

Міністерство освіти і науки України
Львівський національний університет імені Івана Франка
Факультет педагогічної освіти

**МАТЕРІАЛИ
ЗВІТНИХ НАУКОВИХ КОНФЕРЕНЦІЙ
ФАКУЛЬТЕТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

Випуск 3

Виходить з 2016 року

Львів
ЛНУ імені Івана Франка
2018

УДК 37:[378.096(477.83-25)](062)"2018"

ББК 74.58я431

М 34

*Рекомендовано до друку
Вченою радою факультету педагогічної освіти
Львівського національного університету імені Івана Франка
(протокол № 6 від 2.02.2018 року)*

Відповідальний за випуск *Дмитро Герцюк*

Матеріали звітних наукових конференцій факультету педагогічної освіти. – Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2018. – Вип. 3. – 228 с.

Подано матеріали звітної наукової конференції факультету педагогічної освіти, яка відбулась 04-05 лютого 2018 року. Наведено результати науково-педагогічних досліджень викладачів, аспірантів і здобувачів факультету за 2017 рік.

УДК 37:[378.096(477.83-25)](062)"2018"

ББК 74.58я431

© Львівський національний університет
імені Івана Франка, 2018

НАУКОВА РОБОТА ФАКУЛЬТЕТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У 2017 РОЦІ: ЗДОБУТКИ І ПЕРСПЕКТИВИ

Дмитро Герцюк,

*декан факультету педагогічної освіти, кандидат педагогічних наук,
доцент*

Організація і здійснення наукової роботи на факультеті педагогічної освіти у 2017 році були одними із пріоритетних завдань структурного підрозділу.

Упродовж 2017 року науково-педагогічними працівниками кафедр факультету виконувалися дві держбюджетні наукові теми і шість науково-дослідних тем у межах робочого часу викладачів.

1. *НТР «Розроблення технологічного маршруту супроводу дитини з розладами спектра аутизму» за державним замовленням (кафедра корекційної педагогіки та інклюзії, наук. керівник – д.п.н., проф. Островська К.О.).*

Основні результати:

- проведено експериментальні дослідження показників інтелектуального та соціального розвитку понад 100 дітей дошкільного віку з розладами спектра аутизму (РСА) в навчальних закладах міст Львова, Полтави, Києва;
- створена індивідуальна програма розвитку кожної дитини, яка включає низку корекційних та реабілітаційних заходів, спрямованих на усунення порушень сенсорної інтеграції аутичних дітей та активізацію пізнавальних психічних процесів;
- розроблена технологічна карта індивідуального маршруту дітей з РСА у дошкільних закладах.

2. *Тема : «Розробка технологій психолого-педагогічного супроводу дітей із спектром аутистичних порушень у спеціальній та інклюзивній школі (кафедра корекційної педагогіки та інклюзії, наук. керівник – д.п.н., проф. Островська К.О.).*

Основні результати:

- проведено аналіз та апробацію зарубіжного та вітчизняного діагностичного інструментарію для визначення соціальних компетентностей дітей з розладами спектра аутизму (РСА).;
- розроблено методи психолого-педагогічної діагностики дітей з РСА, зокрема методи визначення соціальних компетентностей;
- встановлено взаємозв'язок медичних параметрів (ритмів ЕЕГ) з показниками психофізичного розвитку дітей з РСА.

3.Тема *«Професійна і соціально-педагогічна підготовка майбутніх фахівців у системі вищої освіти України: історико-педагогічні аспекти, дидактичні підходи, інноваційні технології»*(кафедра загальної та соціальної педагогіки; наук. керівник – канд. пед. наук, доц. Герцюк Д.Д.).

Основні результати:

Досліджено зміст сучасної педагогічної освіти; особливості підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів в Україні; педагогічний потенціал взаємодії педагога й учня, студента у сучасному навчальному середовищі; готовність вчителя до професійно-педагогічної діяльності; складові професійної компетентності вчителя; особливості впровадження інноваційних технологій у процес університетської підготовки фахівців; головні характеристики основних видів ІКТ у контексті викладання педагогічних дисциплін.

Проаналізовано організаційно-методичні форми, змістове та кадрове забезпечення педагогічної освіти у Львівському університеті упродовж ХІХ – перша пол. ХХ ст.; теоретико-методологічні ідеї педагогіки партнерства; студентоцентрикований підхід у навчальному процесі вищої школи та його вплив на формування самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців; зміст професійної підготовки майбутніх учителів фахових дисциплін у класичному університеті.

Розроблено основні напрями реформування змісту педагогічної освіти; шляхи формування професійної спрямованості вчителя під час проходження педагогічної практики; модель професійного становлення вчителя іноземної мови на початкових етапах діяльності; концептуальні засади проведення музейних уроків в школі та практичних занять у ВНЗ; оптимальні умови організації проектної та науково-дослідної роботи студентів у просторі музею; теоретичні підходи й ефективні форми запобігання насильству в сім'ї.

Апробовано філософсько-етичну концепцію діяльності викладача вищої школи у європейському контексті; інтегровані музейно-педагогічні заняття студентів на базі різноманітних музеїв м. Львова; систему та технології формування культури професійного мислення майбутніх педагогів (на базі природничих факультетів).

Бібліографія: 31 стаття, 24 тези доповідей на конференціях.

4.Тема *«Динаміка сучасних освітніх процесів в Україні та за кордоном: порівняльний аналіз»* (кафедра загальної та соціальної педагогіки; наук. керівник – канд. пед. наук, доц. Заячук Ю.Д.).

Основні результати:

Досліджено глобальні аспекти та цілі сучасних європейських реформ у галузі вищої освіти; тенденції розвитку вищої освіти України у

контексті інтеграції до європейського й світового освітніх просторів.

Проаналізовано перспективи розвитку українських університетів у контексті процесів глобалізації; магістерські програми підготовки філологів в університетах Європи; сучасні моделі самодирективного навчання дорослих у країнах Північної Америки; різні світові моделі музейної педагогіки, їхній культурний потенціал та адаптивність до сучасного «суспільства знань»; досвід України й Польщі в контексті застосування музеїв в освітній парадигмі.

Розроблено шляхи практичного застосування європейських реформ на базі університету; основні напрями ініціативної діяльності закладів вищої освіти; застосування моделей самодирективного навчання у практиці вищої школи в Україні.

Апробовано результати досліджень в організації навчального процесу в університеті та педагогічних курсах «Педагогіка вищої школи», «Сучасний світовий освітній простір», «Освітній менеджмент», «Інноваційні технології навчання», «Інтерактивні методи навчання», «Музейна педагогіка», «Освіта дорослих».

Бібліографія: 9 статей, 2 тези доповідей на конференціях.

5. Тема *«Теоретико-методологічні засади підготовки фахівців дошкільної та початкової освіти в контексті соціальної мобільності»* (кафедра початкової та дошкільної освіти; науковий керівник – д.п.н., проф. Мачинська Н.І.).

Основні результати:

Досліджено: історичні передумови виникнення проблеми мобільності загалом, а також соціальної мобільності зокрема; особливості структури соціальної мобільності фахівців дошкільної та початкової освіти; теоретичні положення організації освітнього процесу професійної підготовки майбутніх фахівців у контексті академічної, професійної та соціальної мобільності.

Проаналізовано: моделі мобільності фахівців дошкільної та початкової освіти у здобутках вітчизняних та зарубіжних науковців; форми, методи та засоби організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі з метою формування різних аспектів соціальної мобільності.

Розроблено: шляхи впровадження теоретико-практичного досвіду вітчизняних та зарубіжних вищих навчальних закладів з проблеми формування соціальної мобільності у систему професійної підготовки фахівців в умовах факультету педагогічної освіти.

Апробовано: теоретичні положення організації інтегрованого навчання у контексті реалізації положень Концепції нової української школи у навчальних курсах: «Вступ до спеціальності з основами

педагогіки», «Теоретичні основи викладання педагогіки та методик початкової школи», «Сучасні технології викладання педагогічних дисциплін та методик дошкільної освіти».

Бібліографія: 5 статей, 10 тез доповідей на конференціях.

6. Тема «Педагогічна наука та освіта у класичному університеті: акмеологічний підхід» (кафедра початкової та дошкільної освіти; науковий керівник – д.п.н., проф. Мачинська Н.І.).

Основні результати:

Досліджено: історичні передумови становлення педагогічної науки та освіти в класичному університеті (на прикладі діяльності кафедри педагогіки Львівського національного університету імені Івана Франка), розвиток педагогічної освіти загалом (на прикладі діяльності педагогічного факультету Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича).

Проаналізовано: моделі педагогічної освіти підготовки фахівців різних напрямів, концептуальні підходи до реформування системи педагогічної освіти у класичному університеті; можливості використання наукового доробку зарубіжних та вітчизняних дослідників з проблеми оновлення системи педагогічної освіти на засадах акмеологічного підходу.

Розроблено: зміст та структуру моделі педагогічної освіти фахівців у контексті їх навчання впродовж життя, тематику організації та проведення курсів підвищення кваліфікації та проходження стажування педагогічними працівниками на різних рівнях.

Апробовано: теоретико-практичні положення організації педагогічної освіти на засадах акмеологічного підходу у навчальних курсах: «Освітологія», «Менеджмент в освіті», «Психологія особистості»

Бібліографія: 6 статей, 9 тез доповідей на конференціях.

7. Тема «Психолого-педагогічні засади корекційного навчання і реабілітації осіб з порушеннями розвитку та інтеграційні аспекти підготовки фахівців до роботи в системі спеціальної освіти та в умовах інклюзії» (кафедра корекційної педагогіки та інклюзії, наук. керівник – д.п.н., проф. Островська К.О.).

Основні результати:

Досліджено структурні компоненти системи корекційного навчання і реабілітації осіб з порушеннями розвитку.

Проаналізовано: інтеграційні аспекти підготовки фахівців до роботи в системі спеціальної освіти та в умовах інклюзії, теоретико-методологічні засади формування системи корекційно спрямованої інклюзивної освіти для осіб з порушеннями психофізичного розвитку.

Розроблено програми навчальних курсів та тренінгів для майбутніх і практикуючих педагогів для системи вищої та післядипломної освіти.

Апробовано концептуальну модель підготовки та перепідготовки педагогічних працівників, які працюють у системі корекційно спрямованої інклюзивної освіти для осіб з порушеннями психофізичного розвитку в умовах спеціального та загальноосвітнього навчального-виховного середовища.

Бібліографія: 36 статей, 33 тези доповідей на конференціях.

8. *Тема «Зміст та технології професійної підготовки фахівців соціальної сфери* (кафедра корекційної педагогіки та інклюзії, наук. керівник – к.п.н., доц. Кальченко Л. В.)

Досліджено структурні компоненти системи соціально-педагогічної роботи щодо превенції соціального сирітства на рівні територіальної громади міста.

Проаналізовано конкретні напрями, зміст, технології (форми, методи, етапи) превентивної діяльності, науково-методичний інструментарій суб'єктам громади з превенції соціального сирітства, їх органічної практичної взаємодії зі створення соціально-підтримуючого середовища сім'ї групи ризику по соціальному сирітству в межах міської територіальної громади.

Розроблено модель системи міжвідомчої взаємодії суб'єктів міської громади щодо превенції соціального сирітства та її змістовно-функціональні компоненти.

Апробовано: тренінгову програму «Превенція соціального сирітства в умовах територіальної громади міста: активізація діяльності суб'єктів громади», соціально-просвітницький (практико-орієнтований) тренінг «Технології соціально-педагогічної превенції соціального сирітства на рівні територіальної громади», Тренінговий модуль для біологічних батьків «10 кроків реінтеграції (входження) дитини-вихованця інтернатного закладу в біологічну сім'ю».

Бібліографія: 6 статей, 10 тез доповідей на конференціях

У 2017 році на громадських засадах при кафедрі загальної та соціальної педагогіки продовжувала діяти навчально-наукова лабораторія музейної педагогіки (кер. доц. Караманов О.В.).

До основних досягнень роботи лабораторії за звітний період слід віднести: проведення апробації інтегрованих музейно-педагогічних занять на базі відділу “Українське мистецтво ХХ ст.” Львівського національного музею ім. А. Шептицького (“Соціальні образи художнього музею”), Музею зброї “Арсенал” Львівського історичного музею (“Педагогічний простір музею зброї”), Центру міської історії

Центрально-Східної Європи (“Завтра буде краще ...”) у межах курсу «Основи музейної педагогіки» для студентів IV курсу філософського ф-ту (спеціальність «Психологія»), II курсу факультету педагогічної освіти, спеціальність «Соціальна педагогіка»; здійснення координації обласного дослідницького проекту “Школа і музей”: “Працюємо разом” з навчального предмету “Історія”, інтегрованого курсу “Мистецтво”, “Музика”, “Образотворче мистецтво”, “Світова художня культура” та “Християнська етика” ; організація наукових консультацій для вчителів та працівників музейних закладів з питань організації освітньої діяльності у ході проведення Педагогічних марафонів та інших заходів з музейної педагогіки (на базі експериментального майданчика – ЗСП № 50 м. Львова) та ін.

Кафедрами факультету організовано і проведено низку наукових заходів:

- всеукраїнська (з міжнародною участю) наукова конференція «Ідея університету у європейському і національному вимірах: традиції, сьогодення, перспективи (кафедра загальної та соціальної педагогіки);
- всеукраїнська науково-практична конференція «Тенденції розвитку інклюзивної освіти в Україні: комплексний підхід» (кафедра корекційної педагогіки та інклюзії);
- наукові семінари: «Через простір і час: інтерактивна дошка у сучасній освіті» і «Наступність дошкільної та початкової освіти в контексті соціальної мобільності» (кафедра початкової та дошкільної освіти) ; «Психотерапевтична робота з батьками дітей, які потребують чи перебувають у терапії, дітей з обмеженими можливостями і дітей, що пережили психологічну травму» (кафедра корекційної педагогіки та інклюзії) та ін.

До роботи у профільних науково-методичних комісіях МОН України залучалися проф. Островська К.О., доц. Кальченко Л.В. Обов’язки членів редакційних колегій вітчизняних та зарубіжних наукових журналів виконували проф. Островська К.О., проф. Мачинська Н.І., доц. Герцюк Д.Д., доц. Лобода В.В., доц. Мишишин І.Я.

Науковці факультету підготували більше 30 відгуків на кандидатські та докторські дисертації, 5 відгуків офіційних опонентів, 3 рецензії на дисертації, 12 рецензій на монографії та навчальні посібники.

У різних напрямках здійснювалася співпраця факультету з науковими установами зарубіжних країн:

- проведення спільно з Інститутом педагогіки Вроцлавського університету УІІ українсько-польських історико-педагогічних читань

на тему «Жіноче просвітництво в Україні та Польщі» (кін. ХІХ – поч. ХХІ ст.) (жовтень 2017 р.);

- участь викладачів факультету (проф. Островська К.О., доц. Герцюк Д.Д., доц. Горук Н.М., доц. Равчина Т.В) у виконанні колективного гранту в рамках Проекту Еразмус+ «Вдосконалення освіти вчителів для прикладного навчання в галузі професійної освіти», ініційованого Університетом Констанци, Німеччина. Організація у межах гранту на базі факультету педагогічної освіти семінару робочих груп країн-партнерів проекту (15-19 травня 2017 р.), семінару для викладачів учасників проекту «Становлення викладача професійної освіти» (10-12 жовтня 2017 р);

- участь у виконанні колективного гранту з теми: «Реформування та підвищення якості вищої освіти в Україні» спільно із ініціативною групою «Української асоціації дослідників освіти (доц. Горук Н.М.). У межах гранту участь в організації та проведенні І Міжнародної конференції УАДО (м. Київ, 11.02.2017) та науково-практичного семінару УАДО «Етичні засади освітніх досліджень» (Буковель, 9-12.03.2017 р.);

- виконання індивідуального гранту в рамках програми Erasmus+ КА 1: Міжнародна кредитна мобільність для викладачів (доц. Заячук Ю.Д.). У межах гранту перебування на стажуванні в University of Turku, Finland (Університет Турку, Фінляндія) на кафедрі педагогіки факультету освіти, 3–15 травня 2017 р.;

- наукове стажування викладачів факультету у закордонних установах: центр «Лобеталь», м. Целле, Німеччина (23-27.10 2017 р.) – проф. Островська К.О.; Західно-Фінляндський коледж, м. Гутіннем, Фінляндія (04 вересня-08 вересня 2017 р.) – проф. Мачинська Н.І.; Центральна гуманітарна Європейська академія, м. Лодзь, Республіка Польща (квітень, 2017 р.) – доц. Кашуба Л.В.; Університет імені Яна Кохановського, м. Кельце, Республіка Польща) (29-30.11.2016 р.) – доц. Кальченко Л.В.; Вроцлавський університет, Республіка Польща (23 - 28.10. 2017 р.) – доц. Лещак Т.В., доц. Калагурка Х.І.

На факультеті педагогічної освіти у звітному році продовжувалося навчання аспірантів та здобувачів за спеціальностями 015 «Професійна освіта» і 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки.

На засіданні спеціалізованої вченої ради Інституту соціальної та політичної психології НАПН України відбувся захист дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук зі спеціальності 19.00.05 – соціальна психологія, психологія соціальної

роботи старшого викладача кафедри корекційної педагогіки та інклюзії Субашкевич І.Р. на тему «Медіапсихологічні чинники формування ціннісно-сислової сфери студентської молоді».

На факультеті розвивалися різні форми залучення студентів до наукової роботи. На базі кафедри загальної та соціальної педагогіки проведено два тури міжфакультетської студентської наукової конференції «Актуальні проблеми освіти в Україні», у якій взяли участь понад 70 студентів Університету. 60 студентів спеціальностей «Початкова освіта» і «Дошкільна освіта» стали учасниками II факультетської студентської науково-практичної конференції «Сучасні тенденції та актуальні проблеми педагогічної освіти». За результатами проведених конференцій підготовлено збірники тез студентських доповідей.

Студенти факультету брали також участь у таких наукових заходах, як: всеукраїнська науково-практична конференція «Вища школа і ринок праці: інтеграція, модернізація, інтернаціоналізація», 19-21 жовтня 2017 р., м. Мукачево – 6 осіб; міжнародна науково-практична конференція «Педагогіка та психологія сьогодні: Постулати минулого і сучасної теорії», 21-22 жовтня 2017 р., м. Одеса – 2 особи; міжвузівська науково-практична конференція «Підготовка вчителя нової української школи: проблеми та шляхи їх вирішення», м. Хмельницький, 28 лютого 2017 р. – 5 осіб; Всеукраїнський (з міжнародною участю) науково-практичний форум студентів «Розвиток спеціальної освіти: студентський формат» (26-27 квітня 2017 р., м. Кам'янець-Подільський – 3 особи.

У першому турі Всеукраїнського конкурсу студентських наукових робіт взяли участь 54 учасники. Студентка IV курсу спеціальності «Соціальна педагогіка» Анастасія Маркевич стала призеркою (зайняла II місце) II туру зі спеціальності «Корекційна та соціальна педагогіка».

У I етапі Всеукраїнської студентської олімпіади з навчальної дисципліни «Педагогіка» та зі спеціальностей «Початкова освіта», «Дошкільна освіта», «Соціальна педагогіка», «Корекційна освіта» (за нозологіями). взяли участь 54 учасники. Шість студентів – переможців університетського етапу стали учасниками Всеукраїнського етапу олімпіади.

За звітний період викладачами факультету було надруковано більше 200 наукових статей і тез доповідей, зокрема, статей: у виданнях, які включені до міжнародних наукометричних баз даних Web of Science, Scopus та інших – 30, інших закордонних виданнях – 9, фахових виданнях України – 48, інших виданнях України – 23; тез доповідей: на міжнародних конференціях – 11, вітчизняних – 100.

До вагомого наукового доробку факультету у 2017 року віднесемо підготовку

• *монографій:*

1. Корняк В. С. Професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів: формування діагностичних умінь / за ред С. О. Сисоєвої. – Львів: «Растр-7», 2017. – 258 с.

2. Сайко Х.Я. Особистісна готовність корекційного педагога до виховання дітей з аутизмом – Львів: «Тріада Плюс», 2017. – 248 с.

• *навчальних посібників:*

1. Білан О.І. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля». – Тернопіль: «Мандрівець», 2017. – 256 с.

2. Школа і музей: працюємо разом?: Навч.-метод. посібник з музейної педагогіки (9-11 кл.). У 2-х ч. – Ч. 1. Теоретичні основи музейної педагогіки. Музейні уроки в школі / Уклад. і наук. ред. О. В. Караманов. – Львів: ЛНУ імені І.Франка, 2017. – 102 с.

3. Матвієнко С.В. Основи генетики / Матвієнко С. В., Коссак Б. Й. – Львів: ФОП Сорока Т.Б., 2017. – 116 с.

• *збірників наукових праць:*

1. Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – Вип.32. – Львів: ЛНУ ім. Івана Франка, 2017. – 637 с.

2. Rocznik Polsko-Ukraiński / pod. red. K. Rędzińskiego, D. Herciuka. – Częstochowa-Lwów: Wydawnictwo im. S. Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, 2016. – Т. XVIII, 420 с.

3. Софія Русова [Текст]: наук. праці / упоряд. та наук. ред. Д.Герцюк, П.Сікорський. – Львів: Бадікова Н.О., 2017. – 164 с. (Серія «Видатні українські педагоги», вип.8).

4. Ідея університету у європейському і національному вимірах: традиції, сьогодення перспективи: Збірник тез науково-практичної конференції. – Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2016. – 100 с.

5. Матеріали звітних наукових конференцій факультету педагогічної освіти. – Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2017. – Вип.2. – 214 с.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що у 2017 році науково-педагогічні працівники факультету педагогічної освіти досягнули помітних результатів у науковій роботі, були закладені передумови для подальшого зростання наукового потенціалу факультету.

СЕКЦІЯ ПОЧАТКОВОЇ ТА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

ІНТЕГРАЦІЯ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ: ОБ'ЄКТИВНА ЗАКОНОМІРНІСТЬ РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ

Наталія Мачинська,

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

Поняття «інтеграція» ввів у науку Г. Спенсер у 1857 році, пов'язавши його з поняттям «диференціація». Інтеграцію діалектично пов'язано з протилежною тенденцією – розчленованістю і спеціалізацією частин цілого. Якщо інтеграція прагне об'єднати всі елементи, щоб система функціонувала з максимальним ефектом, то диференціація прагне послабити взаємозв'язок між елементами, щоб максимізувати ефективність функціонування кожного з них.

Поняття «інтеграція» в загальнонауковому аспекті – це його природне протиставлення поняттю «диференціація». Вирізняють різні підходи до тлумачення даного поняття. Так, зокрема:

- інтеграція – це доцільне об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи [2];
- це процес взаємопроникнення, ущільнення, уніфікації знання, який проявляється через єдність з протилежним йому процесом розчленування, розмежування, диференціації [1];
- інтеграція – це процес взаємодії елементів із заданими властивостями, що супроводжується встановленням, ускладненням і зміцненням істотних зв'язків між цими елементами на основі достатньої підстави, в результаті якої формується інтегрований об'єкт (цілісна система) з якісно новими властивостями, у структурі якого зберігаються індивідуальні властивості вихідних елементів [4];
- інтеграція представляє собою процес і результат створення нерозривно зв'язаного, єдиного; процес зближення й зв'язку наук, який діє поряд з процесом диференціації, що являє собою вищу форму втілення між предметних зв'язків на якісно новому рівні навчання [3].

Отож, аналіз різних визначень дефініції «інтеграція» дає можливість констатувати, що інтеграцію розглядають з позиції процесу взаємодії, об'єднання, взаємовпливу, взаємопроникнення,

взаємозближення, відновлення єдності двох або більше систем. Обов'язковим результатом такого об'єднання повинно бути утворення нової цілісної системи, для якої характерні нові властивості та взаємозв'язки між усіма структурними елементами.

Інтегроване навчання (Адаптовано з «Natural Curiosity: A Resource for Teachers» University of Toronto OISE) – це навчання, яке ґрунтується на комплексному підході. Освіта розглядається через призму загальної картини, а не ділиться на окремі дисципліни.

Поняття інтеграції в освіті є достатньо багатограним та може включати зміни, що відбуваються на різних рівнях. Спільним для будь-яких інтеграційних процесів є формування єдностей між окремими елементами шляхом виявлення спільних рис між ними.

Серед ступенів інтеграції розрізняють:

- предметну (між об'єктами дослідження чи складними проблемами);
- проблемну (між методами дослідження);
- горизонтальну (у природничих науках);
- вертикальну (між групами наук).

Явищу інтеграції в освіті, появі інтегрованого навчання слугують міжпредметні зв'язки, психолого-педагогічне обґрунтування необхідності яких було здійснено ще К.Д. Ушинським у праці «Людина як предмет виховання» (розділ «Асоціації уявлень»), де автор з'ясовує необхідність здійснення міжпредметних зв'язків з точки зору психології.

У ХХ ст. значний вклад у розвиток теорії міжпредметних зв'язків внесли психологи Ю. Самарін, Б. Анан'єв, педагоги Ю. Бабанський, І. Лернер, В. Онищук, М. Скаткін. Так, зокрема, у 60-і роки ХХ століття міжпредметні зв'язки розглядалися в різних аспектах:

- як дидактичний засіб підвищення ефективності навчання;
- як умова розвитку пізнавальної активності та самостійності учнів у навчальній діяльності;
- як засіб реалізації принципу науковості.

Здійснювалися дослідження проблеми міжпредметних зв'язків з точки зору активізації навчання та підвищення його наукового рівня, а також з'явилися спроби обґрунтувати поняття міжпредметних зв'язків як дидактичного принципу навчання.

У 70-ті роки ХХ ст. проблема міжпредметних зв'язків стає однією із центральних у дидактиці. Так, зокрема, результати досліджень знайшли своє відображення у визначенні основних напрямів удосконалення процесу навчання, в яких виявляється методологічна функція міжпредметних зв'язків:

- міжпредметні зв'язки ведуть до підвищення наукового рівня навчання;
- здійснення таких зв'язків сприяє залученню школярів до системного методу мислення, розширює сферу пізнання, поєднуючи елементи знань різних навчальних дисциплін;
- міжпредметні зв'язки забезпечують систему в організації предметного навчання, спонукають учителя до самоосвіти, творчості та взаємодії з іншими вчителями-предметниками.

Поява інтегрованого навчання – це результат високого рівня реалізації міжпредметних зв'язків. Інтеграція, як новітнє явище освітнього процесу, ґрунтується на загальних для кількох предметних галузей знань, наукових ідеях, концепціях. Інтегроване навчання – необхідна складова оновлення вітчизняної системи освіти – ґрунтується на таких принципах: доступності; науковості; послідовності; системності; цілісності; логічності; вертикального тематизму.

Саме інтегративний підхід в освіті може вернути дитині радість пізнання, коли, як писав В. Сухомлинський, «...людині хочеться вчитися, коли в навчанні – в тому, що вона ходить до школи, читає, пише, пізнає, – вона відчуває радість і знаходить і радість, і людську гордість» [5, с. 349].

1. Антонов Н.С. Інтеграційна функція навчання / Н.С. Антонов. – К.: Освіта, 1989. – 304 с.

2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з Дод., допов. на CD) / 7-е видання: Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. — К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. — 1736 с.

3. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дидактичні основи: монографія / За ред. С.У. Гончаренка. –Львів: Світ, 1999. – 302 с. – С.32.

4. Костюк Н. Т. Об'єктивна зумовленість і діалектика інтеграції сучасного наукового знання. – К. : Вища школа, 1998. – 327 с.

5. Сухомлинський В. Я розповім вам казку... Філософія для дітей / Василь Сухомлинський ; уклад. Сухомлинська О.В. – Х. : ВД «Школа», 2016. – 576 с.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Любов Нос,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри початкової та дошкільної освіти

На сучасному етапі розвитку суспільства школа покликана готувати молоде покоління не просто до засвоєння знань, а формувати вміння застосовувати їх у практичному житті. З огляду на нові цілі Міністерство освіти і науки робить кроки для успішної реалізації поставлених завдань. Зокрема, розроблено Концепцію Нової української школи з метою забезпечення проведення докорінної та системної реформи загальної середньої освіти. У вересні 2017 року було ухвалено закон «Про освіту», який регулює основні засади освітньої системи. На черзі затвердження нового Державного стандарту початкової загальної освіти, який має ґрунтуватись на компетентнісному та особистісно-орієнтованому підходах до навчання, враховувати вікові особливості психофізичного розвитку учнів, передбачати здобуття ними умінь і навичок, необхідних для успішної самореалізації в професійній діяльності, особистому житті, громадській активності [1].

Отже, основне завдання початкової освіти – закласти основи для всебічного розвитку дитини, сформувати знання, уміння, ставлення, що є сутністю компетентнісного підходу. Це забезпечить здатність особистості у майбутньому успішно навчатися та провадити професійну діяльність.

В цих умовах актуалізується проблема випереджувальної підготовки майбутніх вчителів початкової школи, здатних знаходити ефективні шляхи для вирішення конкретних завдань навчання, виховання і розвитку молодших школярів. Такі фахівці мають працювати творчо, застосовувати нові педагогічні технології, методичні прийоми організації навчального процесу, які б базувались на особистісно зорієнтованому, діяльнісному, проблемно-пошуковому підходах.

Потреби в удосконаленні змісту підготовки майбутнього вчителя початкової школи пов'язані з підтримкою гуманізації освіти, ідей дитиноцентризму, педагогіки партнерства, урахуванням принципів інклюзивної освіти, впровадженням інформаційних технологій у навчальний процес початкової школи.

На нашу думку, вищий навчальний заклад передусім має сконцентрувати увагу на особистісний розвиток студентів. Особистісно-орієнтована система навчання здатна забезпечити сучасну школу

фахівцями з високим професійним рівнем, готових активно діяти, враховуючи постійні зміни. Для реалізації особистісно педагогічної освіти визріла необхідність перегляду навчальних програм та внесення змін у їх змістове наповнення.

На необхідності модернізації освітніх програм професійної підготовки вчителів наголошено у проекті «Концепції розвитку педагогічної освіти», зокрема, необхідно передбачати формування універсальних компетентностей, набуття педагогічними працівниками вмінь та досвіду формування компетентностей в учнів, посилення практичної складової педагогічної освіти, максимальне наближення психолого-педагогічної та методичної підготовки до умов практичної фахової діяльності [2]. Педагогічна практика, яка займає важливе місце у процесі формування індивідуально-творчих можливостей студентів, уможливує підвищення рівня їх професійності та педагогічної майстерності.

Отже, у процесі підготовки майбутніх вчителів початкової школи важливо створити відповідні умови для проходження практики у школі. Такий підхід сприяє виробленню умінь та навичок професійної діяльності, розвитку комунікативних здібностей майбутніх учителів, забезпечує всебічний розвиток особистості, повне розкриття її творчих сил, набуття індивідуального стилю. Важливо налагодити постійні зв'язки з вчителями школи, системно здійснювати аналіз навчальних досягнень майбутніх фахівців та їхнього професійного вдосконалення. Поетапне проведення педагогічної практики дозволяє студентам адаптуватись до школи, спостерігати за поведінкою учнів й розвивати вміння творчо діяти в різних педагогічних ситуаціях у взаємодії з ними.

Вважаємо за доцільне наголосити, що в умовах переходу початкової школи на інтегроване навчання важливо збільшити терміни проходження педагогічної практики студентів, залучати до її проведення досвідчених вчителів-практиків, особливо тих, які мають сертифікати тренерів. Це допоможе здобувачам освіти краще опанувати сучасні методики для навчання учнів початкових класів.

Таким чином, в умовах реформування освіти вища педагогічна школа має знайти шляхи розв'язання проблем якісної підготовки майбутніх вчителів початкової школи, яка передусім полягає у формуванні професійної компетентності. Визначення ключових компетентностей, якими має оволодіти майбутній фахівець, уможливить успішне провадження ним освітньої діяльності. Передусім потребують удосконалення програми підготовки вчителя початкової школи, зокрема, оновлення змісту освіти у вищих навчальних закладах на засадах особистісно зорієнтованої освіти, компетентнісного підходу. З огляду на

впровадження інклюзивного навчання важливим завданням для науково-педагогічних працівників є розробка методичних та навчальних матеріалів, які забезпечать готовність майбутнього вчителя початкових класів до роботи з учнями з особливими освітніми потребами. Педагогічна практика у вищих навчальних закладах має стати важливим чинником, що впливає на формування індивідуально-творчих можливостей майбутніх фахівців, підвищення рівня їхньої професійності та педагогічної майстерності. Цьому має сприяти посилення координації між вищими навчальними закладами і школами.

1. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року. Розпорядження КМУ № 988-р від 14.12.16 року [Електронний ресурс]: Освіта.UA.– Режим доступу: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/

2. Концепція розвитку педагогічної освіти : проект [Електронний ресурс]: Міністерство освіти і науки України. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua>

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ВИЩОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

Галина Крохмальна,

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри початкової та дошкільної освіти

«І всі мови

слов'янського люду

– всі знаєте.

А своєї – дасть бі...»

Колись будем і по-своєму глаголать...»

Тарас Шевченко

У насиченому соціальними подіями сучасному інформаційному суспільстві проблема комунікації стала однією із найважливіших. Особливо це стосується освітньої сфери, яка має забезпечити підготовку людини до життя у динамічно мінливому, агресивно налаштованому, «цифровому» світі. Мовна вправність, яку означають терміном *комунікативна компетенція*, – важлива умова кваліфікації педагога.

Педагог не повинен володіти комунікативними вміннями на рівні письменника, але й нехтувати важливістю вміння висловлювати думку, адекватно реагувати на реакцію співрозмовника чи групи слухачів – не можна. Професійний обов'язок учителя не лише удосконалювати свій фах, а й наполегливо удосконалювати мовну культуру професійного спілкування. Комунікативна діяльність педагога - це процес постійного аналізу і динамічного вивчення, реакції на навчальну комунікацію, моніторинг свого оточення, активна діяльність щодо оцінки ситуації, контроль за реакцією адресата, вивчення і реагування на зворотній зв'язок, за потреби – відповідна стимуляційно-заохочувальна діяльність щодо якості та кількості комунікативного процесу. [3, с. 3]

Комунікація, як відомо, є двостороннім потоком інформації. У ньому важливі якість передавання інформації, її повнота, зміст, форма, що дає змогу не лише оперативно і правильно сформулювати уявлення про відповідну проблему, а й обрати партнерів, розробити її стратегію і тактику, визначити адекватні методи і засоби реалізації конкретних цілей. Ефективність комунікації залежить від зрозумілості, доступності інформації. [1, с. 19] Введення нових термінологічних понять педагогіки в активний лексичний обіг є особливо актуальним в період усебічного реформування системи освіти, в умовах вільного доступу користувачів до зарубіжних джерел інформації. 2017 рік в освіті минув «під знаком» імплементації нового закону про освіту, який уже набрав чинності. Закон реформує шкільну освіту і безпосередньо стосується життєвих інтересів мільйонів громадян України, серед них - учителі, школярі та їхні батьки. Цей документ активно обговорюють на телевізійних каналах, у суспільних мережах, різних конференціях, науково-методичних семінарах, зібраннях, «кластерах», «панелях». Перебудова загальної та професійної школи, нові державні стандарти освіти, організація нових видів і типів освітніх установ значно збагачують науку новими поняттями, посилюють потребу щодо систематизації та оновлення чинної педагогічної терміносистеми.

У сьогоднішніх дискусіях активно експлуатують запозичення, які часто, на нашу думку, необґрунтовано вживають у педагогічному мовленні. Такі «чужі слова» не просто переважають у мовленні сучасних педагогів, а просто витісняють власне українську мову. Чи є підстави для вживання такої кількості запозичень? Чи справді легше використовувати для позначення понять іншомовне, а не рідне слово?

На питання функціонування запозичень у мові науковці мають різні погляди. І.Франко стверджував: учений, викладаючи нам здобутки науки, мусить послугуватися мовою, і то не якоюсь абстрактною, а тою звичайною, витвореною історично, привичною для нас. А се значить, що

коли він говорить або коли ви читаєте його виклад, то без огляду на його і на вашу волю самі його слова викликають у вашій уяві величезні ряди образів, не раз зовсім відмінних від тих, які бажав викликати в вас автор. Ті побічні образи забирають значну часть вашої духової енергії, спрощують утому, наводять нудьгу; річ талановитого писателя викликати якнайменше таких побічних виображень, якнайменше розсівати увагу читача, концентруючи її на головній течії аргументації. Значить, те, що ми назвали поетичною сугестією, є почасти і в науковій сугестії; чим докладніша, доказніша має бути наука, тим сильніше мусить учений боротися з сею поетичною сугестією, отже, поперед усього з мовою, — відси йде, напр., конечність витворювати наукову термінологію, звичайно, дику, варварську в очах філолога, або звичай уживати для такої термінології чужих слів, відірваних від живого зв'язку тої мови, в яку їх вплетено, — на те, щоби не збуджували ніяких побічних образів в уяві. [6, с. 5-119].

I. Кочан зазначає, що не слід протиставляти інтернаціональні та національні елементи в будь-якій мові, тому що інтернаціональне є складовою частиною національного. Більш того, інтернаціоналізація лексики є одним із шляхів розвитку кожної національної мови. Наявність інтернаціонального елемента в будь-якому вигляді (у слові чи його частині) значно полегшує спілкування між носіями різних мов. Наукова термінологія кожної мови є явищем національним за своїми витоками, але часто інтернаціональним за сферою вживання. [2, с. 271]

Науковці-філологи обережно ставляться до запозичень, закликаючи ретельніше вивчати свою мову і таким чином підбирати українські відповідники до «швидких запозичень» сучасних педагогічних понять. На освітніх «кластерах» сьогодні оперують свіжоствореними варваризмами на кшталт: *консюмер, івент, едвайзер, гештег, ментор* і ін., які вже стали активною лексикою у мовленні сучасних реформаторів освіти. Та чи здатне таке «безглузде мовлення, що справляє солідне враження» [5, с. 19] змінити освіту на краще? В. Пілецький зауважує, що практика доводить – найкраще людина сприймає інформацію і творить нові знання засобами рідної мови. Звідси і сучасні проблеми використання в науковому стилі тих мовних засобів української мови, які зберігають національну своєрідність мови і водночас є важливими текстотворчими одиницями сучасного наукового тексту [4, с. 29]. Тому, педагогічна комунікація, спрямована на навчання, виховання та розвитку особистості, потребує особливої уваги у вищих навчальних закладах. Адже, чим вправніша і досвідченіша людини в мові, тим ясніше і точніше вона здатна передати потрібний зміст, найрізноманітніші переходи

думки. Грамотна людина легко орієнтується в потоці фахової інформації, їй легше поповнювати запас знань і ділитися ними з іншими [5, с. 15].

Якими б актуальними і «гостро необхідними» не були слова-запозичення, педагог повинен усвідомлювати небезпеку їх руйнівного впливу на мовну свідомість, а тому слід бути обережними із занадто частим слововживанням іншомовних неологізмів, підтримувати «гігієну» індивідуального мовлення, пам'ятаючи про кращі зразки педагогічної комунікації, які побудовані на фундаменті рідного слова.

1. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: теорія, технологія, практика : монографія / Н. П. Волкова. – Д. : Вид-во ДНУ, 2005. – 304 с.

2. Кочан І. М. Проблема національного і запозиченого в термінології / І. М. Кочан // Вісник Запорізького національного університету. Філологічні науки. – 2012. – № 1. – С. 268-272. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vznu_fi_2012_1_56

3. Крохмальна Г. І. Сучасні тенденції навчальної комунікації вчителя початкової школи. / Г. Крохмальна // Наступність дошкільної та початкової освіти в контексті соціальної мобільності : Матеріали теоретико-практичного семінару, 20 січня 2017р. – Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2017. – С. 104-107.

4. Пілецький В. Мовна специфіка українського терміна / Володимир Пілецький // Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка». Серія «Проблеми української термінології». – 2005. – № 538. – С. 25–32.

5. Селігей П. Світло і тіні наукового стилю: Монографія / НАН України. Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні. – К.: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2016. – 627с. С.19

6. Франко І. Із секретів поетичної творчості / І. Франко // Твори в 50-ти тт. – Т. 31.– К: Наук. Думка, 1981 – С. 5-119.

ФЕНОМЕН КУЛЬТУРИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ АНТРОПОЛОГІЇ

Світлана Кость,

*кандидат наук із соціальних комунікацій,
доцент кафедри початкової та дошкільної освіти*

Розглядаючи сутність культури у зрізі педагогічної антропології, варто простежити етимологію терміна "культура". Латинське "culture", на думку мовознавців, походить від латинського слова "colere", що означає обробіток, покращення людиною чого-небудь природного. Спершу цей термін вживався в зв'язку з основним видом матеріальної діяльності людини - обробітком землі ("agri culture"). Згодом Цицерон переніс семантику значення терміна на людину і він (термін) почав означати виховання і освіту особистості.

Античні мислителі розуміли культуру як виховання міри, гармонії і порядку, формування культурної людини, особистості, ідеалу людини. Вся тогочасна система освіти була спрямована на виховання не вузького фахівця-професіонала, а особистості з визначеним набором ціннісних орієнтацій (ідеал людини).

Відповідно до матеріального, інтелектуального та духовного розвитку людини та цивілізації загалом змінювалося і розуміння терміна. В часи Середньовіччя (V-XVI ст.), а саме зі становленням християнства термін "культура" у науці трактують як подолання обмеженості і гріховності людини, постійне духовне самовдосконалення, усвідомлення людиною духовної спорідненості з Богом. Учені Нового часу пропонують своє бачення і розуміння культури, зокрема у XVII ст. культуру розуміли як результат власних людських звершень, тобто ті чинники, які підносять, вивищують людину над світом. Саме у цей період з'являються різні філософські теорії культури, в яких переосмислюються попереднє античне і середньовічне розуміння культури. Просвітителі усвідомили суперечність між природою і культурою і запропонували погляд на культуру як поняття, що розділяє людину і природу, а, отже, є злом і створене для придушення і поневолення людини, а також культура є способом панування людини над природою. У XVIII-XIX ст. культуру почали розглядати як самостійне явище соціального життя і вперше почалося теоретичне опрацювання цього феномену.

На сьогодні не існує загальноприйнятого визначення терміна «культура». Світовий науковий дискурс пропонує більше 500 визначень

поняття «культура». А Великий тлумачний словник сучасної української мови подає деякі з них: культура – рівень розвитку суспільства у певну епоху; все те, що людина створила власним розумом, а не отримала від природи; те, що створюється для задоволення духовних потреб людини; сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії; освіченість, вихованість; водночас історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, виражений у матеріальних і духовних цінностях, створених самою людиною.

Традиційна наукова думка розрізняє два основні різновиди культури – матеріальний і духовний, які диференційовані відповідно до двох провідних видів людської діяльності – матеріальної і духовної. Матеріальна культура охоплює всю сферу виробничої діяльності людства та її результати: знаряддя праці, житло, предмети повсякденного побуту, одяг, будівельні споруди, засоби зв'язку, пам'ятники тощо. Духовна культура стосується царини свідомості, пізнання, моралі, виховання, освіти, науки, мистецтва, літератури та інших сторін духовної діяльності людини, таких як релігія і міфологія, світоглядні, політичні, моральні та інші уявлення людей. Матеріальна і духовна культура перебувають у тісній органічній єдності та взаємозалежності.

Учений-педагог Е. Тайлор у 1871 р. (праця "Первісна культура") ввів термін «культура» до англomовного наукового обігу, вживаючи його в антропологічному значенні. У французькій мові сучасне антропологічне значення терміна "культура" понині ще не стало загальноживаним, тому що у багатьох контекстах активно вживається слово "цивілізація".

Саме культура, набуваючи форми активної людської діяльності, виступає засобом суспільного розвитку та формування людської особистості, тому що особистість формується тільки в процесі культурної діяльності і за допомогою її. Основна мета культури в антропологічному розумінні – це формування певного типу особистості.

Культура є обов'язковою умовою формування і розвитку інтелектуальних здібностей людини, оскільки людина, яка володіє культурою, здатна осмислити свої дії, поведінку, критично оцінити їх, побудувати ієрархію цінностей і засобів їх досягнення і свідомо втілювати їх у життя.

Сучасна педагогічна антропологія виокремлює три види культури конкретної людини і розглядає її як взаємоінтегрований комплекс нашарувань: інформаційного, технологічного, аксіологічного.

Інформаційне нашарування культури виникає в процесі засвоєння дитиною знань, які є базовими для людства загалом, конкретного

суспільства, етносу, групи людей і пов'язане з цим процесом. Антропологічні знання, уявлення про себе як особистість, індивідуальність, суб'єкт діяльності утворюють систему інформаційного пласту культури.

Технологічний пласт культури виникає тоді, коли дитина оволодіває сукупність операційних і інтелектуальних умінь і навичок, які забезпечують високу якість її діяльності, високий рівень відповідності вимогам, які висуває суспільство, оточення, сама людина до результатів своєї діяльності.

Аксіологічний пласт культури виникає в процесі інтеріоризації (психологічне поняття, що означає формування розумових дій і внутрішнього плану свідомості через засвоєння людиною зовнішніх дій з предметами і соціальних форм спілкування; становлення людської форми психіки завдяки освоєнню людиною людських цінностей) дитиною традиційних і актуальних загальнолюдських і групових цінностей і пов'язаний з цим процесом.

Названі пласти культури пронизують один одного. Вони не тільки не існують одне без одного, але і унеможливлені діяти окремо. Дійсно, знання тісно взаємопов'язані з умінями і навичками. Успішність оволодіння і тими, і іншими забезпечується мотивацією, ціннісними орієнтаціями людини.

Отже, людина є не тільки творінням, продуктом, але й активним творцем, продуцентом культурних цінностей. Вона є культурною, оскільки освоює і реалізує вищі цінності суспільства, перетворює їх у своє внутрішньо духовне надбання, принципи, переконання, які часто мають національне забарвлення. Про рівень та якість культури людини можна робити висновок не по тому, які в неї думки та судження про сам феномен культури, а по тому, як вона реалізує ці уявлення у повсякденному житті. Звичайно, що сучасні глобалізаційні тенденції, формування інформаційного суспільства сприяють появі всезагальної космополітичної культури, яка послаблює зв'язки з рідною національною культурою. Показниками належності до світової культури в сучасному світі стають універсальна освіта, вміння використовувати позанаціональні інтелектуальні та інформаційні технології, визнання ліберальних цінностей, космополітизм тощо.

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та CD) В 27 / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.: іл.
2. *Коджаспирова Г.М.* Педагогическая антропология / Г.М. Коджаспирова : Учебное пособие. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с.
3. *Подольська Є.А.* Культурологія / Є.А., Подольська, В.Д. Лихвар, К.А. Іванова : Навчальний посібник: Вид. 2-ге, перероблене та доповнене. – К., Центр навчальної літератури, 2005. – 392 с.
4. Соціологія : Підручник для студ. вищ. навч. закл. / В. Г. Городяненка. – К, 2003. – 559 с.

ТЕАТРАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ЯК ФАКТОР ГУМАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ

Марія Стахів,

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри початкової та дошкільної освіти*

Попри широкі можливості сучасних інноваційних технічних, медіа та візуальних засобів в освіті та їх незаперечний потенціал в активізацію та мотивацію навчальної діяльності, слово залишається чи не найважливішим виявом педагогічної майстерності і життєвої правди, яку потребує суспільство, що сьогодні вимогливіше ставиться до процесу здобуття-надання знань. Оновлюються технології, змінюються покоління педагогів, але незмінним залишається вплив слова педагога, його вміння донести до слухача всі його змістові та емоційні відтінки. На це здатен лише той, хто володіє елементами театральної педагогіки, має артистичні здібності.

Педагогічна майстерність на рівні мистецтва в умовах гуманізації освітньої системи забезпечується високим ступенем розвитку не тільки професійно необхідних якостей, умінь і навичок, але і належним рівнем педагогічного і театального артистизму. Звідси і випливає, що у формуванні особистості педагога, удосконаленні його професійної майстерності, важливе місце посідає театральна педагогіка, здобутки якої покладено в основу сучасних підходів до розуміння сутності педагогічного артистизму учителя. Опанування учителем акторською майстерністю, на думку Я.А. Коменського, необхідне для розвитку спостережливості, швидкої реакції, уміння робити відповідні рухи, тримати обличчя, руки та й усе тіло відповідно до обставин, змінювати та

надавати звучанню голосу певного тембру та тону. Театральна педагогіка успішно розвиває і закріплює артистичні (володіння кінетикою), комунікативні (володіння словом), організаторські здібності, які допомагають досягти у професійній діяльності рівня мистецтва.

Як складова педагогічної науки театральна педагогіка спирається на методологічні й теоретичні положення загальної педагогіки, має свій об'єкт, предмет і методи дослідження, понятійно-категорійний апарат і вивчає процес духовного та естетичного розвитку особистості. Разом з тим, театральна педагогіка – це шлях розвитку суб'єктів педагогічного процесу: учня і вчителя; студента і викладача, це «шлях розвитку особистості у процесі навчання через сценічні засоби та дію, гру, де індивідуальний розвиток особистості йде від свободи вибору через відповідальність до самовираження» [1, с. 9].

До визначення поняття «театральна педагогіка» зверталися такі вітчизняні й зарубіжні науковці, як В. Ц. Абрамян, Ш. Амонашвілі, Ю. П. Єлісєнко, І. А. Зязюн, Т. В. Коляда, Г. В. Крісті, Ю. Л. Львова, О. В. Мігунова, Г. І. Переухенко, С. І. Сафарян, В. А. Соколова, В. О. Сухомлинський, О.М. Ткаченко, К. Ушинський. Елементи театральної педагогіки розглядали у своїх працях К. С. Станіславський та М. П. Чехов. Вимоги до використання елементів театральної педагогіки в школі висували В. М. Букатов, П. М. Єршов, А. П. Єршова, В. О. Ільєв, інші.

Елементи «української» театральної педагогіки проявляються уже у XVIII столітті. Метод драматизованого сократівського діалогу широко використовував у своїй педагогічній діяльності видатний український філософ Г. Сковорода, здійснюючи навчання на лоні природи у формі евристичних бесід зі своїми вихованцями. Цей метод режисури уроку використовував і український педагог В. Сухомлинський. Особливо важливою є роль театральної педагогіки в гуманізації освітнього процесу, яка проявляється у здатності організовувати спілкування зі студентами як театральний діалог, враховуючи їх думку, ініціативу та винахідливість, створюючи умови для повного творчого самовираження та самореалізації. Уміння педагога керувати власним емоційно-психологічним станом та викликати адекватну поведінку в діяльності студентів, реалізуючись в умовах відкритості, публічності діяльності, створює атмосферу гармонійних суб'єкт-суб'єктних відносин, сприяє встановленню контакту з аудиторією, отже, забезпечує самовираження студентів і врахування їх індивідуальних особливостей.

Засвоєння досвіду театральної педагогіки сприяє гуманізації освітнього процесу, забезпечує належний рівень формування педагогічної майстерності в умовах підготовки викладача до роботи в сучасному ВЗО.

Успішне вирішення завдань оновлення форм, методів та прийомів навчання, яке має бути спрямоване не лише на засвоєння готових знань, а на вироблення умінь продукування нових знань, на розвиток креативності, гнучкості мислення, на моделювання нових способів діяльності, розвитку здібностей людини, може відбуватися за умови інтеграції змісту різних психолого-педагогічних наук, у тому числі і театральної педагогіки. Застосування елементів театральної педагогіки у вищій школі дає змогу цілісно розвивати особистість з одночасним залученням свідомості, почуття і дії, допомагає зробити процес навчання професійно зорієнтованим. Цінним у визначеному процесі є розвиток акторських здібностей, як складової педагогічної майстерності майбутнього учителя початкових класів. Педагогічне мистецтво нерідко ототожнюють з «театром одного актора».

Досвід педагогічної діяльності переконливо засвідчує, що і учителів, і викладачів недостатньо знань основ наук і методики навчально-виховної роботи, бо невиразна, неартистична особистість учителя чи викладача, нездатна захопити, повести за собою, може стати серйозною перешкодою на шляху до педагогічного успіху.

В арсеналі професійної майстерності педагога повинні бути певні акторські здібності (здатність до перевтілення, здатність до сприйняття студентів як особливої слухацької аудиторії, здатність до адекватної реакції на педагогічну ситуацію, певні режисерські здібності (аналітичні, подієво-видовищне мислення, конструктивні, композиційні здібності), сугестивні здібності (емоційно-вольовий вплив на студентів), експресивні здібності (пластика, міміка, жести, мовлення-сценічна мова), загальнотворчі здібності (інтелектуальна активність та високий рівень саморегуляції особистості [2, с. 50-51]).

У ситуації, коли система освіти не може більше будуватися на принципах примушування, викладачеві потрібно знаходити у змісті навчального матеріалу проблемні, актуальні для студента аспекти. Тому детальне знайомство з технологією роботи режисера з драматургічним матеріалом було б дуже корисним сучасному педагогові. Вигадавши цікавий поворот теми, маючи задум заняття, потрібно перевести його на мову дії, точно знати, як воно реалізуватиметься у самому навчальному процесі.

«Використання методу зміни рольових позицій (я – глядач, я – діюча особа, я – я, я - інший) сприяє розвитку гнучкості студента та викладача, мобільному самовизначенню у новій ситуації. Рольовий моделюючий підхід дозволить зняти страх перед помилкою у студентів. Опановуючи цей метод, педагог навчається „входити” у ситуацію

вихованця, тим самим уточнюючи уявлення про його стан та корегуючи свій вплив» [2, с. 52].

Оволодіння методами театральної педагогіки дозволяє педагогові вирішити одну з головних проблем – знаходження балансу між свободою та правилом – шляхом побудови освітнього процесу як режисерської гри.

Проблема застосування елементів театральної педагогіки як засобу гуманізації освіти у вищій школі поки що знаходиться на стадії розробки, саме це і зумовило мету даної розвідки.

Створення алгоритму формування елементів окремих акторських умінь студентів педагогічних факультетів виступає перспективою вивчення проблеми дослідження.

1. *Сафарян С.* Засоби театральної педагогіки у процесі формування педагогічної майстерності / Світлана Сафарян // Іноземні мови в школах України. – 2014. – № 4. – С. 8-16.

2. *Середа Н.В.* Елементи театральної педагогіки у формуванні педагогічної майстерності / Н. Середа // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2011. – № 2. – С. 48-54.

ОБРАЗ ПЕДАГОГА В ХУДОЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ: ЖІНОЧІ ПРОЕКЦІЇ

Роксолана Жаркова,

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри початкової та дошкільної освіти

Художня література, зокрема, її трансляційна та ідентифікаційна роль щодо навколишньої дійсності, суттєво видозмінюються упродовж століть. І це стосується не лише дескрипції окремих тем чи проблем, а цілої системи очікувань від самих можливостей цієї дескрипції – як автора, так і читача.

З кінця ХІХ ст. спостерігається особливий процес «фемінізації» літератури, опрорявлений не лише прогресуючою кількістю жінок-авторок, а й сукупністю тих ідей, які проголошуються ними як саморепрезентантками жіночого світу.

З другої половини ХХ ст. у ядрі гуманістики відбувається певне розщеплення традиційних констант, пов'язаних із питаннями статі та гендеру, починають активно застосовувати фем-маркери, серед яких – феміністична література, феміністична критика, феміністична педагогіка.

Позаяк з'являються альтернативні феміністичні прочитання тих культурних феноменів, які раніше «випадали» з наукових дискурсів через свою маргіналізованість. Такі прочитання «можуть ставити під сумнів нормативну суворість магістрального напрямку спеціалізованих академічних досліджень шляхом драматизації автобіографічної вразливості їхнього походження» [3, с. 68].

Феміністична критика тексту (літературного й культурного, напр. медіа-тексту) тісно пов'язана з феміністичною критикою суспільно-політичних обмежень, соціокультурних стандартів патріархальності, науково-освітніх імперативів наказовості й замкненості. Відкриття доступу жін(ок/кам) до загальної освіти у XX ст. і реорганізація жінками самої сфери науково-освітніх пошуків у XXI ст. – надто різні явища, хоча й взаємозумовлені. Поява навчальних курсів на факультетах жіночих досліджень з узагальненою назвою «Women's Studies» доводить факт фемінізації освіти, відповідно йдеться про «потреби жінок мати власне місце для розвитку своєї освітньої культури з метою «знаходження свого голосу» й росту без страху перед чоловічим насильством (фізичним та/або символічним)» [1, с. 94].

Художня література чи не найвиразніше резонує на такі жіночі прагнення і це підтверджується тим, що прописаний образ педагога-чоловіка в літературі – раціонального, точного у формулюваннях, авторитарного й авторитетного, без надмірного словесного та емоційного самовираження – замінюється образом педагога-жінки – амбітної, експресивної, емпатичної, харизматичної, лідерсько-демократичної, здатної вирішити найгостріші конфліктні ситуації. Американська письменниця, онука видатного Шолом-Алейхема, Бел Кауфман створила блискучий роман про непросте учительське життя «Вгору сходами, які ведуть вниз» («*Up the Down Staircase*») (1965) [2]. Головна героїня – вчителька англійської літератури Сільвія Баррет відчайдушно намагається знайти порозуміння зі своїми учнями, допомогти їм відкрити у собі кращі людські якості. У своєму вчительському патріархальному щоденні вона стикається з багатьма бюрократичними проблемами, з нерозумінням колег і керівництва школи, з відразою учнів до самого навчального процесу. Роман надзвичайно оригінально написаний – у формі документів, уривків записок, фрагментів щоденників та листів [2] – це робить твір близьким читачеві. Цей напів-біографічний роман (адже Белла Койфман (справжнє ім'я авторки) після закінчення Колумбійського університету працювала у школі) демонструє, як не просто бути педагогинєю-новаторкою в середовищі застою, як демонструвати глибину літературного аналізу, коли не всі учні спромоглися прочитати заданий твір. Це навіть більше історія про те, як треба жінці боротися за

своє право бути собою, бути педагогинєю, бути людиною – в часопросторі глухоти й нівелювання цінностей індивідуальності, знання та гуманізму.

В українській літературі, до порівняння, схожу проблему накреслює модерністка Леся Українка в нарисі І. «Школа» (1895) [4] з так і не дописаного циклу «Волинські образки». Письменниця малює образ своєї товаришки – «учительки в церковноприходській школі» [4, с. 126], до якої завітала в гості, щоби, кажучи, «подивитись на твою академію, як то ти тут людей просвіщаєш» [4, с. 127]. Натомість авторка дізнається про будні учительського життя, усі реалії учительського побуту: «на мене вдарило холодною вільгістю, мов з льоху. Шкільна кімната була немощена, з нерівною долівкою, [...] посеред неї ряди шкільних лавок, в кутку чорна дошка, з слідами крейди [...] mezi двома тьмяними вікнами чимала географічна карта, стара і немов закурена» [4, с. 128]. На питання про результати науки вчителька лише виправдовується: «от щоб навчилися читать, писать без великих помилок [...] та лічби трохи» [4, с. 129].

Молода вчителька втрачає інтерес до навчання, оскільки змушена боротися не лише з побутовими труднощами, браком добрих книжок, а й частим «викручуванням» заробітної плати у попа та громади. І хоча Леся Українка змальовує образ зневіреної та загнаної обставинами жінки-педагогині наприкінці XIX ст., все ж зауважуємо спільність тих питань, яких торкається Бел Кауфман у II пол. XX ст. – підпорядкування освіти позаосвітнім структурам, які всесторонньо чинять тиск на учителя, на учня, на систему освіти. Окрім патріархального цензора – попа, перед яким змушена звітувати вчителька про науку і гроші, є ще «Комитет грамотности» (просвітительська організація у тодішній Росії, що моніторила процес педагогічної діяльності). Героїня Лесі Українки, церковноприходська вчителька, не в силі чинити опору «системі», тому й вирішує завершити своє вчителювання зі словами «Та ні, поїду, обридло вже...» [4, с. 132].

Героїня Бел Кауфман Сільвія, незважаючи на всі непорозуміння з адміністрацією й інспекторами, все таки продовжує вчителювання, принаймні вважає своїм обов'язком завершити цей період своєї педагогічної практики. Вона справді виростає з переляканої «училки», як її називають у перші дні бешкетники класу, у безстрашну педагогинню, упевнену у своїй правоті і тій методиці співпраці з «проблемними учнями», яку вона уміло застосовує. Сільвія усвідомлює, що піти – це не виправдати надій тих небагатьох дітей, які їй повірили, які їй довірилися – «Як їх виправляти і що виправляти – правопис, пунктуацію, чи самотність, що блукає між рядків?» [2, с. 180].

