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

МАТЕРІАЛИ
ЗВІТНИХ НАУКОВИХ КОНФЕРЕНЦІЙ
ФАКУЛЬТЕТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Випуск 4

Виходить з 2016 року

Львів
ЛНУ імені Івана Франка
2019

УДК 37:[378.096(477.83-25)](062)"2019"
ББК 74.58я431
М 34

Рекомендовано до друку
Вченою радою факультету педагогічної освіти
Львівського національного університету імені Івана Франка
(протокол № 6 від 28.12.2018 року)

Відповідальний за випуск *Дмитро Герцюк*

М34 **Матеріали звітних наукових конференцій факультету педагогічної освіти. –** Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2019. – Вип. 4. – 212 с.

Подано матеріали звітної наукової конференції факультету педагогічної освіти, яка відбулась 05 лютого 2019 року. Наведено результати науково-педагогічних досліджень викладачів, аспірантів і здобувачів факультету за 2018 рік.

УДК 37:[378.096(477.83-25)](062)"2019"
ББК 74.58я431

© Львівський національний університет
імені Івана Франка, 2019

НАУКОВА РОБОТА ФАКУЛЬТЕТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У 2018 РОЦІ: ЗДОБУТКИ І ПЕРСПЕКТИВИ

Дмитро Герцюк,
декан факультету педагогічної освіти,
кандидат педагогічних наук, доцент

Наукова робота факультету педагогічної освіти у 2018 році була віднесена до пріоритетних напрямків діяльності.

Передусім до суттєвих досягнень наукової роботи факультету слід віднести розробку держбюджетної наукової проблематики. У звітному періоді під керівництвом проф. Островської К.О. і групи викладачів – проф. Островського І.П., проф. Квас О.В., доц. Лободи В.В., асистентів Андрейко Б.В., Сайко Х.Я., Дробіт Л.Р. здійснювалося виконання теми «*Розробка технологій психолого-педагогічного супроводу дітей із спектром аутистичних порушень у спеціальній та інклюзивній школі»*.

В результаті виконання НДР проведено дослідження соціальних компетентностей дітей з РСА з використанням методу ASC, розроблено структурно-функціональну модель формування соціальних компетентностей дітей із спектром аутистичних порушень, на основі якої відпрацьовуються технологічні прийоми роботи в навчальних закладах, обґрунтовані методи взаємодії з батьками як співтерапевтами навчально-реабілітаційного процесу дитини.

Основні положення та висновки наукової розробки лягли в основу виконання 1 кандидатської дисертації, підготовки 1 навчального посібника, 7 статей, 2 тез доповідей на конференціях.

В межах робочого часу викладачів на факультеті педагогічної освіти виконувалося 5 тем.

1. *“Науково-педагогічні та організаційно-дидактичні засади професійного розвитку майбутніх фахівців у системі вищої освіти України: історичні ретроспективи, зарубіжний досвід, інноваційні підходи та технології”* (науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Квас О.В.).

Узагальнені результати виконання теми:

досліджено динаміку сучасних освітніх процесів в Україні та за кордоном; напрями європейської стратегії реформування вищої освіти – реформу в галузі освітнього менеджменту та управління вищим навчальним закладом, зміни в управлінській структурі університету та концептуальні елементи нової моделі управління вищим навчальним закладом; різні наукові підходи до визначення поняття якості навчання,

освіти, професійної підготовки фахівців, а також представлено ієрархічний зв'язок між ними; рівні, складові та форми інтернаціоналізації вищої освіти як важливої складової діяльності університетів та стратегії розвитку сучасного вищого навчального закладу; актуальні теоретичні підходи щодо розуміння ролі музею як центру сучасних інновацій і досліджень, проектування персонального навчального середовища, вивчення різних аспектів колективної, індивідуальної історичної пам'яті та актуалізації минулого у контексті підготовки майбутніх фахівців;

проаналізовано проблеми та визначено головні напрями підготовки викладача вищої школи, виокремлено професійну спрямованість педагогічної підготовки викладача вищої школи; обґрунтовано й апробовано теоретико-методичні засади підготовки асистента педагога виробничого навчання; змістові й процесуальні аспекти фахівця у сфері психолого-педагогічного консультування й порадництва, особливості формування його фахової компетентності; наукові підходи щодо визначення поняття «освітнє середовище» та обґрунтовано дану категорію як одну з умов становлення особистості майбутнього вчителя; теоретико-методологічні ідеї педагогіки партнерства як підґрунтя організації навчального процесу у вищій школі;

розглянуто актуальні аспекти якості освіти, які зумовлені новими цивілізаційними викликами. На основі історико-педагогічного аналізу розкрито основні дефініції дослідження «якість», «освіта», «якість освіти», «якість вищої освіти» та простежено їх взаємозв'язок, висвітлено фактори, що впливають на якість освіти, окреслено шляхи підвищення якості вищої освіти у контексті євроінтеграційних процесів;

обґрунтовано особливості формування змісту підготовки докторів філософії (PhD) у галузі освіти в контексті вимог Європейського простору вищої освіти; здійснено теоретичний аналіз наукової діяльності у приватних вищих навчальних закладах (теоретико-педагогічні засади та практика реалізації).

Бібліографія: 43 статті, 35 тез доповідей на наукових конференціях.

2. *«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»* (науковий керівник – доктор психологічних наук, професор Островська К.О.).

Узагальнені результати виконання теми:

експериментально досліджено елементи корекційного навчання і реабілітації осіб з порушеннями розвитку; *розроблено* технології підвищення професійної компетентності корекційних педагогів в роботі з дітьми інклюзивної школи, проведено їх апробацію у навчально-виховному процесі інклюзивної школи.

Бібліографія: 6 навчальних посібників; 38 статей; 31 теза на конференціях.

3. *«Зміст та технології професійної підготовки фахівців соціальної сфери»* (науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Кальченко Л. В.).

Узагальнені результати виконання теми:

змістовно розроблено й апробовано модель системи міжвідомчої взаємодії суб'єктів міської територіальної громади щодо превенції соціального сирітства на рівні мікрорайонів міста та *адаптовано* метод картування громади щодо розкриття превентивного потенціалу суб'єктів громади;

обґрунтовано концепцію неперервності освіти у системі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів; теоретичну модель формування ціннісно-смислової сфери свідомості студентської молоді під впливом медіа, в якій представлено індивідуальні та середовищні медіапсихологічні чинники, що формують ціннісну сферу студентської молоді; застосування арт-терапевтичних технік та методик у роботі соціального педагога; підібрано арт-терапевтичні методики для роботи з формування позитивної адаптації учнів до навчання в школі;

у*досконалено* зміст процесу професійної підготовки майбутніх соціальних працівників в умовах навчального закладу та *розроблено* методичні вказівки для проходження навчальної ознайомчої практики студентами 1 курсу спеціальності 231 «Соціальна робота»;

розроблено й апробовано на практиці арт-терапевтичну методику «Сузір'я», яка має на меті сприяти комунікації та адаптації учнів до навчання в школі.

Бібліографія: 1 монографія; 4 навчальні посібники; 11 статей; 16 тез доповідей на конференціях**.**

4. «Педагогічна наука та освіта у класичному університеті: акмеологічний підхід» (науковий керівник – доктор педагогічних наук, доцент Мачинська Н.І.).

Узагальнені результати виконання теми:

досліджено проблеми підготовки вчителя в сучасній педагогічній науці та сучасні підходи до професійної підготовки вчителів початкової школи у скандинавських країнах; *доповнено* курс лекцій до дисципліни «Порівняльна педагогіка»; *означено* теоретико-практичні підходи до

професійної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти в умовах класичного університету; *узагальнено* матеріали зарубіжних досліджень у контексті досліджуваної проблеми;

проаналізовано можливості використання наукового доробку зарубіжних та вітчизняних дослідників з проблеми оновлення системи педагогічної освіти на засадах акмеологічного підходу;

розроблено зміст, методичні рекомендації навчально-методичного комплексу навчальної дисципліни «Сучасні технології викладання психолого-педагогічних дисциплін та методик дошкільної освіти»;

апробовано навчально-методичний комплекс до навчальної дисципліни «Сучасні технології викладання психолого-педагогічних дисциплін та методик дошкільної освіти».

Бібліографія: розділ у колективній монографії, 6 статей, 3 тез доповідей на конференціях.

5. *«Теоретико-методологічні засади підготовки фахівців дошкільної та початкової освіти в контексті соціальної мобільності»* (науковий керівник – доктор педагогічних наук, доцент Мачинська Н.І.).

Узагальнені результати виконання теми:

досліджено концепцію розвитку педагогічної освіти, проекти стандартів вищої освіти зі спеціальностей «Дошкільна освіта», «Початкова освіта»; здійснено аналіз підходів до професійної підготовки вчителів початкової школи в умовах впровадження концепції Нової української школи;

проаналізовано базові засади закону «Про освіту», зміни у законі «Про дошкільну освіту», теоретико-практичні підходи до професійної підготовки вихователів в умовах впровадження концепції Нової української школи та збереження наступності у системі «заклад дощкільної освіти – початкова школа»;

розроблено курс лекцій до навчальної дисципліни «Актуальні проблеми дошкільної освіти»;

апробовано дисертаційне дослідження Бойко Г.О. на тему «Формування соціальної мобільності вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі професійної підготовки».

Бібліографія: 1 монографія; 4 статті; 9 тез доповідей на конференціях.

Важливим підсумком наукової роботи факультету стало завершення участі групи викладачів факультету (доц. Герцюк Д.Д., доц. Горук Н.М., доц. Равчина Т.В., проф. Островська К.О., проф. Островський І.П.) у виконанні колективного ґранту в рамках Проекту Еразмус+ «Вдосконалення освіти вчителів для прикладного навчання в

галузі професійної освіти», ініційованого Університетом Констанци (Німеччина).

У результаті виконання проекту здійснено:

- ґрунтовне вивчення системи професійної освіти та системи підготовки викладачів для професійної освіти в Україні (проаналізовано систему підготовки викладача в університетах-партнерах проекту від України; виокремлено проблеми і потреби українських закладів вищої освіти щодо підготовки фахівців; сформульовано напрями підвищення якості освітньої діяльності та підготовки викладачів в університетах – учасниках проекту);
- проаналізовано педагогічний досвід університетів – країн Європейського Союзу (ознайомлено з особливостям системи професійної освіти й підготовки викладача професійної освіти в університетах м. Констанц (Німеччина), м. Валенсії (Іспанія), м. Відень (Австрії); вивчено нові форми співробітництва між європейським університетом та професійними школами/коледжами й інституціями, що репрезентують роботодавців; використано зміст навчальних програм підготовки педагога рівня «Бакалавр», «Магістр» в університетах європейських партнерів з метою розробки розробки педагогічних курсів для факультетів Львівського університету);
- здійснено оновлення навчальних планів з професійної освіти (розроблено новий практико-орієнтований навчальний план ОР «Бакалавр», спеціальності «Спеціальна освіта», за новою спеціалізацією «Виробниче навчання», навчальні програми курсів, окреслено перелік і зміст компетентностей студентів відповідно до кожного навчального курсу, програму та методичні рекомендації до виробничої практики студентів-бакалаврів нової спеціалізації та кваліфікації «асистент майстра виробничого навчання», укладено договори з автослюсарною майстернею ремонту автомобілів, ГО «Справа Кольпінга в Україні» для проходження студентами виробничої практики).

У рамках проекту на базі українських партнерів – Київського національного економічного університету ім. В. Гетьмана, Прикарпатського національного університету імені В. Стефаника, Львівського національного університету імені Івана Франка відбулося 6 семінарів для викладачів педагогічних дисциплін, які проводили гостьові професори з європейських університетів. 15 студентів факультету педагогічної освіти отримали можливість взяти участь у навчальних семінарах, які відбулися в Університеті м. Констанц (Німеччина), Університеті м. Валенсії (Іспанія), Віденському університеті економіки та бізнесу (Австрія).

Важливим підсумком роботи у проекті стало отримання технічного обладнання (мультимедійних проекторів, ноутбуків, документ-камер та ін.), яке буде використано для поліпшення матеріальної бази факультету педагогічної освіти.

У 2018 році на базі кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи на громадських засадах функціонувала навчально-наукова лабораторія музейної педагогіки. Упродовж звітного року доц. Карамановим О.В. здійснено апробацію інтегрованих музейно-педагогічних занять на базі Національного музею ім. А. Шептицького ("Соціальні образи художнього музею"), музею зброї "Арсенал" Львівського історичного музею ("Педагогічний простір музею зброї"), музею "Львівярня" ("Стратегії комунікації в музеї") для студентів III курсу філософського ф-ту (спеціальність «Психологія», у рамках курсу «Педагогіка») та студентів II курсу факультету педагогічної освіти (спеціальність «Соціальна педагогіка», у рамках курсу «Основи музейної педагогіки»); узагальнено досвід різних музейно-педагогічних практик, зокрема, виявлено освітні можливості скансенів з метою організації нових напрямків комунікації з відвідувачами та проектування музейно-педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного середовища.

На факультеті педагогічної освіти у звітному році продовжувалася підготовка аспірантів та здобувачів за спеціальностями 015 «Професійна освіта» і 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Відбувся захист 3 кандидатських дисертацій: асистент кафедри корекційної педагогіки та інклюзії Андрейко Б.В. на тему «Несприятливий прогноз розвитку дитини раннього віку як чинник порушення емоційного стану батьків» (спеціальність 19.00.08 – спеціальна психологія), асистент кафедри початкової та дошкільної освіти Новосельська Н.Т. на тему «Виховна спрямованість навчальних комплектів з читання для початкової школи (80-ті роки XX - початок XXI століття)» (спеціальність 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки), асистент кафедри корекційної педагогіки та інклюзії Музичко Л.Т. на тему «Психокорекційна допомога молоді з посттравматичними порушеннями інтелектуальної та емоційно-вольової сфери» (спеціальність 19.00.08 – спеціальна психологія).

Кафедрами факультету організовано і проведено низку наукових заходів – семінарів, «круглих столів» з питань реформування початкової освіти, проблем підготовки майбутніх вчителів до впровадження концепції Нової української школи, інноваційних підходів до підвищення кваліфікації фахівців з інклюзивної освіти, соціальної роботи та модернізації вищої освіти.

Важливими подіями наукового життя факультету стало проведення всеукраїнських і міжнародних наукових конференцій:

- *Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми початкової освіти та інклюзивного навчання»,* 3–4 травня 2018 р. У роботі конференції взяли участь українські, польські, німецькі та словацькі науковці. Обговорювалися питання історичного досвіду та перспективи розвитку початкової освіти в Україні та Європі, питання інтегрованого навчання в умовах реалізації концепції Нової української школи в системі початкової освіти, проблеми та шляхи впровадження інклюзивної освіти.
- *ІІ Всеукраїнська науково-практичної конференція "Інноваційні підходи в освіті дітей із особливими освітніми потребами",* 17-18 травня 2018 р. Співорганізаторами конференції виступили ГО «Справа Кольпінга в Україні», ВГО «Українська асоціація корекційних педагогів», Національний педагогічний університет імені М.Драгоманова. У науковому зібранні взяв участь член-кореспондент НАПН України, доктор пед. наук, професор, директор Департаменту атестації кадрів вищої кваліфікації та ліцензування Міністерства освіти і науки України, віце-президент ВГО «Українська асоціація корекційних педагогів» А.Г. Шевцов. Учасники конференції відзначили стійку тенденцію до створення інклюзивного середовища для навчання дітей з особливими потребами, необхідності щиршого впровадження інклюзії в систему професійно-технічної освіти, освоєння нових професій – помічника майстра виробничого навчання (аналог асистента вчителя в інклюзивній школі), помічника з працевлаштування та супроводу на робочому місці.
- *Форум Університетів Третього Віку,* 9-10 червня 2018 р. Понад 100 слухачів та викладачів Університетів Третього Віку зі Львова, Ужгорода, Івано-Франківська, Стрия, Луцька, Чернівців актуалізували проблеми пожиттєвої освіти, запровадження нових форм життєдіяльності літніх людей в різних регіонах України.
- *Міжнародна науково-практична конференція «Соціальний супровід осіб з інвалідністю у кризових ситуаціях»,* 24-26 жовтня 2018 р. У роботі конференції взяли участь корекційні педагоги, викладачі соціальної роботи, соціальні працівники, студенти, волонтери з Польщі та України. Учасники конференції ознайомилися з основними видами кризових інтервенцій, ресурсами, які можуть використовуватися у процесі кризових інтервенцій, загальними принципами концепції короткотермінової психотерапії.

У звітному році викладачі кафедр факультету здійснювали опонування дисертаційних досліджень: проф. Мачинська Н.І. – 1, проф. Квас О.В. – 1, проф. Островська К.О. – 1, доц. Герцюк Д.Д. – 1, доц. Нос Л.С. – 1, доц. Караманов О.В. – 1, доц. КальченкоЛ.В. – 1, підготували

12 рецензій на дисертації, 13 рецензій на монографії, навчальні посібники, 18 відгуків на автореферати дисертацій. Обов'язки членів редакційних колегій українських та зарубіжних наукових журналів виконували професори Островська К.О., Мачинська Н.І., Квас О.В., доценти Герцюк Д.Д., Лобода В.В., Мищишин І.Я., Ковальчук Л.О., Цюра С.Б.

До роботи у профільних науково-методичних комісіях МОН України залучалися проф. Островська К.О., доц. Кальченко Л.В., доц. Корнят В.С., доц. Ферт О.Г.

У 2018 р. викладачами факультету було надруковано статей: у виданнях, які мають імпакт-фактор – 1 (доц. Лобода В.В.); в інших виданнях, які включені до міжнародних наукометричних баз даних Web of Science, Scopus та інших – 45; в інших закордонних виданнях – 11; у фахових виданнях України – 42; в інших виданнях України – 48; тез доповідей на міжнародних конференціях – 52, українських – 95. Підготовлено 2 монографії, 10 навчальних і навчально-методичних посібників, 5 випусків збірників наукових праць.

У різних напрямах здійснювалася міжнародна співпраця факультету педагогічної освіти:

- участь у написанні та виконанні колективного гранту, отриманого Українською асоціацією дослідників освіти «Європейська якість освітніх досліджень для розширення можливостей освітян в Україні» (European Quality of Educational Research for Empowering Educators in Ukraine, Erasmus+, Жан Моне, 2017-2020), в рамках якого відбулася організація та проведення тренінгів І-ї Зимової школи УАДО для молодих дослідників освіти «Європейські індикатори якості освітніх досліджень» (Дрогобич-Трускавець, 28.01-2.02.2018 р.) – доц. Горук Н.М.
- участь у написанні та виконанні міжнародного проекту «Переосмислення педагогіки щодо втілення освіти для сталого розвитку в країнах Програми Балтійського університету» (виконується Програмою Балтійського університету та SWEDESD в університеті Упсали за фінансової підтримки Шведського інституту, 2018) –доц. Горук Н.М., доц. Заячук Ю.Д.
- наукові стажування викладачів факультету у закордонних освітніх та наукових установах – Жешівський університет, Польща (06.11 – 12.11.2017 р.) – доц. Нос Л.С., доц. Деркач Ю.Я.; Віденський приватний університет імені Зигмунда Фройда, Австрія (01.02-28.02 2018 р.) - доц. Деркач Ю.Я.; Віденський університет (10.05. – 22. 05 2018 р.) – проф. Островська К.О.; Університетський коледж педагогічної освіти Каринтії (м. Клягенфурт, Австрія) – асистент Бойко

Г.О.; Вроцлавський університет, Польща (11.05 – 18.05 2018 р.) – доц. Мищишин І.Я, доц. Цюра С.Б.; Люблінський науково-технологічний парк та Університет Марії Кюрі-Склодовської, м. Люблін, Польша (27.11. – 01.12.2018 р.) – асистенти Сало І. О., Сивик Г.Є., Сидорович О.І.

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 50 студентів Університету. 29 березня 2018 р. була проведена студентська науково-практична конференція кафедри початкової та дошкільної освіти «Сучасні тенденції та актуальні проблеми педагогічної освіти», до участі в якій зголосилося 70 студентів.

Студенти факультету взяли також участь у наукових заходах, які відбулися в інших навчальних закладах: ІІ Міжнародна науково-практична конференція «Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції», м. Мукачево – 4 особи; Всеукраїнська наукова конференція «Інноваційні підходи до художньо-естетичного розвитку дошкільників», м. Кам'янець-Подільський – 1 особа; Всеукраїнська науково-практична конференція «Психолого-педагогічний супровід розвитку дошкільника», м. Умань – 3 особи; Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція «Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку», м. Переяслав-Хмельницький – 2 особи.

У першому турі Всеукраїнського конкурсу студентських наукових робіт взяли участь 100 учасників. 11 студентів факультету були запрошені на підсумкові конференції в рамках проведення ІІ туру Конкурсу.

26-27 лютого 2018 р. на факультеті відбувся І етап Всеукраїнської студентської олімпіади з навчальної дисципліни «Педагогіка» та спеціальностей «Початкова освіта», «Дошкільна освіта», «Спеціальна освіта», «Соціальна педагогіка» за участю 65 учасників. До участі у ІІ етапі Олімпіади було рекомендовано 10 студентів. Приємно відзначити, що студентка 4 курсу спеціальності «Початкова освіта» Ірина Собко стала призеркою ІІ етапу Олімпіади з навчальної дисципліни «Соціологія».

Підсумовуючи, можна стверджувати, що у 2018 році науково-педагогічні працівники факультету педагогічної освіти досягнули помітних результатів у науковій роботі, мають місце позитивні тенденції до зростання наукового потенціалу структурного підрозділу.

СЕКЦІЯ ПОЧАТКОВОЇ ТА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

РОЗВИТОК ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Наталія Мачинська,
завідувач кафедри початкової та дошкільної освіти,
доктор педагогічних наук, доцент

Творчий лідер – це джерело ідей. Такий лідер дуже цінний для організації. Розвиток лідерських якостей – тривалий процес, ефективність якого залежить від цілої низки об'єктивних та суб'єктивних чинників. Ми вважаємо, що саме професійна підготовка майбутніх фахівців в умовах закладу вищої освіти може максимально сприяти розвитку лідерських якостей у студентів.

Автори різних теорій лідерства пропонують різні визначення поняття «лідер». Так, зокрема:

- лідер – особистість, яка має розвинуті комунікативні вміння, здатна словами ефективно впливати на інших людей, з якою бажає співпрацювати більшість колективу (С.А. Гармаш) [1];
- лідер – член групи, який має необхідні організаторські здібності, посідає центральне становище в структурі міжособистісних стосунків і заохочує своїм прикладом, організацією й управлінням групою до досягнення групових цілей найкращим засобом (О.А. Єршов) [3];
- лідер – член групи, який ідентифікується з якнайповнішим набором групових цінностей, володіє найбільшим впливом і виявляється у процесі взаємодії (Р.Л. Кричевський) [4];
- це член групи, за яким вона визнає перевагу в статусі та надає право приймати рішення у важливих для неї ситуаціях; індивід, здатний виконувати основну роль в організації спільної діяльності і регулюванні взаємостосунків у групі; людина, яка завдяки своїм особистісним якостям, впливає на членів соціальної групи (В.В. Ягоднікова) [5].

Спираючись на значну кількість та різноманітність визначень поняття «лідер», ми визначили характерні ознаки, за якими можна охарактеризувати і поняття «лідер» і самого лідера:

- лідер – саме член групи, він «усередині», а не «над» групою;

- це статус у групі: лідер користується в групі авторитетом, у нього високий статус;
- збіг ціннісних орієнтацій: норми і ціннісні орієнтації лідера і групи збігаються, лідер найбільш повно відзеркалює і виражає інтереси групи;
- впливовість лідера на групу: вплив на поведінку і свідомість інших членів групи з боку лідера, організація і управління групою у процесі досягнення групових цілей;
- джерело висунення лідера в групі.

Лідер користується авторитетом та впливає на поведінку групи (установи, організації тощо), висуває різні ідеї. Але якщо його послідовники спробують впровадити всі без винятку ідеї лідера, спільна зосередженість може вичерпатися, організація втратить енергетичний потенціал. Ідеї лідера не можуть повністю заповнювати програму діяльності групи, адже в такому випадку члени групи (колективу) не зможуть реалізовувати своїх власних творчих ідей. Для ефективної взаємодії лідера та групи доцільно навчити спільноту оцінювати потік ідей лідера і визначати, які з них мають найбільший потенціал для здійснення загальної мети (місії) діяльності організації.

Д'Суза Ентоні зазначає, що людям, які ефективні в ролі лідера, характерні такі ознаки:

- візія, щоб визначати корпоративні цілі та стратегії;
- вміння спілкуватися з людьми, щоб досягати консенсусу;
- вміння переконувати, щоб сповнювати ентузіазмом великі чи однорідні групи осіб;
- організаційний талант, щоб координувати різноманітні зусилля;
- бажання вести.

Для людей, які є послідовниками та однодумцями лідера, дослідник визначає такі ознаки:

- соціальні навички, щоб добре працювати з іншими;
- силу характеру, щоб обходитися без статусу героя;
- моральну й психологічну врівноваженість, щоб досягати корпоративних та особистих цілей без шкоди іншим;
- бажання брати участь у колективних зусиллях заради здійснення більшої спільної мети та місії [2, с. 187].

Ми вважаємо, що вияв лідерських якостей у студентів, їх стимулювання та розвиток є потужним важелем, що дозволяє викорінити пасивне споглядання й активізувати світогляд, підвищити зацікавленість до предмета і позитивно впливає на якість професійної підготовки майбутніх фахівців закладів вищої освіти.

1. *Гармаш С. А.* Лідерські якості особистості керівника як запорука успіху / С. А. Гармаш, О. Е. Гашутіна // Управління інноваційними проктами та об'єктами інтелектуальної власності. – 2009. – С. 37-44.

2. *Ентоні Д'Суза.* Сьогоднішні лідери – надія на завтра / Пер. з англ. Остапа Гладкого. – Львів: «Свічадо», 2005. – 456 с.

3. *Ершов А. А.* Лидер и авторитет / А.А. Ершов. – Л., 1991. – 102 с.

4. *Кричевский Р. Л.* Психология лидерства / Р. Л. Кричевский. М.: Статус. 2007. – 542 с.

5. *Ягоднікова В. В.* Формування лідерських якостей старшокласників в особистісно орієнтованому виховному процесі загальноосвітньої школи: дис. … канд. пед. наук: 13.00.07 / В. В. Ягоднікова. – Одесса: Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського, 2005. – 190 с.

НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ЯК ВАЖЛИВИЙ ЕЛЕМЕНТ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Марія Стахів,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри початкової та дошкільної освіти

Динаміка функціонування суспільства у XXI столітті вимагає постійного оновлення попередньо засвоєних знань, умінь і навичок, що є запорукою професійного успіху. Професійний розвиток і вдосконалення працівників освітньої сфери є особливо актуальним, оскільки результат їхньої праці слугує підґрунтям для створення міцного фундаменту освіченості майбутніх поколінь, адже школа XXI століття повинна бути унікальною установою з власним ім'ям, своєю концепцією, своєю філософією функціонування.

За останні десятиліття обсяг знань багаторазово зріс, кардинально змінилася система генерації та передачі їх. Тому сьогодні підготувати людину до професійної педагогічної діяльності на все життя одноразово не можна, навіть якщо вона вчиться 5 або 6 років. Теоретичні знання щорічно оновлюється приблизно на 5%, а професійні – 20%. За цих обставин концепт неперервної педагогічної освіти набуває особливої ваги.

У контексті проблеми дослідження важливою умовою неформальної освіти, на нашу думку, є «закономірність динамічності системи освіти, що функціонує в перемінних зовнішніх соціальних умовах та реагує на зміни шляхом впливу на внутрішні складові підсистем. Тобто, процеси навчання й виховання постійно видозмінюються на рівні цілей, змісту, технологій та контингенту відповідно до суспільних потреб; що визначає цілеспрямованість та багатофункціональність педагогічних систем [3, с.27].

Сьогодні важко знайти людину, яка б не чула про неформальну освіту. І це однозначний плюс у порівнянні з ситуацією навіть десять років тому, коли, зокрема в Україні, досить часто сприймали неформальну освіту некоректно, розуміючи під нею або випадковий набір ігор та вправ, націлених винятково на розвагу, або на надто обмежену сферу навичок ораторського мистецтва чи роботи в команді.

В Європі перші формати неформальної освіти в їх сьогоднішньому розумінні з'явилися у Швеції. Проблеми із розумінням важливості та ефективності неформального навчання призвели до декларування у 1996 році теми «освіти впродовж всього життя» на рівні Організації Безпеки і Співпраці в Європі (ОБСЄ).

Питанням організації та наповнення змісту неформальної освіти присвячено праці науковців: Алєксєєва А., Войцях Т., Гусейнова Е., Дичківська І., Кремень В., Крулько І., Лукашевич М., Лук'янова Ю., Ничкало Н., Сігаєва Л., Солодков В., Ткач Т., Трамбовецька Н., Циба В., Якуба Е., Якунин В. та інші. Однак, комплексно сучасна структура і зміст неформальної системи освіти як особливого соціального інституту у педагогічних дослідженнях не представлена; поза увагою теоретиків освіти залишається місце неформальної освіти в означеній системі.

Аналіз теоретичної бази дозволяє стверджувати, що система освіти не може розглядатися відірвано від соціальних змін і викликів суспільства. Це підтверджується функціонуванням закону неперервності освіти, зумовленого дією двох взаємопов'язаних факторів: 1) постійна зміна оточуючої дійсності (природної, виробничої, технологічної, соціальної); 2) постійне прагнення людини до істини, кращої самореалізації, мотивації на краще життя, необхідності задоволення вищих потреб [1, с. 6 Лукашевич Н. П.].

Враховуючи сучасний стан системи освіти й наукових уявлень про його функціонування, науковці виділяють три її основні форми: формальна освіта, неформальна освіта й інформальна освіта (ситуативна індивідуальна повсякдення пізнавальна діяльність) [2].

Лаконічно окреслимо специфіку окремих з вище названих понять:

Освіта протягом усього життя (*lifelong learning)* – отримання необхідних знань та життєвих навичок протягом усього життя (наприклад, освітні програми для пенсіонерів, жінок «35+» тощо).

Неформальна освіта *(non-formal education***) –** освоєння умінь і навичок, необхідних для соціально та економічно активного громадянина країни, поза формальною освітою.

Освіта дорослих *(*adult *education)* – цілеспрямований процес навчання дорослих та його особливості; сукупність форматів формальної та неформальної освіти.

Інформальна освіта *(informal education)* – (неусвідомлене) отримання знань та формування цінностей через часто неконтрольований потік інформації через ЗМІ, Інтернет тощо.

Неформальна освіта, на думку учених, ґрунтується на трьох засадах:

«Вчитися в дії» – отримання різних умінь під час практичної діяльності. Цей принцип реалізується на практиці, насамперед, через велику кількість практичних вправ та обов'язкове опрацювання теоретичного матеріалу на практичному ґрунті (наприклад, через роботу в малих групах чи в рольових іграх).

«Вчитися взаємодіяти» **–** цей принцип передбачає навчання роботі в команді та спонукання до співпраці з оточенням. Мультиплікаторам у сфері неформальної освіти важливо пам'ятати, що люди найбільш ефективно навчаються у групах та один від одного; використання роботи в малих групах на будь-якому тренінгу, що дає великий простір для горизонтального навчання всередині групи.

«Вчитися вчитися» **–** отримання навичок пошуку та обробки інформації, а також вмінь аналізувати власний досвід та отримувати з нього живі знання.

Основний принцип діяльності освітніх систем розвинених країн – це залучення громадянина до навчання, яке триває постійно, все життя. Розвиток неперервного навчання разом із формуванням суспільства знань стали одним із соціальних наслідків глобалізації та інформатизації. Освіта більше не може обмежуватися кількома роками чи навіть десятиліттями на початку життя людини, оскільки безперервне оновлення інформації вимагає постійного самовдосконалення та навчання для досягнення життєвого успіху.

В умовах інтеграції України в світовий освітній простір система неперервної освіти розглядається як завдання загальнодержавного значення.

В Україні існування неформальної освіти охоплює наступні галузі: позашкільна освіта; післядипломна освіта та освіта дорослих; громадянська освіта (різнопланова діяльність громадських організацій);

шкільне та студентське самоврядування (через можливість набуття управлінських, організаторських, комунікативних та ін. умінь); освітні ініціативи, спрямовані на розвиток додаткових умінь та навичок (комп'ютерні та мовні курси, гуртки за інтересами тощо). Останнім часом розпочали роботу кілька університетів третього віку, що надають освітні послуги старшим особам.

Неформальна освіта може бути полігоном для випробування методик та інструментів, котрі згодом можуть скласти основу «формалізованої» освіти, а розширення застосування неформальної освіти стане корисним: а) для суспільства в цілому (сприяння демократизації, розвитку громадянського суспільства, громадської активності та лідерства; вирішення проблеми дозвілля молоді та осіб похилого віку); б) для формальної освіти (можливість гнучко та швидко реагувати на потреби ринку праці та послуг); в) для учасників (можливість самовдосконалення та виховання самооцінки; розвиток громадянських навичок; виховання почуття причетності, солідарності; оптимальне поєднання свободи і відповідальності; можливість самостійного вибору часу, місця, тривалості навчання).

Загальносвітова тенденція сьогодення – рух до зближення та взаємодоповнення формальної та неформальної освіти замість конкуренції між ними. Але не слід забувати, що, на відміну від формальної освіти, неформальна освіта є необов'язковою та добровільною, а значить – не може замінити чи витіснити існуючу освітню інфраструктуру. Потребують системного наукового дослідження механізми взаємодії усіх трьох гілок освіти – формальної, неформальної та інформальної.

---

1. *Лукашевич Н. П., Солодков В. Т.* Социология образования: [конспект лекций] / Под ред. Н. П. Лукашевича. – К.: МАУП, 1997. – 224 с.

2. Освіта протягом життя: світовий досвід і українська практика / Аналітична записка Національного інституту стратегічних досліджень при Президентові Україні [Електронний ресурс] – режим доступу: http://www.niss.gov.ua/articles/252/.

3. *Павлик Н. П.* Неформальна освіта у системі освіти України // Освітологічний дискурс.– 2016. – № 2 (14). – С. 27-36.

ПРОЕКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК КОМПОНЕНТ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Мар'яна Лах,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри початкової та дошкільної освіти

Метод проектної діяльності є одним 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.

