознакою кмітливості [2, с. 15]. Це були пріоритети освіти того часу, коли відбувалось становлення поглядів майбутнього освітянина. У той час учителі давали учням чіткі інструкції, а їх добре виконання віталось. Така позиція була актуальною для того часу, а не для сьогодення.

У “банківській” системі людей вважають керованими істотами, які повинні працювати над вкладеними в них внесками, а не плекати власну критичну свідомість. Також у цій системі зводять до мінімуму творчу спроможність учнів [1, с. 55]. Фрейре вважає, що “банківська” концепція перетворює людей на об’єкти, які не мають автономії, здатності раціоналізувати та концептуалізувати знання на особистому рівні [3]. Учнями керували, тобто вони не могли мислити свідомо, а лише виконувати накази. На жаль, це можна порівняти з роботами, для яких є важливі чіткі інструкції, але вони позбавлені можливості творити. Автономія у прийнятті рішень є надзвичайно важливою для повноправного життя у суспільстві, а люди, які забороняють це робити, є гнобителями. Людина не може користуватись лише знаннями, які в неї вклали, адже це не дасть жодного результату. Людина була лише спостерігачем у світі. Ця ситуація влаштувала керівників світу, а звичайні люди не розуміли ситуації, в якій опинились.

У “проблемно-орієнтованій” освіті заперечується оповідь, а натомість втілюється в життя спілкування. Ця модель може подолати суперечності “банківської” освіти завдяки діалогові, а люди зможуть навчити одне одного за посередництвом світу. Цей тип освіти є завжди пізнавальним, тобто учні критично досліджують дійсність завдяки діалогу з учителем, який також вчитиметься у процесі навчання [1, с. 61–62]. “Проблемно-орієнтований” метод є важливим для творчого розвитку особистості. Діалогові стосунки між учнями та вчителем добре впливають на розвиток обох сторін, адже завдяки обговоренню реальності, вони можуть думати критично та навчитись багатьох речей один в одного. Фрейре називає таких учнів “критичними співдослідниками в діалозі з учителем”.

“Проблемно-орієнтована освіта як гуманізуюча та визвольна діяльність утверджує основний принцип: люди, які перебувають під

гнітом, мають боротись за своє визволення” [1, с. 67]. Пауло Фрейре додає, що процес визволення охоплює такі аспекти, як клас, стать, раса та культура [2, с. 160]. Освітянин вважає, що всі свідомі особистості повинні боротись за визволення і відкинути “банківську” модель освіти.

Бачення Фрейре “банківської” моделі, з одного боку, псевдо«проблемно-орієнтованої» у центрі (яка, насправді, є формою “банківської”) і справжньої “проблемно-орієнтованої”, з іншого боку, є імітацією реального світу, де один тип є завжди предметом для певної влади. Динаміка цих відносин залежить від того, наскільки кожна сторона готова віддавати і брати, що означає, до якої міри керівництво відмовляється від свого контролю, а суб’єкт дозволяє їй це зробити [3]. Такі моделі освіти окреслюють поведінку лідерів та свідомість людей.

Таким чином, дві протилежні моделі освіти, подані Фрейре, є важливими для цілісного розуміння системи освіти. Виділено такі переваги “проблемно-орієнтованої” освіти, як творчість, діалог та критичне мислення. Описано недоліки “банківської” освіти: оповідь, відчуження та пригноблення. Ці моделі уособлюють світ – сучасний демократичний світ, де люди не бояться висловити власну думку і мають доступ до інформації, та пригноблений, репресований світ, де люди не вміють думати вільно, не знають відчуття свободи.