Ідея «східців, якими ступають» до знань і до себе самих – чітко прописана у романі вже у його назві. Але це не лише знак, що вказує на поетапність пізнання, не лише ступенева освіта, яка допомагає людині розвивати свої здібності, свій потенціал. Це дорога до себе – як того, хто навчає, так і того, хто вчиться. І головний меседж твору в тому, що ця дорога може бути згубною, завести в нікуди, зруйнувати твої мрії, коли вектор руху узятий неправильно, мимохідь, спонтанно, коли той, хто рухається (у Бел Кауфман – це ті, хто рухаються) не зважає на етико-естетичні орієнтири буття, не тому, що їх ігнорує, а часто тому, що просто їх не знає. Проекція Сільвії – це образ фемінно цілісної педагогині, яка амбіційно обирає *шлях вгору*, проявивши дещо маскулінну стійкість до різних внутрішніх суперечностей та зовнішніх подразників, піддатися яким означало би – ступати *дорогою вниз*.

1. Гор Д. Феміністська педагогіка та педагогіка по-феміністськи / Дженіфер Гор ; [пер. з англ. В. Гайденко] // Філософія освіти. – 2007. – № 1 (6). – С. 91 – 107.

2. Кауфман Б. Вверх по лестнице, ведущей вниз : [роман] / Бел Кауфман ; [пер. с англ. Ю. Жуковой, Е. Ивановой, С. Шайкевич]. – Санкт-Петербург : Азбука-классика, 2010. – 285 с.

3. Співак Г. Ч. В інших світах : Есеї з питань культурної політики / Гаятрі Чакраворті Співак ; [з англ. пер. Р. Ткачук, І. Супрунець, А. Кулаков ; передм. С. Шліпченко ; комент. М. Гхош]. – К. : Вид. дім «Всесвіт», 2006. – 480 с.

4. Українка Леся. Твори : У 12 т. / Леся Українка. – К. : Наук. думка, 1976. – Т.7.: Прозові твори. Перекладна проза. – 1976. – 576 с.

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИЩІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ І ЗА КОРДОНОМ

Ігор Василенко,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри початкової та дошкільної освіти

На сучасному етапі розвитку освіти, що зумовлено програмними змінами у вищому освітньому середовищі сучасної України, актуалізується потреба в оновленні змісту та якості фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи. Актуальною

проблемою педагогічної науки стає збагачення педагогічних знань інноваційними технологіями.

Одна з найважливіших проблем викладання у вищій школі – проблема технологій навчання – залишається актуальною як у теоретичному, так і у практичному плані. Від її розв’язання залежать і навчальний процес, і діяльність викладача й студентів, а отже, й результат навчання у вищій школі в цілому.

Інновації в освіті – це процес створення, зародження та поширення в процесі навчання нових ідей, методів та педагогічних технологій у результаті яких підвищується якість досягнення структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану [3, с. 338–340].

Інноваційна педагогічна діяльність проявляється у розробленні, поширенні та застосуванні інновацій. Будь-яке нововведення підвищує ефективність педагогічного процесу. Якщо нововведення не вимагає великих витрат і корисний ефект від нього тривалий, то його можна назвати ефективним[2, с. 60–65].

Основним принципом викладання є не лише передача майбутнім фахівцям початкової освіти необхідних знань і вмінь, а й врахування людських якостей студента, що водночас є і метою, і засобом його підготовки до майбутньої педагогічної діяльності. Забезпечення високого рівня практичної підготовки майбутніх учителів у ВНЗ тісно пов’язане з використанням у навчально-виховному процесі інформаційно-комунікаційних технологій навчання.

На базі комп’ютеризації стає можливим наступний етап інформатизації підготовки педагогічних кадрів, сутність якого полягає у розробці та впровадженні інформаційних технологій навчання. Інформаційні технології позитивно впливають на процес навчання і виховання, насамперед, тому, що змінюють схему передання знань і методи навчання [1, с.33].

Впровадження мультимедійних засобів у навчальний процес вищої школи дає можливість майбутнім фахівцям розширювати свої знання, спонукає до активного навчання, є дієвим засобом активізації пізнавальної діяльності, дає можливість з інтересом вивчати будь-які предмети.

Широкого використання набули мультимедіа-курси, що адаптовані до певної спеціальності й мають на меті формування знань, умінь та навичок з певної галузі знань, професії на основі використання демонстраційного матеріалу, електронних підручників, лабораторних практикумів .

Основним джерелом для визначення стратегічних напрямів розвитку педагогічної освіти в Україні є вивчення та аналіз досвіду підготовки вчителів за кордоном. Країні необхідні суттєві зміни в системі професійної підготовки вчителів початкової освіти, які відповідатимуть сучасним освітнім пріоритетам і завданням. Саме тому для українських педагогів становить інтерес досвід розвинених країн, наприклад, США, ФРН, Польща та ін. у напрямі підготовки педагогічних кадрів.

США мають вагомий педагогічний досягнення та розвинену систему професійної підготовки вчителів. Теорія і практика освіти США ґрунтуються на давніх багатонаціональних та історичних традиціях і залежать від державної політики в галузі освіти. Питання вдосконалення якості освіти стали ключовою проблемою обговорень та досліджень західного світу. Важливою тенденцією освіти є зростання значущості підвищення компетенції вчителів у створенні ефективних шкіл.

Ефективність учителя полягає у його здатності ідентифікувати й досягати результатів у професійній діяльності, яка базується на академічній та професійній підготовці педагога. Професійна й академічна підготовка є головним чинником ефективності, а професіоналізм та освіта повинні бути взаємопов'язаними, щоб не виникало протиріч в ефективності роботи вчителів.

Під педагогічними інноваціями в Польщі розуміють новаторські, програмові, організаційні або методичні нововведення, які повинні підвищити якість освіти і розподіляють їх на дидактичні, виховні, опікунські, предметні та методичні.

Одним із завдань вчителя початкової школи є вміння поєднати знання та навички з інформаційними технологіями. Успішне застосування цих технологій у загальноосвітніх школах можливе за умови володіння навичками їх використання вчителями початкової школи.

Останнім часом в Польщі поширюються зв'язки між студентами різних вишів, реалізуються лекції, спільні проекти. У цій діяльності неможливо обійтися без застосування інноваційних технологій, а саме ІКТ. Однією із форм таких технологій, є комп'ютерна презентація.

Технологія комп'ютерної презентації з успіхом використовується і в навчальній діяльності. Кожен викладач має можливість створювати власні мультимедійні презентації, які слугують підвищенню привабливості занять і викликають інтерес до освіти.

Таким чином отримуються кращі результати навчання. Застосування мультимедійних комп'ютерних презентацій виховує здатність використовувати всі засоби масової інформації, активізує студента в пошуках інформації, дає можливість перевірити набуті навички. Для створення таких презентацій багато матеріалів забезпечує Інтернет.

У процесі підготовки майбутніх вчителів початкової школи, використовуються авторські мультимедійні навчальні програми, які дозволяють поліпшити та прискорити навчальний процес.

Теоретичною базою розвитку нових методів і технологій стали гуманістична педагогічна концепція, нові дослідження соціальної психології, наук про комунікацію, що змінили парадигму освіти, основою якої стали свобода, активність і співпраця .

Широкого використання у системі вищої освіти Німеччини набули такі інноваційні педагогічні технології, як модульність, кейс-метод, інтерактивні технології навчання.

Проаналізувавши різні види інноваційних педагогічних технологій, що застосовуються у системі педагогічної освіти в різних країнах та порівнявши їх із технологіями, що реалізуються у вітчизняних вищих педагогічних навчальних закладах, можемо зробити висновок, що при всьому різноманітті наявних педагогічних технологій у них є багато спільних ознак і характеристик:

- спрямованість на особистісно-орієнтоване навчання;
- студент та педагог є рівноправними учасниками навчального процесу;
- парадигма навчання «педагог – підручник – студент» змінюється на «студент – підручник – педагог»;
- сильний студент, засвоївши навчальний матеріал, допомагає слабкому у навчанні, одночасно більш повно засвоюючи цей навчальний матеріал;
- продуктом навчання стають ті професійні знання та вміння, яких набули студенти внаслідок виконання завдань;
- кожен студент отримує індивідуальну траєкторію навчання і одержані ним результати є особистісними.

І.Волярська О. С. Теоретико-методологічні засади впровадження інформаційних технологій в навчальний процес вищої школи / *О. С. Волярська, Т. Б. Понедько* // Вісник Запорізького

національного університету : Педагогічні науки. – 2010. – № 2. – С. 31–36.

2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.

3. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Наталія Семеряк,

аспірант кафедри початкової та дошкільної освіти

Навчання і самовдосконалення справжнього професіонала – майстра своєї справи триває протягом усього життя. Воно не обмежується рамками навчального закладу чи займаною посадою. Реалії кожного дня і виклики майбутніх змін ставлять кожного із нас перед необхідністю їх передбачення і відповідної підготовки. Саморозвиток детермінується соціально-економічними чинниками, психофізіологічним потенціалом людини, цілеспрямованістю і, в першу чергу, характером та змістом праці. Зміст саморозвитку є цілісним комплексом процесів і засобів поступу особистості, задоволенням її пізнавальних і духовних потреб, розкриттям і вдосконаленням природних задатків та здібностей.

Аналіз філософських, психологічних, педагогічних наукових досліджень з цієї проблеми дає підстави для висновку, що суттєвою характеристикою саморозвитку є свідомо якісна самозміна самого себе, яка є головним внутрішнім механізмом індивідуально-особистісного розвитку. Якісним показником процесу становлення суб'єктності людини є її цілеспрямований саморозвиток.

Зародження поняття "саморозвиток" відбулося ще з стародавніх часів, про що свідчать написи на колоні, що знаходиться в храмі Аполлона в Дельфах. Мислителями різних історичних епох надавалось великого значення "саморозвитку" для вдосконалення особистості та суспільства в цілому. Не викликає сумніву той факт, що для здійснення саморозвитку необхідне самопізнання особистості. До цього і закликає вислів відомого античного філософа Сократа: "пізнай самого себе".

Багато хто з філософів античності цікавилися проблемами самопізнання, самовдосконалення та самореалізації, серед них: Геракліт, Піфагор, Сократ, Платон, Аристотель, Епікур, Сенека. Аристотель великого значення надавав самопізнанню особистості та розвитку через розумову працю. Справжньою метою людського життя є блаженство, якого можна досягти, якщо діяльність приносить задоволення. Саме в процесі діяльності відбувається саморозвиток особистості [1, с. 20].

Поняття "саморозвиток особистості" розглядається в класичних і сучасних зарубіжних (З.Фрейд, К.Юнг, А.Адлер, К.Хорні, К.Роджерс, А.Маслоу, Р.Бернс та ін.) та вітчизняних (Л.С.Виготський, С.Л.Рубінштейн, О.М.Леонтьєв, К.О.Абульханова-Славська та ін.) психологічних і педагогічних теоріях особистості та означає прагнення і здійснення людиною самоактуалізації та самореалізації протягом життя і продуктивної діяльності.

Згідно з тлумаченням психологічних словників саморозвиток в загальному розуміють як ріст Я, рух до емоційної та когнітивної зрілості, а також в моделі американського психолога А. Маслоу – як поступальний рух до самоактуалізації. Тобто, за А. Маслоу, саморозвиток – послідовне задоволення "вищих" потреб на основі вже досягнутих базових, це не поодинокі досягнення, а нескінченний процес.

Представники психологічного підходу (В. Андреев, Г. Балл, О.Сухоленова, О. Слободян, М. Бердяєв, К. Вазіна, М. Мамардашвілі, Т. Тихонова, Н. Лосєва) розглядають саморозвиток як: певну внутрішню активність, вид творчої діяльності, що "зумовлює продуктивне особистісне зростання"; "потребу людини, яка прагне до самозвільнення, оволодіння собою; шлях до гармонізації відносин із собою і навколишнім світом; зовнішньо організований процес особистісного та професійного самозмінення, самовдосконалення; процес або технологію, що включає сукупність форм, методів і прийомів [2, с.156].

Науковці вважають, що процес саморозвитку є постійним й не обмежується змістом набутого досвіду. Його підґрунтям є актуалізоване прагнення до професійного зростання, що проявляється в інтересах, прагненнях, переконаннях, здібностях особистості, активній позиції щодо пізнання довкілля, а також самопізнання, розкриття духовного та інтелектуального потенціалу.

Феномен "професійного саморозвитку вчителя", як підкреслює Л.А. Павленко, знаходиться в основі самореалізації творчого потенціалу вчителя. Розглядаючи процес саморозвитку, мотивацією

якого є самобудова особистості, Л.А. Павленко вказує на взаємопов'язані форми вираження і реалізації особистості:

- самоствердження – можливість людини показати себе з найкращого боку та організація своєї діяльності таким чином, щоб в усій красі проявити свої якості, риси тощо;
- самовдосконалення – можливість особистісного росту людини, набуття та подальше вдосконалення тих рис і якостей особистості, наявність яких наближає її до ідеалу, а також оволодіння новими для особистості видами діяльності;
- самоактуалізація – як вища форма саморозвитку, складовими якого є дві попередні форми, тобто мається на увазі спроможність особистості виявити в собі потенціал і використовувати його в житті для вдалого виконання свого призначення [1, с.106].

Отже, під професійним саморозвитком ми розуміємо усвідомлений цілеспрямований процес особистісного і професійного самовдосконалення з метою творчої самореалізації в процесі виконання професійної діяльності. Метою саморозвитку є досконалість.

1. *Ковальчук В.А.* Професійний саморозвиток майбутнього фахівця: Монографія / За ред. В.А.Ковальчук. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. –204 с.

2. *Лосєва Н. М.* Саморозвиток викладача вищої школи : навч. посібн. / Н. М. Лосєва. – Донецьк : ДонНУ, 2003. – 336 с.

СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Юлія Деркач,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри початкової та дошкільної освіти

Сучасне українське суспільство характеризується подальшим розширенням міжнародних стосунків, що сприяють постійній інформатизації суспільства, зростанню інтересу до вивчення іноземної мови й культури. Міжкультурна комунікація покращує взаємовідносини між націями, надає можливість устанавлювати взаємодію між різними

культурами та стилями життя, а також збагачує власну національну культуру на основі вивчення іншої культури, насамперед, завдяки засвоєнню іншої мови.

Модернізація змісту освіти в Україні на сучасному етапі розвитку суспільства передбачає зміну стилю педагогічного спілкування від авторитарного до демократичного. Водночас вона є пов'язана з інноваційними процесами в організації навчання іноземних мов. Включення у зміст іншомовної освіти соціокультурного компонента з метою розвитку духовного потенціалу учнів є одним із ключових етапів процесу модернізації.

Метою навчання іноземним мовам не може бути лише передача лінгвістичних знань, оскільки навчання спілкуванню іноземною мовою має на увазі оволодіння соціокультурними знаннями і вміннями, без яких не існує практичного володіння мовою. Успішне спілкування передбачає необхідність використання мовних засобів (фонетичних, лексичних, граматичних) й загального знання про світ, інтелектуального розвитку та банального зацікавлення. Таким чином політичні, економічні, соціальні та культурні тенденції набувають особливого значення. Будь який соціум має особливу, характерну лише для нього картину світосприйняття, яка відповідає його моральним, фізичним, естетичним, етичним, релігійним, та іншим потребам. Мова є одним із засобів формування картини світу, що сприяє процесу соціалізації та глобалізації.

Як свідчить аналіз наукових джерел із зазначеної тематики, питання реалізації та врахування соціокультурного аспекту в процесі вивчення іноземної мови є достатньо актуальним.

Соціокультурне середовище – це культура і стан суспільства, у якому живе й розвивається людина; це складна структура суспільних, матеріальних і духовних умов, у яких реалізується особистість. Тому формування соціокультурної компетенції виявляється надзвичайно важливим за умови відсутності мовного середовища, що, власне, уже закладено в поняття «іноземна мова» – це мова, носіїв якої немає або практично немає в довколишньому мовному середовищі. Тому оволодіння цією мовою є спланованим і контрольованим. Відтак і підходи до формування соціокультурної компетенції мають спрямовуватися на навчання в характерних для спілкування мовленнєвих ситуаціях або максимально наближених до них [3].

Соціокультурний аспект відіграє надзвичайно важливу роль у навчанні іноземної мови, а отже, і роль соціальної й культурної сфери в цьому процесі надзвичайно значна. Ознайомлення з автентичною соціокультурною сферою має займати важливе місце у процесі вивчення іноземної мови

Одним з основних завдань вивчення іноземної мови є формування вміння адекватного спілкування мовою, що вивчається. Це можливо лише за умови ознайомлення учнів із:

- правилами й нормами мовленнєвої поведінки осіб, які є аутентичними носіями цієї мови;
- національним здобутком, який є складовою соціокультурного компонента, а саме наукою, мистецтвом, історією, релігією.

Використання на заняттях з іноземної мови автентичних матеріалів сприяє зростанню рівня знань студентів та їх мотивації, підвищує практичну цінність володіння іноземною мовою. Крім того, працюючи з автентичними матеріалами вони звертаються до джерела інформації, яким користуються носії мови, що створює ефект природного середовища.

Для формування соціокультурної компетенції учнів в оволодінні іншомовним мовленням необхідно створити такі умови навчання, які відтворювали б реальне спілкування, слугували механізмом соціальної взаємодії та сприяли засвоєнню норм і моделей мовленнєвого й немовленнєвого спілкування, притаманних соціуму країни, мова якої вивчається.

На думку методиста Н. А. Салановича вивчення мови та культури одночасно не випадкове, тому що вони дозволяють вдало поєднувати елементи країнознавства з мовними явищами, які виступають не тільки як засіб комунікації, а і як спосіб ознайомлення учнів із новою для них дійсністю. Такий підхід у навчанні іноземної мови у школі багато в чому забезпечує не тільки більш ефективне вирішення практичних, загальноосвітніх, розвиваючих і виховних завдань, а і вміщує величезні можливості для подальшої підтримки мотивації навчання.

1. Бирюк О.В. Методика формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів у навчання читання англійських публіцистичних текстів: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.02 / О.В. Бирюк. – К., 2006. – 24 с.

2. Голуб І. Ю. Формування у майбутніх перекладачів соціокультурної компетенції у процесі вивчення німецької мови після англійської: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / І. Ю. Голуб. – К., 2010. – 24 с.

3. *Каракурт В.* Формирование социокультурной компетенции в процессе изучения английского языка как иностранного / В. Каракурт // Педагогичні науки. – 2012. – № 55. – С. 104–108

4. *Novikova O.* Project Work : A Means to Promote Language Content / O. Novikova // Англійська мова професійного спрямування : нові обрії / Матер. Всеукр. наук.-практ. конференції. – Донецьк : ДонДУЕТ, 2004. – С. 201–206.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО УСНОГО МОВЛЕННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Галина Бойко,

асистент кафедри початкової та дошкільної освіти

У сучасних умовах розвитку й постійного розширення всебічних міжнародних контактів іноземна мова стає найважливішим засобом професійного спілкування спеціалістів різних профілів, тому останнім часом як за рубежом, так і в Україні все більше уваги приділяється проблемі викладання іноземних мов з урахуванням потреб майбутніх фахівців. Доцільною й методично виправданою є, таким чином, професійна, комунікативно-спрямована підготовка з іноземної мови у вищому навчальному закладі, що припускає формування в студентів здатності іншомовного спілкування в конкретних професійних, ділових, наукових сферах і ситуаціях.

Освіта ХХІ століття зорієнтована на підготовку кваліфікованих фахівців, які б практично володіли навичками та вміннями іншомовного професійного спілкування. Навчання усного і писемного мовлення носить яскраво виражену професійну спрямованість і ставить за мету – розвивати вміння іншомовного спілкування у формуванні професійного мовлення.

У процесі вивчення іноземної мови у вищих педагогічних навчальних закладах викладач ставить за мету навчити студентів коректно і ефективно формулювати власну точку зору з теми, яка розглядається, погоджуватися або не погоджуватися з чужою думкою, правильно формулювати думки, робити висновки, будувати докази з використанням різних аргументів.

Аналіз зарубіжних і вітчизняних наукових досліджень та публікацій свідчить про започаткування розв'язання даного питання, а саме у працях Л. В. Власенко, Ю. В. Дегтярьової, І. І. Єременко, Л.

М. Жигжитової, Л. В. Заниної, А. А. Колобкової, М. В. Куимової, Н. П. Меньшикової, Н. Г. Соловйової, І. І. Суліми.

Велику допомогу в досягненні цього завдання у процесі навчання мають автентичні матеріали. Коректне використання автентичних письмових матеріалів на заняттях дозволяє реалізувати основні педагогічні принципи наочності, доступності і посильності, науковості, активності, міцності, ситуативності, життєвої орієнтації навчання, соціокультурній спрямованості [1, с.3].

При відборі текстів слід враховувати комунікативні і когнітивні потреби студентів. Тексти повинні відповідати рівню складності їх мовному досвіду в іноземній мові, необхідно враховувати професійну зацікавленість студентів (майбутні сфери діяльності, ситуації професійного спілкування). О. Безлюдний погоджується з думкою О. Тарнопольського, що під професійною мовленнєвою діяльністю розуміється вид людської діяльності, активний, цілеспрямований процес приймання і видачі усного повідомлення на спеціальну тему в професійній взаємодії людей між собою [1].

При навчанні професійно-спрямованому монологічному мовленню Н. Кузнецова розрізняє два його види: підготовлене і не підготовлене.

Підготовлене мовлення – висловлювання, елементи якого попередньо відробляються в надфразових єдностях, а потім репродукуються у формі повідомлення інформації.

Непідготовлене мовлення є рівень володіння мовою, при якому мовець може без підготовки, без опори на попередньо задані одиниці використовувати засвоєне раніше мовне і мовленнєвий матеріал в ситуаціях, які не мали місця в попередніх видах роботи на заняттях. Таке мовлення є спонтанним [2, с.175].

Таким чином, Н. Кузнецова виділяє наступні рівні початку усного мовлення:

- 1) змістовно – інтонаційний рівень;
- 2) понятійний рівень;
- 3) словесно-синтаксичний рівень;
- 4) артикуляційний рівень.

Кожен з названих вище рівнів вносить свій вклад в породження усного монологічного мовлення [2, с.175].

Щодо практичного оволодіння усним мовленням, автор пропонує такі групи вправ, як:

- вміння формулювати висловлювання на рівні над фразової єдності та вміння працювати зі словниками;

- вміння направлені на репродукцію висловлювань, вилучання із тексту інформації по завданню та на коментування інформації з опорою на текст;
- вміння робити резюме та анотацію, вміння розширювати інформацію та трансформувати її;
- вміння інтерпретувати добуту інформацію в самостійному висловлюванні, коментувати текст з іншим завданням та на особистісне оцінювання прочитаного [2, с.177].

Формування іншомовної професійної комунікативної компетенції є також невід'ємною складовою у навчанні іншомовного професійного мовлення майбутніх фахівців (студентів). Воно обумовлено нагальними потребами суспільства до значної трансформації цілей і завдань вищої школи й визначається як володіння індивідом необхідною сумою знань, умінь і навичок, що визначають ступінь сформованості його професійної діяльності, стилю професійного спілкування та його особистості як носія визначених цінностей, ідеалів і професійної свідомості.

Етапи стимулювання іншомовної професійної комунікації студентів є наступними.

1. Підготовчий етап.
2. Етап стимулювання іншомовної комунікативної діяльності студентів.
3. Етап керування професійно орієнтованою іншомовною комунікацією студентів.

Заключним етапом стимулювання навчальної діяльності студентів у межах процесу навчання іншомовного професійного спілкування є підведення підсумків роботи.

Наступною важливою умовою успішного навчання студентів ВНЗ професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою є *створення мотивації навчання іншомовної професійної комунікації у ВНЗ*, яка тісно пов'язана із специфічними особливостями навчального процесу, у межах якого здійснюється загальне стимулювання іншомовної професійно спрямованої комунікативної діяльності студентів [3].

Отже, можемо зробити висновок, що формування професійного усного мовлення іноземною мовою студентів вищих педагогічних закладів ґрунтується на вивченні автентичних творів, формуванні іншомовної професійної комунікативної компетенції та створенні мотивації навчання іншомовної професійної комунікації.

-
1. *Безлюдний О.* До питання розвитку умінь і навичок усного й писемного мовлення в студентів немовних спеціальностей / О. Безлюдний // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2014. – Ч. 1. – С. 23–29. /Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpudpu_2014_1_5.
 2. *Кузнєцова Н.Ю.* Розвиток вмінь усного монологічного мовлення студентів немовних вузів на основі професійно-спрямованих текстів (на прикладі англійської мови) // Молодий вчений. – № 11 (14) Листопад, 2014 р. Педагогічні науки. – С.173-180.
 3. *Сура Н. А.* Навчання студентів університету професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою [Текст] : автореферат дисертації на здобуття вченого ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Н.А.Сура ; Луган. нац. пед. ун-т ім. Т.Шевченка. – Луганськ, 2005. – 20 с.

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Юлія Задунайська,

асистент кафедри початкової та дошкільної освіти

Основним завданням вищої освіти на сучасному етапі є формування творчої особистості фахівця, здатної до саморозвитку, самоосвіти, інноваційної діяльності, що можливе за умови перетворення студента з пасивного споживача знань на активного їх творця, який вміє сформулювати проблему, проаналізувати шляхи її вирішення, знайти оптимальний результат і довести його правильність. Самостійна робота студента (СРС) стає основою сучасного освітнього процесу і передбачає перехід від поточного навчання до індивідуалізованого з урахуванням потреб і можливостей кожного студента, використання активних методів оволодіння знаннями, розвиток творчої активності та творчого мислення студента. В умовах кредитно-модульної системи навчання у вищих навчальних закладах, значна частина навчального матеріалу виноситься на самостійне опрацювання студентом, тому організація активної СРС є одним із основних завдань викладача.

Теоретичні аспекти організації СРС досліджено у працях: А. Алексюка, Ю. Бабанського, В. Безпалька, В. Бондаря, П. Підкасистого, О. Леонтєва, Л. Паламар, К. Плиско, В. Сластьоніна, О. Ярошенко та ін.

Проблему організації СРС з іноземної мови висвітлено у працях Н. С. Журавської, Л. В. Онуцук, С. Г. Заскалені та ін.

Самостійна навчально-пізнавальна діяльність студентів – це різноманітні види індивідуальної і колективної діяльності студентів, які вони здійснюють на навчальних заняттях або в позааудиторний час за завданнями викладача, під його керівництвом, але без його безпосередньої участі [3, с. 203].

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (Стаття 50, Розділ IX), СРС належить до основних форм навчального процесу вищого навчального закладу [2, с. 63]. СРС також розглядається як вища форма навчальної діяльності.

Навчальний час, відведений для СРС, регламентується навчальним планом і становить не менше 1/3 та не більше 2/3 загального обсягу навчального часу, відведеного для конкретної дисципліни на денній формі навчання.

Мета СРС – навчити студента осмислено і самостійно працювати з навчальним матеріалом, науковою інформацією, закласти основи самоорганізації і самовиховання.

СРС класифікують за наступними критеріями:

1. За місцем і часом проведення, характером керівництва і способом здійснення контролю за її результатами з боку викладача: аудиторна, позааудиторна, самостійна робота студента під контролем викладача.

2. За рівнем обов'язковості: обов'язкова, що визначена навчальним планом і робочою програмою; рекомендована (наукова та дослідна робота студентів); добровільна (участь в олімпіадах, конкурсах, конференціях).

3. За рівнем прояву творчості: репродуктивна, що здійснюється за певним зразком; реконструктивна; евристична, що спрямована на одержання нової інформації, вирішення проблемних завдань; творча, творчо-пошукова, дослідницька.

4. За рівнем мотивації: самостійна робота низького рівня (виконання завдань організовує і контролює викладач), самостійна робота середнього рівня (виконання завдань організовує викладач, але студент працює самостійно, контролюючи сам себе), самостійна робота високого рівня (виконання завдань організовує і контролює студент).

5. За формами організації: фронтальна, групова, індивідуальна.

Структура СРС включає наступні компоненти: орієнтаційно-мотиваційний, спрямований на усвідомлення студентом мети конкретної діяльності та орієнтацію на виконання самостійної роботи; інструктивно-настановчий, спрямований на ознайомлення студента із особливостями

роботи з навчальним матеріалом, визначення конкретних завдань, обсягу роботи; процесуальний, що передбачає безпосереднє виконання студентом самостійної роботи; корекційний, що передбачає надання студенту допомоги у подоланні труднощів і виправленні помилок; контрольно-оцінювальний, спрямований на здійснення контролю процесу самостійної роботи студента [3, с. 207 – 208].

СРС охоплює три основні етапи: підготовка студента до виконання завдання, теоретичне, психологічне, організаційно-методичне й матеріально-технічне забезпечення самостійної роботи; безпосереднє виконання навчального завдання; аналіз виконаного навчального завдання. Характерними ознаками СРС є наявність завдання і цільової установки.

Оскільки при самостійному опрацюванні навчального матеріалу засвоюється не менше 90 відсотків інформації [1, с. 86], важливим є питання ефективної організації СРС.

Ефективність СРС залежить від організації, змісту і характеру знань, логіки навчального процесу, взаємозв'язку наявних і передбачуваних знань у даному виді самостійної роботи, результатів її виконання, керівництва викладача.

Мета самостійної роботи з іноземної мови – формування професійної іншомовної комунікативної компетенції, активізація пізнавальної діяльності у навчальному процесі, розширення мовної практики студентів.

Організація СРС з іноземної мови повинна відповідати наступним вимогам: систематичність і безперервність, послідовність, правильне планування, використання відповідних методів, способів і прийомів роботи.

Керівництво викладача СРС з іноземної мови включає: планування СРС; формування у студента потреб і мотивів до активної, творчої самостійної роботи; навчання студента основам самостійної роботи; контроль за виконанням навчальних завдань.

Організація СРС з іноземної мови передбачає: забезпечення студентів методичними рекомендаціями щодо вивчення кожної теми дисципліни, використання різноманітних форм роздаткового матеріалу (текстового і графічного), забезпечення навчальними та навчально-методичними посібниками, аудіо та відеоматеріалами, навчальними й контролюючими комп'ютерними програмами, створеними з урахуванням фахової специфіки, а також впровадження індивідуальних консультацій студентів.

Аудиторна СРС з іноземної мови реалізується при проведенні практичних занять з іноземної мови, у вигляді тестового контролю, а

також різних видів навчально-пізнавальної діяльності. Основою аудиторної самостійної роботи з іноземної мови є інтерактивна навчальна діяльність, що передбачає проведення ділових ігор, дискусій, аналіз професійних ситуацій, виконання творчих проєктів, створення презентацій з їх подальшим обговоренням.

На практичному занятті з іноземної мови здійснюється безпосередня організація СРС, контроль з боку викладача, взаємоконтроль і самоконтроль. Особлива увага приділяється мовним та мовленнєвим помилкам, розумінню тексту та вмінню використовувати засвоєний мовний матеріал в усному та писемному мовленні. При роботі з текстом виконуються завдання, різні за рівнем складності та обсягом, а також способом виконання (індивідуальні, парні, групові). Індивідуальна форма передбачає декілька варіантів: всі студенти виконують одне спільне завдання індивідуально (викладач контролює, спрямовує та коригує подальшу роботу), студенти виконують різні завдання, залежно від рівня знань (викладач допомагає за принципом індивідуалізації знань).

Позааудиторна СРС з іноземної мови розвиває у студента навички самоосвіти, самоорганізації, самодисципліни, виробляє психологічну установку на самостійне поповнення своїх знань і умінь, сприяє формуванню необхідного обсягу знань, іншомовних умінь і навичок.

В ході виконання СРС з іноземної мови формуються навички роботи з іншомовною художньою літературою та фаховими джерелами інформації (читання, переклад, творче переосмислення інформації, її особистісна оцінка та наступне використання), а також удосконалюються навички усного й писемного мовлення та аудіювання.

Велике значення має вміння студентів працювати зі словником, а саме: обирати правильний варіант багатозначного слова або фразового дієслова, перекладати фразеологічні звороти та ідіоми, стилістично забарвлену лексику. Важливим є вміння визначати значення незнайомих слів за контекстом або на основі мовної здогадки, знання правил словотворення.

Важливу роль у самостійній навчальній діяльності студентів з іноземної мови відіграє використання відеоматеріалів, що дає можливість працювати з аутентичними зразками мови, а також надає можливість отримати великий обсяг соціокультурної інформації. Перед переглядом відеозаписів виконуються завдання на прогнозування змісту фільму, активізуються фонові знання, опрацьовується новий лексичний матеріал.

Використання в процесі виконання самостійної роботи інформаційно-комунікаційних технологій дає доступ до аутентичних джерел інформації, можливість спілкування з носіями мови за допомогою

блогів, соціальних мереж. Для виконання творчо-пошукових завдань використовуються web-сторінки іноземних періодичних видань. Для поглиблення знань з граматики та лексики залучаються різноманітні навчальні сайти, які також дають можливість студентам перевірити свої знання на рівень володіння іноземною мовою.

Таким чином, СРС є невід'ємною складовою навчального процесу з іноземної мови у вищому навчальному закладі, що сприяє підвищенню результативності навчання, розвиває активність, самостійність, творче мислення. СРС сприяє формуванню самостійності, ініціативності, дисциплінованості, точності, почуття відповідальності, необхідних майбутньому вчителю іноземної мови початкової школи у навчанні і професійній діяльності.

1. Драч І. І. Самостійна робота студентів вищих навчальних закладів як важливий елемент сучасної підготовки фахівців / І. І. Драч // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб . – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2004. – Вип. 37. – С. 86–90.

2. Закон України «Про вищу освіту» : чинне законодавство: (офіц. текст) – К.: ПАЛИВОДА А. В., 2014. – 100 с.

3. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2014. – 456 с.

АКСІОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Анна Войтович,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри початкової та дошкільної освіти

Людина як особистість визначається системою її взаємин зі світом. Особливе місце в цій системі належить ціннісним категоріям, які мають соціально-історичну, культурну обумовленість і пов'язані з діяльністю людини щодо усвідомлення значення певних явищ дійсності для себе як суб'єкта.

Виховання ціннісного ставлення до навколишнього середовища як педагогічну проблему вперше почав розробляти Ж.-Ж. Руссо.

Необхідність природничо-наукової освіти учнів обґрунтували Я.А. Коменський і Д. Локк. Надалі цей напрямок педагогічних досліджень продовжили М. Монтесорі, Я. Корчак, К. Ушинський, Л. Толстой, В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі, Г. Костюк та ін.

Поряд з когнітивним і діяльнісним компонентами в структурі екологічної культури особистості вченими виділяється як необхідна аксіологічна її складова. В контексті проблеми актуальними стали праці, що торкаються проблеми формування в школярів ціннісного ставлення до природи в усьому її розмаїтті.

Українські вчені переконані, що екокогуманітарна парадигма іманентно поєднує екологічне і гуманістичне, тенденцію екологізації науки і культури з тенденцією їхньої гуманізації, поєднує біоцентризм з антропоцентризмом як світоглядні орієнтири збалансованішого соціоєкоцентризму [1, с. 32].

Ціннісне ставлення молодших школярів до природи передбачає сформованість таких понять та уявлень про довкілля:

- усвідомлення краси природи, її важливості і необхідності для людського життя; формування інтересу до природи;
- необхідності гармонійної взаємодії людини та природи, відповідального і дбайливого ставлення до неї;
- ставлення до природи на національному ґрунті;
- дбайливе ставлення до фауни і флори на засадах біоетики.

Названі виховні досягнення базуються на певних змістових модулях, які використовуються у виховній діяльності учнів 1-4 класів.

Формування ціннісного ставлення молодших школярів до проблем екології дозволяє акцентувати увагу на вивченні сутнісної сторони освітнього процесу і розглядати ціннісні стосунки як внутрішній механізм формування якісно нового розуміння взаємин у системі людина – природа – суспільство на засадах духовності, толерантності й гуманізму.

Молодший шкільний вік – важливий етап у розвитку екологічної культури особистості. У цей період у дитини розвивається емоційно-ціннісне ставлення до довкілля і формуються ціннісні орієнтації екологічної спрямованості [3, с. 105]. Озброєння молодшої людини інформацією емоційно-ціннісного характеру ще не є достатньою умовою для формування у неї усталених переконань. В. Сухомлинський зазначав, що справжні емоційно-ціннісні переконання виховуються тільки в процесі реальної діяльності [4, с. 99].

На основі аналізу наукової літератури визначено, що формування ціннісного ставлення в процесі екологічного виховання являє собою

стійке особистісне сприйняття людини, природи, соціуму як суб'єктів непрагматичної взаємодії.

Ми вважаємо, що екологічне виховання молодших школярів повинне здійснюватися не лише через його організацію як одного напрямку виховання, але і шляхом екологізації усіх сфер життя і діяльності загальноосвітньої установи, колективу класу.

При формуванні ціннісного ставлення в процесі екологічного виховання у молодших школярів важливо враховувати їхні психологічні особливості. Молодший шкільний вік є сензитивним до засвоєння цінностей суспільства, до суб'єктно-непрагматичної взаємодії з природою, оскільки учні початкових класів характеризуються емоційною чутливістю до проблем навколишнього середовища, синкретичністю сприйняття світу, образним його сприйняттям [2, с. 60].

У процесі розвитку екологічної вихованості молодших школярів спостерігається невідповідність між рівнем екологічних уявлень і рівнем їхньої поведінки. Розвиток екологічної вихованості в учнів молодшого шкільного віку характеризується на початковому етапі безпосередніми вчинками, а також вчинками, що формуються на основі взаємин з учителями, батьками, однокласниками, які поступово починають базуватися на внутрішньому "Я". Але і на більш високому рівні виявляється необхідним систематичне педагогічне підкріплення їхньої екологічної діяльності – у вигляді підказки, натяку, нагадування. В екологічному вихованні потрібна цілеспрямована і систематична робота з організації моральної поведінки школярів в єдності із забезпеченням розвитку їхніх ціннісних уявлень, ставлень. У виробленні ціннісних орієнтацій особливу роль відіграє усвідомлення і переживання їх як особисто значущих. Недооцінка цього знижує ефект екологічного виховання молодших школярів, його ціннісного компонента.

Виховання, по суті, є соціальною діяльністю, що забезпечує передачу цінностей від старшого покоління до молодшого, від дорослих до дітей, від людини до людини. Цінності привласнюються людиною через спільну з іншими людьми діяльність. Привласнення цінності через діяльність відкриває моральний вимір у самій цій діяльності, створює дистанцію між ідеальною цінністю і матеріальними формами діяльності і таким чином забезпечує моральну рефлексію, пробуджує моральну самосвідомість – сумління.

Аксіологічний підхід завжди визначав і визначатиме усю систему духовно-морального розвитку і виховання, увесь шкільний процес, в основі якого – національний виховний ідеал як вища педагогічна цінність, сенс усієї сучасної освіти і система базових національних цінностей. Система цінностей визначає зміст основних напрямів

духовно-морального розвитку і екологічного виховання молодших школярів.

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 у такий спосіб протистоїть моральному релятивізму соціального середовища, водночас усвідомлюючи взаємозалежність, паритетність, суб'єктність стосунків з природою, суспільством.

1. *Карпенко В.С.* Гуманістично-ноосферний підхід : стратегія розв'язання глобальних проблем / В.С. Карпенко // *Філософські науки : зб. наук. пр.* – Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2008. – С. 29–37.

2. *Кушакова І.В.* Виховання ціннісного ставлення молодших школярів до природи в сучасних екологічних умовах / І.В. Кушакова // *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, II (9), Issue: 19, 2014. С. 60 – 63 / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.seanewdim.com

3. *Сухомлинська О.* Цінності у вихованні дітей та молоді: стан розроблення проблеми / О. Сухомлинська // *Педагогіка і психологія.* – 1997. – № 1. – С. 105–111.

4. *Сухомлинський В.О.* Вибрані твори : в 5-ти т. / В.О. Сухомлинський. – Т. 1. – К. : Радянська школа, 1976. – 654 с.

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В ЕТНОСЕРЕДОВИЩІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Любов Назарук,

асистент кафедри початкової та дошкільної освіти

Сучасні реалії модернізації системи освіти в Україні зумовлюють потребу в естетизації довкілля, створенні належного етнічного середовища навчального закладу, зокрема Нової української початкової школи (2017).

Згідно із Концепцією виховання дітей та молоді у національній системі освіти, одним із завдань, що стоять перед вчителем, є «забезпечення високої художньо-естетичної культури, розвиток

естетичних потреб і почуттів» зростаючої особистості. Відповідно, виховуючи у школярів естетичні погляди, смаки, які ґрунтуються на народній естетиці та на кращих надбаннях цивілізації, національне виховання передбачає вироблення умінь власноруч примножувати культурно-мистецьке надбання народу, відчувати й відтворювати прекрасне у повсякденному житті, передбачає формування доброзичливого ставлення до оточуючих.

Етноестетичний аспект виховання частково відображений в наукових публікаціях таких авторів: Д. Сметанін, В. Мадзігон, Г. Левченко, Д. Тхоржевський, І. Прокопенко, А. Нісімчук та ін. Середовищний підхід до естетичного виховання учнів досліджували: О. Безпалько, О. Будник, Р. Вайнола, Г. Дементьєва, А. Капська, Р. Малиношевський, Д. Пенішкевич, О. Ярошинська, В. Ясвін та ін.

Мета статті – обґрунтувати педагогічні засади естетичного виховання учнів в етносередовищі початкової школи.

Виховання дитини розпочинається в родині, з перших днів її життя. Власне, те середовище впливає на всебічний розвиток, передусім формування особистісних цінностей на засадах етнокультури, створення механізмів для прояву індивідуальності. Етносередовищу як сукупності умов, що впливають на її гармонійний розвиток, виховання естетичних смаків і почуттів, належить чільне місце в естетичному вихованні дитини. М. Стельмахович оперує поняттям “дитячий побут”, що включає сукупність матеріальних і культурних умов, в яких дитина живе, стан задоволення її реальних потреб відносно догляду, харчування, одягу, житла, предметів хатнього вжитку, охорони здоров’я, а також щодо засвоєння духовних благ, культури живого спілкування, відпочинку, ігор і розваг [6, с.146] Адже кожна дитина змалку має певне “власне господарство”, тобто все те, чим вона користується в повсякденному житті – іграшки, одяг, взуття, книги, предмети побутового призначення (приміром, меблі).

Народна педагогіка доводить, що предмети, які оточують людину і які вона сприймає, є її найпершими вчителями. В. Сухомлинський зауважує: “Гармонія речей, які оточують дитину, створює загальний естетичний дух обстановки за тієї умови, коли окремі речі не кричать про себе, коли їх ніби не помічаєш” [7, с. 386]. Тому батьки мають особливо дбати, щоб у помешканні, де зростає дитина, було середовище, наповнене етнічними елементами – вишивкою, витворами народних ремесл і промислів, що є традиційними для регіону. Адже українська родина завжди прагнула до естетизації свого життя, зокрема побуту: “...В українській ідеології найвищий статус мають ідеї ...любові до рідного краю, творчої праці, ...утвердження краси у різних сферах життя, в тому

числі у побуті” [8 с. 108]. Власне, за таких умов відбувається етнічна соціалізація дитини, її “входження” у відповідне етнічне середовище, опанування його цінностями та ідеалами [9].

Не випадково в українській етнопедагогіці батьки з особливою увагою привчали дітей до порядку в усьому, розмальовували своє помешкання та прикрашали його вишивками, декоративними виробами з дерева, лози, металу, шкіри, глини, скла тощо. Діти теж брали посильну участь у створенні художніх виробів, опановували ази народних ремесл (“Бурчання наскучить, приклад научить”). Про це пишуть у своїх наукових працях вітчизняні вчені, як: Є. Антонович, О. Будник, В. Бутенко, Ю. Руденко, Р. Скульський, М. Стельмахович, О. Сухомлинська, О. Федій та ін. [2; 3; 5]. В такій невимушеній атмосфері зростаюча особистість соціалізується, пізнає своє етносередовище, що найбільш посилено відбувається в дошкільний період (“Від п’ятирічної дитини до дорослої людини – один крок, а від новонародженого до п’ятирічного – велика відстань”, – доводить етнопедагогіка). Тому таку важливу роль відіграє формування дитини в родинному соціумі. “Як у сім’ї згідливе життя, то й виросте дитя до пуття”, “Як зайдеш між реп’яхи, то й реп’яхів наберешся”, “Як бавитимеш дитя, так воно й виросте”, – кажуть у народі.

У цьому сенсі переконливими для нас є твердження О. Моляко щодо створення в навчальних закладах атмосфери, спрямованої на формування загальнолюдських цінностей зростаючої особистості, збагачення її досвідом свого етносу, знанням і розумінням національних пріоритетів інших народів. При цьому важливо враховувати соціокультурне середовище, етнокультурні особливості, соціокультурну ситуацію в регіоні (країні) тощо [4, с. 12].

У сучасній науці й мистецькій практиці чітко виокремлено напрям етнодизайну, що “ґрунтується на синтезі архаїчного, аутентичного, етнічного матеріалу і сучасних академічних і неакадемічних форм культури” [1]. У контексті змісту статті, зупинимось детальніше на впливі етнодизайну навчального закладу на духовно-естетичне становлення та розвиток особистості.

Так, на запитання анкети: “Чи впливає естетика інтер’єру Вашого навчального закладу на формування національних цінностей учнів?” 91 % сільських і 94 % міських учителів Львівщини відповіли ствердно. Встановлено, що не в кожній школі працюють над створенням шкільного етнографічного (народознавчого) музею із залученням батьків і дітей. Лише 18 % опитаних (учителів м. Львова) вказали на наявність у школі такого музею; в сільській школі краю цей показник становить 28 %.

Фактично, більше, ніж у 80% міських і 72% сільських шкіл відсутні такі музеї.

Індивідуально-групові бесіди з учителями засвідчили, що задля формування належного етносередовища початкової школи усвідомлюють необхідність збагачення її інтер'єру старовинними предметами побуту українців, національною символікою, релігійною атрибутикою, вишитими рушниками і серветками, окремими стендами чи куточками народознавства тощо. На подвір'ї навчального закладу залучають батьків і дітей до насадження символічних для українців дерев, кущів, квітів (калини, верби, соняшників, мальв, чорнобривців та інших). Все це слугує засобом підвищення етнокультурної вихованості зростаючої особистості.

М. Стельмахович також акцентує на проблемі "естетики побуту". На його думку, "естетика побуту – це естетична організація предметного оточення школяра у відповідності з поняттями міри й гармонії. Все це проявляється в обстановці класної кімнати, інтер'єрів школи, жилих приміщень, в одязі" [5, с.119-120]. Академік вважав, що предмети, речі, результати праці людини мають "викликати приємне замилювання" [Там само].

З кінця ХХ сторіччя у навчальному процесі та в позаурочній роботі ЗНЗ зберігається тенденція масового залучення молоді до вивчення різноманітних технік народного мистецтва – витинанок, декоративного малювання, писанкарства, ліплення, мозаїки, різних видів аплікації, різьблення, вишивки, розпису на тканині, килимарства, петриківського розпису і т.п. (Є. Антонович, В. Проців, С. Свид).

У процесі підготовки вчителів початкової школи окреслена проблема набирає своєрідного змісту. В. Бутенко зазначає, що в сучасному світі актуальним є "вихід дизайн-освіти на площину соціальних проблем та підготовка особистості до їх сприйняття та розуміння" [3, с. 307], розглядаючи дизайн-освіту як систему освітньо-виховного впливу на естетичну свідомість особистості. Учений глибоко переконаний у доцільності формування в дітей і молоді знань соціального, культурологічного та естетичного змісту [Там само, с. 308].

В. Бутенко наголошує, що соціальні знання, "акумуляовані в цінностях дизайну, дають можливість розкрити соціальну значущість тих речей, явищ, процесів, які стали предметом естетичного осмислення" [Там само, с. 308]. В процесі реалізації дизайн-освіти в сучасних навчальних закладах майбутніх фахівців залучають до навчально-трудової та виробничої діяльності, в результаті якої збагачується їхній емоційно-естетичний досвід, формуються особистісно-ціннісні орієнтири

діяльності, потреба в творчій самореалізації та самовдосконаленні естетики праці.

Висновки. У моделюванні етноестетичного середовища початкової школи, пріоритетами якого виступають етнокультурні цінності, першочерговим вважаємо: максимальне врахування природних здібностей зростаючої особистості, її етнопсихологічних та індивідуальних особливостей, поєднання родинних і регіональних національних традицій, звичаїв і обрядів задля наповнення життєвого простору елементами духовності; забезпечення умов для взаємозбагачення соціально-культурного досвіду виховання прогресивними педагогічними ідеями європейських націй і народів. Виховний потенціал середовища, поруч з іншими, визначається його етнодизайном, що слугує предметом естетичного сприймання та осмислення учнями, впливаючи на їхню свідомість і поведінку задля формування естетичних якостей, переконань, духовно-ціннісних орієнтацій та потреб.

Естетичне виховання молодших школярів тісно пов'язане з розвитком їх естетичної чуттєвості, яка уможливує чуттєве пізнання, засвоєння істотних особливостей предметів зовнішнього світу та їхнє оцінювання. Глибина емоційного оцінювання естетики освітнього середовища початкової школи зумовлена так званим емоційним діапазоном, що є свідченням духовності людини.

1. Борисова С. Етнодизайн як явище сучасної культури / С. Борисова // Вища школа. Вип. LIV. – Слов'янськ, 2011. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://archive.nbuiv.gov.ua/portal/soc_gum/gnvp/2011_54/4.pdf

2. Будник О. Особливості української етнопедагогіки / О. Будник // Дайджест. Школа-парк, 2002. – № 2. – С. 116-117.

3. Бутенко В.Г. Актуальні проблеми дизайн-освіти та естетичного виховання молоді // Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. праць : в 5 т. – Т.1. : Загальна педагогіка і філософія освіти. – К. : Педагогічна думка, 2012. – С. 302-319.

4. Моляко О. Функціональна модель формування полікультурної компетентності школярів / О. Моляко // Рідна школа. – 2005 – № 6. – С. 10–12.

5. Стельмахович М.Г. Теорія і практика українського національного виховання : посібник для вчителів початкових класів і

студентів педагогічних факультетів / М. Г. Стельмахович. – Івано-Франківськ, 1996. – 178 с.

6. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка / М. Г. Стельмахович. – К. : ІЗМН, 1997. – 232 с.

7. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5 томах. Т. 4. / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1977. – 638 с.

8. Теоретичні засади виховання національної самосвідомості. Програма спецкурсу і навчальний посібник / за ред. Д. О. Тхоржевського. – К. : ІЗМН, 1998. – 150 с.

9. Budnyk O. Ethnic socialization of personality: space of family educational traditions of the XXI-th century // Wychowanie u początku XXI wieku / Praca zbiorowa pod redakcją: Ks. prof. dr hab. Jana Zimnego, Dra Romana Króla. – Stalowa Wola – Kijów – Ružomberok, 2012. – S. 235-245.

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА

Христина Яворська,

асистент кафедри початкової та дошкільної освіти

Всебічний гармонійний розвиток особистості не можна уявити без її естетичної вихованості. Естетичне виховання передбачає розвиток в людини почуттів прекрасного, формування вмій і навичок творити красу у навколишній дійсності, вміти відрізнити прекрасне від потворного, жити за законами духовної краси [2].

Як писав В. О. Сухомлинський – «Краса – могутній засіб виховання чутливості душі. Це вершина, з якої ти можеш побачити те, чого без розуміння і почуття прекрасного, без захоплення і натхнення ніколи не побачиш. Краса – це яскраве світло, що осяває світ. При цьому світлі тобі відкривається істина, правда, добро; осяяний цим світлом, ти стаєш відданим і непримиреним. Краса вчить розпізнавати зло і боротися з ним. Я б назвав красу гімнастикою душі – вона виправляє наш дух, нашу совість, наші почуття і переконання. Краса – це дзеркало, в якому ти бачиш сам себе і завдяки йому та чи інакше ставишся сам до себе» [4].

В процесі трудової діяльності людей розвивались естетичні почуття людини, її вухо, очі вчилися бачити та відчувати красу форм, кольорів, звуків і т. ін. Для того, щоб народилося мистецтво, людина повинна була навчитись не тільки вправно працювати інструментами та з їхньою допомогою відображувати бачене на камені, в глині, відтворювати звуки, але вона повинна була навчитись художньо-образно

сприймати дійсність. Але й образне мислення – це ще не мистецтво. Воно стає мистецтвом лише тоді, коли матеріалізується в певних доступних людині засобах – в слові, камені, звуці, жесті і т. ін. Художня творчість була водночас пізнанням світу, образним мисленням і практичною дією [1].

Однією з важливих умов формування особистості сучасної людини є естетичне виховання, яке передбачає розвиток здатності сприймати прекрасне в природі, навколишньому світі, творах мистецтва, пробудження у дітей естетичних почуттів, формування естетичного смаку, а також умінь і навичок у творчій діяльності [3].

Арсенал засобів естетичного виховання досить вагомий: навколишнє природне середовище, література, музика, образотворче мистецтво, архітектура, театральне мистецтво, кіномистецтво та ін. [2].

Образотворче мистецтво, а саме декоративно-прикладне мистецтво є одним із найважливіших засобів естетичного виховання учнів, формування у них національної свідомості, любові до рідного краю, культури, традицій та історії.

Народне декоративно-прикладне мистецтво є невід'ємною частиною культури. Твори прикладного мистецтва відображають художні традиції нації, світорозуміння, світосприйняття і художній досвід народу, зберігають історичну пам'ять.

Декоративно-прикладне мистецтво є однією з важливих галузей художньої культури українського народу. Воно виникло в процесі трудової діяльності і нерозривно пов'язано з нею. Це вид мистецтва, що обслуговує побутові і одночасно задовольняє естетичні потреби людини, привносить красу в її життя.

Українське народне декоративне мистецтво – унікальне явище національної культури. Воно завжди показувало світові життя нації, її духовне багатство, рівень культури, творчі сили і здібності, енергію, виступало як феномен незнищенності. Всі види декоративного мистецтва – тканини, килими, вироби з дерева, металу, глини матеріально виважені і несуть інформацію про матеріал, формотворення, орнамент, композицію, колорит, що були і є в пам'яті людей. Декоративне мистецтво охоплює і сферу знань, естетичні погляди, звичаї, обрядові, етнічні, моральні, релігійні аспекти. Це одне із частин народної духовної культури.

Естетичне виховання засобами декоративно-прикладного мистецтва створює передумови для повноцінного художнього розвитку кожної дитини, в тому числі для формування художньої творчості.

При знайомстві дітей з творами народної декоративної творчості вчитель звертає увагу на доступну їх розумінню красу і значимість цих

творів, ставить своїм завданням через переживання красивого підвести дітей до доступної їм оцінки навколишнього світу, виробів народних майстрів, розвинути в них почуття гуманізму, поваги до людей праці, народних традицій, любові до рідного краю [3].

Вже у першому класі діти навчаються стилізуванню та орнаментальному оздобленню певних форм, вивчають, що таке візерунок, орнамент та яким він буває. Ознайомлюються з писанкою та її призначенням, а також з крапанкою, створюючи її з пластиліну.

У другому класі учні поглиблюють знання здобуті раніше, а також знайомляться з керамікою, вишивкою, витинанкою, паперопластикою, українськими народними іграшками, петриківським розписом. Вчатьса самостійно виготовити народну іграшку з пластиліну, орнамент для рушника чи сорочки, витинанку, об'ємні вироби з паперу, малюють декоративні розписи.

У третьому класі діти знайомляться з видами декоративно-прикладного мистецтва, а саме з вишивкою, ткацтвом, килимарством, керамікою, декоративною обробкою металу, дерева, скла, тканини та шкіри, бісероплетінням, макраме, писанкарством, розписом, лялькарством. Створюють ескіз вишивки для рушника, орнаменти для гончарного посуду, декоративний посуд з пластиліну чи глини, а також різноманітні об'ємні форми.

У четвертому класі вчитель поглиблює знання учнів про декоративно-прикладне мистецтво та його види, учні вчатьса виготовляти різноманітні вироби народного мистецтва самостійно.

Декоративно-прикладне мистецтво в естетичному розвитку учнів відіграє важливу роль, тому важливо для педагога зосереджуватися не лише на розвитку технічних навичок учнів, а на розвитку творчих здібностей дитини і найважливіше на вихованні пізнавального інтересу до творів народного декоративно-прикладного мистецтва.

Пізнання декоративно-прикладного мистецтва має вагому педагогічну цінність: твори мистецтва дозволяють виховувати в учнів певну культуру сприйняття матеріального світу, сприяють формуванню естетичного відношення до дійсності, допомагають глибше пізнати народні звичаї та традиції, формують національної свідомість та патріотичність.

Вчитель повинен вміти поєднати розвиток мислення та мовлення учнів з естетичним пізнанням та художнім розвитком. Знайомство учнів із творами народних майстрів повинні супроводжуватися бесідами і розмовами про сутність естетичного у мистецтві та дійсності, про специфіку системи зображувально-виразних засобів декоративно-прикладного мистецтва на рівні з іншими видами мистецтва, про

важливість творів мистецтва як національного надбання українського народу.

Майстерність рук народних умільців, їхня творчість, фантазія, втілена у різноманітних виробах декоративно-прикладного мистецтва стимулюють художнє й естетичне мислення учнів, думки, почуття, розвивають в них здібності бачити, розуміти, цінувати прекрасне в оточуючому світі, а також прагнення брати участь в його творінні.

Декоративно-прикладне мистецтво цікаве та близьке, тому в дитини виникає інтерес, заохоченість та бажання працювати. Якщо вчитель правильно організує роботу на уроці – дитина зможе зацікавитися не лише народним декоративно-прикладним мистецтвом, а й мистецтвом взагалі.

1. Антонович Є.А., Захарчук-Чугай Р.В., Станкевич М.Є. Декоративно-прикладне мистецтво. – Львів: Світ, 1993. – 272 с.

2. Кузьмінський А.І., Омелянко В.Л. Педагогіка: Підручник. – К.: Знання, 2007. – 447 с.

3. Луцан Н.І. Декоративно-прикладне мистецтво та основи дизайну. Навчальний посібник. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2009. – 172 с.

4. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину // Вибрані твори: В 5 т. – Т. 2. – К.: Рад. шк., 1976. – С. 414.

ТЕНДЕНЦІ СТАНОВЛЕННЯ МОВЛЕННСВО- КОМУНІКАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Надія Ростикус,

асистент кафедри початкової та дошкільної освіти

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

Проблеми розвитку зв'язного мовлення молодших школярів розглянуто у працях В. Бадер, М. Вашуленка, О. Вишник, С. Дубовик, М. Захарійчук, К. Понамарьової, В. Собко, М. Стахів та ін.

Ідея розвитку мовленнєво-комунікативних умінь – фундаментальна в методиці навчання рідної мови, оскільки шкільна мовна освіта має не тільки давати учням знання, формувати вміння й навички, а й забезпечувати розвиток мовного чуття, здібностей у чотирьох видах мовленнєвої діяльності. Проте, як доречно зазначає С. Омельчук, на практиці ідея діяльнісного підходу до мовленнєвого розвитку особистості досі повністю не реалізована, передусім через недостатній рівень процесуально-технологічного забезпечення методики розвитку мовлення учнів на аспектичних уроках у зв'язку з вивченням лексико-граматичних тем, зокрема синтаксису.

Функціонально-смысловий підхід до організації процесу розвитку мовлення молодших школярів, зокрема діалогічного, реалізується таким чином: визначення мети уроку розвитку зв'язного мовлення і повідомлення її учням у доступній для них формі, що сприяє усвідомленню ними завдань уроку, ситуації, мети висловлювання, орієнтації на адресата, на основі яких визначається тип (повідомити, переконати, розповісти, довести тощо) і форма мовлення (усне чи писемне), вибір мовних конструкцій і функціонування в ньому лексико-граматичних одиниць. Усе це неможливе без відповідного взаємозв'язку мови і мовлення, а також, мовлення і мислення.

Тенденції і рівень сформованості в молодших школярів мовленнєво-комунікативної компетентності, розвитку зв'язного мовлення, зокрема діалогічного, великою мірою залежить від:

- наявних знань про особливості усного і писемного мовлення;
- знань про ознаки і будову діалогу;
- сформованості умінь орієнтуватися у ситуації спілкування;
- навичок володіння інтонацією, мімікою, жестами, позамовними засобами спілкування;
- умінь слухати співрозмовника;
- усвідомлення компонентів мовленнєво-комунікативної діяльності;
- вибору ефективних методів, прийомів і засобів (застосування у системі вправ);
- майстерності педагога у застосуванні їх [1, с. 155].