Метод проектів – це педагогічна технологія, в основі якої – самостійна діяльність здобувачів освіти (дослідницька, пізнавальна, продуктивна), в процесі якої вони пізнають навколишній світ і перетворюють нові знання на реальні витвори.

Основний тезис сучасного розуміння методу проектів – «Усе, що я пізнаю, я знаю, для чого це мені потрібно, де і як я зможу ці знання застосувати». Як педагогічна ідея, технологія і форма навчальної роботи, метод проектів є альтернативою традиційній системі освіти.

Проектний метод навчання є одним із перспективних сучасних педагогічних технологій, адже це і конкретна практика роботи педагогів, що спрямована на формування у дітей певної системи інтелектуальних і практичних умінь, а також комплексний метод навчання. Проектний метод – система навчання.

Метод проектів на практиці – це інновація, основною метою якої є створення для дитини умов, за яких вона здобуватиме та розвиватиме свої знання, а також творчо їх реалізуватиме.

Створюючи власний проект, учні самостійно розв'язують творчу чи дослідницьку проблему. Кожен створює свій образ виучуваного засобами, які найбільше відповідають його природним нахилам, інтересам, смакам, уподобанням – здобувають суб'єктивний досвід. Під час актуалізації результатів проектної діяльності школярі обмінюються з однокласниками, учителем здобутими знаннями, чуттєвим досвідом, способами дослідницької і творчої діяльності, прийомами розумових дій.

Створюється атмосфера інтелектуальних, моральних, естетичних переживань, відбувається зіткнення поглядів, а це веде до пошуку істини. Стає можливою постановка й розв'язання проблемних запитань і завдань на рівні міжпредметних зв'язків, міжпредметної інтеграції, працюючи над якими, учні долучаються до цілевизначення, планують власну пізнавальну і мовленнєву діяльність, організовують власне учіння, рефлексію.

Метод проектів все більше привертає увагу педагогів тому, що він дає можливість ефективно забезпечити розвиток творчої ініціативи й самостійності учнів і сприятиме здійсненню безпосереднього зв'язку між набуттям учнями знань і вмінь та застосуванням їх у розв'язанні практичних завдань. Наявність реального кінцевого результату роботи над проектом (модель, науково-дослідницька публікація, проект, інформаційний продукт, навіть художній твір) позитивно відрізняє метод проектів від інших освітніх технологій. При цьому кожен учасник проектної діяльності, незалежно від свого базового рівня та індивідуальних здібностей, вносить свій особистісний вклад до створення кінцевого освітнього продукту, індивідуально планує свою участь в проекті, створює свою особистісну освітню траєкторію.

З-поміж різноманітних підходів до реалізації проектних технологій в освітньому процесі особливо перспективним видається інформаційно-технологічний. Переваги комп'ютерного навчання виявляються в тому, що комп'ютер, оснащений спеціальними програмами, можна пристосувати для розв'язання майже всіх дидактичних задач. На теперішній час визначились напрямки ефективного використання комп'ютерних технологій в освітньому процесі: підвищення рівня навчальних досягнень по цілому ряду предметів та розвиток когнітивних здібностей, оволодіння комунікативними навичками; підвищення якості проведення практичних та лабораторних занять, об'єктивності контролю знань та інше.

Підбиваючи підсумки, необхідно зазначити, що проектна технологія є одним із найбільш ефективних засобів реалізації компетентнісно-орієнтованого підходу у навчанні учнів. Під час співпраці з учителем та іншими учнями підвищується мотивація навчання, збільшується віра у свій успіх та досягаються такі результати, як добре засвоєння знань, високий рівень самостійної роботи учнів, уміння співпрацювати, бути відповідальним, приймати рішення, поважати точку зору інших.

---

1. Метод проектів у діяльності дошкільного закладу / Укладач Л. А. Швайка. – Х.: Вид. група «Основа», 2010. – 203, [5] с. – (Серія «ДНЗ. Вихователю»).

2. *Пєхота О. М.* Освітні технології: навчально-методичний посібник. – К.: А. С. К., 2001.

3. *Підласий І. Т.* Діагностика та експертиза педагогічних проектів: Навчальний посібник. – К.: Україна, 1998. – 343с.

ОБРАЗ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА У ПРАЦЯХ КЕНА РОБІНСОНА

Роксолана Жаркова,
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри початкової та дошкільної освіти

Сучасні зміни у сфері освітніх тенденцій неминуче пов'язані з переосмисленням ролі суб'єктів навчального процесу. Ми живемо в революційні й мотиваційні часи, коли кожен з нас прагне розширити власні пізнавальні можливості, використовувати усі видимі й латентні здібності, досягаючи успіху і само-репрезентуючи власну винятковість.

Всесвітньо відомий британський лідер у сфері освіти Кен Робінсон, дослідник питань, пов'язаних з мистецтвом викладання і навчання, у низці своїх праць порушує актуальні питання покращення системи освіти. Сам Кен Робінсон здобув фах в галузі театрознавства, понад двадцять років викладав в університеті Ворвік, у 1998 році очолив британську урядову комісію з творчості, освіти та економіки. Кен Робінсон аналізує проблему творчих здібностей сучасної людини, а також перспективи збереження творчого потенціалу дитини ще зі шкільної лави й студентської аудиторії. У 2001 році побачила світ перша книга дослідника – «Освіта проти таланту: як розвинути свій творчий потенціал», у 2009 році вийшла друком праця «Покликання: як знайти свою стихію й змінити власне життя», а наступна, третя книжка стала невеличким узагальненням концепцій Робінсона – «Знайти своє покликання: як віднайти свої таланти й стихію і змінити власне життя». Усі ці книги поєднує єдина ідея – успішне життя визначається правильно здобутими знаннями й уміннями у правильно визначеній царині, яка дарує шлях реалізації твого покликання, надихає тебе пристрасною потребою ділитися зі світом твоїми духовними здобутками.

Книги Кена Робінсона українською мовою в руках українського читача появилися недавно: за видання взялися у 2016 році львівське видавництво «Літопис» і перекладачка Ганна Лелів («Школа майбутнього. Революція у вашій школі, що назавжди змінить освіту» (2016, 2018) [3], «Освіта проти таланту. Сила творчості» (2017) [2], «Ви, Ваша дитина і школа. Як прокласти шлях до найкращої освіти» (2018) [1]. Ці книжки мають свої особливості: перша закликає покласти край застарілій системі освіти, розвиваючи індивідуальний підхід до учнів, використовувати ТЗН у роботі з дітьми, а також містить рекомендації для педагогів щодо того, як зацікавити дітей процесом пізнання [3]. У другій автор описує, як працює креативність, як творчість здатна

змінити щоденну працю людей у масштабних компаніях, громадських організаціях та закладах освіти [2]. У третій книзі автор розмірковує над різними типами шкіл, показуючи, як треба організувати навчальну діяльність дитини у школі та за її межами [1].

Важливо, що Кен Робінсон значну увагу приділяє самій особистості педагога, часом цілісно моделюючи його образ, подекуди й спорадично, наче *між іншим*, підкреслює певні риси характеру, різноманітні уміння і навички, якими має володіти той, хто навчає. Яскравий портрет ***«педагога майбутнього» у «школі майбутнього»*** Кен Робінсон малює наче з допомогою звичайного простого олівця. Позаяк справжній вчитель може навчити складного простим способом – у цьому і є його педагогічна майстерність. Як і В. Сухомлинський у своїх літературних і педагогічних роботах, британець порівнює педагога зі садівником: «Освіта – живий процес, схожий до сільського господарства. Рослини ростуть самі по собі. Завдання садівника – створити найкращі умови для росту. Добрі садівники створюють такі умови, погані – ні. Те саме із навчанням» [3, с. 109].

Створити умови, на думку Робінсона, – це одночасно зацікавити, заохотити, подарувати сподівання й мотивувати. Як підкреслює автор, головна вада традиційної системи освіти – це те, що вона «майже цілковито зосереджена на довколишньому світі й присвячує мало уваги світові внутрішньому» [3, с. 69]. А майстерний вчитель перш за все має озиватися до внутрішнього світу свого учня, пробуджувати вітаїстичні поривання його творчого духу. Треба «персоналізувати освіту», дати їй щире людське обличчя натхненного вчителя-ентузіаста і натхненного учня-експериментатора. Тільки такий тандем буде переможним, коли вчитель й учень перебувають в одній творчій стихії запитань і відповідей, пошуків та відкриттів. Як переконує К. Робінсон, «бути в своїй стихії – це бути там, де талант поєднується з пристрастю» [3, с. 98]. Ця ідея дуже близька у своїй суті до філософської концепції «сродної праці» Григорія Сковороди, бо тільки те, що любиш перетворюється на справу всього життя. Як продовжує Кен Робінсон, «Бути в своїй стихії означає не тільки розпізнавати свої таланти. Декому чудово вдається справа, до якої вони байдужі. Щоб бути в своїй стихії, треба любити справу, якою займаєшся. Відчувати запал» (с. 98). І чия тут вина, що серед педагогів (як і серед представників інших сфер діяльності, інших професій) так багато людей випадкових, безідейних і безнатхненних?! Складається навіть опінія, що «в школі працюють «недосвідчені, малооплачувані й перевтомлені вчителі» [3, с. 128]. Але мова тут не про знання/незнання свого предмету, мова не про втому чи брак матеріальної винагороди, йдеться про здатність «запалити собою» всіх навколо. Бо «досконале знання предмету – це тільки одна запорука

успішного викладання. Є ще й інша: вміння так подати учням матеріал, щоб надихнути їх до навчання» [3, с. 128].

Це помилка багатьох педагогів – стандартизований підхід, стандартизований спосіб викладання – т.зв. «принцип лінійності», що «чудово працює на виробництві, а не з людьми» [3, с. 57]. Відтак, все навпаки – сучасний педагог повинен намагатися уникати стандартів і тривіальних догм, особливо це стосується перевірки засвоєного матеріалу, нудних протокольних опитувань чи тестувань з гострими рамками. Бо, «щоб допомогти учням краще вчитися, треба зацікавити кожного з них, а не влаштовувати біг з перешкодами, де всі мають пробігти дистанцію за той самий час і в той самий спосіб» [3, с. 99]. Педагог має плекати творчість у своїх вихованцях, адже «рушійна сила творчості – потяг до відкриттів і завзяття до самої праці» [3, с. 123].

Кен Робінсон підсумовує, що добрі вчителі, виконуючи різні ролі, працюючи в різних установах, з різними дітьми, досягають трьох базових цілей успішного навчання – натхнення, упевненість, творчість. Адже ці цілі – основа будь-якого розвитку, пізнання, а також результативності ефективної освіти, що творить рівновагу «між суворими правилами й свободою, традиціями й інноваціями, особистістю й групою, теорією і практикою, внутрішнім і зовнішнім світами» [3, с. 233].

---

1. *Робінсон К., Ароніка Л.* Ви, Ваша дитина і школа. Як прокласти шлях до найкращої освіти / Кен Робінсон, Лу Ароніка: перекл. з англ. Ганна Лелів. – Львів: Літопис, 2018. – 240 с.

2. *Робінсон К., Ароніка Л.* Освіта проти таланту. Сила творчості / Кен Робінсон, Лу Ароніка: перекл. з англ. Ганна Лелів. – Львів: Літопис, 2017. – 256 с.

3. *Робінсон К., Ароніка Л.* Школа майбутнього. Революція у вашій школі, що назавжди змінить освіту / Кен Робінсон, Лу Ароніка: перекл. з англ. Ганна Лелів. – Львів: Літопис, 2018. – 256 с.

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Любов Нос,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри початкової та дошкільної освіти

Оновлений зміст іншомовної освіти у початковій школі спрямований на вироблення в учнів ключових компетентностей, «яких кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх протягом усього життя» [1]. Такий підхід забезпечить випускникам можливість комфортно почуватися у сучасному світовому багатонаціональному просторі. Шкільна іншомовна освіта переорієнтовується на комунікативно-діяльнісне та особистісно орієнтоване спрямування навчального процесу, що зумовлює необхідність пошуку нових підходів до навчання англійської мови.

Головна мета навчання іноземної мови у початковій школі – формування в учнів комунікативної компетенції, що забезпечується лінгвістичним, мовленнєвим і соціокультурним досвідом, узгодженим з віковими можливостями молодших школярів. Саме у початковій школі закладаються психолінгвістичні основи іншомовної комунікативної компетенції, необхідні та достатні для подальшого її розвитку й удосконалення. Тут відбувається становлення засад для формування іншомовних фонетичних, лексичних, граматичних та орфографічних навичок, а також умінь в аудіюванні, говорінні, читанні й письмі у межах програмних вимог [2].

В умовах Нової Української Школи для ефективного навчання вчитель має використовувати традиційні методи навчання і шукати нові освітні технології. Це зумовлено вимогами сучасного суспільства. Якісну мовну підготовку учнів забезпечить поєднання цих методів. Зокрема, не можна відмовлятись від прямого, усного, аудіо-лінгвального та аудіо-візуального методів, які сприяють засвоєнню мовного матеріалу. Комунікативний метод, який появився порівняно недавно, створює умови для розвитку усного мовлення, оскільки моделює реальні життєві ситуації.

Безумовно, впровадження у шкільну практику цих методів сприяє формуванню комунікативної компетентності учнів. Проте сучасне «покоління Z», яке живе в технологічному середовищі і звикло до швидкого опрацювання та засвоєння інформації, потребує інших підходів. Для реалізації цього завдання вчителям передусім необхідно

використовувати інформаційні та комунікаційні технології у процесі навчання. Зокрема, робота з навчальними комп'ютерними й мультимедійними програмами, створення презентацій у програмному середовищі PowerPoint, використання ресурсів всесвітньої мережі Інтернет.

Практика показує, що на сьогоднішній день добре зарекомендував себе метод проектів. Його використання сприяє учням проявити свої креативні здібності, розширити знання та отримати можливість зануритись в іншомовну діяльність.

Особливо важливо вивчати прогресивні ідеї зарубіжного досвіду. Зупинимося на досвіді Канади щодо технологічного забезпечення освітнього процесу в початковій школі, зокрема на технології Daily 5 (Щоденні 5). Це навчання спрямоване на розвиток в учнів читацьких і мовленнєвих умінь та навичок; вміння працювати самостійно, незалежно один від одного. Особливість технології полягає в діяльнісному підході (навчання ґрунтується на засадах пошукової, дослідницької, рефлексивної діяльності). Учні включаються в щоденну роботу, що виконують упродовж дня. Технологія Daily 5 включає в себе п'ять видів діяльності: читання для себе, читання для когось, слухання, робота з словами, письмо для себе. Кожен із цих видів роботи учні мають виконати впродовж дня. Упровадження цієї технології вимагає від учителя початкової школи готовності до організації освітнього процесу, дотримання учнями певних правил, які педагог заздалегідь розробляє і пояснює школярам [3].

Отже, впровадження інноваційних методів у процес навчання англійської мови сприятиме ефективному формуванню іншомовної комунікативної компетентності школярів, розвитку особистості дитини та її творчого потенціалу.

---

1. Методичні рекомендації щодо викладання іноземних мов у 2018/2019 навчальному році. (Лист Міністерства освіти і науки України від 03. 07. 2018 р. № 1/9-415) Електронний ресурс] // Міністерство освіти і науки України: [офіційний веб портал]. – Режим доступу: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/.../1_9-415.docx

2. Програма з англійської мови (Загальноосвітні НЗ) (Затверджено МОН) [Електронний ресурс] // Educational Era. Студія онлайн-освіти: [офіційний веб портал]. – Режим доступу: https://www.ed-era.com/mon.html

3. Gail Boushey and Joan Moster The daily 5: fostering literacy independence in the elementary grades / Gail Boushey and Joan Moster, «The 2 Sisters». – Second edition, 2014. – 22 p.

РОЛЬ МЕТОДІВ КОНТРОЛЮ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Юлія Деркач,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри початкової та дошкільної освіти

Питання проведення ефективного та надійного контролю знань учнів у початковій школі викликає постійний інтерес фахівців, зокрема викладачів та вчителів іноземної мови. Контроль рівня володіння іноземною мовою є важливою складовою навчального процесу та невід'ємним структурним компонентом, саме тому вчитель іноземної мови має систематично проводити контроль успіхів та досягнень учнів, таким чином перевіряючи свою теорію викладання на практиці. Контроль безпосередньо є складовою частиною у системі навчання іноземних мов. Завданням контролю перш за все є визначення та оцінювання рівня сформованості мовленнєвих навичок і вмінь, на відміну від власне навчання іноземної мови, метою якого є формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь.

Контроль – це виявлення, встановлення та оцінка знань учнів, а саме визначення об'єму, рівня та якості засвоєння навчального матеріалу, а також виявлення успіхів у навчанні, прогалин в знаннях, уміннях та навичках окремих учнів та всього класу. Контроль сприяє внесенню необхідних коректив в процес навчання, для вдосконалення його змісту, методів, засобів та форм організації.

Для контролю рівня знань учнів існують різні види контролю, включаючи і тестування. Кожен тест має свою специфічну мету та перевіряє особливі критерії, саме тому підготовка вчителя іноземної мови в початковій школі повинна включати знання особливостей складання та інтерпретації тестів. Контроль, як складник системи навчання має свої функції, види, форми, засоби та об'єкти.

Без контролю знань учнів ми не можемо оцінити якість проведеного уроку, не зможемо й перевірити те, як саме засвоївся новий матеріал учнями початкової школи.

На сучасному етапі розвитку суспільства до освіти висувається все більше вимог, для забезпечення потреб батьків та дітей необхідно вдосконалювати і методи контролю в навчальній діяльності. Дослідження саме сучасних методів контролю та оцінки знань учнів для їх подальшого використання на практиці є одним із пріоритетних питань.

Якщо у масовій педагогічній практиці часто оцінюються лише знання, уміння та навички, то контроль пов'язаний із спостереженням за

рівнем засвоєння вихованцями й таких компонентів змісту шкільної освіти, як досвід творчої діяльності та досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу. Навчання є процесом управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів, а контроль – обов'язковим засобом отримання зворотної інформації .

Контроль учителя, звичайно, потрібний, проте він не повинен замінювати собою самоконтроль, який є неодмінною умовою ефективності самостійної роботи учнів. Роль учителя під час формування прийомів самоконтролю особливо велика. Чим швидше учні пройдуть шлях від контролю до самоконтролю, тим легше вони зможуть перейти до самонавчання, що є вищим рівнем самостійної навчальної діяльності, ознакою пізнавальної самостійності.

Дослідники зазначають, що в залежності від дидактичної мети використовують різні види контролю за навчанням: попередній, рубіжний, повторний, тематичний, періодичний (поточний), підсумковий, комплексний. Отож, опрацюємо кожен із них детальніше.

Попередній контроль носить діагностичний характер. Напередодні вивчення певної теми, засвоєння якої має ґрунтуватися на раніше вивченому матеріалі, учитель має з'ясувати рівень розуміння опорних знань, актуалізувати їх, аби успішно рухатися вперед.

Рубіжний контроль передбачає перевірку якості засвоєння знань у процесі вивчення конкретних тем.

Повторний контроль спрямований на створення умов для формування умінь і навичок. При цьому треба виходити з позиції, яку визначив ще К.Д. Ушинський: « …хороші дидакти те й роблять, що без кінця повторюють і лише кожен раз додають щось нове..». Повторна перевірка якнайкраще сприяє переведенню знань з короткотермінової до довготривалої пам'яті.

Тематичний контроль пов'язаний з перевіркою рівня знань, умінь та навичок учнів в обсязі певного розділу чи об'ємної теми конкретної навчальної дисципліни.

Періодичний або поточний контроль передбачає за мету встановити, яким обсягом знань учні володіють з тих або інших проблем стосовно вимог програм.

Підсумковий контроль має своїм завданням з'ясувати рівень засвоєння учнями навчального матеріалу в кінці навчального року або по завершенню вивчення навчальної дисципліни.

Комплексний контроль передбачає перевірку рівня засвоєння знань, умінь та навичок з кількох суміжних дисциплін, що забезпечують комплексний підхід до формування світогляду учнів.

Отже, контроль є важливою частиною процесу навчання, який неможливий без об'єктивної оцінки учителем знань учня та вміння

дитини об'єктивно оцінити саму себе. Також, контроль учнів у процесі навчання допомагає простежити за результативністю процесу навчання, надати йому логічної завершеності та досягти поставленої мети.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Юлія Задунайська,
асистент кафедри початкової та дошкільної освіти

На сучасному етапі розвитку суспільства, що зазнає значних глобалізаційних та інтеграційних змін, здатність до міжкультурної взаємодії та спілкування набуває особливого значення. Необхідною умовою цього процесу є володіння іноземною мовою як засобом міжкультурної комунікації. Тому розвиток міжкультурної комунікативної компетенції є одним із найбільш актуальних завдань сучасного процесу навчання іноземних мов у закладах вищої освіти.

Проблемі формування міжкультурної комунікативної компетенції присвячено дослідження багатьох зарубіжних та вітчизняних вчених, зокрема: Т. Астафурової, О. Бігич, Н. Бориско, Н. Гальскової, Л. Голованчук, І. Зимньої, О. Коломінової, С. Ніколаєвої, Ю. Пассова, Н. Скляренко, С. Тер-Мінасової, І. Халєєвої, Д. Хаймза, Е. Холла та ін.

Термін «міжкультурна комунікативна компетенція» був запропонований Н. Чомськи та Д. Хаймзом у середині 1960-х рр. Міжкультурна комунікативна компетенція виступає ключовою складовою міжкультурної комунікації та міжкультурної компетенції, а також невід'ємним елементом іншомовної комунікативної компетенції.

Термін «міжкультурна комунікація», що з'явився в середині XX ст. і пов'язаний з іменами Едварда Т. Холла та Джорджа Л. Трегера (1954), означає спілкування людей, що представляють різні культури. Міжкультурна комунікація являє собою міжособистісну комунікацію в спеціальному контексті. Умовою здійснення міжкультурної комунікації є належність її учасників до різних культур, а також усвідомлення ними культурних відмінностей один одного. Ознаки культурних відмінностей можуть бути інтерпретовані як відмінності вербальних і невербальних кодів у специфічному контексті комунікації. При цьому кожен учасник комунікації володіє власною системою правил, що дозволяють закодовувати та розкодовувати відправлені та одержані повідомлення [5, с. 125–126]. Важливою умовою успішного здійснення міжкультурної

комунікації є також знання та вміння належного використання у міжкультурному контексті певних актів мовленнєвої діяльності, таких як, наприклад, привітання, вибачення, подяка, запрошення, скарга тощо.

Термін «міжкультурна компетенція» виник і набув широкого розповсюдження на початку 1970-х рр. у зв'язку із виокремленням міжкультурної комунікації у самостійний науковий напрямок. За визначенням Є.М. Верещагіна та В.Г. Костомарова, міжкультурна компетенція це – комплекс знань та умінь, що дають можливість індивіду у процесі міжкультурної комунікації адекватно оцінювати комунікативну ситуацію, ефективно використовувати вербальні та невербальні засоби, втілювати у практику комунікативні наміри і перевіряти результати комунікації за допомогою зворотного зв'язку [1, с. 23]. Складовими міжкультурної компетенції є: компаративні вміння (орієнтація в явищах іншого способу життя, порівняння з культурою своєї країни, розпізнавання та сприйняття культури іншої країни), інтерпретаційні вміння (інтерпретація дій, висловлювань), стратегічні вміння (прогнозування, аналіз та усунення соціокультурних прогалин, що спричиняють нерозуміння, застосовування вербальних та невербальних стратегій для компенсування певних незнань, оперування новими знаннями), емпатійні вміння (прийняття позиції іншої людини, урахування соціокультурної специфіки партнера, повага до системи цінностей) [4, с. 196].

Термін «комунікативна компетенція» вперше використав американський лінгвіст Д. Хаймз у 1972 р., окресливши мовні аспекти, які повинен знати мовець, щоб бути компетентним у спілкуванні. Комунікативну компетенцію визначають як лінгвістично, психологічно та методично організовану систему, що характеризується єдністю мови та мовлення. Комунікативна компетенція реалізується у певному контексті або ситуації в усному або письмовому форматі і являє собою складне системне утворення, до складу якого входять чотири основні компоненти: дискурсивна, лінгвістична, стратегічна та соціокультурна компетенції [6, с. 269–293].

Таким чином, міжкультурна комунікативна компетенція визначається як здатність людини здійснювати повноцінне спілкування з представниками інших культур, що забезпечується наявністю чи набуттям загальнокультурних знань, умінь і навичок практичної комунікації, дотримання універсальних правил та норм поведінки, що формують міжнародний етикет спілкування, психологічною готовністю до сприйняття і занурення у відмінне культурологічне середовище.

В структурі міжкультурної комунікативної компетенції виокремлюють лінгвістичний, соціолінгвістичний, стратегічний та дискурсивний компоненти. До системи міжкультурної комунікативної

компетенції входять наступні складові: система, що характеризує комунікативну компетенцію і стосується соціальних правил (мови та жестів, соціальної лінгвістичної компетенції та правил адаптації, відповідних комунікативних знань, мотивації спілкування); система епізодичної комунікативної компетенції – здатність абсолютно по-іншому реагувати в нестандартних комунікативних ситуаціях; система доцільної (виправданої) компетенції, в основі якої лежить якість комунікації, що визначає її ефективність.

Метою формування міжкультурної комунікативної компетенції є опанування вміннями керувати процесом міжкультурної взаємодії та адекватно його інтерпретувати, а також набуття нових лінгвокраїнознавчих знань у ході комунікації. Здобувачі вищої освіти повинні навчитись адекватно ситуації реагувати на репліки носіїв мови, доречно застосовувати міміку і жести, використовувати формули мовного етикету, знати культурно-історичні особливості країни, мова якої вивчається, а також розуміти та аналізувати міжкультурні відмінності, синтезувати та узагальнювати власний досвід у міжкультурному діалозі, розглядати інші культури та їх представників з позиції емпатії, свідомо уникати розмежування культур, переглядати та змінювати власні оцінки чужої культури у відповідності з розширенням навичок та досвіду міжкультурного спілкування [3, с. 12–15].

Формування міжкультурної комунікативної компетенції в процесі викладання іноземної мови включає: підготовку здобувачів вищої освіти до безпосередньої комунікації з носіями мови у навчальній, соціально-побутовій, культурній, суспільно-політичній та професійній сферах; навчання в дусі діалогу культур; виховання взаємоповаги, толерантності, терпимості до культурних відмінностей, шанобливого ставлення до культурних надбань, звичаїв і традицій інших народів; розвиток умінь самостійного функціонування у полікультурному світі. Обов’язковим є включення до курсу іноземної мови соціокультурних, соціолінгвістичних та лінгвокраїнознавчих компонентів.

Процес формування міжкультурної комунікативної компетенції «вимагає створення ситуацій практичного використання мови як інструменту міжкультурного пізнання і взаємодії» [2, с. 89] і відбувається за допомогою традиційних та інноваційних методів та прийомів навчання з широким використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, автентичних навчальних курсів та навчально-методичних матеріалів, літературних творів, періодики, що відображають специфіку культури та побуту країни, мова якої вивчається, її історію, а також мовні особливості. Найбільш ефективними в процесі формування міжкультурної комунікативної компетенції є інтерактивні технології навчання, зокрема робота в парах

і групах, технологія дискусійного обговорення проблем та проектна технологія.

У процесі оволодіння іноземною мовою здобувачі вищої освіти засвоюють матеріал, який демонструє функціонування мови у природному середовищі, особливості вербальної та невербальної поведінки носіїв мови у різних комунікативних ситуаціях, пов'язані з культурно-історичними реаліями та суспільно-політичною структурою суспільства.

Отже, формування міжкультурної комунікативної компетенції є невід'ємною складовою процесу навчання іноземної мови у закладах вищої освіти, що сприяє розвитку навичок та вмінь, необхідних для подолання мовного та культурного бар'єрів та успішного налагодження контактів з представниками інших культур.

---

1. *Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.* Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, речеповеденческих тактик и сапиентемы / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М.: Директ-Медиа, 2014. – 509 с.

2. *Колшанский Г. В.* Объективная картина мира в познании и языке / Г.В. Колшанский. – М.: Наука, 1990. – 108 с.

3. *Ніколаєва С. Ю.* Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : Курс лекцій (схеми і таблиці) [навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр»] / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. // за ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2011. – 338 с.

4. *Осадча О. В.* Формування міжкультурної компетенції студентів у контексті інтернаціоналізації вищої освіти / О.В. Осадча // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія. – 2016. – № 25. – Том 1. – С. 195 – 197.

5. *Basta J.* The Role of the Communicative Approach and Cooperative Learning in Higher Education / J. Basta // Facta Universitatis. Series: Linguistics and Literature. – Vol. 9. – No 2. – 2011. – P. 125 – 143.

6. *Hymes D.* On Communicative Competence / D. Hymes// In J.B. Pride and J. Holmes (Eds.), Sociolinguistics: Selected Readings. – New York: Harmondsworth: Penguin, 1972. – P. 269 – 293.

ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Ігор Василенко,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри початкової та дошкільної освіти

В умовах переходу від індустріального до інформаційного суспільства інтелектуальний потенціал держави, рівень освіченості й культури суспільства є важливою передумовою економічного й соціального розвитку країни. Тому Україна, базуючись на загальноєвропейських та світових підходах до розбудови освітнього сектору, надає важливого значення проблемі якості освіти, проголошуючи її національним пріоритетом.

Стан української освіти, перспективи її розвитку певним чином залежать від викликів часу: глобалізація суспільства передбачає відкриту освіту, жорстку конкуренцію на ринку праці; демографічна криза вимагає ефективного використання освітнього й виробничого потенціалів; інновації в науково-технічній сфері зумовлюють зміни у змісті і методиках навчання; швидкість і частота комунікацій у різних сферах змінюють навчальне, культурне середовище, інформаційний і зокрема освітній простір [3].

Навчання в початковій школі формує фундамент освіти – школа поступово вводить учнів у світ знань, дбаючи про їх гармонійний інтелектуальний, естетичний, емоційний, соціальний і фізичний розвиток. Стратегічним освітнім завданням для України є вдосконалення змісту шкільної освіти, орієнтованого на якість і ефективність.

Сучасній дитині недостатньо дати лише знання, важливо навчити користуватися ними. В умовах Нової української школи зростає роль наскрізних інтегрованих вмінь.

Від спеціаліста будь-якої професії вимагають сьогодні високий рівень загальноосвітніх знань, творче мислення та постійну самоосвіту. Тому залучення школярів до продукції інтеграції є не менш важливим, ніж засвоєння знань конкретних наук.

Курс математики – важлива складова навчання і виховання молодших школярів, основоположна частина математичної освіти. Оновлення змісту освіти ставить нас перед нагальною необхідністю здійснення інтеграції низки навчальних предметів. Зокрема йдеться про об’єднання предметів природничого циклу.

На сьогоднішній день, згідно з концепцією Нової української школи актуальним є впровадження інтегрованого курсу «Я досліджую світ».

Інтегрований курс «Я досліджую світ» повністю реалізує зміст освітніх галузей Стандарту початкової освіти: «Громадянської, соціальної і здоров'язбережувальної», «Природничої» – із залученням змісту інших галузей: «Технологічної», «Мовно-літературної», «Математичної», «Мистецької». Він має на меті розширити елементарні знання учнів про предмети і явища природи та соціуму; розкрити в доступній формі зв'язки між неживою і живою природою та впливом людини на природу; виховувати любов до Батьківщини; формувати вміння аналізувати, оцінювати, систематизувати, узагальнювати об'єкти та явища, визначати закономірність зв'язків між ними; виробляти практичні уміння і навички [2].

Пропонується інтегрувати сім освітніх галузей у курс "Я досліджую світ".

Окремими навчальними предметами залишаються іноземна мова, фізкультура та мистецтво.

Звичні для нас "українська мова" та "математика" пропонується теж інтегрувати, але не повністю. З 4-х годин на тиждень вивчення математики один урок викладатиметься в рамках інтегрованого курсу, а інші три – як окремі навчальні предмети.

Розуміючи, що найголовнішим завданням сучасної школи є розвиток ключових компетентностей, формування такої особистості, яка буде життєво та конкурентно спроможною, здатною до творчої самореалізації та саморозвитку, науковці розробили модель «Формування компетентного школяра початкової школи шляхом міжпредметної інтеграції», згідно з якою початкова школа має забезпечити умови для розвитку компетентностей [4].

Компетентнісно орієнтований підхід вимагає від школи принципово нового бачення мети й завдань навчально-виховного процесу, а головне – його результату: компетентного учня.

Передумови застосування інтегрованого навчання у школі:

По-перше, традиційна «монологічна» система в освіті втратила свою практичну ефективність.

По-друге, в сучасній школі навчальні дисципліни часто мають «конкуруючий» характер – протистоять один одному, претендуючи на більшу значимість у порівнянні з іншими.

По-третє, кожна з шкільних дисциплін сама по собі має набір відомостей з певної галузі знань, тому не може претендувати на системний опис дійсності [1].

Переваги інтегрованого навчання для учнів:

– більш чітке розуміння мети кожного предмету в різних контекстах;

– більш глибоке розуміння будь-якої теми, завдяки її дослідженню через кілька точок зору;

– краще усвідомлення комплексного підходу, через який предмети, навички, ідеї та різні точки зору пов'язані з реальним світом;

– вдосконалення навичок системного мислення.

Вміння бачити взаємозв'язки всіх аспектів життя, зрештою, стає звичкою, яка буде допомагати учням протягом усього їхнього життя [2].

Таким чином, сутність інтегрованого навчання полягає в тому, що будова навчального курсу містить окремі розділи, які тісно поєднані. Відповідно до цього метою такого навчання є: формування в учнів цілісного уявлення про навколишній світ, системи знань і вмінь; досягнення якісної, конкурентоздатної освіти; створення оптимальних умов для розвитку мислення учнів в процесі вивчення загальноосвітніх предметів і предметів професійно-теоретичного циклу; активізація пізнавальної діяльності учнів на уроках; ефективна реалізація розвивально-виховних функцій навчання. Серед переваг інтегрованого навчання є те, що інтеграція пожвавлює навчальний процес, економить навчальний час, позбавляє від перевтоми.

---

1. Інтегроване навчання для цілісного сприйняття світу [Електронний ресурс]: [веб портал] – Режим доступу: http://creativeschool.com.ua/integration/ – Назва з екрана.

2. Інтегроване навчання як освітній пазл [Електронний ресурс]: [веб портал] – Режим доступу: http://nus.org.ua/view/integrovane-navchannya-yak-osvitnij-pazl/ – Назва з екрана.