-
1. *Фрейре Пауло*. Педагогіка пригноблених / Пауло Фрейре; [пер. з англ. [О. Дем’янчук](#)]. – К. : Юніверс, 2003. – 166 с.
 2. *Freire P. Letters to Christina* / P. Freire. Translated from Portuguese. – Psychology Press, 1996. – 259 p.
 3. *Micheletti Gabrielle*. Re-Envisioning Paulo Freire’s «Banking Concept of Education» [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.studentpulse.com/articles/171/re-envisioning-paulo-freires-banking-concept-of-education>
 4. *Гайденко В.* Філософія освіти в Бразилії: критична педагогіка Пауло Фрейре / Вікторія Гайденко // Філософія освіти. – 2006. – № 2. (4). – С. 91–99.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПРАВОВЕ УРЕГУЛЮВАННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ ІНОЗЕМЦЯ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Василь Гуменюк,

*асистент кафедри медицини катастроф і військової медицини
Львівського національного медичного університету
імені Данила Галицького*

В умовах входження України у європейський освітній простір і завдань, що їх ставить перед вищою школою світова тенденція глобалізаційних змін, навчання іноземних студентів набуває особливої ваги. З метою аналізу нормативного забезпечення здобуття освіти іноземними студентами в Україні виокремлюємо наступні документи.

1. Ті, що унормовували в'їзд/виїзд та перебування іноземних громадян на території України. Законодавчі акти, які протягом 1994–2015 років унормовували особливості трактування статусу та перебування іноземців в Україні. У 2013 році наказом МОН було затверджено нові порядки: організації набору на навчання та стажування, видачі іноземцям запрошень на навчання та їх реєстрації. Було підтверджено, що умовою зарахування іноземця на навчання є володіння ним мовою навчання і зарахування до навчальних закладів здійснюється за результатами співбесіди. Суттєві зміни, що розширюють суб'єктні можливості студента внесені у 2014 р. до Порядків набору з урахуванням положень Закону України “Про вищу освіту”. Основні з них такі: у перелік форм навчання для іноземних студентів додано дистанційну; введено умову наявності повної загальної середньої освіти, отриманої за кордоном, для навчання на підготовчих відділеннях; уточнено перелік документів, що подаються для зарахування, зокрема, подача оригіналу та копії документа, у якому міститься інформація про зміст навчальної програми за попереднім ступенем вищої освіти, отримані кредити, тривалість навчання та успішність з навчальних дисциплін при вступі на навчання для здобуття ступеня магістра та програм післядипломної освіти. Іноземці зараховуються двічі на рік на початку академічних семестрів для здобуття певного ступеня вищої освіти за акредитованими освітніми програмами – за результатами оцінювання поданих документів та співбесіди, що проводиться приймальною комісією з визначених нею дисциплін та мови навчання. Упродовж академічного року – для навчання на підготовчому відділенні, а також для отримання післядипломної освіти, на підставі рішення приймальної комісії за результатами вивчення нею поданих документів. Упродовж академічного

року – для навчання за програмами академічної мобільності відповідно до положення про порядок реалізації права на академічну мобільність.

2. Документи, що врегульовували межі суб'єктності студента – здобувача освітніх послуг після 1991 року. Країні, яка знаходилася на початку власних процесів державотворення, практично з нуля необхідно було налагоджувати систему організації освітніх послуг на експорт, залучення власних іноземних партнерів та укладення з ними міждержавних договорів, визначення пріоритетів і перспектив. Як наслідок невизначеності першим таким пріоритетом стало запровадження у систему освіти ринкового механізму – навчання усіх бажаючих на платній основі, що було унормовано Постановою Кабінету міністрів України “Про навчання іноземних громадян в Україні” (1993). Згідно документу для навчання іноземних громадян виділяється щорічно до однієї тисячі державних стипендій, розподіл яких між міністерствами, відомствами та навчальними закладами здійснює Міністерство освіти.

3. Вносили уточнення щодо суб'єктів організаторів освітніх послуг. Постановою Кабінету Міністрів України № 910 від 5 червня 2000 р. було визначено, що ВНЗ можуть укладати договори з юридичними та фізичними особами, було конкретизовано перелік документів, які подають іноземні громадяни; порядок видачі запрошень МОН України та юридичні аспекти оформлення віз на підставі запрошення та наказом МОН України № 544 (2003) про порядок набору та видачу запрошень на навчання. У 2013 році наказом МОН було додано уточнення у визначення того, хто має право здійснювати послуги з організації набору студентів (навчальні заклади; уповноважене МОН державне підприємство; суб'єкти господарювання (резиденти та нерезиденти); уточнено перелік документів, які іноземець подає до навчального закладу. Безпосередньо управлінням та організацією навчально-виховного процесу займаються: міжнародні відділи, міжнародні факультети, деканати по роботі з іноземними студентами, деканати підготовчих факультетів та відділень. При деканатах по роботі з іноземними студентами діє паспортно-візова служба, яка займається питаннями реєстрації іноземних громадян, видачі запрошень на навчання, оформлення виїзних віз за територію України, контролює проживання іноземних студентів за адресами, де вони зареєстровані. Безпосередньо педагогічну підтримку іноземним студентам надають куратори інтернаціональних та національних груп, які працюють на добровільних засадах.