Отже, розвиток зв'язного мовлення школярів у початкових класах слід розглядати з огляду тенденцій на наступність між дошкільною і початковою ланками освіти, перспективність оволодіння на наступних рівнях загальної середньої освіти й освіти протягом усього життя. Важливе значення відіграє мовленнєво-комунікативна готовність до навчання на всіх етапах процесу оволодіння рідною мовою, визначення сфери впливу на мовленнєвий розвиток учня з боку сім'ї, школи,

навколишнього середовища, інформаційно-комунікаційних технологій, спілкування з дорослими й ровесниками.

1. *Мартіна О.* Розвиток усного і писемного мовлення молодших школярів на уроках рідної мови / О. Мартіна // Збірник наукових праць. – 2015. – № 18 (1). – С. 154–159.

2. *Сухомлинський В. О.* Вибрані твори: У 5 т. – Т.3. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина / В. О. Сухомлинський. – К.: «Радянська школа», 1997. – 670 с.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Анна Собчук-Ліва,

аспірант кафедри початкової та дошкільної освіти

Однією із важливих демократичних тенденцій ХХІ століття є надання однакових можливостей для реалізації своїх здібностей кожній людині. Запровадження інклюзивної освіти передбачає спеціальну готовність педагогів до роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби. Зростаюча кількість учнів з обмеженими можливостями в загальноосвітніх закладах викликала гостру потребу в розробці методології, теорії і технологій інклюзивної освіти. Тому найактуальнішою проблемою сучасної освіти постає оновлення змісту, форм, методів, засобів і технологій навчання і виховання студентів вищих педагогічних навчальних закладів з урахуванням тенденції освітньої інклюзії.

Ми вважаємо, що гуманна сторона освітньої інклюзії полягає в подоланні та знятті перешкод, різних форм ізоляції. Адже вона спрямована не проти самоти, а проти самотності як дискримінаційного чинника, що гальмує розвиток особистості й навіть зумовлює її деградацію. У цьому контексті актуальною проблемою постає формування багатофункціональності й багатогранності особистості педагога, який має бути провідником ідей людиноцентризму, демократичності, гуманізму, толерантності й здатним збагачувати

когнітивно-пізнавальні, культурно-комунікаційні й творчо-розвивальні позитиви інклюзії. Її розв'язання потребує реалізації комплексного підходу до професійної підготовки майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу.

С. Альохіна в аналітичному звіті про результати комплексного дослідження проблем інклюзивної освіти в Україні зазначає, що в даному контексті існує ціла низка проблем. Зокрема:

- сучасний стан підготовки фахівців в Україні для роботи в інклюзивному освітньому середовищі не задовольняє суспільних потреб;
- якість інклюзивної освіти сучасній школі, незважаючи на велетенську працю вчителів та вихователів, іноді не витримує критики, оскільки навіть пілотним школам бракує фахівців і ставок для них (психологів, дефектологів, логопедів), здебільшого немає асистентів, перевантажені шкільні психологи;
- існує методологічна та психологічна неготовність педагогічних працівників, класних керівників, учителів, як у початковій школі, так і предметників до викладання дисциплін для дітей, які мають певні обмеження;
- забезпеченість методичними матеріалами для початкової школи оцінюється на рівні 30%;
- мотивація вчителів шкіл до впровадження інклюзивної освіти низька через невідповідну їхній роботі зарплатню та перевантаження [1, с.20].

Варто зазначити, що до 2010 року особливості інклюзивної освіти вивчалися дуже фрагментарно в змісті різних дисциплін у вищих навчальних закладах. Наприклад, деякі аспекти аномального розвитку дітей, їх діагностика та особливості навчання входили до змісту дисциплін загальної психолого-педагогічної підготовки: "Основи медичних знань та охорони здоров'я", "Анатомія і фізіологія дітей з основами генетики", "Загальна психологія", "Вікова психологія", "Основи психодіагностики", "Педагогіка", "Основи педагогічної майстерності". Окремі питання інтегрованого та інклюзивного навчання дітей з особливостями розвитку розкривалися під час вивчення таких дисциплін, як "Основи дефектології", "Основи корекційної педагогіки". Така вибіркковість висвітлення проблем організації навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи з інклюзивною формою навчання не надає цілісної професійної та особистісної підготовки майбутнього вчителя до роботи із зазначеною категорією дітей.

Педагогічними засадами інклюзивної освіти є вільний доступ до навчання, відповідність умов, широка соціалізація, забезпечення додатковими ресурсами, дотримання прогресивних наукових підходів, командна робота та розширення передового досвіду. У зв'язку з цим поле професійної діяльності вчителя початкових класів, окрім дидактичної, виховної й розвивальної, розширюється новими функціями, а саме: діагностичною, корекційною та рефлексивною.

Важливими аспектами у процесі підготовки педагогів до роботи в інклюзивних умовах є формування у них професійно-ціннісних орієнтацій, професійно-особистісних якостей, умінь та компетенцій. Професійно-ціннісні орієнтації педагога, який працює з дітьми з особливими освітніми потребами – це спрямованість на розвиток особистості в цілому, а не тільки на отримання освітнього результату; усвідомлення своєї відповідальності за дітей. До професійно-особистісних якостей вчителя належить: емпатія, толерантність, педагогічний оптимізм, високий рівень самоконтролю. Професійно-особистісними уміньми педагога є: креативність, творчий підхід до вирішення проблем; уміння дотримуватися конфіденційності службової інформації та особистісних таємниць вихованця.

Дослідники акцентують увагу на таких видах професійної діяльності та професійних компетенціях: дидактична (здатність враховувати в навчально-виховному процесі психологічні, вікові, індивідуальні особливості вихованців); виховна (готовність використовувати адекватні віковим, компенсаторним і психологічним можливостям способи, прийоми виховання); комунікативна (запобігання і вирішення конфліктних ситуацій, що виникають між вихованцями, встановлення позитивного контакту з батьками); методична (готовність до планування, реалізації і діагностики навчального процесу і фахового коректування результатів навчання) [3].

З метою забезпечення ефективності організації навчання в інклюзивних класах, педагог повинен оволодіти спеціальними знаннями і навичками: 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; навчатися спостерігати за дітьми та оцінювати їх розвиток під час занять; навчитися 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.

На думку вчителів, найбільш суттєвими перепонами у навчальному процесі та середовищі загальноосвітніх шкіл для дітей з

особливими потребами є навчальні (відсутність індивідуальних програм) та матеріально-технічні (відсутність в школі спеціальної літератури та обладнання). Педагоги серед головних проблем визначають психологічне навантаження, брак спеціальних знань, нестачу методичних матеріалів (особливо для початкової школи) [1, с. 15].

Однак досвід показує, що вчителі спроможні подолати всі внутрішні бар'єри, якщо буде забезпечено науково обґрунтовану та скоординовану психологічну та методичну підготовку освітян до впровадження інклюзії. Певні кроки у напрямку реалізації ідей інклюзивної освіти в Україні вже зроблено. Проведені сотні тренінгів для вчителів, видані методичні рекомендації та посібники з інклюзивної освіти. Ухвалені "Концепція інклюзивної освіти" (2010 р.), "Положення про спеціальні класи для дітей з особливими потребами, що навчаються у загальноосвітніх школах" (2010 р.) та "Постанова про порядок організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх школах" (2011 р.) [1, с.3].

Ефективне інклюзивне навчання можливе лише за умови спеціальної підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів. Метою такої підготовки є оволодіння педагогами загальноосвітніх шкіл основними методиками, засобами та прийомами навчання, які використовуються в інклюзивному середовищі. Перспективою подальших розвідок даної проблеми є розроблення й обґрунтування моделі педагогічної системи формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

1. *Альохіна С.* Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи: резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження / С. Альохіна [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.twirpx.com/file/974948>

2. *Колупаєва А. А.* Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія / А. А. Колупаєва. – К.: Самміт-Книга, 2009. – 272 с.

3. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.allbest.ru>

МЕТОД ПРОЕКТІВ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Світлана Лозинська,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри початкової та дошкільної освіти

Модернізація змісту дошкільної освіти – важливий чинник розвитку системи національної освіти в цілому. Сучасний педагог завжди знаходиться в пошуку нових, більш ефективних технологій, покликаних сприяти розвитку творчих здібностей дітей, формуванню навичок саморозвитку і самоосвіти.

Базовий компонент дошкільної освіти орієнтує сучасного педагога на виховання дитини, яка може діяти не тільки за зразком, але й на творчому рівні, що забезпечує гармонійне поєднання рушійних сил активності дитини, спрямованих на здобуття знань, умінь, навичок та реалізацію особистісних механізмів регуляції своєї поведінки для досягнення поставленої мети. Цей документ спрямовує зусилля батьків, педагогів, психологів на розвиток творчого потенціалу дитини, що має свої особливості у дошкільному дитинстві, на своєчасне підтримання досягнень індивідуальної своєрідності неповторного життєвого шляху дитини, забезпечення психолого-педагогічного супроводу розвитку дитини у дошкільні роки [1, с.5].

Тому можна стверджувати, що інноваційна діяльність у роботі закладу дошкільної освіти – вимога часу, яка спрямована на забезпечення адекватності освітнього процесу та його результатів до сучасних вимог суспільства. Інноваційна діяльність стала стимулюючим чинником у розвитку дошкільної освіти. Заклади дошкільної освіти з метою удосконалення освітнього процесу використовують сучасні комплексні та парціальні програми, технології та методики, водночас не нехтуючи педагогічною спадщиною видатних педагогів минулого.

Навчання педагогів техніці педагогічного проектування є однією з істотних умов розвитку освітнього простору, а створення педагогами локальних педагогічних проектів – одним із показників продуктивності процесу дошкільної освіти. Адже використання проектних технологій дають можливість відкривати світ разом з дитиною, виховувати дослідників, розвивати пізнавальну активність дошкільників.

Ідеї методу проектів знайшли своє відображення в працях видатних педагогів Дж. Дьюї, О. Декролі, С. Френе, Г. Ващенко, А. Макаренка, В. Сухомлинського, О. Пехоти, Е. Полата, О. Мармази, Є. Павлютенкова, Т. Піроженко та ін.

У наукових джерелах ми знаходимо визначення понять «проект» і «метод проектів».

Поняття «проект» походить від лат. *proiektus* – «кидання вперед». Таке визначення дає Великий тлумачний словник сучасної української мови, а в тлумачному словнику української мови зазначено, що проект – це задуманий план дій. Проект – це комплекс пошукових, дослідницьких, графічних та інших видів робіт, виконаних з метою практичного або теоретичного розв’язання значущої проблеми; сукупність певних дій, документів, попередніх текстів; задум для створення реального об’єкта, предмета, створення різного роду теоретичних продуктів [3].

Метод проектів – це спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми (технологію), яка повинна завершитися цілком реальним практичним результатом; це сукупність прийомів, дій у їх певній послідовності для досягнення поставленого завдання – вирішення проблеми й оформлення у вигляді певного кінцевого продукту [3].

Метод проектів – один із перспективних методів у сучасній освіті. Беручи за основу особистісно орієнтований підхід до навчання і виховання, він розвиває пізнавальний інтерес до різних галузей знань, формує навички співробітництва. Він є синтезуванням теоретичних знань та умов (можливостей, засобів, шляхів) їх практичного застосування для розв’язання конкретних педагогічних задач. В основі методу проектів, як зазначено у Вікіпедії (вільній енциклопедії), лежить розвиток пізнавальних навичок, уміння самостійно орієнтуватися в інформаційному просторі, розвиток критичного і творчого мислення.

У закладі дошкільної освіти проектна діяльність може бути різною: за обсягом завдань, тривалістю, характером координації та контактів, формою проведення, видом діяльності.

Для чіткого уявлення вихователя про метод проектів, його впровадження в діяльність з дошкільниками необхідно розмежувати на два типи: 1) проектна діяльність вихователя; 2) методика за якою вихователь організує проектну діяльність дітей [2].

Структура проекту в ЗДО:

- постановка проблеми;
- визначення мети;
- фаза розробки – складання плану;
- фаза реалізації;
- фаза завершення;
- оцінка результатів, визначення перспектив розвитку.

Проект дітей є складовою проекту вихователя, його змістом і метою одночасно. Проектування дитини передбачає співпрацю

вихователя з дитиною у творчій діяльності з розв'язання нових для дитини проблем. Учений М. Подьяков виділив два типи дитячої активності:

- власну активність дитини, яка повністю визначається нею;
- активність дитини, яка стимулюється дорослим.

Завдання вихователя створити проблемну ситуацію, пробудити у дитини потребу в розв'язанні проблеми. Створити умови для знаходження способів її розв'язання у зоні найближчого розвитку дитини та створення кінцевого продукту у змістовній і насиченій взаємодії з дитиною.

Мета дитини – знайти відповіді, створити кінцевий продукт, поставити нові питання.

Після завершення дітьми проекту, проект вихователя продовжується аналізом ефективності і недоліків, визначаються шляхи вдосконалення та реалізація нової проблеми.

Умови успішного здійснення проекту:

- урахування бажань і досвіду учасників проекту вихователя і дітей;
- наявність проблеми, інтригуючий початок, виділення протиріччя;
- співробітництво вихователя і дітей, зацікавленість вихователя дитячими проблемами, заняттями;
- свобода дітей у вираженні власної думки, виборі діяльності;
- наявність інформаційної та матеріальної бази;
- знання методики.

Проблемність, протиріччя забезпечують відкритість до нового, формують схильність до самонавчання і саморозвитку дитини.

Таким чином, аналізуючи метод проектів та проектну діяльність у закладі дошкільної освіти можна дійти висновку, що такий підхід до організації діяльності дітей сприяє розвитку пізнавального інтересу до різних галузей знань, формує навички співробітництва, дозволяє значно підвищити самостійну активність дошкільників, розвивати творче мислення, уміння самостійно, за допомогою різноманітних засобів знаходити інформацію про предмет або явище, а згодом використовувати ці знання для створення нових об'єктів дійсності.

1. Базовий компонент дошкільної освіти / наук. кер.: А.М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф., д-р пед. наук ; авт. кол.: Богуш А.М., Бельська Г.В., Богініч О.Л., Гавриш Н.В., Долинна О.П., Ільченко Т.С., Коваленко О.В., Лисенко Г.М., Машовець М.А., Низковська О.В.,

Панасюк Т.В., Піроженко Т.О., Поніманська Т.І., Сідельнікова О.Д., Шевчук А.С., Якименко Л.Ю. // Дошкільне виховання. – 2012. – № 7. – С. 4–25.

2. Метод проектів у діяльності дошкільного закладу /укладач Л. А. Швайка. – Х.: Вид. група «Основа», – 2010. – 203 с.

3. *Полат Е. С.* Нові педагогічні та інформаційні технології в системі освіти : навч. посіб. / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаріна, М. В. Моїсеєва, А. Е. Петров ; під ред. Е. С. Полат. – М. : Видавничий центр "Академія", 1999. – 2005.

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПРОВЕДЕННЯ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Олександра Білан,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри початкової та дошкільної освіти

З прийняттям нового Закону «Про освіту» відбуваються докорінні зміни в роботі не лише вчителя, а й вихователя закладу дошкільної освіти, адже його випускники невдовзі стануть школярами.

Інновації відкривають досконаліші шляхи піднесення якості наукових досліджень та реального удосконалення практики. З.Загв'язинський вважає, що нове у педагогіці – це не лише ідеї, методи, технології, а й той комплекс елементів, який несе у собі прогресивне начало, що дає змогу в ході зміни умов і ситуацій ефективно розв'язувати завдання виховання та освіти [1, с. 56].

Інноваційна освітня діяльність є процесом внесення нових елементів у традиційну систему освіти, зміну змісту компонентів моделі освітнього процесу з метою його трансформування або удосконалення, що характеризує індивідуальний стиль педагога. Така діяльність - це вищий ступінь педагогічної творчості, введення нового в педагогічну практику.

Оволодіння новими технологіями навчання вимагає насамперед готовності вихователя до перетворення самого себе. Т.Поніманська окреслює види готовності до інноваційної педагогічної діяльності: ситуативну, творчу й авторську. Ці види готовності мають прогностично попередити інноваційну інертність у педагогічній практиці, а також підготувати педагогів до впровадження інноваційних підходів в освітню роботу з дітьми [1, с. 61].

Зміни у власних формах, методах, стилі взаємодії з дітьми, переконаннях – це дуже складний процес, але без нього не можливо «побудувати» нового закладу дошкільної освіти. Інноваційна діяльність вихователів знаходить своє відображення у створенні закладів нового типу, в розробці і введенні елементів нового змісту освіти, нових освітніх технологій, зміцненні зв'язків практики з наукою, зверненні до світового педагогічного досвіду.

Результати аналізу наукових джерел доводять, що більшість авторів (Т. Демиденко, Н. Клокар) вважають первинною функцією інноваційної діяльності внесення змін до освітнього процесу шляхом пошуку, розроблення та впровадження педагогічних нововведень [1, с. 45].

До основних понять інноваційного процесу відносять проведення нестандартних занять, проектну діяльність, навчання з допомогою мультимедійних технологій, музейну педагогіку, запрошення діячів культури, мистецтва, народних майстрів на заняття тощо.

Більшість занять в закладах дошкільної освіти проводять інтегровано, коли одна тема розкривається з допомогою різних напрямків роботи. На заняттях використовують авторські, альтернативні педагогічні технології: технологію психолога – педагогічного проектування Т. Піроженко, ТРВЗ Г.Альшуллера, методику використання схем моделей для навчання дітей описовим розповідям (Т.Ткаченко), палочки Кюїнезера, здоров'язбережувальну технологію М.Єфименка, яка відображена в програмі «Театр фізичного виховання і оздоровлення дітей» тощо. Такі заняття забезпечують оптимальну активність дошкільників та сприяють кращому засвоєнню теми. Наприкінці заняття дітям пропонують сказати ключові поняття теми, нову інформацію, про яку вони дізналися, що на занятті сподобалося чи навпаки, не сподобалося, просять аргументувати свої думки. Інтегровані заняття не лише розвивають пізнавальну активність дітей, а й мовленнєву, адже вони вимагають самостійного викладу своїх думок, вміння мислити.

Застосування ІКТ на заняттях дає можливість провести його цікаво, а також допомагає реалізувати весь потенціал особистості. За рахунок використання комп'ютерних технологій надається можливість використання додаткового матеріалу, підвищується ступінь наочності, посилюється мотивація навчання, а разом з тим підвищується цікавість до засвоєння теми.

Значну роль у розвитку освіти у дошкільлі відіграє педагогічне проектування. Воно розглядається як феномен, що виник внаслідок взаємодії новітніх тенденцій у розвитку педагогічної теорії та інноваційної педагогічної практики.

Принципи проектування освітньої діяльності охоплюють: розвиток дошкільника в контексті особистісно – орієнтовного підходу, інтеграцію спілкування, пізнавальної, оцінно – контрольної та інших видів діяльності дитини, взаємодію професійного, особистісного досвіду педагога й досвіду дитини, співтворчість і співпрацю всіх суб'єктів освітньої діяльності.

Одним з інструментів педагогічного проектування є моделювання, яке часто використовується на заняттях. Модель освітньої діяльності в закладах дошкільної освіти є взаємодією зовнішніх і внутрішніх компонентів, змістовно пов'язаних завдяки дотриманню певних умов: наявності базису середовища для всіх видів діяльності дитини, свободи вибору діяльності і переходу від однієї до іншої, гнучкості стосовно взаємодії та творчості як з боку дитини, так і з боку дорослого.

Ознакою сучасності є залучення до інноваційного процесу не лише окремих педагогів, а й педагогічних колективів. Це спонукає працівників закладів дошкільної освіти до пошуку оптимальних шляхів впровадження інноваційної діяльності, спрямованої на удосконалення освітнього процесу.

Інноваційна діяльність – це вимога часу, яка спрямована на оновлення змісту освіти, методів, форм навчання і виховання, розроблення й впровадження нових і поширення наявних педагогічних систем. Вони спрямовані на зміни й оновлення усіх компонентів освіти і сприяють покращанню результатів освітнього процесу.

І. Дичківська І. М. Основи сучасної інноватики. – Рівне, 2001. – С.43–62.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НЕТРАДИЦІЙНИХ ФОРМ СПІВПРАЦІ З БАТЬКАМИ У СУЧАСНОМУ ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Мар'яна Лах,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри початкової та дошкільної освіти

В основі нової концепції взаємодії сім'ї та закладу дошкільної освіти лежить ідея про те, що за виховання дітей несуть відповідальність батьки, а всі інші соціальні інститути покликані допомогти, підтримати, направити, доповнити їх виховну діяльність.

Співпраця педагогів і батьків дітей дошкільного віку здійснюється в основному через:

- залучення батьків до педагогічного процесу;
- розширення сфери участі батьків в організації життя освітнього закладу;
- перебування батьків на заняттях у зручний для них час;
- створення умов для творчої самореалізації педагогів, батьків, дітей;
- різноманітні програми спільної діяльності дітей і батьків;
- прояв розуміння, терпимості і такту у вихованні і навчанні дитини, прагнення враховувати її інтереси, не ігноруючи почуття та емоції.

Сучасне життя спонукає до урізноманітнення та оновлення форм спільної роботи закладу дошкільної освіти і сім'ї. Вивчення та аналіз методичних рекомендацій О. Коненко, Т. Олексєенко та інших науковців і практиків дозволяє виділити такі форми взаємодії родини з дошкільним закладом:

- індивідуальні (вступне анкетування, попередні візити батьків з дітьми до садка, співбесіди, консультації, відвідування педагогами своїх вихованців удома, телефонний зв'язок);
- наочно-письмові (батьківські куточки, тематичні стенди, ширмочки, планшети, папки-пересувки, дошка оголошень, інформаційні листки, тематичні виставки, анкетування, скринька пропозицій, індивідуальні зошити, неформальні листи, родинні газети, педагогічна бібліотека, запрошення, вітання тощо. Найпоширенішими наочно-інформаційними формами роботи є виставки дитячих робіт; реклама книг, публікацій у періодиці, в системі Інтернет з проблем сімейного виховання);
- групові (консультації, практикуми, школа молодих батьків, гуртки за інтересами, вечори запитань та відповідей, зустрічі з цікавими людьми – вчителями, лікарями, психологом, юристом тощо);
- колективні (батьківські конференції, тематичні зустрічі за «круглим столом», засідання батьківського комітету, дні відкритих дверей, створення групи батьків-порадників, перегляд ранків, спільні свята, спортивні змагання тощо).

У даний час актуальними залишаються індивідуальна робота з сім'єю, диференційований підхід до сімей різного типу, піклування про те, щоб не випустити з поля зору і впливу спеціалістів важкі і неблагополучні сім'ї (функціонально неспроможні) [1].

У зв'язку з перебудовою системи дошкільного виховання, педагоги ЗДО шукають нові, нетрадиційні форми роботи з батьками, засновані на співпраці та взаємодії педагогів і батьків. Наведемо приклади деяких з них.

Сімейні клуби. У такому клубі людей поєднує загальна проблема і спільні пошуки оптимальних форм допомоги дитині. Значною підмогою у роботі клубів є бібліотека спеціальної літератури з проблем виховання, навчання і розвитку дітей. Педагоги стежать за своєчасним обміном, підбором необхідних книг, складають анотації новинок.

Враховуючи зайнятість батьків, використовуються і такі нетрадиційні форми спілкування з сім'єю, як «*Батьківська пошта*» і «*Телефон довіри*». Будь-який член родини має можливість у короткій записці висловити сумніви з приводу методів виховання своєї дитини, звернутися за допомогою до конкретного фахівця тощо. Телефон довіри допомагає батькам анонімно з'ясувати які-небудь значущі для них проблеми.

Брифінг. Зустріч, на якій коротенько викладається позиція по одному з питань. Може проводитися вихователем-методистом, вихователем групи або фахівцем, що заздалегідь готується до відповіді на запитання по певній темі. Дозволяє максимально активізувати батьків.

Батьківські конференції. Основна мета конференції – обмін досвідом сімейного виховання. Батьки заздалегідь готують повідомлення, педагог при необхідності надає допомогу у виборі теми, оформленні виступу.

Також до нетрадиційних форм співпраці можна віднести «*дерево родоводу*», «*народну світлицю*», «*дні добрих справ*».

Цікавою формою співпраці є *випуск газети*. Батьківська газета оформляється самими батьками. У ній вони відзначають цікаві випадки з життя родини, діляться досвідом виховання з окремих питань. Наприклад, «*Вихідний день сім'ї*», «*Моя мама*», «*Мій тато*», «*Я вдома*».

Співпраця вихователів і сім'ї допомагає не тільки виявити проблему, що стала причиною складних взаємин батьків з дитиною, але і показати можливості її вирішення. При цьому необхідно прагнути до встановлення рівноправних відносин між педагогом-психологом, вихователем і батьками. Вони характеризуються тим, що у батьків формується установка на контакт, виникають довірливі відносини до фахівців, які, однак, не означають повної згоди, залишаючи право на власну точку зору. Взаємовідносини протікають в дусі рівноправності партнерів. Батьки не пасивно вислуховують рекомендації фахівців, а самі беруть участь у складанні плану роботи з дитиною вдома.

Показниками результативності взаємодії можна вважати наявність у закладі дошкільної освіти доброзичливої атмосфери між вихователями та батьками, високий рівень загальної та педагогічної культури батьків і педагогів, їх зорієнтованість на самовдосконалення і саморозвиток, створення умов для повноцінного розвитку дошкільнят.

1. Організація аналізу педагогічної діяльності дошкільного навчального закладу / Уклад. Л. Олійник, І. Романюк. – Миколаїв, 2003. – С. 36.

2. Піклуємось разом. Робота з батьками дошкільників / А. С. Сухарева – Х. : Вид. група «Основа» : «Тріада+», 2008. – 128 с. (Серія: «ДНЗ Вихователю»).

ФРАЗЕОЛОГІЗМ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ДОШКІЛЬНИКІВ ТА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Людмила Кобилецька,

асистент кафедри початкової та дошкільної освіти

Протягом навчання у закладі дошкільної освіти і початковій школі здобувачі освіти повинні оволодіти ключовими компетентностями, які передбачають їх особистісно-соціальний та інтелектуальний розвиток, формуються на міжпредметній основі та є інтегрованим результатом предметних і міжпредметних компетенцій [1; 2]. Під *компетентністю* людини педагоги розуміють спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання [5]. У Базовому компоненті дошкільної освіти *компетентність* розглядається як особистісна, складна, інтегральна характеристика дитини, що засвідчує її достатню обізнаність, умілість, вправність у певному колі питань [1].

Завданням початкової школи є формування активної, ініціативної особистості, яка володіє мовленнєвою, соціальною, громадянською, здоров'язбережувальною компетентностями тощо. Відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти метою вивчення української мови є формування в учнів мовленнєвої компетенції шляхом засвоєння доступного і необхідного обсягу знань з мови навчання, опанування всіх видів мовленнєвої діяльності та набуття певного соціального досвіду [2]. У мовленнєвій діяльності розрізняємо мовну і

мовленнєву компетенції, а в мовленнєвій – лексичну, фонетичну, граматичну, комунікативну. Лексична компетенція полягає у наявності певного запасу слів у межах вікового періоду; адекватному використанні лексем; доречному вживанні образних виразів, приказок, прислів'їв, фразеологічних зворотів.

Відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти молодші школярі мають знати, розуміти і вживати найпростіші фразеологізми; знати прислів'я і приказки; добирати до ФО синоніми, антоніми; помічати в прослуханому або прочитаному тексті фраземи; уміти доречно їх використовувати в усному і писемному мовленні для його увиразнення [2]. Окремі аспекти вивчення фразеології у школі викладено у працях таких дослідників: Т. В.Форостюк, Л. П.Кожуховська, О. Г. Коломійченко та ін.

На жаль, мовлення дошкільників і молодших школярів ще не сформоване (одноманітне, невиразне), словниковий запас маленький. Більшість учнів не можуть розкрити значень фразеологізмів, не відчувають стилістичного забарвлення ФО. У мовленнєвій діяльності рідко вживають фразеологічні звороти, а якщо й вживають, то роблять при цьому велику кількість помилок. Особливо актуальним є питання вивчення фразеології у закладі дошкільної освіти і початковій школі не лише для збагачення мовлення, формування лексичної компетенції, але для загальнокультурного розвитку дошкільників і молодших школярів.

Знання фразеології, вміння користуватися її засобами – невід'ємна ознака високої мовної культури кожної людини. Фразеологізми, – це «універсальний банк даних», який утримує в собі інформацію про навколишню дійсність певного етносу, про особливості виникнення у свідомості сучасника цієї дійсності образів, що стали основою фразеологічної номінації [4, с.43-56]. Слушною видається думка О.Селіванової, яка фразеологізми трактує як лінгвосеміотичні феномени, що формують «особливу підмову», одне з концентричних кіл мови, у якому в усталеній формі зберігаються і транслюються уявлення етносу про світ, культурна й історико-міфологічна інтеріоризація дійсності та внутрішнього рефлексивного досвіду народу» [6, с.11]. Фразеологія характеризується значним ступенем національної маркованості. Як зазначає мовознавець В.Кононенко, для того, щоб розкрити внутрішню форму фразеологізмів: *на рушник стати; гарбуза дістати; передати куті меду; вискочив, як козак з маку; нам'яти чуба*, необхідно знати національний контекст їх виникнення, характер способу життя, психічні особливості українців [4, с.43-56].

Окрім живої народної мови, джерелами фразеологізмів також є біблійні вислови (*за сімома замками, сіль землі, тернистий шлях*,

умивати руки); виробничо-професійна діяльність людей (*зрати першу скрипку; дати задній хід; сім разів відмір, а один раз відріж*); антична література та міфологія (*ахіллесова п'ята, левова частка, нитка життя*).

Широке розуміння фразеології зараховує до її обсягу пареміологію – прислів'я і приказки (Напр. *Не плюй у колодязь, бо доведеться води питись; Одна ластівка весни не приносить*), крилаті вислови (*Борітеся - поборете* (Т. Шевченко); *В своїй хаті своя й правда, І сила, і воля* (Т. Шевченко); *Забудеш рідний край — тобі твій корінь всохне* (П. Тичина)).

Вивчення фразеологізмів необхідне не лише для реалізації завдань освітньої галузі «Мови і літератури», а також для досягнення мети освітніх галузей «Суспільствознавство», завданням якої є виховання соціально-активної особистості, яка усвідомлює свою належність до етносоціального та соціально-культурного середовища; «Природознавство», одним із завдань якої є засвоєння традицій народу у відносинах людини з природою. Знання фразеологізмів необхідне також й для досягнення мети таких освітніх галузей Державного стандарту початкової загальної освіти: «Здоров'я і фізична культура», «Технології», «Мистецтво» [3].

Доцільно використовувати такі основні критерії відбору фразеологізмів для дошкільників та молодших школярів: доступність змісту ФО для здобувачів дошкільної та початкової освіти; наявність фразеологічних зворотів у творах, рекомендованих для вивчення дошкільниками та молодшими школярами; виховна роль фразеологізмів.

Підсумовуючи, варто відзначити, що формування лексичної компетенції дошкільників та молодших школярів значною мірою повинно здійснюватися засобами української фразеології. Уміння правильно і доречно користуватися в усному та писемному мовленні фразеологізмами є ознакою високого рівня володіння мовою і знання культури.

1. Базовий компонент дошкільної освіти / наук. кер. А. М. Богуш. [Електронний ресурс].

– Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/>

2. Державний стандарт початкової загальної освіти від 20 квітня 2011р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911/

3. *Кобилецька Л. В.* Вивчення фразеології в початковій школі як невід'ємної складової загальнокультурного розвитку молодших школярів

// Людмила Кобилецька // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – Львів, 2016. – Вип. 31. – С.257–264.

4. Кононенко В. Етнологічні засади вивчення української мови / В.Кононенко // Українська мова в освіті. – Івано-Франківськ: Плай, 2000.

5. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К.: «К.І.С.», 2003. – С.16–25.

6. Селіванова О. Нариси з української фразеології (психологічний та етнокультурний аспекти) / О. Селіванова. – К. – Черкаси: Брама, 2004. – 376 с.

ПІДГОТОВКА ВИХОВАТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ У ФОРМУВАННІ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Леся Кос,

асистент кафедри початкової та дошкільної освіти

Готовність до інноваційної діяльності – важлива професійна якість педагога. Педагогічні інновації як і будь-які інші нововведення, породжують проблеми, пов'язані з необхідністю поєднання інноваційних програм з державними програмами виховання і навчання, співіснування різних педагогічних концепцій.

Успішність інноваційної діяльності передбачає, що педагог усвідомлює практичну значущість різних інновацій у системі освіти не лише на професійному, а й на особистісному рівні. Однак, включення педагога в інноваційний процес часто відбувається спонтанно, без урахування його професійної та особистісної готовності до інноваційної діяльності.

Готовність до інноваційної діяльності – особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості та рефлексії. Багато проблем, що постають перед педагогами, які працюють в інноваційному режимі, пов'язані і з низькою інноваційною компетентністю [1].

Інноваційна компетентність педагога – система мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, що забезпечує

ефективність використання нових педагогічних технологій у роботі з дітьми.

До компонентів інноваційної компетентності педагога належить: поінформованість про інноваційні педагогічні технології; належне володіння змістом і методикою; висока культура використання інновацій у навчально-виховній роботі; особиста переконаність у необхідності застосування інноваційних педагогічних технологій.

Готовність до інноваційної діяльності є внутрішньою силою, що формує інноваційну позицію педагога. В інноваційних освітніх перетвореннях особливо високими є вимоги до рівня теоретичних знань і практичної підготовки вихователя, педагога.

Педагог повинен вміти спрямовувати навчально-виховний процес на особистість вихованців, вибудувати свою професійну діяльність так, щоб кожен з них мав необмежені можливості для самостійного і високоефективного розвитку.

У сучасних умовах інноваційна діяльність педагога має відповідати основним принципам:

1. Принцип інтеграції освіти. Передбачає посилену увагу до особистості кожної дитини; орієнтацію на формування особистості з високими інтелектуальними, моральними, фізичними якостями.

2. Принцип диференціації та індивідуалізації освіти. Налаштовує на забезпечення умов для повноцінного вияву і розвитку здібностей кожного вихованця.

3. Принцип демократизації освіти. Дотримання його зобов'язує до створення передумов для розвитку активності, ініціативи, творчості вихованців і педагогів, зацікавлені їх взаємодії.

Реалізація цих принципів вимагає переходу від нормативної до інноваційної, творчої діяльності, що передбачає зміну змісту, методів, форм, технологій навчання і виховання. Метою освіти за таких умов є вільний розвиток індивідуальних здібностей, мотивів особистісних цінностей різнобічної, творчої особистості.

Отже, у структурі професійно спрямованої особистості педагога готовність до інноваційної діяльності є показником його здатності нетрадиційно вирішувати актуальні проблеми для особистісно-орієнтованої освіти.

Розвиток мовлення – це не лише збагачення словника, формування звукової, граматичної культури та вдосконалення зв'язного мовлення. Насамперед, це – розвиток вміння спілкуватися [4, с.115].

Базовий компонент дошкільної освіти в Україні ставить перед педагогами основне завдання: виховати особистість, яка успішно діє в різних життєвих ситуаціях. А здатність швидко адаптуватися до нових

соціальних умов безпосередньо залежить від комунікативних умінь та навичок, достатній рівень яких дає дитині змогу адекватно діяти в соціальному оточенні.

Мовленнєва компетенція передбачає сформованість у дошкільників фонетичної, лексичної, граматичної, діалогічної та монологічної компетенції.

Комунікативна компетенція – це комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуаціях спілкування, ініціативність спілкування, стриманість у спілкування, культура мовленнєвої комунікації. Комунікативна компетенція передбачає сформованість усіх видів мовленнєвої компетенції.

Щоб навчити дитину оперувати своїми мовними знаннями та вміннями, виховати ініціативну особистість з високим рівнем мовленнєвої творчості педагогам-практикам і педагогам-початківцям варто знати і використовувати у роботі різні методи та прийоми мовленнєвого розвитку, лексичні та мовленнєві вправи, мовленнєві логічні задачі, інтерактивні методи.

Однією з умов ефективної мовленнєвої взаємодії є інтерактивне навчання дошкільників.

Інтерактивне навчання дошкільників – це особлива форма організації освітньої діяльності, метою якої є забезпечення комфортних умов для взаємодії, за яких кожен вихованець відчуває свої успіхи, виконуючи певну інтелектуальну роботу, досягає високої продуктивності. Використовуючи інтерактивні методи навчання, слід створити умови, щоб дитина мала змогу обговорити проблему, ставити запитання, активно діяти, шукати, досліджувати.

Існує низка інтерактивних методів, спрямованих на формування навичок мовленнєвої взаємодії [5]: «Дерево рішень», «Мікрофон», «Ланцюжок», «Снігова куля», «Синтез думок», «Загальний проект», «Асоціативна квітка», «Метод багатоканальної діяльності» тощо.

В процесі використання методу «дерево рішень» дітям пропонують проблему, яка не має однозначного розв'язання (ситуації з життя, епізоди казок). Діти об'єднуються у підгрупи і досягнувши взаємної домовленості шляхом обговорення знаходять своє рішення, кожна підгрупа розміщує свій малюнок на дереві рішень.

Цікавим у використанні є і метод «Мікрофон». Це різновид групового обговорення певної проблеми, що дає можливість висловитись у порядку черги кожній дитині, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку з приводу того, як привітати маму зі святом. Можна використовувати цей метод у дидактичних іграх «закінчи слово»,

«закінчи речення», «коло комплементів» [3]. Треба обов'язково вчити дітей дотримуватися певних правил: говорити тоді, коли отримуєш уявний мікрофон; говорити швидко і стисло, не оцінювати висловлювання товаришів.

Для того, щоб розкрити потенційні можливості кожної дитини можна використати метод багатоканальної діяльності. Багатоканальне сприймання світу за допомогою всіх органів чуття сприяє міцному засвоєнню знань дітьми.

Варто використовувати методи сприймання, зображеного на картині різними органами чуття. Методику побудовано на принципах теорії розв'язання винахідницьких завдань (ТРВЗ). Після того, як діти розглянуть всі об'єкти, зображені на картині, можна пропонувати деякі творчі завдання: через уявні навушники прослухати звуки картини, «відчути аромати» картини «уявно» торкнутися картини, визначаючи тепло чи холодно, а також поверхню різних об'єктів (гладенька, шорстка...).

Саме такий підхід забезпечить підвищення рівня інтелектуальної, емоційної, мовленнєвої активності, дасть змогу підтримувати настрій та інтерес до процесу сприймання і самостійної творчості протягом усього заняття. У дітей зникне відчуття скутості, невпевненості в собі, це сприятиме розвитку логічного мислення, мовленнєвої та загальної активності. Слід здивувати дітей і обов'язково задіяти різні аналізатори (тобто сприймати зображене на картині різними органами чуття).

Дошкільників треба привчати вислуховувати всіх, хто хоче висловитись. Оцінювати варто лише позитивно. Не варто вживати слово «правильно» а натомість «цікаво», «добре», «чудово», і це буде стимулювати дітей до подальших висловлювань.

Для розвитку мовленнєвої взаємодії варто застосовувати мовленнєві вправи з використанням інтерактивних методів і не лише на заняттях, а і під час режимних процесів. Саме ігрова форма спонукатиме дітей до активності та мовленнєвої творчості, даватиме змогу створити умови, за яких старші дошкільники швидко набудуть досвіду комунікативної діяльності. Наприклад, вправа «Ланцюжок» з використанням інтерактивного методу, її мета: вчити дітей добирати мовленнєві засоби під час гри.

Перша дитина називає об'єкт, друга – його властивість, третя – новий об'єкт з тими самими властивостями, четверта – іншу властивість нового об'єкта і т. ін. Наприклад: морква – морква солодка – солодким буває цукор – цукор білий – білим буває сніг.

Можемо назвати такі характерні особливості інтерактивних методів [5]: оптимальна активізація дітей; спільна діяльність вихователя

та дітей у режимі рівноправного спілкування; створення умов для переживання успіху кожним учасником педагогічної взаємодії; обов'язкова рефлексія процесу навчання і виховання – осмислення доцільності, причин, невдач або досягнення мети.

Таким чином, використання інтерактивних методів сприятиме формуванню мовленнєвої компетенції, а саме формуванню навичок мовленнєвої взаємодії. А це дасть можливість виховати особистість, яка успішно діє в різних життєвих ситуаціях, може швидко адаптуватися до нових соціальних умов.

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) // Дошкільне виховання. – 2012. – № 7. – С. 4–19.

2. *Боклацук Н.Д.* Інтерактивні технології розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку // Дошкільний навчальний заклад. – 2013. – № 1. – С. 2–7.

3. *Дичківська І.* Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб./ І.Дичківська. – К.: Академвидав, 2012. – 352 с.

4. *Пометун О.І.* Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.метод.посіб. / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. За ред. О.І. Пометун.– К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 192 с.

5. *Саприкіна О.* Інтерактивні методи навчання як засіб формування навичок мовленнєвої взаємодії старших дошкільників / О. Саприкіна, О. Мартинюк // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2011. – № 8. – С.6–8.

МАТЕМАТИКА ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ ВАД РОЗВИТКУ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Ярослава Гарасимів,

асистент кафедри початкової та дошкільної освіти

Одним із завдань програми підготовки студентів до організації роботи з дітьми з певними вадами, порушеннями розвитку є забезпечення виконання у процесі формування елементарних математичних уявлень у дошкільників виховних та корекційно-виховальних завдань.

Математика є потужним засобом інтелектуального розвитку дитини її пізнавальних та творчих здібностей. Тому заняття елементарною математикою важливі для комплексної всебічної корекції відхилень у розвитку дітей дошкільного віку.

Питання навчання, розвитку і корекції взаємопов'язані. Розвиток дитини дошкільного віку залежить від зовнішнього впливу на неї. Для дітей дошкільного віку характерний високий рівень реагування та сприйнятливості до зовнішніх впливів. Вони залежать від індивідуальних особливостей дитини та умов життя і розвитку.

Якщо педагогічний вплив на дитину здійснюється з врахування рівня розвитку, спирається на сильні сторони її особистості, особливості середовища, то цей вплив забезпечить успішне входження дитини у навчально-пізнавальну діяльність, сприяє формуванню позитивного ставлення до цієї діяльності, старанності, активності, працьовитості, які сприяють розвитку основних психічних процесів та організації спеціальної корекційної роботи.

Якщо індивідуальні особливості враховуються недостатньо, то у процесі навчання відхилення тільки поглиблюються, виникають упущення, які подолати майже неможливо. Навчання буде тільки шкодити дитині. Вимоги до дитини не повинні перевищувати її можливості чи бути заниженими. Часто навчальний матеріал з математики дитина самостійно осягнути не може, а постійні невдачі породжують невпевненість у собі. Особливо складною є ситуація для дітей з тими або іншими вадами чи відхиленнями у розвитку, що вимагають організації корекційно-педагогічної роботи.

Корекційно-розвивальне навчання являє собою посилену увагу педагога до розвитку тих психічних процесів, становлення яких у даної дитини або трохи затрималися, або не зовсім відповідає вимогам норми розвитку.

Багато педагогічних і психологічних досліджень корекційної роботи на математичному матеріалі у закладі дошкільної освіти переконливо доказують, що математика є могутнім засобом корекції і компенсації вад інтелектуального розвитку різного походження.

Врахування всіх необхідних вимог психологічного і дидактичного характеру при розробці навчально-методичного комплексу з математики може зробити його засобом реалізації концепції корекційно-розвивального навчання при роботі з дітьми з певними вадами.

При побудові системи корекційно-розвивальних завдань з математики для дошкільників необхідно головний акцент робити на завдання, які будуть вимагати активних розумових дій, аналізу, порівняння, узагальнення, класифікації. Відомо, що психологічною особливістю дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку з певними вадами розвитку є перевага наочно-образного мислення, їм важко мислити абстрактно. Образ предмета складається на основі об'єднання в комплекс дотикових, зорових, рухових відчуттів, тобто сенсорних. Це

означає, що для даних дітей найдоступнішими способами сприйняття світу і активізації пізнавальних процесів є моделювання з речовими моделями понять та відношень, які вивчаються, бо дитина буде діяти власними руками, а не тільки спостерігати за діями педагога.

Необхідно спиратися на положення про взаємозв'язок мовлення і моторики. Розвиток ручної моторики, як показують дослідження вчених, сприяє стимулюючому впливу на розвиток мовлення.

Заняття з математики сприяють здійсненню корекції інтелектуальної і мовної діяльності. В процесі навчання виконання математичних дій діти розширюють словниковий запас, починають розуміти значення побутово-розмовних слів, а також математичних термінів, вчать діяти за інструкцією. Вимога промовляти за педагогом в ході виконання завдання допомагає активізувати та збільшувати словниковий запас, розвивати регулятивну функцію мови.

Використання різноманітних предметів для складання і порівняння множин, лічби, визначення величини, форми, розміщення у просторі дозволяють розширювати і осмислювати (вербалізувати) чуттєвий досвід. Формування уявлень про множину допомагає узгодженню іменників, прикметників в роді, числі, відмінку з числівниками. При формуванні вміння визначати просторове розміщення вказують на відношення між предметами, а розміщення предметів на сюжетній картинці стає першим кроком для складання розповіді.

Велике коригуюче значення має формування часових уявлень. Діти засвоюють форми дієслів, вчать правильно використовувати їх, розповідаючи про дії, які відбуваються у певний період часу. В роботі з дітьми використовуються дидактичні ігри, які дозволяють включити дітей у бесіду, будувати між ними діалоги, налагоджувати міжособистісні стосунки.

Вирішення корекційних завдань значно відрізняє методику навчання елементів математики для дітей з певними вадами від методики навчання дітей, які не мають певної патології. Це вимагає дотримання як загально-дидактичних вимог (принципи, методи, засоби навчання), так і спеціальних підходів до навчання. Адже при навчанні дітей з певними вадами вказують не на розвиваюче, а корекційно-розвиваюче навчання. Завдання дітям даються не тільки для відтворення поданого матеріалу, а й такі, які вимагають певних зусиль при їх виконанні. Результат засвоєння попереднього є матеріалом для виконання наступного. Так можна добитися максимальної поступовості, індивідуалізації необхідних при вирішенні завдань навчання і розвитку дитини дошкільного віку.

Як повинен діяти педагог, якщо діти не справляються самостійно із завданням?

Перш за все необхідно дати дитині можливість поспробувати самостійно справитися із завданням. Багато педагогів закладів дошкільної освіти (ЗДО), як і вчителів початкової школи, стараються спочатку детально пояснити дитині, що і як робити і тільки потім дозволяють їй діяти. Така тактика призводить до формування у дитини несамостійного стилю діяльності, невпевненості в своїх силах і навіть небажання самостійно прикладати розумові зусилля для вирішення проблеми. Діти чекають інструкції педагога, а якщо вона відсутня не намагаються приступити до діяльності.

Якщо дитина не може справитися із завданням їй надається необхідна мінімальна допомога, щоб дитина почала діяти. З курсу дидактики відомо, що на заняттях можливі три види допомоги дитині:

- стимулююча допомога;
- скеровуюча допомога;
- навчальна допомога.

Стимулююча допомога – має на меті включення дитини в роботу (коли вона не вирішує сама починати діяти або коли робота завершена, але виконана не правильно). У першому випадку педагог повинен допомогти дитині організувати себе, заспокоїти, запевнити у тому, що вона справиться із завданням. Можна повторити саме завдання, уточнити, що вона не зрозуміла і ще раз пояснити завдання. В іншому випадку, педагог вказує на наявність помилки в роботі і пропонує шляхи її виправлення.

Скеровуюча допомога – необхідна, коли дитина не може визначити спосіб чи вибрати засоби діяльності, визначити перший крок і спланувати діяльність. У цьому випадку педагог використовує навідні запитання чи підказки до вибору засобів діяльності, іноді доцільно допомогти дитині зробити перший крок з його виконання, намітити план дій (що – спочатку, що – потім). Іноді достатньо постояти поруч з дитиною схвалювати чи підбадьорювати її: «Правильно! Молодець! Думай іще!» і т. д.

Навчальна допомога – необхідна у тих випадках, коли перших двох видів недостатньо, тоді педагог безпосередньо показує дитині, що і як зробити. Цей вид допомоги є одночасно і критерієм для диференціації дітей у групі за ступенем здатності до навчання. Якщо дитина після надання навчальної допомоги може перенести засвоєний спосіб діяльності на вирішення інших завдань чи в інших умовах, то це є ознакою значного поступу дитини у розвитку.

Навчальна допомога характеризує тип корекційно-розвивального навчання і будь-яку навчальну роботу слід організувати так, щоб вона одночасно була і навчальною і діагностичною.

При виконанні математичної діяльності в дітей з певними вадами наявні зниження пізнавальної активності, відсутність інтересу до

виконання математичних завдань, недостатня зосередженість у зв'язку з цим важлива роль відводиться формуванню та підтримці інтересу до виконання запропонованих завдань. Цьому сприяє використання наочних посібників, ігрових прийомів.

Важливим фактором корекційної роботи є емоційний фон дитини. Дана діяльність повинна бути привабливою для дитини. Їй повинно подобатися те, що у неї в руках, і те що у неї виходить в результаті її власної діяльності. Позитивний емоційний фон діяльності сприятиме пізнавальному інтересу, створенню сприятливих умов, як для запам'ятовування так і засвоєння.

В процесі організації роботи з дотриманням активного розвитку зазначається, що дітям подобається така система роботи – вони чекають заняття з математики, готові займатися нею додатково за власним бажанням і віддають перевагу математиці серед усіх інших занять. Це показовий результат навчання, оскільки формування мотиваційної сторони навчальної діяльності вважається не менш важливим, ніж засвоєння змістовної сторони процесу навчання.

СЕКЦІЯ КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ТРУДОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ЛЮДЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ

Катерина Островська,

завідувач кафедри корекційної педагогіки та інклюзії,

доктор психологічних наук, професор

Ігор Островський,

доктор технічних наук,

професор кафедри корекційної педагогіки та інклюзії

Чинником трудової активізації людей з інвалідністю є відповідний до потреб кожної такої людини психолого-педагогічний, медичний, реабілітаційний, соціальний супровід. Однією з вагомих цілей такого супроводу у є формування компетенцій, які сприятимуть включенню осіб з інвалідністю у сферу трудових взаємин [1]. Можна виділити такі основні компетенції.

1. *Ціннісно-сміслові компетенції.* Це компетенції у сфері світогляду, пов'язані з ціннісними орієнтирами людини з інвалідністю, її здатністю бачити і розуміти навколишній світ, орієнтуватися в ньому, усвідомлювати свою роль і призначення, вміти вибирати цільові та смислові установки для своїх дій і вчинків, приймати рішення. Ці компетенції забезпечують механізм самовизначення в ситуаціях навчальної та іншої діяльності. Від них залежить індивідуальна професійна траєкторія людини з інвалідністю і програма його життєдіяльності в цілому.

2. *Загальнокультурні компетенції.* Коло питань, з якими людина з інвалідністю повинна бути добре обізнана, володіти знаннями та досвідом діяльності – це особливості національної та загальнолюдської культури, духовно-моральні основи життя людини і людства, окремих народів, культурологічні основи сімейних, соціальних, суспільних явищ і традицій, роль науки та релігії в житті людини, їх вплив на світ, компетенції у побутовій та культурно-дозвільній сфері, наприклад, володіння ефективними способами організації вільного часу. Сюди ж відноситься досвід освоєння людиною наукової картини світу, що розширюється до культурологічного та вселюдського розуміння світу.

Навчально-пізнавальні компетенції. Це сукупність компетенцій людини у сфері самостійної пізнавальної діяльності, включаючи елементи логічної, методологічної, загальнонавчальної діяльності, співвіднесеної з

реальними пізнаваними об'єктами. Сюди входять знання і уміння організації планування, аналізу, рефлексії, самооцінки навчально-пізнавальної діяльності. По відношенню до досліджуваних об'єктів людина з інвалідністю опановує креативними навичками продуктивної діяльності: добуванням знань безпосередньо з реальності, володінням прийомами дій в нестандартних ситуаціях, евристичними методами вирішення проблем. В рамках цих компетенцій визначаються вимоги відповідної функціональної грамотності: уміння відрізнити факти від домислів, володіння вимірювальними навичками, використання вірогіднісних, статистичних та інших методів пізнання.

Інформаційні компетенції. За допомогою реальних об'єктів (телевізор, магнітофон, телефон, факс, комп'ютер, принтер, модем, копій) та інформаційних технологій (аудіо-відеозапис, електронна пошта, ЗМІ, Інтернет) формуються вміння самостійно шукати, аналізувати і відбирати необхідну інформацію, організовувати, перетворювати, зберігати і передавати її. Дані компетенції забезпечують навички діяльності людини з інвалідністю щодо інформації, що міститься в навчальних предметах і освітніх областях, а також в навколишньому світі.

Комунікативні компетенції включають знання необхідних мов, способів взаємодії з оточуючими і віддаленими людьми і подіями, навички роботи в групі, володіння різними соціальними ролями в колективі. Людина з інвалідністю повинна вміти представити себе, написати листа, анкету, заяву, поставити запитання, вести дискусію та ін.

Соціально-трудова компетенція означає володіння знаннями та досвідом у сфері цивільно-громадської діяльності (виконання ролі громадянина, спостерігача, виборця, представника), в соціально-трудовій сфері (права споживача, покупця, клієнта, виробника), у сфері сімейних відносин і обов'язків, у питаннях економіки і права, професійного самовизначення. Сюди входять, наприклад, уміння аналізувати ситуацію на ринку праці, діяти відповідно до особистої та громадської вигоди, володіти етикою трудових і цивільних взаємовідносин. Людина з інвалідністю опановує мінімально необхідні для життя в сучасному суспільстві навички соціальної активності та функціональної грамотності.

Компетенції особистісного самовдосконалення, спрямовані на освоєння способів фізичного, духовного та інтелектуального саморозвитку, емоційної саморегуляції та самопідтримки. Реальним об'єктом у сфері цих компетенцій виступає сама людина з інвалідністю. Вона опановує способами діяльності у власних інтересах і можливостях, що виражаються в її безперервному самопізнанні, розвитку необхідних сучасній особистості якостей, формуванні психологічної грамотності, культури мислення та поведінки. До цих компетенцій відносяться правила особистої гігієни,

турбота про власне здоров'я, статева грамотність, внутрішня екологічна культура. Сюди ж входить комплекс якостей, пов'язаних з основами безпечної життєдіяльності особистості [2].

Для створення відповідних умов супроводу людини з інвалідністю під час її трудової діяльності важливо окреслити чинники, що характеризують соціально компетентну поведінку, компетенції в соціально-комунікативній сфері та принципи побудови середовища, яке формує соціальні компетенції.

Чинники, що характеризують соціально компетентну поведінку:

- вміння проявити волю, прийняти власне рішення, прогнозувати наслідки ситуацій;
- вибір раціонально обгрунтованої поведінки, розуміння і правильне сприйняття соціальних сигналів; розпізнавання принципів механізмів соціального управління (мається на увазі вміння самокритично і рефлексивно спостерігати, оцінювати власну поведінку); контроль за своїм станом і звільнення від соціального страху в спілкуванні з іншими;
- уміння керувати блокуючими почуттями (ненависть, агресія, гнів), переформувувати їх в продуктивну форму поведінки, виокремлювати фактори асоціальної поведінки та усувати їх;
- проявляти самоствердження і реалізовувати його без агресії, не за рахунок інших. Надавати іншому можливість сформулювати свої уявлення і аргументи;
- адекватно сприймати і інтерпретувати похвалу. У спілкуванні з іншими не занижувати і не завищувати самооцінку;
- вміти виявити конфліктну або близьку до неї ситуацію. Поряд з прогнозуванням та правильною оцінкою конфліктної ситуації розвивати стратегію її усунення, шукати різні можливості задоволення особистих домагань.

Компетенції в соціально-комунікативній сфері:

- оволодіння способами соціальної взаємодії (допомога, договір, діалог, постановка питання, наслідування, узгодження, суперечка, доказовість, прийняття, організація спільної діяльності, спільне обговорення проблеми і результату тощо);
- оволодіння способами мовних комунікацій (фрази, вигуки, оцінки, реакції, асоціації, образні вислови, пропозиції, опис, пояснення і т.п.);
- оволодіння способами організації спільної діяльності (орієнтація на загальні цілі, цінності, правила, спільне планування, самостійне прийняття рішень, регулювання відносин, позитивна оцінка іншого);

- оволодіння способами самопізнання (уявлення про ім'я, прізвище, по-батькові, адекватна оцінка вчинків, поведінки, свого «Я», інших людей);
- оволодіння способами емоційної саморегуляції (самостійне стримування негативних емоційних проявів, мовленнєвий позитивний супровід, вибір правильного рішення);
- оволодіння способами диференціації свого статевого статусу і поведінки (адекватні, орієнтовані на образ іншого (мати, батько), узгоджені, точні);
- оволодіння способами співробітництва та партнерства.

Принципи побудови середовища, яке формує СК:

- принцип дистанції, позиції при взаємодії;
- принцип активності, самостійності, творчості;
- принцип стабільності – динамічності розвиваючого середовища;
- принцип комплексоутворення і гнучкого зонування;
- принцип емоціогенності, індивідуальної комфортності та емоційного благополуччя;
- принцип поєднання звичних і неординарних елементів в естетичній організації середовища;
- принцип відкритості – закритості;
- принцип обліку статевої та вікової відмінностей.

Таким чином, для напрацювання системи формування та генералізації соціально-трудомих умінь у осіб з інвалідністю доцільно провести порівняльний аналіз впливу кожного чинника на параметри соціальних умінь та дослідити критерії ефективності цих впливів, що є подальшою перспективою праці з людьми з інвалідністю.

1. *Soltysinska G.* ABC doradcy zawodowego. Poradnictwo dla osob niepełnosprawnych. – Warszawa, 2010. – 101 s.

2. *Хуторской, А. В.* Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Эйдос. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ІЗ ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Людмила Кашуба,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри корекційної педагогіки та інклюзії

Формування підростаючої особистості – це непрямий результат зовнішніх впливів на неї, відбувається шляхом відбору й переробки всього, що виникає на життєвому шляху школяра, з постійною допомогою й під керівництвом дорослих, які навчають і виховують.

Економічна освіта спрямована, насамперед, на вироблення вміння раціонально використовувати наявні ресурси для задоволення різноманітних потреб. Економічне виховання покликане відіграти важливу роль у формуванні в учнів початкових класів таких якостей, які б відповідали суспільним інтересам і сприяли всебічному розвитку особистості. Вона стала необхідною умовою будь-якої цілеспрямованої діяльності. Сучасне життя вимагає пошуку нових підходів до виховання маленьких громадян нашої країни, тому що ринкові умови є природним середовищем їхнього існування. Сьогодні навіть молодші школярі мають знати, що таке потреби та обмеженість, як правильно робити вибір і що впливає на вибір, для чого потрібні гроші, як формується бюджет сім'ї, яка країна вважається багатогою, що таке власність та як стати власником.

Розвиток економічного понятійного мислення в учнів молодшого шкільного віку із психофізичними порушеннями міцно пов'язаний з предметами і явищами, при цьому переважає спрямованість на вирішення конкретних завдань, пов'язаних з активною діяльністю (грою, малюванням, елементарними трудовими процесами). Поступово формується вміння абстрагуватися, робити узагальнення й висновки. Засвоюються нові поняття, формується система уявлень, використовуються умовиводи. Узагальнення в дітей цього віку частіше охоплюють зовнішні ознаки, пов'язані з практичним застосуванням предметів. Молодшому школяру доступне розуміння багатьох причинних зв'язків між явищами, однак воно майже не виходить за межі його невеликого власного досвіду [2].

Слід зазначити, що у процесі сприйняття економічних термінів, дитина нагромаджує знання про предмети та явища не як суму певних відчуттів, а засвоює взаємозв'язки між предметами та їхніми властивостями. Доповнення наявних відомостей з минулого досвіду прискорює процес розпізнавання та сприяє успішній адаптації до

середовища. У процесі економічного навчання молодших школярів формується особливий вид сприйняття — спостереження. Тому на уроці потрібно спонукати учнів до розширеного формулювання завдань, навчити належним чином сприймати ті чи інші явища та дії.

У ході організації економічного навчання молодших школярів із проблемами у розвитку на засадах активізації пізнавальної діяльності виявлено їхню здатність до засвоєння економічних понять, до розмірковування, узагальнення, усвідомлення різноманітних зовнішніх і внутрішніх зв'язків як між окремими якостями предметів, так і між самими предметами. Основним критерієм повноцінного узагальнення економічних знань є вміння дитини навести й пояснити конкретний приклад або малюнок. Ця особливість зумовлює широке використання наочності в навчанні дітей 7–10 років. Наочні зображення та описи переважно лежать в основі суджень школярів про ознаки та властивості предметів і явищ. Розгорнутих пояснень учителя й матеріалу навчальних посібників «Цікавої економіки» (2–4 класи) здебільшого достатньо для оволодіння поняттями без безпосереднього оперування предметами.