3. Освіта в Європі: основні характеристики. Education in Europe: the main features: навчальний посібник / М. В. Гаврилюк, М. П. Лещенко, З. Т. Магдач, Н. В. Мукан – Львів: Видавництво «Бескид Біт», 2008. – 244 с.

4. *Плахотнюк О. Ф.* Інтеграція – сучасний напрям освіти [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://umanstudy.at.ua/publ/metodichnij_poradnik/mo_vchiteliv_2_kh_klasiv/integracija_suchasnij_naprjam_osviti/56-1-0-635 – Назва з екрана.

STEAM –ПОЧАТКОВА ОСВІТА – НОВІТНЯ РЕФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Неля Сірант,
асистент кафедри початкової та дошкільної освіти

Stem-технологія – один із шляхів впровадження концепції «Нової української школи» в освітній процес у початкових класах. STEM (від англ. Science – природничі науки, Technology - технології, Engineering – інженерія, проектування, дизайн, Mathematics – математика). Stem-освіта дає можливість реалізувати на практиці інтегроване навчання у початкових класах. Такий підхід до навчання сприяє впровадженню основних компетентностей: спілкування державною та іноземними мовами, математична грамотність, компетентності в природничих науках і технологіях, інформаційно-цифрова грамотність, уміння навчатися впродовж життя, соціальні й громадянські компетентності, підприємливість, загальнокультурна, екологічна грамотність і здорове життя.

Оскільки STEM і STEAM — це нові цікаві теми, тому вивчення психолого-педагогічних аспектів має важливе значення для ефективного впровадження новацій. Позаяк без глибокого розгляду людських здібностей та поведінки усіх учасників освітнього процесу, потенційні дидактичні можливості навчальної технології не будуть використані сповна.

Дослідженням проблеми STEM-освіти займалося ряд вчених, зокрема, В. Величко, О. Данилова, О. Лозова, Н. Гончарова, О. Патрикеєва. Актуальність впровадження STEM-освіти у дошкільних закладах освіти обгрунтовано у роботах І. Стеценко, О. Грицишина, К. Крутій. Зарубіжний досвід упровадження STEM-освіти описано у дослідженнях О. Ковалеко, А. Фролова. STEM-технології активно досліджується в освітньому просторі, поетапно йде обґрунтування розвитку окремих аспектів STEM-освіти у початкових класах. На сучасному етапі модернізації освітнього процесу впровадженням STEM займаються педагоги за власною ініціативою у формі додаткової, позашкільної освіти. Створено відділ STEAM і STEM-освіти, що займається розробленням нормативно правових документів, науково-методичних матеріалів для впровадження STEM-освіти; координацією діяльності окремих робочих груп, забезпеченням науково-методичної бази експериментальної інноваційної діяльності для загальноосвітніх навчальних закладів, які впроваджують STEM-освіту [2].

Провідними принципами STEM-освіти є інтеграція та дослідницько-проектна діяльність. На даному етапі для початківців

презентовано експериментальні програми, нагальним завданням яких стала необхідність створення нової освітньої моделі, що допоможе дитині вже з першого року навчання в школі усвідомити, що все в житті взаємозалежне та взаємопов'язане. Ця програма за своїми підходами, принципами, методами, формами роботи дуже співзвучна зі STEM-освітою.

Впровадження STEM-технологій передбачає інтегрований підхід до навчання, поєднання змісту різних предметів, що вивчаються з першого до четвертого класу навколо конкретної теми, яку можуть обирати і вчителі, і учні. Інтегроване навчання використовує нову концепцію освіти так, щоб учні бачили зв'язок між різними предметами, могли реалізувати здобуті знання, мали можливість для практичного застосування цих знань у житті. Процес тематичного навчання починається з обрання теми, яка буде опрацьовуватися з дітьми. До участі в обговоренні, постановці цілей та завдань, обміні досвідом запрошуються батьки. Далі вчитель, разом з батьками, планує проміжок часу, відведений для вивчення даної теми.

Для учнів початкових класів впровадження елементів STEM-навчання передбачає формування позитивного ставлення до наукової творчості, навичок дослідницької діяльності, розвиток креативності мислення, творчих здібностей та, насамперед, здібностей до винахідництва, ознайомлення зі STEM-галузями і професіями; стимулювання інтересу учнів до подальшого опанування курсів, пов'язаних зі STEM.

Навчання за принципами STEM-освіти передбачає проходження учнями таких етапів: постановка проблема, обговорення поставлених завдань, дизайн, структура, тестування та удосконалення. Ці етапи є основою систематичного проектного підходу [1].

Впровадження STEM-навчання у початковій школі надзвичайно актуальне. Міжпредметна інтеграція як дидактичний засіб має втілитись у навчальні предмети у формі їх об'єднання і представлення єдиним цілим, тобто сконструювати інтегровані навчальні курси, на основі яких має розгортатися навчальний процес. Цей підхід має на меті інформаційне й емоційне збагачення сприймання, мислення і почуттів учнів за рахунок використання цікавого матеріалу, що забезпечує дітям можливість пізнати якесь явище, поняття, досягти цілісності знань, формування навчальних компетентностей.

Отже, для ефективного розгортання STEM-центрів та навчання за STEM напрямками в Україні необхідно педагогічно виважене поетапне впровадження новації. У статті висвітлено окремі психолого-педагогічні аспекти: аналіз психологічних бар'єрів, вплив на сприйняття, пізнавальну, емоційну, та мотиваційну сферу учнів, огляд поведінкових

аспектів в навчальній групі. Врахування вказаних викликів у процесі впровадження STEM освіти в Україні забезпечить ефективність впровадження в освітніх закладах.

---

1. *Азізов Р.* Образование нового поколения: 10 преимуществ STEM образования [Електронний ресурс]. / Руфат Азізов – Режим доступу до ресурсу:https://ru.linkedin.com/pulse.

2. Відділ STEM-освіти [Електронний ресурс]. // Інститут модернізації змісту освіти. – Режим доступу до ресурсу: https://imzo.gov.ua/pro-imzo/struktura/viddil-stem-osviti/.

3. Методичні рекомендації щодо впровадження STEM-освіти у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах України на 2017/2018 навчальний рік/ osvita.ua/legislation/Ser_osv/56880

НОВИЙ ВЧИТЕЛЬ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Людмила Кобилецька,
асистент кафедри початкової та дошкільної освіти

Одним з пріоритетів стратегічного розвитку України визнано інтеграцію нашої держави в Європейське співтовариство. Реалізація цього стратегічного завдання зумовлена також глибинними змінами в системі й структурі освіти та необхідністю інтеграції національної освіти в європейський освітній простір. Це проблема є актуальною, оскільки полягає у висвітленні новітніх шляхів професійної підготовки майбутніх учителів та створення сприятливих умов формування їх професійної майстерності. Основною метою розвитку освіти є створення такої системи педагогічної освіти, яка забезпечить формування учителів, здатних здійснювати професійну діяльність на демократичних та гуманістичних засадах та реалізовувати освітню політику держави, що спрямовується на розвиток та самореалізацію особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб, а також потребу бути конкурентоспроможними на ринку праці. Особливо актуальною є дана тема в рамках реформи шкільної освіти «Нова українська школа», що спрямована на особистісно орієнтоване навчання учнів.

Варто відзначити, що проблему підготовки вчителів в умовах європейської інтеграції розглядали у своїх працях Я. Болюбаш [1], Л.Герасіна, А. Ятченко [2], В. Кремень [3] та ін. Однак вищезазначена

тема, на нашу думку, не достатньо висвітлена і тому потребує детальнішого опрацювання.

Взявши за основу нашої розвідки засади Педагогічної Конституції Європи, виокремили **характерні ознаки** учителя нового покоління:

- людина високого рівня освіти, загальнокультурної підготовки, високих духовних і моральних якостей, здатна до навчання та виховання дітей, молоді та студентів відповідно до вимог XXI століття та активної наукової діяльності;
- провідник демократичних ідей та високої моралі;
- підготовлений за єдиною шкалою загальнолюдських цінностей: людиноцентризм, толерантність, миролюбство, екологічна безпека, дотримання прав людини, солідарність;
- покликаний сприяти входженню учнівської та студентської аудиторії в лоно прогресу наукового знання, високої культури, соціально-практичного досвіду поколінь, загальнолюдських соціокультурних цінностей, духу гуманізму і людинолюбства;
- має сформовану активну громадянську позицію;
- характеризується високим рівнем академічної мобільності [4].

Головне завдання учителя – це не тільки озброєння учнів знаннями, а передання дітям всього найкращого від попередніх поколінь. У статті 9.3 Педагогічної Конституції Європи зазначено: «Вчителем, вихователем, наставником людина стає не тоді, коли вона освоїла певну суму знань, які має передати учню і, навіть, не тоді, коли вона оволоділа відповідними навчально-виховними методиками чи технологіями, а насамперед, тоді, коли вона зрозуміла життя таким, яким воно є, відчула його справжність, виховала в собі якості неприйняття, відторгнення фальшу, упевнилась у своїй правоті провідника життєвої справедливості» [4].

Європейський учитель повинен володіти такими компетентностями:

- комунікативна компетентність (зокрема, сучасний учитель має вільно володіти кількома європейськими мовами;
- компетентність самоідентичності;
- компетентність справедливості;
- лідерська компетентність;
- дослідницько-аналітична компетентність;
- здатність навчатися протягом життя;
- емпатія – здатність розуміти переживання учня чи студента та співпереживати в процесі спілкування;

- уміння забезпечити навчальне середовище, яке сприяє благополуччю кожної дитини і формує її багатий духовний світ (у сучасній освіті існує чотири основні концептуальні поняття, які визначають методологію сучасних освітніх програм: Спілкування, Турбота, Спільнота, Зв'язки. Використання цих концептуальних понять має на меті досягнення таких головних завдань сучасної освіти: створення комфортного навчального середовища; формування особистостей, які готові здобувати знання та удосконалювати набуті навички протягом усього життя; оволодіння учнями академічними, художніми, етичними вміннями для успішної участі в демократичному суспільстві);
- застосовує сучасні педагогічні технології (особистісно орієнтована технологія навчання, технологія розвивального навчання, технологія формування творчої особистості, технологія групової навчальної діяльності школярів, технологія навчання як дослідження, нові інформаційні технології навчання);
- організовує навчальний процес на базі фундаментальних наукових досліджень;
- здійснює активну наукову діяльність.

Підсумовуючи, варто відзначити, що основою для формування вчителя нового покоління є зміни в змісті вищої педагогічної освіти, які передбачають формування відповідних професійних навичок та умінь, забезпечують його готовність до роботи в сучасній школі та відповідають вимогам європейського учителя.

---

1. *Болюбаш Я. Я.* Педагогічна освіта в Україні на шляху реформування: Допрофесійна педагогічна підготовка учнівської молоді в контексті реалізації цільової комплексної програми «Вчитель». – Дніпропетровськ, 1998. – 129 с.

2. *Герасіна Л. М., Ятченко А. Д.* Вища школа: реформування в демократичному суспільстві: Навчальний посібник. – Харків: Арта, 1998. – 276 с.

3. *Кремень В. Г.* Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи). Національна доктрина розвитку освіти. – К.: Грамота, 2003. – 216 с.

4. Педагогічна Конституція Європи, 2013. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http:// www.arpue.org.

ПРОБЛЕМА СОЦІАЛЬНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ

Ольга Галюка,
аспірант кафедри початкової та дошкільної освіти

Модернізація у сфері освіти, яка пов'язана з формуванням людини нової генерації, ставить особливі вимоги до вчителів, адже саме педагоги більшою мірою причетні до процесу становлення майбутньої особистості.

Інтерес науковців до проблеми мобільності, як однієї з характеристик процесів соціального функціонування людини в сучасному світі, соціальних груп, спільнот, особистісного розвитку та людства в цілому, в останні роки, стрімко зріс. Свідченням цього є праці філософів, соціологів, економістів, психологів, педагогів, представників інших наук і пояснюється це збільшенням тенденцій інтенсивності процесів мобільності та посиленням їх значимості в житті суспільства.

У словниках іншомовних слів дефініції *«мобільність», «мобільний»* (від лат.mobilis – рухомий) визначаються як «рухливий, здатний швидко щось виконувати; енергійний, діяльний» [1, с. 511; 2, с. 364].

Лексикографічна література вказує на своєрідну однозначність досліджуваних понять, отже, мобільність – це, в першу чергу, здатність особистості, легка зміна діяльності, швидка адаптація та високопродуктивна праця.

Варто зазначити, що проблема мобільності, зокрема соціальної, є базовою категорією, складною міждисциплінарною одиницею, яка описує процес становлення конкурентоспроможного фахівця у різних галузях наукових знань. Аналіз наукових джерел показав, що сучасні дослідники (Сачук Ю., Фамілярська Л.) виділяють філософський, соціологічний, психологічний і педагогічний підходи щодо трактування й пояснення змісту поняття «мобільність».

Мобільність з філософської точки зору показує детермінанти професійного розвитку і становлення професійно успішної людини (Г. Зіммель, Дж. Уррі, Ю. Сачук). Соціологія розглядає мобільність крізь призму соціальних ролей та особистісну характеристику реакції на зміни в певній сфері життєдіяльності (П. Сорокін, М. Семеріков, Ю. Годован, Н. Ніколаєнко). Психологічний підхід трактує мобільність в контексті формування самосвідомості, самореалізації особистості (Л. Меркулова, О. Проскура, Ю. Герасимчук). Мобільність в педагогіці зосереджується через активну, творчу роль як тих, хто навчається, так і

тих, хто навчає, а також дії особистості стосовно самовдосконалення та саморозвитку (Р. Пріма, Є. Рапацевич, Л. Сушенцева).

Основоположником теорії соціальної мобільності вважають американського соціолога і культуролога П. О. Сорокіна. Під «соціальною мобільністю» учений розуміє «будь-який перехід індивіда або соціального об'єкта з однієї соціальної позиції у соціальному просторі в іншу» [3, с. 231]. Згідно з Сорокіним, існує два основні типи соціальної мобільності: горизонтальна й вертикальна. Під горизонтальною соціальною мобільністю Вчений має на увазі «перехід індивіда (соціального об'єкта) з однієї соціальної групи в іншу, розташовану на тому самому рівні» (наприклад, з одного громадянства в інше, з однієї родини в іншу, з однієї організації в іншу й т.д.). Під вертикальною соціальною мобільністю соціолог розуміє «відносини, що виникають при переміщенні індивіда (соціального суб'єкта) з одного соціального прошарку в інший» [3, с. 234].

Отже, Сорокін тлумачить поняття «соціальної мобільності» як рух індивіда по соціальній драбині. Таким чином, мобільність виступає і як процес, і як особистісна характеристика, що є обов'язковою умовою соціальної адаптації, соціальних перетворень та особистісного розвитку суб'єкта діяльності.

Ю. Годован, Н. Ніколаєнко зазначають, що соціальна мобільність молоді поступово стає рушійною силою процесу державотворення та демократичних змін в країні [1, с. 77].

Таким чином, соціальна мобільність як процес, в глобальних масштабах, слугує джерелом позитивних змін політико-економічного життя країни, дозволяє ініціювати окремих індивідів та народ загалом покращувати умови й збільшувати діапазон функціонування.

Мобільність безпосередньо пов'язана з процесом професіоналізації особистості. Концепція Нової української школи прагне сформувати соціально мобільного вчителя початкової школи, здатного успішно переключатися на іншу діяльність або змінювати види діяльності в освітньому процесі; педагога, котрий працює у форматі творчих шукань, що ґрунтуються на здобутках традиційної методики й включають інноваційні елементи; фахівця, вмотивованого не на репродукцію, а на експеримент, дослідження, новаторство.

Отже, соціальна мобільність вчителя початкової школи – процес швидкої адаптації та розвитку особистості, що «підштовхує» до створення якісно нових форм та методів реалізації потенціалу, слугує необхідно актуальною характеристикою педагога сучасного світу.

1. *Годован Ю., Ніколаєнко Н.* Соціальна мобільність молоді як стратегічна складова політичної соціалізації молоді / Ю. Годован, Н. Ніколаєнко // Вісник Донецького національного університету імені Василя Стуса. – Сер.: Політичні науки, 2017. – С.76–78.

2. Словник іншомовних слів / За ред. О.С.Мельничука. – 1-е видання. – Київ: Головна редакція української радянської енциклопедії Академії наук Української РСР, 1974. – 774 с.

3. Словник іншомовних слів / уклад. С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. – Київ: Наукова думка, 2000. – 680 с.

4. *Сорокин П. А.* Человек. Цивилизация. Общество / П. А. Сорокин. – Москва: Издательство политической литературы, 1992. – 576 с.

ТЕОРЕТИЧНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ В ПРОЦЕСІ СТУПЕНЕВОЇ ОСВІТИ ЗДОБУВАЧІВ ПЕРШОГО (БАКАЛАВРСЬКОГО) РІВНЯ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 012 «ДОШКІЛЬНА ОСВІТА»

Світлана Лозинська,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри початкової та дошкільної освіти

Становлення України як демократичної держави, входження її в єдиний європейський простір зумовлюють прогресивні зміни у стратегії розвитку національної системи дошкільної освіти. В умовах глобалізаційних змін на часі модернізація змісту дошкільної освіти, гуманізація її цілей та принципів, переорієнтація на розвиток особистості дитини як основний ресурс, що визначає поступальний рух суспільства.

Дошкільна освіта є самостійною системою, обов’язковою складовою освіти в Україні, яка гармонійно поєднує сімейне та суспільне виховання. Її мета – забезпечення гармонійного розвитку особистості дитини, її фізичного і психічного здоров’я, виховання ціннісного ставлення до природного й соціального довкілля, до самої себе, формування механізмів соціальної адаптації. Саме це завдання допомагають здійснювати батькам педагоги [1].

Суспільство вимагає від вищої освіти підготовки кваліфікованого фахівця відповідного рівня, конкурентоздатного на ринку праці, який не тільки володіє своєю професією, але й орієнтується в суміжних видах професійної діяльності, готовий до професійного зростання, мобільний

у соціальній та професійній сферах. Саме на підготовку такого фахівця спрямовані наші зусилля.

Важливим етапом професійного становлення наших студентів є педагогічна практика, яка відіграє системоутворюючу роль у формуванні творчої особистості майбутнього спеціаліста, забезпечує взаємодію теоретичних знань та практичних умінь, спрямована на формування у майбутніх вихователів професійної компетенції щодо реалізації Базового компонента дошкільної освіти в умовах гуманізації педагогічного процесу, що базується на особистісно-орієнтованій взаємодії дитини і педагога [1].

Під час педагогічної практики студентам доводиться розв'язувати різнопланові педагогічні завдання, в конкретних ситуаціях прогнозувати хід освітнього процесу і знаходити оптимальні шляхи управління ним. Іншими словами, відбувається не тільки ознайомлення з сучасним станом освітнього роботи в закладі дошкільної освіти, з передовим педагогічним досвідом, але й надання допомоги освітнім закладам. Загалом це інтенсивна самоосвітня і самовиховна робота майбутніх вихователів, перевірка їхньої готовності до адаптації в умовах реальної дійсності щодо розвитку дошкільної освіти.

Отже, у сучасних умовах розвитку дошкільного виховання студенти-практиканти в процесі практичної підготовки повинні постійно прагнути до вдосконалення професійних знань, умінь і навичок, діагностувати та прогнозувати розвиток дитини, удосконалювати форми, методи виховання та навчання дітей, використовувати інновації з метою забезпечення обов'язкової дошкільної освіти та виконання вимог її Базового компонента.

На кожному етапі професійного становлення майбутнього фахівця спеціальності 012 Дошкільна освіта передбачені різні види практики, в результаті яких студенти набувають відповідних знань, умінь і навичок, а саме:

№ з/п	Вид практики	Час проходження практики, кількість тижнів, кредитів	Форма звітності
1	Навчальна (ознайомча) практика	II семестр, тривалість 2 т	диференційований залік
2	Навчальна (педагогічна) практика (в групах дітей дошкільного віку)*	III семестр, тривалість 2 т.	диференційований залік

3	Навчальна (педагогічна) практика (в групах дітей раннього віку)	IV семестр тривалість 2т	диференційований залік
4	Педагогічна практика (в групах дітей дошкільного віку)*	V семестр тривалість 2 т.	диференційований залік
5	Навчальна (психолого-педагогічна) практика в групах дітей дошкільного віку	VI семестр тривалість 2 т.	диференційований залік
6	Педагогічна практика зі спеціалізації (в групах дітей дошкільного віку)	VII семестр тривалість 2 т.	диференційований залік
7	Виробнича практика	VIII семестр тривалість 6 т.	диференційований залік

* - практика без відриву від теоретичного навчання (один раз в тиждень).

У зв'язку з тим, що підвищені вимоги до підготовки фахівців вимагають сьогодні не стільки алгоритмічних, скільки евристичних рішень, така система цілісної побудови педагогічної практики є доцільною і передбачає єдність окремих її етапів, наступність ідей, змісту, взаємозв'язку з психолого-педагогічними дисциплінами.

Створено також нове покоління планів практики, які передбачають багатоступеневість, де на кожному етапі забезпечено чіткий відбір того базису, яким повинен оволодіти студент, визначені цілі і завдання, що характеризують психолого-педагогічну спрямованість практичної підготовки на даному етапі.

Під час проходження різних видів практики впродовж навчання у здобувачів першого (бакалаврського) рівня спеціальності 012 «Дошкільна освіта», а саме:

- організовувати процес навчання і виховання, розвитку дітей дошкільного віку відповідно до сучасних вимог педагогічної науки, шукати шляхи його оптимізації;
- формується система педагогічних умінь, необхідних для виконання функцій вихователя закладу дошкільної освіти;
- вміння планувати освітній процес: ставити мету, цілеспрямовано добирати засоби, методи і прийоми організації освітнього процесу; складати конспекти різних форм роботи з дітьми;
- прогнозувати результати освітнього впливу;
- реалізовувати намічену мету виховання і навчання під час проведення різних форм роботи з дітьми, організовувати різні види діяльності дошкільників;

− будувати роботу з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей, динаміки їхнього розвитку;
− проводити фізкультурно-оздоровчі заходи, спрямовані на зміцнення здоров'я дітей;
− створювати умови для цікавого змістовного життя дітей в закладі дошкільної освіти в різні пори року;
− організовувати дитячий колектив, проводити індивідуальну роботу з дітьми;
− вміння студентів аналізувати свою педагогічну діяльність,
− самостійно знаходити шляхи її покращення, ставити завдання щодо власної самоосвіти;
− розвивати вміння організовувати і проводити різні форми роботи з батьками, надавати сім'ям консультативно-методичну допомогу у вихованні дітей;
− формувати любов до педагогічної професії;
− формувати турботливе ставлення до дітей, їхнього здоров'я.

Наголошуємо, що володіння таким обсягом практичних умінь і навичок можливе лише в процесі систематичної практичної діяльності в закладі дошкільної освіти у різні пори року та, зважаючи на різноманітність видів діяльності дітей дошкільного віку, які мають місце в різну пору доби (під час першої та другої половини дня, в ранкові та вечірні години), дає змогу лише надання вищевказаної кількості часу виділеного для практичного навчання та визначення для практики впродовж семестру (в оновлених навчальних планах, які введені з 2018-2019 навчального року для студентів 1 курсу спеціальності 012 Дошкільна освіта, в 3 та 5 семестрах) окремого дня в тижні.

Таким чином, добре продумана організація педагогічної практики на всіх рівнях, відповідно до передбаченої кількості годин, поетапне проведення різних видів практики на принципах наступності, інтеграції з освітнім процесом у навчальному закладі, поступове ускладнення її завдань, змісту, форм має велике значення у професійно-педагогічній підготовці студентів, формуванні в них умінь та навичок освітньої роботи з дошкільниками.

---

1. *Фунтікова О. О.* Викладання методик дошкільної освіти: навчальний посібник / О. О. Фунтікова, К. Й. Щербакова. – Мелітополь: Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні, 2016 – 192 с.

ІМІДЖ ПЕДАГОГА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ОСОБЛИВОСТІ НЕВЕРБАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ

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

Серед низки інших важливих цілей, які ставить перед собою кожна людина, а особливо фахівець у певній галузі, є і створення позитивного особистісного іміджу. Більш за всіх це важливо для педагога закладу дошкільної освіти, адже упродовж кількох років він є взірцем поведінки, а також вербальної і невербальної культури для здобувачів освіти. Від вдало побудованого особистісного іміджу до певної міри залежить і професійний успіх педагога, тому що, коли вихователь справляє позитивне враження на вихованців, підвищується його рейтинг сприймання як авторитетної людини; під час освітнього процесу здобувачі освіти не критикують і не прагнуть перевірити аргументи, а ставляться до викладеного з довірою; на такого педагога хочуть рівнятися, його наслідують, з нього беруть приклад і його вихованці, і їхні батьки.

Крім того, у зв’язку з соціально-економічними трансформаціями, глобалізаційними, євроінтеграційними процесами, які переживає Україна, та широкою інформатизацією суспільства система вітчизняної педагогічної освіти перебуває на етапі якісного реформування змісту, форм і методів професійної підготовки педагогів. Як зауважує дослідниця формування соціальної мобільності вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі професійної підготовки Бойко Г.О., «навчання педагогічних кадрів у різних типах закладів вищої освіти потребує перегляду і переосмислення усталених традицій, узгодження зі світовими стандартами і врахування інноваційних тенденцій, внесення доповнень і коректив шляхом запровадження сучасних технологій» [1, с. 1]. Зважаючи на вищевикладене, зауважимо, що у питанні формування позитивного образу здобувачам вищої педагогічної освіти варто покладатися не так на зміст освітнього процесу у закладі вищої освіти, як на самоосвіту і самостійну, усвідомлену й постійну роботу над витворенням своєї індивідуальності.

У сучасному словнику іншомовних слів подано таку дефініцію лексеми імідж [англ. image, букв. – образ від лат. imago, imitari – «імітувати»] – образ якої-небудь особи, предмета, явища, який цілеспрямовано формується й покликаний справити емоційно-

психологічний вплив на кого-небудь для популяризації, реклами і т.ін. [3, с. 298].

У структурі іміджу, зокрема це стосується й іміджу педагога закладу дошкільної освіти, виділяють такі групи основних характеристик людини: зовнішній вигляд (привабливість; вміння вибирати одяг і зачіску, відповідність образу певній ситуації; поведінка, манери: належні жести, пози, постава, хода; виразність міміки і вміння керувати нею; вміння використовувати простір для спілкування; звички тощо), внутрішній зміст (інтелект, ціннісний потенціал, внутрішня культура, вміння правильно спілкуватися), психологічний тип (вміння подобатися людям; вміння розуміти людей та впливати на них; схильність до лідерства, спрямованість на авторитет, людські взаємостосунки).

Компоненти, які характеризують особливості зовнішнього вигляду як однієї з груп основних характеристик людини, належать до засобів невербальної культури, і є одними із значущих елементів іміджу.

Невербальні засоби спілкування – це взаємне розміщення співрозмовників у просторі, відстань між ними, поза, міміка, жести, напрям погляду та його зміни [4]. У професійній діяльності педагога закладу дошкільної освіти знання особливостей зовнішнього вияву емоційних станів, відображених у міміці й пантоміміці, є важливим, по-перше, для правильного розуміння внутрішнього світу здобувачів освіти, по-друге, для розвитку вміння педагога адекватно передавати своє ставлення до висловлюваного.

Особливого значення серед розмаїття компонентів невербальної поведінки співрозмовники надають міміці − значущим рухам (чи статичному виразу) м’язів обличчя, які виражають внутрішній емоційний стан людини.

Міміка відображає особливості індивідуальності обличчя людини і обумовлені певною ситуацією вияви її емоцій. Уважно спостерігаючи за рухами очей, спрямованістю погляду, виразом обличчя людини, можна «почути» значно більше, ніж людина сказала. Зазвичай слухачі легше сприймають і адекватно розуміють позитивні емоції співрозмовника – радість, любов, подив, набагато важче сприймати негативні вияви почуттів, такі як туга, страх, відраза. Для педагога закладу дошкільної освіти однаково важливими є виразність власної міміки й уміння «читати на обличчі» емоції вихованців. Для підвищення власного іміджу, а також встановлення довірливого контакту з дітьми сприятливими є природна й виразна міміка педагога, здатність виразу його обличчя передавати небайдуже ставлення, зацікавленість

предметом обговорення, вихованцями, щире захоплення від співпраці з ними.

Уміння контролювати міміку, володіти нею для вирішення поставлених завдань є важливим фаховим вмінням педагога, якому у професійній діяльності варто не лише приділяти увагу своїй міміці, а також доцільно вчитися керувати нею, надавати того виразу обличчю, яке відповідає бажаному іміджу і сприйняттю співрозмовниками. З метою безконфліктного спілкування воно (обличчя) повинне світитися доброзичливістю, діловим настроєм, упевненістю, самовладанням.

Ще одним важливим складником зовнішнього вияву невербальної культури є засвоєння мистецтва добре одягатися. Як зазначає Пасинок В. Г., «це виявляється через такі вміння: підбирати одяг з урахуванням його функціонального призначення, що зумовлює його доречність для певної ситуації; не поєднувати в ансамблі одягу елементи різного стилю (в неформальній обстановці це іноді допускається); підбирати кольорову гаму з урахуванням усіх деталей одягу й аксесуарів» [2, с. 102].

Одяг педагога закладу дошкільної освіти має відповідати його морально-етичним поглядам, бути витриманим, простим, виразним та охайним. Колір, фактура, аксесуари повинні підкреслювати красу, елегантність і скромність. Усе це загалом позитивно впливає на настрій здобувачів освіти, дисциплінує їх, виховує у них відчуття міри, естетичний смак, не відволікає уваги від навчальних занять.

Отже, невербальні засоби спілкування, до яких належать взаємне розміщення співрозмовників у просторі, відстань між ними, поза, міміка, жести, погляд мають вагоме значення і для формування загального іміджу педагога закладу дошкільної освіти, і для максимально ефективної його професійної діяльності та порозуміння з вихованцями.

---

1. *Бойко Г. О.* Формування соціальної мобільності вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Г.О. Бойко. – Львів, 2018. – 20 с.

2. *Пасинок В. Г.* Основи культури мовлення. Навч. посіб. – К.: «Видавництво «Центр учбової літератури», 2012. – 184 с.

3. Сучасний словник іншомовних слів: Близько 20 тис. слів і словосполучень / Уклали: О.І. Скопненко, Т.В. Цимбалюк. – К.: Довіра, 2006. – 789 с. – (Словники України).

4. *Федорчук В. В.* Основи педагогічної майстерності: Навчально-методичний посібник / В. В. Федорчук. − Кам`янець-Подільський: Видавець Зволейко Д., 2008. – 140 с.

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ КАРТИН

Олександра Білан,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри початкової та дошкільної освіти

Найголовнішою ознакою держави є рідна мова. Рівень розвитку мови відображає рівень розвитку нації, її культури. На думку В.О.Сухомлинського, рідна мова – це безцінне духовне багатство, в якому народ живе, передає з покоління в покоління свою мудрість і славу, культуру і традиції. Ван образно називає рідну мову «невмирущим джерелом», з якого дитина черпає перші уявлення про навколишнє [3, 54].

Рідна мова є основою навчання і виховання дітей у закладах дошкільної освіти. Оволодіння рідною мовою як засобом пізнання і способом специфічного людського спілкування є найбільш вагомим досягненням дошкільного дитинства.

Завдання навчання дітей рідній мові акумулюється у Базовому компоненті дошкільної освіти та Програмах розвитку дітей у закладах дошкільної освіти, які є кінцевим результатом розвитку на етапі дошкільного дитинства. Саме в них одним із завдань ставиться – вміння складати розповіді.

Вміння розповідати формується у дошкільників поступово протягом усього перебування в закладі дошкільної освіти при систематичному навчанні. А оскільки навчання розповіді базується переважно на наочному матеріалі і перш за все на картинах, ілюстраціях, через які збагачується кругозір дітей, розвивається їх образне мислення та зв’язне мовлення, то саме вони є найбільш цінним матеріалом у роботі з дошкільниками.

Сучасні психологи пов’язують використання наочності з формуванням конкретних уявлень і понять, збагаченням чуттєвого досвіду. Наочні засоби виробляють у дітей логіку мислення, здатність до пошуку найбільш точних виразних мовленнєвих засобів (Богоявленський Д.М., Жинкін М.І та ін.)

Користь картини, на думку К.Д.Ушинського в тому, що дитина привчається тісно пов’язувати слово з уявленнями про предмет, вчиться

логічно і послідовно висловлювати свої думки. «Картинка є одним із найкращих засобів, який спонукає до розмови навіть наймовчазніших дітей», – говорив К.Д.Ушинський. [4, 23].

Отже, роль картини, ілюстрації у навчанні та вихованні дітей величезна, тому, організовуючи навчальну діяльність, завдання вихователя – навчити дітей розуміти сюжет картини, помічати зв'язки між предметами; іншими словами – сприймати та розуміти зміст картини.

Досить часто можна почути вимогу – навчити дитину бачити в картині головне. Іноді педагоги вважають, що бачити головне – це означає не спинятися на деталях, а описувати те, що знаходить на передньому плані. Насправді побачити головне – означає зрозуміти зміст картини. Це залежить від уміння помітити ті просторові зв'язки, якими художник передає сюжет. Саме вміння бачити другорядні деталі, проводити незримі зв'язки між головним і другорядним дає можливість вповні зрозуміти зміст картини. Тому, в старшому дошкільному віці дітей вчать правильно сприймати задум художника, розуміти зображення, помічати головну сюжетну лінію та другорядні деталі.

В оволодінні зв'язним мовленням дошкільники роблять перші кроки. Дітям нелегко знайти потрібні слова для висловлення своїх думок і нелегко викласти думку послідовно. Але саме в цьому віці стає повністю можливим навчання дітей зв'язно передавати сприйнятий зміст картини.

Взявши за основу Базовий компонент дошкільної освіти, ми провели обстеження дітей старшого дошкільного віку, метою якого було з'ясування рівня сформованості навичок розповіді за картиною.

На початку навчального року дітям старшого дошкільного віку пропонувалось завдання: скласти розповідь за картиною «Осінь». Нами були визначені критерії і показники сформованості навичок розповіді за картиною. Ось деякі з них:

– тип розповіді з показниками: описова, сюжетна, творча;
– обсяг розповіді з показниками: кількість речень, слів;
– відповідність розповіді змісту картини: з показниками: точність, наочність;
– композиційність з показниками: кількість речень, слів.