Характеризуємо як неоднозначний факт того, що в Україні, як і за кордоном, діють міжнародні консалтингові фірми – всього 350 компаній, які надають послуги з організації набору іноземців на навчання в Україні

та є офіційними посередниками між ВНЗ та абітурієнтом. Серед 350 компаній, які надають послуги з організації набору іноземців на навчання в Україні (за даними УДЦМО) виокремимо міжнародні організації: Національний фонд Відьї (National Vidya Foundation MBBS Admission); Міжнародна організація опіки студентів (ISCO – International Students Care Organization); Універсальне консультування студентів (Universal Students' Consultancy (USC)); “V-Xpress Consultant (Pvt.) Limited”.

За останні 20 років Україна зробила багато у напрямі нормативного урегулювання питань навчання іноземних громадян, але має місце і низка неурегульованих проблем.

СУЧАСНІ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗАНЯТЬ ДЛЯ ШКОЛЯРІВ В МУЗЕЇ (НА ПРИКЛАДІ ПОЛЬЩІ)

Марія Васишин,

аспірант кафедри загальної та соціальної педагогіки

Близько півстоліття у світі та, зокрема, в Європі спостерігаємо розширення співпраці шкіл з музеями, що працюють у межах неформальної освіти. Від часу свого створення й дотепер музеї реалізують освітню місію, пов'язану із поширенням та популяризацією історії, мистецтва та загалом культурної спадщини народу. Зростаюче зацікавлення матеріальною і нематеріальною формою культурної спадщини сприяє оновленню форм і методів освітньої діяльності в музеї. Найістотною зміною у цьому процесі є перехід від пасивного, споглядального підходу до активної співучасті у процесі комунікації серед широкого загалу учасників. Використання такої практики сприяє наділенню музейних експонатів новим змістом, які через встановлення діалогу з відвідувачами, критиками, дослідниками, митцями перетворюються у джерело як індивідуальних, так і суспільних знань. Важливим для цього є формування музейного середовища, котре передбачає відбір сучасних форм і методів взаємодії зі школярами, активне залучення учнів різного віку до співпраці, спонукання до творчої діяльності, розвитку та самовдосконалення.

Сучасні форми освітньої діяльності в музеї значно відрізняються від тих, що використовувались раніше, насамперед лекцій та екскурсій, котрі ґрунтувалися на запам'ятовуванні значного обсягу навчальної інформації, без набуття навичок застосування знань у щоденному житті, побуті, професійній діяльності. На зміну їм приходять форми взаємодії,

метою яких є стимулювання активності учнів, спонування їх до набуття власного досвіду та його застосування у ході міжособистісної комунікації.

Відповідно до тематики експозиції, цілей освітньої діяльності, вікових та психологічних особливостей аудиторії, в музеях Польщі найчастіше використовують такі форми організації музейних занять:

- 1) проведення практичних занять (warsztaty muzealne);
- 2) організація історико-літературних конкурсів;
- 3) зустрічі з діячами мистецтва;
- 4) шкільні екскурсії та мандрівки з вчителями та музейними працівниками;
- 5) реалізація освітніх проєктів;
- 6) інсценізація творів різноманітної тематики;
- 7) виставки творчих робіт учнів.

Учасники історико-літературних конкурсів та зустрічей з діячами мистецтва ознайомлюються із культурно-мистецькою спадщиною, розвивають здібності декламації віршів та набувають навичок сприйняття та інтерпретації мистецьких творів.