З часом потрібно поступово збільшувати кількість суджень, які формуються в учнів без використання наочності. Поступово молодші школярі набувають умінь виділяти логічні зв'язки між окремими блоками засвоєних знань, оволодівають прийомами класифікації, аналізу, зіставлення, виділення головних моментів і об'єднання їх у цілісну картину. Наслідком цього є абстрактне судження та узагальнення знань. Однак не можна навчити працювати лише через спостереження та обговорення. Справжні уявлення й переживання, пов'язані з працею, формуються тільки за активної діяльності самої дитини, а знання про професії людей знайдуть застосування в її практичній діяльності.

1. *Кашуба Л.В.* Економічна соціалізація молодших дітей в умовах євроінтеграції / Людмила Кашуба, Надія Чабан, Олена Черешнюк // Вісник Львівського університету. – Серія педагогічна. – Випуск 30. – Львів, 2016. – С. 33–42.

2. *Ковальчук Г.О.* Методика викладання економіки : Навч.-метод. посіб. для самост. вивч. дисц. / Г. О. Ковальчук, І. А. Бальянгіна. – К. : КНЕУ, 2003.

РОЗЛАДИ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ ЯК НАЙБІЛЬШ ПОШИРЕНА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Ольга Ферт,

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

У контексті сучасних освітніх тенденцій реформування освітньої політики в напрямі інклюзивної освіти, надзвичайно важливим є усвідомлення комплексного підходу та гнучкості у допомозі дитині з психічними розладами, які безумовно пов'язані з порушеннями психічного розвитку на певних етапах онтогенезу.

Сьогодні коли в Україні загально прийнятим є намагання відповідати сучасним світовим стандартам у галузі розвитку соціальної політики, освіти, охорони здоров'я. З огляду на велику поширеність проблем психічного здоров'я у дітей і підлітків (за оцінками експертів щонайменше 13% осіб у віці до 15 років та 43% у віці між 13-18 років мають проблеми з психічним здоров'ям), їх значний вплив на якість життя та розвиток, самореалізацію дітей та підлітків, тенденцію до хронічного перебігу, інвалідизуючий потенціал та летальність (смерть від суїциду є однією з провідних причин смерті підлітків) ефективна система охорони психічного здоров'я дітей і підлітків є надзвичайно важливою [1, с.5].

Система послуг для дітей з порушеннями психічного розвитку в Україні має свої переваги, але також і певні недоліки, головним з яких є певна невідповідність сучасним провідним підходам у діагностуванні, медичному забезпеченні та психолого-педагогічного супроводі дітей з психічними розладами. Системі, незважаючи на вже існуючий серйозний поступ, все ще не вдається відповідати усім вимогам сучасних міжнародних стандартів.

Щоб змінити ситуацію на користь дитини з психічними розладами необхідно перш за все зрозуміти необхідність міжвідомчої взаємодії, мультидисциплінарного підходу до побудови навчального процесу, залучення батьків на усіх етапах і рівнях комплексної допомоги дитині.

Надзвичайно важливим моментом у розумінні сутності порушень психічного розвитку та індивідуального підходу до таких дітей в освітньому процесі є використання наукових стандартів до діагностування та вибору стратегій допомоги дитині з особливими потребами, оскільки ми живемо у добу доказовою медицини, психології та педагогіки, а проблема дітей з порушеннями психічного розвитку стосується саме цих галузей знань, які є нероздільні у забезпеченні якісної програми допомоги. Аналізуючи основні

психічні розлади та їх диференційну діагностику через критерії протоколів Американської асоціації психіатрів (DSM-V, APA, 2013) та Британського Національного інституту здоров'я і якості медичної допомоги Великобританії (NICE), а також документи Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), за даними якої 50% психічних розладів, що спостерігаються протягом життя, починаються у віці до 14 років, стає зрозумілим соціальне значення проблеми психічного здоров'я дітей та підлітків, а отже важливість підвищення стандартів психолого-педагогічного супроводу для цієї категорії населення.

Протоколи авторитетних організацій допомагають як фахівцям, так і користувачам зорієнтуватися з оптимальною програмою втручань, адже пропонують найбільш ефективні шляхи вирішення проблеми. Науково доведені рекомендації сприяють зростання якості самих послуг, оскільки критична перевірка наукових теорій допомагає робити втручання більш безпечними і дієвими, а відтак і підвищують їхню економічну ефективність. Не всі послуги на сьогодні є доступними на рівні нашої держави через низку соціально-економічних причин. Усвідомлення прогресивних моделей міжнародного досвіду буде сприяти подальшому вдосконаленню системи комплексної допомоги дітям з порушеннями психічного розвитку в Україні.

1. Синопис діагностичних критеріїв DSM-V та протоколів NICE для діагностики та лікування основних психічних розладів у дітей та підлітків. Львів: Видавництво Українського католицького університету, 2014. – 112 с.

НАУКОВО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМ ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ В КОНТЕКСТІ КОНЦЕПЦІЇ «Я»

Леся Сікорська,

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри корекційної педагогіки та інклюзії

Аналіз теоретичних та емпіричних досліджень "Я-концепції" здійснювали І.С. Кон, С.Л. Рубінштейн, В.В. Столін, Г.С. Костюк, П.Р. Чамата, М.Й. Боришевський, І.І. Чеснокова, О.Т. Соколова, Г.М. Прихожан, Р. Бернс, М. Розенберг та інші. Дослідження проблеми інвалідності в руслі освіти, адаптації та соціалізації інвалідів здійснювали такі вчені: Бех І.В., Жарова А.В., Холостова Є. І., Мустаева Ф.А., Островська К.О., Шульженко Д.І., Шевцов А.Г. та ін. Психічний

розвиток та особливості становлення осіб з психофізичними вадами вивчали Л.С. Виготський, Л.І. Божович, В.С. Мухіна, І.В. Дубровіна, М.І. Лісіна, Н.М. Толстих, А.М. Прихожан, Г.О. Коряков та ін.

Незважаючи на підвищену увагу дослідників, передусім, філософів, психологів, соціологів і педагогів до пізнання природи Я-концепції, як складного внутрішнього утворення, в науковій літературі, знову постала проблема вдосконалення психологічної теорії Я-концепції на тлі низки самобутніх наукових підходів (концептуальних схем) до обґрунтування змісту, структури цієї універсально-унікальної реальності психічного світу людини, а тим більше, якщо ця людина є особою з інвалідністю.

Згідно досліджень вчених та визначень у психологічних словниках, Я-концепція, це відносно стійка, більшою чи меншою мірою усвідомлена, пережита як неповторна система уявлень індивіда про самого себе, на основі якої він будує свою взаємодію з іншими людьми і ставиться до себе. Я-концепція – це цілісний, хоч і не позбавлений внутрішніх протиріч, образ власного Я, який виступає як настанова у ставленні до самого себе і включає компоненти: когнітивний – образ своїх якостей, здібностей, зовнішності, соціальної значущості і т.д. (самосвідомість); емоційний – самоповага, себелюбство, самоприниження і т.д.; оціночно-вольовий – прагнення підвищити самооцінку, завоювати повагу і т.д. [4].

Я-концепція – це передумова і наслідок соціальної взаємодії, визначається соціальним досвідом. Її складові: реальне Я (уявлення про себе в теперішньому часі), ідеальне Я (те, яким суб'єкт, на його думку, мав би стати, орієнтуючись на моральні норми), динамічне Я (те, яким суб'єкт має намір стати), фантастичне Я (те, яким суб'єкт бажав би стати, навіть якщо б це свідомо виявилось неможливим, емоційне ставлення до цих уявлень і переконань про себе, відповідна поведінкова реакція) і ін. [4].

Я-концепція – це важливий структурний елемент психологічного образу особистості, що складається в спілкуванні і діяльності, ідеальна представленість індивіда в собі, як в іншому. Становлення Я-концепції, вкінці кінців обумовлене широким соціально-культурним контекстом, виникає в обставинах обміну діяльністю між людьми, в ході якого суб'єкт «дивиться як в дзеркало в іншу людину» і тим самим налагоджує, уточнює, коригує образи свого Я. Формування адекватної Я-концепції, і перш за все самосвідомості, – одна з важливих умов виховання свідомого члена суспільства [4].

Залежно від того, на якому рівні – організму, соціального індивіда чи особистості – виявляється активність людини, у структурі Я-

концепції В.В. Столін виділяє: фізичний Я-образ (схема тіла), викликаний потребою у фізичному благополуччі організму; соціальні ідентичності: статеві, вікові, етнічні, громадянська, соціально-рольова, які пов'язані з потребою індивіда у приналежності до спільності і бажанням перебувати у ній; диференційований (розмежований, розрізнений) образ Я, який характеризує знання про себе порівняно з іншими людьми і характеризує знання про себе порівняно з іншими людьми та надає індивіду відчуття власної унікальності, забезпечує потребу у самовизначенні і самореалізації [3].

Коли йдеться про науково-методологічні підходи до проблем осіб з інвалідністю в контексті концепції «Я», слід розглядати її окремо в осіб з вродженою та набутою інвалідністю. Також варто з'ясувати, що таке методологія в даному контексті.

Поняття "методологія" у педагогіці має два основних значення: система визначених способів і прийомів, застосовуваних у тій або іншій сфері діяльності (в науці, політиці, мистецтві і т. п.); вчення про цю систему, загальна теорія методу, теорія в дії. Методологія складається з таких компонентів: 1) Принципи: а) систематичність, зумовлена необхідністю здійснювати контроль за продовженням всіх етапів вивчення проблем; б) всебічність, яка передбачає визначення в особі з інвалідністю результативності корекції навчально-пізнавальної діяльності й власної діяльності, рівня опанування знаннями, уміннями і навичками відповідно до навчальних цілей. в) диференційованість та індивідуалізація, що зумовлені поліморфністю проявів порушень осіб з інвалідністю). 2) Підходи – це концентрація зусиль на найважливіших напрямках роботи (в педагогіці: індивідуальний, особистісний (психологічний, фізичний та ін.), синергетичний підхід – пошук закономірностей в хаосі, аксіологічний підхід – це ціннісний підхід (віра про те, що людина не безнадійна), акмеологічний підхід – розкриваються компенсаторні можливості є дефект, який компенсується – не бачить, але має інші таланти, вершина успіху в тій чи іншій сфері), диференційований). 3) Методи та їх використання при вирішенні проблем осіб з інвалідністю. Метод (грец. – спосіб пізнання) – в самому широкому сенсі слова – "шлях до чого-небудь", спосіб діяльності суб'єкта в будь-якій її формі.

Вивчаючи сучасний стан проблеми інвалідності, заслуговує на увагу той факт, що поряд із поняттями «інвалід», «інвалідність» і нині в Україні немає єдиного терміну стосовно осіб, котрі мають фізичні та психічні відхилення у здоров'ї. У сучасній науковій літературі інвалідність розуміють як соціально-психологічний феномен, негативні сторони якого прагне подолати кожне суспільство відповідно до рівня

свого розвитку, пріоритетів і можливостей соціальної і економічної політики [1, с. 38].

Потреба в інноваційних дефініціях знаменує зміну розуміння інвалідності. Якщо раніше поняття «інвалідність» трактувалось як «функціональне порушення органів чуття» або «фізичні недоліки», то у наш час воно означає несприятливе становище, в якому може опинитися людина-інвалід унаслідок тих чи інших дефектів розвитку. Інвалідність здійснює виражений емоційний вплив на особистість (А.В. Криничанський, А.К. Напрієнко, Т.Р. Михайлова, Н.Б. Шабаліна та ін.). Відомо, що наслідками цього впливу є: емоційні розлади (П.В. Каменченко, В.Ю. Воробйов та ін.), різноманітні психічні порушення (залежно від виду та глибини порушення, набутості (М.А. Зорін, G. Shukla, S. Sahu), характерологічні зміни особистості (Т.Р. Михайлова).

Розробка науково-методологічних підходів дослідження "Я-концепції" осіб з інвалідністю, як системного інтегрального психічного утворення, є не тільки важливою науковою проблемою, але й необхідною складовою частиною реабілітаційної роботи, що спрямована на ефективну психологічну та соціальну адаптацію людей даної категорії. "Я-концепція" є одним з провідних компонентів особистісного функціонування, тому застосування науково-методологічних підходів до проблем осіб з інвалідністю в контексті концепції «Я» є життєво необхідним.

1. Комарова Н.М., Левін Р.Я., Вакуленко О.В. Інвалідність як соціальна проблема сучасного українського суспільства / Н.М. Комарова, Р.Я. Левін, О.В. Вакуленко // Український соціум. – 2003. – №1(2). – С. 38–45. – Режим доступу: <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=8&n=50&c=1073>. 12

2. Купрєєва О.І. Теоретичний аналіз дослідження проблеми особистісного розвитку студентів з інвалідністю // Науковий вісник Чернівецького університету. – Вип. 743. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Чернівецький нац. у-т, 2015. – С. 124–128.

3. Столін В.В. Самосознание личности / В.В. Столін – [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://yspu.org/images/9/9http://yspu.org/images/9/9e/Столін_В.В._Самосознание_личности.

4. Психологический словарь. Мир Психологии. / [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://psychology.net.ru/dictionaries/psy.html>

ЗАСАДИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ТРАВМОВАНИМ ВІЙНОЮ РОДИНАМ

Іван Сулятицький,

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри корекційної педагогіки та інклюзії

Війна є одним з найсуворіших випробувань людського духу, психологічних і фізичних можливостей людей. Сприйняття і переживання подій війни – найбільша драма, розігруються в душі кожного її учасника. Людська істота дуже вразлива перед потужними стрес-факторами війни (небезпека, загибель товаришів, поранення, інвалідність, участь у жорстокому насильстві, знищення противника, новизна і несподіванка зміни подій, найвища відповідальність, біль та інше. Травма у цьому контексті – це все те що викликає нестерпні душевні страждання і тривоги. Психіка влаштована достатньо гармонійно і має свої механізми, які дозволяють людині в цих умовах зберегти свою цілісність і вижити. Цей захист називають дисоціацією. Дисоціація є нормальною частиною захистів психіки від потенційного пошкодження травматичної дії. Це своєрідний фокус, який психіка розігрує сама над собою. Життя продовжується, коли нестерпні переживання розподіляються по різним відділам психіки і тіла, а саме переводяться в несвідомі аспекти психіки і тіла. В цей момент з'являється перешкода інтеграції зазвичай єдиним елементам. В пам'яті індивіда, що пережив травматичні події, з'являються провали, для нього стає неможливою вербалізація того що з ним відбулося. Психотерапевтична допомога людям, які пережили тяжкі психотравми, спрямована на інтеграцію, об'єднання дисоційованих частин особистості [2].

Головні причини перманентної психотравматизації родин, що перенесли війну, наступні: в першу чергу, люди знаходяться в обставинах, коли змушені діяти всупереч своїй природі, наперекір могутнім інстинктам самозбереження, ігноруючи потреби власного організму, в ім'я надособистісних, соціальних цілей та інтересів; по-друге, як зазначав Е. К. Краснушкін, на відміну від психічного впливу стихійних лих, діючих одноразово, психогенні впливи війни характеризуються багато повторюваністю, чи по меншій мірі думкою про це, – постійна багаторазова загроза смерті [3].

Першочергової уваги і психологічної допомоги серед тих, кого обставини змусили пережити військово-бойові обставини, потребують, безперечно, діти. Діти з «травмою війни» найбільше бояться гучних звуків, переживають через втрату близьких і друзів і частіше за інших

однолітків проявляють агресію. Найчастіше звертаються з проблемою переляку і страху гучних звуків, якщо діти пережили обстріли, були свідками руйнувань будівель і перебували якийсь час у бомбосховищах – такі основні проблеми засвідчують практичні психологи, які надають первинну психологічну допомогу в обставинах військового конфлікту на Сході України [1]. Друга проблема – діти гостро переживають розлуку і втрату близьких друзів, причому необов'язково, якщо людина загинула. Це може бути розлука з дуже важливою для дитини людиною, яку складно пережити. І третя проблема – дитяча агресія на ґрунті травми війни. Також характерно те, що типовим синдромом, яким страдають дорослі люди – це «синдром набутої безпорадності» [1].

Ситуацію, у якій опинилися діти, можна розглядати як важку життєву ситуацію. У психологічній практиці важка життєва ситуація визначається як тимчасова подія в життєвому циклі, що породжує емоційні напруги і стреси; перешкоди в реалізації важливих життєвих цілей, з якими не можна впоратися за допомогою звичних засобів. Це ситуація, яка об'єктивно порушує життєдіяльність, звичні внутрішні зв'язки; може призвести до психічної травматизації; утруднює або унеможливорює реалізацію внутрішніх стимулів (мотивів, прагнень, цінностей).

Первинним психологічним етапом допомоги має бути вдала діагностика [6, с.62–65]. Метою психодіагностичних заходів є визначення індивідуально-психологічних особливостей тих, котрі зазнали впливу психотравмуючих факторів сучасних екстремальних умов. Безпосередньо після пережитих родинними екстремальних обставин війни і виникненні в їх членів таких симптомів, як надмірна стурбованість, підвищена емоційність, підвищена збудженість, імпульсивна поведінка, виражений неспокій, ризиковані дії, часте паління, мовне збудження, тремор, пропонуються такі засоби попередження психотравм, які може використати психолог: релаксація, самонавіювання, медитація, дихальні вправи, психологічний тренінг, аналіз стресу, обговорення, засіб зворотного зв'язку [4, с. 232–237]. Досвід підтверджує, що способи психологічної допомоги повинні відповідати вимогам швидкодії та простоти застосування.

Звичним елементом травматологічної допомоги в системі відновлення психічного здоров'я післявоєнних травм сучасні спеціалісти називають також метод психотерапевтичного впливу співпереживання, формування тісного терапевтичного альянсу з пацієнтом і його родиною, нормалізація емоційного стану та психологічної реакції на травму, посилення здатності швидко відновлювати фізичні й душевні сили та заохочення позитивних моделей поведінки подолання труднощів. Інші

важливі компоненти психологічного втручання передбачають розуміння стилів реакцій особистості й психологічного захисту, перенесення і контрперенесення («зустрічне» перенесення афекту), заходи щодо нормалізації емоційного стану, когнітивний рефреймінг, навчання пацієнтів і членів їхніх родин, відповідні психофармакологічні призначення, методи гіпнозу та релаксації. Основою цього підходу є також посилення сильних сторін пацієнта, які стосуються збереження нормальної життєдіяльності [5].

Отже, психологічна допомога – це система поетапно виконуваних психологічних, психотерапевтичних і психолого-педагогічних заходів, спрямованих на відновлення психічного здоров'я, порушених психічних функцій і станів, особового й соціального статусу членів родин, які отримали психічну травму в обставинах війни.

1. Діти з травмою війни бояться гучних звуків і схильні до агресії. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.fdu.org.ua/ua/news/10730>.

2. *Дональд Калшед*. Внутренний мир травмы: архетипические защиты личностного духа: пер. С англ. – М. : Академический Проект, 2007. – 368 с.

3. *Караяном А. Г., Сиромятников І. В.* Прикладна військова психологія, 2006.–Характеристика бойового стресу і бойової психічної травми. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://medbib.in.ua/operativnaya-psiologicheskaya-pomosch.html>.

4. *Невмержицький В. М.* Психологічні особливості діяльності міжнародних миротворчих контингентів / В.М. Невмержицький // Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПНУ країни / За ред. С. Д. Максименка. – К.: 2003. – Т. V. – Ч. 4.

5. Охорона психічного здоров'я в умовах війни. – Київ: «Наш формат», 2017. – Т. 1. – 565 с.

6. Соціально-педагогічна та психологічна допомога сім'ям з дітьми в період військового конфлікту: навчально-методичний посібник.–К.: Агентство “Україна”. – 2015. – 178 с.

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА МОЛОДІ ІЗ ПОСТТРАВМАТИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Леся Музичко,

асистент кафедри корекційної педагогіки та інклюзії

Соціальні, культурні та економічні трансформації, що наразі відбуваються, зумовлюють мобілізацію особистісних, емоційних і когнітивних ресурсів молоді, її постійну готовність до вирішення складних життєвих проблем. За таких умов збереження фізичного і психічного здоров'я молоді – одне з найважливіших завдань нашого суспільства, і, насамперед, системи освіти. Пошук ефективних соціально-психологічних засобів підвищення здатності молоді до формування нових життєвих стратегій, подолання кризових настроїв, оволодіння конструктивно-перетворювальною позицією, посилення гнучкості й мобільності соціальної поведінки може значною мірою запобігти негативним тенденціям і виправити виникнення посттравматичних стресових розладів.

Проблема посттравматичного стресового розладу й необхідності його постійного подолання стала ще актуальнішою у зв'язку із загальним загостренням соціальної кризи, що особливо позначається на молоді, яка навчається й зазнає впливу численних стресогенних факторів як соціального та особистісного, так і інформаційного характеру. Розвитку психологічного напруження сприяє також специфіка бойових дій, характер яких у сполученні з особистісними властивостями позначається на особливостях переживання критичних (травматичних) ситуацій.

Дослідники проблематики психологічного здоров'я та його розладів в учасників бойових дій, зокрема Т.П. Паронянц, В.О. Лесков, В.С. Сідак, Н.В. Павлик стверджують, що для більшості з них адаптація до цивільного життя супроводжується важкими почуттями краху перспектив, ізоляції та відчуження від суспільного життя, оскільки в реальному житті їхній досвід і знання часто виявляються незапотребованими. Необхідність у соціальній підтримці під час вирішення багатьох проблем, як-от: адаптація до нових умов соціального середовища, наявність несприятливих психологічних факторів, незадоволення новим соціальним і професійним статусом, гостра потреба для багатьох учасників бойових дій у соціально-психологічному захисті та психологічній реабілітації – зумовлює актуальність теми .

Вибір шляхів подолання наслідків психотравмуючих ситуацій, психокорекції негативних станів, що виникають внаслідок переживання психологічних травм чи перебування в травмуючих ситуаціях, є

недостатньо вивченим. І це в той час, коли вони потребують особливої уваги, оскільки психологічний вплив має враховувати унікальні особливості індивідуального досвіду й неповторного сполучення особистісних властивостей людини, що є актуальним для спеціальної психології та прикладних психологічних досліджень.

Метою психосоціальної допомоги молоді із посттравматичними порушеннями має бути наступне: посередництвом цілеспрямованого корекційного впливу зміцнити, підсилити емоційно-вольову сферу, щоб у такий спосіб вплинути на інтелектуальні, когнітивні функції, тобто як основний вид діяльності – відновити їх здатність навчатися.

Процес психокорекційної допомоги молоді з посттравматичними порушеннями буде ефективнішим за умови цілеспрямованого впливу на структурні компоненти інтелектуального та емоційно-вольового розвитку, успішність яких визначається такими соціально-педагогічними та психологічними умовами: посилення позитивних очікувань від результатів власної діяльності; розвиток емоційної стійкості; актуалізація здатності до незалежності й саморегуляції власних дій.

Стресостійкість особистості, вміння успішно долати посттравматичні розлади – важливий фактор успіху у соціальній та професійній реалізації. Високий рівень посттравматичного стресового розладу призводить до зниження ефективності повсякденної навчальної діяльності молоді й визначає необхідність оцінки й формування адаптивних поведінкових стратегій з подолання стресового розладу. Підвищення рівня соціальної активності особистості на сучасному етапі розвитку суспільства обумовлює актуальність розробки психологічних механізмів і можливостей саморегуляції суб'єктом діяльності. Люди з більшою стресостійкістю досягають більшого успіху в роботі, суспільному житті, вони є психологічно благополучнішими і менш схильними до адикцій, правопорушень та інших проблем.

НЕОБХІДНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОГО ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНЦІЙ, СПРИЯТЛИВИХ ДОТРИМАННЮ ДІЄТИ ПІДЛІТКАМИ ТА ДОРОСЛИМИ ІЗ ФЕНІЛКЕТОНУРІЄЮ

Станіслава Матвієнко,

кандидат біологічних наук,

доцент кафедри корекційної педагогіки та інклюзії;

Софія Лаврик,

асистент кафедри корекційної педагогіки та інклюзії

Відповідно до центрального принципу нейробиології, усі процеси свідомості, в тому числі когнітивні та емоційні особливості людини є продуктом функціонування нейронів – основних клітин нервової тканини. Зміни на біохімічному, цитологічному чи гістологічному рівнях є безпосередньою причиною негативних змін у роботі структур ЦНС, наслідком яких є інтелектуальні порушення та емоційна лабільність індивіда. Пряма залежність когнітивних функцій (зниження IQ, порушення концентрації уваги, дислексії, дисграфії) та емоційного стану (схильність до депресій, фобій) від біохімічних показників, зокрема вмісту амінокислоти фенілаланіну у плазмі крові, спостерігаються у людей, хворих на фенілкетонурию.

Фенілкетонурия – це генетично обумовлене метаболічне захворювання, при якому в більшості випадків порушується обмін амінокислоти фенілаланіну. Причиною є дефіцит ферменту фенілаланін-4-гідроксилази (ФАГ) у клітинах печінки внаслідок мутації у його гені. Фенілкетонурия успадковується за аутосомно-рецесивним типом, в Україні середня частота її виявлення порівняно висока – в середньому 1 випадок на 6000 новонароджених, проте носієм мутантного гену є кожна п'ятдесята людина. При ФКУ внаслідок відсутності фенілаланін-4-гідроксилази, у плазмі крові нагромаджуються надмірні кількості фенілаланіну та продукти його аномального метаболізму (фенілпіровиноградна, фенілмолочна кислоти тощо), які чинять токсичний вплив на нейрони кори, підкіркових ядер, порушують процеси мієлінізації нервових волокон. Результатом такого впливу є глибока розумова відсталість внаслідок порушення розвитку структур ЦНС у ранньому віці (за відсутності лікування), а також погіршення когнітивних функцій та емоційного стану (при зростанні рівня фенілаланіну через порушення дієти) у дітей різного віку, підлітків та дорослих.

Єдиним засобом збереження та підтримання рівня інтелекту в дітей із ФКУ є дієтотерапія – обмеження у раціоні продуктів з високим

вмістом білка (м'ясних, молочних, бобових, кондитерських виробів, шоколаду) із одночасним введенням спеціальних білкових гідролізатів без фенілаланіну, збагачених мінеральними сполуками для забезпечення потреби у незамінних амінокислотах. Рекомендована тривалість обмеження харчового раціону – до 14 років, хоча після шести років токсичний вплив фенілаланіну виражений менше. Дієтичного раціону ретельно дотримуються у харчуванні дітей раннього, дошкільного та молодшого шкільного віку. Підлітки та юнаки часто порушують дієту, причому під впливом оточення. Особи із ФКУ у віці понад 18 років (до 18 років перебувають під медичним спостереженням) дотримуються дієти значно рідше, або не дотримуються її взагалі. Проте, навіть короточасне перевищення оптимальної концентрації фенілаланіну (в межах допустимого вмісту у плазмі крові), призводить до погіршення запам'ятовування інформації, селективної уваги, негативних змін у поведінці, які ускладнюють взаємодію із соціумом. Згідно результатів досліджень Р. Коха та співавт, люди, які не дотримувались дієти постійно або спорадично мали труднощі із навчанням та здобуттям кваліфікації (рідко закінчували навчання у ВНЗ), мали неврологічні порушення, депресії та фобії. Проте, у групі людей, які дотримувались дієти, більшість не лише закінчила навчання у вищих навчальних закладах та здобула кваліфікацію, а й була успішною у професійній діяльності та взаємодії із соціумом. Таким чином, людям із ФКУ рекомендували дотримуватись обмежень у харчовому раціоні протягом усього життя, а не лише у дитячому віці.

Отже, існує необхідність формування компетенції здорового харчування та контролю за особистим раціоном у дітей із ФКУ як запоруки їхнього фізіологічного, психологічного здоров'я та успішності у дорослому віці. Така компетенція передбачає не лише обізнаність дитини із особливостями фенілкетонурії як метаболічного порушення та наслідкам підвищення вмісту фенілаланіну (негативними когнітивними та психоемоційними змінами), а й формування стійкої мотивації утримання від вживання продуктів з групи «ризик», свідомого дотримання «особливого» раціону щодня. На нашу думку, в межах формування компетенції здорового харчування людей із ФКУ, ключовими є соціально-психологічні компетенції, які «знаходяться» у полі зору превентивної освіти, оскільки особистісні мотивації свідомого вживання «заборонених продуктів» мають ті самі першопричини, що і мотивація тютюнопаління чи вживання психотропних речовин. Найбільш важливими серед них є ті, які стосуються аспектів, «проблемних» саме людей із ФКУ: інтелектуальних (постановка цілей та планування дій для їхнього досягнення, аналізу проблем та прийняття виважених рішень,

критичного мислення, раціональної оцінки ситуацій), емоційно-вольових (самоконтролю, керування стресом, мотивації успіху), соціальних (ефективного спілкування, впевненої поведінки, протидії негативному впливу оточення). Відповідно, такі компетенції можуть бути сформовані у процесі тренінгового навчання, яке вважається найбільш ефективною формою набуття життєвих навичок. Перспективним є створення тренінгових курсів для осіб із ФКУ різних вікових категорій з врахуванням вікових особливостей та актуальних проблем (підвищення успішності навчання, постановка цілей на конкретному життєвому етапі, порозуміння з соціумом, навичок самоконтролю).

1. *Гречаніна О.Я.* Медична генетика / О.Я. Гречаніна, Г. Хоффманн та ін. – К: Медицина. – 2007. – 536 с.

2. *Воронцова Т.В.* Захисти себе від ВІЛ. Тренінги життєвих навичок. Методичний посібник для педагога-тренера/ Т.В. Воронцова, В.С. Пономаренко. – Тернопіль: Навчальна книга «Богдан», 2012. – 208 с.

3. *Koch R.* Phenylketonuria in Adulthood: A Collaborative Study / R. Koch, B. Burton, G. Hoganson, R. Peterson //Journal of Inherited Metabolic Diseases. – 2002. – V. 25(5). – P. 333–346.

ВИКОРИСТАННЯ НОМЕНКЛАТУРНИХ КАРТОК ЗА МЕТОДОМ МАРІЇ МОНТЕССОРІ ЯК КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ

Олена Бушак,

старший викладач кафедри корекційної педагогіки та інклюзії

Марія Монтессорі – лікар, науковець, дослідник, педагог, яка створила комплексну систему навчання дітей віком від 3 років. Особливої уваги заслуговують дослідження мовленнєвого розвитку та створене нею середовище, яке складається із відповідних дидактичних матеріалів та завдань. Дидактичний матеріал, який вона розробила, орієнтований на самостійну роботу дитини, уможливує ефективну мотивацію до роботи та контроль за результатом. Щодо важливості розвитку мовлення Марія Монтессорі зазначала: «Якщо ми відчуваємо чарівність в людському мовленні, то не можна не пошкодувати тих, хто не вміє правильно говорити» [1, 83].

Марія Монтессорі, відзначаючи важливість роботи педагога у сенситивні періоди розвитку мовлення, запропонувала різноманітні оригінальні дидактичні матеріали. Ці дидактичні матеріали мають різну спрямованість: розвивають уміння класифікувати слова за суфіксами і префіксами, за однією і множиною, за родами, допомагають зрозуміти взаємозв'язки між різними частинами мови. Складніші дидактичні матеріали дають змогу аналізувати прості і складні речення. Монтессорі говорить, «що навіть якщо б від вивчення граматики не було користі (насправді вона є), тим не менше ми все одно повинні були б запропонувати її дітям в цей період – як «їжу, необхідну для інтелекту», як таку, яка необхідна для розвитку». [3, 164].

Для засвоєння нових слів та понять М. Монтессорі пропонує використовувати триступеневий урок, який складається з трьох кроків. Перший крок, коли вчитель називає предмет, його властивості чи кількість, наприклад: «це – ...». Нове слово вчитель повторює кілька разів, демонструє предмет, назву якого засвоює дитина, використовуючи її стереогностичне сприйняття. На другому кроці триступеневого уроку вчитель дає завдання «покажи мені, дай мені...». Виконуючи таке завдання, дитина активно маніпулює предметами, одночасно вивчає багато нових слів, що сприяє якнайкращому запам'ятовуванню нових слів. Для мотивації дитини повинні бути дуже різноманітні слова підтримки. Отже, перший і другий крок збагачують пасивний словник. На третьому кроці нові слова переходять в активний словник. Для цього вчитель показує на предмет і ставить запитання на зразок: «що це?», «яке?», «скільки?». Протягом уроку вчитель пропонує дитині для вивчення не багато нових слів, а лише кілька; це найкраще сприяє збільшенню словника дитини.

Дослідники стверджують, що використання дидактичних ігор допомагає під час різних видів уроку розвитку мовлення. Зокрема, М.Шермет рекомендує обстеження стан загальної та дрібної моторики робити «в процесі рухливої гри, під час обстеження стану звуковимови доцільно використовувати логопедичні ігри, логолото, дидактичні матеріали, музичні іграшки» [4, 214]. Одним із видів дидактичних матеріалів, які сприяють розвитку мовлення, є «номенклатурні картки». Номенклатурні картки Монтессорі (від лат. *nomenclatura* «перелік, список імен», номенклатури – «присвоєння імен») – це ефективний спосіб збільшити та накопичити імпресивний та експресивний словник. Окрім цього, це зручний і легкий спосіб навчити дитину читати.

Ці матеріали розроблено, беручи до уваги вікові зацікавлення дітей, які починають говорити і водночас вивчають назви предметів, подій, імена близьких людей. Можливість поставити запитання «Що

це?», «Що це таке?» під час використання номенклатурних карток допомагає дітям назвати предмет.

Розвиток фонематичного слуху є важливим і для чистої вимови звуків, і для читання, і письма. Серед матеріалів М. Монтесорі для цього слугують торбинки з предметами, які починаються на один і той самий звук. Дитина, опрацьовуючи з допомогою вчителя вміст торбинки, постійно тренує фонематичний слух, визначаючи звуки назви кожного предмета. Вчитель допомагає записати друкованими літерами слово, коментуючи кожну літеру за вимовою дитини звуків з яких складається слово. Тривалий час дитина тренується, розбираючи слова на звуки і букви. Така вправа дає змогу якісно розрізняти звуки, зокрема перший звук і всі наступні у слові, робити аналіз слова.

Послідовність роботи із номенклатурними картками. Дидактична вправа – «номенклатурні картки» складається з трьох наборів. Перший набір – картки із зображенням і підписом під ним, другий – картки лише із зображенням без підпису і третій – картки із підписами без зображень. Отже, спершу дитина розглядає картку з малюнком і підписом, вчитель коментує назву предмета, зображеного на картці. Аналізуючи набір звуків у слові, дитина починає розрізняти букви, які позначають ті звуки. Дитина намагається запам'ятати підпис та назву предмета. Таким чином дитина одночасно вивчає 3-4 нових слова. На наступному занятті дитина знову працює з тими самими картками. Щоб перевірити чи дитина вже вивчила слово вона виконує завдання – поєднати картку з малюнком з картою з підписом.

Номенклатурні картки можна виготовити самостійно. При цьому картки мають бути одного розміру, а зображення і підписи – на білому фоні. Рекомендовано складати набори карток за темами, що сприятиме вмінню дитини узагальнювати. Також варто брати до уваги інтереси та захоплення дитини, щоб посилити зацікавлення та бажання дитини постійно працювати з цим матеріалом. Це також сприятиме досягненню навчальних результатів.

У своїй педагогічній системі Марії Монтесорі стверджувала, що «науковій лексиці краще вчити дітей віком від трьох до шести років, не механічно, зрозуміло, а в зв'язку з розглянутими предметами або ж в процесі їх пошуків, так щоб словниковий запас дітей розвивався паралельно з їх досвідом» [2, 194]. Згадані у статті дидактичні ігри та приклади навчальних завдань є тими інструментами, які допомагають розвитку мовлення у системі Монтесорі .

Цей метод можуть також використовувати корекційні педагоги, вчителі-логопеди, вихователі дошкільних закладів та вчителі початкових

класів. Його можна застосовувати і для організації занять вдома, адже діти можуть і хочуть навчатися самостійно без допомоги дорослих.

Отже, методика Марії Монтессорі є унікальним та ефективним інструментом для реалізації навчальних завдань із розвитку мовлення. Задіяність дитини до виконання завдань, мотиваційна робота, контроль за якістю виконання є важливими чинниками, які допомагають побудувати ефективний освітній процес. Хоча Марія Монтессорі у своїй системі пропонувала підготована середовище для забезпечення вільної та самостійної діяльності, проте педагогічні прийоми та дидактичні завдання можна і потрібно використовувати для індивідуальної та групової роботи під час корекційних занять, занять із розвитку мовлення, уроків та занять із розвитку грамотності. В умовах Нової української школи, яка визнає рівні можливості усіх дітей на здобуття освіти, проголошує важливим особистісний підхід, використання дидактичних ігор педагогічної системи Марії Монтессорі є доречним та необхідним.

1. *Монтессори М.* Дом ребёнка: метод научной педагогики /М. Монтессори; пер. с итал. С.Ф. Займовского. – М. : АСТ, 2005. – 272 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://rakushka.nethouse.ru/static/doc/0000/0000/0062/62601_2rflp9oma.pdf

2. *Монтессори М.* Впитывающий разум ребенка: Благотворительный фонд «Волонтеры», СПб., 2011. – 318 с.

3. *Стэндинг Э.М.* Жизнь и творчество Марии Монтессори: Благотворительный фонд «Волонтеры», СПб, 2012. – 399 с.

4. *Шеремет М.К.* Логопедия : підручник, третє видання. – К.: «Слово», 2014. – 672 с .

РОЛЬ І МІСЦЕ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Володимир Лозинський,

асистент кафедри корекційної педагогіки та інклюзії

Серед основних завдань розвитку дошкільної та загальної освіти пріоритетним Міністерство освіти та науки України вбачає створення умов для інклюзивного та інтегрованого навчання дітей із особливими освітніми потребами (ООП).

Інклюзивне навчання запроваджується відповідно до ряду нормативно-правових документів – Конвенції ООН про права дитини,

Конвенції ООН про права інвалідів, низки Указів Президента України, Закону України «Про освіту» та ін. Зокрема, ст.19 Закону України «Про освіту» закріплює право на освіту осіб з ООП і надає їм можливість отримувати освіту, у тому числі безоплатно, в державних і комунальних навчальних закладах незалежно від «встановлення інвалідності». У документі визначено, що інклюзивне навчання – це система освітніх послуг, що забезпечує реалізацію права на освіту осіб із ООП, а також їх соціалізацію та інтеграцію в суспільство.

Головний принцип інклюзії – «Рівні можливості для кожного» Інклюзія орієнтує педагогів на зміщення акцентів у корекційно-педагогічній роботі з дітьми: об'єктом впливу стає не порушення, а особистість дитини.

Передумовою у забезпеченні успішності навчання дитини з ООП у загальноосвітньому закладі є індивідуалізація навчально-виховного процесу. Це передбачає складання індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану, індивідуальної навчальної програми, портфолію. Ефективність інклюзивного навчання залежить від здійснення психолого-педагогічного супроводу, що забезпечується скоординованими діями команди фахівців – корекційного педагога певної галузі, психолога, вчителя, соціального педагога, лікаря, а також батьків дитини.

Слід наголосити, що інклюзивне навчання не є альтернативою навчання у спеціальних закладах корекційної освіти. Форму навчання слід обирати з урахуванням потреб і можливостей дитини. Процес навчання та виховання дітей з ООП повинен мати чітку корекційну спрямованість, а саме – єдність навчання, виховання, розвитку та корекції.

Корекційний компонент інклюзивної освіти повинен забезпечуватися кількома шляхами:

- реалізація корекційних цілей у процесі навчання та виховання (уроки, виконання домашньої навчальної роботи, виховні заходи);
- проведення корекційно-розвиткових занять спеціалістами (корекційні педагоги, психологи);
- використання спеціальних засобів корекції в навчально-виховному процесі та в режимі дня;
- виконання батьками вимог і рекомендацій фахівців щодо корекційного впливу на дитину.

І саме в реалізації корекційного компоненту важливу роль можуть відігравати навчально-реабілітаційні центри (НРЦ) і заклади спеціальної освіти.

Серед навчальних закладів такого спрямування виділяються навчально-реабілітаційний центр «Довіра», який діє у Львові і має багатий практичний досвід корекційно-розвиткової роботи з дітьми, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку. НРЦ «Довіра» тісно співпрацює і пропонує відповідний організаційний і навчально-методичний супровід іншим навчальним закладам подібного профілю м Львова: «Дивосвіт», «Надія» та «Школа Радості» та ін.

Фахівці закладу надають рекомендації щодо адаптації та модифікації навчального матеріалу для учнів з особливими освітніми потребами, окрема, поради щодо використання наочного та словесного матеріалу, структурування навчального та вільного часу, організацію корекційних та навчальних занять для різних категорій дітей із психофізичними порушеннями.

На базі навчального закладу з вересня 2013 року діє психолого-медико-педагогічний консультативний пункт, який здійснює консультативну, методичну, психолого-педагогічну, корекційно-розвиткову, профілактичну і просвітницьку діяльність.

Протягом 2013-2017 н.р. було надано:

- понад 540 консультацій для батьків (осіб, які їх замінюють), які виховують дітей з ООП;
- понад 100 індивідуальних та групових корекційних занять із дітьми розладами спектру аутизму та порушеннями мовлення;
- 84 дітям, які пройшли психолого-педагогічне вивчення та обстеження за методикою РЕР-R, складено індивідуально-корекційно-розвиткові програми;
- 140 учням НРЦ «Довіра» проведено психолого-педагогічне вивчення з метою визначення адекватної програми та форми навчання.

Досвід роботи НРЦ «Довіра» дає підстави стверджувати, що необхідно розвивати тісну співпрацю навчально-реабілітаційних центрів, закладів спеціальної освіти із загальноосвітніми школами. Власне кадровий, матеріальний ресурс НРЦ повинен бути базою для проведення корекційно-розвиткових занять для загальноосвітніх шкіл міста і області.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФОРІЄНТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ ІЗ СПЕКТРОМ АУТИСТИЧНИХ ПОРУШЕНЬ

Христина Сайко,

кандидат психологічних наук,

асистент кафедри корекційної педагогіки та інклюзії

На сучасному етапі розвитку суспільства проблема соціалізації особистості є надзвичайно актуальною. Насамперед, це стосується соціалізації підлітків з аутизмом, тому що саме в підлітковому віці закладаються основи особистості, її здатність до адекватної оцінки суспільних процесів, формується здатність до професійного й особистісного самовизначення, що є однією з найважливіших умов успішної соціалізації.

Проблема організації професійної орієнтації як чинника професійного самовизначення розглядалася А. Асмоловим, В. Аванесовим, В. Бодровим, О. Борисовою, К. Гуревичем, Л. Мітіною, Б. Федоришиним та ін. Професійне визначення та професійну орієнтацію як процес засвоєння соціальних ролей у процесі соціалізації вивчали: М. Батирева, С. Боровкіна, Т. Єкімова, Н. Касаткіна, Т. Рогачова та ін. Професійний вибір, зроблений з урахуванням таких чинників, як запити ринку праці, вимоги професії до людини та її індивідуальні особливості, стає найважливішою умовою освоєння професії підлітка із аутизмом.

На вибір професії впливають різні чинники: уявлення про себе, наявність здібностей і особистісних рис, а також практичні міркування. І серед усього цього підлітку необхідно зрозуміти, яка професія йому потрібна. Для того, щоб не зробити помилку у професійному самовизначенні необхідно визначитися: зі своїми прагненнями, уявленнями, мотивами; зі своїми можливостями. Корекційним педагогам і психологам необхідно приділяти належну увагу професійному самовизначенню підлітків.

Є. Климов під професійною орієнтацією розумів науково обгрунтовану систему форм, методів і засобів впливу на учнів, що сприяє їх вчасному залученню до суспільного виробництва, раціональній розстановці, ефективному використанню й закріпленню на робочих місцях на основі об'єктивної оцінки та врахування схильностей, здібностей та інших індивідуальних якостей [1, с. 126].

Профорієнтація – це цілеспрямована соціально-психологічна та педагогічна діяльність спрямована на підготовку особистості до свідомого й обгрунтованого вибору професії, відповідно до особистих схильностей, інтересів і здібностей. Визначальною складовою

професійної компетентності фахівця, який працює з підлітками із аутизмом на думку Д. І. Шульженко, є аутопсихологічна компетентність, що розглядається як готовність і здатність людини до цілеспрямованої роботи над зміною власних особистісних рис та поведінкових характеристик, вміння розвивати та використовувати власні психічні ресурси, створювати позитивну для діяльності ситуацію завдяки змінам свого внутрішнього стану, вміння опановувати, закріплювати, контролювати нові знання та навички, здійснювати перебудову діяльності при виникненні непередбачених обставин, створювати вольову установку на досягнення значущих результатів [3, с. 113].

Особистісні труднощі корекційного педагога в роботі з підлітками із аутизмом досліджувала К.О. Островська. За результатами емпіричного дослідження, проведеного вченою чинниками професійного вигорання у педагогів спеціальної школи є: емоційні; характерологічні; психологічні. У педагогів спеціальної школи вищий рівень професійного вигорання, ніж у педагогів загальноосвітньої школи. Для успішного подолання професійного вигорання слід пам'ятати про наступні компоненти: інтелектуальний – розуміння завдань, обов'язків, знання засобів досягнення мети, прогноз діяльності; емоційний – упевненість в успіху, наснага, почуття відповідальності; мотиваційний – інтерес, прагнення домогтись успіху, потреба успішно виконати поставлене завдання; вольовий – мобілізація сил, зосередженість на завданні, відволікання від перешкод, подолання сумнівів [2, с. 400].

Поняття профорієнтації з позиції особистісного підходу визначено, як систему заходів, спрямованих на виявлення й розвиток особистісних рис, інтересів і здібностей людини з метою надання їх допомоги в розумному виборі професії, яка найбільше відповідає її індивідуальним можливостям. Дослідницею були визначені основні аспекти профорієнтаційної діяльності: соціальний, економічний, психолого-педагогічний та медико-фізіологічний.

Соціальний аспект зорієнтований на передавання учням певної системи знань, норм і цінностей, які дають змогу в майбутньому реалізувати соціально-професійну діяльність, сформувавши ціннісні орієнтації у професійному самовизначенні.

Економічний аспект – це процес керування вибором професії відповідно до потреб суспільства й особистісних можливостей учня з особливими освітніми потребами.

Психолого-педагогічний аспект полягає у виявленні, розвитку й урахуванні індивідуальних особливостей людини, її інтересів та здібностей у формуванні професійної спрямованості.

Медико-фізіологічний аспект передбачає врахування вимог до здоров'я та окремих фізіологічних рис, неохідних для виконання певної професійної діяльності.

Процес професійної орієнтації підлітків з аутизмом передбачає змістовний (ідеї, знання, переконання) та організаційний (планування, організація заходів, контроль тощо) складники. Перший визначається змістом компонентів трудової соціалізації, на забезпечення якої спрямований профорієнтаційний процес.

Другий ґрунтується на відомих напрямках професійної орієнтації, серед яких виділяють: професійну інформацію; професійну консультацію; професійний відбір; професійну адаптацію; професійну діагностику.

Основними групами профорієнтаційних методів дослідники визначають: інформаційно-довідкові (професіограма, довідкова література, професійна реклама, зустрічі учнів із спеціалістами), діагностичні (закриті та відкриті бесіди-інтерв'ю, опитувальники, особистісні тести, спостереження, професійні проби), методи морально-емоційної підтримки (методи індивідуальної та групової психотерапії), також методи прийняття рішення та побудови перспектив професійного розвитку, використання різних сфер вибору професії, навчального закладу та спеціальності в конкретному закладі.

Успішність профорієнтаційної роботи залежить від комплексності та системності підходу до здійснення цього процесу відповідно до визначених показників якості: достатня інформація про професію й шляхи її здобуття; потреба в обґрунтованому виборі професії; рівень самовизначення підлітків із аутизмом; наявність обґрунтованого плану професійної діяльності.

1. *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов-н/Д, 1996. – 235 с.

2. *Островська К. О.* Психологічні чинники професійного вигорання у корекційних педагогів / К.О. Островська // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: зб. наук. пр. / за ред. В. М.Синьова. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – № 21. – Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – С. 399–405.

3. *Шульженко Д. І.* Робота гувернера-психопедагога з корекції інтелектуальних та аутистичних порушень у дітей : Електронний навчально-методичний посібник для студентів Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ імені М. П. Драгоманова / Шульженко Д. І., Ліснічук О. В. – К., 2005. – 250 с.

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ З ДІТЬМИ З АУТИСТИЧНИМ СПЕКТРОМ ПОРУШЕНЬ

Мар'яна Породько,

асистент кафедри корекційної педагогіки та інклюзії

Категорія дітей з аутистичним спектром порушень дуже різноманітна за своїми психічними, фізичними та соматичними показниками. Кожна дитина має свої особливості розвитку та психомоторного стану.

Мета дослідження – науково-методично обґрунтувати особливості застосування засобів фізичної реабілітації, а саме лікувальної фізичної культури, для психомоторного розвитку та соціалізації дітей з аутистичним спектром порушень.

Використання фізичної реабілітації у корекційній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами досліджували Н. Михайлова, В. Казявкін, А.Кравченко, Є. Пласкунова, А. Псарьова, І. Шаповалова.

У вітчизняній наукових дослідженнях вказано, що діти, з порушенням аутистичного спектру поруч із порушенням психоемоційного характеру страждають і на порушення у психофізичному розвитку, яке не рідко супроводжується супутніми захворюваннями різних систем організму. Тому вони потребують спеціально організованої системи фізкультурно-оздоровчої роботи спрямованої на корекцію і розвиток рухової сфери, збереження та покращення фізичного і психічного здоров'я дітей. Труднощі аутичної дитини і проблеми її навчання багато в чому обумовлені дефіцитом або неправильним розподілом психофізичного тону. Нормалізація фізичного стану і психофізичного тону є одним з важливих аспектів соціалізації дітей з розладами аутистичного спектру. Тому таким дітям необхідні постійні фізичні навантаження для підтримки психофізичного тону і зняття емоційної напруги.

Розвитку аутичної дитини ґрунтується на принципах спеціальної дидактики, які є основними положеннями для створення системи корекційної роботи.

Проаналізувавши наукові публікації, щодо порушення психомоторики дітей з аутистичним спектром порушень, ми виділили наступні:

- гіпотонус, гіпертонус, диссинергія (відсутня узгодженість роботи м'язів), дистаксія (порушення координації у просторі), апраксія (порушення смислових ланцюгів дій);

- неритмічні, незграбні, скуті або неточні рухи з тенденцією до моторної стереотипії в пальцях, руках, ходіння на пальчиках;
- одноманітний біг, стрибки з опорою на всю ступню;
- несподівані і своєрідні жести, нав'язливі рухові ритуали;
- надзвичайна граційність і спритність, координація довільних рухів, що втрачається під час довільного виконання рухових дій;
- розвиток дрібної моторики в окремих проявах відбувається швидше, ніж загальної;
- успішніше виконання складних рухів поряд з неможливістю виконання легших [2].

Термін “реабілітація” має широке змістове розуміння і вживається в усіх сферах діяльності людини – політичній, юридичній, розумовій, спортивній та корекційній.

Фізична реабілітація – це застосування з лікувальною і профілактичною метою фізичних вправ і природних чинників у комплексному процесі відновлення здоров'я, фізичного стану та працездатності хворих і інвалідів [1, с. 20].

Метою фізичної реабілітації дітей із аутистичним спектром порушень є сприяння оздоровленню, покращення психоемоційного стану, корекція психомоторної сфери та запобігання вторинних нашарувань. Основними засобами фізичної реабілітації, що використовуються в корекційній роботі з дітьми з аутистичним спектром порушень є: фізіотерапія, лікувальна фізична культура, масаж.

Проаналізувавши спеціальну літературу з проблем навчання та виховання дітей з аутизмом та особливості їхнього психофізичного стану, ми визначили основну спрямованість засобів лікувальної фізичної культури:

- розвиток імітаційних здібностей (вміння наслідувати);
- стимулювання до виконання інструкцій;
- формування навичок довільної організації рухів (в просторі власного тіла і в зовнішньому просторі);
- виховання комунікаційних функцій і здатності взаємодіяти в колективі;
- розвиток рухової рефлексивності (вміння усвідомлювати дії, зокрема називати виконане);
- робота по формуванню Я-концепції (це допомагає розвивати у дітей уявлення про самого себе, формувати схему тіла і фізичний образ «Я»);
- збереження та зміцнення здоров'я дітей;
- розвиток соціально-психологічних можливостей дитини;

- збереження та покращення психоемоційного стану.

Для покращення психоемоційного стану, психомоторики та розвитку соціалізації дітей з аутистичним спектром порушень використовується методика Вероніки Шернборн, що спрямована на стимулювання розвитку усвідомлення власного тіла, оточуючого простору, переміщення та діяльності в ньому. Покликана розвивати вміння перебувати у близькому контакті та співпрацювати з іншими людьми, покращує загальний моторний розвиток дитини, та допомагає дитині пізнати і усвідомити власну силу, рухові можливості[3].

Використовуючи дану методику з дітьми дошкільного віку з аутистичним спектром порушення, ми спостерігали покращення контакту з терапевтом, усвідомлення схеми власного тіла, підвищення імітаційних здібностей.

1. Мухін В.М. Фізична реабілітація / В.М. Мухін. – К: Олімпійська література, 2000. – 424 с.

2. Островська К.О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги : [навч. посіб.] / К.О.Островська. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. – 110 с.

3. Sherborne V. Building relationships through movement // Special Children. – 1989. – P. 7–8.

ЗОВНІШНІ І ВНУТРІШНІ ФАКТОРИ МОТИВАЦІЇ УЧІННЯ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ (РСА) НА ОСНОВІ ТЕОРІЇ САМОДЕТЕРМІНАЦІЇ

Лілія Дробіт,

асистент кафедри корекційної педагогіки та інклюзії

Учіння є провідною діяльністю дитини протягом тривалого періоду її життя. Учіння – це особлива форма соціальної активності суб'єкта взаємодії з реальними суб'єктами та об'єктами навколишньої дійсності, регуляції систем суб'єкта згідно з програмами виконання певних завдань, а також із потребами особистості (Л.М. Проколієнко, Д.Ф. Ніколенко) [2].

При вивченні мотивів учіння важливо дати відповіді на запитання: що спонукає дитину даної конкретної навчальної діяльності, яке ставлення дитини до виконання завдання, як зовнішні фактори

впливають на бажання до виконання завдання та полегшують/утруднюють виконання завдання.

Структура мотивації учіння за Л. Божович передбачає такі компоненти [1]:

Пізнавальні:

- мотивація змістом навчального матеріалу;
- мотивація процесом навчання

Соціальні:

- статусні;
- почуття обов'язку та відповідальності

Вузькоособистісні:

- досягнення успіху;
- уникнення покарання.

Розуміння механізмів відповіді на винагороду і підкріплення є вкрай необхідним для відповідних модифікацій, які покращать результати роботи з людьми з розладами аутистичного спектру. Поведінка особистості тісно пов'язана з її актуальними соціальними потребами і значною мірою визначається ієрархією її мотивів. Одним з провідних дефіцитів при розладах аутистичного спектру є дефіцит соціальної взаємодії. Соціальні компетенції дітей з розладами аутистичного спектру залежить від рівня аутизму: чим вищий рівень аутизму, тим менше сформовані соціальної компетенції у дітей. Якщо говорити про структуру мотивації учіння дітей з розладами аутистичного спектру, то пізнавальні мотиви будуть залежати від рівня загального та інтелектуального розвитку, а вузькоособистісні, окрім цього будуть сильніше залежати від настрою чи самопочуття дитини з РСА, ніж у її нейротипових однолітків.

Тому, розглядаючи соціальний аспект мотивації у осіб з розладами спектру аутизму, необхідно брати до уваги особливості формування соціальних навиків у цієї категорії людей. Дослідження структури мотивації може дати не тільки розуміння, які ланки є найбільше ураженими у осіб з розладами аутистичного спектру, але й визначити можливі важелі впливу на їхню поведінку і покращити взаємодію з цією групою осіб.

В теорії самодетермінації (SDT; Deci & Ryan, 1985) [3] ми розрізняємо 2 різні типи мотивації, базуючись на різних причинах або цілях, що спричиняють початок дії: внутрішню і зовнішню. Найбільш визначною рисою внутрішньої мотивації є те, що людина робить щось, тому що це є для неї цікавим або приємним (притаманним), в той час зовнішня мотивація стосується того, що людина робить щось тому, що

такі дії призводять до певного результату [3]. Саме внутрішня мотивація дає високі результати у навчанні, тому важливим є визначити як фактори, що її підтримують, а також фактори, що знижують мотивацію, щоб мати достатній вплив на процеси навчання і учіння.

Зовнішня мотивація широко використовується у різних поведінкових підходах до роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру – це і негайні винагороди, і жетонні системи та інші види підкріплюючих певну поведінку засобів, залежно від уподобань дитини та розробленої схеми. Внутрішня мотивація дітей з розладами спектру аутизму часто підкріплюється їхніми сенсорними потребами, стереотипною поведінкою та спеціальними уподобаннями. Важливо є при роботі з даною групою дітей звертати увагу на ці особливості і, не просто обходити їх, як фактори, що перешкоджають досягненню результату у роботі з дитиною, а навпаки, зважаючи на стабільність і систематичність виникнення цих явищ в певних обставинах, опиратися на них при підборі мотиваторів.

1. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб. [и др.] : Питер, 2008. – 398 с.

2. Педагогічна психологія /За ред. Л.М. Проколієнко і Д.Ф. Ніколенка. – К., 1991, - 183с.

3. *Ryan R.* Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions / R. Ryan, E. Deci // Contemporary Educational Psychology. – 2000.– № 25. – Р. 54–67.

ЗАСТОСУВАННЯ АНІМАЛОТЕРАПІЇ У КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ІЗ РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

Ганна Сивик,

асистент кафедри корекційної педагогіки та інклюзії

У дітей із розладами спектру аутизму спостерігаються значні відмінності в тяжкості прояву симптомів, порушення мовлення і інтелектуального розвитку. З метою максимальної реалізації потенціалу дитини, а також допомоги її сім'ї фахівцями застосовуються традиційні (поведінкові, освітні, медикаментозні) і нетрадиційні методи корекції

аутизму. Серед нетрадиційних можна виділити анімалотерапію, тобто лікування за допомогою тварин [3].

Виділяють такі функції анімалотерапії [2]:

1) *психофізіологічна функція*. Взаємодія з тваринами може знімати стрес, нормалізувати роботу нервової системи, психіки в цілому;

2) *психотерапевтична функція*. Взаємодія людей із тваринами може істотним чином сприяти гармонізації їх міжособистісних відносин;

3) *реабілітаційна функція*. Контакти з тваринами і рослинами є тим додатковим каналом взаємодії особистості з навколишнім світом, який може сприяти психічній і соціальній її реабілітації;

4) *функція задоволення потреби в компетентності*. Потреба в компетентності, що виражається формулою «я можу», є однією з найважливіших потреб людини. Взаємодія зі світом природи може бути додатковим каналом задоволення цієї потреби, дозволяє істотно підвищити самооцінку і, таким чином, сприятливо впливає на людей, що мають труднощі в соціальній адаптації;

5) *функція самореалізації*. Як показали дослідження психологів А. Маслоу, А.В. Петровського та інших, однією з найважливіших потреб людини є потреба в реалізації свого внутрішнього потенціалу, потреба бути значущим для інших. Неможливість самореалізації може призводити до особистісної кризи. Взаємодія з природою дозволяє опосередковано задовольнити цю потребу;

6) *функція спілкування*. Одна з найважливіших функцій, яку можуть здійснювати тварини і навіть рослини в процесі взаємодії людини з ними, – це функція партнерів спілкування.

Залежно від того, які тварини використовуються, анімалотерапію поділяють на види: *іпотерапія, фелінотерапія, каністерапія, дельфінотерапія* тощо.

Іпотерапія – лікування за допомогою коней (від грецького «hippos» – кінь). Це комплексний багатофункціональний метод реабілітації, при якому використовується взаємодія з конем у вигляді дотиків, погладжувань, верхової їзди та виконання гімнастичних вправ на коні [1].