На основі критеріїв і показників було визначено чотири рівні сформованості навичок розповіді: високий, достатній, середній, низький. Охарактеризуємо їх.

Для дітей з високим рівнем було характерними вживання різних за структурою розповідей (описова, сюжетна, творча); кількість речень становила 15 – 20; дитина самостійно і творчо відтворювала зміст

побаченого, розповідь була композиційно завершена, відсутні паузи, повтори; мовлення інтонаційно виразне.

Достатній рівень був характерний дітям, які вживали різні за типом розповіді, кількість речень становила 10 – 14; дитина самостійно і творчо передавала головну ідею картини, виклад був послідовним, завершений, інколи в мовленні траплялись паузи, повтори.

Середній рівень характеризувався вживанням сюжетної та описової розповідей. Кількість речень становила 7 –9. Дитина при допомозі вихователя (підказка, запитання) могла передати зміст картини. Виклад не послідовний, завершений, паузи, повтори.

Низький рівень спостерігався у дітей, які вживали у мовленні лише описові або комбіновані (сюжетно-описові) розповіді, кількість речень 7 і менше. Дитина не могла передати основну ідею картини, виклад побаченого зводився здебільшого до перерахування зображеного; розповідь не відповідала композиційній будові висловлювання.

Як засвідчили результати обстеження, у процесі розповіді за змістом картини у дошкільників виникають певні труднощі:

– діти не дотримуються композиційної структури розповіді; більшість розповідей не мають зачину або він шаблонний;

– розповідь незв’язна, непослідовна і незавершена, охопленість об’єктів незначна;

– діти розповідають переважно про об’єкти, які знаходяться на передньому плані картини;

– переважно дошкільники використовують описову розповідь, лише для незначної кількості дітей характерними були сюжетні розповіді. Розповіді 9% дітей носили номенклатурно-перелічувальний характер;

– кількість речень здебільшого становила 5-10, розповіді невеликі за обсягом;

– діти надають перевагу простим реченням, в яких переважають іменники і дієслова; розповіді бідні на прикметники. Спостерігається часте вживання вказівних займенників, повторення часток, що свідчить про невміння швидко підібрати відповідний словесний вираз або невміння розпочати розповідь;

– мовлення здебільшого характеризується паузами, повтореннями мовних одиниць, невмінням правильно побудувати речення, що порушує стрункість викладу і утруднює його розуміння.

Отже, дослідження показало, що лише 1% дітей старшого дошкільного віку мають високий рівень розвитку монологічного

мовлення під час розповіді за змістом картини; 18% - достатній рівень; 39% - середній, 42% - низький.

Проаналізувавши плани освітньо-виховної роботи вихователів закладів дошкільної освіти, виявилося, що завдання з навчання дітей розповіді присутні в незначні кількості. Відвідавши заняття, ми зробили висновок, що в більшості випадків проводиться розглядання картин у формі бесіди.

Експериментальне навчання дітей старшого дошкільного віку проводилося з жовтня по квітень. Один раз на тиждень було заплановано заняття з навчання розповіді за змістом картин. Спеціальні вправи включались як частина заняття з художньої літератури.

На заняттях з використанням картин вирішувалася низка завдань: виховання у дітей інтересу до складання розповіді за картинами, навчання правильної побудови розповідей, дотримання композиційної структури; формування вміння зв'язно, послідовно розповідати відповідно до зображеного на картинах, активізація і розширення лексичного запасу, навчання граматично-правильної побудови речень, виховання у дітей орієнтації на слухача.

Під час навчання дітей побудови зв'язного висловлювання ставилося завдання формування уявлень про зв'язки між реченнями й структурними частинами висловлювання. Саме цей показник (засоби зв'язку між реченнями) є одним із важливих умов формування зв'язності мовленнєвого висловлювання.

Отже, основне завдання в ході навчання дошкільників умінню розповідати за картиною – навчити дітей усвідомлювати сприйняте, достатньо повно і чітко розуміти зміст, будувати висловлювання у логічному, правильному, точному і виразному мовленні.

На першому етапі навчання дітей вчили сприймати і розуміти зміст картини та висловлюватися про її тематику. Дітям пропонували після розгляду картини і проведеної бесіди за її змістом сказати про що (кого) розповідає картина і дати їй назву.

Попередньо на заняттях із зображувальної діяльності діти малювали малюнки про осінь і давали їм назви.

Для закріплення знань в куточку книги проводилася гра: пропонувалося за змістом обкладинки визначити тему книги.

В результаті першого етапу роботи дошкільники навчилися правильно визначати тему картини, підбирати більш точну назву, сприйнявши і зрозумівши її зміст.

На другому етапі навчання формувались знання про композиційну структуру розповіді. Дітям пояснювали, що будь-яка розповідь має початок, з якого зрозуміло де і коли відбуваються події, про кого (що) розповідатиметься. Спершу дітям читалось оповідання,

початку в якому не було. Після читання ставилося запитання: «Якої частини в оповіданні бракує?» Після встановлення, що в оповіданні не вистачає початку, діти пропонували різні варіанти початку, придумували назву розповіді. В кінці заняття вихователь читав авторське оповідання і його назву. В подальшій роботі дітям пропонувалося придумати різні варіанти початку розповіді до картини. Дошкільники виконували вправи на складання складних речень, на відбір слів, які найбільше підходять до картини.

На наступному етапі вчили дітей розрізняти середину розповіді, давалось уявлення про те, що це основна частина розповіді. Важливим завданням на цьому етапі виступило навчання дітей різним засобам зв'язку. Вирішення завдань здійснювалось на основі лексичної роботи та формування граматично-правильного мовлення.

Беручи до уваги ту обставину, що діти переважно скорочують середину розповіді, не вміють розгортати подій, ми почали роботу з використання сюжетних картин. Великого значення надавалось навчанню будувати речення, які виступали зв'язуючи елементом між початком і серединою розповіді. Окрім того, дошкільникам пропонувалася розповідь без кінця і ставилося завдання придумати закінчення розповіді.

Для навчання складати розповіді зв'язно використовувався прийом «спільних дій», коли педагог починав розповідь, а діти її продовжували і завершували. Використання такого прийому на етапі навчання цінне тим, що безпосередня участь педагога допомагає краще виконати завдання, почувати себе впевнено.

Аналіз розповідей дітей, складених в кінці навчального року, показав, що їх висловлювання стали більш цілеспрямованими, зв'язними, спостерігалося дотримання композиційної структури розповіді, різними стали засоби зв'язку між реченнями. Використання різних зачинів допомогло зробити розповіді виразними. Розуміння сюжету сприяло його правильному розкриттю. Робота над засобами виразності, лексикою сприяла найбільш точному доборі слів і засобів зв'язку, необхідних для розповіді. Мова дітей стала багатшою. Так, з іменниками діти вживали не тільки слова, що позначають конкретні предмети, а й слова, що мали узагальнене значення; з'явилися дієслова, що позначають стан. В мовленні дітей часто зустрічалися речення з однорідними членами, речення із вставними словами та зворотами.

Результати дослідження рівня сформованості у дітей старшого дошкільного віку розповіді за картиною показали, що на високому рівні знаходиться 11% дітей, на достатньому – 70%, на середньому – 13% і на низькому – 6% дошкільників.

За результатами дослідження були визначені тенденції складання розповіді засобом картини:

– змістовність розповіді залежить від повноцінного сприймання і розуміння зображеного;

– підтримання у дітей інтересу щодо змісту картини зумовлюється доцільною частотою планування різних видів розповіді;

– міцність засвоєння дітьми вмінь і навичок розповідати за картинами залежить від раціонального поєднання занять і відповідної роботи у повсякденні.

Дошкільна освіта має бути якісною і педагог у повному обсязі повинен виконувати завдання Базового компоненту дошкільної освіти та Програми розвитку дитини у закладах дошкільної освіти. Адже, на думку Л.С.Виготського, навчання потрібно починати у відповідний період, коли психічні процеси перебувають у стадії становлення. Запізнюючись з навчанням ми втрачаємо можливість скеровувати розвиток дитини у потрібне русло і регулювати цей процес.

---

1. Базовий компонент дошкільної освіти. // Дошкільне виховання. Спеціальний випуск, 2012. – 30 с.

2. *Леонтьев А. Н.* Деятельность, сознание, личность. – М.: Просвещение, 1975. – 302 с.

3. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. – К.: Рад. школа, 1988. – 272 с.

4. *Ушинський К. Д.* Рідне слово. Вибрані педагогічні твори. – К.: Рад. школа, 1978. – С.76–78.

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ГРИ

Мар’яна Айзенбарт,
кандидат педагогічних наук,
асистент кафедри початкової та дошкільної освіти

У сучасному українському суспільстві відбуваються кардинальні зміни, що суттєво впливають на розвиток його освітньої галузі. Зокрема, реформи загальноосвітньої школи знизили вікову межу першокласників до шести років. Як наслідок – у багатьох батьків виникає закономірне

запитання: чи доцільно вже заздалегідь, у віці п'яти – шести років, «відучувати» дитину від гри і спонукати її до систематичного виконання навчальних завдань, беззаперечного підкорення вимогам дорослих? Чого потрібно її навчити, які риси виховати, щоб якнайкраще підготувати до успішного засвоєння знань?

Життя дошкільника проходить у різних видах діяльності, які постійно взаємодіють (ігрова, образотворча, пізнавальна, художня, мовленнєва, комунікативна, навчально-мовленнєва, навчальна, побутова, трудова та ін.).

У старшому дошкільному віці гра стає провідним видом діяльності не тому, що вона займає найбільше часу, а тому, що зумовлює якісні зміни в психіці дитини; зміст гри набуває дедалі більшої інтелектуальності, відповідно до вищого рівня розумового розвитку 5 – 6-річних дітей. Вони вже, наприклад, краще усвідомлюють і відтворюють суспільні події, етичні правила, якими регулюються взаємини між людьми, вигадують дедалі фантастичніші ігрові сюжети [3].

Ігрова діяльність – складний предмет наукового дослідження, проте історія її науково-педагогічного пояснення відносно нова: систематичні дослідження в галузі педагогіки гри розпочали здійснювати у перші десятиліття XX ст. Оскільки ігрова діяльність пов'язана з багатьма актуальними науковими проблемами, її досліджували психологи, соціологи, культурологи.

Сучасні українські науковці (Л. Артемова [1], Г. Григоренко [2 с. 22] та ін.) вивчають формування стосунків під час гри.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу виділити такі основні функції гри: а) *соціокультурну* (ефективний засіб соціалізації, засвоєння цінностей конкретного середовища); б) *комунікативну* (дає можливість моделювати реальні життєві ситуації й обирати найоптимальніші шляхи розв'язання наявних проблем: одноосібні, групові, колегіальні); в) *самореалізації* (передбачає досягнення особистісного успіху, перемоги в умовах конкуренції, що створює радісні ситуації самовираження, самореалізації); г) *діагностичну* (дитина може пересвідчитись у власному вмінні спілкуватися); ґ) *корекційну* (передбачає шляхом «програвання» умовних ситуацій коригувати реальну діяльність); д) *розважальну* (сприяє урізноманітненню навчально-виховного процесу, зумовлює позитивні емоції дітей, створює доброзичливу атмосферу для спілкування з іншими дітьми та вихователем) [4, с. 122 – 137].

Ігрова діяльність, як жодна інша, максимально сприяє формуванню дитячого колективу, розвиткові позитивних взаємин у

ньому, становленню вже на етапі дошкільного дитинства підґрунтя суспільної спрямованості особистості як домінування колективістичних проявів у поведінці людини.

Із того моменту, коли дитина потрапляє до групи ровесників, її індивідуальний розвиток уже не можна розглядати і вивчати поза взаєминами одногрупників. Хоч групу ДНЗ лише умовно можна вважати колективом, проте вона надає великі потенційні можливості для розвитку дітей на основі доступних їм норм і правил поведінки. Цьому сприяють постійний склад групи протягом кількох років, усталеність педагогічних вимог, які спрямовують і координують взаємини, щоденна організація спілкування та спільної діяльності дошкільників (зазвичай ігрової).

Особисті взаємовідносини істотно впливають на становлення характеру старшого дошкільника. При правильному педагогічному керівництві цими взаєминами шляхом організації спільного життя та діяльності дітей у дошкільному закладі вони стають важливим засобом згуртування колективу та виховання взаємодопомоги між його членами. Гуманні міжособистісні стосунки найбільш ефективно проявляються в невеликих дитячих об’єднаннях, що утворюються в основному на засадах взаємної симпатії та емоційної прив’язаності.

У процесі ігрової діяльності у ДНЗ у дітей старшого дошкільного віку виникає потреба обмінюватися думками і враженнями, узгоджувати свої наміри та бажання, дискутувати з приводу відомих їм фактів, а іноді і сперечатися. Спілкування дітей відіграє важливу роль взаємної передачі знань в іграх. Тут старші дошкільники ведуть бесіди на різні теми, пов’язані з життям і діяльністю людей, явищами природи, оточенням. Граючись і розмовляючи одне з одним, діти в невимушений спосіб здобувають багато відомостей про життя, працю, побут тощо.

У спілкуванні дітей старшого дошкільного віку з однолітками переважають одностатеві контакти. Діти зазвичай граються невеликими групами від двох до п’яти осіб. Іноді ці ігрові осередки стають постійними за складом. Так з’являються перші друзі – ті, з ким у дитини налагоджується взаєморозуміння і виникає взаємна симпатія. Поступово старші дошкільники стають вибагливішими у стосунках і спілкуванні, надаючи перевагу постійним ігровим партнерам.

Розвиток навичок конструктивного спілкування, вміння чітко і правильно формулювати свої думки і почуття, здатність слухати і чути співрозмовника, вміння вирішувати конфліктні ситуації – все це дитина може отримати в процесі комунікативних ігор для дітей дошкільного віку.

Отже, можна констатувати, що в процесі спільної ігрової діяльності дитина старшого дошкільного віку разом з однолітками та

дорослими здобуває життєво важливий досвід рольової поведінки, освоює реальну модель соціальних взаємин, нові форми комунікації; спілкуючись, обмінюється знаннями й уміннями. Тобто дитина у веселій, невимушеній атмосфері вчиться взаємодіяти з іншими учасниками гри (коли розподіляє ролі), шукає розв'язання проблем (де взяти необхідний предмет), звертається за допомогою до дорослих (дізнається певну інформацію), ознайомлюється з новими явищами, подіями, професіями тощо.

Використання ігор у старшому дошкільному віці забезпечує найкращі можливості для соціально-комунікативного розвитку дитини. Адже саме під час ігрової діяльності дитина здобуває ази соціально-комунікативної компетенції, оскільки за допомогою ролей осягає моделі міжособистісних відносини, накопичує знання та формує вміння користуватися правилами поведінки у соціумі, вчиться мистецтву спілкування.

---

1. *Артемова Л.* Відображення знань дітей у спільних іграх / Л. Артемова, Л. В. Ждан // Дошкільне виховання. – 1973. – № 9 (386). – С. 10–14.

2. *Григоренко Г.* Сюжетно-рольова гра. Технологія педагогічного аналізу / Г. Григоренко // Палітра педагога. – 2001. – № 4. – С. 18–23.

3. *Наумчук Т. В.* Особливості психічного розвитку дітей дошкільного віку. – [Електронний ресурс] / Т. В. Наумчук. – Режим доступу: http://www.zippo.net.ua/index.php?page_id=387.

4. *Селевко Г. К.* Социально-воспитательные технологи / Г. К. Селевко – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 176 с.

СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Галина Бойко,
кандидат педагогічних наук,
асистент кафедри початкової та дошкільної освіти

Підвищенню якості підготовки фахівців дошкільної освіти сприяє посилення професійної спрямованості навчання впровадженням в освітній процес як педагогічного вишу, так і класичного університету, компетентнісно орієнтованої моделі навчання.

Аналіз науково-педагогічної літератури показав, що соціально-професійна мобільність відіграє визначальну роль у професійній підготовці фахівців дошкільної освіти.

Під професійною мобільністю розуміємо готовність і здатність фахівця до професійного та особистісного розвитку під впливом зовнішніх і внутрішніх умов, що дає йому змогу швидко орієнтуватися у вимогах ринку, успішно переключатися з одного виду діяльності на інший та оптимально розв'язувати різноманітні професійні завдання.

Існує два підходи щодо вивчення професійної мобільності особистості як:

1) деперсоніфікованого соціально-економічного процесу;
2) засобу соціального просування і професійного розвитку особистості.

Професійна мобільність як складний конструкт одночасно характеризує:

1) якість особистості;
2) діяльність людини;
3) процес перетворення людиною самої себе й навколишнього її середовища.

Професійна мобільність майбутнього вихователя буде проявлятися в тому випадку, коли студент буде здатний самостійно знаходити шляхи вирішення конкретних дидактичних завдань і виявляти нетрадиційне мислення, уміло знаходити оригінальні рішення.

Соціальна мобільність фахівця дошкільної освіти, це компонент професійної компетентності, що характеризується відповідним рівнем готовності до соціально-педагогічної взаємодії, яка формується у процесі професійної підготовки і реалізується поетапно у взаємозв'язку з усіма видами мобільності під час переміщення фахівця в соціумі, а також зміні його соціального стану, статусу і ролей.

Під час навчання та позааудиторною діяльністю відбувається взаємозв'язок усіх видів мобільності.

Соціально-професійна мобільність передбачає не лише активне пристосування особистості до професії, а й бачення індивідом завдань особистісної самореалізації як стратегічної мети життя; уміння приймати самостійні та нестандартні рішення, спрямовані на підвищення рівня власного професіоналізму, здатність швидко освоювати нове професійне, освітнє, соціальне середовище.

Соціально-професійну мобільність майбутнього педагога варто розглядати як ціннісно-смисловий конструкт особистості, інтегративну особистісну якість, яка дає можливість майбутньому вихователю у динамічних умовах сьогодення бути професійно компетентним, конкурентоспроможним, соціально активним, готовим до самореалізації

й самовизначення та модернізації особистісної професійно-педагогічної діяльності в різних соціальних умовах.

Соціально-професійна мобільність у системі підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти вимагає зміщення акцентів із засвоєння визначених державними стандартами знань, умінь і навичок на формування здатності діяти, приймати ефективні рішення, застосовувати технології педагогічного прогнозування, займати активну професійну позицію в усіх сферах дошкільної освіти, а також набуття навичок безперервної самоосвіти та рефлексії. Така модель і компетентнісний підхід навчання забезпечує якісну фахову підготовку вихователів закладів дошкільної освіти.

КОНЦЕПЦІЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ ЯК ОДНА ЗІ СКЛАДОВИХ ЗАГАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Марія Прихід,
асистент кафедри початкової та дошкільної освіти

Відповідно до Базового компонента дошкільної освіти, а також зважаючи на підвищену наукову зацікавленість питанням збереження здоров’я до педагогів закладів дошкільної освіти висуваються завдання гармонійного, цілісного розвитку здобувача освіти як особистості, здатної в майбутньому до розв’язання не тільки особистісних, а й соціальних та економічних проблем державотворення. Повною мірою вирішувати ці проблеми зможе лише педагог, який є фізично і психічно здоровою людиною, веде здоровий спосіб життя, розуміє свою значущість, вміє регулювати свою поведінку і діяльність відповідно до вимог суспільства. Саме тому педагогові закладу дошкільної освіти слід сформувати якості культури здоров’я, яка є одним із складових елементів загальної культури особистості, ознайомитися з здоров’язбережувальними технологіями, а відтак створити умови для розвитку компетентності особистості здобувача освіти в фізичному, психічному і духовному вимірах.

Підвалини наукового обґрунтування концепції здоров’язбереження як взаємозалежності здоров’я і способу життя людини закладено ще у часи Античності. Так, у Давній Греції турбота про здоровий генофонд нації підносилася до рівня державних пріоритетів, фізичне виховання було сформовано у чітку систему і спрямовувалося на розвиток сили, спритності, витривалості,

нечутливості до болю, спеки, холоду. Здоров'я і фізична сила, за переконанням греків, були основними умовами захисту від ворогів. У Стародавньому Римі провідним було твердження про те, що посеред чинників збереження і зміцнення здоров'я найважливішими є фізичні вправи, силові та швидкісні рухи, збереження правильної будови тіла, особиста гігієну, правильний вибір їжі, а також врівноваженість фізичного і духовного станів. В епоху Відродження, коли античний період сприймався взірцем та бажаною нормою і європейська думка звільнилася від середньовічної догми, світ людини загалом та її здоров'я зокрема почали осмислюватися відповідно до реальності [2].

За останнє століття погляди на формування особистості кардинально змінилися. Деякі з них мають особливе значення як методологічна основа формування позитивної мотивації на здоров'я і здійснення превентивного виховання. Детермінанти, що мають безпосередній вплив на особистість, визначають як основні фактори її формування та класифікують за характером їх впливу на індивід. Це внутрішні (фізіологічні й психічні властивості організму) та зовнішні (соціальне оточення людини, активна взаємодія з іншими людьми тощо) умови розвитку індивіда як особистості.

У вітчизняній психології переважає інтегративний підхід, що базується на взаємозв'язку біологічного й соціального. Сучасні дослідження засвідчують, що, по-перше, людська психіка не є результатом або прямим продовженням натурального розвитку елементарних форм поведінки і психічного життя тварин; по-друге, психічні функції людини формуються упродовж життя, через механізм засвоєння людиною соціального досвіду (процес засвоєння є специфічною формою психічного розвитку, яка властива лише людині). Встановлено, що навіть такі прості і вроджені функції як тональний слух, насправді мають соціальну природу і формуються упродовж життя. Існує думка, що навіть функціональні системи мозку, які є матеріальним субстратом психічних функцій, не з'являються у готовому вигляді до народження дитини і не дозрівають самостійно, а формуються в процесі спілкування і предметної діяльності [3].

Наукові дослідження на тему здоровязбереження учені систематизували і виокремили три групи здоров'язбережувальних технологій в освіті: «медико-гігієнічні технології», «технології гарантування безпеки життєдіяльності», «здоров'язбережувальні освітні (педагогічні) технології». Така класифікація пов'язана, насамперед, із суб'єктами, які реалізують ці технології.

Медико-гігієнічні технології розв'язують проблеми, пов'язані зі здоров'ям людини. До медико-гігієнічних технологій належать контроль і допомога в забезпеченні належних гігієнічних умов

відповідно до регламентації санітарних норм. Якщо педагог закладу дошкільної освіти може лише відчути, що повітря в приміщенні занадто сухе, то лікар-гігієніст зможе визначити це за допомогою приладів і, крім того, надати рекомендації щодо ефективного усунення порушень [4].

Технології забезпечення безпеки життєдіяльності. Їх реалізують фахівці з охорони праці, захисту в надзвичайних ситуаціях, архітектори, будівельники, представники комунальних, інженерно-технічних служб, громадської охорони, пожежної інспекції.

Нижче охарактеризовано технології, які умовно названо «здоров'язбережувальні освітні (педагогічні) технології». Основне на чому варто наголосити стосується не місця, де вони реалізуються, а використання при цьому психолого-педагогічних прийомів, методів, технологій, підходів до розв'язання проблем, що виникають. Саме ці компоненти включають усі аспекти впливу педагога закладу дошкільної освіти на здоров'я здобувачів освіти на інформаційному, психологічному та біоенергетичному рівнях. Реалізація цих технологій досягається повною мірою тільки за умови визнання усіма педагогами закладу своєї відповідальності за збереження здоров'я здобувачів освіти і отриманні необхідної професійної підготовки у цьому напрямі [4].

Усі означені педагогічні здоров'язбережувальні технології є сукупністю принципів, методів та прийомів педагогічної роботи, які, доповнюючи традиційні технології навчання та виховання надають їм ознак здоров'язбереження. Тому застосування в освітньому процесі тільки здоров'язбережувальних технологій як альтернативи усім іншим є неправильне.

Отже, метою кожної педагогічної технології є досягнення того чи іншого результату у навчально-виховній взаємодії, і здоров'язбереження не може бути її єдиною метою. Відповідно до цього, обізнаність педагога закладу дошкільної освіти із комплексом здоров'язбережувальних технологій є важливою складовою у процесі реалізації основних завдань закладу дошкільної освіти, вказуючи на пріоритетне значення здоров'язбереження здобувачів освіти.

---

1. *Білан О. І.* Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / О. І. Білан, Л. М. Возна, О. Л. Максименко та ін. – Тернопіль: Мандрівець, 2012. — 264 с.

2. *Презлята Г.* Здоровий спосіб життя: ідеї, пошуки, досвід [Текст]: монографія / Ганна Презлята. – Ів.-Франківськ: НАІР, 2013. – 484 с.

3. *Сливка Л. В.* Виховання здорового способу життя молодших

школярів (історичний та етнопедагогічний виміри): монографія / Л.В.Сливка. – Івано-Франківськ: НАІР, 2013. – 320 с.

4. *Сливка Л.* Здоров'язбережувальна педагогіка: [навч.-метод. посіб.]. – Івано-Франківськ: видавець Кушнір Г.М., 2016. – 200 с.

5. *Сливка Л. В.* Екологія дитинства: [навч.-метод. посіб.]. – Івано-Франківськ: НАІР, 2014. – 164 с.

ПРОБЛЕМА ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Любов Назарук,
асистент кафедри початкової та дошкільної освіти

У сучасних умовах реформування освіти України особливо актуальною є проблема формування естетичних уявлень, мистецької компетентності молодого покоління. Цим питанням чільне місце належить у нормативно-правових документах України найвищого державного рівня: Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 рр., Закон України «Про освіту» (2017), Концептуальні засади реформування освіти «Нова українська школа» (2016), Державний стандарт початкової освіти (2018) та ін. [1; 2; 3].

Проблема виховання елементів естетичної культури у дітей знайшла своє відображення в численних наукових публікаціях. Окремі аспекти формування естетико-етичних цінностей особистості (І. Бех, В. Болотіна, М. Боришевський, О. Вишневський, І. Зязюн, О. Докукіна, О. Кононко, О. Отич, О. Сухомлинська), провідні ідеї естетичного виховання дітей в українській родині (О. Будник, П. Ігнатенко, Р. Скульський, В. Скуратівський, М. Стельмахович, В.Струманський) були й залишаються предметом активного обговорення на сторінках педагогічних видань. Сучасні вчені (Є. Антонович, Н. Бутенко, І. Зязюн, С. Литвин-Кіндратюк, В. Москалець, Б. Тимків, В. Шевченко) визначають проблему естетизації навчально-виховного процесу, чільне місце в якому належить засобам українського народознавства – декоративно-ужитковому, пісенному, кобзарському та інших видах народного мистецтва.

У молодшому шкільному віці здійснюються перші свідомі кроки дитини у світ прекрасного, від яких залежать успіх роботи на наступних етапах освітнього роботи, а нерідко – естетичні запити і вподобання дорослих людей. Тому одним із головних напрямів діяльності сучасної початкової школи є естетичне виховання, розвиток духовної культури

учнів. Наслідком естетичного виховання повинні стати інтерес до народного мистецтва, розвиток здібностей дітей в сфері естетичного сприйняття і суджень, в окремих, доступних видах мистецтва, а також розвиток потреби вносити елементи краси в повсякденне життя, розуміння краси рідної природи тощо.

Теоретичні ідеї видатних педагогів минулого знаходять переосмислення і подальший розвиток у працях таких науковців, як: Н. Ариніна, Н. Віткова, Д.Джола, В. Кирпенко, Б.Ліхачов, І.Підласий, І.Харламов, А.Щербо та ін. Прогресивні педагоги думають над тим, як створити необхідні умови для найбільш повного розвитку творчих сил учнів, забезпечення їх духовних інтересів і потреб. До кола означених проблем, які досліджує естетика, відносяться, як відомо, почуття, погляди, смак, ідеал, словом, складові естетичної свідомості.

Естетичними категоріями значною мірою послуговується і педагогічна наука при розгляді питань формування естетичної вихованості школярів: "етноестетичний досвід", "етноестетичний смак", "етноестетичні почуття" і под., а також "етноестетична активність", "етноестетичний досвід", "етноестетична культура".

На основі аналізу окреслених понять, виокремлюємо такі компоненти етноестетичної вихованості здобувача початкової освіти:

ціннісно-орієнтаційний, пов'язаний з опануванням системи естетичних понять, вибором ціннісних орієнтацій, які сприяють формуванню в дитини позитивної чи негативної спрямованості у взаємодії зі світом етноестетики;

рефлексивний компонент, що включає усвідомлення учнями свого досвіду взаємодії та побудову індивідуальної естетичної картини світу;

діяльнісний компонент, що передбачає активне включення в різні види естетичної діяльності (приміром, прилучення до народних ремесел і промислів свого краю – вишивання, писанкарства, лозопетіння, гончарства, ткацтва, бісероплетіння, різьблення та інших).

З-поміж важливих завдань естетичного виховання виокремлюють наступні:

- розвивати у дітей естетичне сприйняття, естетичні почуття, тобто здатність одержувати особливу духовну насолоду, радість від сприйняття краси об'єктивної реальності чи її відображенні в мистецтві.
- формувати естетичні оцінки: вчити дітей оцінювати прочитане, побачене; виділяти найбільш вдалі за змістом і формами твори мистецтва;
- розвивати творчі здібності учнів;

– формувати потребу постійно спілкуватись з творами мистецтва, розвивати сферу захоплень, спрямувати їх на естетичне відношення до природи.

І. Підласий визначив завдання естетичного виховання, умовно поділивши їх на дві групи – набуття теоретичних знань і формування практичних умінь. Перша група завдань вирішує питання залучення до естетичних цінностей, друга група – активного включення в естетичну діяльність [5].

До завдань першої групи учений відносить:

– формування естетичних знань;
– виховання естетичної культури;
– оволодіння естетичною і культурною спадщиною минулого;
– формування естетичного ставлення до дійсності;
– розвиток естетичних почуттів;
– залучення людини до прекрасного в житті, природі, праці;
– формування естетичного ідеалу;
– формування прагнення бути прекрасним в усьому: в думках, справах, вчинках, зовнішньому вигляді.

Друга група завдань – передбачає активну участь кожного вихованця в створенні прекрасного своїми руками; практичні заняття живописом, музикою, хореографією, участь в творчих об'єднаннях, групах, студіях тощо [5].

В основу організації системи естетичного виховання покладено низку важливих принципів. Всі дорослі і діти постійно взаємодіють з естетичними явищами в духовному житті, повсякденній праці, в побуті і міжособистісному спілкуванні, що пов'язане з народним світосприйняттям, ментальністю українців. І тому *всезагальність і обов'язковість* етноестетичного виховання і розвитку всіх дітей є вихідним принципом організації системи естетичного виховання. Оскільки не може бути всебічно і гармонійно розвиненої особистості без естетичної грамотності, ідеалів, естетичного розвитку і художньої освіченості на народній основі тощо.

На організацію системи естетичного виховання в Новій українській школі [4] впливає також *принцип комплексного підходу до виховання.* Різні види народного мистецтва взаємодіють між собою і комплексно впливають на дитину. Таку взаємодію можна прослідкувати на прикладі міжпредметних зв'язків у навчанні читання, музики, художньої праці. Комплексність естетичного виховання відбувається також за рахунок розкриття краси науки, праці, фізичної культури, естетики відносин і народного побуту.

Естетичні явища народного побуту й високого мистецтва органічно пов'язані з життям, що перетворюється, формують естетичні ставлення до довкілля. Саме тому естетичне виховання повинно відбуватись з урахування *принципу органічного зв'язку всієї художньо-естетичної діяльності з життям*, практикою оновлення суспільства, з процесом формування світогляду і моральності школярів.

Важливим принципом естетичного виховання є *принцип естетики всього дитячого життя.* Він вимагає такої організації відносин, діяльності, спілкування школярів за законами краси. В даному випадку дуже важливим є залучення всіх дітей до активної діяльності із створення і охороні краси власного життя, тому що краса, в створенні якої приймає участь дитина, здається йому особливо привабливою.

Органічний взаємозв'язок естетичного і загального становлення особистості дитини обумовлює необхідність *принципу єдності художнього й загального розвитку дітей*. Художньо-естетична діяльність молодших учнів забезпечує інтенсивний розвиток їхньої уяви, емоційної сфери, образної і логічної пам'яті, мови, мислення. В свою чергу в процесі занять мистецтвом діти активізують всі розумові сили і здібності в навчальній, ігровій та інших видах діяльності.

Принцип культуровідповідності в етноесетичному вихованні – це органічний зв'язок з історією народу, його мовою, культурними традиціями, народним мистецтвом, забезпечення духовної єдності поколінь. Суть цього принципу полягає у відповідності змісту та рівня виховання набуткам національної та загальнолюдської культури.

Принцип органічної єдності національних та загальнолюдських, місцевих цінностей в естетичному вихованні учнів. Його реалізація передбачає творче і доцільне використання у виховному процесі, поруч з національними надбаннями, культурних цінностей інших народів, насамперед тих вартостей, які набули статусу загальнолюдських.

Принцип націоналізації полягає в тому, щоб максимально сприяти входженню школярів у життя, побут, виробничу й культурну сферу своєї рідної етнографічної групи. Це означає, що вчитель має подбати, аби його учні сформувалися як справжні українці, бо націоналізація є національна цивілізація й національна освіта, входження учнів у світ життя і в сферу найпередовіших здобутків усього людства.

У процесі естетичного виховання змістом духовного життя, засобом художнього розвитку, індивідуальної і колективної творчості, самовираження дітей стають народні танці, хоровий спів, гра на народних музичних інструментах, написання пісень, віршів, розповідей тощо. Тому, на нашу думку, дієвість естетичного виховання залежить від дотримання *принципу художньо-творчої діяльності й самодіяльності школярів.*

Не менш важливим принципом, покладеним в основу системи естетичного виховання, є *принцип урахування вікових психолого-педагогічних особливостей дітей.*

Звичайно, що дієве місце належить *принципу етнізації виховання учнів*, що передбачає ретельне врахування регіональних особливостей краю, здобутків матеріальної та духовної культури, зокрема народного мистецтва рідної етнографічної групи, у навчанні й вихованні молодших учнів.

Спостереження науковців і практичний досвід педагогів доводить, що успіх естетичного виховання школярів значною мірою залежить від того, яким чином вдається реалізувати всю сукупність принципів його організації в середовищі закладу освіти. Власне ці концептуальні засади щодо інтегрування принципів естетичного виховання повинні лягти в основу професійної підготовки майбутнього педагога до роботи в Новій українській школі [6]. Саме тут мають бути створене належне освітнє середовище для розвитку ключових компетентностей учнів, гармонізації їхнього життя, партнерської взаємодії в естетичному сприйнятті і розуміння навколишнього світу.