Цікавою та новаторською формою пізнання літературної спадщини можуть бути інсценізації мистецьких творів. У процесі взаємодії із великою кількістю інших учасників учні навчаються ефективно працювати в групі, вирішувати спільні завдання, розвивають акторську майстерність й здібності написання сценаріїв, підбору літературних композицій та костюмів.

Організація шкільних екскурсій та мандрівок з вчителями та музейними працівниками в музеї позитивно впливають на встановлення дружніх взаємозв'язків у групі, інтеграцію всіх учасників в єдину спільноту. Наступним кроком може бути самостійна реалізація учнями освітніх проєктів, які найчастіше пов'язані із суспільно-культурним життям свого регіону. Участь школярів в освітніх проєктах активізує їх до виконання різного роду творчих та дослідницьких завдань.

Результатом освітньої діяльності в музеях Польщі є виставки творчих робіт учнів. Завдяки участі у створенні виставки, учні вчаться репрезентувати музейні експонати та матеріали власної праці, ознайомлюються із основними етапами створення експозиції та набираються практичного досвіду.

Перевагою зазначених форм організації навчальної діяльності в музеї є можливість застосування та трансформації знань і досвіду кожної особистості через безпосередню участь у процесі комунікації. За таких умов освітня діяльність музею перетворюється в елемент гуманістичного виховання для пізнання культурних цінностей, діалогу між людьми та

духовного взаємозбагачення й популяризує досягнення мистецтва і науки у різних сферах життєдіяльності людини. Застосування таких форм музейної взаємодії передбачає залучення учнів до творчої діяльності, включення в освітній процес елементів їх власної культури, що розвиває ініціативність, плідну уяву, інтелект, здатність до самостійності суджень і дій.

Досвід музеїв Польщі демонструє, що зазначені форми організації музейних заходів дають учням змогу поглибити й розширити обсяг знань, отриманих у школі, виховують цілісну та творчу особистість, що здатна до самонавчання й саморозвитку, ефективної взаємодії з іншими людьми.

Очевидно, що адаптація та застосування сучасних форм освітньої взаємодії в музеях Польщі є своєрідним викликом для вітчизняних музеїв, які складно упроваджують інновації. Безумовно, така діяльність передбачає значну попередню методичну підготовку, низку консультацій й репетицій, пов'язаних із залученням відповідних ресурсів. Однак, вимоги часу та постійні суспільні трансформації вимагають відповідної якісної видозміни музеїв, які не повинні залишатись осторонь від суспільно-політичних змін.

“МОВНА СИТУАЦІЯ В МОЄМУ РЕГІОНІ” – ОДНЕ З ПЕРШИХ ТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ СТУДЕНТІВ- ЖУРНАЛІСТІВ

Марія Ріпей,
асистент кафедри мови засобів масової інформації

Студенти 1-го курсу факультету журналістики на початку першого семестру з дисципліни “Українська мова в ЗМІ” отримують завдання зібрати матеріал до написання творчої роботи на тему “Мовна ситуація в моєму регіоні”. Зокрема, порозмовляти із старшими людьми, щоб простежити особливості мовлення старших і молоді, описати легенди походження назви свого міста чи села, назв вулиць, укласти словничок поширених висловів тощо.

Це цікаве завдання, студенти охоче його виконують, а на практичних заняттях зачитують свої напрацювання. Так вони і більше дізнаються один про одного, і про мовні особливості різних регіонів нашої країни, з яких приїхали на навчання. Іноді це відбувається дуже весело, коли всі просять “перекласти” на літературну українську мову те,

що одногрупник так жваво розповів унікальним карпатським діалектом. Вони намагаються за милозвучністю вгадати значення деяких слів, але зазвичай це їм не вдається, виходить щось незвичне і кумедне. А особливо цікаво, коли про мовні особливості свого регіону розповідають студенти з інших країн.

Усі студентські роботи ми аналізуємо і щодо особливостей викладу, і щодо змістового наповнення, і щодо мовного оформлення, виокремлюємо найцікавіші, найоригінальніші, які подаємо у стінгазету факультету журналістики. Ось уривки із деяких з них.