Іпотерапія впливає на організм людини через два чинники: психогенний і біомеханічний. Біомеханічна дія є провідним чинником при лікуванні постінфарктних хворих, хворих із порушеннями постави, які страждають сколіозами, остеохондрозами хребта. При лікуванні неврозів, дитячих церебральних паралічів, розумової відсталості, розладів спектру аутизму основним чинником впливу є психогенний.

При аутизмі у дітей лікування здійснюється з використанням коня як посередника, із застосуванням несловесного діалогу «мова жестів», з дотриманням тиші, дистанції.

Кінь вимагає постійної до себе уваги, і, за рахунок цього, зростають здібності людини адаптуватися до реальності. На заняттях з іпотерапії дотримуються основних принципів психотерапевтичної дії: єдність місця і дійових осіб, єдність часу, єдність дій. Використання методу іпотерапії в реабілітації осіб, що страждають різними видами порушень розумового розвитку, дає позитивні результати:

- полегшує зняття загальмованості;
- знижує відчуття тривоги;
- покращує адаптацію до реального простору і часу;
- сприяє досягненню самостійності;

Каністерапія (від лат. Canis – собака; англ. Therapy dog) – терапія з використанням собак; є одним з найбільш популярних видів анімалотерапії через свою доступність і соціальну поведінку тварин. Застосовується як допоміжна психотерапевтична методика при роботі з особами, які важко йдуть на контакт, допомагає розвитку емоційних, розумових здібностей, а також розвитку рухових функцій. Каністерапія застосовують для поліпшення стану дітей з розладами спектру аутизму, з синдромом Дауна, церебральним паралічем (ДЦП), з порушеннями розумового розвитку. У дітей поліпшується координація рухів, зменшується спастичність, поліпшується пам'ять.

Собака є соціальною твариною, яка орієнтується на людей, що її оточують, щира в любові та віддана. На основі цих якостей фахівці розробляють різні програми за участю собак-терапевтів для усунення деприваційних симптомів. За допомогою каністерапії у дітей формуються позитивні соціальні установки, розвиваються комунікативні навички спілкування, знімається критичне емоційне напруження. Заняття з собаками покращують психоемоційний стан маленьких пацієнтів, моторику, знижують кількість епілептичних нападів, неговіркі діти починають більше говорити, а діти зі зниженою емоційністю проявляють здатність активно реагувати на навколишній світ.

Фелінотерапія – (лат. felis – кішка) – це методи профілактики і лікування різних захворювань за допомогою контактів з кішками. Як з'ясували лікарі-терапевти Англії і США, що працювали в спеціалізованих клініках для розумово відсталих дітей, кішки надають серйозну допомогу людям, що страждають психічними захворюваннями, серцевими розладами, ушкодженнями мозку і навіть сприяють повному зцілення залежних від алкоголю і наркотиків. Люди з порушеннями

психіки сприймають присутність кішки без найменшого роздратування. Спілкування з кішками має позитивний вплив при депресії, неврозах, маніях і шизофренії. Кішка, по суті, не робить нічого незвичайного, вона просто лащиться до хворого, лиже йому руки, обличчя. Її тепло, розслаблююче муркотіння дозволяють пацієнтові розслабитися.

Дельфіноterapia – вид медико-психологічної реабілітації. Плавання з дельфіном рекомендується тим людям, хто переніс важкі психологічні травми (що потрапили в екстремальні умови, які пережили землетруси, урагани, аварії і будь-який інший сильний стрес). По суті своїй, дельфіноterapia – це комплексний вплив на організм. Вона складається з ультразвукових хвиль, випромінюваних дельфіном, рухової активності, перебування в морській воді, що володіє певними цілющими властивостями, і потужного психологічного ефекту. Дельфін, будучи виключно комунікабельним, спонукає людину, що знаходиться з ним у басейні, до спільного плавання, гри, невербального обміну інформацією. Але це має бути спеціально організований процес, що протікає під наглядом ряду фахівців: лікаря, ветеринара, тренера, психолога (психотерапевта, дефектолога, педагога). У дельфіноterapiї беруть участь спеціально навчені тварини, що володіють «хорошим характером» [4].

У дельфіноterapiї можна виділити *два напрямки*:

1. *Вільна взаємодія з твариною, з мінімальною участю фахівців* (лікаря, тренера, психолога, психотерапевта, педагога і т.д.) У цьому напрямку пацієнт сам вибирає способи взаємодії, вибудовуючи свої відносини з дельфіном. Роль фахівців обмежується забезпеченням безпеки пацієнтів і дельфінів. (Елементи згаданого напрямку, як правило, використовуються на початковому етапі дельфіноterapiї).

2. *Спеціально організоване спілкування з твариною здійснюється через фахівця* (лікаря, психотерапевта, психолога і т.д.), де спілкування з дельфіном для пацієнта несе психотерапевтичне значення, а спілкування з дельфіном виступає як тло, середовище. Тут характер і тип дельфіноterapiї підпорядковується наміченій меті. У цьому напрямку дельфіноterapia може вирішувати різні завдання: психотерапевтичні, психокорекційні, психопрофілактичні, фізіотерапевтичні, педагогічні – це залежить від запиту пацієнта і фахівця, який буде замикає терапевтичний ланцюг.

Спілкування з дельфіном дозволяє:

- витягнути дитину з полону самоізоляції, стимулювати розвиток інтересу до зовнішнього світу, що стає умовою до встановлення, відновлення, коректування, оптимізації соціальних відносин;
- стимулювати процес розвитку особистості;

- заповнювати дефіцит позитивних емоцій і забезпечувати підтримку дітям, що переживають самотність або стан дезадаптації;
- через тактильну стимуляцію створити умови для емоційного реагування;
- створити умови для зміцнення контакту дитини з психотерапевтом.

А також виступає в якості сенсорного стимулятора, активізуючи роботу мозкових структур і всього організму в цілому, і сприяє мовленнєвому та сенсомоторному розвитку дітей із аутизмом.

1. *Карвасарський Б. Д.* Психотерапія: учеб. для вузов / Изд. 2-е, перераб. – СПб.: Питер, 2002. – 672.

2. *Кряжева Н.Л.* Кот и пес спешат на помощь. Анималотерапия для детей. – Ярославль: Академия развития, 2000. – 55 с.

3. *Мэши Э.* Детская патопсихология. Нарушение психики ребенка / Эрик Мэши, Дэвид Вольф. – М.: АСТ; СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 511 с.

4. *Шульженко Д.* Аутизм – не вирок. – Львів: Кальварія, 2010. – 224 с.

ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОГО СПРИЙМАННЯ У ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ

Роксоляна Призванська,

асистент кафедри корекційної педагогіки та інклюзії

Структура музичного сприймання детально висвітлена у працях сучасних дослідників з позицій естетики і соціології, мистецтвознавства і музикознавства, педагогіки і психології (В. К. Белобородова, М. С. Каган, Л. М. Кадцин, О. Г. Костюк, В. В. Медушевський, Є. В. Назайківський, Г. І. Панкевич та ін.). Як відомо, під структурою розуміється спосіб закономірного зв'язку між складовими елементами певного явища, його внутрішня організація і сукупність істотних відношень між компонентами в середині цілого. Вона має, як правило, кілька сторін і рівнів, складається з підструктур, кожна з яких, у свою чергу, можна розглядати як частину цілого. Зрозуміло, що ціле можна розглядати як

даність лише умовно, бо реально будь-яка структура розгортається й утворюється в результаті певного процесу. Закономірності процесу становлення структури складають його логіку. Музичний твір розгортається у часі й сприймається послідовно. Результатом цього безперервного процесу стає його цілісне сприймання, тобто усвідомлення цілого відбувається в результаті осягнення ролі кожної частини твору. Структура музичного твору поєднує в собі цільність і цілісність. Цільністю вона характеризується як неповторне за оригінальністю матеріалом вираження художнє явище; цілісністю – як явище, основане на єдиних, вироблених історично правилах і законах музичного мистецтва, яких дотримуються композитор при створенні музичного твору, а слухач – при його сприйманні.

У сучасній науці відсутня єдина точка зору на структуру процесу сприймання. В. К. Белобородова виділяє п'ять головних структурних компонентів музичного сприймання, які складають його психологічний механізм: емоційний відгук на музику, музичний слух, мислення, пам'ять, здатність до співтворчості.

Джульєтта Алвін наголошує, що не зважаючи на невиліковність, можна значно зменшити негативні прояви поведінки у дітей з аутизмом за допомогою музики та допомогти таким дітям адаптуватися у навколишньому світі. Французький лікар А.Томатіс виклав концепцію терапії, згідно якої дитина під час внутрішньоутробного розвитку у амніотичній рідині чує важливі для себе звуки, які втрачає після народження. Це такі звуки як дихання матері, серцебиття, голос. Він змоделивав звуки, які дитина чує через плаценту, і став використовувати їх у практиці з метою терапії дітей з різноманітними порушеннями – гіперактивністю, дислексією, аутизмом. За допомогою музичних занять з дітьми, що мають емоційні порушення, терапевти дійсно досягають ефективних результатів. За умови використання цілісних музичних творів, що мають визначені початок та завершення, дитина переживає певний емоційний стан, після завершення якого переходить на новий рівень психоемоційного відчуття. Допомога музикотерапевта може бути корисна при найрізноманітніших захворюваннях та хворобливих станах.

Основою музики є інтонації людської мови, які досягають вищої пластичності в мелодії. Інтонація – це єдність звуку і змісту. В музиці інтонація спирається на звук у всій повноті його властивостей: незчисленних тембрових відтінків, способів артикуляції, відмінностей темпу, ритму, рівнів динаміки, гармонії тощо. Тому музика значно яскравіше, ніж мова, виражає емоції людини, але смислова, понятійна сутність мови в музиці зникає. Слово називає явище, а інтонація змушує відчувати і пережити його. Музична інтонація – це втілення художнього

образу в музичних звуках. Вона функціонує за участю досвіду музично змістовних і музичних уявлень слухача і черпає свою виразність насамперед з мовної інтонації, жестів, рухів, пластики тіла.

Як відомо, у дітей з аутизмом може бути відсутнім мовлення, також можуть спостерігатися різкі викрики, гортанні звуки, вокалізації та обривки слів, які складно зрозуміти. Часто спостерігаються ехолоалії – наслідування мовленню іншої людини. Музичний терапевт здатен допомогти дитині з розладами спектру аутизму у мовленнєвому розвитку, використовуючи різноманітні музичні засоби. Оскільки музика може розглядатися як засіб комунікації, метою застосування цього засобу може бути «союз» музики та мовлення. Для досягнення цього доцільно використовувати вокалотерапію, адже діти з аутизмом більш схильні до співу у деяких випадках, і це може допомогти у поступовому формуванні мовлення. Вокалотерапія – це вид виконавського мистецтва, в процесі якого активно розвиваються пізнавальна діяльність, емоційна чуттєвість, музичний слух, вокально-хорові навички, зміцнюється голосовий апарат дитини. Виконання пісні дозволяє не лише виразити свої почуття, але й викликати в інших розуміння і співчуття. Вже в ранньому віці діти реагують на інтонації пісні, ще не розуміючи її змісту. За допомогою пісень можна навчити дитину вимовляти прості слова, вигуки, включивши багатозначні фрази у процес вокалотерапії. За допомогою пісень мовлення дитини стає більш плавним, ритмічним.

Важливо розуміти, що основною метою занять музикотерапією являється не викладання музики та здобуття дитиною музичних навиків, а використання музики як засобу розвитку дітей з аутизмом для формування їх ідентичності. Музика для таких дітей часто стає засобом для розслаблення, позбавлення від тривоги, що характерні для цих дітей. Музичний терапевт має прагнути досягнути атмосфери взаємної довіри та поваги на заняттях, і через це звук може стати фактором, який буде зменшувати напругу у дітей з аутизмом і надалі, і в результаті фактором, завдяки якому вони зможуть контролювати себе.

Гра на різноманітних музичних інструментах, ігри під музику та танцювальна терапія сприяють розвитку координації рухів та моторики у дітей з аутизмом. Для цього необхідно поступово збільшувати кількість інструментів, з кожним разом додаючи інструменти, що є більш складними для дитини та що вимагають більш розвинутої моторики та координації. Також важливим у музикотерапії є пересування дитини по залу, де відбуваються заняття. Якщо на початку роботи дитина пересувається хаотично, з часом необхідно поступово організувати її рухи, використовуючи елементи гри, ускладнювати вправи та завдання. Це сприятиме розвитку просторових уявлень дитини. Заняття музичною

терапією дозволяють дитині створити свій музичний простір, у який поступово входять інші люди – спочатку це музичний терапевт, який відкрив цей простір для дитини, потім це педагоги, батьки, з якими дитина може надалі займатися музикою. Під час занять значно зростає активність дитини, яка стимулюється двома чинниками – емоційною атмосферою, що спостерігається на музичній терапії, і завдяки якій терапевт залучає дитину до спільної діяльності, і стимуляція музикою, яка активізує дитину до реакції – на початку емоційної, потім і рухової.

Завдяки музикотерапії також можна значно розвинути почуття ритму, що допомагає потім ритмізувати свої рухи (наприклад, у танці), а з часом і мовлення. Як вказував Б.М.Теплов, саме ритм музичного твору впливає на емоційну сферу, викликаючи супроводжуючу рухову активність, тобто включеність одразу емоційної та рухової сфер, та робить розвиток відчуття ритму більш легким через музику. Для дітей з розладами спектру аутизму дуже важко синхронізувати свої рухи та співвідносити їх з темпом музики, для розвитку почуття ритму потрібно чимало вправ. Дуже мало таких дітей мають вроджене відчуття ритму, для них більш характерні ритмізовані стереотипні рухи, які, по суті, мають з відчуттям ритму мало спільного. Однак для них ритм діє сильніше за мелодію, викликаючи фізіологічний відгук організму. Важливо під час розвитку відчуття ритму починати із найпростіших ритмічних малюнків, відстукуючи їх, спочатку надаючи допомогу дітям з аутизмом і поступово надавати можливість їм відчутти ритм самостійно. Такі тривалі вправляння дають можливість коригувати поведінку, впорядковувати рухи дітей із проявами гіперактивності, а також розвивати координацію рухів. З часом дитину з аутизмом після тривалих індивідуальних занять можна включити у групові заняття, з метою подальшої соціалізації дитини та розширення її музичного простору.

1. *Алвин Дж., Уорик Э.* Музыкальная терапия для детей с аутизмом. – М.: Теревинф, 2004. – 208с.

2. *Островська К.О.* Соціальна адаптація дорослих осіб і згагальними розладами розвитку / К.О.Островська. – Львів: «Тріада плюс», 2012. – 576 с.

3. *Теплов Б.М.* Психология музыкальных способностей. – М.: Педагогика, 1985. – 335 с.

ТВОРЧО-ГАРМОНІЗУЮЧИЙ ФАКТОР МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Наталія Дрібнюк,

старший викладач кафедри корекційної педагогіки та інклюзії

У зв'язку з модернізацією змісту освіти в Україні, особливої актуальності набувають заходи з вдосконалення існуючих і запровадження нових, ефективних підходів, стратегій і методів, що підвищують потенційні можливості гармонійного та цілісного розвитку дитини в системі інклюзивної освіти.

Сучасне суспільство визнає, що саме інклюзія є більш гуманною та ефективною освітньою системою, яка здатна задовольнити потреби всіх категорій дітей, незалежно до рівня психофізичного розвитку. Вона сприяє створенню інклюзивного суспільства, яке б повною мірою сприймало учнів з особливими потребами, визнавало їхні права на освіту, особистісний розвиток, творчу самоідентифікацію, успішну соціалізацію.

“У зв'язку з інтенсифікацією інтегративно-інклюзивних тенденцій в Україні виникла нагальна потреба більш якісної підготовки фахівців до роботи з дітьми з особливими потребами, оволодіння ними ґрунтовними знаннями та методиками” [1, с. 9].

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 мистецтвом (музикотерапія).

Сутність арт-терапії проявляється в реконструюванні психотравмуючої ситуації за допомогою художньо-творчої діяльності, виведенні переживань, пов'язаних з нею, у зовнішню форму через продукт художньої діяльності, а також створенні нових позитивних переживань, народженні креативних потреб і способів їх задоволення. Саме такий естетичний розвиток людини значною мірою може зумовлювати розвиток її емоцій та почуттів.

Естетичні почуття – це відчуження краси в явищах природи, у праці, у гармонії барв, звуків і рухів. Гармонійна злагодженість у об'єктах цілого та частин, ритм, консонанс, симетрія пов'язані з почуттям приємного, насолодою, яка глибоко переживається та облогоджує душу. Ці почуття викликають твори мистецтва. Не тільки в мисленні, а й у почуттях людина утверджує себе у предметному світі [2, с. 80].

Таким чином, музичне мистецтво має значний розвивально-виховний потенціал, який необхідно враховувати під час підготовки фахівців для роботи в умовах інклюзивної освіти.

Музичне мистецтво є важливим творчо-гармонізуючим фактором в інклюзивній освіті, за умов його ефективного використання має позитивний вплив на емоційну сферу, виконує комунікативну, регулятивну, функції, сприяє збереженню психічного здоров'я усіх учасників педагогічного процесу.

Засобами музичного мистецтва педагоги в змозі попередити емоційний дискомфорт, створити позитивну мотивацію на заняттях, аналізувати власні емоції. Клінічні дослідження довели, що музика активно впливає на функції усіх життєво важливих фізіологічних систем. Музика має ще багато непізнаних можливостей. Однією з них є активізація резервних сил людини, що стимулюють самозцілення. Дітям з функціональними обмеженнями музикотерапія допомагає збагатити знання про оточуючий світ, підтримувати внутрішню гармонію та відкрити в собі глибоку духовну природу.

Музичне мистецтво як один із найефективніших засобів естетичного виховання особистості досліджували І. Гончаров, М. Каган, Л. Мейлах, М. Овсянніков, С. Раппопорт, В. Розумний, Г. Шевченко та ін. Особливу увагу приділено концептуальним підходам до оздоровлення організму засобами мистецтва, що висвітлено у працях Т. Баклана, Т. Комарової, Л. Лебедевої, М. Сокольникової.

Напрямок підготовки педагога, який враховує своєрідність кожної особистості розкривають у класичній та сучасній науці праці К. Ушинського, М. Пирогова, С. Русової, А. Макаренка, В. Сухомлинського. Питання корекційної психології досліджували І. Бех, В. Бондар, В. Тарасун, Р. Гудман, Т. Деллі, Е. Крамер, Д. Лауб, Н. Роджерс, Д. Уеллер, Н. Полякова, А. Капська та ін.

Узбецький учений Мірзакарім Норбеков встановив, що здоров'я залежить від емоційного центру людського організму. Він підкреслює: "Хаос не у світі, він усередині нас". І саме музика перемагає цей хаос, гармонізує емоційну сферу людини.

Експериментально доведено, що музичні звуки змушують вібрувати кожну клітку нашого організму, електромагнітні хвилі впливають на зміну кров'яного тиску, частоту серцевих скорочень, ритм і глибину дихання.

Музика існує в нашому житті як живе знання і уявлення людини про себе, як засіб самопізнання і самовираження. Вона розкривається сьогодні як новітня технологія самоздійснення людини.

В сучасних умовах життя, коли відбувається знецінення справжньої культури та високого мистецтва, система педагогічної освіти зобов'язана використати усі можливі засоби та потенційні можливості здійснення підготовки майбутніх педагогів для успішної професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Отже, використання музикотерапії майбутніми педагогами як новітньої технології у професійній діяльності матиме позитивний творчо-гармонізуючий вплив на ефективність навчально-виховного процесу, підвищення культури здоров'я та психологічного комфорту підрастаючого покоління.

1. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта як модель соціального устрою / А. А. Колупаєва // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2014. – №2 (70). – С. 7–18.

2. Максименко С. Д. Загальна психологія: Навчальний посібник / С. Д. Максименко. Вид. друге, перероблене та доповнене. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 272 с.

СТАТИСТИЧНІ РЕЗУЛЬТАТИ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОГРАМИ ПСИХОЛОГІЧНИХ ПОСЛУГ ДЛЯ БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ГРУПАХ “ВЗАЄМОДОПОМОГИ”

Богдана Андрейко,

асистент кафедри корекційної педагогіки та інклюзії

Важливим, на сьогодні, є чітке розуміння проблеми у відсутності психологічної допомоги батькам дітей з особливими потребами. Після опрацьованих теоретичних засад та психологічних досліджень роботи з батьками дітей з особливими потребами, ми формуємо складний комплекс роботи з батьками, що спрямований на корекцією та стабілізацію емоційних станів у батьків, психотерапевтичної роботи над особистісно-мотиваційною сферою, роботою над взаєминами у сім'ї. У роботі ми використовували основи та техніки з індивідуального та психологічного консультування та короткотермінову терапію зосереджену на вирішенні BSFT. Етапи роботи:

1. *Інформаційний.* Етап спрямований на надання інформації про виховання дитини з особливими потребами.

2. *Діагностичний.* Діагностування сімейної пари, з використанням психологічних методик на визначення емоційних станів, особливостей особистості та хронічної втоми, а також з використанням біографічного методу.

3. *Психолого-консультативний.* Надання психологічної допомоги батькам за допомогою технік сімейного консультування, які покращують їхній емоційний стан, сприяють адаптації до народження дитини з особливими потребами та її прийняттю, покращують характер взаємин і загалом стосунки в сім'ї і дають змогу відпочити, і позбавитися хронічної втоми та почуття провини у майбутньому. Коцепція власної парадигми послуг для батьків дітей з особливими потребами включає в свою структуру два блоки: психолого-консультативний та психотерапевтичний (проводяться в групі, індивідуально та сімейно в парі).

Перший блок - програма психологічної допомоги для батьків. Група психологічної підтримки батьків. Програма для батьків у групі психологічної підтримки батьків складається з етапів, які йдуть по чергово. У роботі ми використовували основи та техніки з індивідуального та сімейного психологічного консультування. Етапи роботи спрямовані на надання інформації про виховання дитини, діагностування сімейної пари, надання психологічної допомоги батькам за допомогою технік сімейного консультування, які покращують їхній емоційний стан, сприяють адаптації до народження дитини з особливими потребами та її прийняттю, покращують характер взаємин і загалом стосунки в сім'ї і дають змогу відпочити, і позбавитися хронічної втоми у майбутньому. Також у роботі ми використовували біографічний метод, який є феноменологічним дослідженням і у свою чергу має наступні проєктивні методики: “лінія життя”, “моя автобіографія”, “гра біографічна” – Дуче Діметрію, які поєднують у собі діагностичний та психотерапевтичний науковий результат, який позитивно впливає та покращує взаєморозуміння у сімейної пари, шляхом навіювання спогадів, знайомства заново, повернення до періоду зародження сім'ї і своєрідного ранжування подій, і пророчення та бажань на майбутнє.

Другий блок допомоги батькам дітей з особливими потребами: Психотерапевтична робота з батьками дітей з особливими потребами з використанням короткотермінової терапії сконцентрованої на розв'язанні. Короткотермінова терапія сконцентрована на розв'язанні - проводиться, як і в групі так і індивідуально. Основні принципи та техніки короткотермінової терапії, що скерована на розв'язок. *Основні концепції:*

Короткотерміновість – робити тільки те, що потрібно, сконцентровані на будіванні розв’язання.

Розв’язання – спосіб, який звільнить клієнта від проблеми. Життя в якому нема проблем, будуємо добре життя. “Як буде виглядати твоє життя, коли ти будеш спокійний, чи щасливий”- уявлення цього вже є вирішення.

Клієнт змінив мислення і сам змінив свої проблеми.

Термін «Короткотерміновість» означає робити тільки те, що потрібно, сконцентрованість на будіванні розв’язку. Розв’язок – спосіб, який звільнить клієнта від проблеми і допоможе йому сконструювати життя, в якому нема проблем [3;5]. Перспектива корекційної роботи скерована є на теперішнє та майбутнє. Якщо впливає досвід минулого, то його використовується на користь досягнення певних цілей у вище згаданих перспективах. *Сесія та етапи роботи* практично не змінні протягом останніх років і беруть основу із напрацювань Інсу Кім берг та Стів Де Шейзер (I. K. Berg, S.De Shazerem, 1997) [3;4;5;]. Отже, сесія (основні етапи роботи) складаються: *Розмова вільна від проблем; Очікування: Зясування проблеми; Формулювання мети; Запитання про винятки; Запитання про чудо; Запитання про винятки; Оцінювання, шкалування; Перерва; Зворотна інформація: Компліменти; Обґрунтування; Домашнє завдання.*

Статистично доведено ефективність експериментальної програми психокорекції емоційних станів батьків дітей раннього віку з порушеннями психофізичного розвитку. Результати контролю експерименту засвідчили, що після проведеної психотерапевтичної роботи у батьків покращився настрій, знизилася тривожність та депресія, значно покращилося прийняття дитини, симбіозу, кооперації, знизилися значення хронічної втоми, фізичного та когнітивного дискомфорту, збільшився мотив соціального спілкування та взаємодії.

1. Душка А.Л. Роль сім’ї у соціалізації неповносправної дитини. / А.Л. Душка // Наука і освіта. – Одеса, 2009. – № 1-2. – С. 48-52.

2. Ейдемиллер Е. Психология и психотерапия семьи / Е. Ейдемиллер, В. Юстицкис. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 656 с.

3. Insoo Kim Berg, Peter de Jong, Terapia krótkoterminowa skoncentrowana na rozwiązaniu. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ctsr.pl/literatura>

4. Judith Milner, Patrick O’Byrne. Poradnictwo krótkoterminowe: narracje i rozwiązania. Wydawnictwo: Zysk i S-ka; PoznańRok wydania: 2007

5. Terapia krótkoterminowa BSFT - poszukiwanie rozwiązań. Rozmowa ze Steve'em de Shazerem, artykuł Wydawnictwo: "Nowiny psychologiczne", 3/1999 / De Shazerem S. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.psttsr.pl/literatura-o-tsr,36>

ПСИХОЛОГО-КОРЕКЦІЙНА ДОПОМОГА ПРИ ДОГЛЯДІ ЗА ОСОБАМИ ПОХИЛОГО ВІКУ З ДЕМЕНЦІЄЮ

Олег Саламон,

асистент кафедри корекційної педагогіки та інклюзії

*«Деменція являється в кінці вашого життя, щоб мати справу з
вашим минулим. Щоб боротися там, де ви не боролись.
Щоб плакати про те, про що ви не плакали.
Щоб говорити про те, про що ви не говорили.
Одна велика психодрама з головною роллю у вашому виконанні».*

Франс Меулместер

Актуальність дослідження. У традиційній медичній культурі існує лінія або границя між здоровими людьми (це ми) і хворими (це інші – пацієнти). При догляді за людьми з психологічними, психічними чи психогеріатричними проблемами збереження цієї границі чіткою і важкою для перетину є особливо важливим. Поведінку, яку ми не розуміємо, ми називаємо «розладом поведінки» і часто можемо аналізувати її як частину патології незалежно від можливих значимих мотивів, які на неї впливають, від нашої присутності і взаємодії з хворим. І хоча така парадигма в багатьох галузях сучасної медицини, психології чи психотерапії поступово змінюється, однак в догляді і допомозі людям похилого віку з психогеріатричними та геронто-психіатричними проблемами вона є досить чітко присутньою [1, с. 317]. Тому питання зміни цієї парадигми в стосунку до таких людей є сьогодні особливо актуальним.

Метою наукового дослідження є вивчення стратегій та технік психолого-корекційної допомоги в ситуаціях, що виникають під час догляду та підтримки осіб похилого віку з деменцією, а саме особливості догляду і підтримки такої людини родиною, медичним персоналом, психологами чи соціальними працівниками.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Згідно Міжнародної статистичної класифікації хворіб та споріднених проблем охорони здоров'я (ICD-10, F00-F03), деменція є синдромом, викликаним захворюванням головного мозку, як правило, з хронічним або прогресуючим перебігом, клінічно характеризується рядом розладів вищих кіркових функцій, таких як пам'ять, мислення, орієнтація, розуміння, рахунок, здатності до навчання, мова і судження. Крім того, когнітивні розлади часто супроводжують або навіть передують емоційним розладам, порушенням поведінки та мотивації. Розлади пам'яті проявляються головним чином у вивченні нової інформації, хоча у більш розвиненому слабоумстві неможливим стає відтворення і раніше отриманої інформації. Інші когнітивні розлади проявляються в нездатності приймати рішення, планувати і організовувати складні завдання, обробляти, аналізувати інформацію тощо. При цьому присутньою є емоційна нестійкість, дратівливість, апатія.

За Діагностичним і статистичним посібником з психічних розладів (DSM-IV), деменція є синдромом розладу пізнавальних функцій, які охоплюють окрім розладів пам'яті відсутність, щонайменше, двох з наступних когнітивних функцій: мовлення (афазія), цільової рухової активності (апраксія), здатності розпізнавати та ідентифікувати об'єкти (агнозія), і порушення планування, ініціювання, контролю, і корекції перебігу складної поведінки (порушення виконавчих функцій). Когнітивні дефіцити повинні бути достатньо глибокими, щоб порушити професійну діяльність, соціальне функціонування та виконання повсякденних дій [2, с. 147-149].

Деменція є також хворобою, під час якої людина та її поведінка постійно змінюються. Це прогресуюче захворювання може викликати ситуацію, в якій те, що працює сьогодні, може не працювати завтра, особливо коли йде мова про складну і негативну поведінку. При догляді за хворою людиною, родині, медичному персоналу, соціальним працівникам, психологам та психотерапевтам важливо бути в курсі будь-яких змін в її розумовому, психічному, емоційному та фізичному станах. Це є не легким завданням і вимагає змін в плані догляду за хворим та його підтримки по мірі необхідності. Протягом деякого часу загальний стан людини може бути стабільним без змін, але з часом внаслідок погіршення функцій головного мозку він змінюється. В такій ситуації необхідним стає безперервний метод догляду. Однією з технік цього методу є методика, яку називають «шість R» (від перших літер R в назвах етапів догляду, підтримки і опіки за хворими: Restrict, Reassess, Reconsider, Rechanneled, Reassure, Review) [3], яка означає наступне:

- **Обмежити.** Характер людини похилого віку може стати руйнівним і нестерпним, вона може, наприклад, звинувачувати всіх у крадіжці грошей, у тому, що її морять голодом, в поганій опіці. Важливим є спробувати переконати, а навіть примусити хворого припинити його агресивну чи зухвалу поведінку. Добрими стратегіями у цьому випадку є вмовляння, щоб хворий припинив деструктивну поведінку, намагання переконати його виразити свої претензії чи потреби в інший спосіб, пошуки компромісу і т. д.

- **Переоцінити.** Реальні проблеми, з якими зустрічається людина з деменцією, такі як біль, важкий фізичний стан, тривога чи страх від незвичної ситуації, в якій знаходиться хворий, часто впливають на особливості його поведінки, тому важливим є знайти її причину.

- **Переглянути.** Люди з деменцією бачать світ, речі, ситуацію довкола себе не так, як ми. Кожна людина є іншою, з власним багажем своїх характерологічних особливостей, вмінь, навиків, життєвого досвіду, тому варто спробувати навчитись бачити світ їхніми очима з їх перспективи.

- **Переорієнтувати.** Варто перенаправити поведінку хворого на більш прийнятну, яка буде відкривати нові можливості для спілкування і світосприймання, таким кроком може бути інший вид діяльності, зміна середовища тощо.

- **Заспокоїти.** Потрібно хвалити, підкреслювати кожне досягнення хворого, постійно допомагати йому усвідомлювати, що ви є біля нього, пам'ятаєте про нього, дбаєте про нього, тому що саме страх часто керує їх поведінкою, страх залишитися наодинці з ситуацією, яка не зрозуміла, а навіть ворожа і небезпечна для нього. Важливим є випрацювати тон голосу у спілкуванні з хворим, який має заспокоювати і передавати відчуття безпеки.

- **Спостерігати.** Як вже згадувалося раніше, те, що працює зараз, може не працювати пізніше. Тому треба бути готовим пристосовуватися до нової ситуації в житті людини з деменцією і змінюватися по мірі необхідності.

Висновок. Варто зазначити, що психолого-корекційна допомога при догляді за особами похилого віку з деменцією має бути інтегральною і охоплювати своїм діапазоном не тільки хворих, на яких вона скерована, але також всіх, хто задіяний в догляді за ними: членів родини, медичний персонал, соціальних працівників, психологів.

1. Блюм Д., Джечеле М., Лобб М. С. и др. Гештальт-терапия в клинической практике: От психопатологии к эстетике контакта [Под ред. Франчесетти Дж.; пер. с англ. О.В. Немиринский, О. С. Поддякова] – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2017 – 688 с.
2. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM -IV.- 4 th ed. text revision. American Psychiatric Association. – Washington, 2000 – 955 p.
3. Carbo D. Dementia Behaviors (Kindle Locations 193-209). Amazon.com. Kindle Edition.

РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Ірина Фіцик,

асистент кафедри корекційної педагогіки та інклюзії

На сьогодні актуальним є вирішення проблеми корекції складного дефекту зору, що супроводжується порушеннями мовлення та іншими відхиленнями у психічному розвитку. Як відомо, зміст шкільного навчання представляє певні вимоги до рівня розумового і мовленнєвого розвитку дитини, її емоційної і соціальної зрілості. Тому підготовка дітей до школи є складною комплексною задачею, що охоплює всі сфери життя дитини. Проблема порушень мовлення у даній категорії дітей привертає до себе увагу як зарубіжних так і вітчизняних фахівців у галузі тифлопедагогіки, психології та логопедії, адже мовленнєві порушення у дітей з порушеннями зору трапляються частіше, ніж у дітей із нормальним зором. Про наявність досліджень, присвячених вивченню закономірностей розвитку мовлення у дітей з порушеннями зору свідчить аналіз літературних джерел (Солнцева Л.І., Свиридчук Г.П., Земцова М.І., Литвак О.Г., Якишин Г.Я., Федоренко С.В., Плаксіна Л.І., Синьова Є.П., Волкова Л.С.). Дослідженнями вчених (Жильцова С.Л., Немцов Н.А., Солнцева Л.І., Синьова Є.П., Волкова Л.С., Федоренко С.В. та інші) встановлено, що засвоєння мови та розвиток мовлення сліпих та слабозорих дітей відбувається, як і у дітей із нормальним зором, у процесі спілкування [3, с. 136].

Оскільки дошкільний вік є підготовчим етапом до навчання в школі це викликає необхідність цілеспрямованого логопедичного впливу в цілісній системі комплексної корекційної роботи з дітьми з вадами зору. Особливо важливе значення має розвиток зв'язного мовлення дитини дошкільного віку. Оволодіння зв'язним мовленням складає найважливішу умову успішної підготовки дитини до навчання у школі.

Формування зв'язного мовлення у дітей з порушенням зору – важкий процес, який потребує послідовної та систематичної корекційно-логопедичної роботи. Формування зв'язного мовлення передбачає формування діалогічного та монологічного мовлення [1, с.180].

Сучасна методика розглядає поняття діалогічне мовлення не ізольовано, а в контексті поняття комунікація, яке містить не лише мовленнєвий, а й психологічний, соціально-культурний аспекти. Враховуючи особливості розвитку дітей з порушеннями зору, особлива увага звертається на розширення їх словникового запасу, на правильність співвідношення слова з образом предмета, формування узагальнюючих понять, граматичної будови і зв'язного мовлення. У процесі корекційного впливу здійснюється комплексний різнобічний вплив з боку вчителя-логопеда, вчителя-тифлопедагога, вихователя в системі різноманітних занять із дітьми. Величезне значення у корекційній роботі надається логопедичному впливу на спеціально організованих заняттях, що проводяться диференційовано, з урахуванням стану зору дітей, сформованості мовлення, можливостей сприйняття та індивідуальних особливостей.

Накопичення словникового запасу і засвоєння граматичної будови мови сприяють розвитку зв'язного мовлення дітей з порушеннями зору. Цій проблемі присвячене дослідження Покутневої С.О. Вона зазначає, що робота з розвитку зв'язного мовлення цієї категорії дітей має системний характер, а робота над оволодінням дітьми навичками і уміннями зв'язного розповідання іде поступово від діалогу до монологу. Діти засвоюють ознаки зв'язного тексту: відповідність темі, наявності визначеної структури і логіки викладання, набувають вмінь об'єднувати окремі висловлювання у зв'язні повідомлення.

В процесі роботи над зв'язним текстом велика увага надається засобам виразності: логічному наголосу, темпу, ступеню голосності тощо. Важливим аспектом роботи з дітьми з порушеннями зору є формування навичок спілкування, необхідних для подальшої їх успішної соціалізації. Подолання порушень компонентів зв'язного мовлення у дітей з порушенням зору є вкрай важливим, оскільки гра – провідний вид діяльності у дошкільному віці, тому однією з форм роботи з дітьми є ігри, які виховують, розвивають, навчають дитину. При підборі і систематизації ігор за тематичним принципом у роботі з дітьми, що мають порушення зорову, ставиться мета не тільки виправити недоліки звуковомови, збагатити словниковий запас, розширити кругозір дитини, удосконалити граматичну будову мовлення, формувати передумови виникнення у дітей навичок читання і письма, а й підготувати їх до подальшого навчання у школі.

Одним із ефективних засобів активізації мовленнєвої діяльності дітей на занятті є створення педагогом проблемної ситуації. Пропонуючи проблемні запитання, педагог ставить дітей перед необхідністю долати труднощі, вчить шукати і самостійно знаходити відповіді на запитання. Коли дитина знаходить вихід зі складної ситуації без прямої підказки, вона робить крок в розумовому розвитку, адже проблемна ситуація вимагає від неї не лише активного використання всіх засвоєних знань, але й творчого підходу, самостійних дій.

З метою формування та розвитку зв'язного мовлення нами була розроблена система завдань та ігор на розвиток компонентів зв'язного мовлення у дітей з порушеннями зору дошкільного віку, яка складається з трьох етапів. Завданням *першого етапу* є формування вміння складати описову розповідь на основі наочності. Основним завданням є логічно, послідовно висловлювати свої думки, підбирати слова-ознаки, розвивати пам'ять, мислення, дрібну моторику, зорове сприймання, відчуття дотику, виховувати старанність. Завданням *другого етапу* є формування вміння переказувати текст, який прослухали, зв'язано і логічно висловлювати свою думку, розвивати слухову увагу, пам'ять, дрібну моторику, темпоритмічні і мелодико-інтонаційні характеристики мовлення. *Третім етапом* є формування вміння самостійно складати розповідь на основі дії уяви, розвивати зв'язне мовлення, темпоритмічні та мелодико-інтонаційні характеристики мовлення, уяву, увагу, пам'ять, мислення. Рівень стану сформованості зв'язного мовлення у дітей з порушенням зору зростає завдяки вдало підібраним методам та прийомам навчання.

Отже, якість корекційно-розвиваючої роботи з дітьми, її організаційна і методична досконалість залежить від ретельної підготовки вчителя-логопеда до занять та добору спеціальних розвиваючих методів роботи [2, с.126]. Особливості розвитку зв'язного мовлення на різних вікових етапах визначають характер педагогічних дій, спрямованих на формування дитячого мовлення. Важливо, щоб корекційна робота мала специфічне методичне направлення, проводилась диференційовано та охоплювала би різні компоненти мовленнєвої та пізнавальної діяльності. У таких умовах відбувається не тільки розвиток мовлення, але й саме мовлення стає потужним компенсуючим фактором.

1. Коломєць Л.М. Логопедичний супровід дітей з порушеннями зору / Л.М. Коломєць // Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Корекційна педагогіка і психологія / За

ред. О.В.Гаврилова, В.І. Співака. – Вип. 5. – Кам’янець-Подільський: ПП “Медобори –2006”, 2014. – С. 179–185.

2. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами: Навч. посібн. / Дегтяренко Т. М., Вавіна Л.С. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2008. – 302 с.

3. *Синьова Є.П.* Тифлопсихологія: Підручник / Є.П.Синьова . – К.: Знання, 2008. – 365 с.

ФОРМУВАННЯ ВЕРБАЛЬНОГО СПЛКУВАННЯ ПРИ СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНИХ ПОРУШЕННЯХ МОВЛЕННЯ

Олександра Ряба,

асистент кафедри корекційної педагогіки та інклюзії

Порушення структурно-семантичного оформлення висловлювання, а саме *алалія*, є однією із найскладніших мовленнєвих патологій. По-перше, вона виникає внаслідок органічного ураження мовленнєвих зон кори головного мозку, що значно ускладнює та спотворює діяльність засвоєння та використання мови дитиною. По-друге, алалія – це системне порушення мовлення, що виявляється у недорозвиненні всіх його компонентів, видів та форм. По-третє, глибина порушення мовлення при алалії є досить суттєвою, що, зокрема, проявляється у відсутності або значному недорозвиненні вербалізації. По-четверте, досить складною є диференційна діагностика алалії та інших порушень психофізичного розвитку, довготривалою являється корекційна робота з подолання первинних та вторинних відхилень розвитку цієї категорії дітей.

Значне поширення отримала топологічна (клінічна) класифікація алалії. В її основі лежить критерій урахування локалізації уражень головного мозку. Алалію поділяють на моторну (експресивну) – аферентно моторну та еферентно моторну, сенсорну, сенсомоторну. *Моторна алалія* – системне недорозвинення експресивного мовлення центрального органічного характеру, обумовлене не сформованістю мовних операцій породження мовленнєвих висловлювань при відносно збережених смислових та сенсорних операціях, що виникає при ураженні лобної долі домінантної півкулі головного мозку. *Сенсорна алалія* – порушення розуміння мовлення внаслідок порушення роботи мовно-слухового аналізатора, що виникає внаслідок уражень скроневої долі домінантної півкулі головного мозку. *Сенсомоторна алалія* містить у собі елементи обох форм.

Мовленнєва функція відіграє важливу роль у психічному розвитку дитини, в процесі якого відбувається становлення пізнавальної діяльності, формуються здібності до понятійного мислення. Повноцінне мовленнєве спілкування є необхідною умовою здійснення нормальних соціальних людських контактів, а це, в свою чергу, розширює уявлення дитини про навколишній світ. Оволодіння дитиною мовленням певною мірою регулює її поведінку, допомагає спланувати адекватну участь у різних формах діяльності.

Аналіз кількості виникнення мовленнєвих порушень у дітей дошкільного та шкільного віку, їх етіології, складності протягом останніх років викликає занепокоєння корекційних педагогів, освітян, психологів, батьків. Оскільки попередження виникнення вторинних психічних, неврологічних, соціальних нашарувань при структурно-семантичних порушеннях є доцільнішим ніж їх подолання, актуальним завданням є своєчасна мовленнєва корекція із особами, які мають глибокі порушення мовлення. Слід звернути особливу увагу на структуризацію та систематизацію комплексного впливу фахівців медичної та психолого-педагогічної галузей.

Аспекти даної проблеми розглядалися у працях М. Шеремет, Т. Пятниць, В. Синьова, Г. Блінової, Л. Трофименко, Ю. Рібцун, Г. Волкової, Є. Соботович та інших науковців та дослідників. Водночас, відзначаючи результативність проведених теоретичних та практичних досліджень з даної проблеми, багато питань з комплексної корекції алалії не знайшли свого вирішення. Адже порушення мовлення не являється ізольованою вадою, а веде до негативних наслідків: відставання психічного розвитку дитини, уповільнення формування всіх рівнів пізнавальної діяльності, зниження соціальної адаптації та активності особистості, виникнення дислексії і дисграфії у процесах читання і письма, зниження рівня шкільного навчання, погіршення стану емоційно-вольової сфери, проявів негативних психологічних нашарувань (замкності, відчуття втрати, нерішучості, негативізму).

На сучасному етапі науковці розглядають систему корекційного впливу при моторній і сенсорній алалії, як комплексний системний вплив на мовлення та особистість в цілому, як медикаментозно, так і шляхом впливу мультидисциплінарної команди фахівців, а саме – логопеда, психолога, дефектолога (при потребі), логоритміста, арт-терапевта та ін. Першочерговими завданнями є усунення травмуючого впливу середовища (якщо таке має місце) та системне специфічне лікування дитини.

Важливим чинником вдалої корекційної роботи є попередня диференційна діагностика еферентної моторної та аферентної моторної

алалії. Робота над розвитком мовлення має на меті створення механізмів мовленнєвої діяльності шляхом: формування мотивів вербального спілкування, створення комунікативного наміру, формування внутрішньої програми висловлювання, його лексичного розгортання, відбір лексико-граматичних засобів, граматичне структурування.

Наступним є збагачення мовленнєвої практики спонуканням свідомого використання наявних знань та оволодінням моделювання мовленнєвих операцій, заповнення прогалів в мовленнєвому розвитку і підготовка до подальшого шкільного навчання. Паралельно проводиться розвиток сенсорних та рухових можливостей дитини: розвиток дрібної моторики, розвиток загальної моторики, формування сенсорних еталонів.

Необхідною умовою гармонійного розвитку являється робота над активізацією уваги, сприймання, процесів аналізу, синтезу, узагальнення, протиставлення, порівняння. Корекційний вплив на розвиток особистості дошкільника з алалією має на меті усунення неврологічних нашарувань у її характері, виховання цілеспрямованої особистості, виховання правильного відношення до власного мовленнєвого недоліку і роботи над його подоланням. Весь цей вплив здійснюється шляхом предметно-практичної, ігрової, навчальної діяльності.

Етапи корекційної роботи при структурно-семантичній порушенні охоплюють: розширення та уточнення лексичного компоненту мовлення, формування граматичного компоненту та побудови висловлювання, корекція звуковимови та фонематичних процесів. Робота поділяється на три етапи.

Перший етап – формування першочергових мовленнєвих навиків в ситуації діалогічного спілкування. На цьому етапі відбувається виховання мовленнєвої активності, формування активного і пасивного словникового запасу, робота над діалогом, формування психофізіологічних передумов вербалізації, первинних навиків спілкування. *Другий етап* – формування висловлювання, як основної одиниці мовленнєвої дії. Тут формується фразове мовлення, на фоні ускладнення словника і структури фрази, розширення речень і їх граматичного оформлення, робота над діалогом, над розповіддю описового характеру. *Третій етап* – формування комунікативних умінь і розгорнутого мовлення. Включає формування комунікативних умінь, автоматизацію граматичних структур.

Система корекційного впливу при сенсорній алалії має свої особливості. Використовує послідовний і систематичний вплив на всі сторони мовленнєвої діяльності в їх взаємодії. Першочерговим є систематичне специфічне лікування дитини, також необхідним залишається комплексний вплив фахівців. Але не відміну від корекції

моторної алалії має місце організація звукового та мовленнєвого режимів, збудження цікавості до оточуючих мовленнєвих та немовленнєвих звуків, розвиток мовленнєвих наслідувальних здібностей, диференціація мовленнєвих та немовленнєвих звуків, розвиток потреби у вербальному спілкуванні, його мотиваційної основи. Напрями формування мовленнєвої діяльності містять свої особливості, спрямовані на розвиток розуміння зверненого мовлення, доцільного використання експресивного мовлення особистості.

Отже, оптимальна, комплексна корекція структурно-семантичних порушень мовлення буде задовільним лише за умови консолідації зусиль управлінців, науковців, корекційних педагогів, психологів, медичних працівників, за активної участі батьків. Така співпраця забезпечить оптимальний, цілеспрямований вплив на подолання чи послаблення недоліків вербального розвитку дітей, властивостей та якостей їх особистості.

1. *Блінова Г.Й.* Подолання мовленнєвих вад дітей / Г. Й. Блінова. – К. : Видавництво «Благовіст», 2005. – С. 3–22.

2. *Шеремет М.К.* Логопедія / М.К. Шеремет. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – С. 58-59.

КОРЕКЦІЯ ПРОСОДИЧНОГО КОМПОНЕНТУ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ ЛОГОРИТМІКИ

Любов Сав'як,

асистент кафедри корекційної педагогіки та інклюзії

Актуальність теми полягає у тенденції зростання в Україні кількості дітей із порушенням мовлення. Корекція цих порушень у системі логопедичної роботи має важливе медико-педагогічне, психологічне і соціальне значення.

Проблема вивчення складових компонентів мовлення є предметом дослідження у лінгвістиці, психолінгвістиці, логопедії та зокрема, у логоритміці. Актуальність зумовлена тим, що саме просодичний компонент мовлення забезпечує інтонаційну виразність та забарвлення мовлення, що відіграє важливу роль у відтворенні комунікативної функції.

На сучасному етапі розвитку науки у цій царині багато науковців працюють над удосконаленням музикотерапії та її активної форми – логоритміки у психологічному аспекті (Л. Журавльова, О. Борак, Т. Скрипник). Отже, цей напрямок є інноваційним та актуальним.

Професор Б. Асаф'єв у своїх роботах висвітлює взаємозв'язок виразності мови музики з виразністю усного мовлення. Він висловив гіпотезу походження музики з мовленнєвих інтонацій, що завжди емоційно забарвлені. Розвиваючись у процесі звукового спілкування і різноманітної діяльності, музика спочатку була нерозривно пов'язана з мовленням, поєднуючи трудові рухи, танці людей у єдиному емоційному настрої. Б. Асаф'єв розглядав музику як інтонаційне мистецтво, аналогічно тому, як у мовленнєвих інтонаціях відбивається внутрішній стан людини.

Особливе значення в цьому займає просодична сторона мовлення, значення якої підкреслювали багато дослідників. Так, В. Бехтерев виділяв такі цілі просодичного виховання:

- виявлення ритмічних рефлексів;
- привчання психіки дитини відповідати на певні подразники (звукові);
- встановлення рівноваги в діяльності ЦНС дитини;
- врегулювання неправильних і зайвих рухів (гіперкінезів).

Академік В. Гіляровський, родоначальник і засновник логоритміки, писав, що слово з рухом під музику (віршована форма) мають вплив на загальний мовленнєвий тонус, а, отже, і на просодичний компонент мовлення, на моторику, сприяють тренуванню рухливості нервових процесів у ЦНС, активуванню кори головного мозку.

Просодичний компонент мовлення – це порушення темпу, ритму, інтонаційного забарвлення, тембру, сили звучання, агогічні відхилення, що логічно проходять. Про значення просодичного компоненту мовлення писали також Є. Чайнова, Є. Конорова, В. Гринер, Ю. Флоренська, Н. Власова, Н. Самойленко і вказували на вплив цього компоненту на фізичне, моральне, інтелектуальне та естетичне виховання дитини.

Таблиця 1. Компоненти інтонації [1]

| Компоненти інтонації | Характеристика |
|-----------------------|---|
| Наголос | Мовне явище, в основі якого лежить інтенсивність, сила звуку. Для інтонування мовлення значення має словесний наголос (силова та тональна вершина слова) і змістові наголоси (фразові, логічні) |
| Мелодійність мовлення | Тональний контур мовлення – модуляція висоти (підвищення-пониження) основного тону голосу при вимові фрази |
| Темп мовлення | Швидкість вимови мовлення, пришвидшення чи уповільнення її відрізків (звуків, складів, слів). Залежить від стилю вимови, змісту мовлення, емоційного стану мовника та емоційного стану мовлення |
| Тембр | Додаткова прикраса мовлення, яка сповіщає мовленню різноманітні емоційно-експресивні голоси |
| Пауза | Інтонаційний засіб, зупинка в мовленні, перерва звучання |

Просодичний компонент мовлення коригується засобами логоритміки при дизартрії і складається з трьох періодів. Завдання *першого періоду* – розвиток статичних рухів; розвиток загальних рухів рук, ніг, тулуба (невербальні дидактичні ігри) з поступовим введенням вправ з предметами (прапорці, хустинки, м'ячі, гімнастичні палки і т.д.); розвиток дрібної моторики пальців; мімічні етюди; розвиток різних видів уваги та пам'яті і в кінцевому результаті корекція просодики засобами вокалотерапії. У *другому періоді* логоритмічної роботи при дизартрії засоби логоритміки використовуються для розвитку моторики артикуляційного апарату, загальних рухових навиків і тонкого фонематичного диференціювання: для розвитку артикуляційного апарату – вербальні і невербальні ігри із звуконаслідуванням. У *третьому періоді* здійснюється закріплення мовленнєвих навичок, рухових здібностей, колективних взаємовідносин. Проводяться ігри драматизації (сюжетні і несюжетні з елементами спортивних ігор).

Розвиток мімічних м'язів корисно проводити під час створення певних ситуацій: «здивування», «посмішка», «сердитість», «страх», «нахмурення». Фахівець допомагає у цьому як пасивними, так і словесними поясненнями, викликаючи у дитини відповідне уявлення. Для закріплення вміння надавати обличчю потрібного виразу, на заняттях

проводиться інсценування пісень і розігруються мімічні етюди. Для активізації просодичного компоненту мовлення корисні інсценування пісень, при яких потрібно змінювати динаміку, силу звучання, висоту, тембр [2, 133-134]. Пауза – один з найважливіших і найскладніших елементів просодики. Вміння витримати потрібну за тривалістю паузу, не починати мовленнєве висловлювання навіть секундою раніше чи пізніше – свідчення добре організованого внутрішнього ритму людини.

При ринолалії спостерігається недорозвинення лексико-граматичного, фонетико-фонематичного, а також зв'язного компонентів, порушення просодики. Для корекції просодичного компоненту в системі логоритміки слід використовувати і розвивати:

- диференційоване дихання;
- співи;
- міміку обличчям (вправи на відомі ситуації «кислий лимон», «ви засмучені», «вам подарували гарну іграшку» і т.д., відображення перед дзеркалом різних відтінків почуттів);
- загальну моторику, координацію, вміння переключатися (ігри на переключення рухів);
- рухливість піднебінної занавіски (вправи з імітацією кашлю, позіхання, полоскання горла, ковтання);
- мовленнєву моторику;
- подолання назалізації методами вокалотерапії (текст пісень повинен бути насичений голосними звуками для достатньо широкого розкривання рота).

Заїкання – порушення темпоритмової сторони мовлення [3]. Між мовленнєвою функцією (її руховим і виконавчим компонентом) і загальною руховою системою організму є тісний функціональний зв'язок: фізіологічне сусідство в корі головного мозку центрів моторики руху і центру мовлення Брока. У 1928 р. введена допоміжна методика – логопедична ритміка, що являє собою комплекс медико-педагогічних методів саме для подолання заїкання (академіком В. Гіляровським). Великий нейрофізіолог сучасності М. Берштейн класифікував мету логоритміки: «Мета логоритміки – узгодження видимих рухів пальців, ніг, тулуба, голови з важкодиференційованими рухами артикуляційного апарату». сновним напрямком роботи при корекції заїкання потрібно вважати проведення вправ на розвиток темпу та ритму, розвиток міміки обличчя, загальної моторики.

Отже, логоритміка – одна із ефективних методик, що забезпечує ефективний напрямок в системі корекційно-розвивальної реабілітаційної роботи щодо подолання психофізіологічних і мовленнєвих порушень у

дітей в умовах дошкільних і спеціальних навчальних закладів. Особливість логоритмічних занять – корекційна робота та її зміст залежать від віку, мовленнєвих порушень, стану мовленнєво-рухової системи дітей з ОПФР. В умовах процесу комплексного логопедичного, психолого- педагогічного, лікувально-оздоровчого впливу пріоритетними напрямками стають формування, розвиток і корекція психофізичної сфери, сенсорних можливостей, психомоторних здібностей дітей.

Порушення темпоритмічного оформлення мовлення, що є елементом просодичного компоненту, входить до структури багатьох мовленнєвих порушень, зокрема дизартрії, ринолалії та заїкання, подолання яких найефективнішим способом відбувається на заняттях логоритміки.

1. *Боряк О.* Педагогічні умови соціалізації старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення в дошкільних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 "Корекційна педагогіка" / О.В. Борьяк – Київ, 2012

2. *Волкова Г.А.* Логопедическая ритмика: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. №2111 «Дефектология» / Г. А. Волкова. М.: Просвещение, 1985. – 191 с.

3. *Гринер В. А.* Логопедическая ритмика для дошкольников: Пособие для работников логопедических учреждений. 2-ое изд. / В. А. Гринер. – М.: Учпедгиз, 1958. – 168 с.

УСВІДОМЛЕНЕ БАТЬКІВСТВО МОЛОДІ ЯК ЧИННИК ПОПЕРЕДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО СИРІТСТВА

Лариса Кальченко,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри корекційної педагогіки та інклюзії

Сучасна ситуація в Україні характеризується низкою проблем соціально-гуманітарного характеру, серед яких: військова агресія на сході держави, соціально-економічна та політична нестабільність, значний спад виробництва, зниження рівня життя більшості населення, посилення розшарування населення за рівнем доходів, девіація моральних норм і цінностей у суспільстві, зростання злочинності та насильства тощо. Усі ці чинники, поруч із іншими, призвели до втрати сучасною молоддю орієнтирів

на створення повноцінної сім'ї, народження дитини та на усвідомлене й відповідальне батьківство.

Усвідомлене батьківство – одна з найбільш складних та мало розроблених проблем сучасної соціально-педагогічної науки та практики соціальної роботи. Актуальність її вивчення обумовлена протиріччями між гостротою демографічних проблем, які пов'язані з кількісною перевагою людей похилого віку над молоддю, великою кількістю сімей, які розпадаються, лавиноподібним збільшенням кількості дітей-сиріт при живих батьках, так званих соціальних сиріт, зростанням кількості випадків жорстокого ставлення до дитини та недостатністю комплексних та дієвих програм соціальної і психологічної допомоги молоді, яка є потенційними батьками, їх просвіти з питань шлюбу, батьківства та сімейного виховання. Явище соціального сирітства є прямим результатом несвідомості батьків, їх безвідповідального ставлення до виховання власних дітей, відчуження дитини від родини, суспільства, умов життя в сім'ї, що є найбільш значущими для її нормального розвитку та соціального становлення особистості.

Розкриваючи завдання дослідження та з метою отримання більш повного розуміння про усвідомлене батьківство молоді як превентивний чинник попередження соціального сирітства, звернемося до визначення дефініції «усвідомлене батьківство» у науковій теорії.

Так, О. Смирнова, розглядає «усвідомлене батьківство як інтегральне психологічне утворення особистості батька і/або матери, що є системою взаємодії ціннісних орієнтацій, батьківських установок, відчуттів, відносин, позицій і батьківської відповідальності щодо формування гармонійного стилю сімейного виховання», яке включає:

1) усвідомленість сімейних цінностей, установок і очікувань батьків, батьківських позицій, відчуттів, батьківського ставлення, батьківської відповідальності, стилю виховання;

2) розуміння себе, своїх реакцій, мотивів батьківської поведінки, усвідомлення батьківської складової своєї особистості;

3) розуміння батьками один одного, їхніх реакцій, мотивів батьківської поведінки;

4) усвідомлення батьківської єдності себе зі своїм шлюбним партнером, включаючи потребу в батьківській єдності (усвідомлення себе батьками, а не тільки матір'ю та батьком) [2, с. 4].

На думку Г. Лактіонової та О. Безпалько, усвідомлене батьківство є формою батьківства, яке базується на відповідальному ставленні батьків чи осіб, які їх замінюють, до створення умов для повноцінного розвитку дитини з урахуванням її індивідуальних особливостей" [1].

Ми ж спираємося у своєму дослідженні на трактовку Н.

Островської, яка розглядає «усвідомлене батьківство як процес усвідомлення особою своєї відповідальності за процес зачаття, народження, виховання та розвиток здорової дитини, що базується на формуванні когнітивної, емоційної та поведінкової складових батьківства з метою забезпечення процесу повноцінного розвитку дитини з урахуванням її індивідуальних особливостей [3]. Це трактування поняття «усвідомлене батьківство» інтегрує в собі як особистісні так і соціальні характеристики усвідомленого батьківства.

Варто також зазначити, що процес формування усвідомленого батьківства молоді – це системна діяльність, що спрямована на вироблення та удосконалення у молоді когнітивної, емоційної та поведінкової складових батьківства, а також визначення особистісної позиції щодо виконання соціальної ролі батьків та створення сприятливих умов гармонійного розвитку та виховання дитини в сім'ї [4]. Тобто, народження дітей вимагає від батьків прийняття батьківської ролі – прийняття на себе відповідальності за долю дитини перед своєю совістю та суспільством. Формування ж компоненти відповідальності повинне спиратися на орієнтацію батьків саме на внутрішню відповідальність перед власною совістю за долю народженої дитини, а не перед суспільством.