---

1. Державний стандарт початкової освіти. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti
2. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. - [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf
3. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf
4. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Бібік Н. М. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. – 206 с.
5. *Підласий І.* Ідеали українського виховання // Рідна школа. – № 4 (844). – Квітень, 2000. – С. 6–13.
6. *Budnyk O., Kondur O.* Moral and Aesthetic Aspect of the Professional Training of Teachers // Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. Scientific Edition: Series of Social and Human Sciences. – Vol. 4, No. 1 (2017), 26-33 (doi: 10.15330/jpnu.4.1.26-33).

СОФІЯ РУСОВА ПРО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЕЛЕМЕНТІВ МАТЕМАТИКИ: ІСТОРІЯ І СУЧАСНІСТЬ

Ярослава Гарасимів,
асистент кафедри початкової та дошкільної освіти

«Я присвятила Україні усе своє життя»
Софія Русова

Усе життя Софія Русова було пов'язане з дошкільним вихованням, її організаторські здібності, її науково-педагогічна компетентність, її воля до широкого розповсюдження дитячих садків по усієї країні, найбільш ярко виявилися у період, який займає особливе місце в історії України, – це період визвольних змагань українського народу за українську державність.

Дослідженню поглядів С. Русової щодо виховання дітей дошкільного віку присвячені історико-педагогічні дослідження О. Коваленко, В. Сергеєвої, Г. Міленіної, С. Попиченко. Окремі аспекти педагогічної теорії фундатора вітчизняної дошкільної освіти були розглянуті в численних статтях науковців – фахівців у галузі дошкільної освіти. Проте, вивчення педагогічної спадщини С. Русової, в тому числі і в галузі дошкільної освіти, не втрачає своєї актуальності й потребує подальших історико-педагогічних досліджень.

У період Української революції 1917-1919 рр. С. Русова опинилася в епіцентрі подій, що відбувалися в країні. В цей надзвичайно складний час вона очолила департамент дошкільного виховання і позашкільної освіти, утвореного Центральною Радою в серпні 1917 року, Генерального секретаріату освіти України. Включення до складу міністерства освіти департаменту дошкільного виховання та позашкільної освіти фактично означало визнання дошкільного виховання першою ланкою державної освітньої системи. І це передбачало подальші дії щодо утвердження його у цьому статусі. Всі заходи, проведені в ці роки в Україні з розповсюдження суспільного дошкільного виховання та підготовки для нього педагогічних кадрів, пов'язані з ім'ям С. Русової. Завдяки її зусиллям у цей складний, багато в чому трагічний та насичений подіями час, у галузі суспільного дошкільного виховання здійснювалася послідовна політика.

Розвиваючи ідеї К. Ушинського, С. Русова ще на початку XX ст. обґрунтувала засади національного дошкільного виховання, а її думки про те, що лише національне виховання є надзвичайно впливовою силою у формуванні національного характеру, національної психології людини, набули актуальності у наші дні. Свою позицію щодо цієї проблеми вона висловила так: "Міцнішою нацією в наші часи виявляє

себе та, яка краще других вичерпала у своєму вихованні свої глибинні національні скарби й національній психології дала вільний розвиток" [3, с. 177].

Варто зазначити, що у розділі IX "Наука чисел у дошкільному вихованні" С. Русова проаналізувала і узагальнила шляхи розвитку абстрактного мислення у дітей дошкільного віку, їхні психологічні можливості у засвоєнні чисел, цифр, операцій обчислення. Цінними є визначені нею психологічні можливості дошкільників в усвідомлення кількості на основі зорового і м'язового чуття, представлені у додатку до "Науки чисел…". Педагог виходить з головної мети математичної підготовки – "розвинути усі здібності дитини, підготувати з неї свідомого учня надалі" [3, с. 128].

До прикладу, під час екскурсії вчитель має дізнаватись у дітей, що їм задається ближче, що дальше, що вище, що нижче, розрізняти дерева по формі і по кольору листя. Не тільки зір та слух, а й дотик, нюх дає нам можливість пізнавати увесь світ. Заплющивши очі, діти повинні впізнавати в своїх руах різні форми – трикутника, кулі, тверді, мякі, шорсткі речі. Усе це, звісно, садівниця робить не педантично, ніби граючись і діти дуже захоплються такими забавками і не помічають, як садівниця легко, цікаво але й системтично веде їх все далі і далі шляхом розвитку.

Слушно зауважує у своїх працях науковець О. Декролі, що Софія Федорівна рекомендує починати знайомити дітей з числом у період від 2 до 5 років. При цьому, число має сприйматися дитиною як життєве явище і повинно пронизувати будь-яку діяльність дитини: "В усякім разі,– зазначає С. Русова, – рахунок – число, як життєве з'явище, має входити в кожну працю дітей і певну свідомість їх в рахунках дошкільне виховання мусить зміцняти різними засобами" [1, с. 19].

Перший рік в дитячому садку лічба відіграє роль не самостійну, спільну з усіма працями, виробами – скрізь лічать, й малюючи, й клеючи, й плетучи. Тільки з другого півріччя можна братися за вироби, спеціально пристосовні до лічби. Тут доводиться показувати дітям оповідння, густо ілюструючи їх малюнками на класній дошці й вимагючи від дітей швидкого ліку в різних комбінаціях – складання, віднімання, множення, ділення – не називючи ці справи їх іменем, не поазуючи нвіть дітям цифру. Усі ці комбінції діти й самі роблять на всяких речах: сірниках, горіхах, кубиках, самі малюють, самі видумують завдння.

Тільки на другий рік в дитячому садку можна показувати дітям й цифри, дотримуючись проте, якомога конкретного ліку і тільки потроху привчачи дитячу думку працювати абстрактно.

В іншій своїй роботі "Теорія і практика дошкільного виховання" С. Русова надає конкретні поради щодо методики ознайомлення дітей із властивостями предметів: колір, форма, величина, відстань тощо. Серед головних принципів виділяє: систематичність, послідовність, наступність, необхідність діяти від конкретного до абстрактного, наочність. Однією з провідних форм організації навчання дітей вважає предметові лекції. Через них у дитини формуються уявлення про предмети навколишньої дійсності і на цій предметній основі малюки опановують математичними поняттями. Кожна предметна лекція визначена цілями, певними психологічними моментами із застосуванням прийомів навчання [5].

Звернення до спадщини С. Русової підтвердило наші роздуми про місце дитини у пізнавальному просторі. Так, вона наголошує на необхідності шанувати дитячу природу: "психологічна вимога для людини і для нації одна, проста і органічна: щоб усе виховання, усе навчання ґрунтувалося на пошані особи – як особи індивідуальної, так і особи національної" [4, с. 294].

Наголосимо, на тому що С. Русова виступала за індивідуальний підхід до дітей на початковому етапі навчання, в роботі з маленькими дітьми: "…поруч з загальними умовами первісного навчання стоїть ще психологічна вимога індивідуалізації навчання" [2, с. 186].

Аналізуючи творчість С. Русової можемо підвести підсумки щодо індивідуального підходу до наших дітей, з якими треба поводитися надзвичайно обережно, адже українська дитина не дуже експансивна, вона занадто вразлива й часто-густо ховається від інших зі своїми переживаннями. До неї треба підходити з ласкою, привернути її до себе повагою до її індивідуальності, потрібно збудити її цікавість, так виявиться талановита вдача дитини й озветься її глибока чутливість. Лише тоді, можна і треба привчати дітей пізнавати речі на вагу, на зріст: яка більша, яка менша, яка легша, яка важча, розглядаючи їх у прогресії. Ці зорові вправи більш-менш підготовлять разом (одночасно) і до першого ознайомлення з матемтичними поняттями – числа, простору, ваги і форми.

Отже, підтверджує підтвердив актуальність і значущість її порад щодо математичного розвитку дітей дошкільного віку здійснений короткий аналіз праць С. Русової. Встановлені нею програмові вимоги до навчання дітей "науці чисел" співпадають із психологічними особливостями сприйняття множин та кількостей дітьми раннього і дошкільного віку. Результати впровадження концепції С. Русової у дошкільних закладах України переконливо засвідчують її відповідність сучасним вимогам.

1. *Брежнєва О. Г.* "Наука чисел…" С. Ф. Русової: трансформація в сучасність / О. Г. Брежнєва // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. - 2016. - Вип. 135. - С. 19-22.

2. *Русова С. Ф.* В дитячому садку // Русова С. Вибрані педагогічні твори. – К.: Освіта, 1996. – С. 185–201.

3. *Русова С. Ф.* Дошкільне виховання. Розділ IX "Наука чисел у дошкільному вихованні" / С.Ф. Русова // Вибрані твори. – К.: Освіта, 1996. – с. 304.

4. *Русова С. Ф.* Націоналізація школи / С.Ф. Русова – Вибрані твори. – К.: Освіта, 1996.– 304.– С. 294- 295.

5. *Русова С. Ф.* Теорія і практика дошкільного виховання / С.Ф. Русова – Вибрані твори. – К.: Освіта, 1996.– 304.– С. 230-234, С.266-268.

НЕТРАДИЦІЙНІ ТЕХНІКИ МАЛЮВАННЯ ЯК ЗАСІБ ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Христина Яворська,
асистент кафедри початкової та дошкільної освіти

З мистецтвом, художньою творчістю учні знайомляться ще з раннього дитинства. Саме мистецтво як складова духовної культури людства має велике значення для розкриття і розвитку природних здібностей, творчого вираження та всебічного розвитку особистості в цілому.

Головними завданнями навчання мистецтва в початковій школі є:

– набуття досвіду творення художніх образів через опанування елементарними мистецькими вміннями; розвиток загальних і спеціальних мистецьких здібностей;

– розкриття творчого потенціалу особистості; стимулювання художньо-образного мислення, художніх інтересів; виховання естетичного смаку; сприяння творчому самовияву та розвитку індивідуального стилю учня/учениці через мистецтво;

– розвиток уміння інтерпретувати твори мистецтва, висловлювати враження та особистісне ставлення до них; засвоєння початкових знань про види мистецтва, особливості їхньої художньо-образної мови, зокрема у взаємозв’язках;

– формування вміння презентувати й оцінювати власну творчість, плекання потреби у самовдосконаленні;

– формування вміння взаємодіяти з іншими через мистецтво, виявляти зв'язки мистецтва з природним і соціокультурним середовищем;

– виховання здатності застосовувати мистецтво для отримання задоволення та емоційного самопізнання та ін. [3].

Образотворче мистецтво – одна із сфер, в якій формується особистість дитини, розкриваються здібності, підвищується творча активність.

Молодші школярі, спостерігаючи за навколишнім світом, за творчістю видатних художників, намагаються не тільки відтворити побачене, а й зобразити на папері щось «своє», інтерпретувати власні погляди на предмети і явища, які їх цікавлять… Проте, не завжди все виходить вдало: з-під олівця чи пензлика нерішуче вимальовуються зовсім несхожі зображення, адже перші кроки завжди є дуже важкими.

Згідно з О. Джафаровою, несформованість художніх умінь та навичок заважає першокласникам та й загалом учням початкової школи виражати в композиціях задумане, а також творити на власний розсуд, втілювати свої фантазії та образи багатющої уяви. Малюнки часто виходять далекими від реальних предметів чи явищ, які хотіли зобразити учні, невпізнаваними для інших й навіть для самих виконавців; це може спричинити згасання інтересу до малювання і взагалі до образотворчої діяльності [1].

Завдання вчителя на цьому етапі полягає в зацікавленні учнів, виборі таких методів і засобів виконання завдань, які б допомогли учневі подолати невпевненість у своїх силах, повірити у свої можливості та досягти успіху.

Зарадити тут може застосування педагогами так званих нетрадиційних художніх технік, яким присвятили свої дослідження І. Давидова, Н. Суханова, Г. Акимова, Н. Акчуріна-Муфтієва, Т. Семенова, Н. Чен та ін.

Нетрадиційні техніки малювання відрізняються від звичайних тим, що не вкладаються в рамки вимог, вироблених й сформульованих дидактикою, на яких учитель не дотримується чітких етапів структурування уроків, традиційних методів і прийомів роботи.

Ефективність нетрадиційних технік забезпечується за умов володіння вчителем методикою їх проведення та умілого використання таких технік у певній системі в поєднанні з традиційними формами роботи [2].

Нетрадиційні техніки малювання дозволяють учням створити цікаві художні образи, оригінальні витвори мистецтва, допомагають проявити індивідуальність, розвивають самостійність дітей, активізують художній потенціал, привчають до творчості, а також створюють емоційно-позитивне відношення до діяльності, атмосферу відкритості.

Науковці виділяють специфічні характеристики художніх технік:

– простота матеріалів, що використовуються в роботі;

– доступність прийомів роботи з художніми матеріалами дозволяє учням швидко опанувати нетрадиційні техніки й уже на перших заняттях використовувати отриманий досвід для створення власних художніх образів;

– можливість творити без специфічних художніх інструментів;

– легкість засвоєння технік. В умовах традиційного навчання оволодіння прийомами зображення відбувається шляхом їх передавання від педагога до учня; нетрадиційна ж художня техніка дозволяє дитині виступати і носієм, і творцем нової техніки, оскільки сам учень може придумати, створити у процесі експериментування нову техніку і передати її вчителеві. Також учень може демонструвати отриманий досвід іншим учням, тобто виступати в ролі вчителя, для чого не потрібна спеціальна художня підготовка;

– універсальність прийомів нетрадиційних художніх технік, які учні можуть довільно переносити з одного виду художньої діяльності в іншу. Зазначена характеристика дозволяє їм самостійно експериментувати з художніми прийомами у вільній творчості;

– швидкий результат від оволодіння нетрадиційними художніми техніками;

– безмежність творчої діяльності. Завдяки нетрадиційним технікам учень позбавлений усіляких правил і обмежень, що надзвичайно стимулює його творити, експериментувати, вільно поводитися з будь-якими матеріалами та отримувати радість і задоволення.

Фахівці стверджують, що малювати можна будь-якими матеріалами, і в цьому процесі не повинно бути обмежень, а тільки бажання творити самої дитини (Р. Казакова, Т. Сайганова, Е. Сєдова, В. Слєпцова, Т. Смагіна, К. Утробіна, Г. Утробін). Використання нетрадиційних способів зображення в різних видах художньої діяльності стимулює творчі здібності дитини, підвищує інтерес до образотворчого мистецтва в цілому [1].

Прикладами нетрадиційних технік малювання є: монотипія, акватипія, воскографія (малювання свічкою, восковими олівцями), плямографія (малювання за допомогою соломинки), гратографія (граттаж), ниткографія, набризкування, ляпкографія, кологрофія, пальчиковий живопис (малювання пальчиками, долоньками), пуантилізм (малювання крапочками, ватними паличками), штампування (печатками, листям, овочами, фруктами), тампонування (марля, поролон, мереживо), використання трафаретів, сухий пензель (для малювання шерсті, пір'я, хутра), аерографія, пластилінографія (пластиліновий живопис), колаж, а також малювання м'ятим папером, серветками, на зім'ятому папері, на фользі, на склі, на зволоженому папері, активованим вугіллям, чаєм, зубною щіткою, зубною пастою, пензликом для клею, мильною піною, сіллю тощо.

Аналізуючи нетрадиційні художні техніки, виділяють наступні особливості: різні групи технік мають певні можливості розвитку структурних компонентів творчого самовираження учня початкової школи. Під час використання одних технік (відбитків за допомогою долоньок і ляпкографії) школярі отримують невизначені зображення, які потребують подальшого доопрацювання. Для цього учні мають проявити уяву, асоціативність, гнучкість і оригінальність мислення, здатність генерувати ідеї. Відповідно, робота, що включає декілька технік, а також колаж, акватипія вимагають аналізу та планування, передбачення кінцевого результату.

Для ефективного використання нетрадиційних прийомів малювання важливо забезпечити такі умови: інтегральність, відповідне творче розвивальне середовище, співпраця на уроці, колективні форми роботи, використання казкових образів, музичного супроводу [1].

Нетрадиційні техніки малювання дозволяють використовувати різноманітні прості й доступні матеріали, легко оволодіти прийомами роботи, приносять швидкий результат, відкривають широкі можливості творення, забезпечують молодшим школярам високе емоційне піднесення, бажання фантазувати і втілювати фантазії різними художніми засобами, розвивають самостійність і впевненість і своїх силах, що позитивно впливає на формування мотивації до занять образотворчістю, виховує любов до мистецтва і прагнення до творчого самовираження.

Таким чином, нетрадиційні техніки малювання – є невід'ємним засобом творчого самовираження молодших школярів, адже дають можливість дитині створити цікаві художні образи, нові оригінальні витвори мистецтва, поринути в чарівний світ прекрасного та відкрити в собі талант художника.

1. *Джафарова О.* Нетрадиційні художні техніки у творчому самовираженні молодших школярів / Оксана Джафарова // Мистецтво та освіта. – 2012. – № 3. – С. 38–43.

2. *Максимчук В. М.* Казкова подорож на уроках образотворчого мистецтва [Електронний ресурс]: [веб-портал] – Режим доступу: https://ru.calameo.com/books/00226098320debebd0cb5. – Назва з екрана.

3. Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти: 1-2 класи. – К.: ТД «ОСВІТА-ЦЕНТР+», 2018. – 240 с.

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Марія Дзіковська,
аспірант кафедри початкової та дошкільної освіти,
директор Природничого коледжу

Світ настільки інформаційно швидко змінюється, що освіта зокрема в Україні все потребує удосконалення, реформування, а в деяких випадках і радикальних змін. Оновлення системи вищої освіти в Україні потребує вивчення досвіду системи освіти провідних закладів освіти зарубіжних країн.

Ми погоджуємось з Л. Гриневич, що на сьогодні у нас класична шкільна освіта не дає нам можливість покращити якість природничо-математичної підготовки. Слід повернути зацікавленість до природничих дисциплін: фізики, хімії, біології. Покращивши методику викладання та застосувавши інноваційні підходи до викладання стане запорукою зацікавленості учнів до природничих дисциплін [1].

Нам цікавий досвід підготовки фахівців природничих спеціальностей зокрема провідних університетів США. Ми розділяємо висловлювання М. Братко, що «для структури вищої освіти США характерна автономність, масштабність, багатоманітність, різнорівневість, диверсифікованість, ієрархічність, наступність, гнучкість, варіативність, конкурентність, комерціалізація прийняття рішень на основі ґрунтових досліджень та обєктивної інформації» [2]. Тому, що саме американська модель професійної підготовки фахівця визнається найкращою в світі.

До прикладу візьмемо підготовку фахівців в дослідницькому Каліфорнійському університеті Берклі. В системі університету 130

факультетів і 14 коледжів: Педагогічна школа; Коледж хімії; Школа журналістики; Коледж інженерії; Коледж зовнішнього дизайну; Коледж гуманітарних та природничих наук; Юридична школа ім. Боалта; Школа інформаційних технологій; Коледж природних ресурсів; Школа охорони здоров'я; Школа оптометрії; Школа соціального захисту; Школа держполітики ім. Голдмана.

Підготовка бакалаврів хімії здійснюється в Коледжі хімії Каліфорнійського університету Берклі. Підготовка за освітньою програмою надає базову хімічну освіту, яка необхідна для подальшого вивчення біології та медицини. Навчальний план охоплює загальні курси хімії (неорганічна, органічна та фізична), а також спеціалізовані курси включаючи аналітичну, ядерну, біофізичну хімію та хімічну біологію. Студенти отримують лабораторний досвід з неорганічного та органічного синтезу, аналітичних методів, фізично-хімічних вимірювань, спектроскопії, біохімічної інженерії, а також з хімічних методів ядерних технологій. Студентів заохочують повністю скористатися перевагами наукових можливостей, які доступні на факультеті, приєднавшись до наукових груп. Окрім цього, факультет пропонує додаткову спеціалізацію «Хімія матеріалів». Це для студентів, які зацікавлені у застосуванні базових хімічних принципів для відкриття, дизайну та характеристики матеріалів.

Термін навчання - 4 роки. Кожен рік навчання ділиться на два семестри – весняний і осінній. За 4 роки студент повинен опанувати мінімум 120 кредитів по 30 кожного року. Студенти, які не набирають мінімум повинні отримати дозвіл на продовження навчання в декана. На першому курсі вже є дисципліна типу наукового семінару. Студентам пропонується обирати свої семінари на основі інтелектуальної допитливості, бажання досліджувати привабливі і навіть незнайомі сфери. Це дає можливість студенту зацікавитись науковою діяльністю. Такі семінари виробляють комунікативні здібності та стимулюють логічно мислити та висловлювати власні думки та переконання. Як підсумок навчання іспит з хімії або хімічної біології у Коледжі хімії (рівень бакалавра наук) або іспит з хімії у Коледжі гуманітарних та природничих наук (рівень бакалавр мистецтв).

У пошуках відповіді на запитання про те, якою має бути ефективна система вищої освіти в Україні, вивчено зарубіжний досвід провідного університету США. Ми переконані, що наша система освіти в процесі реформування буде приведена відповідно до стандартів вищої освіти кращих закордонних університетів. Адже пріоритетом для вищої освіти є конкурентоздатний фахівець, який має відповідну фаховою підготовку що затребуваний на ринку праці.

---

1. *Гриневич Л.* Кваліфікація вчителя – найбільший виклик для нас [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://mon.gov.ua/ua/news/usi-novivni-interview-2017-01-26-liliya-grinevich-ministr-osviti-ta-nauki-kvalifikacziya-vchitelya-najbilshij-viklik-dlya-nas.

2. *Братко М. В.* Управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу: теорія і практика: монографія / М. В. Братко; за ред. Л. Л. Хоружої. – Кам'янець Подільський: «Аксіома», 2017. -424 с.

3. Офіційна веб-сторінка Каліфорнійського університету в Берклі, США. [Електронний ресурс]. – https://chemistry.berkeley.edu/ugrad/degrees

ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В УКРАЇНІ ТА КАНАДІ

Богданна Турко,
аспірант кафедри початкової та дошкільної освіти

Прогресивні зміни в стратегії розвитку освіти для дітей з особливими потребами з домінуючим напрямком упровадження інклюзивної освіти у загальноосвітніх навчальних закладах є важливою складовою державної політики в Україні. На сучасному етапі розвитку освітнього простору Канади особливого значення набуває проблема і потреба у якісній підготовці асистента вчителя, оскільки їх особистість є визначальною для навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами.

У вітчизняній і зарубіжній педагогіці накопичено значний досвід у дослідженні проблем підготовки асистента вчителя у інклюзивному класі, зокрема: А. Колупаєва, І. Луценко, Н. Софій, С. Литовченко, Н. Компанець, Н. Дятленко, О. Мартинчук, Ю. Найда. Незважаючи на актуальність питань упровадження інклюзивної освіти, проблема підготовки педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими потребами, а саме на посаду асистента вчителя, потребує детального вивчення.

Як автор першого в Україні монографічного дослідження з інклюзивної освіти зазначає А. Колупаєва стверджує, що «інклюзивне навчання – гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах загальноосвітньої

школи за місцем проживання дитини, де навчання відбувається за індивідуальним навчальним планом, забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом» [2].

Інклюзивне середовище вимагає присутності на уроці вчителя та помічника, асистента вчителя, який беручи активну участь у навчальному процесі, може надавати допомогу у навчанні учням, які її потребують.

Звернемось до аналізу досвіду проведення та організації роботи асистента вчителя у канадських школах. У нормативних Спілках вчителів провінції Нової Шотландії є розділ, у якому визначаються обов'язки асистента вчителя, що діляться на чотири категорії: допомога в навчанні; допомога у спостереженні; допомога в управлінні поведінкою і організація класу; канцелярська допомога.

Асоціація вчителів Альберти (Канада) виробила низку положень щодо ролей асистента вчителя, серед яких визначають такі: асистент закріплюється за вчителем лише на його вимогу; асистенти підзвітні вчителям, за якими вони закріплені; вчитель, за яким закріплений асистент, визначає асистенту конкретні обов'язки; завдання, які вчитель ставить перед асистентом, не повинні включати роботу, за яку професійну відповідальність несе вчитель, наприклад, визначення навчальних потреб учня, вибір його навчальної програми чи оцінювання успішності учнів [6, с. 27].

Розподіл видів робіт між учителем та асистентом залежить від внутрішніх стосунків та домовленостей, але відповідальність за результат навчально-виховних досягнень лежить саме на вчителях. Багато асистентів учителів працюють з учнями, яким протягом усього дня потрібні спеціальна медична допомога та догляд за станом здоров'я. Учителі повинні розробити детальний план і вказати, які дії треба виконувати постійно і що робити в надзвичайних ситуаціях, а також те, хто відповідальний за затвердження цих дій та їх виконання. Згоду про надання будь-якої медичної допомоги учню можна отримати не тільки в батьків, а й у медичних працівників [1, с. 46].

У Канаді ведеться підготовка асистентів учителів до роботи з учнями безпосередньо на базі закладів освіти, щоб допомогти вчителям та іншим фахівцям, які працюють у шкільній системі. До прикладу університет МакЮєна у провінції Альберта пропонує курси, які містять 2 рівні. У курсі першого рівня розглядаються філософія, основні освітні концепції, пов'язані з навчанням дітей із синдромом дефіциту уваги, мовленнєвими розладами навчання, синдромом Дауна, синдромом Мартіна-Белла (Х-синдромом), церебральним паралічем, припадком і порушеннями фетально-алкогольного спектру. Також досліджується роль, яку відіграють асистенти вчителя під час упровадження цілей,

визначених в індивідуалізованому навчальному плані учня. Слухачі досконало вивчають стратегії модифікації програми, стратегії ведення документації та вплив конкретного медичного лікування, визначають, які приписані лікарями медичні засоби можуть вплинути на поведінку та навчання в класі [5, с. 14].

В Україні посаду асистента вчителя може обіймати особа з високими моральними якостями; яка має диплом про повну вищу педагогічну освіту та пройшла курсову перепідготовку щодо роботи в умовах інклюзії; фізичний та психічний стан здоров'я, що дають змогу виконувати професійні обов'язки в загальноосвітньому навчальному закладі. Тому у вищих навчальних закладах України здійснюється підготовка спеціалістів для роботи з дітьми з особливими потребами, а також перепідготовка існуючих кадрів з акцентом на інтегроване та інклюзивне навчання. Нині в Україні функціонує понад 15 ВНЗ, що готують фахівців за спеціальністю «Спеціальна освіта».

Має рацію Нос Л. С., зазначаючи у своїх дослідженнях про те, що варто пропонувати студентам навчальні дисципліни, які допомагають удосконалювати їхні навички та вміння. Так, предмет «Мовленнєва діяльність» сприяє удосконаленню всіх чотирьох її видів – читання, письмо, слухання, говоріння. Основна увага приділяється письму. Студенти виконують різні види творчих робіт, вивчають дослідницькі стратегії, вчаться зрозуміло і точно висловлювати свої думки. Набуті навички в майбутній діяльності допоможуть готувати письмові повідомлення для різних категорій людей (дирекції, вчителів, батьків, опікунів) з рекомендаціями щодо поведінки учнів. Важливе значення має курс «Ефективне міжособове спілкування», який спрямований на формування у студентів базових знань й компетенцій міжособового спілкування та готує їх до вироблення правильних стратегій у розвитку взаємостосунків, передусім між дітьми та дорослими. Для надання посильної допомоги дітям у вивченні шкільних предметів асистент учителя повинен орієнтуватися у вимогах навчальної програми з основних дисциплін. У курікулумі передбачено такий предмет як «Вивчення навчальних програм з мови та математики». Вивчення багатьох практичних технологій допоможе майбутнім асистентам творчо застосовувати їх під час занять з дітьми [4, с. 128].

Цікавим, на нашу думку, є те що практичні заняття поєднують теорію та практику в робочих умовах, забезпечуючи можливість отримати практичний досвід роботи в класі. До практичного заняття необхідно успішно прослухати всі теоретичні курси. Учасники програми навчання асистентів учителів набувають власного досвіду в школі, щоб задовольнити потреби студентів на період, визначений для практичного заняття, а також зважаючи на наявність часу у викладача.

Отже, роль асистента вчителя полягає в тому, щоб допомогти вчителям у реалізації та підтримці успішного інклюзивного навчання дітей зі спеціальними потребами. Школярі мають чимало сильних сторін і потреб, індивідуальних особливостей які безпосередньо варто враховувати під час навчального процесу. Тож кожна школа повинна оцінити потреби учнів та визначити, як в даних умовах найкраще задовольнити їх. Завдяки якісній підготовці педагогічних працівників, професіоналів, зокрема, асистентів вчителів, які відіграють важливу роль у впровадженні інклюзії для дітей зі спеціальними потребами у школах.

---

1. Асистент учителя в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник /Н.М.Дятленко, Н.З.Софій., О.В.Мартинчук, Ю.М.Найда, під заг. ред. М.Ф.Войцехівського. – К.: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. – 172с.
2. *Колупаєва А. А.* Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. – К.: «Самміт - Книга», 2009. – 272 с.
3. *Колупаєва А. А.* Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник:/ за заг. ред.. Колупаєвої А.А. – К: «А. С. К.», 2012. – 308 с.
4. *Нос Л. С.* Підготовка вчителів початкової школи в Канаді: теорія і практика: навч. посіб. / за ред. Н. Г. Ничкало. – Бадікова Н.О. – Л. – 2016. – 300 с.
5. Огляд ролі асистентів учителів у канадських школах. Досвід провінцій Манітоба, Нова Шотландія та Альберта: посібник / Е. Чорнобой, О. Красюкова-Еннз. - К.: Паливода А. В., – 2012. – 32 с.
6. *Lee B.* Teaching assistants in schools / B. Lee // Education Journal, vol. 68. – 2003. – p. 25–27.

МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МОЛОДШИХ КЛАСІВ ДО РОБОТИ В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У ПОЛЬЩІ

Анна Собчук-Ліва,
аспірант кафедри початкової та дошкільної освіти

В умовах запровадження інклюзивної освіти необхідною є трансформація діючих моделей професійної підготовки вчителів та посилення аксіологічних, теоретичних, методологічних, процесуальних та результативних складових.

За допомогою логіко-системного аналізу досліджено особливості системи освіти в Республіці Польща, при цьому особливу увагу приділено початковій освіті, й з'ясовано, що діти з особливими освітніми потребами мають право відвідувати різні типи навчальних закладів; виявлено особливості підготовки педагогів для роботи в системі інклюзивної освіти на прикладі Академії Спеціальної Педагогіки ім. Марії Гжегожевської та Університету Марії Кюрі-Склодовської.

Про гарантії права кожної дитини на якісну та доступну освіту сказано у низці міжнародних документів, зокрема Конвенції про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти («Convention against Discrimination in Education», ЮНЕСКО, 1960), Конвенції про права дитини («Convention on the Rights of the Child», Генеральна Асамблея ООН, 1989), Всесвітній декларації про забезпечення виживання, захисту та розвитку дітей («World Declaration on the Survival, Protection and Development of Children», ООН, 1990), Саламанській декларації про принципи, політику і практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами (The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, ЮНЕСКО, 1994), Дакарській декларації стосовно захисту прав осіб з особливими потребами (The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments, ЮНЕСКО, 2000), Конвенції про права інвалідів («Convention on the Rights of Persons with Disabilities», ООН, 2006) тощо.

Доцільно відзначити, що в Республіці Польща впроваджено послідовну модель освіти, регламентовану Законом про право на освіту 2016 р. (Ustawa Prawo oświatowe 2016 r.) [1]. Ця модель стосується кожного учня на всіх етапах навчання й передбачає реалізацію наступних педагогічних умов:

– у системі дошкільної освіти проводиться раннє спостереження та оцінювання готовності дитини до школи;
– у початковій школі виявляються специфічні навчальні труднощі, вміння та здібності учнів й створюється система індивідуальної підтримки;
– у середній школі учнів готують до прийняття відповідальних рішень про свої подальші навчальні та професійні шляхи через забезпечення доступу до інформації, поради та керівництво.

Важливо зазначити, що освітня реформа в Польщі здійснюється з початку 2017 року. Її основна мета полягає в тому, що загальна середня освіта має бути фундаментальною основою для подальшого особистісного розвитку всіх категорій учнівства та формування їх конкурентоспроможності на сучасному ринку праці. Ключовими

елементами реформи, що стосуються початкової освіти є переформування 6-річних початкових шкіл у 8-річні. Початкова освіта поділяється на три обов'язкові етапи: підготовчий, що триває рік, з метою здобуття дітьми базових знань та вмінь для прийому до першого класу, й здійснюється в підготовчих групах на базі дитячих садків або в шкіл; перший (базовий) – I-III класи для дітей віком від 6-7 до 10 років, на якому навчання здійснюється одним учителем (окрім іноземної мови, музики та фізкультури); другий – IV-VIII класи для дітей віком від 9-10 до 13-14, на якому навчання здійснюють різні вчителі-предметники [2]. З'ясовано, що учні з особливими освітніми потребами можуть відвідувати різні типи закладів загальної середньої освіти:

1) загальноосвітні школи, що забезпечують інклюзивне навчання;
2) інтеграційні класи на базі загальноосвітніх шкіл;
3) спеціальні школи для сліпих й дітей з вадами зору, глухих та тих, що мають дефекти слуху, дітей з розумовими або фізичними вадами, хворих дітей (ці школи розташовані в лікарнях);

Підготовка вчителів для початкової освіти, в тому числі і до роботи в системі інклюзивної освіти, здійснюється на базі факультету освіти та психології Університету Марії Кюрі-Склодовської (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej) у м. Люблін. Факультет бере участь у проекті міжнародного співробітництва «Європейська програма підготовки вчителя початкової освіти» (European Primary Teacher Education – EPTE). Окрім Університету Марії Кюрі-Склодовської, учасниками проекту є студенти та викладачі університетів Австрії, Нідерландів, Португалії, Словаччини та Словенії. За підтримки фонду Erasmus польські студенти як члени міжнародної студентської групи мають можливість навчатися протягом семестру в одному з університетів-партнерів, які впроваджують EPTE. Освітня програма складається з шести предметних модулів, які викладаються англійською мовою: педагогіка та дидактика, багатомовна та міжкультурна освіта, суспільство, культура та освіта, математика, природні і суспільні науки та мистецтво [3].