Чому я або ви любите свою мову? Тому що ви її знаєте, відчуваєте, розумієте, чуєте? Чи ви захоплюєтесь її морфемами, суфіксами, префіксами, афіксами та іншими граматичними, морфологічними і стилістичними особливостями?

Ніколи не пізнає і не зрозуміє мову той, хто думає, що мова – це тільки поєднання складів, відмінювання іменників або знання всіх винятків. Навпаки, мова – те, що не можна охопити в рамки, скувати правилами, запакувати і поставити як гарний подарунок, який лежить і не рухається, якого не чути і не зрозуміти.

Чим же відрізняється моя рідна грузинська мова від української?

- *Звертання “мама” в Грузії ставиться до “тата”.*
- *Ви не зможете помилитися в написанні великих та маленьких літер. Все просто: у нас немає великих літер. Всі літери однакові.*
- *Бойтеся неправильно поставити наголос? Не турбуйтеся, ми не маємо наголосів, які би змогли змінити сенс слів.*
- *Цікавитесь абеткою? Літер, як і в українській мові, 33. Найлегше запам'ятати голосні, тому що їх усього 5. Складніше з приголосними, бо ви почувєте 10 нових звуків, яких немає в українській мові.*
- *Немає такого визначення, як він, вона, воно. Ми кажемо “іс”.*
- *Щодо іменників, то є одна відміна з сьома відмінками.*

Дві країни – дві мови. Так, наші мови дуже відрізняються, але це не заважає нам зрозуміти один одного. І якщо я кажу чудовим грузинським акцентом “діакую” (бо у нас немає літери “я”), то знаю, що українці не образяться, а промовлять таке лагідне і душевне “будь ласка”. (Кеті Кантарія)

Моє село Містки Пустомитівського району Львівської області. У нашому селі на “борошно” кажуть “мука”, на “сковорідку” – “пательня”; на “праску” – “железко”, на “порося” – “паце”, “свиня”; на “рис” – “риж”; на “картоплю” – “бульба”; на “килим” – “ковйор”,

на “смітник” – “мусорник” тощо. Поширеними є такі фрази: “Гей би я був десь”; “Файно, що так сі стало”. На батькового брата кажуть “стрийко”, на його дружину – “стрийна”, на дядька – “вуйко”, на тітку – “вуйна” або “цьотка”.

Коли я була маленькою, то часто чула, як бабця казала, що “йде по хліб до skleпу”. Мені було дуже дивно, що вона купує хліб у місцях для поховання мертвих. А згодом дізналася, що “склеп” – це магазин. Цікавими є назви магазинів у нашому селі. Кожного з них названо відповідно до прізвища власника: “У Мигаля”, “У Мікунди”, “У Куриловича”. (Любов Феджора)

Головною перешкодою, каменем спотикання чи то звичайним гальмом є лінгва. Саме вона, на мою думку, є першоджерелом усіх бід. От це і є найстрашніше. Найгірше не те, що українська літературна мова трапляється у повсякденному вжитку вкрай рідко, а те, що мова, якою говорить більша (на щастя, не вся) частина населення мого міста віком від 13 до 20 років, є вибуховим коктейлем із сленгу, української і російської мов та діалектних особливостей регіону. Я навіть не уявляю, як порозумівся б з кимось із молодих жителів Ланівців, що на Тернопільщині, іноземець, який вивчав лише літературну українську мову...

І треба почати працювати над собою. Думаю, допоможе читання книг. Різних, не лише наукових, але і художніх. Потрібно перебороти лінгва, зупинитись, замислитись і залишити позаду шлях найменшого опору, оте надокучливе “бути як всі”. Треба спробувати змінитись. Не через те, що хтось (вчителька, мама, бабуся) каже, що так не можна, бо що то за мова. Для себе. Щоб зробити себе трохи кращим. (Анастасія Чупринська)