Важливою складовою формування усвідомленого батьківства є соціально-педагогічна просвіта молодих батьків, тобто підготовка їх до виконання батьківських та материнських функцій, формування педагогічної культури, адже невідповідне виконання батьківських обов'язків та відсутність цієї культури, нажаль, породжують зростання кількості соціальних сиріт у нашому суспільстві, проблеми непорозуміння між батьками та дітьми. Завданнями соціально-педагогічної просвіти молодих батьків (зокрема майбутніх) на сучасному етапі, на думку І. Трубавіної, є:

- допомога батькам у пошуку необхідної інформації з розвитку й виховання дитини, орієнтації в цій інформації, розумінні потреб дитини, створенні умов, які б такі потреби задовольняли, навчання практиці догляду за дітьми, ефективному використанні існуючих установ, які опікуються здоров'ям, харчуванням і психосоціальним розвитком дитини;

- формування впевненості батьків у своїх силах; покращання стосунків між чоловіком і дружиною, дитячої дисципліни; 3) допомога батькам у формуванні в дітей життєвих навичок [5, с. 11].

Досягаються ці завдання завдяки використанню різноманітних форм та методів просвітницької роботи, серед яких є, як традиційні, так і сучасні, інтерактивні, а саме: проблемні лекції, семінари, диспути,

брифінги, практичні заняття, консультації, воркшопи (workshop), майстер класи, кейс-методи (аналіз ситуацій), відео лекторії (обговорення відеоматеріалів), брошури, буклети, методичні посібники, збірки інформаційних матеріалів, тренінги, тематичні ефіри на радіо, ТБ, в Інтернет просторі тощо.

Займаючись просвітою молодих людей, формуючи відповідальних батьків з числа молоді, свідомих власної місії вихователів майбутнього покоління щасливих громадян України, ми створюємо об'єктивні передумови рішення проблеми соціального сирітства не лише на рівні держави, коли приймаються державні соціальні програми, законодавчі акти, створюються профільні установи, а й на рівні суспільства – залучаючи молодь до рішення надскладних соціальних проблем, якою сьогодні є проблема соціального сирітства.

Саме тому, резюмуючи, хотілося б зазначити, що хоча останнім часом в Україні фахівцями соціальної сфери державних та громадських організацій реалізовано проекти, спрямовані на формування навичок усвідомленого батьківства молоді, які дають змогу підготуватися до народження дитини, виховання дітей раннього віку, їхнього розвитку тощо, але вони, переважно, мають пілотний характер та результативність більшості з них має ефект лише під час проведення проекту. На нашу ж думку, важливим суб'єктом, який має змогу надати превентивній роботі системного та комплексного характеру, об'єднавши зусилля громадських та державних структур, на сьогодні є територіальна громада, яка в умовах децентралізації стає потужним чинником позитивних змін та результативності соціальних дій щодо вирішення конкретних проблем самої громади, залучаючи членів територіальних громад до активної роботи у площині подолання вкрай актуальних питань життя громади.

1. Методичні матеріали з питань формування усвідомленого батьківства / за заг. ред. Г. М. Лактіонової. – К. : Держсоцслужба, Християнський дитячий фонд, 2006. – 96 с.

2. *Смирнова Е. Г.* Психолого-педагогическое сопровождение формирования осознанного родительства в молодой семье : автореф. на соискание учен. степени канд. психолог. наук : спец. 19.00.07 „Педагогическая психология” / Е. Г. Смирнова. – Екатеринбург, 2008. – 24 с.

3. *Островська Н. О.* Соціально-педагогічна діяльність територіальної громади з формування усвідомленого батьківства молоді : монографія /

Н. О. Островська ; Держ. закл. „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2015. – 184 с.

4. *Кальченко Л. В.* Технологія формування усвідомленого батьківства молоді в діяльності територіальної громади як умова попередження проблеми соціального сирітства / Кальченко Л. В., Островська Н. О. // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка □ педагогічні науки □ / гол. ред. В. С. Курило. – Луганськ : Вид-во „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2013. – №13 (272) липень, Ч. IV – С. 81–90.

5. *Трубавіна І. М.* Зміст та форми просвітницької роботи з батьками : [наук.-метод. матеріали для працівників соціальних служб, учителів, соціальних педагогів, студентів педагогічних вузів] / Трубавіна І. М. – К. : УДЦССМ, 2000. – 88 с.

ЗАСТОСУВАННЯ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Віра Корнят,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри корекційної педагогіки та інклюзії

Введення нових освітніх стандартів, входження України у світовий та європейський освітній простір зумовлюють потребу в удосконаленні процесу професійної підготовки фахівців різних напрямів, зокрема й соціальних педагогів. Теорія і практика професійної підготовки соціальних педагогів в Україні перебувають сьогодні на етапі аналізу, систематизації та популяризації досягнень. Свідченням цього є інтерес науковців та практиків до розвитку і розробки технологій професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів на етапі навчання у вищому навчальному закладі на якісному рівні.

Проблема використання сучасних педагогічних технологій у вищій школі набуває сьогодні особливої значущості. Стрімко розвиваються нові педагогічні технології, що засновані на ефективному використанні сучасних засобів навчання. Одним з перспективних напрямів розвитку навчання у світі сьогодні вважається змішане навчання.

Механізм реалізації концепції змішаного навчання як процесу передбачає створення комфортного освітнього інформаційного середовища, системи комунікацій, що представляють всю необхідну навчальну інформацію. У цьому контексті інформаційне середовище

сучасного ВНЗ – це поєднання традиційних та інноваційних (електронних) форм навчання з постійним нарощуванням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та електронних ресурсів, а також безперервним удосконаленням методів навчання, професійних знань самих викладачів [3].

Поняття змішаного навчання (blended learning) з'явилося не так давно і визначення носять досить описовий характер. Так, Дарлін Пейнтер (Darling Painter) у статті «Missed Steps» пропонує під змішаним навчанням розуміти об'єднання традиційних формальних засобів навчання – роботу в аудиторіях, вивчення теоретичного матеріалу – з неформальними, наприклад, з обговоренням за допомогою електронної пошти та Інтернет-конференцій [3].

Змішане навчання розглядається як система навчання / викладання, яка поєднує в собі найбільш ефективні аспекти та переваги викладання в аудиторії та інтерактивного або дистанційного навчання і є системою, що складається з рівних частин, які функціонують у постійному взаємозв'язку один з одним, утворюючи певне ціле. Тобто, це система, в якій складові її компоненти гармонійно взаємодіють, за умови, що всі ці компоненти грамотно методично організовані [2].

Виділяють три основних компоненти моделі змішаного навчання, які використовуються в сучасному освітньому середовищі:

- очне навчання (face-to-face) – являє собою традиційний формат аудиторних занять викладач-студент;
- самостійне навчання (self-study learning) – передбачає самостійну роботу студентів: пошук матеріалів за допомогою ресурсної карти, пошук в мережі та ін.;
- онлайн навчання (online collaborative learning) – робота студентів і викладачів в режимі онлайн, наприклад, за допомогою Інтернет-конференцій, скайпу або вікі та ін. [1].

Комбінація традиційного та дистанційного навчання дозволяє викладачеві використовувати сильні сторони кожного навчального середовища для досягнення навчальної мети. Кінцева мета комбінованого навчання – підвищення ефективності навчання з використанням систематичної оцінки взаємопов'язаних змінних та інтеграції засобів навчання. Комбінування навчання сприяє оптимізації ресурсів і часу, навчання стає більш відкритим, студенти мають можливості вчитися керувати своїм навчанням і відчують різні типи мотивації і, як правило, готові до успішного завершення курсу.

Таким чином, blended learning – це освітня концепція, в рамках якої студент отримує знання і самостійно (онлайн) і очно (з викладачем).

Цей підхід у навчанні дає можливість контролювати час, місце, темп і шлях вивчення матеріалу. За своєю суттю *blended learning* – це змішання традиційної класно-урочної системи та сучасної цифрової освіти. Основними елементами моделі змішаного навчання є лекційні, семінарські, практичні заняття, практичні роботи (самостійні, контрольні роботи, реферати, доповіді, повідомлення та ін.), навчальні матеріали (підручники, методичні посібники), онлайн спілкування (чат, форум, e-mail) індивідуальні та групові онлайн проєкти, віртуальна навчальна аудиторія, аудіо чи відео лекції, анімації [2].

Модель змішаного навчання не передбачає радикальної відмови від класичної моделі, оскільки очна освіта дає важливі мовні, соціокультурні навички і має емоційну складову, а стає лише підходом, який вищий навчальний заклад може застосувати «тут і тепер», актуалізуючи освітній процес. Викладач у навчальній аудиторії – це, насамперед, особистість, зі своєю життєвою позицією, професійною філософією, живий та емоційний. Він залишається в освітньому процесі, але його роль кардинально змінюється.

Основне завдання педагога у моделі змішаного навчання – це грамотно скласти курс і розподілити навчальний матеріал. Необхідно чітко визначити, що вивчати в аудиторії, що можна вивчити самостійно, які завдання мають бути для індивідуальної, а які для групової роботи.

Запровадження моделі змішаного навчання в освітній процес можливий лише за умови належного матеріального оснащення, наявності у викладача інформаційної компетентності, мотивованості студентів.

1. Кун К. E-Learning – электронное обучение / К. Кун // Информатика и образование. –2006. – №10. – С.16–18.

2. Кривонос О. Змішане навчання як основа формування ІКТ-компетентності вчителя : [Електронний ресурс] – Режим доступу: eprints.zu.edu.ua/19412/1/Kryvonos.pdf.

3. Теорія і практика змішаного навчання : монографія / В.М. Кухаренко, С.М. Березенська, К.Л. Бугайчук та ін.; за ред. В.М. Кухаренка – Харків: Міськдрук НТУ «ХПІ», 2016. – 284 с.

ПЕДАГОГІЧНІ ПРИЙОМИ ДЛЯ ЯКІСНОГО ДИЗАЙНУ ТА ВИКЛАДАННЯ МАСОВИХ ВІДКРИТИХ ОН-ЛАЙН КУРСІВ (МООС)

Вікторія Лобода,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри корекційної педагогіки та інклюзії

Масові відкриті онлайн-курси (МООС) – це одна з нових форм дистанційного навчання, яка активно розвивається та стає загальносвітовим трендом в освіті і полягає у наданні навчального контенту через відкритий доступ в Інтернет-мережі всім, хто бажає навчатись, без жодних обмежень. Як зазначила міністр освіти і науки Лілія Гриневич під час презентації безкоштовної онлайн-платформи з підготовки до ЗНО BeSmart, масові онлайн курси є важливою додатковою опцією для навчання сучасних дітей, а також вони дають більше можливостей для якісної освіти дітей із сільських шкіл та невідконтрольних територій [1].

Перші великомасштабні курси МООС виникли у 2008 року в рамках відкритих освітніх ресурсів та набули свого розвитку у 2012 році завдяки кільком проектам, що виконуються провідними університетами світу, а саме: Coursera, Udacity та EDX. Інші проекти, такі як Khan Academy, P2PU і Udemy, також пропонують масові відкриті онлайн-курси, але працюють поза системою університетів і надають можливість студентам проходити навчання за власним графіком і у власному темпі. В Україні перші МООС були розроблені та запропоновані широкій аудиторії в рамках проектів Prometheus, VUM (Відкритий університет майдану) та ГО «Українська система дистанційного навчання» (udl.despro.org.ua).

Як свідчить аналіз літератури з цієї теми [2], методи доставки контенту та викладання, що використовуються в МООС, можуть бути різними, проте взаємодія учасників цих курсах залишається ключовим питанням. На додаток до навчальних матеріалів, представлених у вигляді текстової інформації або відео-лекцій, МООС надають широкі інтерактивні можливості для користувачів, які дозволяють створити спільноту студентів, викладачів, експертів. Тут студенти можуть використовувати інтерактивні онлайн-інструменти для спільного навчання та спілкування з іншими учасниками курсу, наприклад: форуми, онлайн-дошки оголошень, блоги, вікі, сайти соціальних мереж, тощо.

Значуща взаємодія на рівні студент-викладач та студент-студенти є результатом рефлексії учасників навчального процесу, ведення

обговорень всередині групи та за її межами, розвитку ідей, використання альтернативних точок зору та вирішення реальних завдань. Новітні технології і творчий підхід до викладання і навчання, представлені в моделі МООС, сприяють такій значущій взаємодії у великих мережевих навчальних середовищах.

Сьогодні дизайн та спосіб доставки більшості курсів МООС базуються на педагогічній концепції коннективізму, де коннективізм розглядають як студентоцентричну теорію навчання, що відповідає сучасному цифровому віку [3]. Як впливає із самої назви, у коннективістському курсі МООС (або сМООС, від англ. connect - з'єднувати, зв'язувати) домінуючими факторами є відкритість, інтерактивність, різноманітність та освітня автономія. За визначенням Дж. Сіменса і С. Даунса, коннективізм – це утворення зв'язків між вузлами інформації [4]. Відповідно, сМООС передбачають створення студентами власної освітньої мережі, у вузлах якої міститься інформація та інші учасники навчання. У цьому випадку викладач виконує роль посередника у взаємодії зі студентами, а навчальний процес являє собою не «передачу знань», а такий процес, в якому студенти активно взаємодіють один з одним та беруть на себе відповідальність за організацію власного процесу навчання, у т.ч., самостійно визначаючи навчальні цілі, рівень знань та навичок і загальні інтереси.

Окрім очевидних переваг, які пропонують курси МООС, а саме: доступність навчальних ресурсів, гнучкість, інтерактивність, а в ширшому розумінні – сприяння розвитку демократизації освіти та суспільства в цілому, існує і низка недоліків, таких як відсутність індивідуального навчання, висока вартість створення таких курсів, необхідність певного рівня цифрової компетентності як викладачів, так і студентів. Але найбільшою проблемою для всіх курсів МООС є дуже високий відсоток само виключення студентів. Так, Р. Майер зазначає, що лише 7% від загальної кількості студентів його масового онлайн курсу на веб-платформі Coursera завершили навчання у повному обсязі [5]. Це пояснюється як низькою мотивацією студентів до опанування власне навчального контенту з конкретної тематики (коли учасників приваблює новизна самої форми навчання, а не його зміст), так і неготовністю студентів ділитися власним досвідом чи ідеями, а також відсутністю адміністративного впливу тощо.

Як можна підвищити ефективність викладання у віртуальному навчальному просторі? На думку багатьох педагогів-психологів, характерною рисою притаманною успішним онлайн-викладачам (т'юторам та фасилітаторам), є інтенціональність, або конструктивна самосвідомість у викладацькій діяльності. Такі педагоги методично

враховують вплив своїх дій на учасників та використовують відповідні докази для підтримки вибраних ними стратегій; вони прагнуть поступово покращити свою ефективність. Один із способів здійснення інтенціональності полягає у саморефлексії, що вимагає практичного, особистого розуміння того, що саме працює в конкретній навчальній ситуації.

Тому, постійно аналізуючи отримані дані після проведення кожного масового онлайн курсу, у своїй роботі над розробкою та організацією МООС ми робимо акцент на створенні віртуальної спільноти практик, що об'єднує людей, які (1) зацікавлені у конкретній тематиці запропонованих курсів, (2) володіють певним рівнем практичного досвіду у цій сфері та (3) відчують більшу довіру до віртуального навчального середовища і тому більш відкриті до спілкування, до взаємодії з іншими учасниками спільноти та до співтворчості. І вже у сформованій спільноті практик, яка налічує майже 4000 активних учасників, пропонуємо різноманітні відкриті онлайн курси. Дизайн курсів МООС, які пропонуються Українською системою дистанційного навчання, ґрунтується на скоординованій роботі команди фахівців, до якої входять: адміністратор навчальної веб-платформи, дизайнер навчання, предметний експерт, т'ютор, фасилітатор взаємодії та, за потреби, графічний дизайнер і розробник мультимедіа.

Отже, на нашу думку, керовані принципи створення відкритого, соціального, коннективістського курсу МООС полягають у тому, що викладачі беруть на себе роль т'юторів, фасилітаторів та соціальних зв'язків, а не лише лекторів чи систем з доставки знань, а студенти залучені до спів-творення знань та беруть активну участь у спільній діяльності. Таким чином, курси МООС можуть стати ефективним інструментом розвитку неформального навчання упродовж життя із застосуванням їх як альтернативних джерел отримання знань та набуття досвіду. Також викладачі мають змогу використовувати елементи цих курсів як додаткові цифрові ресурси в рамках традиційних навчальних програм, змішуючи різні педагогічні підходи для задоволення потреб студентів із різними перевагами щодо стилів навчання.

1. Міністерство освіти і науки України [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Новини від 05.02.2018 р. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/news/1-be-smart-presentation> (дата звернення 07.02.2018) – Назва з екрана.

2. *Cormier D, Siemens G.* Through the open door: open courses as research, learning, and engagement. *EDUCAUSE Review*. – 2010. – № 45(4). – С. 30–39.

3. *Dunaway M. K.* Connectivism: Learning theory and pedagogical practice for networked information landscape (2011) // *Reference Services Review*. – Vol. 39 Issue: 4, Emerald Group Publishing Limited 2011. – С. 675–685.

4. *Siemens G., Downes S.* Good MOOCs, Bad MOOCs, 2013. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://chronicle.com/blogs/brainstorm/tag/udacity> (дата звернення 05.02.2018) – Назва з екрана.

5. *Meyer R.* What it's like to teach a MOOC (and what the heck's a MOOC?). *The Atlantic*, 2012. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.theatlantic.com/technology/archive/2012/07/what-its-like-to-teach-a-mooc-andwhat-the-hecks-a-mooc/260000/> (дата звернення 01.02.2018)

МЕДІАКОНТЕНТ ЯК ОДИН ІЗ ЧИННИКІВ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ

Ірина Субашкевич,

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри корекційної педагогіки та інклюзії

Медіа в сучасному світі є основним засобом комунікації та зв'язку між людьми. Основна частка припадає на телебачення та Інтернет (соціальні мережі). Молодь має можливість спілкуватись, розвиватись використовуючи медіа ресурси. Оскільки вони поглинають свідомість людини ще з дитинства, постає питання: яким чином ці ресурси впливають на формування самосвідомості та психіки людини, а також своєї приналежності до певної національності? Питанням впливу медіа на формування національної ідентичності займалось чимало вчених, серед яких можна виділити С. Гнатюка, В. Кулик, Д. Дуцик, В. Павлів, Н. Череповська.

Під національною ідентичністю сучасного українського народу ми розуміємо систему цінностей, політичних, релігійних, культурних, мовних, етичних та естетичних переконань, які поділяє переважна більшість громадян, що асоціюється у їхній свідомості з теперішнім українським соціумом та визначають їхню приналежність до нього. Формування та зміни національної ідентичності будь-якої спільноти тісно пов'язані із процесами суспільної комунікації. У сучасному

українському соціумі зміст цих процесів забезпечується у першу чергу через національну систему мас-медіа, яка завжди тією чи іншою мірою інтегрована у глобальну систему масових комунікацій.

Роль ЗМІ у формуванні національної ідентичності громадян є особливо важливою з огляду на їхню контрпропагандистську функцію, актуалізовану насамперед зовнішніми факторами, як-от інформаційна експансія ззовні. З усвідомленням того, що ідентичності як комплекси уявлень, суджень, роздумів людей про себе перебувають у постійному процесі творення та переформатування, а сама ідентифікація є полем суперництва різних, часто взаємовиключних інформаційних впливів, пов'язане зростання ролі ЗМІ як ефективних засобів боротьби за збереження чи, навпаки, руйнування попередньо нагромадженого символічного пласту культури. Аналіз останніх досліджень із цієї проблеми.

Сьогодні лише близько 10 % ЗМІ в Україні належать державі. Решта медійного ресурсу перебуває в приватних руках. У роки незалежності власниками ЗМІ стали переважно представники великого бізнесу зі східних регіонів, які ідентифікують себе з російським культурним простором та байдужі щодо української етнокультурної ідентичності. Окрім того, головною метою медійних магнатів є гонитва за прибутками. Це зумовлює дедалі виразнішу орієнтацію контрольованих ними медій на розважання, а не на інформування чи виховування аудиторії. Наслідком деідеологізації посткомуністичних суспільств стало звуження функцій масмедіа до розважально-інформаційних. Така тенденція сприяє зростанню частки продуктів, «національна орієнтація» яких не має вирішального значення – принаймні для великої частини слухачів, готовність яких споживати «чуже» дає змогу медійникам не витратити коштів на вироблення «свого». Теле- й радіомовники домагаються скасування чи послаблення державного регулювання їхньої діяльності, покликаною забезпечити наявність в ефірі якісного і широкотематичного національного продукту. Як наслідок, медійний дискурс звертається до слухачів більше як до споживачів, спраглих до розваг, ніж до громадян держави й членів нації. Максимум, на що можна розраховувати у виробництві українського національного продукту, – це соціальне замовлення з боку держави, але воно є порівняно незначним. Більше того, держава так чи інакше зацікавлена у відверненні своїх громадян від реальних суспільних проблем за допомогою індустрії видовищ, розрахованих на задоволення найпримітивніших інстинктів споживачів медіаінформаційного продукту.

Очевидно, що роль національної ідентичності медіа і транслявання по телебаченню роликів, які репрезентують приналежність

до Української держави збільшилась після 2014 року та Революції Гідності. До того часу українців не сильно хвилювало питання про те, хто вони є і чи вважають себе патріотами.

За даними соціологічного опитування Центру Розумкова, що проводилося в грудні 2008 року, «громадяни України в першу чергу пов'язують себе з місцем проживання, тобто переважає місцева (локальна) ідентичність (41 % опитаних), майже третина (32%) – засвідчили загальноукраїнську ідентичність. Локальна ідентичність переважає майже у всіх регіонах. В Центрі загальноукраїнську ідентичність засвідчили приблизно по 25% жителів, на Сході – 33%; на Заході та Півдні приблизно по 35%. Аналогічну закономірність виявило дослідження, проведене тим же центром у 2009 році. Знову підтвердилося, що жителям України найбільш притаманна локальна ідентичність, прив'язаність до конкретного місця проживання. З малою Батьківщиною насамперед ідентифікували себе 45% громадян. З Україною в цілому – 32%, з регіоном проживання – 16%. Подібні дослідження, проведені у 2012 році Інститутом соціології НАН України, засвідчують дещо іншу картину. Показники локальної (мешканець села чи міста) та регіональної ідентичності (мешканець регіону) відповідно 29,8% і 7,6% опитаних (38%). Громадянином України себе вважають близько половини респондентів (48,4%). 2,4% віднесли себе до громадян світу, 1% – до громадян Європи, 8,4 % – громадян колишнього Радянського Союзу» [2].

Уже після Революції Гідності, коли по телебаченню транслювались не тільки політичні ролики, але і відео, які підсвідомо прививали людям любов до Батьківщини можна простежити іншу картину. «На запитання «Чи хотіли б Ви змінити свою національність на будь-яку іншу?», 100% відповіли «ні». Враховуючи той факт, що 30% опитаних розмовляють російською мовою постійно, ніхто з них не хоче змінити свою українську національність. Більша частина респондентів, кількість яких складає 79% вважають, що людина повинна належати лише до однієї нації, частина опитаних зазначили що особа не має належати до жодної конкретної національності, визнаючи себе просто людиною. Серед опитаних 93% відносять себе до української культурної традиції, а лише 7% зазначають що їм важко відповісти на це запитання, про що може свідчити недостатність знань цих респондентів у даній сфері. Культурна традиція є важливим елементом який має відноситись до культурно-національної ідентичності української молоді. Як зазначає Е. Сміт, обійтися на етапах націєтворення без культурних чинників практично неможливо, оскільки вони об'єднують спільноту. Завдяки

культурним складникам відбувається посилення стабільності та згуртованості населення» [1].

Аналізуючи медіапродукцію, а саме відеоролики патріотичного спрямування, що відображають національну ідентичність у 2012 році та після 2014 року дуже чітко можна простежити кількість таких роликів. До 2014 року держава не акцентувала свою увагу на розробці таких медійних продуктів. Національна ідентичність відображалась переважно в політичних рекламах або рекламах соціального характеру. При розробці таких роликів орієнтація переважно була на західні країни або єдність та братерство з Російською Федерацією. Тому українці не зовсім усвідомлювали, громадянами якої країни вони є і переважно не могли зрозуміти, в чому ж перевага та особливість України перед іншими країнами.

Після 2014 року, Євромайдану та з початком АТО, по телебаченню та в Інтернеті почали масово з'являтися ролики, які відображають національну ідентичність українського народу. Ці події стали переломним моментом у становленні нашої держави. Відеороботи створені після 2014 року, вказують, що соціальна реклама має на меті викликати позитивні, патріотичні почуття до батьківщини, розвивати національну ідентичність громадян. Сьогодні Україна обрала вектор на створення власного медійного контенту та позбавлення від іноземного «шלאку».

Отже, формування національної ідентичності в медіа набирає обертів і маємо надію, що найближчими роками зможемо виробляти та пропонувати телеглядачеві національний продукт, який не запозичений з інших країн. Загальна тенденція показує, що в сучасних умовах свідоме розуміння українців як громадян своєї держави впливає і на якість та зміст медіаконтенту. І навпаки, завдяки медіапродукції патріотичного спрямування здійснюється формування національної ідентичності.

1. *Ліннік І.* Вплив інформаційних чинників на формування національно-культурної ідентичності молоді: соціологічний аспект [Електронний ресурс] / Ірина Ліннік // Політико-інформаційного менеджменту, Студентські публікації. – 2014. – Режим доступу до ресурсу: <http://naub.oa.edu.ua/2014/vplyv-informatsijnyh-chynnykiv-na-formuvannya-natsionalno-kulturnoji-identychnosti-molodi-sotsiolohichnyj-aspekt/>.

2. *Носова Б. М.* Переваги медіа в трактуванні української ідентичності / Б. М. Носова. // Наукові записки Інституту журналістики. – 2014. – № 10. – С. 77–82.

ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ДО ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Зоряна Фалинська,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри корекційної педагогіки та інклюзії

Тривалий час основним інститутом виховання дітей з особливими потребами були спеціалізовані інтернати. Вважалося, що тільки ці типи навчальних закладів можуть забезпечити таким дітям відповідний догляд і виховання. Проте в процесі демократизації нашого суспільства дедалі більшої популярності набуває ідея гуманізації освіти. Чимраз частіше постає запитання: як після таких шкіл дитина зможе адаптуватися в соціумі здорових людей? Чи відповідає така освітня політика принципам міжнародних стандартів у галузі прав людини? А вона, до речі, стверджує, що кожен має право брати участь у суспільному житті на засадах рівності і без дискримінації. Саме тому останніми десятиліттями в усіх країнах світу і впроваджують інклюзивну освіту – нову форму навчання дітей з особливими потребами. Освіту, що надає кожній дитині право вибору того загальноосвітнього закладу та навчальної програми, відповідно до якої вона хоче навчатися.

В Україні законодавчо визнано право дітей з особливими освітніми потребами на навчання у загальноосвітніх закладах за місцем проживання. На сучасному етапі розвитку суспільства спостерігається збільшення соціальних груп, які потребують кваліфікованої допомоги фахівця з соціальної роботи. Одним із напрямів його діяльності є підтримка і допомога в соціалізації дітям з обмеженими функціональними можливостями.

Інклюзивна форма освіти спрямована, насамперед, на усунення усталених стереотипів та упереджень, пов'язаних із можливостями дітей з особливими потребами. Адже не секрет, що люди, чимось відмінні від більшості, зазвичай сприймаються суспільством з підозрою, а інколи і занадто вороже. Тому інклюзивна освіта також виховує у здорових дітей почуття чуйності, доброти, милосердя та поваги до свого ближнього. І якщо людина з особливостями психофізичного розвитку ще з дитинства не буде ізольована від соціуму, а, навпаки, стане повноцінним учасником навчального процесу, то шанси реалізуватися в житті та знайти свою нішу значно вищі. Діти з особливими потребами, які мають індивідуальну форму навчання, звісно, мають більші можливості в засвоєні матеріалу. Але коли вони постають перед потребою стати членом суспільства, то виникають великі труднощі з адаптацією,

розумінням правил співіснування з іншими. Інклюзивне навчання дає змогу, якщо й не розв'язати ці проблеми в майбутньому, то принаймні зменшити їх за рахунок поступового пристосування такої дитини до життя в суспільстві. Інклюзивне навчання є потребою сьогодення і майбутнього, але до цього повинні бути готові педагоги, батьки, відповідна матеріальна база і система загалом.[1]

Процес професійної підготовки майбутніх магістрів соціальної роботи до системи інклюзивної освіти – це складне соціально-педагогічне та психічне явище. Цей процес повинен адекватно відповідати сучасним суспільним потребам і реаліям, враховувати комплексність завдань підготовки фахівця до роботи у даному напрямі, характеризуватися постійним удосконаленням технологій навчально-виховного процесу.

Одним із головних завдань інклюзивної освіти є відгук на широкий спектр освітніх потреб в шкільному середовищі та поза його межами. В першу чергу, необхідним для реалізації поставленого завдання є професійна підготовка фахівця – магістра соціальної роботи у закладі з інклюзивним навчанням.

Цілями навчання магістра з соціальної роботи є формування здатності студентів до вирішення науково-дослідних, управлінських і прикладних завдань соціальної роботи.

Теоретичним змістом предметної області слугують концепції, закономірності, принципи, поняття, які розкривають розвиток особистості, соціальної групи, громади, суспільства в цілому та формують професійну компетентність фахівця.

Здобувач вищої освіти має поєднувати теорію і практику соціальної роботи на підґрунті міждисциплінарного підходу, володіти інноваційними методами професійної діяльності, повинен розв'язувати складні задачі і проблеми у галузі соціальної роботи або у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог.

Питання підготовки фахівця соціальної роботи торкаються таких важливих аспектів, як чинники становлення сучасної особистості, формування готовності особистості до розвитку власного творчого потенціалу, розробка моделі гуманітарно-орієнтованого фахівця [2].

Приступаючи до розробки цілісної моделі фахівця – магістра соціальної роботи, доцільним є, окрім професійної діяльності з її наочною і функціональною сторонами, враховувати і особистісну, а також творчу сторони діяльності майбутнього спеціаліста.

Пропонується розглянути такі параметри, що формують модель сучасного фахівця соціальної сфери [1]:

- Грамотність, під якою розуміємо рівень навченості, потрібний для функціонування сучасної людини в суспільстві, а також володіння необхідними знаннями, відомостями щодо конкретної сфери науки, техніки, мистецтва тощо.
- Освіченість, яка передбачає наявність достатньо широкого світогляду і певної вибірковості щодо глибини розуміння та усвідомлення конкретних питань професійної діяльності та соціального буття.
- Професійна компетентність, що визначається рівнем власне професійної освіти, досвідом, індивідуальними особливостями особистості, її прагненням до самоосвіти, самовдосконалення, здібністю до творчості, відповідальним ставленням до обраної справи.
- Культура, яка розглядається як рівень досконалості, досягнутий при оволодінні тією або іншою діяльністю або галуззю знання.
- Менталітет, що втілює в собі глибинні засади світосприйняття, світогляду і поведінки, що зумовлює вчинки людини і її відношення до різних сторін життя суспільства.

Повноцінне формування зазначених складових особистості сучасного магістра соціальної роботи можливе лише за умови єдності та взаємопов'язаності аудиторної та позааудиторної, навчальної та виховної діяльності, такої побудови освітнього процесу, коли забезпечується практичне закріплення отриманих знань, умінь і навичок. Державними освітніми стандартами, що діють для всіх напрямів і спеціальностей університетської професійної підготовки фахівців, передбачене проведення різних видів практик студентів на різних рівнях вищої освіти.

Бурхливий розвиток світової економіки, перехід на ринкові засади міжнародних і внутрішньодержавних відносин, вимагають від сучасного фахівця не лише глибоких теоретичних знань у обраній сфері професійної діяльності, але й сформованих практичних умінь і навичок в реалізації завдань, що стоять перед ним.

В значній мірі цього можна досягати системною, поступальною і послідовною організацією практик магістрів. Вагомість та серйозність практики підкріплюється тим аргументом, що сучасний роботодавець бажає бачити молодого спеціаліста, який вже при виході на роботу володіє певними сформованими компетенціями, а період його адаптації до професійної діяльності можна було б обмежити декількома тижнями стажування.

На підставі вищезазначеного можна зробити висновок, що професійна компетентність магістра соціальної роботи до інклюзивної

освіти формується не сама по собі, не у віртуальних розмірковуваннях, а в процесі системної спеціальної теоретичної підготовки та педагогічної практики, акумулюючи всі нагромаджені знання та досвід в Україні та в зарубіжних країнах. Сьогодення вимагає рухатися у напрямку втілення міжнародної практики щодо збільшення кількості інклюзивних шкіл, готових до надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами. Тому сучасні викладачі повинні бути готовими до стрімких, кардинальних змін та відповідати вимогам часу і прогресивним тенденціям освітньої політики, що є можливим лише за умови їхнього постійного професійного розвитку.

1. Бех І.Д. Виховання особистості : [у 2 кн.]. – Кн.2 : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – К.: Либідь, 2003. – С. 263.

2. Гордієнко Н. Особливості інтеріоризації соціальних норм дітьми з інвалідністю // Соціальні виміри суспільства. – Вип.2. – К.: Інститут соціології НАН України, 2008. – С.367

3. Закон України «Про освіту». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.zakon.rada.gov.ua/>

4. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. – К.: «Самміт-Книга», 2009.

5. Петушкова Л.А. Проблеми підготовки вчителів до роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби, в системі післядипломної освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/>

6. Пятакова Г. Формування професійної компетентності магістра-філолога в умовах освітніх змін // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – Вип. 25. – Ч. 3. – 2009. – С. 151–157.

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ СУБ'ЄКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ

Олеся Цимбала,

асистент кафедри корекційної педагогіки та інклюзії

Проблема суб'єктивного благополуччя являється однією з центральних проблем у сучасній психологічній науці. Це пов'язано із потребою визначення категоріального апарату даного явища, визначенням механізмів та шляхів його досягнення. Науковий інтерес до

даної проблеми обґрунтований низкою об'єктивних фактів, зокрема необхідністю визначити, що є основою для рівноваги особистості, які чинники та фактори сприяють регуляції благополуччя особистості, відчуттю щастя та задоволеності, що спонукає до самореалізації особистості.

Дослідження суб'єктивного благополуччя базується на парадигмі позитивної психології, предметом дослідження якої виступають ті психологічні феномени, які роблять життя людини гідним того, щоб жити (К. Петерсон та М. Селігман) [3]. До представників позитивної психології належать: А. Бандура (проблема суб'єктивності людини), Е. Діннер (суб'єктивне благополуччя), К. Петерсон і М. Селігман («позитивні» риси характеру), К. Ріфф (психологічне благополуччя) та ін.

Суб'єктивне благополуччя особистості – це складне соціально-психологічне утворення, яке містить емоційні, когнітивні та конативні компоненти, що формуються в процесі соціально-психологічної діяльності, в системі реальних відносин особистості до об'єктів навколишньої дійсності що складаються на основі соціально-психологічних настанов, цінностей та стратегій поведінки [3, с. 82]. На суб'єктивне благополуччя особистості впливає ряд чинників та факторів. Е. Е. Бочарова виділяє внутрішні та зовнішні чинники. До внутрішніх чинників належать цінності та смислові утворення особистості, соціально-психологічні настанови, стратегії поведінки; до зовнішніх - умови соціалізації [3, с. 227]).

Згідно з дослідженням М. Аргайла існує незначний зв'язок між доходом і задоволеністю життям. Матеріальне забезпечення має більший вплив на відчуття щастя при порівнянні з умовами життя, матеріальним достатком оточення. Також було виявлено, що для людей з високим рівнем освіти залежність відчуття щастя від рівня доходу не є яскраво вираженою. Проте освіта являється важливим фактором щастя для людей з низьким рівнем матеріального благополуччя [1, с.140-141].

Одним із джерелом виникнення у людини відчуття задоволеності життям, щастя це є реалізація дозвілля. Проте, читання книг, заняття спортом, перегляд телепередач та інші форми відпочинку менш значущі, ніж соціальні зв'язки. [1, с.107]. Так, сім'я і шлюб, батьківство, дружба, взаємовідносини зі співробітниками відіграють важливу роль у формуванні суб'єктивного благополуччя. Згідно з дослідженнями люди, які перебувають у шлюбі щасливіші від неодружених, а також від осіб, які перебувають у цивільному шлюбі. Було виявлено, що задоволеність шлюбом тісно пов'язана із загальною задоволеністю життям [1, с.45-46]. Наявність дітей у сім'ї (батьківство) формує у людини унікальне почуття

самореалізації, яке є одним з важливих компонентів суб'єктивного та психологічного благополуччя особистості.

Серед індивідуальних особливостей, що мають вплив на рівень суб'єктивного благополуччя, важливі як короткотривалі стани, так її стабільні риси. Більш стабільну роль у детермінації відчуття щастя мають особистісні риси: високий рівень екстраверсії, низькі показники нейротизму, відкритість до досвіду, відчуття міцної соціальної підтримки корелюють із показниками задоволеності життям [2]. Самоповага (самооцінка) стійко корелює з суб'єктивним благополуччям. Так, відчуття щастя впливає на самооцінку і навпаки [1, с. 166]. Згідно з дослідженнями на українській групі респондентів (О. В. Князева) із задоволеністю життям пов'язані екстравертивністю, впевненість у собі, здатність брати на себе відповідальність за власні дії, відчуття внутрішнього контролю над подіями в житті [2]. Серед інших особистісних особливостей що перебувають у взаємозв'язку із почуттям щастя, виділяють гендерні ролі. Згідно з дослідженнями, жінки щасливіші у порівнянні з чоловіками, пов'язано у першу чергу не з біологічними, а з соціальними особливостями статі. Фемінні чоловіки частіше задоволені життям загалом та такою важливою його сферою, як робота, тоді як у маскулінних досліджуваних цей показник суттєво нижчий. Молоді респонденти частіше за старших переживають позитивні емоції та рідше — негативні, що є одним із показників суб'єктивного благополуччя [2].

Суб'єктивне благополуччя особистості — складний соціально-психологічний конструкт, який характеризується суб'єктивністю та містить афективний, когнітивний, конативний компонент. У детермінації відчуття щастя, задоволеності життям відіграють економічні, соціальні та психологічні чинники.

1. *Аргайл М.* Психология счастья / М. Аргайл. — М.: Прогресс, 1990. — 336 с.

2. *Горбаль І. С.* Психологічні кореляти суб'єктивного благополуччя / І. С. Горбаль // Вісник ОНУ імені І. І. Мечникова. Психологія. — 2013. — Т.18. — Вип. 22. — Ч.1. — С. 156–163.

3. *Курова А. В.* Гендерні аспекти суб'єктивного благополуччя особистості / А. В. Курова // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, III(28), Issue: 55, 2015. — С. 82–85.

ОСОБЛИВОСТІ РЕФЛЕКСИВНОСТІ ТА ЕМПАТІЇ У СТУДЕНТІВ-МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Ольга Сидорович,

асистент кафедри корекційної педагогіки та інклюзії

У професійній діяльності спеціального педагога важливими є не тільки розвинені професійні знання та вміння, а й особистісні якості, зокрема рефлексивність та емпатія. Тому у процесі професійної підготовки студентів спеціальних педагогів потрібно звернути увагу на їх розвиток та формування.

Рефлексивність – це осмислення людиною передумов, закономірностей і механізмів власної діяльності, соціального і індивідуального способу існування [2]. Виникнення у людини здатності до рефлексії свідчить про високий рівень її самосвідомості, готовність до пізнання самого себе, до корекції своєї поведінки та способу життя загалом. В результаті особистість може змінюватись, переоцінюючи своє минуле задля майбутнього.

Емпатія розглядається як властивість, котра проявляється у розумінні внутрішнього світу іншої людини, емоційному залученні у її життя. Педагогічна емпатія – це професійно значима якість спеціального педагога, яка забезпечує успішність міжособистісної взаємодії, проявляючись і формуючись у ситуаціях діалогічного спілкування, у спільній творчій діяльності спеціального педагога та вихованців. Однією із функцій педагогічної емпатії є надання такої допомоги дітям з особливими потребами у розв'язанні їхніх проблем, що сприятиме розвитку їхньої особистості. Неодноразово до проблеми емпатійності, доброти, звертається у своїх працях Ш. О. Амонашвілі. Уся його педагогічна система пронизана гуманізмом, любов'ю і повагою до вихованців. Шалва Олександрович говорить про емпатійність як «тепло серця», як «дар відчуження іншої людини». У наукових працях педагог підкреслює, що емпатійність як особистісна риса педагогів є обов'язковою умовою для формування у дітей здатності «відчувати іншу людину» [1].

Згідно нашого припущення, рефлексивність та емпатія у студентів є важливими цінностями для розвитку професійної самосвідомості майбутніх спеціальних педагогів і саме їх розвиток відбувається в процесі навчальної діяльності. Для перевірки припущення ми провели дослідження, в якому взяли участь 300 досліджуваних, з них 145 студентів із спеціалізацією «логопедія», 84 студенти із спеціалізацією «олігофренопедагогіка» та 71 студент із спеціалізацією «ортопедагогіка»,

а також 78 студентів 1 курсу навчання, 55 студентів 2 курсу, 85 студентів 3 курсу та 82 студенти 4 курсу навчання. Досліджувані – студенти Львівського національного університету імені Івана Франка, Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова та Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Для дослідження було використано методику визначення загального рівня рефлексивності А. Карпова та методику для діагностики рівня емпатійних здібностей В. Бойко.

Отримані результати засвідчують, що в групі майбутніх логопедів було виявлено 59 осіб з низьким рівнем рефлексивності, 85 осіб з середнім рівнем рефлексивності та 1 особу з високим рівнем рефлексивності. В групі олігофренопедагогів виявлено 33 особи з низьким рівнем рефлексивності, 50 осіб з середнім рівнем рефлексивності та одну особу з високим рівнем рефлексивності. В групі ортопедагогів було виявлено 20 осіб з низьким рівнем рефлексивності та 51 особу з середнім рівнем рефлексивності та 45 осіб з високим рівнем рефлексивності. Отже, як бачимо, майбутні ортопедагоги порівняно є логопедами та олігофренопедагогами є більш схильні до рефлексії, аналізу, тривалих розмірковувань та висновків, які робляться обережно та зважено. Загалом по групі дослідження показник рефлексивності є зниженим (середнім або низьким), високий показник рефлексивності в групі майже не зустрічається.

В групі майбутніх логопедів було виявлено 16 осіб з дуже низьким рівнем емпатійності, 89 осіб з заниженим рівнем емпатійності та 40 осіб з середнім рівнем емпатійності. В групі олігофренопедагогів виявлено 7 осіб з дуже низьким рівнем емпатійності, 55 осіб з низьким рівнем емпатійності, 20 осіб з середнім рівнем емпатійності та дві особи з високим рівнем емпатійності. В групі ортопедагогів було виявлено 7 осіб з дуже низьким рівнем емпатійності, 39 осіб із заниженим рівнем емпатійності та 31 особу з середнім рівнем емпатійності. Цікаво також, що ортопедагоги також мають кращу здатність до емпатії, співчуття, співпереживання та розуміння інших людей порівняно з майбутніми логопедами та олігофренопедагогами. Загалом по групі дослідження можна побачити, що показник здатності до емпатії є низьким або заниженим.

Для з'ясування взаємозв'язків між ціннісно-орієнтаційними чинниками професійної самосвідомості була проведена також процедура кореляційного аналізу і встановлено, що у всіх трьох групах досліджуваних рефлексивність пов'язана з показниками емпатійності та самоставлення, тобто її розвиток сприятиме їх формуванню, і навпаки: розвиток емпатійності та позитивної стійкої Я-концепції сприятиме

розвитку здатності до аналізу та рефлексії. Тому, розв'язання проблеми зниженого рівня рефлексивності під час реалізації формуючої програми може відбуватися засобами розвитку емпатійності та самопізнання.

Отже, в досліджуваній групі студентів, майбутніх спеціальних педагогів професійна самосвідомість на рівні ціннісної зорієнтованості є розвинутою слабо, якщо говорити про рефлексивність та емпатійність як інструментальні цінності в педагогічній діяльності педагога. Спираючись на позитивну стабільну Я-концепцію, як на міцний та надійний фундамент, під час реалізації формуючої програми потрібно розвивати здатність до співчуття, співпереживання, розуміння інших та аналізу, рефлексії, здатність робити обґрунтовані, зважені та помірковані висновки.

1. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. – Минск: Изд-во БГУ, 1990. – 560 с.

2. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. – К.: Вища школа, 1982. – 216 с.

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ДОМАШНІХ ВИХОВАТЕЛІВ-ГУВЕРНЕРІВ В УМОВАХ СІМ'Ї

Марія Верхоляк,

асистент кафедри корекційної педагогіки та інклюзії

Сім'я – найважливіший із феноменів, що супроводжує людину протягом усього життя. Будучи важливим елементом соціального розвитку людини, сім'я забезпечує особистісний розвиток кожного її члена.

Будь-яке суспільство зацікавлене в існуванні міцної, духовно і морально здорової сім'ї як підґрунтя добробуту нації. Це зумовлено тим, що саме сім'я відіграє важливу роль у вихованні підростаючого покоління, забезпеченні економічного й соціального прогресу суспільства, поліпшенні демографічних процесів. Та нестабільність подружніх стосунків, зростання числа розлучень, зміна сімейних цінностей і стандартів міжособистісної поведінки, низький рівень культури – свідчать про проблеми сучасної сім'ї.

Проблеми сучасної сім'ї вимагають появи нового фахівця – соціального гувернера, основна мета діяльності якого – реалізувати індивідуальний підхід у соціальному вихованні та активізувати

соціальний розвиток особистості. У сучасному соціальному просторі, коли виховання гармонійно розвинутої особистості потребує нових орієнтирів, індивідуальний підхід виявляється ефективним. А оскільки соціальне виховання – складова цього гармонійного розвитку, то індивідуальний підхід гувернерства у соціальному вихованні стає актуальним, зокрема, якщо йдеться про процес індивідуалізації на підґрунті адаптації та інтеграції в соціум як ієрархії соціального розвитку особистості [1].

До проблем сім'ї, закономірностей її буття й розвитку зверталися Т.М. Афанасьєва, С.І. Голод, Н.Г. Юркевич, І.А. Зязюн, О.Г. Харчев, І.В. Бестужев-Лада, В.Г. Кузь, М.Г. Стельмахович, Л.М. Тимошенко. Становлення та функціонування інституту гувернерства в історичній ретроспективі, переваги й недоліки розвитку соціального гувернерства в сучасних умовах, підготовку фахівців вивчають А. Бардінов, Л. Кобилянська, Є. Сарапулова, О. Шароватова та ін. Сучасні аспекти сімейної системи освіти обґрунтовані такими науковцями, як Н. Побірченко, С. Попиченко, Т. Тронько.

В Українському педагогічному словнику за редакцією С. Гончаренка подано наступне трактування поняття «гувернер»: «Гувернер, гувернантка – особа, яку наймали для домашнього виховання й навчання дітей у сім'ях дворян, вищих чиновників, буржуазії, купців» [2].

За тлумаченням Т.А. Кулікової, сімейний соціальний педагог – це новий тип вихователя, який виконує роль посередника у взаємодії особистості, сім'ї, суспільства і має на меті сприяти удосконаленню педагогічної культури батьків та забезпеченню соціально-педагогічного захисту дитини в сім'ї [6].

Заслугує на увагу визначення, запропоноване Н. Максимовською. Вона зазначає, що соціальний гувернер – це спеціаліст із соціального виховання, який реалізує його в домашніх умовах або в умовах, наближених до таких, та базує свою діяльність на індивідуальному підході [4]. Ми підтримуємо таке трактування і вважаємо, що соціальний гувернер – це найманий фахівець, який забезпечує індивідуальне домашнє виховання і навчання дітей з урахуванням соціальних потреб сім'ї і вимог суспільства.

Існує ряд соціально-економічних та психолого-педагогічних проблем сім'ї, що потребують вирішення за допомогою організації індивідуального навчання і виховання дитини в домашніх умовах. Отже, залежно від потреби і можливостей сім'ї відбувається визначення основних обов'язків, функцій та ролей домашніх вихователів-гувернерів, вибір напрямку соціально-педагогічної діяльності, а також окреслення мети, змісту та завдань його діяльності.

Зважаючи на зайнятість чи інші обставини, батьки змушені вдаватися до послуг соціального гувернера. Подолання неуспішності у навчанні, здійснення індивідуального розвитку обдарованості дитини, вирішення конфліктної ситуації, підготовка дитини до дошкільного закладу, школи, чи адаптація до соціуму реалізується через виконання ролі «вихователя, вчителя, наставника, посередника» [3].

Варто також відзначити, що діяльність соціального гувернера зорієнтована на роботу з усіма категоріями дітей (незалежно від наявності чи відсутності у них проблем), а саме: фізично і психічно здоровими, з обмеженими функціональними можливостями, з незначними порушеннями здоров'я, соціальними проблемами, обдарованими дітьми.

Гувернерське навчання й виховання дитини, зокрема, дошкільного віку, – це освітньо-виховна система, яка відповідає наступним вимогам: єдність навчання й виховання; особистісно орієнтована комфортна взаємодія педагога з дитиною; використання передових педагогічних технологій. Зміст та результати діяльності гувернера повинні бути адекватними запитам й вимогам суспільства, освітніх закладів, батьків та самої дитини [5, с. 95]. Щодо функцій його діяльності, пріоритетними вважаються: створення оптимально комфортних умов для виховання, навчання й розвитку дитини; налагодження педагогічно доцільних, гармонійних стосунків у системі «гувернер – дитина – батьки»; прилучення дитини до культурних надбань, фізичної праці; формування духовно-моральних основ особистості, етики поведінки у суспільстві, системи елементарних знань про оточуючий світ; інтелектуальний розвиток дитини на основі урахування індивідуальних особливостей та рівня її розвитку.

Конкретизація мети діяльності гувернера з дитиною відбувається на рівні виокремлення її головних завдань. Освітніми завданнями є формування позитивної мотивації навчання, основних навчальних умінь, розвиток потреби в отриманні знань, неперервній освіті, формування інтересу до читання, розвиток творчих сил дитини, сенсорно-психічний розвиток, формування невимушеності у поведінці, розвиток тонкої моторики, розширення словникового запасу, розвиток мовлення. Як виховні завдання, учені та практики виділяють: формування навичок спілкування, комунікабельності, виховання поваги до старших, любові до батьків, розвиток інтересу до професії батьків, виховання емоційної чутливості, здатності до співпереживання, готовності проявити гуманне ставлення до оточуючих, виховання поваги до особистості кожної людини, розвиток самостійності, намагання долати труднощі; фізичний розвиток [5, с. 105].

У взаємодії гувернера з дитиною дошкільного чи молодшого шкільного віку чітко диференційовані інваріантна та варіативна діяльність, вибір якої визначається особливостями та запитами сім'ї. Якщо інваріантна частина охоплює в основному схожі для більшості сімей вимоги (фізичний розвиток дитини, організація дозвілля, оволодіння навичками самообслуговування, підготовка до шкільного навчання, формування уявлень про оточуючий світ та суспільство, розвиток морально-етичних якостей, формування навичок культури поведінки тощо), то спектр варіативних видів є надзвичайно широким: від навчання іноземним мовам, музиці, основам образотворчого мистецтва, танцям до знайомства з прийомами самозахисту, альтернативних систем загартування й фізичного розвитку, навчання престижними видами спорту (теніс, фігурне катання, кінний спорт), формування технічних навичок, поглибленого розвитку особистісних нахилів дитини. Для значної частини сімей гувернер - фахівець, що здійснює також функції логопеда, реабілітолога, патронажної сестри з догляду за хворою дитиною тощо, тобто є соціальним педагогом-гувернером.

Гувернер повинен дати дитині елементарні знання, уміння, навички, які гарантують дошкільнику та молодшому школяреві адаптацію до життя, здатність орієнтуватися в оточуючому світі та суспільстві, адекватно реагувати на потреби та виклики ХХІ сторіччя. Особистісно орієнтований підхід як концептуальна основа діяльності гувернера проявляється в умінні створити сприятливу психологічну атмосферу, встановлювати доброзичливе емоційне спілкування з родиною; прихильно ставитись до дитини, щоб вона відчувала любов, турботу й захищеність; встановлювати довірливі стосунки, атмосферу співробітництва з малюком як з рівним партнером; бачити можливості й здібності дитини, створювати ситуації, де б вона могла проявити себе; забезпечувати різноманітну діяльність з урахуванням її інтересів. Гувернер повинен володіти різноманітними методами, прийомами виховання та використовувати їх відповідно до потреб дитини; варіювати розумове і психічне навантаження, добирати та пропонувати дитині ігрові завдання різного ступеню складності; розуміти її інтереси, здібності, мотиви поведінки, можливості тощо.

Таким чином, із появою сучасного домашнього наставника з'явилася можливість вирішити багато питань, що були не під силу загальній педагогіці: індивідуальний підхід до дитини; поглиблений розвиток дитячої обдарованості; терапевтичний аспект виховання недужих дітей; соціальний захист дітей із фізичними та психічними вадами; педагогізація батьків, що допомагає їм у розв'язанні проблем

сімейного виховання; соціально-педагогічна допомога і підтримка, захист прав та інтересів дітей у сім'ї.

1. *Гайдукевич В.І.* Методичні матеріали щодо забезпечення самостійної роботи студентів із дисципліни «Основи соціального гувернерства» / В.І. Гайдукевич. – К.: Персонал, 2010. – 41 с.

2. *Гончаренко С.* Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

3. *Заєць С.С.* Теоретичні засади діяльності соціального гувернера в умовах сім'ї / С.С. Заєць // Нова педагогічна думка. – 2014. – № 4. – С. 131–134.

4. *Максимовська Н.О.* Гувернерство в сучасних умовах: соціально-педагогічний аспект / Н.О. Максимовська // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2009. – № 3. – С. 11–16.

5. *Тимохіна Т.В.* Содержание и методика образовательной деятельности гувернера с детьми дошкольного возраста: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Тимохіна Татьяна Васильевна. – М., 2005. – 246 с.

6. *Куликова Т.А.* Семейная педагогика и домашнее воспитание: Учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 232 с.

СЕКЦІЯ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Тетяна Равчина,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки

Державні нормативні документи про вищу освіту, зокрема професійну, визначають важливу місію викладача вищої школи у підготовці сучасних фахівців європейського рівня, які конкурентоспроможні, відповідають потребам сучасного ринку, здатні компетентно виконувати складні соціальні, виробничі, економічні завдання, творчо вирішувати різноманітні проблеми тощо. Нагальна необхідність цілеспрямованої підготовки викладачів вищих навчальних закладів зумовлена також тим чинником, що лише 2/5 викладачів із загальної кількості успішно поєднують високий науковий і професійний рівень з педагогічною спрямованістю, компетентністю і майстерністю організації навчально-виховного процесу в закладах вищої освіти.

У сучасній вищій школі існує стереотипна думка про достатність належного наукового й фахового рівнів для ефективної організації викладачем педагогічної діяльності. Як зазначає російський психолог Л. Виготський, педагог майбутнього – це, передовсім, кваліфікований, математик, лікар, журналіст, інженер, робітник тощо. Однак, його діяльність в освітній установі є справжнім складним мистецтвом, що виникає на науковій педагогічній основі. Отож у сучасних наукових дослідженнях виокремлюють головну функцію викладача вищої школи як забезпечення рівня підготовки майбутніх фахівців відповідно до вимог державного освітнього стандарту, що передбачає формування компетентності в обраній галузі й водночас їхній особистісний розвиток і становлення. У цьому контексті діяльність викладача вищої школи є професійно-педагогічною, зміст якої охоплює цілеспрямоване управління навчально-виховним і виробничим процесом майбутніх фахівців, узгодження теорії та практики, що сприяє розвитку їхньої особистості та професійної індивідуальності.

Головним показником оцінки результативності педагогічної підготовки викладача у вищій школі розглядають готовність випускників

до педагогічної діяльності, яку інтерпретують як цілісне інтегроване утворення особистості у єдності особистісної та процесуальної складових [1, с. 224–230]. Аналіз структури й змістового наповнення цієї інтегрованої властивості дає змогу виокремлювати у понятті професійної спрямованості педагогічної підготовки викладачів вищої школи два взаємопов'язаних аспекти: професійно-педагогічний, що охоплює систему педагогічних компетентностей формування у майбутніх фахівців професійних знань й умінь та педагогічний, що означає особистісне ставлення до педагогічної діяльності, суб'єктів процесу, здатність організовувати продуктивне освітнє середовище та партнерську, діалогічну взаємодію зі студентами, узгоджувати педагогічні впливи з їхніми індивідуальними особливостями, потребами та інтересами, а також цілеспрямовано самовдосконалюватися.

На сучасному етапі розвитку вищої педагогічної освіти наголос ставиться на формуванні у майбутніх викладачів умінь організації навчання дисциплін у контексті конкретної професійної діяльності студентів, реальних процесів виробництва, соціокультурного життя людини. Кафедра загальної та соціальної педагогіки задіяна у проекті Еразмус + «Вдосконалення освіти вчителів для прикладного навчання у сфері професійної освіти» (ITE-VET, 574124-EPP-1-2016-1-DE-EPPKA2-SBHE-JP), що передбачає підвищення в українських університетах під впливом європейського досвіду ефективності підготовки студентів до їхньої майбутньої трудової діяльності як викладачів професійної освіти.

Відповідно до зазначеного проекту виокремимо структурні складові змісту професійно спрямованої педагогічної підготовки викладача вищої школи:

1. Філософські засади вищої освіти, професійної підготовки майбутніх фахівців.
2. Теоретико-методологічні засади організації навчально-виховного процесу у вищій школі.
3. Теоретичні та методичні аспекти організації навчання професійних дисциплін (загальнонаукових, суспільно-гуманітарних, фахових, спеціальних) у вищій школі.
4. Напрями організації практико орієнтованого навчального процесу у вищій школі.
5. Психолого-педагогічні особливості формування особистості майбутнього фахівця у системі вищої освіти.
6. Шляхи формування позитивної мотивації навчання майбутніх фахівців.

Велике значення для педагогічної підготовки майбутніх викладачів має організація продуктивного освітнього середовища на засадах

особистісно центрованого підходу як визначального для організації навчального-виховного процесу у вищій школі. Забезпечення такого середовища дає змогу студентам бачити, осмислювати і наслідувати ефективні моделі педагогічної діяльності й поведінки викладача. Головними умовами організації ефективного навчально-виховного процесу під час вивчення педагогічних дисциплін, що впливає на формування педагогічної свідомості майбутніх викладачів, є: стимулювання активної участі студентів; постійне апелювання до педагогічного досвіду майбутніх викладачів на кожному етапі процесу; організація навчання й виховання у контексті майбутньої професійно-педагогічної діяльності викладача; дотримання балансу між теоретичним навчанням і практичною діяльністю студентів у процесі вибору й застосування методів навчання; вияв високих очікувань від студентів, надання їм підтримки й допомоги та поступове усунення її відповідно до їхніх успіхів; застосування змісту навчальних дисциплін і дидактичних методів з метою задоволення потреб, інтересів студентів; залучення майбутніх викладачів до рефлексії власних педагогічних дій, а також до самостійного оцінювання власних навчальних успіхів [2, с. 98,105- 106].

Згідно з європейським досвідом у процесі вивчення конкретних педагогічних і дидактичних тем майбутніх викладачів слід скеровувати до: уточнення головної мети професійної підготовки фахівців у вищій школі; осмислення, ідентифікації суті, призначення конкретного навчального курсу;

обговорення очікуваних кінцевих результатів навчання; оцінювання й вибору доцільних методів навчання; аналізу значущості контексту у навчанні, освітнього середовища, природних особливостей майбутніх фахівців [2, с. 108]. Ефективними методами, прийомами навчання, що розвивають й підсилюють активну суб'єктну позицію студентів як майбутніх викладачів, практичну спрямованість їхньої навчально-пізнавальної діяльності у процесі вивчення педагогічних дисциплін є: спостереження й аналіз, рефлексія, діалог, дискусія, ситуативне навчання, вирішення автентичних проблем, прийоми критичного мислення, імітація, вправи на вправління, симуляції, сюжетно-рольові ігри тощо.

Професійна спрямованість педагогічної підготовки викладачів вищої школи передбачає, передовсім, формування у них системи професійно-педагогічних умінь організації навчання спеціальних, професійних дисциплін, що забезпечує підготовку фахівців до професійної діяльності. Водночас у системі вищої освіти майбутні викладачі набувають систему умінь вирішення педагогічних проблем і завдань. У контексті сучасних європейських інтеграційних процесів

головними чинниками ефективної педагогічної підготовки стають: досвід студентів, їхні потреби й інтереси, професійний контекст, практико орієнтоване навчання, високі очікування від студентів.

1. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін. – К.: Знання, 2005.

2. *Bill Lucas, Ellen Spencer and Guy Claxton* (2012). *How to teach vocational education: A theory of vocational pedagogy*. London: City & Guilds Center for skills development.