Також в університеті існує освітня програма «Освіта та терапія» як для польських, так і для іноземних студентів. Метою програми є набуття вмінь, необхідних для допомоги людям з обмеженими можливостями розкрити свій потенціал. Набуті компетентності дозволяють випускникам працювати в галузі реабілітації, освіти, професійного розвитку, працевлаштування, дозвілля та ефективно співпрацювати з людьми з обмеженими можливостями, їх сім'ями, соціальними працівниками, педагогами, психологами, фізіотерапевтами та іншими фахівцями для включення людей з особливими потребами в

соціальне життя. Навчання за цією програмою, котра поєднує вивчення загальних проблем психології та спеціальної освіти із дослідженнями щодо інклюзії, раннього втручання та реабілітації, уможливлює сформувати необхідні практичні вміння для проведення терапевтичних та реабілітаційних заходів з дітьми, підлітками та дорослими з інтелектуальною недостатністю, обмеженою рухливістю, вадами зору та слуху, хронічними захворюваннями та психічними розладами [4].

Вважаємо, що модель підготовки вчителя молодших класів до роботи в системі інклюзивної освіти являє собою алгоритм для планування та здійснення означеного процесу.

Незважаючи на велику кількість представлених у науковій літературі поглядів щодо підготовки вчителя до роботи в системі інклюзивної освіти, питання розроблення моделі підготовки вчителя молодших класів до здійснення цього процесу залишається маловивченою. Поділяємо точку зору польської вченої А. Шпак, котра підкреслює, що ефективна реалізація цілей інклюзивної освіти має ґрунтуватися на комплексній підготовці вчителів, набуття ними необхідних кваліфікації та компетентностей. Проте, як справедливо зауважує дослідниця, вчителі не є єдиною ланкою в процесі розвитку інклюзивної школи, а є лише частиною більш широкої системи.

На основі вивчення нормативно-правових документів та наукових праць польських учених розроблено педагогічну модель підготовки вчителя молодших класів до роботи в системі інклюзивної освіти. Запропонована модель є орієнтиром для здійснення процесу професійної підготовки й охоплює чотири блоки: ціннісно-цільовий (мета та завдання професійної підготовки, ціннісні установки та орієнтації вчителя), теоретико-методологічний (основні положення інклюзивної освіти, нові підходи до процесу навчання; набуття нових спеціалізацій), змістово-процесуальний (педагогічні умови формування готовності вчителя молодших класів до роботи в системі інклюзивної освіти та науково-організаційне забезпечення реалізації педагогічних умов), результативний (високий рівень готовності вчителя молодших класів до роботи в системі інклюзивної освіти) та. Розроблена модель потребує переосмислення й адаптування до умов системи вищої освіти України.

---

1. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe. Отримано з: http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000059/U/D20170059Lj.pdf

2. European Commission. Poland Overview: Structural reform in 2017. Отримано з: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/poland_en

3. Faculty of Education and Psychology UMCS. Отримано з: https://www.umcs.pl/en/faculty-of-education-and-psychology,2658.htm

4. Education and Therapy (MA) UMCS. Отримано з: https://www.umcs.pl/en/education-and-therapy-ma-,14662.htm#page-1

СЕКЦІЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

ЗМІСТ РОБОТИ ЦЕНТРІВ ДЕННОГО ПЕРЕБУВАННЯ ЯК УМОВА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СПЕЦИФІЧНИХ ПОТРЕБ ОСІБ З НИЗЬКИМ РІВНЕМ ФУНКЦІОНУВАННЯ

Катерина Островська,
завідувач кафедри спеціальної освіти та соціальної роботи,
доктор психологічних наук, професор;
Ігор Островський,
доктор технічних наук,
професор кафедри спеціальної освіти та соціальної роботи

Сьогодні все актуальнішими є ідеї необхідності перенесення акценту допомоги людям з інвалідністю у деінституційні умови, на децентралізацію психіатричного, освітнього, соціального обслуговування населення. Підходи до організації психосоціальної допомоги людям з інвалідністю, на нашу думку, в Україні осмислені та сформульовані на неналежному рівні. Реально, в нашій країні, як, зрештою й на теренах всього пострадянського простору, люди з інвалідністю все ще не можуть зреалізувати своє право на повагу гідності, освіту, реабілітацію, самореалізацію, творчий розвиток. Особливо це стосується людей з низьким рівнем функціонування («функціонування» — це загальний термін, який використовується для всіх фізичних функцій, видів діяльності та участі людей [1]). В підходах держави до забезпечення таких людей психосоціальними послугами прослідковується тенденція соціальної та психологічної ізоляції, незважаючи на декларацію всеохоплюючої інклюзії, яка насправді торкається тільки дітей з легким ступенем порушень розвитку. Надалі кваліфікована допомога спеціалістів, в основному, надається в інтернатних закладах або великих комунальних установах, зберігаючи принцип інституалізації, а відтак реалізації централізованої системи, орієнтованої на можливості фінансування, а не потреби клієнтів [2].

Всі люди з низьким рівнем функціонування мають значну соціально-психологічну дезадаптацію і потребують спеціальної допомоги для реалізації своїх прав та можливостей управлінням власним життям. Інституалізаційна система допомоги не здатна запропонувати необхідних механізмів, які б регулювали відповідну до потреб таких людей соціально-психологічну допомогу. Не маючи

можливості реалізувати для людей з низьким рівнем функціонування, на рівні з іншими громадянами України, соціально-економічні права і свободи, а відтак їх право на самореалізацію, для таких людей можуть і повинні бути створені умови для денної зайнятості (соціально-побутової, корекційної, трудової) задля формування можливості максимально самостійно давати собі раду в житті. Для цього важливо, зокрема, ініціювати створення центрів денного перебування (далі, Центрів) для осіб з низьким рівнем функціонування на умовах укладання договорів управлінь соціального захисту та громадських організацій, з використанням ресурсів місцевого бюджету та ГО.

Основною метою праці в таких Центрах є підтримка та розвиток здатності особи з низьким рівнем функціонування до можливості максимально самостійного проживання в суспільстві. Для цього важливо розуміти, які спеціфічні послуги повинні надаватись в центрах денного перебування. Зміст програм роботи центрів денного перебування повинен формуватись, виходячи з особливостей та можливостей конкретних клієнтів, опираючись на принцип індивідуалізації процесу формування життєвих компетенцій. Треба наголосити, що, коли ми говоримо про індивідуалізацію, мова йде не про ріст міжіндивідуальних відмінностей, а про зростаюче соціальне значення індивідуальності як історично нової форми усуспільнення [4]. Таким чином ціллю роботи окремо взятого центру денного перебування стає інтерсуб'єктивність. В свою чергу, інтерсуб'єктивність забезпечується конструктивістичною позицією фахівців-творців програми роботи кожного конкретного Центру з опорою на державні стандарти як загальну матрицю надання певного типу соціально-психологічних послуг. Концепція такої програми перегукується з ідеями соціального конструкціонізму (Г. Андерсон, Г. Галишіан, 1990,1992), одним з інструментів якої є, так звана – Усна історія (Oral History), яку в широкому розумінні можна визначити як конструкцію соціальної реальності. Складається історія-програма самими учасниками (особами з інвалідністю, їх родинами/опікунами, фахівцями) існуючої реальності у рамках системи центру денного перебування. У програмі мають бути враховані особливосоті формування тих компетентностей, яких бракує для максимальної самостійності клієнтів Центру. В цьому випадку інтервенції повинні враховувати всі існуючі субсистеми (сім'ю, групу підопічних Центру, керівництво Центру, фахівців тощо).

Наведемо перелік чинників, які впливають на задоволення потреб осіб з інвалідністю та орієнтовний список специфічних послуг, необхідних для задоволення цих потреб у центрах денного перебування (з досвіду роботи Центрів, огранізованих ГО «Справа Кольпінга

вУкраїні» в чотирьох областях України: Львівській, Винницькій, Тернопільській, Закарпатській):

- ✓ фізіологічні потреби – підтримка і відновлення навичок самообслуговування, побутова допомога, медичний супровід, заняття фізкультурою та спортом тощо;
- ✓ потреби довготривалої безпеки та захисту – активізація ресурсів сім'ї та залучення ресурсів місцевої громади для планування та забезпечення автономного проживання особи з інвалідністю після смерті батьків/опікунів; групові та індивідуальні заняття з метою оволодіння навичками захисту власних прав, самопредставлення власних інтересів, самообслуговування, стереотипів безпечної поведінки, здорового способу життя тощо;
- ✓ потреби приналежності та любові – психотерапевтична взаємодія, робота з психологом, організація волонтерської допомоги, допомога в налагодженні соціальних контактів в громаді, консультування членів сім'ї тощо;
- ✓ потреби самоповаги і компетентності – психотерапевтична та психологічна робота, спрямована на формування навичок позитивного сприйняття себе та оточуючих, публічні міроприємства, консультування членів сам'ї, участь в суспільному житті (вибори, професійна зайнятість тощо);
- ✓ потреби самоакталізації – творчі заняття, клуби за інтересами, студії (художні, технічні тощо).

В роботі з особами з низьким рівнем функціонування, які сьогодні фактично є ізольованими та «загнаними в кут» в умовах існуючих інституційних реалій, або взагалі поза суспільним життям, окремі неурядові організації, фахівці прагнуть допомогти таким людям облаштувати своє життя, створити нові, більш гідні форми їх соціально-психологічного супровуду, запропонувати нові, паралельні структури з оновленими за змістом підходами до опіки над такими людьми і новою «лексикою».

1. Інвалідність та суспільство:навчально-методичний посібник. За заг. редакцією Байди Л.Ю., Красюкової – Еннс О.В. / Кол. авторів: Байда Л.Ю., Красюкова – Еннс О.В., Буров С Ю., Азін В.О., Грибальський Я.В., Найда Ю.М. – К., 2012. – 216 с.

2. Практическое руководство по работе дневного центра и организации занятости для людей с умственной отсталостью в Украине / Под ред. К. Таннерт-Сагассер, Н. Майоровой. – К.: Видавничий дім «КМ Академія», 2005. – 101 с.

3. Praca socjalna z osobą z niepełnosprawnością i jej rodziną z uwzględnieniem osób z zaburzeniami psychicznymi / za red. G. Kaczmarek, B. Karlińskiej, A. Kruczek. – Warszawa, 2011. – 78 s.

4. *Robert G.* Alltag, Biographie, Institution // Gildermeister R., Mathes J., Robert G. Kommunikatives Handeln II, Einheit 2. – Hagen: Fernuniversität, 1983. – s. 77–108 .

ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРЕВЕНТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ТЕРИТОРІАЛЬНОЇ ГРОМАДИ МІСТА ЩОДО ПРЕВЕНЦІЇ СОЦІАЛЬНОГО СИРІТСТВА

Лариса Кальченко,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної освіти та соціальної роботи

Для більшості цивілізованих країн світу кількість соціальних сиріт є прямим індикатором соціально-економічного і духовно-морального здоров’я нації, і чим нижче ця кількість, тим краще становище сім’ї та дітей у таких країнах. На сучасному ж етапі розвитку українського суспільства, трансформація форм сімейної організації і, по суті, криза інституту шлюбу і сім’ї, розповсюдження співмешкання, позашлюбної народжуваності, зміна сімейних ціннісних установок, соціально-економічні проблеми, збідніння населення та війна на сході держави стали каталізатором зростання чисельності соціальних сиріт. Так, на травень 2018 року, загальна кількість соціальних сиріт по країні становить 106 тис. 700 дітей. З них лише 8 174 мають статус дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, тобто 8,7% від загальної кількості дітей в інтернатах. Усі інші вихованці – 98 526 дітей [1] – це діти, у яких є живі батьки, не позбавлені батьківських прав. Серед основних причин такого явища Мінсоцполітики України відмічає також

практично відсутність на місцевому рівні послуг з підтримки сімей з дітьми, які перебувають у складних життєвих обставинах, недостатню роботу, спрямовану на надання таким сім'ям вчасної допомоги. І тому висновок є очевидним! Під тиском більш складних економічно, але демократичних умов життя залучення місцевих громад, мобілізація їх ресурсів та прийняття ними відповідальності за розвиток території стають важливою необхідністю і для самих жителів, і для політиків, і для фахівців практиків та науковців, які досліджують цей процес та пропонують інноваційні підходи його оптимізації.

Питання залучення громадськості до попередження та рішення існуючих соціальних проблем є ефективною стратегією державного управління ще з давніх часів, що притаманна не лише закордонним спільнотам різних країн світу, а й українській громаді, ще з часів існування слов'янської держави Київська Русь, коли мова йшла про соціальну модель «допомоги (піклування) всім миром», тобто об'єднання місцевої громади задля рішення різних суспільних проблем.

Інтерес до сучасної громади, як суб'єкта суспільних відносин, в Україні виник тільки у ІІ половині 90-х років ХХ ст., коли на законодавчому рівні, у ст. 140 Конституції України (28.06.1996 р.), було введено термін «територіальна громада», що отримав більш змістовне наповнення вже в законі „Про місцеве самоврядування в Україні" (21.05.1997р.), у зв'язку із активізацією процесу розбудови громадянського суспільства.

Говорячи сьогодні про *територіальну громаду міста*, ми розуміємо складну самокеровану соціальну систему самоорганізованих локальних спільнот (районів, кварталів (мікрорайонів) міста), членами яких є фізичні особи (окремі громадяни), державні й недержавні соціальні установи, некомерційні громадські організації, сусідські групи та інші мікроструктури об'єднані спільними інтересами, цілями й діяльністю задля задоволення власних потреб (пов'язаних з побутом, середовищем проживання, дозвіллям, навчанням, вихованням, спілкуванням) та локалізації соціальних ризиків і розв'язання актуальних проблем території. Важливою характеристикою дієздатності територіальної громади міста є активність її суб'єктів та їх потенціал.

Розкриваючи превентивний потенціал територіальної громади міста щодо превенції соціального сирітства, необхідно зазначити, що *превенція соціального сирітства в умовах територіальної громади міста* – це система комплексних заходів суб'єктів територіальної громади (індивідуальних (окремі активні жителі) і колективних (державні соціальні інституції, недержавні некомерційні громадські організації, сім'ї, сусідські групи та інші мікроструктури)), спрямованих на випередження розвитку ситуації сімейного неблагополуччя та

виявлення і локалізацію причин, провокуючих складні життєві обставини сім'ї й ризик виникнення явища соціального сирітства, їх подолання на рівні перших криз шляхом активізації ресурсів самої сім'ї та громади з метою недопущення ситуації відмови від дитини або її бездоглядності чи безпритульності. При цьому суб'єктами превенції соціального сирітства виступають не лише державні органи і заклади, та недержавні організації, а всі соціальні інститути українського суспільства.

Розглядаючи територіальну громаду міста як соціально-підтримуюче середовище, основними *суб'єктами соціально-педагогічної превенції у громаді* можуть виступати: державні і комунальні, а також приватні заклади дошкільної, загальної середньої, професійно-технічної та вищої освіти; органи і заклади соціальної підтримки сімей, дітей та молоді (комісії з питань захисту прав дитини, служби у справах дітей), соціальні центри різних форм власності, серед яких: центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді; центри соціально-психологічної допомоги; соціальний центр матері та дитини; центри соціально-психологічної реабілітації дітей (притулки для дітей); соціальний гуртожиток для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування; центри «Укріплення сім'ї»; кризові центри; центри розвитку громад; ресурсні центри, тощо; заклади культури, діяльність яких спрямована на створення умов для забезпечення розвитку творчості людини та задоволення інтелектуальних, духовних, культурних потреб громадян; медичні установи і заклади, а саме: жіночі консультації та пологові будинки і школи відповідального батьківства при них; клініки дружні до молоді при міських поліклініках і сімейні лікарні; органи Національної поліції превенції, підрозділи ювенальної превенції (підрозділи Національної поліції України у справах дітей); об'єднання громадян, недержавні некомерційні громадські організації, сусідські об'єднання, клуби активних батьків, волонтери та ін., які пріоритетною метою своєї діяльності декларують соціальну підтримку та допомогу дітям, молоді та сім'ям.

Необхідно відмітити, що досить складно створити дієздатну громаду на території великого міста. Тому доцільно зосередитися на розвитку сусідських громад, які переважно створюються за місцем проживання людей і є складовою системи місцевого самоврядування, частиною міста, фрагментом міської культури. В основу створення таких сусідських громад мають бути покладені спільні інтереси людей, що проживають близько один від одного, або окремі проблеми місцевого рівня, які створюють труднощі чи незручності для їх життєдіяльності.

Враховуючи все вище означене, організація та проведення експериментально-дослідної роботи щодо вивчення превентивного потенціалу територіальної громади міста та активізації її суб'єктів, передбачала:

1) створення *мобільних інформаційно-діагностичних груп* (МІД груп) з числа фахівців Соціального центру з укріплення сім'ї, Науково-методичного консультаційного центру превенції соціального сирітства, соціальних педагогів, фахівців із соціальної роботи Центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (ЦССДМ), студентів 3-4 курсів спеціальності «Соціальна робота. Соціальна педагогіка», соціальних педагогів і вчителів загальноосвітніх шкіл, волонтерів – активних жителів громади;

2) *діагностику локальної спільноти мікрорайонів міста*, їх сусідських громад (жителів багатоквартирних будинків та житлового приватного сектору), з метою створення єдиної бази соціально вразливих сімей та з'ясування рівня поінформованості членів громади щодо установ і закладів соціально-підтримуючого типу, розташованих на території громади, які можуть задовольняти запити і потреби жителів міської громади, оцінка даних потреб;

3) *аналіз інституційного простору територіальної громади міста* (за методом картування громади) і *створення мапи соціальних закладів міської територіальної громади з превенції соціального сирітства*, що відображає мережу державних і громадських установ соціально-підтримуючого характеру, які можуть надавати як превентивні послуги, так і кваліфіковану допомогу в разі життєвої кризи сім'ї чи окремого її члена;

4) *проведення інформаційно-просвітницької роботи із населенням громади* щодо ознайомлення з мережею установ соціально-підтримуючого характеру шляхом цільових конференцій, соціальної реклами у ЗМІ (листівки, буклети, календарі добрих справ, мапи превенції «На три кроки попереду!», ТВ-ролики, Інтернет-сторінки, тощо), індивідуальної роботи, виїзних інформаційних акцій соціальних закладів допомоги і підтримки на місця (в громаду), в рамках днів мікрорайонів, тематичних свят у громаді, днів превенції «На варті!», «соціальних толок» у громаді, workshops (воркшопів), громадських молодіжних квестів, зустрічей із головами об'єднань співвласників багатоквартирних будинків (ОСББ), «квартальних» вулиць, тощо, з метою залучення жителів громади до превентивної діяльності та активізації їх існуючих і потенційних ресурсів.

Отже, як показує сучасна державна практика рішення соціальних проблем, система соціального захисту сім'ї й дитинства в Україні побудована на парадигмі велфарізму (соціального забезпечення) і

ґрунтується на дефіцитарній моделі соціальної (соціально-педагогічної) роботи, що передбачає рішення соціальних проблем орієнтуючись на потреби соціально вразливих категорій громадян, груп ризику та надання їм необхідної соціальної допомоги, а не на парадигмі активізації ресурсів держави і суспільства, та особистих ресурсів самих громадян, і орієнтацію на сильні сторони державних та громадських інститутів, самих людей у процесі недопущення і подолання соціальних проблем, тобто так званій превентивній стратегії соціальної політики, що є притаманною для більшості цивілізованих, економічно розвинутих країн світу.

Проведення превентивних заходів здійснюється задовго до появи ситуації небезпеки соціального сирітства. А тому, важливим засобом розв'язання проблеми соціального сирітства є формування й реалізація *єдиної комплексної державної стратегії превенції соціального сирітства*, що включає *п'ять послідовних рівнів захисту*: *базовий* – забезпечення державою гідного соціально-економічного рівня життя і благополуччя всіх громадян; другий – *робота з кровною (біологічною) сім'єю* (на ранніх стадіях неблагополуччя («активної кризи») у «виявительному» (вчасно виявлені), а не «заявительному» (самі звернулися) режимі та *розвиток інституту патронатної сім'ї* (сім'ї тимчасового перебування дитини, під час активної роботи з її біологічною сім'єю)); третій – *деінституціалізація державної інтернатної системи* (підготовка кандидатів у прийомні батьки та батьки-вихователі, створення інституту прийомних сімей, дитячих будинків сімейного типу) *та профілактика вторинного сирітства* – робота з сім'ями, які взяли на виховання дітей з дитячих будинків, інтернатних закладів (їх психолого-педагогічний і соціальний супровід щодо виключення випадків повернення дитини); четвертий – *профілактика реплікативного (повторного сценарію) сирітства*, що включає роботу з випускниками-вихованцями інтернатних установ, з метою попередження влаштування вже їх власних дітей у державну інтернатну систему; п'ятий – *реформування державної інтернатної системи* (реорганізація державних інтернатних установ у різнопрофільні центри соціально-педагогічної підтримки).

Явище соціального сирітства стало негативним відображенням українського сьогодення, а його попередження (превенція) та подолання потребує об'єднання зусиль держави і суспільства, ініціативності громадян та активної діяльності територіальних громад у реалізації соціальних програм спрямованих на вирішення даної проблеми. Важливо зазначити, що, по-перше, об'єктами превенції виступають всі сім'ї з дітьми та молодь, а не лише тільки ті, що знаходяться у соціально небезпечному становищі (у складних життєвих обставинах). А по-друге,

сім’я послідовно виступає об’єктом і суб’єктом соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства.

Дане дослідження не вичерпує всіх проблемних питань заявленої теми. Орієнтиром для подальших наукових розвідок можна вважати основні завдання плану заходів з реалізації Національної стратегії профілактики соціального сирітства на період до 2020 року, які акцентують увагу на важливості рішення в Україні питань упровадження нових соціальних технологій раннього виявлення сімей з дітьми, які перебувають у складних життєвих обставинах, виховання відповідального батьківства, реінтеграції вихованців інтернатних закладів до біологічних сімей, залучення й активізації суб’єктів територіальних громад до превентивної роботи та вирішення соціальних проблем населення, тощо, що можуть бути предметом наступних наукових досліджень.

---

1. *Кулеба М.* Усиновленими можуть бути не більше 5% вихованців інтернатів (21 травня 2018 року). URL: https://www.ukrinform.ua/rubric-society/2464791-usinovlenimi-mozut-buti-ne-bilse-5-vihovanciv-internativ-kuleba.html (дата звернення: 16.06.2018).

ЕКОНОМІЧНА СОЦІАЛІЗАЦІЯ УЧНІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Людмила Кашуба,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної освіти та соціальної роботи

В умовах швидкого збільшення змісту знань все більше зростаючими темпами, в усіх країнах іде реформування вищої школи. Основними напрямами реформування визначені наступні чинники: безперервність; диверсифікованість; підвищення фундаментальності; інтегрованість; гуманітаризація; демократизація; гуманізація; інтеграція з наукою й виробництвом; комп'ютеризація.

Фахівець сьогодні − це людина із широкими загальними й спеціальними знаннями, здатний швидко реагувати на зміни в техніці й науці, що відповідають вимогам нових технологій, які неминуче будуть упроваджуватися; йому потрібні базові знання, проблемне, аналітичне мислення, соціально-психологічна та соціально-економічна компетентність, інтелектуальна культура. Такі пріоритети обумовлені

соціальними й економічними факторами: великим потоком інформації в усіх сферах знань та усвідомленою потребою сучасного суспільства в гнучких, адаптивних системах освіти, що передбачають можливість досить швидкої професійної переорієнтації та підвищення кваліфікації, саморозвиток людини на будь-якому відрізку її життя.

Проте, можна зазначити, що сьогодні недостатня кількість фахівців відповідає вимогам суспільства, а підготовка нових кадрів загальмована в питаннях щодо подальшої самоосвіти людини, тобто навчанню упродовж життя. Якість освіти фахівця та професійний рівень певною мірою залежить від його вмінь самостійно працювати та самоорганізовуватися, мається на увазі ефективно управляти своєю діяльністю. Отже, питання підготовки, управління та самоуправління професійною діяльністю фахівця завжди залишається актуальним.

Важливою складовою успішної діяльності педагога є правильне обрання методів і прийомів навчання, які застосовуються для подання навчального матеріалу з економічним змістом і забезпечення навчальної діяльності, доступність для нього цих засобів навчання.

Як зазначають більшість вчених-методистів, у навчальній діяльності вчителів навчальних закладів визначають такі етапи:

- підготовка до заняття (вчитель чи вихователь добирає ефективні форми та методи проведення заняття, засоби подання інформаційного матеріалу тощо, дитина виконує всі завдання, веде навчально-пошукову діяльність, спрямовану на випереджальне ознайомлення з навчальним матеріалом);
- актуалізація опорних знань у процесі спілкування з дитиною або частково – в процесі навчально-пошукової діяльності;
- подання нового матеріалу (використовується переважно монологічна форма, яка не виключає діалогу, ігор, евристичної бесіди на окремих етапах);
- проміжне визначення результатів навчальної діяльності (фіксування школярів, які активно долучені до навчально-виховного процесу, наявності стану їхньої уваги) та коригування змісту, форм і темпу подання навчального матеріалу;
- узагальнення й систематизація сформованих знань, формування умінь, за необхідності – підкріплення сформованих навичок;
- визначення рівня та глибини засвоєння навчального матеріалу школярами, сформованості вмінь і навичок;
- підбиття підсумків заняття (повідомлення результатів або інших оціночних суджень), формулювання і доведення настанов до навчальної діяльності дітей молодшого шкільного віку;

- узагальнення результатів навчальної діяльності, коригування вихователем власної діяльності.

У випадку застосування методів навчання нового покоління кожний із зазначених етапів зазнає змін, які можуть бути досить суттєвими.

Досвід упровадження стандартів економічної освіти в початкову школу показує, що вони неповною мірою відповідають інституційним особливостям розвитку ринку України та динаміці розвитку її економіки, що ускладнює інтеграцію в європейський освітній простір. Розвиток стандартів економічної освіти передбачає: модернізацію дошкільної та початкової освіти, запровадження в навчальний процес інноваційних форм і методів, що забезпечують посилену орієнтацію її на практичну та наукову підготовку майбутніх вихователів ДНЗ та вчителів початкових класів в умовах інклюзії.

Слід зазначити, що пріоритети загальноєвропейської освіти полягають у наданні молодому поколінню знань про спільну європейську спадщину та практичних умінь адаптуватись до життя і навчання в різних країнах Європи, бути мобільними, соціально здібними, здатними до комунікації і захисту своїх прав. Для практичної реалізації стратегічного курсу України на європейську інтеграцію необхідно поширювати у суспільстві просвітницьку діяльність, створити відповідні освітні проекти і програми, розробити і запровадити курс формування у дітей соціально-економічної компетентності, який підготує молоде покоління педагогів до сприймання України в європейському просторі.

Вочевидь, зміст економічної освіти вважається одним із основних засобів цілеспрямованого навчання педагогів, який має базуватись на основних цінностях та ідеях європейського демократичного суспільства: (*права людини, рівність, мир, соціальна справедливість демократія, свободи, безпека громадян, взаємозалежність, культурна різноманітність, відкритість, відповідальність, партнерство, повага до оточуючого середовища*).

Отже, впроваджуючи економічне виховання в навчальний план початкової школи в умовах інклюзії, готуючи педагогів до соціалізації дітей із особливими потребами, вчитель бере участь у проектах, методичних об’єднаннях, самовдосконалюється, шукає доступні шляхи реалізації економічних понять, термінів, умов, які потрібні будуть молодому поколінню в подальшому житті.

ТЕХНОЛОГІЯ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Вікторія Лобода,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної освіти та соціальної роботи

Контекстне викладання та навчання (англ. Contextual teaching and learning, CTL), яке все ще перебуває на етапі розробки та впровадження, є концепцією викладання та навчання, що допомагає викладачам пов'язувати зміст предметів із реальною ситуацією, і водночас мотивує студентів до встановлення зв'язків між набутими знаннями та їх застосуваннями в професійному житті.

Контекстне навчання – це навчальний підхід, який допомагає пов'язувати зміст навчального плану з реальними ситуаціями [1]. Вважається, що контекстуалізація може значно покращити результати викладання та навчання. Останнім часом цей термін все частіше використовується, коли йдеться про освіту дорослих, проте сама ця концепція не є новою.

Адже для того, щоб обґрунтувати будь-яку педагогічну концепцію, необхідно продемонструвати, що її основні принципи відповідають іншим педагогічним висновкам.

1. Педагогічна теорія. Доведено, що концепція контекстного викладання і навчання ґрунтується, перш за все, на теорії конструктивістського навчання, яка передбачає, що люди краще навчаються, коли їх заохочують до створення зв’язків і відповідностей між тим, що їм викладають (змістом навчання), та інтерпретацією цього змісту у контексті власного (професійного) середовища. За цією теорією, студенти здобувають (будують) власні знання, перевіряючи ідеї, виходячи з попередніх знань та досвіду, застосовуючи ці ідеї до нової ситуації та інтегруючи ці нові знання із вже існуючими інтелектуальними конструктами. Походячи з теорій Джона Дьюї (1900), конструктивізм вимагає активної участі у вирішенні проблем та критичному мисленні у рамках автентичної навчальної діяльності, яку студенти вважають актуальною та цікавою.

Серед інших педагогічних теорій, що лежать в основі концепції контекстного викладання і навчання, слід зазначити: теорію мотивації, теорію соціального навчання, проблемно-орієнтоване навчання та сучасні психологічні та фізіологічні дослідження щодо вивчення людського мозку, навчання на основі зусиль [2], а також теорії ситуативного та розподіленого навчання.

В цілому, контекстуальне викладання та навчання за своєю сутністю є студентоцентричним. Ця теорія підкреслює коло інтересів і досвід самих студентів [3, 11].

2. Застосування в реальному житті. Замість того, щоб навчати лише абстрактним або теоретичним аспектам, використання педагогічної технології контекстного навчання допомагає підготувати випускників університету до викликів реального світу, з якими вони стикнуться на робочому місці.

Для того, щоб контекстний підхід до навчання був ефективним, недостатньо просто передати знання або навички, необхідні для досягнення навчальної мети. Потрібно розробити такі види навчальної діяльності, які також допоможуть студентам зрозуміти процедури та процеси того, як і коли застосовувати ці навички та знання в певному професійному контексті.

Метою підходу є мотивувати студентів взяти на себе відповідальність за власне навчання і пов'язати знання та їх застосування із різними контекстами їхнього професійного життя [3].

3. Конкретність. Оскільки технологія контекстного навчання залежить від «контексту», у нашому випадку – інклюзивного навчального середовища, то викладачі мають запропонувати зміст, розроблений для розуміння студентами конкретних контекстів їх майбутньої професійної діяльності.

Таким чином, контекстне викладання висуває певні вимоги перед педагогами, а саме: планувати заняття так, щоб вони відповідали рівню підготовки студентів; будувати міждисциплінарні зв’язки та включати взаємозалежні навчальні групи; забезпечувати навчальне середовище, яке підтримує саморегульоване навчання; враховувати різноманітність студентів та звертатись до множинного інтелекту студентів (за Г. Гарднером [4]); впроваджувати методи кейсів та проектів, які розвивають в студентів навички розв’язування проблем, а також включати автентичну оцінку знань та навичок. Впроваджуючи контекстне викладання, викладачі виступають в ролі фасилітаторів, організаторів, зразків для наслідування, навчальних наставників, фахівців зі змісту предмету.

4. Швидкість. Оскільки від самого початку акцент робиться на «загальну картину» професійної діяльності (окремі аспекти розглядають дещо пізніше), то така технологія навчання допомагає студентам – майбутнім спеціальним педагогам – швидше адаптуватись до вимог їх професійної сфери, у порівнянні з традиційним підходом, коли, образно кажучи, студент вчиться спочатку «повзати», потім «ходити» і лише пізніше «бігати».

Крім цього, контекстне викладання та навчання керується такими трьома науковими принципами [5, 26]: взаємозалежності, диференціації та саморегуляції.

На думку дослідників [1], контекстне навчання можна визначити як практику, що має на меті пов'язати теоретичні конструкти, які викладаються під час навчання, з практичним, реальним контекстом. Основна ідея використання контекстних видів навчальної діяльності полягає у тому, що, інтегруючи викладання в контекст, який є знайомим для студентів, студенти легше розуміють і засвоюють те, що вони вивчають.

Процес контекстного навчання допомагає студентам зрозуміти, запам’ятати та засвоїти інформацію, поєднавши те, що вони вивчають, із реальними ситуаціями в житті, в яких можна використовувати те, що вони вивчили. Це дає змогу студентам отримувати зворотній зв'язок щодо здатності налагоджувати зв'язок і застосовувати те, чого вони навчились, у реальних професійних ситуаціях.

Застосування технології контекстного навчання все ширше використовується при підготовці студентів – майбутніх спеціальних педагогів, воно робить зміст курсу автентичним, актуальним і дозволяє студентам поєднувати своє навчання із професійною сферою спеціальної освіти. А контекстне викладання побудоване таким чином, що студенти можуть бачили зв'язок предметів, які вони вивчають, з професійною сферою.

Таким чином, контекстне навчання дозволяє студентам поєднати зміст предметів, які вони вивчають, з реальними життєвими контекстами, у яких цей зміст може бути використаний. А отже, студенти бачать сенс у процесі навчання. І коли вони прагнуть досягти цілей навчання, вони спираються на свій попередній досвід і свідомо «надбудовують» нові знання вже на існуючих. Завдяки інтегрованому, міждисциплінарному вивченню предметів у відповідному професійному контексті, студенти згодом можуть ефективніше використовувати отримані знання та навички.

---

1. *Berns R. G., Erickson, P. M.* Contextual Teaching and Learning: Preparing Students for the New Economy / *The Highlighted Zone Research @ Work*. - 2(5). 2001. – pp. 1-8 [Електронний ресурс]. - Режим доступу: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.453.3887&rep=rep1&type=pdf (дата звернення 04.01.2019) – Назва з екрана.

2. *Resnick L. B., Hall M. W.* Principles of Learning for Effort-based Education. – Institute for Learning, Learning Research and Development Center. – University of Pittsburgh. – 2005. – 54 p.

3. *Satriani I., Emilia E., Gunawan M. H.* Contextual Teaching and Learning Approach to Teaching Writing / Indonesian Journal of Applied Linguistics, Vol. 2 No. 1. – 2012. - pp. 10-22. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ejournal.upi.edu/index.php/IJAL/article/view/70/36 (дата звернення 07.01.2019) – Назва з екрана.

4. Gardner H. Multiple Intelligences: The Theory in Practice. - New York: Basic Booksю - 1993.

5. *Johnson E. B.* Contextual Teaching and Learning: What It Is and Why It's Here to Stay. – Corwin Press. – 2002. – 196 p.

ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ ГРОМАДЯН УКРАЇНИ ДО ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ

Леся Сікорська,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри спеціальної освіти та соціальної роботи

Очевидно, що проблема ставлення здорових людей до осіб з інвалідністю є особливо актуальною в Україні. Це зумовлено поширенням негативного ставлення до них та шаленим темпом збільшенням їх кількості внаслідок Майдану, внаслідок бойових дій на війні в Україні з Росією, так званої ООС (раніше АТО), інвалідності через вимушене переміщення осіб з тимчасово окупованих територій України. За даними В.Л. Криська, в Україні ще до 2014 року проживало понад два з половиною мільйони людей з інвалідністю (більше 5,7% від усього населення [5]), і з кожним роком і без Майдану й ООС цей показник зростав ще на чверть мільйона громадян.

Проблемою інтеграції людей з особливими потребами в суспільство займались такі науковці: В. Гудоніс, Т. Добровольська, І. Іванова, В. Крисько, Є. Леонгард, А. Капська, Н. Малофєєв, К. Рейсвейк, В. Петрова, Л. Щупіцина, Н. Шматко та інші. Не дивлячись на численні напрацювання цих вчених в галузі інтеграції осіб з інвалідністю і ряду законодавчих актів (Закон України Про мобілізаційну підготовку та мобілізацію щодо посилення захисту прав дітей-осіб з інвалідністю від 2015.04.21; Закон України Про внесення зміни до статті 32 Закону України «Про загальнообов’язкове державне пенсійне страхування» щодо призначення пенсій особам, які стали людьми з інвалідністями внаслідок поранень, каліцтва, контузії чи інших ушкоджень здоров’я, одержаних під час участі у Революції Гідності від 2016.02.18 та ін.) проблема ставлення до осіб з інвалідністю

залишається вкрай актуальною. Так як рівень цивілізованості суспільства визначається, передусім, ставленням до осіб з інвалідністю, до людей похилого віку, жінок, дітей, то про яку цивілізованість українців може йти мова, якщо в Україні переважає негативне ставлення до цієї категорії людей?!

Традиційно при визначенні інвалідності людини фахівці враховують ступінь і якість первинного дефекту, час настання інвалідності, вікові та статеві особливості психофізичного розвитку, ступінь працездатності або непрацездатності. Відповідно до цього, визначені такі групи осіб з інвалідністю [1, с. 28]:

– за віком (діти-інваліди, молоді інваліди, дорослі інваліди, інваліди похилого віку);

– за походженням інвалідності (інваліди від народження або інваліди дитинства, інваліди праці, інваліди війни, інваліди за загальним захворюванням);

– за видами захворювання та обмежень (особи з розумовими обмеженнями, особи з сенсорними та фізичними обмеженнями, тобто з порушенням зору та сліпі, зі слабким слухом і глухі, з обмеженнями мовлення, глухонімі, з порушеннями опорно-рухового апарату, хворі на дитячий церебральний параліч);

– особи із внутрішніми захворюваннями, особи з нервово-психічними захворюваннями;

– -за ступенем працездатності: інваліди працездатні та непрацездатні, інваліди I групи (непрацездатні), інваліди II групи (тимчасово непрацездатні або працездатні в обмежених сферах), інваліди II групи (працездатні у сприятливих умовах праці).

– за характером захворювання інваліди можуть відноситися до мобільних, маломобільних або нерухомих груп [1].

В. Крисько зазначає, що в Україні люди з інвалідністю викликають до себе широкий спектр негативних емоцій та реакцій: агресія, ігнорування, насмішки, звинувачення, осуд, відраза, неприязнь, ненависть та ворожість. Негативне ставлення здорових громадян до можливостей людей з інвалідністю робить осіб з інвалідністю пасивними, байдужими до власного суспільного статусу [5]. Існує багато міфів стосовно осіб з інвалідністю, які породжують негативне ставлення та відкрите упередження до них. Серед них найбільш розповсюджені такі: люди з інвалідністю пасивні, слабкі, неприємні, залежні, недружні, жалюгідні, тягар для суспільства, вони не в змозі працювати і конкурувати на відкритому ринку праці, неосвічені, потребують благодійної допомоги, від них немає духовної користі суспільству [2].

Через нездатність інтегруватися в суспільство люди з інвалідністю часто створюють власний мікросоціум, до якого входять лише такі ж як і вони люди з інвалідністю з певними групами дефектів. Через нездатність самореалізуватись у соціумі в осіб з інвалідністю формується занижена самооцінка та комплекс неповноцінності. Особливе місце посідають особистісні реакції, що здебільшого виявляються в почутті власної неповноцінності в разі соціального порівняння. З іншого боку, особи з інвалідністю, отримуючи постійне нехтування та негативну оцінку з боку суспільства, поводяться так, що наражаються на справжнє відторгнення. Референтною групою для людини з інвалідністю виступає група інших людей з інвалідністю. Порівнюючи себе з особами, рівними їй, людина з інвалідністю може зосередити увагу на власних позитивних якостях, сильних сторонах та певних перевагах, формуючи адекватну самооцінку [5].

В.Л. Крисько зазначає, що серед людей з інвалідністю є й особи, які використовують власну неповноцінність для пояснення всіх своїх невдач і прикрощів у житті. В цьому випадку усвідомлення власної неповноцінності є захисним механізмом психіки.

Залежно від виду розладу, в Україні, особам з інвалідністю передбачено надання різноманітних прав, якими не кожен з них може скористатися. Не дивлячись на це, на сьогоднішній день інваліди відносяться до найбільш соціально незахищеної категорії населення. Їхній дохід значно нижче середнього, а потреби в медичному та соціальному обслуговуванні - вищі. Вони у меншій мірі мають можливості отримати освіту і не можуть займатися трудовою діяльністю. Більшість з них не має сім'ї і не бажає брати участь у суспільному житті. Загалом, слід враховувати структуру потреб, коло інтересів, рівень домагань інвалідів, їх потенційні здібності і можливості суспільства при створенні умов адаптації та соціалізації осіб з інвалідністю. Все це говорить про неоднозначне розуміння і сприйняття інвалідності в суспільстві. Інвалідність не повинна сприйматися суспільством як хвороба і ставати перешкодою для людини в реалізації її потенціалу [3].

З проблемою ставлення до осіб з інвалідністю тісно пов’язане поняття стигматизації, введене в науковий обіг І. Гоффманом. І. Гоффман має справу з двома основними типами стигматизованих індивідів. Перший тип - індивід з виявленою стигмою, що передбачає, що його відмінність вже відома і легко доводиться. Другий - індивід з латентною стигмою, що передбачає, що його недолік нікому не відомий. Проявлені і латентні стигми можуть приймати форму фізичних дефектів, наприклад коли людина втрачає будь-яку частину тіла, а також життєві обставини можуть впливати на особистість, наприклад

коли людина відбула термін у в’язниці, або мала душевну хворобу, або якщо вона є членом етнічної або расової групи, яка часто розглядається іншими негативно. З точки зору Гоффмана, люди з яскраво вираженими недоліками неминуче зустрічаються з труднощами у взаємодії з оточуючими їх людьми. Маючи видиму всім стигму, людина заздалегідь готується до негативних реакцій інших членів соціуму. Одночасно, люди з латентними стигмами, намагаються приховати властиві їм недоліки, вибудовуючи взаємодію так, щоб інші нічого не дізналися [7].

Негативні наслідки стигматизації, пов'язані з дискримінацією, соціальною ізоляцією і відчуженням, позначаються як на самому об'єкті стигматизації, так і на суспільстві в цілому, безпосередньо заважаючи становленню толерантної свідомості у ставленні до осіб з інвалідністю, заважаючи здійсненню їх соціальної реабілітації [3].

Слід зазначити, що окрім стигматизації, існують явища ксенофобії та гандикапізму. Ксенофобія означає - різке несприйняття особою чи національною лінгвокультурною спільнотою чужої культури, мови, поведінки, манери спілкування тощо. На рівні державної політики може виявлятися як дискримінація за національно-культурними ознаками [4]. Одним з видів ксенофобії є гандикапізм, який розглядається поряд з етнофобією, сінофобією, ісламофобією тощо. Гандикапізм - це стан, при якому поєднання фізичних, розумових, психологічних та соціальних якостей ускладнює процес пристосування людини, не дозволяючи їй досягнути оптимального рівня розвитку і функціонування [4]. Ведучи мову про ксенофобію в цілому, акцентується увага в основному на міжетнічних процесах, дискримінації та ворожнечі. Коли ж мова йде про гандикапізм, об’єктом аналізу стає ставлення до такої соціально вразливої частини суспільства, як особи з інвалідністю. Часто саме ця категорія потерпає від дискримінації на всіх етапах свого життя, стає ізольованою, відрізаною від здорового суспільства, яке таких людей не приймає, не вважає соціально корисними, повноцінними членами суспільства, а іноді й проявляє у ставленні до них активні ворожі дії [6]. Прагнучи до кращих європейських традицій в Україні, необхідно формувати позитивне ставлення до осіб з інвалідністю та створювати для них можливості розкриття власного потенціалу.

---

1. *Ашиток Н.* Інвалідність як соціально-педагогічна проблема / Надія Ашиток // Молодь і ринок №9 (92). - 2012. – С. 27 – 30. / [Електронний ресурс] – Режим доступу:

http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:w67dGbUpUJYJ:www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe%3FC21COM%3D2%26I21DBN%3DUJRN%26P21DBN%3DUJRN%26IMAGE_FILE_DOWNLOAD%3D1%26Image_file_name%3DPDF/Mir_2012_9_9.pdf+&cd=2&hl=uk&ct=clnk&gl=ua

2. *Байда Л.* Інвалідність та суспільство : навч. посіб. / Л. Байда, О. Красюкова. – К., 2011, – С. 26.

3. *Бразевич С. С., Сидорова А. Ю.* Инвалидность: проблемы преодоления стигматизации и становления толерантного сознания // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 1. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=8192

4. *Корсини Р.* Энциклопедия психологии / Корсини Р., Ауэрбах А. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://enc-dic.com/enc-psy/Gandikap-6053.html

5. *Крисько В. Л., Чайковський М. Є.* Особливості негативного ставлення до людей з особливими потребами в Україні./ В Л. Крисько, М.Є. Чайковський. - Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»,- №1(7). – 2013. - С. 122 – 125.

6. *Ставицький О. О.* Комплекс гандикапу (інвалідність очима інваліда) / Олег Ставицький / – Рівне: «ПроПрінт», 2009. – 60 с.

7. *Goffman E.* Asylums: Essays n the Social Situation on Mental Patients and other Inmates. N.Y. - 1961.

СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВА ІНТЕГРАЦІЯ СИСТЕМИ РАННЬОГО ВТРУЧАННЯ В УКРАЇНІ

Юрій Ковний,
кандидат юридичних наук,
доцент кафедри спеціальної освіти та соціальної роботи

Послуга раннього втручання передбачає надання допомоги дітям з перших років життя, оскільки раннє виявлення біологічних та соціальних факторів ризику щодо порушення розвитку дитини дає можливість своєчасно почати інтенсивну допомогу у ранньому віці, коли розвиток дитини особливо піддається впливу і є можливість попередити ускладнення в фізичному та психологічному розвитку дитини.

Впровадження в практику цієї системи є одним із напрямів соціальних реформ, які проводяться в Україні. Донедавна поняття раннього втручання як в науково-педагогічній діяльності так і на законодавчому рівні в повній мірі не було відомим. В світовій практиці

раннє втручання визначається комплексною системою допомоги родині, в якій тільки народилася дитина з певними вадами розвитку чи ризиком їх набуття в майбутньому і призначена на своєчасне виявлення, терапію та профілактику цих вад, надається дітям в ранньому віці різними фахівцями. Раннє виявлення ризиків розвитку дитини передує проведенню своєчасної реабілітації, коли вона ще піддається зовнішньому впливу з боку відповідних фахівців і є можливість попередити ускладнення її розвитку та життя на фізичному та психосоціальному рівнях. Тому, система раннього втручання для України є актуальним питанням для впровадження з огляду на збереження генофонду нації.

Раннє втручання покликане об'єднати медичну, реабілітаційну, логопедичну, психологічну, соціальну та інші допомоги в єдину систему, яка дозволить чітко ідентифікувати проблеми щоденного життя дитини та її сім'ї та спрямована на реабілітацію й профілактику вад розвитку дитини. Раннє втручання здійснюється не тільки для дітей із вже встановленими вадами, але і для дітей груп біологічного та соціального ризику в ранньому віці.

Основними міжнародними документами, спрямованими регулювання питань розвитку, соціального захисту і охорони здоров'я дітей, є ратифіковані Україною Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю та Конвенція ООН про права дитини. На національному рівні нормативно-правовими актами є такі закони України як: «Про охорону дитинства», «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», «Про соціальні послуги», «Про попередження насильства в сім'ї», «Про оздоровлення та відпочинок дітей», «Про реабілітацію інвалідів в Україні» тощо. Проте, доводиться констатувати, що чинне законодавство України регулює досить фрагментарно питання захисту дітей з особливими потребами, які перебувають у складних життєвих обставинах або знаходяться на лікуванні, що або не пов'язано із раннім втручанням або пов'язано з питаннями реабілітації лише дітей-інвалідів (тобто, коло дітей для реабілітації та профілактики вад розвитку законодавством України звужене) і не врегульовує особливості та конкретні методи виявлення, терапії та профілактики вад розвитку дитини на ранніх стадіях до 3 років (коли ще інвалідності не встановлено), надання послуг раннього втручання.

Зокрема, стаття 34 Закону України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» від 6 жовтня 2005 року № 2961-IV регламентує лише ранню реабілітацію дітей-інвалідів раннього віку (до 7 років), яка спрямовується на зменшення або подолання фізичних, психічних розладів та інтелектуальних вад, набуття побутових та соціальних

навичок, розвиток здібностей, поступову повну або часткову інтеграцію в суспільство.

Останнім часом Урядом України розпочато створення передумов для розвитку системи раннього втручання та розроблено відповідний нормативно-правовий акт. Так, Розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 року № 948-р було затверджено План заходів з реалізації у 2017-2020 роках пілотного проекту "Створення системи надання послуг раннього втручання" для забезпечення розвитку дитини, збереження її здоров'я та життя.

13 квітня 2017 року Міністерство охорони здоров'я, Міністерство освіти і науки та Міністерство соціальної політики України, а також Благодійний фонд «Інститут раннього втручання», Європейська асоціація раннього втручання «EURLYAID» підтримали через підписання відповідного Меморандуму ініціативу Дитячого фонду Організації Об'єднаних Націй (ЮНІСЕФ) та Всеукраїнського громадського об'єднання «Національна асамблея людей з інвалідністю України» запровадження національної платформи раннього втручання, що допоможе створенню системи раннього втручання в Україні. Також слід констатувати, що станом на сьогодні існує багато закладів охорони здоров'я та соціального захисту різних форм власності, які надають послуги для дітей з особливими потребами. Проте, ці послуги носять фрагментарний характер в порівнянні із системою раннього втручання і не зовсім спрямовані на комплексне вирішення для дітей (до 3 років) проблем відхилення від розвитку на ранніх стадіях і профілактики інвалідності та різних захворювань чи вад, що відрізняє ці послуги від системи раннього втручання. Послуга ж раннього втручання призначена для дітей віком до 3 років, нормальний розвиток яких є під ймовірною загрозою. Причини такої загрози в ранньому віці дитини можуть бути різними з медичної точки зору. Частина пацієнтів не матимуть у майбутньому інвалідності або інших вад і зможуть завершити програму раннього втручання. А інша частина дітей отримуватиме реабілітаційну послугу в ранньому віці з метою уникнення інвалідизації чи подальшого розвитку вад.

Ідеєю раннього втручання є якомога більш раннє обстеження дитини фахівцями різного профілю. У зв'язку із цим, весь цей механізм функціонування системи раннього втручання потребує врегулювання на законодавчому та підзаконному рівнях. Для того щоб система раннього втручання в Україні почала повноцінно формуватися та функціонувати, доцільно, перш за все, розробити та прийняти окремий Закон України «Про систему раннього втручання в Україні», який закладе на законодавчому рівні основи функціонування та регламентує поняття системи раннього втручання, визначить її особливості.

Наступним етапом повинно бути розроблення підзаконних актів, у яких чітко визначити принципи системи раннього втручання (загальна, географічна, фінансова доступність, міждисциплінарна робота, різноманіття послуг тощо); єдиний стандарт послуги раннього втручання, який би відповідав всім міжнародним вимогам; вимоги до створення та функціонування центрів раннього втручання незалежно від форм власності; вимоги до спеціалістів, які працюватимуть в даних у центрах. Також доцільно налагодити Міністерству соціальної політики та Міністерству охорони здоров'я із Міністерством освіти та науки України систему підготовки спеціалістів з раннього втручання. Для практичного спрямування підготовки таких спеціалістів можна було б використати вже існуючий досвід вищих навчальних закладів (Педагогічний факультет ЛНУ імені Івана Франка) та громадських організацій, а також сприяти створенню об'єднань батьків, які були б зацікавлені в розвитку системи раннього втручання в Україні.

Міністерству соціальної політики України доцільно також вивчити досвід функціонування системи раннього втручання таких країн як США, Португалія та Німеччина. США представляє інтерес для України з точки зору уніфікованої законодавчої бази та функціонування досить розвиненої і структурованої системи раннього втручання. Португалія створила розгалужену мережу служб раннього втручання завдяки ефективному перерозподілу бюджетних коштів та ефективну систему підготовки та підвищення кваліфікації спеціалістів з раннього втручання. Німеччина створила служби соціальної педіатрії та служби раннього втручання та об'єднала соціально-педіатричне та педагогічне виховання дітей.

ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ДИТИНСТВА УКРАЇНЦІВ

Іван Сулятицький,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри спеціальної освіти та соціальної роботи

Психологічна безпека трактується як такий стан, коли забезпечується успішний психічний розвиток дитини й усуваються внутрішні й зовнішні загрози її психічному здоров'ю. Зміст поняття «безпека» означає відсутність небезпек або можливість надійного захисту від них. Небезпека розглядається як наявність або дія різних чинників, що можуть дестабілізувати життєдіяльність дитини, містити загрозу розвиткові її особистості.

Середовище, в якому ростуть і розвиваються наші діти сьогодні щораз більше набуває ознак небезпечного, агресивного. І йдеться тут не лише про об'єктивну агресію: війна, насильство, знущання, а й про занедбання основних психоемоційних потреб дітей, необхідних для їх гармонійного розвитку і міцного психічного здоров'я. Часто таке занедбання стається через психологічну необізнаність батьків, але частіше через психічну дисгармонію, нездатність дорослих ефективно покерувати власними емоційними станами, транслювати дітям те, що формує почуття стабільності і безпеки, довіри і прихильності [4, с.47].

Під психологічною безпекою розуміємо позитивне самовідчуття людини, її емоційне, інтелектуальне, особистісне та соціальне благополуччя в конкретних соціально-психологічних умовах, а також відсутність ситуацій нанесення психологічної травми особистості та обмеження її прав. Система забезпечення такої безпеки неможлива без визначення стратегій розвитку того чи іншого суспільства, без розробки відповідних моделей цивілізаційного розвитку, моделей розвитку культури. Саме таке поєднання може дати позитивний результат у процесі пошуку та виділення негативного інформаційно-психологічного впливу на індивідуальну, групову та масову свідомість. Порушення особистої безпеки зумовлюється комплексом причин і об'єктивного, і суб'єктивного характеру. Психологічна складова (підсистема) системи національної безпеки виражається сукупністю індивідуально-психологічних, соціально-психологічних, політично-психологічних, релігійно-психологічних, морально-психологічних, етнопсихологічних та інших чинників.

Психологічне самозабезпечення характеризується своїми закономірностями, стратегіями, принципами, засобами та методами організації. Конфлікт на Сході порушив звичний уклад життя і поставив життя і здоров'я дітей під загрозу. Верховна Рада України посилила державні гарантії безпеки дітей. За законопроект №3579 про внесення змін до деяких законів України, що стосуються посилення гарантій безпеки дітей, в першому читанні проголосовано. В пояснювальних документах до Закону наголошується, що документ розроблено для "посилення державних гарантій безпеки дітей від зовнішніх і внутрішніх загроз у всіх сферах життєдіяльності".

За словами уповноваженого Президента з прав дитини, питання захисту дітей в Україні в даний час мають першочергове значення, оскільки сьогодні майже 12% українських дітей постраждали лише від окупації Криму і від військової агресії з боку Росії на сході України.

"Майже 600 тисяч дітей залишилися на окупованій території, майже 240 тисяч дітей є внутрішньо переміщеними особами. Також

майже 100 тисяч дітей проживають на лінії зіткнення”, – зазначають законодавці.

Цим Законом закріплюються зміни до закону України про основи національної безпеки України і юридично закріплюються положення про те, що охорона дитинства є однією з важливих сфер національних інтересів України. Законом визначено, що зростання небезпеки для життя і здоров’я цивільного населення, перш за все дітей, внаслідок військових дій або збройних конфліктів, є однією з основних загроз національним інтересам і національній безпеці України. Крім того Законом внесено зміни до закону України про основи внутрішньої і зовнішньої політики, згідно з яким забезпечення особливої турботи над дітьми та реалізація їхніх прав визначаються як принцип внутрішньої політики та, відповідно, розширюється зміст основних засад внутрішньої політики в соціальній та гуманітарній сферах. Відповідно до ухваленого закону, особлива турбота про дитину і захист її прав стане одним з головних принципів внутрішньої політики, а охорона дитинства – однією з важливих сфер націінтересів. До переліку основних напрямків внесли недопущення насильства над дітьми, залучення їх до гірших форм дитячої праці і втягування до злочинної діяльності. Для запобігання цьому вже активно працює поліція. Іншим аспектом безпеки дитинства є здорове ментальне середовище, аж до Всевишньої опіки – у християнстві – БОЖОЇ. Ангелами-хоронителями являються не стільки конкретні люди чи істоти, а швидше всього ними стають правильні емоції наших предків . Наскільки вони були правильні, дії справедливі, – настільки будуть щасливі потомки (слова колишнього військового лікаря, Олександра Литвина, тепер керівника лабораторії моделювання……Виходить…- щастя наших дітей сильно залежить від того, скільки добрих вчинків ми звершили в своєму житті.

Попри те доказано. що вже від народження в кожному малюку закладено ген, який предопрєдєляє, буде щасливою ця дитина чи ні…Якщо в нашому (граду) роду … в нашому «клані», було все гаразд. то і в нас буде все добре. Можемо цю позитивну емоцію назвати «Ангелом-хоронителем». Якщо ж в нашому роду … в нашому «клані», були звершені помилки – то ми лишаємось цієї емоції, яка нас захищає….тобто ми зараз. Тут і зараз створюємо позитивне поле життєустрою для наших нащадків. Іншими словами – ми своїми думками, діями чи бездіяльністю задаємо інформаційно-енергетичне поле, аточніше – полюс (І.С.) для долі наших дітей…В основі всього стоїть наша інтуїція…... джерело [2]. Свиридов Павло. – Вселенна-то певний гігантський «банк інформації», певна велетенська голограма, де записується весь досвід що втілюється у носіїв майбутнього цивілізації, тобто –І.С.– наших дітей

Із повчань Володимира Мономаха дітям… звучать також акумулятивні енерго-інформаційні генератори базовості і міцності грунту який має стати ріллею духовних установок дитинства… Пам'ятайте, як учив мудрий Василь [2], (йдеться про Василія Кесарійського, Великого) зібравши круг себе юнаків: при старших годиться мовчати, премудрих слухати, старшим підкорятися, з рівними і молодими мати згоду і бесіду вести без лукавства, а щонайбільше розумом вбирати. Не лютувати словом, не ганьбити нікого в розмові, не сміятися багато. Очі тримати донизу, а душу вгору.

Якщо ж вам доведеться цілувати хрест перед братами своїми або перед будь-ким, то перше спитайте свого серця, на чому ви зможете стояти твердо, і тільки тоді цілуйте. А поклявшись, не переступайте клятви, бо загубите душу свою.

Таким чином,. психологічна безпека характеризується через поняття збереження психічного здоров'я дитини і відсутності психологічної загрози. Причому психологічна безпека розглядається як такий стан дитини, коли відбувається її оптимальний психічний та фізичний розвиток і усуваються внутрішні та зовнішні загрози психічному здоров'ю.

---

1. Психологічна безпека дитини: у пошуку «золотої середини». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://sites.google.com/site/pristajlove/na-dopomogu-batkam/psihologo-radit/psihologicnabezpekaditiniuposuku«zolotoieseredini»

2. Слово Президента під час молитви капеланів–учасників АТО за мир та перемогу, 09.05.2016 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.president.gov.ua / news / slovoPrezidenta pid chas molitvi kapelanivuchasnikiv ato za 37081

2. Неоспоримые доказательства существования Ангелов. Сенсационная запись с горы Афон. Странное дело. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: https://www.youtube.com/ watch?v =Ii2ZQY9eBKs

3. *Сулятицький І. В.* Соціопсихологія інформаційної безпеки держави. Магістерська робота. – УАДУ при Президентові України (Львівська філія). – 2002. – 168 с.

СПАДКОВІ ЛІЗОСОМНІ ЗАХВОРЮВАННЯ НАКОПИЧЕННЯ ЯК ПРИЧИНА МУЛЬТИСИСТЕМНИХ ПОРУШЕНЬ

Станіслава Матвієнко,
кандидат біологічних наук,
доцент кафедри спеціальної освіти та соціальної роботи;
Софія Лаврик,
асистент кафедри спеціальної освіти та соціальної роботи

Лізосомні хвороби накопичення (ЛХН) знаходяться у центрі уваги медичної генетики та практичної медицини як причини мультисимптомних захворювань, для лікування та корекції наслідків яких вирішальною є вчасна діагностика патології.

Ця група захворювань є достатньо об'ємною (близько п'ятдесяти нозоологічних форм) і об'єднує моногенні спадкові захворювання, причиною яких є мутації у гені того чи іншого лізосомального ферменту. Переважно успадковуються за аутосомно-рецесивним типом, лише два (наприклад, захворювання Фабрі) зчеплені з Х-хромосомою (за домінантним або рецесивним типом) [4].

Порушення роботи систем органів, типові для захворювань цієї групи, спричинені змінами на клітинному рівні, а саме накопиченням у лізосомах субстратів ферментів, продуктів неповного розщеплення метаболітів чи клітинних компонентів. Такі зміни є наслідком зниженої активності ферментів лізосом (за даними літератури, до 10-20% нормального рівня активності [3]), спричиненої мутаціями у їхніх генах або послідовностях, що кодують білки-активатори чи білки, «відповідальні» за посттрансляційну модифікацію ферментів.

Клінічна картина певної ЛХН залежить від типу й локалізації патологічного процесу, характеру біохімічного субстрату, що накопичується, і, як правило, є полісиндромною. В межах однієї нозологічної форми спостерігають різні фенотипи: від легких до важких, а перші симптоми можуть бути неспецифічними (нагадувати більш поширені захворювання). Переважна більшість ЛХН є прогресуючими - за відсутності правильного алгоритму терапії, вони спричиняють інвалідизацію та суттєво скорочують тривалість життя, тому своєчасна діагностика (на тлі низької поширеності захворювання) та ранній початок терапії є критично важливими для оптимальних результаті лікування. З цією метою поширюються інформаційні матеріали для лікарів первинної ланки (педіатри, сімейні терапевти), у яких коротко описано ключові ознаки патологій та необхідні для встановлення діагнозу клінічні дослідження (пошук мутантних генів, біохімічне визначення активності ферментів).

Згідно даних літератури, частота виявлення захворювання 1:5000 (загород), за деякими джерелами 1:7000. Станом на 2017 рік частота виявлення хвороби Гоше становила 0,14% (причому це одна з найбільш поширених патологій групи ЛХН), а Фабрі - досягала 0,07 % (вибірка становила 343 клінічних випадки ЛХН на 100.000 новонароджених) [4].

Причиною захворювання Гоше (глюкозилцерамідліпідозу) є генна мутація з аутосомно-рецесивним типом успадкування зниження, наслідком якої є зниження активності ферменту бета-глюкоцереброзидази, що призводить до накопичення в клітинах (макрофагах), глюкоцереброзиду (одного із ліпідних компонентів клітинної мембрани). У хворих спостерігають схильність до носових кровотеч, нашкірні геморагічні висипи, відставання у фізичному розвитку, зрості, у деяких випадках - болі в трубчастих кістках, які посилюються при рухах. Помилково може діагностуватися як гематологічні злоякісні захворювання, захворювання печінки, імунна тромбоцитопенічна пурпура [3]. При інфантильній (дитячій) формі захворювання можуть спостерігатися наступні ознаки: анемія, збільшення печінки та селезінки, деформації у вигляді колб Ерленмейєра (за результатами рентгенографії), страбізм та/або окорухові порушення, затримка чи уповільнення росту, підвищення вмісту деяких метаболітів – тартрат-резистентної кислої фосфатази, феритину. За наявності вказаних ознак, необхідне скерування хворого на ферментний аналіз з подальшим пошуком клітин Гоше (змінених макрофагів) спинному мозку [2].

Захворювання Фабрі – зчеплене з Х-хромосомою генетичне порушення, при якому спостерігається дефіцит активності альфа-галактозидази, наслідком якого є накопичення глоботриаозиламіну у клітинах різних тканин. У хворих розвиваються порушення нирок (40% пацієнтів жіночої статі), серця і головного мозку (високий ризик розвитку інсульту у молодому віці). Неспецифічними ознаками захворювання, які проявляються у будь-якому віці є непереносимість спеки (холоду), фізичних навантажень, помутніння рогівки, порушення слуху, периферична нейропатія кінцівок (епізодичні больові кризи), гіпогідроз, прояви з боку кишково-шлункового тракту. За даними статистики, середній вік настання перших симптомів – 9 років для чоловіків та 13 років для жінок. Відомо, що від маніфестації перших симптомів до встановлення правильного діагнозу (внаслідок мультисистемного характеру патології та варіабельності симптомів) зазвичай минає близько 15 років, в той час як відсутності ферментозамісної терапії хвороба Фабрі є небезпечною для життя (в середньому його тривалість скорочується на 20 років у чоловіків та 14 років у жінок). За наявності «сигнальних» ознак та порушень з боку

нирок, серцево-судинної та цереброваскулярної систем, ключовими є дослідження активності ферменту альфа-галактозидазиукрові та ДНК-аналіз мутацій у гені α-Гал А (ключового ферменту) в жінок та чоловіків. Вчасно застосована ферментозамісна терапія продемонструвала зниження ризику важких клінічних явищ у 61% пацієнтів [1]. З точки зору на складність захворювання, дітям із хворобою Гоше та Фабрі може знадобитися особливий педагогічний підхід, створення індивідуального графіку навчання або супровід асистента у інклюзивному класі.

1. Допоміжний діагностичний матеріал для педіатрів та сімейних лікарів. Прогресуючі захворювання, які складно діагностувати, і для яких існує ефективне лікування. Захворювання Гоше, МПСІ, Фабрі, Помпе. –«Санофі Джензайм». – 2011р.
2. Інформаційні матеріали для педіатрів та сімейних лікарів. Як підтвердити діагноз та допомогти пацієнту з хворобою Фабрі. – «Санові-Авентіс Україна». – 2009 р.
3. *Загородній М. П.* Лізосомні хвороби. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream/123456789/5889/1/Zahorodnii.pdf.
4. *Пічкур Н. О., Ольхович Н. В., Горовенко Н. Г.* Лізосомні хвороби накопичення в Україні / Н.О. Пічкур, Н. В. Ольхович, Н. Г. Горовенко // Вісник проблем біології і медицини, 2017. – Вип. 4, том 2 (140), С.14–19.

АДАПТАЦІЯ ДО ЖИТТЯ В СУСПІЛЬСТВІ ЛЮДЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Олег Саламон,
асистент кафедри спеціальної освіти та соціальної роботи

У сучасному світі порушення інтелектуального розвитку стосуються біля 3% населення і становлять поважну медичну, соціальну та психологічну проблему. Особливо актуальним сьогодні стоїть питання адаптації людей із порушеннями інтелектуального розвитку до різних видів соціально-значимої діяльності. Право людей з особливими потребами на інтеграцію в суспільство є основним принципом сучасних міжнародних документів у галузі прав людини. Тому важливим є ґрунтовне вивчення проблеми навчання, адаптації в соціумі та соціального супроводу людей із порушеннями інтелектуального розвитку.

Метою наукового дослідження є аналіз особливостей та вимірів порушень інтелектуального розвитку в людини, характеристика людей з порушеннями інтелектуального розвитку та можливості їх соціальної адаптації.

Результати теоретичного аналізу проблеми.

1. **Визначення та класифікація порушень інтелектуального розвитку**. У літературі можна знайти різні визначення порушень інтелектуального розвитку. Найчастіше порушення інтелектуального розвитку визначається як стан, який виник в період розвитку (до 18 років) і проявляється у низькому розвитку розумової праці (значно нижче середнього), з яскраво вираженим дефіцитом соціальної поведінки і невмінням адаптуватися. Інше визначення стверджує, що це повна відсутність або сильно ослаблена здатність до навчання, в результаті чого розумові здібності не розвиваються, або цей розвиток є обмеженим і з запізненням. Інтелектуальна інвалідність визначається Американською Психіатричною Асоціацією як значно нижче від середнього загального рівня інтелектуальне функціонування, яке супроводжується обмеженнями в адаптивному функціонуванні (може виражатися порушеннями в розвитку мови), в когнітивних функціях та психосоціальних реакціях, а також розладами в соціальній працездатності.

Відомо, що загальний рівень функціонування інтелекту оцінюється з допомогою рівня IQ (англ. intelligence quotient), отриманого при використанні стандартизованих тестів інтелекту, наприклад тесту шкали інтелекту Векслера. Порушення інтелектуального розвитку в легкому ступені є тоді, коли IQ становить від 55-69, середній (помірний) – 40-54, значний ступінь – 25-39 і глибокий ступінь – IQ нижче 25. Порушення інтелектуального розвитку в легкому ступені становлять близько 90% від всіх випадків інтелектуальної інвалідності [1]. У теорії і практиці можна зустріти різні класифікації порушень інтелектуального розвитку на основі різних критеріїв. Сьогодні найчастіше виділяють два ступені порушення: легкий і глибокий, котрий може бути помірним, значним та глибоким. Найбільш поширеними є класифікація ступенів порушень інтелектуального розвитку Американської Психіатричної Асоціація (DSM – IV) і класифікація Всесвітньої Організації Охорони Здоров'я (МКБ-10).