Я із Осіївки Бершадського району Вінницької області. У нас оригінальний гумор, іноді з перчинкою. І люди не “обіжаються” за ту чи іншу фразу. Наприклад, коли хтось просить іншого щось зробити, то підганяє його: “Бісцьом! Бісцьом!”. Коли хтось працює, а інший проходить біля нього і говорить “Боже помагай”, то працюючий може жартівливо відповісти: “Казали боги, щоб і ви допомогли!”. На що відповідають: “Казали з неба, що не треба”. А ще старші люди дуже часто на початку слова, яке починається на голосний, вживають букву “г”. Наприклад, “гогірок”, “гавтобус”, “Густя” (сусіднє село Устя), “Гандруша”, “голівець”. (Юлія Тодоренко)

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ ПОЧАТКОВОЇ ТА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

<i>Наталія Мачинська.</i> Формування професійної компетентності сучасного педагога в контексті акмеологічного підходу.	3
<i>Любов Нос.</i> Сучасні вимоги до професійної підготовки вчителя іноземної мови для початкової школи.	6
<i>Галина Подановська.</i> Урок читання як основна форма літературного розвитку молодших школярів.....	9
<i>Валентина Деленко.</i> Нестандартні прийоми малювання як засіб активізації творчого самовираження старших дошкільників	14
<i>Анна Войтович.</i> Екологічне виховання учнів початкових класів в Україні та Європі: компаративний аспект.....	17
<i>Олена Луцинська.</i> Використання інноваційних технологій у роботі із студентами.....	20
<i>Юлія Задунайська.</i> Формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх вчителів початкової школи.....	25
<i>Наталія Семеряк.</i> Організація та проведення нетрадиційних форм роботи на уроках трудового навчання в початковій школі	28
<i>Надія Ростикус.</i> Розвиток зв'язного мовлення учнів початкових класів засобами ситуативних вправ	30
<i>Роксоляна Жаркова.</i> Художнє слово у професійній підготовці вчителя початкової школи	33
<i>Марта Проц.</i> Авторська школа в Україні: реалії та перспективи.....	37
<i>Галина Бойко.</i> Робота з літературними текстами на заняттях іноземної мови як засіб активізації пізнавальної діяльності студентів	40
<i>Маря-Тереза Шоловій.</i> Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до роботи з дітьми з особливими потребами	43
<i>Людмила Кобилецька.</i> Соціокультурний аспект формування культури мовлення педагога.....	46

СЕКЦІЯ КОРЕКЦІЙНОЇ І СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ІНКЛЮЗІЇ

<i>Вікторія Лобода.</i> Фасилітаторство як стиль лідерства в середовищі студентської молоді	49
<i>Роксоляна Швай.</i> Деякі аспекти творчої методичної діяльності вчителя	52
<i>Іван Сулятицький.</i> Соціопсихологічні чинники формування військово-патріотичного світогляду.....	55
<i>Ірина Субашикевич.</i> Дослідження ціннісно-сислової сфери студентської молоді	58
<i>Наталія Дрібнюк.</i> Музикотерапевтична готовність студентів-логопедів до реалізації корекційно-виховної роботи	62
<i>Христина Качмарик.</i> Особливості диференційованої діагностики дітей з аутизмом	65
<i>Ірина Фіцик.</i> Розвиток уваги у дітей молодшого шкільного віку з синдромом Дауна	68
<i>Богдан Коссак.</i> Коморбідні стани асоційовані з розладами мовлення у дітей.....	71
<i>Роксоляна Призванська.</i> Розвиток комунікативних вмінь дітей із аутизмом засобами музикотерапії	74
<i>Віра Корнят.</i> Технологічний підхід до організації професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів	76
<i>Романа Михайлишин.</i> Толерантна культура як професійно важлива якість майбутнього соціального педагога.....	80
<i>Лілія Лепеха.</i> Психолого-педагогічна діагностика дітей раннього віку як складова педагогічного процесу	83
<i>Мар'яна Породько.</i> Фізична реабілітація дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення	87
<i>Любов Сав'як.</i> Логоритміка як одна з комплексних методик подолання мовленнєвих порушень.....	89
<i>Марія Верхоляк.</i> Труднощі реформування соціально-педагогічної допомоги особам з особливими потребами в розвитку	93