ДИНАМІКА РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ФАКТОРИ, РИЗИКИ ТА ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ

Юлія Заячук,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки

Університет, як і будь-яка соціальна інституція, перебуває у стані постійних динамічних змін та реформ. Сучасні всесвітньо відомі дослідники вищої освіти B. Clark, P. Altbach, J. Knight, U. Teichler, B. Kehm, H. Schuetze, J. Mendivil, аналізуючи світову освітню динаміку, зазначають, що системи вищої освіти у всьому світі піддалися особливо радикальним змінам після Другої світової війни. Широкий спектр питань сучасного реформування світової вищої освіти вивчають і дослідники з європейських університетів, зокрема, професори U. Teichler, J. Henze, A. Wolter, H. Kuper, J. van Buer, R. von Luede (Німеччина), R. Rinne, Arto Jauhiainen, J. Kallio, Annukka Jauhiainen, A. Laiho, F. Dervin (Фінляндія), з якими я мала можливість обговорювати цю проблематику особисто.

Щоб розвиватися в нових умовах університети повинні водночас конкурувати та співпрацювати, долаючи перешкоди спільними зусиллями, реагуючи на соціальні виклики й вимоги. Серед іншого, це обумовило необхідність шукати зовнішні зв'язки, організовуючи інституційну роботу на міжнародному рівні.

На сьогодні однією з дуже важливих складових діяльності університетів стала інтернаціоналізація. Сучасний етап інтернаціоналізації вищої освіти характеризується переходом від епізодичних міжнародних контактів між окремими країнами до змістовної науково-педагогічної кооперації й всебічного партнерства. Дж.

Найт трактує інтернаціоналізацію як різноманітну міжнародну діяльність, таку як академічна мобільність студентів і викладачів, міжнародні асоціації, партнерства, проекти, міжнародні академічні програми й дослідницькі ініціативи. Інтернаціоналізація також означає “доставку” освіти в інші країни і запровадження міжнародного виміру в такі аспекти діяльності вищого навчального закладу, як викладання, дослідження й надання послуг [2].

Сьогодні університети є учасниками міжнародної команди з виробництва знань, а глобалізація започаткувала нову епоху в освіті, пов’язану з інтеграцією освітніх систем різних країн.

Університети Європи поняття інтернаціоналізації по-суті трактують як шлях побудови європейської ідентичності. У цьому розумінні інтернаціоналізація стає фактором глибинних структурних перетворень в європейських вищих навчальних закладах.

З іншого боку, очевидно, що реформування вищої освіти – не ізольована від інших суспільних сфер подія. Чинники сучасних змін у вищій освіті умовно можна розділити на дві групи [1]: (i) “зовнішні” сили і чинники змін; (ii) “специфічно університетські” чинники змін.

До зовнішніх щодо університету чинників змін відносимо такі: (i) глобалізація у її різних проявах; (ii) міжнародні університетські рейтинги; (iii) створення концепції університету “світового класу”; (iv) економічні чинники, зокрема підготовка кадрів для ринку праці і “розвиток людських ресурсів”; (v) корпоратизація та маркетингізація (т. зв. “академічний капіталізм”).

До специфічно університетських чинників змін належать: (i) приваблення на навчання міжнародних студентів; (ii) споживацтво, яке, серед іншого, означає, що студенти поведуться на ринку послуг вищої освіти як споживачі освітніх послуг; (iii) зміна традиційної дослідницької парадигми.

У контексті змін, котрі проходить система, відбувається формування ринку послуг вищої освіти, в якому традиційні постачальники освітніх послуг, котрими є державні і приватні університети, і “нові постачальники освіти” конкурують або доповнюють пропозицію один одного. До “нових постачальників освіти” належать: корпоративні університети; “віртуальні” університети і on-line курси; системи сертифікації компетентності в області комп’ютерних технологій медіа-компаній [3, с. 354], мережі професійних дослідницьких асоціацій, міжнародні конгломерати і консорціуми, видавництва, які розробляють та доставляють навчальні матеріали [4]. Тож, університети стають лише одним з гравців у новому “бізнесі по виробництву знань”.

Нова динаміка вищої освіти, поява нових “постачальників” освітніх послуг на ринку вищої освіти та транскордонні ініціативи створили нові можливості, “виклики” і ризики для всіх учасників світового освітнього простору.

У списку “викликів”, спричинених змінами і реформами вищої освіти, на нашу думку, знаходяться виклики щодо: фундаментальних наукових досліджень; академічної професії й академічної свободи викладача і студента; звітності; проблеми інтелектуальної власності; приватної вищої освіти; фінансування; проблем якості вищої освіти; сучасних технологій; управління вищим навчальним закладом [5].

Ми живемо в епоху глобальної конкуренції в сфері вищої освіти, значних викликів та серйозних глобальних можливостей. Сучасні світові тенденції формування університетських мереж, глобалізація, інтернаціоналізація, регіональна інтеграція, інформаційні технології, конкурентоспроможність – це фактори сьогодення, які визначають динаміку розвитку вищої освіти у найближчому майбутньому.

Інтернаціоналізація вищої освіти в європейських країнах здійснюється в руслі Болонської реформи. А міжнародне стратегічне партнерство не тільки підвищує конкурентоздатність вищого навчального закладу на ринку науково-освітніх послуг, але й сприяє всебічному професійно-особистісному розвитку викладача і студента.

1. *Schuetze H.* University governance reform: the drivers and the driven // University governance and reform: policy, fads, and experience in international perspective. Ed. by Schuetze H., Bruneau W., Grosjean G. New York, 2012, pp. 3–10.

2. *Knight J.* Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales // Journal of Studies in International Education, 2004, Vol. 8, № 1, pp. 5–31.

3. *Mendivil J. L.* The new providers of higher education // Higher education policy, 2002, Vol. 15, pp. 353–364.

4. *Campbel C., van der Wende M.* International initiatives and trends in quality assurance for European higher education. Exploratory trend report. Helsinki, 2000.

5. *Altbach P.* Global trends in higher education: the impact of massification and the global knowledge economy // 6 Gate Germany Marketing Congress 2013. Report.

КУЛЬТУРА НАУКОВОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ДОКТОРА ФІЛОСОФІЇ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ 015 “ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА” ЯК ПРОБЛЕМА ДОСЛІДЖЕННЯ

Лариса Ковальчук,

кандидат педагогічних наук,

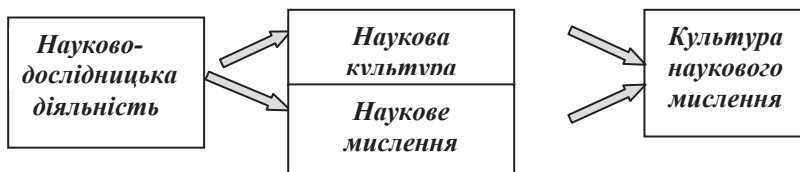
доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки

У науковому мисленні
завжди наявний елемент поезії.
Справжня наука і справжня
музика потребують однакового
мисленнєвого процесу

(Альберт Ейнштейн)

Вступ. Рівень розвитку науки і техніки є визначальним чинником прогресу суспільства, підвищення добробуту громадян, їх духовного та інтелектуального зростання. Цим зумовлена необхідність пріоритетної державної підтримки розвитку науки як джерела економічного зростання і невід’ємної складової національної культури та освіти, створення умов для реалізації інтелектуального потенціалу громадян у сфері наукової і науково-технічної діяльності, забезпечення використання досягнень вітчизняної та світової науки і техніки для задоволення соціальних, економічних, культурних та інших потреб (Закон України “Про наукову і науково-технічну діяльність”). Вагому роль у розвитку вітчизняної науки відіграє плекання наукових і науково-педагогічних кадрів з високим рівнем наукової культури, складовими якої є методологічна культура, етична культура, культура наукового мислення, культура наукового мовлення тощо.

Виклад основного наукового матеріалу. У дослідженні проблеми формування культури наукового мислення майбутніх докторів філософії за спеціальністю 015 “Професійна освіта” ми беремо до уваги те, що становлення аспіранта як ученого в певній галузі наукових знань має відбуватися за час навчання в аспірантурі вищого навчального закладу, в якому молода людина здійснюватиме свою науково-дослідницьку діяльність. З огляду на це, розгляд окресленої проблеми потребує осмислення термінологічно-понятійного апарату наукового дискурсу у такому взаємозв’язку:



На підставі аналізу праць вітчизняних і зарубіжних науковців (С. Гончаренка, В. Кременя, О. Крушельницької, Н. Кушнарєнко, І. Підласого, М. Поташника, Ю. Сурміна, В. Шейка, Т. Вауман, W. Окої, Т. Pilch та ін.) та проведених нами досліджень **науково-дослідницьку діяльність** розглядаємо як особливий вид інтелектуальної діяльності педагога-науковця, спрямованої на теоретичне та емпіричне пізнання педагогічної дійсності з використанням наукового апарату, наукових методів і діагностичного інструментарію. Така діяльність передбачає набуття дослідником наукових та професійних компетенцій, що складають основу його науково-педагогічної творчості, пошук ним шляхів підвищення ефективності педагогічного процесу тощо. Вона охоплює аналітичну, діагностичну, орієнтовно-прогностичну, конструктивно-проектувальну, організаційну, практичну та інші види діяльності науковця. Основою підвищення ефективності та якості науково-дослідницької діяльності є культура, сфокусована на пізнанні й перетворенні педагогічної дійсності, творчій активності, інноваційній діяльності, що зумовлено потребою вирішення наукових проблем. У такому сенсі йдеться про наукову культуру майбутніх докторів філософії за спеціальністю 015 "Професійна освіта". З цього погляду, заслуговує на увагу дослідження М. Максюті, який під **науковою культурою** розуміє:

- конституційований на засадах єдності наукового методу і продукowanego його засобами знання спосіб науково-дослідницької, культуротворчої активності соціального суб'єкта, демонстрацію культури раціональності, доцільності, реалізму, наступності діяльності людини у науковому світі; у вимірах науки як вищої форми (у її нормах, ідеалах, підходах, методах) виробництва знання, "продовжені" можливості культуротворчої і самотворчої (включно із власне науково-дослідницькою) активності соціального суб'єкта;
- культуру розуму особистості на шляхах і в умовах розвитку, збагачення адекватного у її суттєвих виявах життєвого світу";
- інтелектуальну "силу науки", трансформовану особистісними вимірами та потенціями творчості людини [3].

У процесі формування наукової культури розвивається творчий потенціал молодого дослідника, його індивідуальність, що знаходить своє вираження у таких особистих якостях: здатність до інтелектуальної діяльності з вирішування складних дослідницьких завдань; любов до істини, пошук якої становить основний зміст наукової діяльності; працьовитість; творчі здібності, пов'язані зі створенням принципово нового інтелектуального продукту; допитливість, що переростає у прагнення до знань; широкий науковий кругозір і глибина знань; воля і завзятість у досягненні мети; самокритичність, сприйняття критики з боку оточуючих; строгість і коректність мислення; інтелігентність, такт і самоконтроль; здатність приймати рішення; чесність, справедливість і щирість; здатність переконувати [5, с. 44].

Ознакою високого рівня наукової культури є сформованість методологічної культури дослідника-педагога. На цьому слушно акцентує увагу С. Гончаренко, зауважуючи, що без методологічних знань не можна грамотно провести педагогічне або будь-яке інше дослідження. Таку грамотність дає володіння методологічною культурою, до якої входять: методологічна рефлексія (уміння аналізувати власну наукову діяльність); здатність до наукового обґрунтування, критичного осмислення і творчого застосування певних концепцій, норм і методів пізнання, управління, конструювання [2, с. 500]. У цьому сенсі нам імпонує думка вченого про те, що методологічна культура — “це культура мислення, яка ґрунтується на методологічних знаннях і необхідною частиною якої є рефлексія” [2, с. 500]. **Культура наукового мислення** припускає володіння не тільки нагромадженим багатством методів і прийомів наукового мислення, але і здатність сформувати власний стиль наукового мислення [5, с. 73].

У контексті розв'язання завдань дослідження розглянемо підходи до розуміння сутності наукового мислення, його різновидів, стилю тощо. За Є. Рапацевичем, **наукове мислення** — специфічний вид інтелектуальної діяльності людини, спрямований на одержання об'єктивно-істинних, обґрунтованих і нових знань про дійсність з допомогою понять, концепцій, гіпотез, теорій [4, с. 339]. Беручи до уваги зміст і характер науково-дослідних завдань, можна виокремити такі **види** наукового мислення: аналітичне, критичне, творче, дивергентне, конвергентне, імовірнісне, наочно-дієве, наочно-образне, абстрактне (понятійне), словесно-логічне, теоретичне, практичне, дискурсивне, інтуїтивне.

Системою методологічних принципів і підходів, які необхідно враховувати, здійснюючи науково-педагогічне дослідження, виступають стиль і культура наукового мислення. Ю. Сурмін трактує **стиль**

наукового мислення як сукупність методологічних регулятивів, ідеалів та норм науки, що історично склалися й визначають зміст і спрямованість розвитку науки [5, с. 70]. У процесі загальнонаукової теоретичної підготовки і самостійної науково-дослідницької діяльності майбутній доктор філософії за спеціальністю 015 “Професійна освіта” має виробити власний стиль наукового мислення, головними характеристиками якого є: глибина, гнучкість, евристичність, концептуальність, креативність, критичність, продуктивність, рефлексивність, системність, цілісність тощо.

З нашого погляду, володінням інструментальними засобами наукового пізнання безпосередньо пов’язана з **культурою наукового мислення** майбутнього дослідника-педагога, що є інтегрованим утворенням, яке визначає стиль його пізнавальної діяльності, зміст наукового пізнання, індивідуальні особливості особистості, формує уявлення про проблему наукового пошуку, підходи до обґрунтування теоретико-методологічних і методико-технологічних засад, сприяє моделюванню програми дослідження, вибору діагностичного інструментарію дослідження та інтерпретації його результатів.

У структурі культури наукового мислення науково-педагогічних працівників Л. Бутенко виокремлює такі **компоненти**:

1) *мотиваційно-ціннісний* (мотиви, цілі наукової діяльності, ціннісне ставлення до наукового пізнання та перетворення педагогічної дійсності);

2) *предметний* (знання про сутність, форми та принципи наукового пізнання, методологічні підходи, технології наукової творчості, методи науково-педагогічної діяльності, етос наукової комунікації та ін.);

3) *інструментальний* (володіння технологіями, методами інформаційно-аналітичної наукової діяльності) [1, с. 30].

До основних проблем формування культури наукового мислення відносимо такі:

1) проблему ефективності і результативності наукового мислення;

2) розвиток дисципліни мислення, що забезпечує його послідовність і обґрунтованість;

3) наявність етично-гуманістичного фундаменту наукового мислення;

4) проблему творчості в науковому мисленні [5, с. 72-73].

Висновки. У підсумування зазначимо, що аналіз теоретичних аспектів культури наукового мислення доктора філософії за спеціальністю 015 “Професійна освіта” дав змогу осмислити сутність цього інтегрованого утворення, що виявляється в індивідуальних

особливостях стилю наукового мислення, методологічній культурі науковця тощо. Саме сформованість культури наукового мислення забезпечує творче опрацювання літературних джерел за темою наукового пошуку, сприяє послідовному, логічному, аргументованому обґрунтуванню теоретико-методологічних засад дослідження, власних міркувань і суджень, висновків і підходів до вирішення наукової проблеми. Подальше дослідження передбачатиме обґрунтування методико-технологічних аспектів формування культури наукового мислення аспірантів на різних етапах загальнонаукової підготовки.

1. *Бутенко Л.Л.* Культура наукового мислення як передумова успішності діяльності науково-педагогічних працівників. // *Духовність особистості: методологія, теорія і практика.* – 2015. – № 2 (65). – С. 27-39. URL: <http://oaji.net/articles/2015/690-1437663214.pdf> (дата звернення: 30.01.2018).

2. *Енциклопедія освіти.* Гол. ред. В. Г. Кремень. – Київ: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

3. *Махюта М.Є.* До проблем формування і ролі наукової культури. // *Мультиверсум. Філософський альманах: Зб. наук. пр.* Київ, 2008. – Вип. 69. – С. 3–10. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/71811/1-Maxuta.pdf?sequence=1> (дата звернення: 20.01.2018).

4. *Педагогика: Большая современная энциклопедия.* Сост. Е. С. Рапацевич. Минск: Соврем. слово, 2005. – 720 с.

5. *Сурмін Ю. П.* *Майстерня вченого: Підручник для науковця.* Київ: Навч.-метод. центр “Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні”, 2006. – 320 с.

ІСТОРИЧНИЙ КОНТЕКСТ ПІДГОТОВКИ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ (PhD) У ГАЛУЗІ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

Наталія Яремчук,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки

Підготовка наукових та науково-педагогічних кадрів в Україні має тривалу історію із відповідними традиціями і підходами, кількісними та якісними результатами. Проте сьогоденньому стану освіти та науки вкрай важливі конструктивні зміни, які повинні відбуватися у розрізі

інтеграції у Європейський простір вищої освіти та Європейський дослідницький простір. З 2016 року в українських ВНЗ та наукових інститутах розпочато підготовку здобувачів наукового ступеня доктора філософії (PhD), що передбачено рамками Болонського процесу як трирівнева система вищої освіти (бакалавр-магістр-доктор). Зважаючи, що підготовка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти – доктор філософії (PhD) передбачає виконання освітньо-наукової програми та здійснення публічного захисту дисертації, інноваційного підходу вимагає формування змісту освіти та реалізація організаційно-правового регулювання, що, безумовно, характеризується дискусійністю та багатоаспектністю дослідження.

Побудова якісно нової підготовки науковців вимагає оцінки кращих зразків світового та європейського досвіду. Першочергово, це передбачає аналіз передумов та встановлення історичної періодизації у формуванні третього циклу вищої освіти у країнах Європейського Союзу та Великобританії. У низці вітчизняних та закордонних наукових розвідок подано історіографію даного питання через особливості розвитку Болонського процесу, проте окремий історико-педагогічний аналіз підготовки докторів філософії (PhD) у галузі освіти не здійснений. Зважаючи на межовість предмету дослідження важливим є розгляд у контексті хронології Болонського процесу: Лісабонська конвенція (м. Лісабон, 1997 р.); Сорбоннська декларація (м. Париж, Сорбонна, 1998 р.); Болонська конвенція (м. Болонья, 1999 р.); Конференція європейських вищих навчальних закладів та освітніх організацій (м. Саламанка, 2001 р.); Комюніке зустрічі європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту (м. Прага, 2001 р.); Комюніке конференції європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту (м. Берлін, 2003 р.); Комюніке конференції «Загальноєвропейський простір вищої освіти — досягнення цілей» (м. Берген, 2005 р.); Комюніке Конференції Міністрів європейських країн, відповідальних за сферу вищої освіти, «На шляху до Європейського простору вищої освіти: відповіді на виклики глобалізації» (Лондон, 16-19 травня 2007 року); Декларація Глазго, 2005 «Сильні університети для сильної Європи: Декларація Європейської асоціації університетів» (Брюссель, 15 квітня 2005 року); Лісабонська декларація, 2007 «Університети Європи після 2010 року: різноманіття за єдності мети» (Брюссель, 13 квітня 2007 року); Львівське комюніке «Болонський процес у період до 2020 року – Європейський простір вищої освіти у новому десятилітті»: Комюніке конференції європейських міністрів вищої освіти» (Львів та Львів-ля-Ньов, 28-29 квітня 2009 року); Болонська робоча програма 2007–2009 «В напрямку до Європейського простору вищої освіти – інтегрована програма на 2007–2009 роки»;

Будапештсько-Віденська Декларація «Про створення Європейського простору вищої освіти» (Будапешт, Відень 12 березня 2010 року); Бухарестське комюніке «Використання нашого потенціалу з найбільшою користю: консолідація Європейського простору вищої освіти» (Бухарест, 27 квітня 2012 року); Єреванське комюніке. Конференція Міністрів з питань вищої освіти (Єреван (Вірменія), 14–15 травня 2015 року). Інтерпретація якісних перетворень у відповідності до значущих поступальних нововведень дає можливість систематизувати матеріал відповідним чином.

Хронологія формування третього циклу вищої освіти (за матеріалами І. Регейло) [1; с. 531-555].

| № | Назва події | Дата | Характеристика |
|---|---|---|--|
| 1 | Болонська декларація | 1999 р. м. Болонья | Підписання міністрами 29 європейських країн Болонської декларації «Про європейський простір вищої освіти» |
| 2 | Конференція європейських вищих навчальних закладів і освітніх організацій | 2001 р. м. Саламанка | Прийнято рішення про те, що створення Європейського простору вищої освіти має відбуватися одночасно із створенням Європейського дослідницького простору («Вища освіта має розвиватись та базуватись на основі наукових досліджень»). |
| 3 | Створення Європейської Ради докторантів і молодих дослідників (Eurodos) | Заснована: 2002 р. м. Жирон (Іспанія). Зареєстрована: 2005 р. у Брюсселі. | Eurodos функціонує як федерація національних асоціацій докторантів та молодих дослідників. Її призначення: встановлення та зміцнення співробітництва між національними асоціаціями; професійний розвиток кар'єри молодих дослідників; підвищення якості докторських програм і стандартів науково-дослідницької діяльності; допомагає у формуванні політики щодо вищої освіти і досліджень у Європі |
| 4 | Комюніке конференції міністрів | 2003 р. м. Берлін | Докторська освіта була проголошена третім циклом |

| | | | |
|----|--|-----------------------------------|---|
| | вищої освіти Європи | | вищої освіти та основним засобом поєднання Європейського простору вищої освіти та Європейського дослідницького простору |
| 5 | Конвенція Європейської асоціації університетів. | 2003 р. м. Грац | Конвенція міністрів та Європейської асоціації університетів. Визнання докторського рівня як третього рівня/циклу у Болонському процесі. |
| 6 | Конференція Європейської асоціації університетів «підготовка дослідників як ключовий елемент європейського знання» | 2004 р. м. Маастріхт (Нідерланди) | Визнання різноманітності національних традицій у підготовці здобувачів ступеня PhD; врахування суспільних потреб; здатність працювати в спеціалізованих і міждисциплінарних галузях знання; структурування аспірантських програм. |
| 7 | Семінар по підготовці рекомендацій щодо підготовки докторської підготовки (Зальцбурзькі принципи) | 2005 р. м. Зальцбург | Проголошення 10 головних принципів докторської освіти |
| 8 | Комюніке конференції «Загальноєвропейський простір вищої освіти — досягнення цілей» | 2005 р. м. Берген | Встановлено головні характеристики докторської освіти: просування знань через оригінальне дослідження; контроль і прозорість оцінювання успішності; термін навчання на третьому циклі (3-4 роки). |
| 9 | Болонський семінар | 2006 р. м. Брюссель | Рекомендації щодо вироблення нової практики керівництва підготовкою докторів (особливості угод між керівником, докторантом і навчальним закладом). Запропоноване колективне керівництво докторантами. |
| 10 | Комюніке Конференції | 2007 р. м. Лондон | Побудова нової організаційної структури для докторської |

| | | | |
|----|--|----------------------|---|
| | Міністрів європейських країн, відповідальних за сферу вищої освіти, «На шляху до Європейського простору вищої освіти: відповіді на виклики глобалізації» | | освіти, введення докторських програм у стратегію і політику університетів, посилення академічної та професійної мобільності. |
| 11 | Всесвітня конференція з вищої освіти «Нова динаміка вищої освіти і науки для соціальної зміни і розвитку» (під егідою ЮНЕСКО) | 2009 р. м. Париж | Визнано головні орієнтири в діяльності ВНЗ: навчання, дослідження, інновації; фундаментальна цінність – академічна свобода. Збільшення фінансування для досліджень через співпрацю державних і приватних товариств. |
| 12 | Збори Європейської асоціації університетів | 2010 р. м. Берлін | Підтримані Зальцбургські рекомендації II Європейської ради докторської освіти представниками 165 університетів |
| 13 | Берлінська конференція Європейської асоціації університетів та Європейської ради докторської освіти | 2010 р. м. Берлін | Визнано різноманітність як оптимальну якість докторської освіти в Європі |
| 14 | Семінар по розвитку третього рівня вищої освіти «Зальцбург-II» | 2010 р. | Рекомендовано університетам розробити систему оцінювання якості аспірантських програм, рівня досліджень, академічної освіти, дослідницького середовища. Ухвалені принципи докторської підготовки «Зальцбург-II» |

Безумовно, основні віхи нормативно-правової бази не окреслять глибину питання (поза увагою залишилось прийняття «Дублінських дескрипторів», які покладені в основу Європейської рамки кваліфікації: покрокові зміни щодо втілення компетентнісного підходу; супровідна діяльність освітніх організацій тощо). Відповідно, виокремлення головних тенденцій підготовки докторів філософії (PhD) у галузі освіти,

залишаючи без розгляду національні особливості, можна синхронізувати до представленої динаміки становлення третього циклу вищої освіти. Зважаючи, що перша докторська програма з педагогічних наук (як міждисциплінарне дослідження) була запроваджена на факультеті наук і технологій Університету Nova de Lisboa (Португалія) у 2007-2008 р.р., можна констатувати період передумов та подальшої реалізації [1; 546].

Даний етап історико-педагогічного аналізу підготовки докторів філософії (PhD) у галузі освіти є проміжним, що пролонгує подальшу аналітичну оцінку предмету дослідження.

1. *Регейло І. Ю.* Підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в Україні у XX - на початку XXI століття / І. Ю. Регейло // Монографія. – К.: Освіта України, 2014. –704 с.

КРИТЕРІЇ ОЦІНКИ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Ольга Біляковська,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки

В умовах швидкого розвитку інноваційних технологій, науково-технічного прогресу зростає роль і значення підготовки висококваліфікованих фахівців і, водночас, набуває все більшої актуальності питання забезпечення якості підготовки майбутніх вчителів відповідно до вимог сучасного суспільства та запитів нової української школи.

Проблемам якості освіти, зокрема й якості професійної підготовки присвячено багато праць як зарубіжних, так і українських науковців (В. Андрущенко, В. Вікторов, Л. Гаєвська, Ю. Дрешер, М. Кісіль, О. Локшина, О. Ляшенко, О. Субетто та ін.).

У Законі України «Про вищу освіту» поняття «якість вищої освіти» визначено як «рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти». Окрім того, якість освіти – комплекс характеристик освітнього процесу, що визначають послідовне та практично ефективне формування компетентності та професійної свідомості. Це певний рівень знань і вмінь, розумового, фізичного й

морального розвитку, якого досягли випускники освітнього закладу відповідно до запланованих цілей навчання і виховання.

Модернізація вітчизняної системи освіти обумовила необхідність підвищення якості професійної підготовки фахівців, зокрема вчителів, детермінувала пошук нових підходів і засобів її забезпечення. Якість підготовки – це рівень успішності майбутніх вчителів з навчальних дисциплін, рівень їхнього виховання, ступінь соціалізації, розвиток творчого і критичного мислення, бажання працювати за фахом, висока мотивація до педагогічної діяльності.

Слід зауважити, що сучасні методики скеровані загалом на оцінку якості освітнього процесу, зокрема на якість одержаних студентами знань, вмінь, проте недостатньо охоплюють процес формування компетенцій майбутнього вчителя.

Вважаємо за доцільне виділити наступні фактори, які впливають на якість підготовки майбутніх учителів, а також визначають критерії її оцінки. Розробка і практичне застосування критеріїв – одна з важливих наукових проблем. «Для кожної науки досить важливим є питання про критерії, якими можна керуватися при оцінці педагогічних процесів і явищ. Тільки при наявності таких критеріїв можна зробити висновок про бажані, найкращі результати педагогічного впливу» [1, с. 24].

Фактор 1. Реалізація принципу інтеграції професійного і освітнього стандартів. Теоретико-методична підготовка майбутнього вчителя має тісно поєднуватися із практичною діяльністю. Майбутній вчитель повинен бути готовим до реалій педагогічної діяльності. Актуальним є залучення працевдавців до оцінки якості підготовки випускників.

Фактор 2. Цілісний освітній процес. Тут доцільно виділити підсистеми: 1) якість освітніх програм; 2) якість формуючого контингенту студентів, їх мотивація до засвоєння фахових знань; 3) інформаційно-методичне забезпечення освітнього процесу; 4) рівень кваліфікації викладачів; 5) якість процесу навчання; 6) соціальна і виховна складові освітнього процесу; 7) якість майбутнього вчителя, його затребуваність, результативність самореалізації.

Фактор 3. Відповідність світовим стандартам підготовки.

Підсумовуючи зазначимо, що зміст критеріїв може змінюватися відповідно до поставлених завдань та цілей освіти. Водночас якість освіти, зокрема й якість підготовки майбутнього вчителя залежить, певним чином від активності самого студента, від здатності та готовності використовувати здобуті знання, від бажання розвиватись і самовдосконалюватись.

1. *Овчарук О. В.* Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О. В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.

ФЕНОМЕН ТВОРЧОЇ ОБДАРОВАНОСТІ УЧНІВ

Марія Крива,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки

У сучасному суспільстві багато уваги приділяється обдарованим дітям. Дослідження проблематики обдарованості охоплює вивчення природи обдарованості дитини, типів обдарувань; основних закономірностей й умов сприятливого психолого-педагогічного розвитку обдарованих учнів. Особливо зростає інтерес науковців до видів обдарувань, зокрема до творчої обдарованості учнів. Знання типології обдарованості учнів необхідні для того, щоб вірно оцінити можливості дитини й допомогти їй у вирішенні проблем, орієнтувати її у виборі майбутньої професії.

Мета нашого дослідження – розглянути особливості творчо обдарованих учнів.

Обдарованість – це індивідуальна потенційна своєрідність задатків людини, завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній галузі діяльності. Тривалий час головним показником обдарованості визнавався здебільшого інтелект. Однак, нині важливою характеристикою обдарованої дитини вважають креативність; у більшості моделей обдарованості науковці виділяють творчий компонент (Дж. Рензуллі, П. Торранс, О. Матюшкін, О. Кульчицька).

Водночас, у психолого-педагогічних дослідженнях виділяють окремий тип обдарованості – творчу обдарованість. Вона визначається тими конструктами, на яких базується власне розуміння творчості. У процесі дослідження виявлено, що важливим компонентом творчого потенціалу особистості є творче мислення, формування якого ґрунтується на позитивній мотивації, цілетворенні, рефлексії, пізнавальному інтересі, організації дослідницької діяльності. Згідно з теорією Дж. Гілфорда та П. Торренса, творче мислення як предмет комплексних міждисциплінарних

досліджень необхідно вивчати за його продуктами (визначається кількість, якість, цінність), а також як процес (визначаються рівні, стадії, типи творчого мислення) і як специфічний вид здібностей.

Дослідники творчості пов'язують креативність не тільки з творчим мисленням, а й з іншими якостями. Зокрема, В. Каменська і Є. Мельникова вважають, що в основі креативності є спостережливість як здатність до диференційованого і точного сприйняття. Виділення цієї здатності ґрунтується на таких ознаках: пильність у пошуку проблем (незвичайна чутливість до субсенсорних підказок, вміння бачити неточності, дефекти, властивості в об'єктах, спонтанність сприйняття), інтуїтивність, здатність до перетворень, здатність до прогнозування, асоціативність (легкість асоціювання), почуття гумору як креативна здатність, здатність до імпровізації (інтегральна творча здатність, що ґрунтується на високій лабільності нервових процесів, уяві, пластичності, гнучкості, інтуїції), синестезія, широкий фокус уваги [1].

О. Матюшкін, спираючись на роботи багатьох дослідників, розробив синтетичну структуру творчої обдарованості, яка охоплює такі компоненти: домінуючу роль пізнавальної мотивації; дослідницьку творчу активність, яка виражається у виявленні нового, постановці і розв'язанні проблеми; можливість досягнень оригінальних рішень; можливість прогнозування і передбачення; здібності до створення ідеальних еталонів [2].

Головна особливість креативного, або творчого типу обдарованості виявляється в нестандартному мисленні, в особливому погляді на світ, прагненні створювати оригінальні проекти. Діти часто конфліктні, некеровані, незалежні у своїх судженнях, не виявляють шанобливого ставлення до умовностей [3].

Творчо обдаровані діти не вміють пристосовуватись до обставин, якщо вважають ці обставини для себе неприйнятними. Вони потребують постійної уваги до результатів їх творчої діяльності. Варто зазначити, що тривале насильницьке пригнічення інтелектуальних і експресивних потреб творчо обдарованої дитини веде до емоційних перенапружень, неврозів і навіть психозів у дитини.

Отже, творча обдарованість учнів є досить складним та багатоаспектним явищем, тому в психологічно-педагогічній літературі однозначність у розумінні цього феномену відсутня і потребує подальшого вивчення.

І.Ільин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб : Питер, 2009. – 434 с.

2. *Матюшкин А. М.* Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С.29–33.

3. *Мотилько Т. Л., Леонова Н.С.* Психолого-педагогічний супровід обдарованих дітей. – К. : Редакції загальнопедагогічних газет, 2014. – 128 с.

ВИКОРИСТАННЯ НАРАТИВНИХ МЕТОДІВ У НАВЧАННІ ДОРΟΣЛИХ

Наталія Горук,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки

Навчання впродовж життя сьогодні є одним із пріоритетних напрямків реформування вищої освіти, що полягає у змінах змісту та процесу навчання відповідно до потреб дорослої особистості. Оскільки навчання дорослих тісно пов'язане із досвідом, важливо використовувати цей досвід у навчальному процесі, що дозволить зробити його більш значущим та особистісно-орієнтованим.

Ще на початку ХХ ст. відомий американський андрагог Едуард Ліндеман, базуючись на теоріях Джона Дьюї про невід'ємний зв'язок навчання із досвідом особистості, зазначив, що досвід дорослої людини є її живим навчальним посібником. Ця ідея набула значного розвитку у працях Малкольма Ноулза, основоположника андрагогіки, який стверджував, що досвід дорослої особистості повинен стати одним із головних ресурсів для вивчення та використання у навчальному процесі.

Сучасна конструктивістська теорія також пояснює навчальний процес як зв'язок досвіду та його рефлексії. Лише осмислення і наступне втілення досвіду особистості у слова, мову, роблять цей досвід значущим, зрозумілим та доступним для майбутнього використання, оскільки оповідальний модус людського життя є специфічною для людської свідомості моделлю оформлення життєвого досвіду [1, с. 9]. Таким чином, навчання стає наративним процесом, оповіддю усною чи письмовою, індивідуальною або груповою, що відображає процес когнітивного осмислення нових категорій, понять чи теорій.

Використання життєвого досвіду дорослої особистості у навчальному процесі полягає у створенні когнітивних зв'язків вивченого із попереднім досвідом. Озвучуючи свій досвід, особистість має змогу побачити його через лінзу ширшого культурного наративу, що формує і обмежує її власний досвід, та критично проаналізувати його. Наратив як осмислення нових знань та втілення їх у слова через призму власного

досвіду лежить в основі багатьох сучасних навчальних методів, що базуються на ідеї взаємонавчання, таких як «карусель», «ротаційні трійки» та ін. Однак, у навчанні дорослої особистості із значним минулим життєвим досвідом, важливо використовувати методи, які дають змогу поєднати минулий досвід із навчальним. Такими методами є ведення навчальних журналів та щоденників, написання концептуально-автобіографічних есе і метод кейсів [2].

Головною метою використання навчальних журналів або щоденників є осмислення вивченого на кожному занятті та запис своїх вражень, ідей, відкриттів чи сумнівів у окремий зошит. Важливою вимогою до використання цього методу є систематичність, що дає змогу побачити процес розвитку особистості та накопичення нових знань з теми чи дисципліни. Форма ведення такого журналу повинна бути довільною, щоб найповніше сприяти веденню продуктивного діалогу дорослої особистості із навчальним матеріалом, зробити процес навчання когнітивним та, водночас, афективним, наповненим емоціями та почуттями.

На відміну від формальних автобіографій, які зазвичай використовують для надання інформації про особистість як працівника чи кандидата на участь у певних заходах, концептуальні автобіографічні есе ґрунтуються на саморефлексії власного досвіду, що сприяє кращому розумінню своєї особистості [3]. Їх використовують у навчальному процесі для вивчення нових теорій або концепцій через призму власного досвіду і розвитку того, хто навчається, як, наприклад, у вивченні когнітивних стилів або типології студентів, теорій розвитку особистості, формуванні гендерних стереотипів, тощо. Такі автобіографічні роботи дозволяють пов'язати абстрактну концепцію із власними життєвими реаліями і створити новий нарратив, який стає навчальним матеріалом.

Навчальні кейси або ситуації сьогодні широко використовують у професійній освіті медиків, юристів, педагогів, економістів та психологів для набуття або вдосконалення практичних умінь. Мета кейсу – навчити студентів знаходити вирішення комплексної реально існуючої проблеми у професійній практиці. Опис самого кейсу є певною незавершеною історією, відкритим нарративом, який необхідно продовжити. Працюючи над вирішенням ситуації, студенти стають не лише читачами цієї історії, а й її творцями, тому кінцевий результат може відрізнитися в залежності від досвіду особистості. За допомогою кейсу студенти навчаються мислити як практикуючі працівники своєї сфери, поєднуючи теоретичні концепції із попереднім досвідом та знаннями.

Окреслені у дослідженні методи навчання дорослих не є єдиними, однак вони дають змогу зробити навчання особистісно-орієнтованим та

трансформаційним через осмислення власного життя або певних життєвих ситуацій, дозволяючи усвідомити та упорядкувати їх, поєднуючи власний досвід із новими теоріями та концепціями. У процесі наративного навчання відбувається осмислення реальності, пристосування до неї, і оскільки особистість є частиною цієї реальності, яка постійно змінюється та відтворюється, це може призвести до зміни її реальних характеристик і вплинути на подальше життя.

1. Соціально-психологічні чинники розуміння та інтерпретації особистого досвіду : монографія / за ред. Н. В. Чепелевої. К. : Педагогічна думка, 2008. – 256 с.

2. *Clark M. C., Rossiter M.* Narrative learning in adulthood. New directions for adult and continuing education. No 119. Fall 2008. – P. 61–70.

3. *Karpiak I.* Writing our Life: Adult learning and teaching through autobiography. Canadian Journal of University Continuing Education. 2000. 26(1). – P.31–50.

РОЛЬ МАТЕРІ У ФОРМУВАННІ ПІЗНАВАЛЬНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ДИТИНИ

Світлана Цюра,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки

Мама, в більшості ситуацій виховання, є першою людиною, що створює середовище розвитку дитини, зокрема й розкриття її пізнавального потенціалу. Тривалий час, вона має безпосередній вплив на дочку і сина, частково зберігає цей вплив у дорослому віці, хоч і меншою мірою. Нуклеарна сім'я, що закріпилася як основний тип сімейних стосунків звузила когнітивний простір внутрішньо сімейної взаємодії.

Психологічний аналіз впливу матері на розвиток дитини розглянуто у дослідженнях З.Фрейда, К.Хорні, Е.Еріксона, Дж. Боулбі, де проаналізовано і систематизовано роль матері у формуванні ранніх особистісних структур. Другий напрям найбільш масштабно започаткований А.Фрейд, досліджували також Е. Кляйн, Д. Віннікотт, М. Маллер – порушення і затримка психічного розвитку дитини, проблеми ранньої дезадаптації та деструкції.

Розвиток пізнавального потенціалу дитини умовно можна розділити на етапи, відповідно до вікових та узагальнених завдань, що їх виконує сучасна мама, розділивши їх на мінімум, необхідний для розвитку та максимум, що відповідатиме інтелектуальному потенціалу й психолого-педагогічній компетентності матері.

У пренатальному періоді що необхідним мінімумом для повноцінного фізіологічного розвитку основ майбутнього когнітивного потенціалу дитини є повноцінне харчування і здоровий спосіб життя матері під час вагітності. Максимум, що забезпечує сучасне материнство є свідомо організовуваний позитивний психологічний стан, мікроклімат сім'ї, спілкування з ненародженою дитиною матері і батька, позитивні враження від сприймання навколишнього середовища, гармонійних музичних композицій тощо.

У віці немовляти необхідний мінімум – позитивне емоційне спілкування матері з дитиною, яке завдяки сенсорному сприйманню забезпечує активізацію мозкової структури і їх формування, що не було завершено у попередньому періоді. Максимум – свідомо організовані інтеракції, що спонукають дитину до більш активної взаємодії з оточенням, у тому числі й іншими дітьми; активізація пізнавальних можливостей шляхом введення в простір сприймання дитини різноманітних сенсорних подразників.

У ранньому дитинстві найменше, що може забезпечити мати для розвитку когнітивного потенціалу дитини – це дати простір спонтанній пізнавальній активності і зробити його безпечним для дитини. Максимально, що роблять сучасні матері – це розширюють матеріальне середовище доступне до сприймання його дитиною, забезпечують розвиток пізнавального досвіду шляхом предметно-маніпуляційної гри, налагоджують і розширюють інформаційний та організаційно-діяльнісний рівні спілкування дитини з членами сім'ї а також організують для дитини можливість адаптуватися в групі ровесників для гри та відповідних віку занять загального розвивального та пізнавального характеру. У цьому віковому діапазоні частина сімей також організовує спеціальні види розвивальної діяльності, що спрямована на розвиток навиків раннього читання, оперування поняттями форми, розміру, функцій, класифікації об'єктів за типовими ознаками, групування тощо.

Незалежно від віку дитини когнітивний потенціал матері є вагомим чинником створення середовища для розвитку шляхом спеціально організованої діяльності та взаємодії, значимим також є її емоційний інтелект.

СУЧАСНІ ФОРМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО НАСИЛЬСТВА БАТЬКІВ НАД ДІТЬМИ

Ірина Мицишин,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки

Насильство як деструктивна форма людських стосунків на сучасному етапі розвитку людства виходить на новий рівень суспільного переосмислення. Вдосконалення правової грамотності населення, підвищення соціо-культурних стандартів знижує рівень толерування насильницьких дій, поріг терпимості й утверджує цінності особистої поваги та гідності. Тому дослідження типів і форм насильства стають необхідними складовими на шляху до розробки ефективних стратегій запобігання та подолання насильства в різноманітних середовищах. Описуючи стан дитини, що зазнає психологічного насильства науковці ввели термін „психологічно побита дитина”. Таке становище дитини виникає внаслідок дотримання батьками патологічних моделей сімейного виховання чи набутої сімейної дисфункційості. Більше того низька педагогічна грамотність та батьківський егоцентризм не створюють підстав для формування рефлексивного ставлення щодо своєї батьківської функціональності.

До найбільш типових форм психологічно згубного ставлення батьків до дітей належать:

- *відкинення* – дорослий не розуміє цінності, які важливі для дитини, нехтує її суттєвими потребами;
- *ізоляція* – дорослий обмежує дитину від здобуття нормального соціального досвіду, забороняє їй мати друзів, формує у дитини уявлення про те, що вона одна у цьому світі і не може на нікого опертися;
- *тероризування* – дорослий словесно ображає дитину, створюючи атмосферу страху і залякування;
- *ігнорування* – дорослий позбавляє дитину необхідних стимулів до емоційного та інтелектуального розвитку;
- *розбещення* – дитину втягують у згубну асоціальну поведінку, що призводить до формування викривленого уявлення про соціальні норми, перешкоджає її соціалізації [1, с. 132].

Внаслідок таких стереотипів ставлення формуються конкретні форми психологічного насильства:

- словесні образи, лайка, крик;
- бойкотування (з дитиною не спілкуються, щоб провчити, покарати за неналежну поведінку);
- нехтування, зневажання переконань, що мають цінність для дитини;
- приниження, неконструктивна і безпідставна критика;
- маніпуляція почуттями дитини чи самою дитиною у конфліктах між дорослими;
- залякування, погрози;
- шантажування, переслідування;
- виклик почуття провини, невпевненості;
- ігнорування почуттів;
- ізоляція від оточуючих, зовнішнього світу;
- заборона бачитись/спілкуватись із рідними чи близькими людьми [3, с. 48];
- поводження з дітьми як з своєю власністю, рабами, слугами чи підлеглими;
- використання фізичних переваг дорослої людини (росту, розмірів та сили), постійне посилення на них як аргумент у суперечці;
- жорстокість щодо інших істот і людей, які важливі для дитини [2, с. 55].

Окрім перелічених вище узагальнених форм психологічного насильства, можна визначити окремі форми, які мають найбільш травматичний вплив на дитину залежно від її віку. Для дитини молодшого віку найбільш дошкульними є:

- погрози суворого покарання Богом, судом, „силами зла”;
- обіцянка покинути або розлюбити дитину, покінчити життя самогубством;
- заподіяти фізичну шкоду собі або іншим важливим для дитини людям, тваринам, рослинам;
- пошкодити чи викинути значущі для дитини речі;
- віддати дитину в міліцію, спецшколу, притулок, до інших родичів чи психіатричну лікарню;
- принизити дитину в очах важливих для неї людей або розповісти про її реальні чи удавані гріхи й помилки; приниження та постійне присоромлення дитини безвідносно до її дій, підкреслення її недоліків навіть за їх відсутності;

- звинувачення дитини у власних невдачах, безпідставні скарги на її поведінку, вчинки, використання її реальних або вигаданих вад та помилок для постійного тиску на дитину, шантажування;
- використання дітей як посередників та об'єктів шантажу в конфліктах між батьками;
- відмова повідомити дитині про рішення, що стосуються відвідин та опікунства [2, с. 56].

Для дітей старшого віку особливо травматичними формами насильства будуть: безпідставні утиски та обмеження свободи дій, заборона займатися улюбленою справою, спілкуватися з друзями, перебувати поза безпосереднім наглядом дорослих.

Визначення та аналіз форм психологічного насильства батьків над дітьми є однією з передумов визначення обсягів, кількісного і якісного виміру цього явища й що найголовніше способів психолого-педагогічного втручання, корекції деструкцій, а також методів і засобів профілактики.

1. *Алексеева И.* Психологическое насилие / И. Алексеева, И. Новосельский // Виховання без насилля. Дайджест 8. / О. Байєер, О. Сироватко, Ю. Чемодурова. – Запоріжжя, 2011.

2. Методичні рекомендації щодо опитування дітей, що стали свідками та/або жертвами насильства, а також вчинили насильство / ред. Т. Цюман. – Київ, 2015.

3. Насильство щодо дітей в Україні. Всеукраїнське опитування громадської думки / ред. С. Павлиш, Т. Журавель. – Київ, 2015.

ДИСКУСІЙНИЙ МЕТОД ЯК ФОРМА СПІВПРАЦІ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТА НА СЕМІНАРСЬКОМУ ЗАНЯТТІ

Романа Михайлишин,

асистент кафедри загальної та соціальної педагогіки

Семінарські заняття – вид навчальних занять у вищих навчальних закладах, який передбачає самостійне вивчення студентами окремих питань або тем лекційного курсу з відповідним оформленням матеріалу. Семінар передбачає як виконання навчальної мети, так і розвиток творчого мислення, уміння застосовувати теоретичні знання на практиці, здобувати та презентувати нову інформацію, дискутувати навколо

попередньо визначених тем і питань, разом з тим і тих, що часто спонтанно виникають у процесі заняття.

У сучасній вищій школі поширені семінарські заняття різних типів. Один з найпоширеніших вважається семінар-диспут (дискусія).

Дискусія – дієвий метод обговорення питання, що вивчається. Семінар-диспут передбачає колективне обговорення проблеми з метою встановлення шляхів її достовірного розв'язання у формі діалогічного спілкування учасників, високу розумову активність учасників, прищеплює вміння вести полеміку, обговорювати матеріал, захищати погляди та переконання, лаконічно і зрозуміло висловлювати думки. Під час такого обговорення виявляються різні позиції, а емоційно-інтелектуальний поштовх пробуджує бажання активно мислити.

«Сутність дискусії, – на думку Ч. Купісевича, – полягає в обміні думками на певну тему між педагогом та вихованцями або тільки між вихованцями» [3]. Ці думки можуть бути як власними, так і спиратися на погляди інших людей. Ефективну дискусію характеризує розмаїття думок, бажання відшукати найбільш прийнятний варіант розв'язання дидактичної проблеми й активна участь у ній співрозмовників. Дискусія вимагає від студента не простої відповіді на запитання, а навпаки – обгрунтованого, емоційно забарвленого та змістовного варіанта розв'язання дидактичної проблеми, ясного і чіткого висловлювання своїх думок. Вона викликає сильні емоційні почуття в учасників, формує навички колективної роботи й уміння вислухати позиції інших учасників.

В. Оконь пропонує три *види дискусії*:

- «побіжна» – виникає стихійно під час розгляду та обговорення складних питань, які цікавлять більшість студентів;
- дискусія, спрямована на формування переконань;
- справжня навчальна дискусія, яка спеціально організовується для розгляду важливої дидактичної проблеми.

Виокремлюють й інші види дискусії: *спостережну дискусію* – участь у ній бере визначена частина учасників, інші – спостерігачі; *багаторазову* – учасники спочатку вивчають і розглядають проблему в малих групах, а потім дискутують всією групою; *лімітовану* – в групах із 5-7 осіб протягом 5-10 хвилин обговорюються певні дидактичні проблеми; *конференційну* – вимагає всебічної підготовки кожного учасника.

Деякі види дискусії стали самостійними методами навчання, зокрема, круглий стіл, «мозкова атака» тощо.

За своєю структурою семінар-дискусія містить вступне слово викладача, власне дискусію і підсумки – такі рекомендації більшості авторів праць з вищої педагогіки.

Викладач повинен бути взірцем для студентів у підготовці до семінару. Він сам повинен глибоко і досконало опрацювати літературу, рекомендовану студентам, сформулювати основні, додаткові, допоміжні питання, чітко сформулювати вступне і заключне слово семінару.

Навчальні дискусії можуть викликати інтерес до предмета тільки за умови вмілої їх організації. Попередня підготовка педагога полягає у визначенні дидактичної проблеми (звідси й теми дискусії), її поділу на питання для обговорення. Підготовка студентів включає ознайомлення їх з різноманітною літературою на тему дискусії.

Організація дискусії має три основні етапи: підготовчий, основний, заключний.

Підготовчий етап передбачає такі завдання:

- сформулювати тему дискусії;
- визначити основні питання, які обговорюватимуться;
- підготувати основну літературу з проблеми, яка вноситься на дискусію;
- визначити місце та час проведення дискусії.

На другому етапі обговорюються питання, які внесені до порядку денного. Якщо в процесі обговорення або ж осмислення деяких моментів дискусії виникає невелика пауза, викладачеві не рекомендується її переривати, даючи можливість учасникам дискусії трохи поміркувати, оскільки це може сприяти новому повороту дискусії.

Третій етап – заключний – це підбиття підсумків. Як правило, це робить викладач, проте можна доручити студентові.

Дуже важливим у дискусії є дотримання часового регламенту.

Правильне ведення дискусії полягає в урахуванні багатьох факторів (психології ведення дискусії, логічній та мовній культурі дискусії та ін.)

Основні правила ведення дискусії:

- відверто висловлювати думки;
- поважати точки зору всіх членів дискусії;
- слухати інших, не перебиваючи;
- не говорити занадто довго та занадто часто;
- водночас має говорити лише одна особа;
- дотримуватися позитивних ідей та стосунків;
- не критикувати себе та інших;

- незгоди й конфлікти відносно ідей не повинні бути направлені на конкретну особу.

Творча ініціатива педагога та активна участь студентів мають вирішальне значення. Дидактично-виховної мети дискусії буде досягнуто за умови дотримання учасниками таких вимог: точне визначення проблеми, що підлягає обговоренню; докладне уявлення про методи, прийоми і способи її розв'язання; чітке визначення змісту понять, термінів і категорій, які використовуватимуть учасники дискусії; обов'язкове обґрунтування власної позиції; можливість відкритого висловлювання своїх думок і шанобливе ставлення до опонентів та їхніх поглядів.

Педагог повинен вчити студентів умінню обґрунтовано дискутувати, наводити вагомі аргументи на захист своєї позиції, розмірковувати принципово, доброзичливо, невимушено, поважати опонента і його погляди.

Викладені вище рекомендації впливають із *такту дискусії*, тобто з уміння педагога керувати її перебігом і своєчасно вносити відповідні корективи, відповідно до змісту дискусії та її характеру. .

Отже, дискусія є дієвою тоді, коли стимулює пізнавальний інтерес її учасників, збагачує їхні знання й уміння, формує розумові навички й уміння, сприяє їх вдосконаленню, вчить поважати опонента, відстоювати свої аргументи й шанувати інших. Критичне осмислення матеріалу, різних поглядів на наукову проблему, побудова доказових, аргументованих виступів сприяє формуванню самостійного творчого мислення, необхідного сучасному висококваліфікованому фахівцю, орієнтованому на діяльність в умовах високої конкуренції.

1. *Вихрущ В.О.* Методика педагогіки. Навчальний посібник / В.О.Вихрущ. – Тернопіль: Крок, 2011. – 442 с.

2. *Козяр М.М.* Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / М.М. Козяр, М.С.Коваль.– К.: Знання, 2013. – 327 с..

3. *Ягунов В.В.* Педагогіка: Навч. посібник. / В.В. Ягунов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ

Марта Максимець,

асистент кафедри загальної та соціальної педагогіки

Так як економічна і соціокультурна ситуація в нашій державі та світі змінюються дуже швидко, сучасний педагог має дбати про формування життєво важливих компетентностей. Він має вміти самостійно вчитися; підвищувати свій професійний рівень; давати швидко оцінку ситуаціям і водночас уміти оцінювати свої можливості; приймати рішення і нести за них відповідальність; бути здатним швидко адаптуватися до життєвих умов та умов праці, зокрема, які останнім часом постійно змінюються.

Саме на етапі професійного становлення випускник вищого навчального закладу стає суб'єктом нової для нього професійно-педагогічної діяльності, розпочинаючи самостійно реалізовувати на практиці здобуті теоретичні знання, уміння та навички.

Професійна підготовка вчителів іноземної мови має бути орієнтована не лише на здобуття необхідного обсягу знань, умінь і навичок по спеціальних дисциплінах, але і на розвиток здатності майбутніх фахівців до самостійного пошуку й використання нових знань і технологій в умовах швидких змін.

Зазначимо, що компетентний учитель – це не просто випускник університету з наявним дипломом, це той, хто бажає навчатися і навчається протягом життя та постійно вдосконалює себе в професійному плані.

Лише здійснюючи безпосередньо професійну діяльність вчитель може формувати власну професійно-педагогічну компетентність, яка є важливою складовою. Вона не має вузько професійних меж, оскільки від учителя вимагається постійне осмислення розмаїття соціальних, психологічних, педагогічних та інших проблем, пов'язаних з освітою.

Професійна компетентність вчителя загальноосвітньої школи, на нашу думку, охоплює всі сфери особистості, є її провідною метою, до досягнення якої повинен прагнути вчитель у процесі свого професійного становлення.

На думку Т. Колодько, *професійно-педагогічна компетентність* – це практичний досвід учителя, його уміння і навички, підготовленість, знання та ерудиція, а також визначення шляхів і можливостей забезпечення їх набуття та функціонування за допомогою педагогічної

свідомості і мислення [1, с. 6]. Дослідниця визначила професійно-педагогічну компетентність з предмета “іноземна мова”.

Її складовими є:

- компетентність у розумінні, інтерпретуванні усного повідомлення – слухання (розуміння загального смислу усного повідомлення; розрізнення між суттєвою (необхідною, важливою) та другорядною інформацією); компетентність у створенні усного повідомлення; побудова усного повідомлення на задану тему; усне резюмування тексту, почутого один раз;
- компетентність у розумінні, інтерпретуванні, оцінюванні письмового повідомлення – читання (використання різних стратегій для контакту з представниками різних культур);
- компетентність у створенні письмових повідомлень – письмо;
- культурні, міжкультурні, функціональні компетентності;
- уміння сприймати нову мову, новий досвід людей, нові способи поведінки і застосовувати інші компетенції для того, щоб діяти у специфічній навчальній ситуації (на основі спостереження, здогадки, запам'ятовування) [1, с. 6].

Варто зазначити, що якість професійної діяльності молодого вчителя іноземної мови значною мірою залежить від рівня сформованості його загальнокультурної, соціокультурної та комунікативної компетентностей.

Професійно-педагогічна компетентність молодого вчителя формується безперервно у процесі його самостійної педагогічної діяльності, під час виконання ним усіх поставлених завдань. Про високий рівень професійної компетентності та компетентності у сфері саморозвитку свідчить наявність у молодого вчителя сформованого розуміння мети та наслідків професійної діяльності у школі. Діяльність такого вчителя спрямована на формування цінностей, має якісний підхід до отримання знань. Молодий педагог усвідомлює соціальне значення власної професійно-педагогічної діяльності, має потребу у підвищенні професійного рівня та прагне до творчості й постійного саморозвитку; він позитивно сприймає новачі, вільно володіє інформаційними технологіями.

І. Колодько Т. Професійно-педагогічна компетентність майбутнього вчителя // Рідна школа – 2005. – № 11. – С. 6–7.

МУЗЕЙНА ПЕДАГОГІКА: ПЕРСПЕКТИВИ ОРГАНІЗАЦІЇ НОВИХ НАПРЯМКІВ КОМУНІКАЦІЇ З ВІДВІДУВАЧАМИ

Олексій Караманов,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки

Інтеграція сучасних музейно-педагогічних технологій у навчально-виховний процес середньої та вищої школи зумовлює низку запитів, пов'язаних з різними оцінками ефективності, можливостей, умов організації дієвої педагогічної взаємодії у просторі музею з учнівською та студентською молоддю. Як правило, форми такої взаємодії головно зводяться до шаблонних екскурсій, проведення традиційних занять у межах вивчення певної історико-культурної, мистецької, літературної тематики у школах або ВНЗ, неформального спілкування, рідше – організації проектної діяльності (зокрема, спільних проектів, маршрутів, презентацій), музейно-педагогічних програм, «музейних свят», інтерактивної діяльності тощо.

Нерідко тематиці, яка «озвучується» в музеї, притаманний розмаїтий характер, виходячи з ознайомлення, повторення, переказування, інтерпретації інформації за допомогою візуалізації та спільної роботи відвідувачів на експозиції. Очевидно, що це має певний результат, але здебільшого зводиться до фрагментарності, показу загальної картини та відсутності комплексного міждисциплінарного підходу. Виникає логічне запитання щодо того, як урізноманітнити музейно-педагогічну діяльність, наповнити її не лише відповідними контекстами, методами, формами, а й новим цікавим змістом?

Ми вважаємо, що перш за все слід загострити увагу на взаємодії різних історичних дискурсів в музеї, виходячи з положень так званої *«педагогіки пам'яті»*. У такий спосіб кожен відвідувач зможе глибше відчувати власну присутність в музеї, осмислити цей простір у своєму ціннісному вимірі, актуалізуючи для себе власне минуле.

Наступним перспективним напрямком можна визначити *«терапію спогадами»*. Відтворення культурної пам'яті, збільшення уваги до індивідуального досвіду людини надає музеям чимало інструментів для включення історій окремих людей у свої колекції та експозиції. У цьому сенсі є важливим доповнення та «озвучення» такими історіями усталеної картини історичних подій, збереження балансу між фрагментарністю, емоційністю особистих історій та лінійних історичних наративів.

Важливим висновком, що випливає з вищенаведеного, слід відзначити орієнтацію музеїв на *формування* у відвідувачів так званої

локальної та регіональної ідентичності, тобто усвідомлення особистої причетності кожної людини до певної місцевості, звідки походить її рід, коріння.

Серйозним «викликом сьогодення» для педагогічної діяльності музеїв є максимальне урахування усієї палітри можливих відвідувачів, зокрема, *потреби різних соціальних груп*. Саме тому актуальними є такі напрямки, які б ураховували потреби мігрантів, неповносправних осіб, різні гендерні фактори та чинники. Зазначене зумовлює переосмислення наповнення експозицій зручним та доступним контентом на засадах універсального дизайну.

З цього випливає ще один аспект, який стосується різних способів актуалізації минулого. Як правило, ці способи та форми діяльності не були притаманні музеям до 80-90-их рр. ХХ ст. Ми маємо на увазі інтерактивність, культуру участі (партисипацію) та ед'ютейнмент, STEAM-освіту як *сучасні культурні практики*, що активно застосовують ігри, театралізацію, святкові заходи, перформанси, віртуальну реальність. Таким чином відбувається зміна розуміння минулого від одностороннього, лінійного «формату» – до активної співучасті у його актуалізації в музейному просторі.

У свою чергу дедалі більшу популярність здобуває віртуалізація музейного простору, зумовлена створенням *віртуальних музейних експозицій*, які доповнюють музейні наративи, репрезентують альтернативні погляди на історію та пам'ять, продукуючи великі архіви особистих спогадів, які мають надзвичайну цінність для повсякденної історії, проведення об'єктивного вивчення тієї чи іншої епохи очима різних людей.

Своєрідним виділенням зазначених напрямків виступають освітні програми музеїв, які пропонують відвідувачам чисельні курси, лекції, студії, майстер-класи, абонементи. Це вимагає неабиякої відкритості та ініціативності, адже програми сприяють формуванню колективної ідентичності різних спільнот, встановленню дружніх партнерських зв'язків на шляху до демократизації суспільних відносин.

Перелічені напрямки комунікації не вичерпуються наведеним вище. Вони завжди виходять з конкретних ситуацій, зумовлених взаємодією з відвідувачами у музейному та навколomuзейному просторі на засадах гуманістичної педагогіки, організації нових культурних практик.

ПРОБЛЕМИ СПІВПРАЦІ ШКОЛИ І МУЗЕЮ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ РЕФОРМ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Марія Василюшин,

асистент кафедри загальної та соціальної педагогіки

З часів набуття Україною незалежності ведеться дискусія щодо потреби реформування освітньої галузі, яка не відповідає викликам часу. Усе частіше науковці, дослідники освітньої галузі та педагоги наголошують на зниженні якості освіти, повільному й безсистемному оновленні її змісту, що призводить до різкого падіння рівня знань та умінь учнів, втрати інтересу і мотивації до навчання. Відповідні тенденції часто є наслідком недостатнього фінансування освітньої галузі, старіння матеріально-технічної бази та методик навчання, зростання нерівності у доступі до якісної освіти. Отож, потрібна системна реформа освіти та трансформація освітнього сектору у напрямку створення інноваційного середовища, де учні могли б здобувати необхідні знання, уміння та навички для власного розвитку та самореалізації, навчаючись протягом життя.

Зазначені освітні тенденції знайшли широке обговорення у суспільстві та відображення у концептуальних засадах “Нової української школи” і новому Законі України “Про освіту”. У цих документах акцентовано на фінансуванні освітньої галузі, особливостях упровадження автономії школи і вчителя. Зокрема, ґрунтовно проаналізовано нові стандарти й результати навчання, особливості упровадження інновацій у навчальний процес. Відтак, у концепції “Нової української школи” зазначено: “освітню діяльність буде організовано з урахуванням навичок ХХІ століття відповідно до індивідуальних стилів, темпу, складності та навчальних траєкторій учнів: від комунікативних типів завдань (знайти спільну мову з друзями, учителями, однокласниками, батьками, незнайомими людьми) до творчих (креативно-інноваційних)” [2, с.18]. Також наголошено на “створенні сучасного освітнього середовища, яке забезпечить необхідні умови, засоби та технології для навчання учнів, освітян, батьків не лише в приміщенні навчального закладу” [2, с.7].

Усе більше сучасних педагогів наголошують на потребі залучення в освітній процес різноманітних культурних інституцій (бібліотек, музеїв, центрів творчості дітей та юнацтва) та створення освітнього середовища поза межами школи, яке б сприяло культурному і освітньому розвитку дітей та молоді. На нашу думку, таким “сучасним освітнім

середовищем”, яке розширить можливості практичного застосування знань та набуття нових освітніх компетентностей може бути середовище музею. Музеї є джерелом культурних цінностей, скарбницею інформації про попередні епохи, інколи й дослідницькою лабораторією і центрами науки. Організація навчання в музеї сприяє самовираженню учнів у сфері культури; формує соціальні та громадські компетентності; винахідливість й ініціативність; компетентності в інформаційно-цифрових технологіях; здатність навчатися протягом цілого життя. Власне, ці компетентності входять до переліку десяти основних компетентностей, які покликана формувати “Нова українська школа”.

Як стверджують дослідники, “у музеї доречно використовувати найсучасніші освітні технології”. На сьогодні це, зокрема, активне та інтерактивне навчання. *Активне навчання в музеї* – це взаємодія екскурсовода з групою дітей. Діти виступають рівними учасниками й творцями заняття, а успішне навчання базується на самопізнанні й розумінні почутого і побаченого. Це розуміння досягається дидактичними іграми, творчими завданнями, питаннями і кросвордами. *Інтерактивне навчання в музеї* – це не лише взаємодія екскурсовода з учнями, а й учнів між собою, а екскурсовод модерує їх діяльність. Діти працюють у малих групах, парах, вчать працювати в команді. Самотужки шукають інформацію, формують власну думку” [1, с. 60-61].

Зазначені підходи до організації навчання формують мистецький смак та здатність висловлювати думки й почуття, спонукають учнів до генерування нових ідей та ініціативності, стимулюють інтелектуальний розвиток завдяки формуванню вмінь спостерігати, аналізувати та узагальнювати інформацію. Водночас, у ході музейних занять реалізуються принципи гуманізму, демократизму, поваги до людської гідності, формуються національні та загальнолюдські цінності.

Для налагодження ефективної співпраці шкіл та музеїв різних профілів важливо популяризувати зміст музейних експозицій серед широкого загалу та поширювати інформацію про музейні заходи серед потенційних відвідувачів. Цьому сприяє, наприклад, організація та проведення “Днів відкритих дверей”, “Днів школи у музеї” та “Днів музею у школі”, тренінгів та навчальних семінарів для вчителів, видання та розповсюдження буклетів з інформацією про музейні заходи. В епоху сучасних інформаційних технологій необхідне постійне інформаційне наповнення музейних сайтів та веб-сторінок у соціальних мережах, де б висвітлювалась інформація про музейні заходи для різновікових категорій відвідувачів.

Іншою, не менш важливою проблемою організації процесу навчання в музеї, є розробка методичних вказівок до проведення

музейних занять на сталій експозиції або тимчасовій виставці з урахуванням віку учнів, їх власних інтересів та уподобань, потреб та можливостей (пристосування музейного середовища до людей з обмеженими можливостями). Відповідні рекомендації повинні розроблятися у співпраці кураторів виставки, музейних працівників, вчителів, психологів, дефектологів та неодноразово бути апробованими на практиці. Важливо, щоби тематика музейних заходів перетиналася з тематикою шкільних початкових дисциплін, або співпадала з темою певного навчального предмету загальноосвітньої школи і формувала міждисциплінарні зв'язки різних галузей знань.

Для ілюстрації музейних предметів, історичних явищ та моделювання певних процесів важливо застосовувати сучасні інформаційні технології, зокрема, технічні засоби навчання: монітори, проектори, відео і звукові інсталяції, мультимедійні екрани, планшети та ін. Використання цих технічних засобів сприятиме пошуку інформації, її обміну у публічному просторі та приватному спілкуванні, ефективному керуванні інформаційними потоками та іншими наявними ресурсами.

Підсумовуючи, варто зазначити, що це далеко не повний перелік тих проблем, які виникають у процесі налагодження ефективної співпраці між музеями та закладами освіти, зв'язки між якими перебувають лише на етапі становлення. Однак, спостерігається і позитивна динаміка (налагоджена взаємодія між окремими навчальними закладами та музеями великих міст), яка відкриває нові можливості щодо модернізації підходів до навчання і виховання молодого покоління у руслі сучасних реформ середньої освіти в Україні.

1. *Музиченко Я.С.* Активні і інтерактивні освітні технології в музейних програмах для дітей / Я.С. Музиченко // Матеріали п'ятої науково-практичної конференції “Музейна педагогіка – проблеми, сьогодення перспективи”, м. Київ, 28–29 вересня 2017 р. – Київ: Національний Києво-Печерський історико-культурний заповідник, 2017. – 132 с. – С. 60 – 62.

2. Концепція “Нова українська школа”. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczya.html>.

ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ-ФІЛОЛОГІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ УГОРЩИНИ

Галина П'ятакова,

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки

Система освіти в Угорщині набула серйозних змін з 1999 р., коли вищі навчальні заклади приєдналися до Болонської конвенції, і обрала створення єдиного європейського простору вищої освіти як головну мету розвитку вищої освіти. У зв'язку з цим процесом з вересня 2006 р. на всіх рівнях була введена двоступенева система навчання, відповідна Болонській моделі (бакалаврські та магістерські програми). В країні працює 18 державних університетів, один громадський університет, 12 державних коледжів, 26 клерикальних освітніх установ і 9 коледжів, що діє за допомогою громадських фондів. Отже, реформа вищої освіти в Угорщині наближається до вищої школи Східної та Центральної Європи, які також долучені до Болонської реформи. В університетах Угорщини запропоновано недорогу оплату за навчання та проживання в Європейському Союзі та Шенгенській зоні під час навчання й по закінченню, різні типи стипендій, викладання відбувається не лише на угорській мові. Багато програм запропоновано на англійській, німецькій та французькій мовах. Тому сьогодні ВНЗ Угорщини приваблюють іноземних студентів.

Чисельні інноваційні зміни у вищу освіту країни привнесені у зв'язку з утворенням Вишеградської групи. Вищі навчальні заклади Угорщини можуть приймати на навчання студентів за стипендіями від Вишеградського фонду, який підтримує навчання у країнах Вишеградської четвірки: Чехії, Польщі, Угорщині та Словаччині. Серед студентів з України, які також можуть обирати будь-який акредитований навчальний заклад – коледж, університет, дослідницький інститут, мистецьку академію, університети Угорщини користуються попитом.

В угорських університетах диплом магістра-філолога частіше можна отримати на гуманітарних факультетах. Так в умовах інноваційних змін гуманітарний факультет Будапештського університету (ELTE) ставить головною метою підготовку фахівця, який здатен викладати спеціальні предмети, що пов'язані з еволюцією людської культури в контексті розвитку інтелекту. На факультеті існує понад 60 магістерських програм з іноземних мов, літератур та культур. Магістерські програми ELTE частіше продовжують бакалаврські та

готують фахівця у культурологічно-країнознавчому аспекті з Американістики, Англоїстики, Івриту, Іспаніїстики, Італіїстики, Португаліїстики, Монголоїстики, Кореїстики, Китаїстики, Медієвістики. Великою популярністю користуються програми зі слов'янських мов: польської, словацької, хорватської, російської, української. Наприклад, існує програма підготовки магістра – фахівця української мови та етнічної української мови.

В університетах м. Дебрецен (DE) та м. Печ (PTE) підготовка магістрів відбувається на факультетах гуманітарних наук, на англійському на німецькому відділеннях. Проте на гуманітарному факультеті PTE є також програми підготовки з угорської мови як іноземної; хорватської та німецької мови та літератури як мови меншин. Популярністю користуються програми як окремі культурні дослідження: європейського, американського, англійського, франкомовного, польського напрямку, а також з російського перекладу та інтерпретації. На факультеті розроблено ще 4 програми з підготовки англійського філолога (впродовж чотирьох семестрів) : англійська мова; інтернаціональні зв'язки; інтернаціональні зв'язки «Європа у Вишеградській перспективі», за якою магістранти навчаються по 4 семестри в Угорщині, Кракові (Польща), Брно (Чехія), Банська Бистриця (Словаччина). На німецькому відділі існують програма підготовки магістрів за спеціальністю “німецька мова, література та культура”; “німецька мова, німецька мова меншин та література, які розраховані на 4 семестра.

В університеті м. Мішкольц (ME) підготовка магістрів-філологів відбувається на факультеті мистецтв на відділенні гуманітарних і математичних наук. За змістом їх можна розподілити на дві групи. Першу групу представляють магістерські програми, які готують вчителів англійської, німецької, угорської мови. До другої групи належать програми підготовки магістрів-філологів з можливими комбінаціями навчальних предметів, які у подальшому міг би викладати вчитель у школі: викладач англійської мови і культури / етики; викладач англійської мови і культури / вчитель географії; викладач англійської мови і культури / вчитель угорської мови; викладач англійської мови і культури / викладач німецької мови і культури; викладач англійської мови і культури / викладач історії та суспільствознавства; вчитель угорської мови / викладач етики; вчитель угорської мови / викладач німецької мови і культури; вчитель угорської мови / історії та суспільствознавства; викладач німецької мови і культури / викладач етики; викладач німецької мови і культури / вчитель історії та суспільствознавства.

Магістерські програми підготовки філологів розроблені також і в Інституті сучасної філології, який існує в МЕ понад 15 років. Програми підготовки, розроблені у відділах англійської мови та літератури, німецької мови та літератури, прикладної лінгвістики, сприяють збільшенню дослідницького потенціалу та якості навчання.

Отже, сьогодні на гуманітарних факультетах та факультетах педагогічного спрямування університетів Угорщини відбувається підготовка магістрів-філологів як кваліфікованих і толерантних викладачів мови та літератури, які би в умовах реформування вищої освіти змогли поєднати у своїй діяльності педагога та дослідника.

ПЕРСПЕКТИВИ ЗАСТОСУВАННЯ АМЕРИКАНСЬКОГО ДОСВІДУ ОРГАНІЗАЦІЇ АКАДЕМІЧНО-ГРОМАДСЬКОГО НАВЧАННЯ У СИСТЕМІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Ореста Клонцак,

аспірант кафедри загальної та соціальної педагогіки

Сучасна система освіти України, зокрема університетська, перебуває у стані реформування та удосконалення відповідно до сучасних викликів українського суспільства, інтернаціоналізації вищої освіти, міжнародних тенденцій підготовки висококваліфікованих фахівців, що у майбутньому зможуть зайняти гідне місце на світовому ринку праці. Ключові положення стратегії та основні напрями розвитку національної освіти, зокрема й університетської, відображено у таких нормативних документах, як «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті», «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки».

У Національній доктрині визначено, що «головна мета української освіти – створити умови для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина України, формувати покоління, здатні навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства; сприяти консолідації української нації, інтеграції України в європейський і світовий простір як конкурентоспроможної і процвітаючої держави» [1, с. 4].

Важливо зазначити, що окреме положення у цьому нормативному документі присвячене зв'язку освіти з розвитком громадянського суспільства. Зокрема зазначається, що політика у галузі освіти спрямовується на піднесення ролі органів громадського

самоврядування, активізацію участі професійних і громадських організацій у навчально-виховній, науково-методичній, підприємницькій діяльності навчальних закладів, у прогнозуванні їхнього розвитку, оцінюванні якості освітніх послуг [1, с. 21].

Відповідно до «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки» передбачається, що «інтеграція України у світовий освітній простір вимагає постійного вдосконалення національної системи освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг, апробації та впровадження інноваційних педагогічних систем, реального забезпечення рівного доступу всіх її громадян до якісної освіти, можливостей і свободи вибору в освіті, модернізації змісту освіти і організації її адекватно світовим тенденціям і вимогам ринку праці, забезпечення безперервності освіти та навчання протягом усього життя, розвитку державно-громадської моделі управління» [2, с. 7]. Також у цьому нормативному документі зазначено, що сучасний ринок праці вимагає від випускника не лише глибоких теоретичних знань, а здатності самостійно їх застосовувати в нестандартних, постійно змінюваних життєвих ситуаціях, переходу від суспільства знань до суспільства життєвокомпетентних громадян [2, с. 8].

Керуючись цими нормативними документами, спостерігаємо необхідність пошуку ефективних шляхів підвищення якості надання освітніх послуг, забезпечення зв'язку освіти, зокрема вищої, з розвитком громадянського суспільства, інтеграції України у світовий освітній простір. У цьому контексті актуальним є окреслення перспектив застосування прогресивного американського досвіду організації академічно-громадського навчання у системі університетської освіти України.

На підставі вивчення процесу становлення й розвитку академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США, дослідження психолого-педагогічних особливостей та філософських засад організації цієї освітньої стратегії, виявлення особливостей її змісту, форм і методів організації у системі університетської освіти США виокремимо *головні прогресивні ідеї американського досвіду організації академічно-громадського навчання у системі університетської освіти*:

- інтеграція академічно-громадського навчання до змісту програм навчальних дисциплін;
- залучення студентів до виконання навчального плану через служіння своїй громаді;
- навчання і розвиток студентів шляхом активної участі у ретельно організованій громадській діяльності;

- організація громадської діяльності відповідно до реальних потреб суспільства та змісту навчальної дисципліни;
- формування професійної компетентності майбутніх фахівців шляхом застосування вивченого теоретичного матеріалу на практиці, у реальних життєвих ситуаціях;
- навчання майбутніх фахівців шляхом наближення їх до реальних проблем суспільства, що розвиває їхню внутрішню мотивацію ефективного навчання та вміння критичного мислення;
- оцінювання студента відповідно до набутих професійних і соціальних знань, умінь, а не кількості чи якості виконаної громадської роботи;
- створення партнерських взаємовідносин між університетом та громадськими організаціями, в результаті чого усі сторони таких відносин (університет, студенти, члени громадських організацій) є рівноправними у навчальному процесі та одержують певну користь.

Виокремлення цих прогресивних ідей організації академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США дає змогу окреслити *напрями та перспективи удосконалення змісту університетської освіти України*:

1) перехід від теоретичного рівня надання освітніх послуг до практичного, більш автентичного; важливим є внесення змін до програм навчальних дисциплін, зокрема профільних, відповідно до яких більше уваги слід надавати практичній діяльності студентів, удосконаленню їхніх теоретичних знань на практиці, розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців;

2) залучення студентів-майбутніх фахівців до вирішення реальних проблем у суспільстві; такий підхід допоможе студентам поєднати опанування певного фаху та служіння громаді. Наприклад, студенти, що навчаються у медичних закладах, можуть допомагати літнім людям, дітям, безхатченкам чи іншим верствам населення, які потребують медичної допомоги, але не можуть собі її дозволити з певних причин;

3) налагодження партнерських стосунків між університетами та громадськими організаціями; такий вид партнерства може бути корисним як для університету, так і для громадських організацій, впливаючи один на одного; допоможе наблизити університет до проблем суспільства і перейти від теоретичного рівня надання освітніх послуг до практичного;

4) організація практики студентів як соціально значущої діяльності; у вітчизняних університетах студенти проходять практику (педагогічну, виробничу), що, зазвичай, не спрямована на вирішення суспільних проблем; важливо організувати таку практичну діяльність студентів у

процесі якої вони мають змогу виявити себе як фахівці та водночас принести користь суспільству;

5) підвищення ролі студента у навчальному процесі; якщо студент буде бачити значущість власної діяльності, тоді він ставитиметься до навчального процесу більш відповідально та наполегливо;

6) встановлення відповідності між проблемами місцевих громад та програмами навчальних дисциплін;

7) організація рефлексивних видів діяльності; рефлексія повинна бути безпосередньо пов'язана з навчальними завданнями, спрямована на творче і критичне мислення, переосмислення власного досвіду та пошуку нових шляхів вирішення конкретних завдань;

8) проведення тренінгів, забезпечення умов обміну досвідом для викладачів вітчизняних університетів та зарубіжних; у час глобалізації та інтернаціоналізації вищої освіти цей напрям удосконалення освіти відіграє вагомое значення, оскільки допомагає виявити прогресивний зарубіжний педагогічний досвід підготовки майбутніх фахівців.

У підсумок доходимо висновку, що застосування американського передового педагогічного досвіду організації академічно-громадського навчання у вітчизняних університетах позитивно вплине на якість надання освітніх послуг та рівень професійної підготовки майбутніх фахівців різних галузей, допоможе прискорити вихід випускників українських університетів на світовий ринок праці, а також сприятиме розвитку громадянського суспільства.

1. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – Київ: «Шкільний світ», 2001. – 24 с.

2. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25.06.2013 р., № 344/2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013/page>.

СПЕЦИФІКА ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В МІСТАХ І СЕЛАХ НІМЕЧЧИНИ

Мар'яна Стрепко,

здобувач кафедри загальної та соціальної педагогіки

Серед усіх європейських країн Німеччина вирізняється дуже високим рівнем добровільної участі населення у різноманітній суспільно корисній діяльності. Близько 45 відсотків німців працюють добровільно

та безкоштовно в організаціях та асоціаціях заради реалізації гуманних цілей [1]. Такі передумови створюють надійні засади для подальшого широкого розвитку гуманітарної політики в галузі мистецтва, культури, спорту, надання допомоги у випадку стихійних лих та рятувальних операцій, природоохоронних акцій і забезпечення благополуччя тварин, церковних і релігійних справах, політичному представництві, освітніх проєктах, діяльності місцевих громад і соціального сектору.

Розподіл частки зайнятості добровольців - волонтерів у Німеччині регіонально є дуже нерівномірним. Обсяги волонтерської діяльності в сільській місцевості та містах Німеччини є істотно різними на що впливає як рівень розвитку села чи міста, так і регіон розвитку, рівень зайнятості на ринку праці населення.

На підставі статистичних даних можна зробити висновок, що розвиток волонтерства у сільській місцевості не суттєво, але все таки перевищує показники у містах у співвідношенні 45,5% до 42,7% [4]. Такий значний розвиток волонтерства у селах, пов'язаний із значимішими потребами, сильнішою підтримкою мешканців один одного завдяки більш тісним взаємозв'язкам та більшими можливостями поєднувати таку діяльність із сімейним життям.

Відмінності між розмірами волонтерства у міській та сільській місцевості спричиняють різні чинники. Передовсім, у місті є значно більше пропозицій щодо способів проведення вільного часу ніж в селі. Натомість волонтерство у сільській місцевості більшою мірою орієнтоване на зміцнення суспільної інтеграції.

Як приклад ефективного волонтерства можна навести діяльність громади старших людей у віддаленому маленькому селі Німеччини Расдорф. Організаційним осередком громади є спеціальний будинок, який розташований у самому центрі міста, біля церкви, що створює зручні умови для збору мешканців міста та ближніх районів. В одній такій установі працює близько 150 волонтерів, задіяних у семи сферах діяльності. Загалом робота цього осередку спрямована в русло розвитку громадянської активності та зміцнення християнської спільноти. У свій вільний час волонтери беруть участь у церковному хорі, готують концерти. Також вони активно працюють над організацією заходів, спрямованих на консолідацію з іншими подібними об'єднаннями. З цією метою вони налагоджують тісні контакти з волонтерськими товариствами із прилеглих сіл, діляться з ними досвідом, планують співпрацю.

Показники економічного розвитку також чинять суттєвий вплив на кількість учасників волонтерської діяльності. У регіонах з низьким рівнем безробіття кількість залучених у волонтерських організаціях є

істотно великою. Відповідно у регіонах з високим рівнем безробіття частка волонтерів є меншою.

Також доволі специфічною рисою німецького волонтерства є наявність в числі його учасників достатньо великої кількості людей старшого віку. Серед яких наявна значна частка людей старших 65-ти років. Такі учасники волонтерського руху здебільшого є мешканцями міст – 35,4%, що можна пояснити кращими інфраструктурними можливостями для залучення їх до діяльності [3].

Якщо ж взяти до уваги поділ за статтю, то виявляється, що існує суттєва різниця між квотами залучення чоловіків і жінок у селах і містах. Якщо в міських районах гендерний розрив становить 2,7 % (жінки: 41,4%, чоловіки – 44,1 %), то у сільській місцевості він становить 7,0 % (жінки – 42,0 %, чоловіки – 49,0 %). Різниця кількості жінок-волонтерок у містах і селах становить 0,6%, що практично вказує на їх однакову залученість у діяльність у різних наслених пунктах. Натомість чоловіки в селах значно більше залучені до волонтерської діяльності, ніж у містах [2].

Найбільш широко волонтерська діяльність у сільській місцевості спрямована в русло соціальної сфери. В Австрії та Німеччині окремі організації, які працюють над вирішенням різноманітних соціальних проблем, зокрема, Карітас, Червоний Хрест, австрійський Hilfswerk і Diakonie, функціонують лише завдяки добре налагодженій системній волонтерській діяльності. Доволі часто волонтерська праця, яку здійснюють місцеві організації, спрямована на задоволення особливих потреб різних груп населення.

В останні десятиліття сфера соціального і медичного секторів зазнали суттєвої професіоналізації, основну роботу виконує кваліфікований персонал, а волонтери забезпечують додаткові обслуговувальні функції. Внаслідок сучасних демографічних тенденцій (старіння населення, підвищення рівня зайнятості, збільшення числа розлучень і та ін.) зростає кількість соціальних проблем й відповідно виникає більша потреба в активізації добровільної роботи. На сьогодні вона також може набувати форму висококваліфікованої чітко структурованої діяльності, яка виникає спонтанно в умовах надзвичайних ситуацій, або з необхідності надання цілеспрямованої допомоги іншим людям, або ж завдяки особистим інтересам. Останній варіант може бути реалізований в роботі груп самопомоги, які виникають на підставі наявності спільних зацікавлень.

Багато організацій задіюють добровольців у сфері налагодження інтеграції мігрантів, вивчення мови та освітніх проєктів, а також первинної інформаційної та інтеграційної підтримки для людей, яким

важко адаптуватись в новому суспільстві. Це вказує на те, що волонтерство в цих сферах є особливо важливим. У сферах міжкультурного обміну та захисту від дискримінації волонтерство розвинено найменше.

Як показує німецька практика залучення добровольців істотно покращує проведення різноманітних соціальних акцій і проектів. Волонтери допомагають проводити заходи, які мають гуманітарне спрямування й відповідно не забезпечені належними фінансовими чи матеріальними ресурсами. Волонтери також допомагають у розвитку нових ідей як культурного так і організаційного спрямування, створюють сприятливу мотиваційну атмосферу та чітко виконують завдання завдяки своїм зобов'язанням. Всі вони попри відмінності в культурі, поколіннях, соціальних верствах мають спільну рису - це активність. Хоча участь у волонтерстві зумовлюють різні особисті причини, зміцнення довіри буде відігравати важливу роль у розвитку стабільності та соціальної єдності. Індивідуальна ініціатива та соціальна відповідальність однаково важливі для держави, компаній та кожної окремої людини. Тому оплачувана робота не може і не повинна замінюватися добровільною діяльністю. Водночас добровільна діяльність в умовах солідарності робить незамінний внесок у соціальну єдність будь-якої країни а, отже, робить її сильнішою.

-
1. Statistisches Bundesamt (2014): Pflegestatistik. Ergebnisse der repräsentativen Trenderhebung zu Ehrenamt.
 2. Gensicke, Thomas Sibylle Geiss: BMFSFJ (2006): Freiwilliges Engagement in Deutschland 1999-2004/ Aus der Reihe: Empirische Studie zum Buergerlichen Engagement, Wiesbaden
 3. <https://www.freiwilligenarbeit.de/freiwilligenarbeit-deutschland.html>
 4. FWS 2014, опрацьовано DZA. Назва: Волонтерська діяльність та актуальна інформація про регіони.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В МУСУЛЬМАНСЬКИХ КРАЇНАХ

Володимира Федина-Дармохвал,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки

Спочатку навчання у мусульманських країнах відбувалося при мечетях. Проте згодом навчання в мечетях стає неможливим, оскільки години навчання почали співпадати з годинами молитви. Також в мечетях не було можливості для організації місць для бібліотеки, для класів, і місць для того, щоб учні могли проживати. Тому в ІУ ст. хіджри (IX – X ст.) було прийнято рішення про створення медресе – місць, де учні могли вчитися і одразу там жити. Серйозним нововведенням стала видача офіційних документів про освіту, оскільки до цього приватні навчальні заклади таких документів не давали.

Один з відомих реформаторів в сфері освіти був Сейед Джамаль ад-Дін Асадабаді вважав, що необхідно деякі аспекти запозичувати із європейської цивілізації. Він почав відправляти мусульманських студентів на навчання у вищі навчальні заклади європейських країн [1]. Це відбувалося за кошт держави. Багато хто із студентів почали вважати, що способом вирішення мусульманських проблем може стати сліпе підкорення та копіювання системи освіти Заходу.

В Ірані першим, хто почав створювати школи європейського типу був Мірза Хасан Рошдйе. Головним завданням його шкіл було навчання дітей рідної мови.

Таким чином місця, де проходило навчання, можна поділити на два типи: місця, створені спеціально для навчальних цілей; неспеціалізовані місця. Одночасно такі заклади поділяються на заклади початкової освіти та заклади вищої освіти.

Під центрами початкової освіти розуміється навчання дітей грамоті. Враховуючи дитячу психологію і особливості навчання дітей, такі центри розміщувалися далеко від місць навчання дорослих. Такі початкові школи називають мактаб. Після закінчення мактаб, дітей скеровували в інше місце, де вони на пам'ять вчили Коран і знайомилися з основами релігії.

«Домами науки» називалися науково-дослідні центри, які почали створюватися в 4 ст. хіджри. Так як ці центри не були пов'язані з богослужіннями, то вони суттєво відрізнялися від мечетей. Мотивами для створення таких домів стало бажання мати бібліотеки, де можна було б організувати наукові та літературні диспути.

Цілоком іншого зразка з'явилися школи (медресе), які відрізнялися від мечетей та Домів наук. Медресе стали першими навчальними закладами в ісламському світі, які призначалися виключно для освітніх цілей.

Деякі вчителі, для того, щоб мати засоби для існування мусіли займатися торгівлею і тому досить часто змушені були проводити уроки на базарах. Наприклад, місця, де продавалися лікарські трави, були зручними місцями для навчання майбутніх фармацевтів.

При дворах деяких султанів та падишахів заохочували вчених до проведення наукових зібрань та колоквиумів.

Ще одним важливим центром для навчання були обсерваторії, де відбувалося навчання астрономії, вищої математики та геометрії, оскільки для вивчення таких наук мечеті та медресе не підходили.

Що стосується вищої освіти, то всі науки, які там вивчалися, було прийнято ділити на розумові та науки переказування. До наук, які базуються на розумі належали: логіка, математика, астрономія, музика, фізика, медицина, метафізика. Інша група включала: вивчення Корану, його тлумачення, хадісознавство, філософію та догматику.

Східний філософ, педагог та поет аль-Газалі відповідно до мусульманського правознавства (шаріату), поділяв науки на такі групи [2, с.59]:

- Мазмум, ті, які шаріат засуджував: магія, ворожіння, чаклунство.
- Мубах, ті, які шаріат дозволяв: пізнання в поезії, а також знання історичних переказів.
- Махмуд – ті, які шаріат заохочував: знання шаріату.

В програмі ісламської освіти не були традиції, що студенти після закінчення навчання, отримували документ, який це засвідчував. Проте існували так звані наукові титули, які видавалися не навчальними закладами, а входили у відомство самого суспільства.

До важливих наукових титулів належить [3, с. 118]:

- Імам – найвищий науковий титул у сфері медицини, красномовства. А от в сфері філософії цей титул не присвоювався.
- Хафіз – цей титул присвоювався знавцям хадісів (вчили їх на пам'ять).
- Факіх – цим титулом називали фахівців шаріату.
- Маснад – найнижче звання у всій науковій ієрархії. Його присвоювали тим, які переказували хадіси.

Відповідно до викладацької системи ісламської освіти, педагогів поділяли на: вчителів початкових шкіл (мактабів); виховників, наставників і уstadів (професорів). Вчителі початкових шкіл мали, як правило, середню освіту і вони не викладали у вищих навчальних закладах. Виховники (настаники) були приватними вчителя дітей заможних мусульман. Деколи стосунки цих вчителів із сім'єю, де він навчав ставали такими дружніми, що цей вчитель брав собі прізвище цієї сім'ї і в подальшому був відомий з цим прізвищем.

1. *Тглашев Х. Х.* Общепедагогические и дидактические идеи ученых-энциклопедистов Ближнего и Среднего Востока эпохи Средневековья. Ташкент, 1989.

2. *Харісов Л. А.* Іслам : виховання і освіта [Про виховний потенціал ісламу] // Педагогіка. – 2001. – № 8. – С. 56–61.

3. *Шамма Фреда.* Ісламське виховання дітей. – Москва: Московський центр Карнегі, 2002. – 190 с.

ДИДАКТИЧНІ ПОГЛЯДИ КАЗИМИРА СОСНІЦЬКОГО (1883 - 1976)

Теодор Лещак,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки

Підготовка педагогів у стінах університету є процесом багатограним і різностороннім, що змушує підходити до її вивчення як горизонтальні (аналіз синхронних у часі проблем, подій та явищ), так і вертикальні (ретроспективний аналіз проблем, подій та явищ) проблемно-хронологічні дослідницькі лінії. У поточній розвідці ми розглянемо змістовий аспект університетської педагогічної підготовки, звузивши його фокус до часового періоду між першою і другою світовими війнами, а в якості інституційного осередку обремо Львівський університет, який у ті роки носив ім'я короля Яна Казимира.

Перші авторські університетські піручники з педагогіки з'явилися у Львові наприкінці XIX ст., коли побачила світ «Педагогія руска» професора Івана Бартошевського і витримала декілька перевидань упродовж наступного десятиріччя. Резонансним став виданий у 1901 році навчальний посібник професора Казимира Твардовського «Засадничі

поняття дидактики і логіки». Поряд з ними стоїть і підручник доцента Казимира Сосніцького під назвою «Загальна дидактика», який використовувався у навчальному процесі Львівського університету упродовж 1930-х рр. Ця навчальна книга висвітлює дидактичну концепцію вченого і педагога, тож зупинимося на ній більш детально.

Навчальний посібник має розгалужену структуру, складається із дев'яти частин, які послідовно розкривають наукову і навчальну інформацію, необхідну для опанування студентами теоретичних знань з теорії навчання, створення у них передумов для набуття практичних умінь носія вчительської професії. Саме цій меті підпорядкована наявність наприкінці кожної змістової частини посібника групи від 5 до 15 практичних і творчих індивідуальних завдань для самостійної роботи студентів, для відповідей на вимагалось не лише глибоке опанування навчальним матеріалом, але й демонстрування творчого мислення.

У розділі «Навчання і освіта» автор вводить студентів у курс педагогіки, зокрема розтлумачує основний понятійно-категоріальний апарат дидактики як науки, допомагає їм сформувати теоретичну базу науково-педагогічних знань. Розкриваються, зокрема, поняття різних форм навчання за критеріями дидактичної мети, професійної спрямованості, деталізацією змісту і чисельністю аудиторії, що охоплена навчальним процесом.

У розділі «Школа» автор висвітлює загальні питання школознавства, розкриває форми організації навчального процесу – індивідуальну та колективну, їхні особливості, уточнює роль і місце вчителя та учня в кожній із цих дидактичних форм.

Класифікацію усіх навчальних дисциплін, які складають зміст шкільної освіти, К. Сосніцький подає у частині «Навчальні предмети», виділяючи при цьому три основні групи: а) моральні – ті, що формують морально-етичні засади дитячої особистості (наука релігії), б) наукові – ті, що розвивають науковий свідогляд учня (рідна та іноземні мови, геометрія, географія, історія тощо) в) практичні – ті, що розвивають практичні уміння учнів (письмо, рахунок, рукоділля, гімнастика, співи тощо). У свою чергу наукові предмети автор посібника поділяє на гуманістичні (стосуються людини як психічної істоти, її внутрішнього світу і стосунків зі світом зовнішнім) та реалістичні (стосуються зовнішнього, матеріального оточення людини).

В окремих частинах посібника – «Організація шкільного навчання» і «Методи навчання» – К. Сосніцький розкриває поняття навчального плану, аналізує різні аспекти формування змісту навчання школярів протягом навчального року, включаючи принципи і особливості поділу годин між навчальними дисциплінами, детально

характеризує форми навчання і особливості цілепокладення у процесі навчання. Виокремлюючи таку дидактичну категорію як методи навчання, автор важливого значення надає методам роботи з підручником, методам повторення і зміцнення засвоєних знань, а також практичним методам як таким, що допомагають учневі пов'язати теорію навчання із практикою життя.

У частині під назвою “Навчання поглядом, поняттям і словом” автор розглядає і порівнює ефективність трьох ключових засобів отримання учнем інформації: а) конкретне мислення, сприйняття інформації за допомогою органів відчуттів, мимовільне і довільне спостереження тощо; б) абстрактне мислення, аналіз і синтез, усвідомлення ідей, принципів, понять тощо; в) формалістичне мислення, сприйняття словесного прояву інформації без заглиблення у її зміст, т.зв. “зазубрювання”.

Вартісним нам видається розділ посібника під назвою “Запитання і відповіді”. Зокрема, автор цікавиться природою запитань, аналізує їхні зовнішні та внутрішні сторони, потенційні можливості, розглядає мистецтво формулювання запитань у контексті поєднання їх логіки та естетики. Відповіді учнів привертають увагу К.Сосніцького не лише у навчальному, а й у виховному і психологічному аспектах, що суттєво розширює предмет навчальних методик при вивченні студентами даного питання.

У заключній частині висвітлюється мотиваційний компонент навчального процесу через призму психічних процесів, аналізуючи їх природу і способи стимулювання та розвитку учнівської зацікавленості з боку вчителя.

Безперечно, науковим майданчиком ля висвітлення дидактичних поглядів Казимира Сосніцького виступив не лише університетський навчальний посібник, а й декілька монографій та цілий ряд публікацій у науково-педагогічній періодиці. Учений довго шукав власну дослідницьку ідентичність та своє місце в педагогічній науці. До 1939 року він опублікував понад 20 статей, проблематика яких сягала від філософії, логіки і теорії пізнання до ключових питань дидактики, теорії виховання і теорії культури. Серед його знакових публікацій стала монографія “Основи державного виховання” (“*Podstawy wychowania państwowego*”, 1930) Балансуючи між дедалі зростаючим тиском авторитарного політичного режиму і власною совістю, вчений ступеневіо випрацював теорію виховання, зорієнтовану на досягнення гармонії цінностей міцної держави і самодостатньої особистості. Його науково-педагогічна і викладацька діяльність продовжилася вже після Другої

світової війни, у соціалістичній Польській державі, однак це вже тема зовсім іншого дослідження.

1. *Leszczyński A., Szabala H.* Profesor Kazimierz Sośnicki // Gdański Rocznik Kulturalny. – 1991. – nr.13. s. 43–46.

2. *Okoń W.* Wizerunki sławnych pedagogów polskich. Warszawa : Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, 1993. – 395 s.

3. *Sośnicki K.* Zasady dydaktyki : Podręcznik dla użytku seminarij nauczycielskich i nauczycieli. Lwów : Nakładem wydawnictwa księzek szkolnych, 1925. – 159 s.

МАКАРЕНКОЗНАВЧА СПАДЩИНА ГАЛИНИ ПАПЕРНОЇ

Христина Калагурка,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки

До відомих організаторів макаренкознавчих студій у Львівському університеті належала Галина Олександрівна Паперна. Вона була, як стверджують сучасні макаренкознавці М. Окса та С. Карпенчук, серед числа перших дослідників макаренківського руху в Україні. Напрацювання вченої у цій царині нараховують понад два десятки публікацій. До найпопулярніших досліджень Г. Паперної, приурочених А. Макаренку, належать «Новатор радянської педагогіки», «Великий педагог сучасності» написаних у співавторстві з Ф. Науменком, а також одноосібні – «Видатний педагог і письменник», «Дитяче самоуправління в педагогічній системі А.С. Макаренка і в сучасній школі», спогади «Зустріч з Антоном Семеновичем [Макаренком]».

Великою популярністю користувалася праця підготовлена Г. Паперною та Ф. Науменком «Новатор радянської педагогіки», що була видана у Львові 1949 р. Поява цієї роботи є вартісною, передусім у тому сенсі, що це була перша україномовна наукова праця про великого педагога-новатора, опублікована в Західній Україні. Це сприяло подоланню певних стереотипів у сприйманні постаті А. Макаренка у цьому регіоні, розширювало територіальні межі поширення його новаторського досвіду. Відзначимо і змістове наповнення самої роботи.

Автори достатньо повно розкрили передумови формування світогляду новатора, виокремили його особистісні риси і якості (наполегливість, висока вимогливість до себе, постійне

самовдосконалення), які вплинули на формування його нестандартного підходу у роботі з важкими дітьми, проаналізували етапи та зміст педагогічної діяльності. До наукового обігу вперше були залучені і матеріали з приватного архіву А. Макаренка – неопубліковані статті, свідчення, атестати, свідчення очевидців, які доповнювали і уточнювали відомості про життя і діяльність видатного педагога [1].

Наукова розвідка львівських авторів стала знаковою подією для подальшого розвитку українського макаренкознавства, доповнила доробок українських науковців у цій ділянці історико-педагогічного знання, заклала початки формування нового львівського осередку вивчення спадщини педагога-новатора.

Продовжуючи популяризацію новаторських ідей А. Макаренка, Г. Паперна у першій книзі «А.С. Макаренко» (1949 р.) опублікувала спогади «Зустріч з Антоном Семеновичем». «Я пригадую, – писала вона, – як, відповідаючи на численні питання студентів та викладачів, Антон Семенович виступав проти формалізму, проти шаблонів, проти застиглого трафарету в нашій [...] педагогічній роботі, як закликав студентів завжди бути сміливими, дерзати, не зупинятися на досягнутому, а постійно зі своїм колективом рухатися вперед» [2; с. 162]. Такий підхід у вихованні особливо імпонував дослідниці.

Проблема колективу, зокрема дитячого самоуправління в педагогічній системі А. Макаренка, також була відображена у спадщині Г. Паперної. Великою заслугою новатора, на думку дослідниці, було те, що структуру органів дитячого самоуправління він цілковито підпорядковував виховним цілям, вихованню активних організаторів. Погляди А. Макаренка на дитяче самоуправління були невід'ємною частиною його педагогіки паралельного впливу [3].

Наприкінці 1950-х рр. Г. Паперна та Ф. Науменко активно долучився до творчого використання макаренківського досвіду у справі організації та повноцінного функціонування учнівських колективів у системі шкіл-інтернатів, розбудова яких у цей період набула особливого розмаху. У співавторстві з тим же Ф. Науменком було підготовлено спеціальне дослідження «За творче використання педагогічного досвіду А.С. Макаренка в роботах шкіл - інтернатів» [4, с. 14], де проаналізовано новаторський підхід у застосуванні макаренківських новацій у московських та київських школах-інтернатах. Авторами акцентовано увагу на ролі шкільних традицій, чіткій організації навчально-трудового виховання учнів, створенні відповідного стилю взаємин, що уможливило формування цілеспрямованих і дружніх учнівських колективів, сприяло розвитку ініціативи та самостійності вихованців. На основі узагальнення цього організаційно-виховного досвіду

застосування ідей А. Макаренка, автори запропонували рекомендації щодо організації учнівського колективу у школах-інтернатах:

- вихованці шкіл-інтернатів мають відчувати себе господарями школи, відповідати за неї;
- обов'язкова наявність органів дитячого самоврядування;
- постійна робота вихователів з дитячим активом;
- проведення колективних зібрань вихованців для обговорення і вирішення актуальних питань.

Підсумовуючи внесок Г. Паперної у вивчення педагогічних поглядів А. Макаренка, варто відзначити, що праці дослідниці вирізнялися новими фактами та оцінками щодо науково-педагогічної діяльності новатора, а разом з тим розширили спектри макаренкознавчих досліджень.

1. Паперна Г. О., Науменко Ф. І. Новатор радянської педагогіки. Львів : Вільна Україна, 1948. – 127 с.

2. Паперная Г. А. Встреча с Антоном Семеновичем // А. С. Макаренко. – 1949. – Кн. 1. – С. 159–162.

3. Паперная Г. А. Детское самоуправление в педагогической системе А. С. Макаренко и в современной школе // А. С. Макаренко. 1969. – Кн. 7. С. 93–107.

4. Паперная Г. А., Науменко Ф. И. За творческое использование педагогического опыта А. С. Макаренко в работе школ-интернатов. // А. С. Макаренко. – 1959. – Кн. 4. – С. 12–31.

ВНЕСОК ЯРОСЛАВА БІЛЕНЬКОГО (1883-1945 рр.) У ДІЯЛЬНІСТЬ НАУКОВОГО ТОВАРИСТВА ІМЕНІ ШЕВЧЕНКА У ЛЬВОВІ

Оксана Ковалишин,

асистент кафедри загальної та соціальної педагогіки

Українське шкільництво Галичини наприкінці XIX – початку XX століття неможливо всебічно оцінити без аналізу діяльності освітньо-просвітницьких товариств. Одним з таких об'єднань було Наукове товариство імені Шевченка (далі – НТШ). За мету воно взяло “розвій рускої словесності”, поклавши на себе завдання допомагати становленню української науки та освіти. Товариство займалося не тільки науковою роботою і публікацією наукової та художньої літератури, але й брало

активну участь у громадській діяльності, тим самим здійснювало підтримку галицької інтелігенції, зокрема вчителів.

Серед членів Наукового товариства імені Шевченка були відомі педагоги Галичини. До дійсних та почесних членів НТШ слід віднести таких освітян, як Степана Балея, Івана Брика, Михайла Возняка, Михайла Галушинського, Дем'яна Гладилевича, Володимира Гнатюка, Іллю Кокорудзу, Філарета Колессу, Івана Копача, Мирона Кордубу, Остапа Макарушку, Омеляна Огоновського, Юліана Романчука, Омеляна Терлецького, Юліана Целевича, Едварда Харкевича та ін. Цей список представників прогресивної української інтелігенції, які успішно поєднували освітню, громадську і наукову роботу, заслужено доповнює й відомий педагог і громадський діяч Ярослав Біленький.

Метою даної розвідки є висвітлення у загальних рисах освітньо-просвітницької діяльності Я. Біленького та змісту його співпраці з Науковим товариством імені Шевченка у Львові.

Ярослав Біленький (1883–1945 рр.) – український педагог, громадсько-освітній та культурний діяч. Основні віхи його життя були тісно пов'язані з педагогічною діяльністю. У 1906 р. Я. Біленький розпочав педагогічну працю у Коломийській гімназії як учитель української мови. У передвоєнний період працював на викладацьких посадах у Сокальській і Яворівській гімназіях. Деякий час у роки Української революції (1919 р.) долучався до роботи у Міністерстві освіти УНР у Кам'янець-Подільському, де відповідав за справи шкільництва. У міжвоєнний період упродовж 20 років займав посаду гімназійного вчителя Академічної гімназії у Львові, паралельно провадив заняття також у гімназії СС Василянок. В останні роки життя працював у Самбірській середній школі.

Займав активну громадську позицію. Належав до дієвих членів основних галицьких українських педагогічних товариств і організацій – товариства учителів середніх і вищих шкіл «Учительська громада» (був членом президії товариства), товариства «Рідна школа» (у 1932-1934 рр. редагував орган товариства – журнал «Рідна школа»), співпрацював із товариством «Просвіта» та іншими громадськими об'єднаннями.

Його перу належать низка праць – статей, дописів, рецензій та ін., опублікованих у різні роки у періодичних педагогічних та просвітницьких виданнях Галичини – «Українська школа», «Рідна школа», «Народня Просвіта» та ін. Відзначимо у цьому зв'язку такі публікації, як «Довір'я і праці» (1923), «Приведіть діти до мене (Про діточі бібліотеки)» (1923), «Голод книжки (найважливіша сучасна виховна проблема)» (1933), «Навчання української мови в середній школі» (1934), «Як навчаємо української мови в середній загальноосвітній

школі» (1939), «30-ліття Рідної школи в Яворові» (1938) та ін. Залучався також до підготовки навчальних програм з методики викладання української мови, був співавтором та автором шкільних підручників [3, с. 130-131].

Ярослав Біленький залишив свій слід і в діяльності Наукового товариства імені Шевченка у Львові. У 1911 році на пропозицію Філологічної секції НТШ його було обрано членом Товариства; у 1932 р. він виконував обов'язки секретаря Комісії шевченкознавства НТШ.

Власне аналіз його основних педагогічних праць і наукових розвідок засвідчує, що Я. Біленький не залишався осторонь освітніх і наукових устремлень цієї славетної національної установи. У своїх наукових публікаціях він неодноразово звертався до оцінки діяльності НТШ, його внеску у загальноукраїнську справу національного відродження.

У розлогій статті «Українські приватні школи у Галичині», надрукованої в органі Наукового товариства імені Шевченка – журналі «Літературно-науковий вісник» – автор на широкому документальному матеріалі змалював освітньо-шкільну ситуацію, що склалася для українців Галичини з часу конституційних реформ в Австрійській імперії. Гарантовані основним державним законом права українців краю на навчання дітей рідною мовою були проігноровані польською владою. Тому, як зазначає Я. Біленький, упродовж останніх десятиліть українське національно-політичне життя «поверталось кругом школи й освіти». «Здобути собі національну школу, – пише він, – зразу тільки мовою, а далі й змістом, стало основою всієї політичної і організаційної акції українського громадянства в Галичині. Були хвилі, що до освітнього питання зводили ми всю громадянську і політичну працю; зрештою і справедливо, бо без освіти широких мас, без великої громади освічених людей годі мріяти про будову національної самостійності» [1, с. 247].

У статті червоною ниткою проходить ідея творення української приватної школи, як найбільш ефективної форми громадської ініціативи і засвідчення високого рівня національної самосвідомості української спільноти. Я. Біленький особливо підкреслює в організації цієї національно важливої справи роль НТШ, під патронатом якого у 1910 році був створений так званий Красвий шкільний союз із завданням «зосереджувати у себе всі шкільні справи і надати їм одноцільний напрям і план» [1, с.249]. Очолована головою НТШ, професором Львівського університету М. Грушевським ця інституція зуміла у передвоєнний період високо піднести рідношкільний клич, всеціло підтримати діяльність шести новостворених українських приватних гімназій і тим самим, як пише Я. Біленький, «виобразувати

провідників і урядовців, щоби як найкорше всі ділянки життя могли обняти тямучі і підготовані люди» [1, с. 249].

В іншій статті під назвою «Шкільні підручники для середніх шкіл», надрукованій у ювілейному науковому збірнику “25-ліття товариства “Учительська громада», Я. Біленький, аналізуючи історію українського підручничотворення для середнього шкільництва, віддає належне у цій справі Науковому товариству імені Шевченка. Протягом тривалого часу Товариство надавало різноманітну підтримку підготовці української навчальної книги – видрук навчальної літератури у друкарні НТШ, творення української навчальної термінології та застосування її у шкільних підручниках, надання матеріальної підмоги для авторів навчальних книг та ін. [2].

Підсумовуючи вищесказане, можна стверджувати, що педагогічна і культурно-просвітницька діяльність Ярослава Біленького є значимою як для розвитку української національної школи в Галичині у першій половині ХХ ст., так і, зокрема, для діяльності Наукового товариства імені Шевченка у Львові і потребує у подальшому більш повного наукового дослідження.

1. Біленький Я. Українські приватні школи в Галичині / Я. Біленький // Літературно-науковий вісник. – 1922. – Т. 76. – С. 247–258.

2. Біленький Я. Шкільні підручники для середніх шкіл / Я. Біленький / 25-ліття товариства «Учительська громада». – Львів: Учительська Громада, 1935. – С. 140–153.

3. Наукове товариство імені Шевченка. Енциклопедія. – Том 2. Бібл– Вес. – Львів, 2012. – С. 130–131.

ЗМІСТ

Дмитро Герцюк. Наукова робота факультету педагогічної освіти у 2017 році: здобутки і перспективи3

СЕКЦІЯ ПОЧАТКОВОЇ ТА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВИТИ

| | |
|--|----|
| <i>Наталія Мачинська.</i> Інтеграція освітніх програм: об'єктивна закономірність реформування системи освіти..... | 12 |
| <i>Любов Нос.</i> Підготовка майбутнього вчителя в умовах розвитку сучасної початкової освіти..... | 15 |
| <i>Галина Крохмальна.</i> Сучасні тенденції педагогічної комунікації у вищому закладі освіти | 17 |
| <i>Світлана Кость.</i> Феномен культури у педагогічній антропології..... | 21 |
| <i>Марія Стахів.</i> Театральна педагогіка як фактор гуманізації освітньої системи..... | 24 |
| <i>Роксолана Жаркова.</i> Образ педагога в художній літературі: жіночі проєкції..... | 27 |
| <i>Ігор Василенко.</i> Використання інноваційних педагогічних технологій у вищій школі України і за кордоном | 30 |
| <i>Наталія Семеряк.</i> Проблема професійного саморозвитку у психолого-педагогічних дослідженнях | 34 |
| <i>Юлія Деркач.</i> Соціокультурний аспект вивчення іноземної мови..... | 36 |
| <i>Галина Бойко.</i> Формування професійного усного мовлення іноземною мовою студентів вищих педагогічних навчальних закладів..... | 39 |
| <i>Юлія Задунайська.</i> Організація самостійної роботи майбутніх учителів іноземної мови початкової школи..... | 42 |
| <i>Анна Войтович.</i> Аксиологічні засади екологічного виховання учнів початкових класів..... | 46 |
| <i>Любов Назарук.</i> Педагогічні засади естетичного виховання учнів початкових класів в етносередовищі Нової української школи..... | 49 |
| <i>Христина Яворська.</i> Естетичне виховання учнів початкових класів засобами декоративно-прикладного мистецтва..... | 54 |
| <i>Надія Ростикус.</i> Тенденції становлення мовленнєво-комунікативної особистості молодшого школяра | 57 |
| <i>Анна Собчук-Ліва.</i> Підготовка майбутнього вчителя до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища..... | 59 |

| | |
|--|-----------|
| <i>Світлана Лозинська. Метод проєктів у роботі з дітьми дошкільного віку.....</i> | <i>63</i> |
| <i>Олександра Білан. Інноваційні підходи до проведення освітньої діяльності в закладах дошкільної освіти</i> | <i>66</i> |
| <i>Мар'яна Лах. Особливості використання нетрадиційних форм співпраці з батьками у сучасному закладі дошкільної освіти.....</i> | <i>68</i> |
| <i>Людмила Кобилецька. Фразеологізм як чинник формування лексичної компетенції дошкільників та молодших школярів.....</i> | <i>71</i> |
| <i>Леся Кос. Підготовка вихователів до використання інтерактивних методів у формуванні мовленнєвої компетенції старших дошкільників.....</i> | <i>74</i> |
| <i>Ярослава Гарасимів. Математика як засіб корекції вад розвитку дитини дошкільного віку</i> | <i>78</i> |

СЕКЦІЯ КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

| | |
|--|------------|
| <i>Катерина Островська, Ігор Островський. Чинники формування соціально-трудова компетенцій людей з інвалідністю.....</i> | <i>83</i> |
| <i>Людмила Кашуба. Особливості формування соціально-економічної компетентності дітей із психофізичними порушеннями</i> | <i>87</i> |
| <i>Ольга Ферт. Розлади психічного розвитку дітей та підлітків як найбільш поширена психолого-педагогічна проблема.....</i> | <i>89</i> |
| <i>Леся Сікорська. Науково-методологічні підходи до проблем осіб з інвалідністю в контексті концепції «Я».....</i> | <i>90</i> |
| <i>Іван Сулятицький. Засади психологічної допомоги травмованим війною родинам</i> | <i>94</i> |
| <i>Леся Музичко. Психологічна допомога молоді із посттравматичними порушеннями.....</i> | <i>97</i> |
| <i>Станіслава Матвієнко, Софія Лаврик. Необхідність педагогічного формування компетенцій, сприятливих дотриманню діти підлітками та дорослими із фенілкетонурією</i> | <i>99</i> |
| <i>Олена Бушак. Використання номенклатурних карток за методом Марії Монтесорі як компетентність майбутнього фахівця корекційної освіти</i> | <i>101</i> |
| <i>Володимир Лозинський. Роль і місце навчально-реабілітаційного центру в системі інклюзивного навчання.....</i> | <i>104</i> |
| <i>Христина Сайко. Особливості профорієнтації підлітків із спектром аутистичних порушень</i> | <i>107</i> |
| <i>Мар'яна Породько. Особливості застосування фізичної реабілітації з дітьми з аутистичним спектром порушень</i> | <i>110</i> |

| | |
|--|-----|
| <i>Лілія Дробіт. Зовнішні і внутрішні фактори мотивації учіння у дітей з розладами спектру аутизму на основі теорії самодетермінації.....</i> | 113 |
| <i>Ганна Сивик. Застосування анімалотерапії у корекційній роботі з дітьми з розладами спектру аутизму.....</i> | 114 |
| <i>Роксоляна Призванська. Формування музичного сприймання у дітей з аутизмом.....</i> | 118 |
| <i>Наталія Дрібнюк. Творчо-гармонізуючий фактор музичного мистецтва в умовах інклюзивної освіти.....</i> | 122 |
| <i>Богдана Андрейко. Статистичні результати ефективності програми психологічних послуг для батьків дітей з особливими потребами в групах “взаємодопомоги”.....</i> | 124 |
| <i>Олег Саламон. Психолого-корекційна допомога при догляді за особами похилого віку з деменцією.....</i> | 127 |
| <i>Ірина Фіцик. Розвиток зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку з порушеннями зору.....</i> | 130 |
| <i>Олександра Ряба. Формування вербального спілкування при структурно-семантичних порушеннях мовлення.....</i> | 133 |
| <i>Любов Сав'як. Корекція просодичного компоненту мовлення засобами логоритміки.....</i> | 136 |
| <i>Лариса Кальченко. Усвідомлене батьківство молоді як чинник попередження соціального сирітства.....</i> | 140 |
| <i>Віра Корнят. Застосування змішаного навчання в освітньому процесі вищого навчального закладу.....</i> | 144 |
| <i>Вікторія Лобода. Педагогічні прийоми для якісного дизайну та викладання масових відкритих он-лайн курсів (МООС).....</i> | 147 |
| <i>Ірина Субашкевич. Медіаконтент як один із чинників формування національної ідентичності.....</i> | 150 |
| <i>Зоряна Фалинська. Підготовка магістрів соціальної роботи до інклюзивної освіти.....</i> | 154 |
| <i>Олеся Цимбала. Психологічні детермінанти суб'єктивного благополуччя особистості.....</i> | 157 |
| <i>Ольга Сидорович. Особливості рефлексивності та емпатії у студентів-майбутніх спеціальних педагогів.....</i> | 160 |
| <i>Марія Верхоляк. Особливості роботи домашніх вихователів-гурвернерів в умовах сім'ї.....</i> | 162 |

СЕКЦІЯ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

| | |
|--|-----|
| <i>Тетяна Равчина. Професійна спрямованість педагогічної підготовки викладача вищої школи.....</i> | 167 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| <i>Юлія Заячук</i> . Динаміка розвитку вищої освіти: фактори, ризики та виклики сьогодення | 170 |
| <i>Лариса Ковальчук</i> . Культура наукового мислення майбутнього доктора філософії за спеціальністю 015 “Професійна освіта” як проблема дослідження | 173 |
| <i>Наталія Яремчук</i> . Історичний контекст підготовки докторів філософії (PhD) в галузі освіти в країнах Європейського Союзу | 177 |
| <i>Ольга Біляковська</i> . Критерії оцінки якості підготовки майбутніх учителів | 182 |
| <i>Марія Крива</i> . Феномен творчої обдарованості учнів | 184 |
| <i>Наталія Горук</i> . Викристання наративних методів у навчанні дорослих | 186 |
| <i>Світлана Цюра</i> . Роль матері у формуванні пізнавального потенціалу дитини | 188 |
| <i>Ірина Мицишин</i> . Сучасні форми психологічного насильства батьків над дітьми | 190 |
| <i>Романа Михайлишин</i> . Дискусійний метод як форма співпраці викладача і студента на семінарському занятті | 192 |
| <i>Марта Максимець</i> . Формування професійно-педагогічної компетентності молодого вчителя | 196 |
| <i>Олексій Караманов</i> . Музейна педагогіка: перспективи організації нових напрямків комунікації з відвідувачами | 198 |
| <i>Марія Василюшин</i> . Проблеми співпраці школи і музею в контексті сучасних реформ середньої освіти в Україні | 200 |
| <i>Галина П’ятакова</i> . Підготовка магістрів-філологів в університетах Угорщини | 203 |
| <i>Ореста Клонцак</i> . Перспективи застосування американського досвіду організації академічно-громадського навчання у системі університетської освіти України | 205 |
| <i>Мар’яна Стрепко</i> . Специфіка волонтерської діяльності в містах і селах Німеччини | 208 |
| <i>Володимира Федина-Дармохвал</i> . Теоретико-методологічні засади організації навчального процесу в мусульманських країнах | 212 |
| <i>Теодор Лещак</i> . Дидактичні погляди Казимира Сосніцького (1883–1976) | 214 |
| <i>Христина Калагурка</i> . Макаренкознавча спадщина Галини Паперної | 217 |
| <i>Оксана Ковалишин</i> . Внесок Ярослава Біленького (1883–1945 рр.) у діяльність Наукового товариства імені Шевченка у Львові | 219 |
| ЗМІСТ | 223 |

МАТЕРІАЛИ
ЗВІТНИХ НАУКОВИХ КОНФЕРЕНЦІЙ
ФАКУЛЬТЕТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Випуск 3

Виходить з 2016 року

Комп'ютерна верстка *Наталія Троханяк*

Формат 60x84/16. Умовн. друк. арк. 13,25
Тираж 100 прим.

Малий видавничий центр факультету педагогічної освіти
Львівського національного університету імені Івана Франка
79005 Львів, вул. Туган-Барановського, 7