<i>Світлана Вижданова.</i> Формування музично-естетичних смаків у дітей з порушеннями інтелектуальної сфери	96
<i>Марта Митурак.</i> Діагностика комунікативної готовності дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвиненням мовлення до школи	100
<i>Лариса Малинович.</i> Забезпечення інтегративного психолого-педагогічного супроводу готовності дітей з порушеннями в розвитку до навчання в школі	103

ПІДСЕКЦІЯ ЗАГАЛЬНОЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

<i>Дмитро Герцюк.</i> Наукова робота кафедри загальної та соціальної педагогіки у 2015 році	107
<i>Юлія Заячук.</i> Сучасна реформа вищої освіти: “головні гравці” та координаційні сили	111
<i>Тетяна Равчина.</i> Альтернативні способи організації процесу навчання студентів у вищій школі	115
<i>Лариса Ковальчук.</i> Особливості впровадження мережевих технологій у систему підготовки майбутніх педагогів	119
<i>Галина П'ятакова.</i> Особливості дидактичної підготовки магістрів філології в Ягеллонському університеті	123
<i>Олексій Караманов.</i> Організація персонального середовища навчання у просторі музею	126
<i>Ольга Ферт.</i> Особливості організації навчального процесу згідно сучасних тенденцій реформування освіти.	128
<i>Надія Заячківська.</i> Проблема міжкультурної освіти у класичному університеті	130
<i>Марта Максимець.</i> Міжкультурна компетентність як складова професійної компетентності молодого вчителя іноземної мови	134
<i>Наталія Яремчук.</i> Міжособистісна довіра як фактор особистісного та професійного становлення студентів	136
<i>Світлана Цюра.</i> Виховне середовище сім'ї і сиблінги	141

<i>Ніна Лозинська.</i> Соціальна адаптація викладачів і студентів	143
<i>Марія Крива.</i> Дослідницькі конкурси з природничих дисциплін як форма позаурочної роботи з обдарованими учнями.....	147
<i>Наталія Троханяк.</i> Структура медіакомпетентності свідомого медіаспоживача: психолого-педагогічний аспект.....	150
<i>Ірина Мицишин.</i> Соціально-опікунська діяльність митрополита Андрея Шептицького.....	152
<i>Теодор Лецак.</i> Науково-педагогічні погляди Александра Скурського (1851–1928)	155
<i>Христина Калагурка.</i> Співпраця кафедри педагогіки і психології та львівської дитячої виховної колонії в 1960-их роках.....	158
<i>Наталія Горук.</i> Сучасні трактування самодирективного навчання дорослих у Північній Америці.....	160
<i>Ореста Клонцак.</i> Шляхи організації академічно-сервісного навчання в системі сучасної університетської освіти США	163
<i>Юлія Тришук.</i> Ідеї виховання обдарованої молоді в закладах середньої освіти Франції	166
<i>Оксана Цюк.</i> Забезпечення якості як аспект реформування вищої освіти Швеції.....	169
<i>Ірина Турчин.</i> Дві моделі освіти Пауло Фрейре.....	172
<i>Василь Гуменюк.</i> Організаційно-правове урегулювання суб'єктності іноземця здобувача вищої освіти в Україні	175
<i>Марія Василюшин.</i> Сучасні форми організації занять для школярів в музеї (на прикладі Польщі)	177
<i>Марія Ріней.</i> “Мовна ситуація в моєму регіоні” – одне з перших творчих завдань студентів-журналістів	179

МАТЕРІАЛИ
ЗВІТНИХ НАУКОВИХ КОНФЕРЕНЦІЙ
ФАКУЛЬТЕТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Випуск 1

Виходить з 2016 року

Комп'ютерна верстка *Наталія Король*

Формат 60x84/16. Умовн. друк. арк. 10.93
Тираж 80 прим. Зам.

Малий видавничий центр факультету педагогічної освіти та
Педагогічного коледжу Львівського національного університету
імені Івана Франка
79005 Львів, вул. Туган-Барановського, 7

Міністерство освіти і науки України
Львівський національний університет імені Івана Франка

МАТЕРІАЛИ
ЗВІТНИХ НАУКОВИХ КОНФЕРЕНЦІЙ
ФАКУЛЬТЕТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ



Львів
ЛНУ імені Івана Франка
2016