Американська Психіатрична Асоціація (DSM – IV) розрізняє:

- легке порушення IQ: від 50-55 до 70;
- помірне порушення IQ: від 35-40 до 50-55;
- значне порушення IQ: від 20 - 25 до 50-55;
- глибоке порушення IQ нижче 20 – 25.

Всесвітня Організація Охорони Здоров'я (МКБ-10) проводить класифікацію наступним чином:

- легке порушення IQ: 50-69, розумовий вік: від 9 до 12 років;
- помірне порушення IQ: 35-49, розумовий вік: від 6 до 9 років;
- значне порушення IQ: 20-34, розумовий вік: від 3 до 6 років;
- глибоке порушення IQ: нижче 20, розумовий вік: менш 3 років [2].

2. Виміри порушень інтелектуального розвитку.

Про кожне порушення інтелектуального розвитку ми можемо говорити в контексті трьох вимірів.

Органічний вимір - у випадку порушення інтелектуального розвитку, в основному стосується пошкодження будови і фізіології центральної нервової системи, яка проявляється у вигляді дисфункції, порушення стану здоров'я. Розумова відсталість розглядається як стан, який виник в результаті дії різних патогенних факторів, які можемо поділити з погляду на час їх дії: діють на статеві клітини батьків; діють в період внутрішньоутробного розвитку (фактори пренатальні); діють в період пологів (фактори перинатальні); діють після народження дитини (постнатальні фактори).

Психологічний вимір – говорить про вплив пошкодження на порушення активності, зниження досвіду та компетентності у функціонуванні психічного індивіда. На думку деяких авторів (М. Костельская, Л. Бобкович-Левартовська), до порушень інтелектуального розвитку доходить внаслідок неправильного перебігу процесу розвитку. Порушення проявляється в часі і під впливом різних чинників та веде до блокування пізнавальної активності і унеможливлює властиве використання досвіду. При цьому можна виділити наступні етапи процесу доходження до розумової відсталості:

- виникнення ушкоджень – починається в момент спрацьовування біологічного або психологічного фактору. Матері дітей з явним недоліком інтелектуального розвитку часто перебувають в емоційному шоці, що заважає їм задовольняти потреби дітей, а це в результаті веде до початку у них патології розвитку.
- негативний зворотній зв'язок – відбувається послідовність взаємодій характеристичних для негативного зворотного зв'язку як у межах внутрішньої організації організму дитини і його психіки, так і між дитиною та її зовнішнім середовищем. Існує кілька типів процесу патології на даному етапі:
- тривожно-захисне відношення матерів відносно дітей з особливими потребами, що веде до блокування їх можливостей для розвитку; прагнення до ліквідації дисфункції дитини

(упредметнення дитини, звуження його особистості до виміру інвалідності та не брання під увагу його потреб); байдужість до потреб дитини, відсутність готовності вступати з нею у взаємодію.

Соціальний вимір – стосується обмежень та порушень в сфері соціальних ролей, труднощі у виконанні життєвих завдань. Акцент робиться на поведінку людини і на те, як вона входить у соціальну роль людини з особливими потребами, згідно з соціальними очікуваннями. І. Обуховска стверджує, що деякі порушення не є пов'язаними тільки з обмеженим ураженням центральної нервової системи або порушенням розвитку, але і з соціальним призначенням. За словами автора, це суспільство (його знання на тему інтелектуальних порушень, відносини і рівень толерантності) вирішує про інтелектуальні порушення індивідуума. Соціальні очікування і вимоги впливають на епідеміологічні показники розумової відсталості, які залежать від багатьох факторів, в тому числі, від опису інтелектуальних порушень, методів дослідження і джерел інформації [3].

3. Характеристика людей з порушеннями інтелектуального розвитку та можливості їх соціальної адаптації.

Серед людей з порушеннями інтелектуального розвитку існують суттєві відмінності в окремих орієнтовно-пізнавальних, інтелектуальних, емоційно-мотиваційних процесах та в рівні соціального функціонування. Велика різноманітність спостерігається також і в рамках окремих ступенів порушення. У класичному підході до інтелектуальної інвалідності ми можемо знайти опис психосоціального функціонування дітей з різними ступенями порушення [3]:

Особи з порушеннями інтелектуального розвитку **в легкому ступені** – це найбільш численна підгрупа з всіх осіб, які мають вищеназвані порушення. Вона охоплює близько 85% усіх осіб з порушеннями інтелектуального розвитку. Люди з легким ступенем порушень розвивають соціальні та комунікаційні навички в дошкільному віці, виявляють мінімальні пошкодження в сенсорній області. Часто в старшому віці їх важко відрізнити від однолітків. Вони можуть розвинути шкільні навички максимально до рівня VI класу початкової школи. У зрілому віці, як правило, розвивають соціальні та професійні навички, користуючись мінімальною підтримкою і можуть жити в суспільстві самостійно, але також можуть потребувати керування та допомоги, особливо в умовах соціального та економічного стресу.

Особи з порушеннями інтелектуального розвитку **в помірному ступені** – ця підгрупа складає близько 10% від усіх людей з інтелектуальними порушеннями. Більшість людей з цим ступенем

порушення набуває навички спілкування в ранньому дитинстві. Вони можуть опанувати шкільну програму приблизно до рівня ІІ класу початкової школи. Труднощі в розпізнаванні соціальних конвенції можуть перешкоджати їм в стосунках з однолітками. Здатні самостійно піклуватися про себе і незалежно подорожувати в межах знайомих їм місць. У дорослому житті більшість з них здатні виконувати заняття, які не вимагають або вимагають неповну кваліфікацію на ринку праці. Ці люди в умовах підтримки, допомоги і керівництва з боку інших успішно адаптуються до життя в суспільстві.

Особи з порушеннями інтелектуального розвитку **у значному ступені** – ця підгрупа включає 3-4% людей з обмеженими розумовими можливостями. У ранньому дитинстві вони набувають незначну кількість комунікативних навичок або взагалі їх не мають. Під час шкільного періоду вони можуть навчитися говорити і бути приготовленими до основних навичок самообслуговування. Можуть засвоїти певні шкільні знання, такі як алфавіт, простий підрахунок і читання цілісних простих слів. В період зрілості ці люди можуть бути здатні до виконання простих завдань. Більшість з них добре пристосовується до життя в суспільстві, якщо немає інших розладів, які потребують спеціалізованої допомоги.

Особи з порушеннями інтелектуального розвитку **у глибокому ступені** – ця підгрупа включає в себе 1-2% всієї популяції людей з обмеженими розумовими можливостями. У ранньому дитинстві у них спостерігається значне порушення сенсорно-моторних функцій. Оптимально функціонують з постійною допомогою у чітко структурованому середовищі. Руховий розвиток, самообслуговування і комунікація можуть покращуватися, якщо проводиться відповідне навчанням і корекція. Деякі з них здатні до виконання простих завдань

Підсумовуючи, варто зазначити, що найважливішими завданнями, які ставляться сьогодні перед фахівцями є створення найкращих умов для оптимального розвитку осіб з порушеннями інтелектуального розвитку, профілактика загострення порушень, різнопланова стимуляція розвитку та індивідуальне коригування умов навчання відповідно до досягнутого рівня, створення умов для життєвої активності і соціального визнання та успішна адаптація в соціумі.

---

1. *Śmigiel R.* Niepełnosprawność intelektualna uwarunkowana genetycznie – wybrane aspekty. Nowa Pediatria 4/2007 [Електроний ресурс] /Режим доступу:

http://www.czytelniamedyczna.pl/2090,niepelnosprawnosc-intelektualna-uwarunkowana-genetycznie-wybrane-aspekty.html/ 17.08.2018; 11.43.

2. *Pilch J.* Niepełnosprawność umysłowa – standardy postępowania [Електроний ресурс] /Режим доступу: http://www.imed.pl /index.php?PAGE=telegram &TEL_CUR_ID=129&return=archiv17.08.2018; 11.49.

3. *Wiercigroch D.* Rozwój i funkcjonowanie społeczne osób z niepełnosprawnością intelektualną – ujęcie porównawcze czterech stopni upośledzenia umysłowego. [Електроний ресурс] / Режим доступу: http://www.edukacja.edux.pl/p-21440-rozwoj-i-funkcjonowanie-spoleczne-osob.php/ 17.08.2018; 11.38.

ГЕНДЕРНІ ВІДМІННОСТІ ПЕРЕЖИВАНЬ БАТЬКІВ НЕПОВНОСПРАВНОСТІ ДИТИНИ

Богдана Андрейко,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри спеціальної освіти та соціальної роботи

Гендерні ролі у сім’ї, де росте дитина з неповносправністю змінюються і удосконалюються відповідно до життєвих етапів та циклів сім’ї, що пов’язані із особливостями дитини, її діагнозу і соціального оточення. Важливим аспектом є власне специфіка зміни сімейних ролей та особливостей взаємодії між членами сім’ї. Народження неповносправної дитини для багатьох батьків є ствердженням їх власної неповноцінності. З цим пов'язане почуття провини, криза самоідентичності і ціннісних орієнтацій батьків. Згідно статистики, більшість матерів неповносправних дітей переживає почуття провини, почуття „я – погана мати”. „Більшість з нас пишається досягненнями своїх дітей, стверджуючи з гордістю „хороші гени”. На жаль, така паралель змінюється на протилежну у випадку вади у дитини: „погані гени”, – зазначає американська дослідниця С. Харріс [2, с. 428].

До переліку чинників, що спричиняють ускладнення адаптації сім’ї після народження неповносправної дитини відносять скерування всіх зусиль лише на хвору дитину. Це спричиняє збій рівноваги в сім’ї, порушення рольової поведінки, неузгодження і конфлікти, що призводить до ускладнень в розвитку неповносправної дитини і інших дітей в сім’ї. „Хороші подружні стосунки потребують багато зусиль і часу. Якщо хтось один з подружжя повинен віддавати всю свою енергію неповносправній дитині, то він має значно менше часу і ресурсів для

підтримання позитивних подружніх взаємин", – стверджує С. Харріс [2, с. 425]. Це підтверджується наступними дослідженнями. В одному з них приймали участь молоді батьки (середній вік 26р.) дітей з важкими фізичними ураженнями. Батьки були розділені на дві групи: високого рівня стресу і низького. В матерів було виявлено вищий рівень стресу, пов'язаний з опікою над неповносправною дитиною, навіть якщо при цьому їхні чоловіки не працювали і залишались протягом дня вдома. Це пов'язано з традиційною гендерною роллю і обмеженням материнського вибору, а також з тим, що матері почувають більшу відповідальність за неповносправність своєї дитини [1].

Коли батьки вже зрозуміли, що у їхньої дитини є несприятливий прогноз розвитку, то деякі переживають парадоксальні почуття надії та розпачу. Багатьом приходять думки про смерть. Інших огортає гнів на партнера, якого звинувачують у тому, що дитина є неповносправною. Виступають також і зовсім інші реакції: багато батьків, особливо матері, звинувачують себе в тому, що не змогли дати достатньо позитивних почуттів дитині [3, с. 59].

Згідно досліджень Д. Хіман і С. Тімко, матері найчастіше беруть на себе обов'язки навчання, медичної допомоги, допомоги в самообслуговуванні дитини з особливими потребами [4,с. 743-757]. Батьки традиційно зосереджуються на фінансовому забезпеченні сім'ї та перспективі розвитку дитини, часто уникаючи щоденної опіки. Поява нових вимушених обов'язків спричиняє рольові порушення членів сім'ї. В жінки – це порушення материнської ролі, ролі сексуального партнера, ролі фахівця, ролі вихователя. Дослідження стосовно переживань та рольових змін татів після народження неповносправної дитини зустрічаються в літературі значно рідше. Виявлено, що в багатьох сім'ях відбувається дистанціювання батьків від проблеми опіки над дитиною. Частими є їхні „втечі" в роботу чи алкоголь. „Частково це трапляється через невміння жінок залучати чоловіків до опікунчо-виховного процесу", – стверджує М. Косьцєльська. Досліджуючи особливості адаптаційних розладів татів дітей із загальними розладами розвитку, отримано результати, які вказують на те, що їм притаманне небажання зближуватись з людьми на емоційній основі, а також негнучкість і невиразність емоцій. Натомість, в тих сім'ях з неповносправною дитиною, які вважають себе щасливими, тати успішно виконують свою батьківську роль, або опосередковано: через близький контакт з дружиною, огортання її любов'ю і турботою, або ж безпосередньо, через хороший контакт з неповносправною дитиною, активну участь в її лікуванні, реабілітації, навчанні. Отже, важливим аспектом у практичному досліджені та наданні практичної допомоги

батькам, повинні бути статеві відмінності у переживаннях, емоціях та батьківському ставленні.

---

1 *Андрейко Б. В.* Психологічна допомога батькам дітей з порушенням розвитку // «Психологія і особистість»: зб. наук. праць, Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка. № 2 (10), ч. 2. 2016. С. 58-64.

2 *Harris S. L.* Families of the Developmentally Disabled. A Guide to Behavioural intervention. – New York: Pergamon Press, 1983. – p. 421-429.

3 *Pisula E.* Jak rodzice radzą sobie ze stresem związanym z problemami w rozwoju dzieci / E. Pisula. – Dostępny na :http://sonia.low.pl/sonia/konf_bk/ 8_pisula.htm

4 Children with Disabilities: Fourth Edition. Edited by M.L.Batshaw. – Philadelphia, 1997. – p. 743-757.

ПРОБЛЕМА НОРМАЛЬНОГО ТА ПОРУШЕНОГО ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ У КОНТЕКСТІ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ ДО ДИТИНИ

Ольга Ферт,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної освіти та соціальної роботи

На основі аналізу зарубіжної та відчизняної наукової літератури є підстави говорити про психічний розвиток як про динамічний процес, який починається ще до народження дитини і триває усе її життя. Розглянемо процес психічного розвитку у контексті накопичення зумовлюючих формування особистості прогресивних змін – якісних і кількісних.

Безперечно, темпи становлення особистості у контексті її онтогенезу є різними, як і результати такого розвитку, але процес психічного розвитку особистості має ряд типових особливостей найбільш істотними з яких є дискретність, тобто відповідна періодизація згідно різних этапів онтогенезу людини, неперервність – психічний розвиток розпочинається ще до народження людини і триває неперервно та характеризується не зворотністю, за виключенням патологічних регресивних станів. Важливою особливістю вважаємо взвємопов’язаність психічного розвитку з іншими видами розвитку людини, а саме фізіологічного і фізичного, соціального, також не слід

забувати прогресивну спрямованість онтогенезу – психічні процеси формуються від нижчих до вищих, а також характеризуються спіралевидністю формування – новий рівень завжди складніший, але звертається до попереднього досвіду, також говоримо про нерівномірність психічного розвитку на різних вікових етапах [2, с. 254–269]. Важливою особливістю психічного розвитку є планомірність і послідовність, отже психічний розвиток носить системний характер і відзначається цілісністю. За твердженням Дж. Мільтона «Дитинство говорить про людину, як ранок про прийдешній день».

З метою визначення відповідності темпів та якості психічного розвитку психолого-педагогічна практика спирається на певні показники, що виявляються у різних сферах психічної діяльності, а саме у комунікативній, інтелектуальній, мотиваційній та афективно-вольовій сферах, які в свою чергу носять віковий та індивідуальний характер [3].

Всі індивіди проходять у нашому суспільстві одні й ті самі ступені психічного розвитку, але проходять їх по-різному. Існують типологічні й індивідуальні відмінності у самому процесі розвитку та його результатах. Вони виявляються у функціональних особливостях нервової системи, у розумових, емоційних, моральних, вольових якостях, у потребах, інтересах, здібностях і характерологічних рисах дітей та молодих людей. У процесі розвитку складається неповторна індивідуальна своєрідність особистості [1, 118–129].

Індивідуальні особливості психічного розвитку у співвідношенні з віковими можуть бути, як відповідними (адекватними), так і не відповідними віку (неадекватними). Неадекватні індивідуальні особливості можуть характеризуватися, як прискориними, так і сповільними темпами розвитку компонентів психіки дитини. В одного індивіда цілком може спостерігатись прискорений і сповільнений розвиток компонентів психіки. Наприклад прискорений інтелекутуальний розвиток може відбуватися на фоні сповільненого розвитку комунікативної сфери, тощо.

Незаперечним є факт, що розвиток конкретного людського індивіда зумовлений історією людства в цілому, тому безумовно актуальною є проблема проблема співвідношення ролей біологічного і соціального компонента у розвитку окремої людини.

---

1. *Вожович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте // Л.И. Вожович / СПб.: Питер, 2009 – 399 с.

2. *Синьов В. М.* Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії // В.М. Синьов /Київ: «МП Леся», 2010. – 779 с.

3. *Шульженко Д. І.* Дизонтогенетичні аспекти ранньої корекційно-педагогічної роботи в соціально-реабілітаційних центрах // Д.І. Шульженко / Електронний ресурс, режим доступу: [http://ap.uu.edu.ua/article/453]

ДИТИНА З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ПРОСТОРІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Володимир Лозинський,
асистент кафедри спеціальної освіти та соціальної роботи

Протягом останніх років в Україні інтенсивно впроваджується інклюзивна освіта, зокрема, в Новій українській школі. Запроваджується інклюзивне навчання відповідно до Конвенції ООН про права дитини, Конвенціїї ООН про права інвалідів, Законів України «Про освіту» та «Про загальну середню освіту», ряду указів Президента.

Із метою найповнішого комплексного впливу на дитину з порушеннями інтелекту в освітньому просторі значну увагу слід приділяти не лише навчальній, а й корекційній роботі з нею.

Нова українська школа – це назва реформи загальної середньої освіти, яку зараз реалізовує Міністерство освіти і науки. Передбачає вона перезавантаження української шкільної освіти. Концепція «Нової української школи» – це певна програма нововведень до середньої освіти, яка має за мету змінити підхід вчителів до навчання учнів, а з самих дітей зробити не стільки «знаючих», скільки «думаючих» громадян.

Інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям із особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей [2, с. 7].

Незважаючи на те, де навчається дитина з порушеннями інтелектуального розвитку (навчально-реабілітаційний центр, спеціальна школа, інклюзивний навчальний заклад), основною формою організації навчальної діяльності все ж залишається урок. При навчанні цієї категорії учнів слід враховувати, що для них традиційний урок змінює свої цілі, зміст, структуру, методи, прийоми та засоби навчання. У програмі чітко визначено триєдину мету навчання: навчальну, корекційно-розвивальну та виховну.

Головна ідея Нової української школи – компетентнісне навчання. Новий зміст освіти заснований на формуванні компетентностей, необхідних для успішної самореалізації в суспільстві. Це означає, що учні не просто набуватимуть знань, а вчитимуться використовувати їх на практиці й опановуватимуть навички. Школа має сформувати ядро знань, на яке накладатимуться уміння, як користуватися цими знаннями, цінностями та навичками.

Мабуть, кожен із нас намагався бодай раз скласти кубик Рубика. За цим заняттям можна провести цілий день і не досягти жодного результату. Певну аналогію можна провести з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку. Вони можуть здатися такими ж незрозумілими, як цей кубик, якщо не знати спеціальних прийомів і методів роботи з ними.

Для успішної роботи з дітьми, які мають інтелектуальні порушення, замало лише сприймати та поважати їх. Передовсім треба уміти їм допомогти. Серед різних факторів, які позитивно впливають на розвиток дитини з інтелектуальними порушеннями, є врахування її клініко-психолого-педагогічних особливостей у навчально-виховному процесі. Насамперед це стосується корекційної розвивальної спрямованості та спеціальної методики навчання цієї категорії дітей [1, с. 5].

Враховуючи особливості розвитку дітей із інтелектуальними порушеннями, слід зазначити, що без спеціальної фахової допомоги їм буде важко опанувати цими вміннями. У структурі дефекту цієї категорії дітей чітко виділяється ядро порушень, які тягнуть за собою вторинні недоліки, а ці, в свою чергу, дають подальші ускладнення.

Отже, якщо говорити про організацію навчальної діяльності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку в інклюзивному просторі, педагогам слід пам’ятати, що кращому сприйманню, засвоєнню і запам’ятовуванню навчального матеріалу сприятиме така організація роботи з дитиною в класі, коли вчитель спиратиметься на більшу кількість збережених у неї аналізаторів, стимулюватиме більшу самостійність в роботі, викликатиме у неї емоції та інтерес до навчання.

Через низький рівень пізнавальних інтересів у дітей із інтелектуальними порушеннями не виникає потреби вчитися. Тому вчителю слід створити такі умови, коли діти відчувають необхідність у навчанні та з нетерпінням чекають уроку.

Цьому сприяють практичні роботи з пластиліном, картоном, папером, спостереження, екскурсії, розглядання різних предметів, малюнків, читання казок, цікавих оповідань, різноманітні ігри. І що найважливіше, усі завдання повинні бути доступними для дитини.

Під час навчання дитини з порушеннями інтелектуального розвитку в інклюзивному просторі слід враховувати актуальний рівень розвитку дітей, а також можливості, які визначаються зоною найближчого розвитку, з опорою на провідну діяльність певного вікового періоду.

Робота в «зоні найближчого розвитку» має бути спрямована не на пристосування до порушення, а на розвиток дитини, оволодіння нею новими якостями і вміннями.

Зміст уроків визначає вибір методів навчання дитини з інтелектуальними порушеннями. Основними є наочні та практичні методи, завдяки яким діти всебічно знайомляться з матеріалом: розглядають, спостерігають, пробують на смак, нюхають, ліплять, вирізають, малюють, виконують досліди і т.д. Однак лише наочної і практичної діяльності з досліджуваним матеріалом ще недостатньо для того, щоб діти з порушеннями інтелектуального розвитку осмислили і засвоїли певну інформацію. Використовуються також словесні методи з метою скерувати увагу учнів на розглядання об'єктів, їх порівняння; організувати дії з ними; спонукати учнів до висловлювань. При цьому постійно контролюється відповідність мовлення і діяльності, що сприяє осмисленню і засвоєнню інформації.

Наочність – точка опори, від якої з часом дитина повинна відмовитись та вибрати нові точки опори. Часто необгрунтоване використання однієї й тієї ж наочності призводить до затримки формування навичок та перетворюється у гальмування процесу свідомого оволодіння матеріалу.

Отже, в роботі вчителям потрібно використовувати більше завдань, при виконанні яких брали б участь різні аналізаторні системи дитини, а не лише використання наочності та безпосереднє залучення зорового аналізатора.

Важливим в організації навчальної діяльності учнів із інтелектуальними порушеннями є індивідуальний і диференційований підхід. При індивідуальному підході враховуються істотні особливості окремих учнів, при диференційованому – особливості, властиві певній групі учнів.

Підбираючи навчальний матеріал, не слід усувати труднощі, що виникають в учня, а створювати для нього такі умови, щоб він міг їх долати і працювати разом із класом.

Отже, сучасна школа повинна підготувати дитину з порушеннями інтелектуального розвитку до самостійного життя у суспільстві. Для цього потрібно сформувати життєву компетентність дитини. Життєва компетентність у навчанні дітей із порушенням інтелектуального розвитку розглядається як оволодіння ними знаннями, уміннями і

навичками, які вже необхідні їм у повсякденному житті. Якщо оволодіння академічними знаннями, уміннями і навичками спрямоване на забезпечення реалізації дитини в майбутньому, то життєва компетентність – на входження у складний світ суспільних відносин.

---

1. Дидактичні основи навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Методичний посібник / Укл.: Л. О. Прядко, О. О. Фурман – Суми, 2015. – РВВ СОІППО. – 115 с.

2. Інклюзивна освіта: теорія та практика: навчально-методичий посібник / [кол. авторів; за заг. ред. С. П. Миронової]. – Кам'янець-Подільський: К-ПНУ ім. І. Огієнка, 2012. – 192 с.

3. *Миронова С. П.* Педагогіка інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник. / С. П. Миронова. – Кам'янець-Подільський: К-ПНУ ім. І. Огієнка, 2016. – 164 с.

ОСОБЛИВОСТІ СФОРМОВАНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У ПІДЛІТКІВ ІЗ АУТИЗМОМ

Христина Сайко,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри спеціальної освіти та соціальної роботи;
Святослав Слободян,
асистент кафедри спеціальної освіти та соціальної роботи

Сучасний етап розвитку нашої країни характеризується низкою соціальних змін та перетворень. Посилення уваги до розвитку особистості, визнання гуманістичних засад виховання як найбільш відповідних принципам правової держави, є однією з передумов повноцінного залучення підлітків із аутизмом у систему суспільних відносин. Проблема залучення в соціум завжди була і лишається нині однією з провідних у процесі соціально-психологічної адаптації підлітків із особливими освітніми потребами.

Відтак, соціальний розвиток є одним із пріоритетних напрямів навчання і виховання підлітків із аутизмом, що полягає у підготовці особистості до да адекватного орієнтування в довкіллі, становленні навичок соціально прийнятної поведінки у різних життєвих ситуаціях.

У теперішній час розглядають та вивчають соціальну компетентність та її складові такі науковці як В. Синьов, В. Бондар, О. Гаврилов, О. Хохліна, М. Матвєєва, В. Тищенко та інші. Особливості пізнавальної сфери у розумово відсталих дітей досліджувались в галузі спеціальної психології М. Матвєєвою, С. Мироновою, В. Синьовим, Н. Стадненко, О. Хохліною, Н. Шипіциною та іншими. Проте, залежність між особливістю сформованості пізнавальної сфери та наявністю соціальних компетенцій у аутичних підлітків предметом спеціального вивчення не була. Особливе значення має розвиток соціальної компетентності у підлітків з аутизмом, які через особливості фізичного та психічного розвитку обмежені у взаємодії з оточуючою реальністю.

А. Петровська розглядають соціально-психологічну компетентність як комплекс когнітивних здібностей особистості, спрямованих на пізнання партнерів спілкування та психологічних особливостей процесу комунікації в цілому [2, с. 15-16].

А. Хуторський робив акцент на тому, що соціальна компетентність мало залежить від природньо-фізіологічних якостей, вона формується під впливом зовнішніх факторів: сімейна ситуація, умови саморозкриття і саморозвитку, життєві труднощі та досвід здолання перших особистісних проблем та життєвих ускладнень, а також оточення [6, с. 193]. Проте при цьому становлення соціальної компетентності значною мірою обумовлено генетичним впливом.

Так, у своїх працях В. Куніцина визначає соціальну компетентність як систему знань про соціальну дійсність і про себе, систему складних соціальних умінь і навичок взаємодії, сценаріїв поведінки в типових соціальних ситуаціях, що дозволяють швидко і адекватно адаптуватися [1, с. 35].

Суттю соціальної компетентності є якість поведінки. Інструментарій компетентної поведінки, на думку В. Нестерової, дозволяє правильно розуміти бажання, очікування та вимоги інших людей, враховувати їхні права та уявляти, як з урахуванням певних обставин та часу поводити себе, беручи до уваги особливості інших людей, обмеження соціальних структур та соціальні вимоги [3, с. 312].

Для успішного вирішення завдань із профорієнтації підлітків із аутизмом корекційний педагог повинен володіти особистісними якостями: чуйність, що проявляється в умінні за найнезначнішими і найменшими проявами вловлювати зміни в психічній діяльності, поведінці, загальному стані й адекватно реагувати на такі зміни; терплячість і наполегливість у досягненні поставлених цілей [5, с. 404].

Отже, розвиток соціально-психологічної компетентності підлітків із аутизмом передбачає адаптацію до соціуму через оволодіння

особистісними та соціальними компетенціями у системі профорієнтації та міжособистісних відносин.

Напрямками діяльності і корекційного педагога, який працює з підліткам із аутизмом є:

- діагностичний напрям: проведення діагностики розвитку комунікативної діяльності, аналіз отриманих під час діагностики рівнів розвитку комунікативної дальності підлітків аутизмом;
- корекційно-розвивальний напрям: розробка психологічних програм з розвитку комунікативної діяльності підлітків із аутизмом;
- організаційно-координаційний напрям: активна участь а оптимізації комунікативного середовища освітнього закладу, організація спільної діяльності з педагогами й вихователями, координація дій педагогів, вихователів, батьків з розвитку комунікативної діяльності підлітків із аутизмом;
- інформаційно-просвітницький: розширення знань учнів стосовно різновидів комунікацій, психологічне консультування учнів, педагогів, вихователів, батьків стосовно вирішення проблем у комунікативній взаємодії;
- прогностичний: окреслення перспектив розвитку комунікативної діяльності підлітків із аутизмом, що сприятимуть розвиткові комунікативної діяльності підлітків, визначення відповідних умов, розробка психологічних занять з розвитку їх комунікативної діяльності, застосування інноваційних засобів розвитку комунікативної діяльності підлітків із аутизмом [4, с. 53].

Отже, аналіз наукових психологічних і спеціальних педагогічних досліджень стосовно особливостей соціальної адаптації підлітків із аутизмом засвідчив, що соціальні вимоги, під дією яких відбувається розвиток особи із розумовою відсталістю не повинні ставитися в імперативній формі, а спеціально створюватись у процесі конструювання дорослими різних за змістовною спрямованістю психолого- соціальних ситуацій.

---

1. *Куницина В. Н.* Социальный интеллект и социальная компетентность / В.Н. Куницина // Тезисы научно- практической конференции «Б. Г. Ананьев и ленинградская школа в развитии современной психологии» – Спб.: Изд-во СпбГУ, 1995. – С. 34–36.

2. *Петровский А. В.* Категориальная система психологии. Опыт построения теории теорий психологии / А. В. Петровский, В. А. Петровский // Вопроси психологии, 2000, № 5. – С. 3–17.

3. *Нестерова В. В.* Педагогическая компетентность: уч. пособие. /В.В. Нестерова, А.С. Белкин. – Екатеринбург, 2003. – 450 с.

4. *Островська К. О.* Особливості соціальної компетентності у дітей з різним рівнем аутизму / К О.Островська // Практична психологія і соціальна робота. К., 2013. – № 5. – С. 52–56.

5. *Сайко Х. Я.* Особливості емоційного інтелекту корекційних педагогів / Х. Я. Сайко // Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Т. XIV. – Ч. 6. – К., 2012. – С. 398–405.

6. *Хуторской А. В.* Практикум по современной дидактике и методикам обучения / А. В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2004. – 360 с.

ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ

Віра Корнят,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної освіти та соціальної роботи

Необхідність статевої просвіти молодого покоління практично не викликає сумнівів ані в батьківської, ані в педагогічної громадськості. Відповідно до Національної програми планування сім'ї, прийнятої Кабінетом Міністрів України, та Національної програми «Діти України» особлива увага сьогодні приділяється питанню гігієнічного виховання і підготовки молоді до створення майбутньої сім'ї та народженню здорової дитини.

Серед сучасних соціально значущих проблем однією з суспільно важливих є зниження віку початку неповнолітніми статевого життя, що супроводжується зростанням кількості штучного переривання вагітності, поширенням діапазону венеричних захворювань, появою серед школярок матерів-одиначок.

Ці явища свідчать про недостатню ефективність роботи, яка здійснюється педагогічними працівниками зі школярами у напрямі статевого виховання, про недостатню теоретичну й методичну підготовку соціальних педагогів, соціальних працівників до такого виду діяльності, про низький рівень педагогічної культури батьків. Як наслідок недостатність організованого статевого виховання є посилення

стихійного впливу на учнів навколишнього соціального середовища (вуличні підліткові групи, шкідливі художні фільми тощо). Відтак у процесі професійної підготовки соціальних педагогів до професійної діяльності важливою складовою повинна стати їхня підготовленість до здійснення процесу статевого виховання школярів у сучасному загальноосвітньому навчальному закладі.

Статеве виховання – система медичних та педагогічних заходів, спрямованих на виховання у дітей, підлітків і молоді розумного, здорового ставлення до питань статі. Статеве виховання за змістом включає анатомо-фізіологічну просвіту підлітків та юнаків, формування відчуття статі, свого соціального призначення, виховання гігієни статі та гігієни статевого життя, просвіту з питань захворювань і пошкоджень статевих органів [4, с. 126].

Статеве виховання розглядається як цілеспрямований, систематичний розвиток у дітей культури емоційних відносин між статями, волі, вміння керувати своїми почуттями та вчинками. Мета статевого вихованняполягає у формуванні в молоді статевої етики, естетики та гігієни, культури інтимних відносин, любові та сімейного життя, формування наукових знань про фізіологічні особливості організму, морально-етичні норми і стосунки між хлопчиками та дівчатками. Статеве виховання школярівз дійснюється за декількома основними напрямами в процесі організації спілкування хлопчиків та дівчат з дитячих років у змістовній праці та відпочинку, через етичну просвіту у питаннях товариства, дружби, любові, в старшому віці – у питаннях статевої моралі, через опосередкований вплив сім’ї та ознайомлення старшокласників з основами підготовки до сімейного життя [2, с. 52].

Культура статевого життя – частина культури суспільства. Багато обставин спричинили те, що рівень психо-сексуальної культури сучасної молоді виявилася досить низькою. Ситуація, що склалася, сприя євиникненню проблем, які у свою чергу значно впливають на психіку, здоров’я і особисте щастя. Культура статевого життя залежить від сформованої статевої свідомості. Це вказує на те, що виникла необхідність розробки і формування сучасної етики в питаннях статі, яка увібрала би в себе зразки і принципи поведінки в статевому житті, які опираються на сучасні знання в цій галузі. Вони повинні враховувати оптимальні біологічні, психологічні, соціальні і етичні характеристики, які можуть служити зразками для виховання. Соціалізація сексуальної поведінки проявляється в засвоєнні сексуальних і суспільних норм, у сексуальній культурі, яка обумовлена статевим вихованням і сексуальною просвітою, в сексуальному досвіді [2, с. 22].

Статеве виховання – складова загального процессу виховної роботи школи і сімї, що забезпечує правильний статевий розвиток дітей і молоді [4, с. 136].

Потреба в поліпшенні статевого виховання учнівської молоді в сучасній школі зумовлена прискореним статевим розвитком школярів (акселерація), недостатнім рівнем обізнаності неповнолітніх у статевій сфері, отриманням ними інформації з цього питання (нерідко перекрученої, вульгарної) переважно на вулиці, статевою розпустою певної частини неповнолітніх, проституцією та злочинністю на статевому ґрунті. Значний вплив справляє на них порнографія, кіно- та телепродукція на сексуальну тематику, що руйнує психіку неповнолітніх. Усе це виявляється в недостатній підготовленості багатьох молодих людей до створення сім'ї, виконання родинних обов'язків, що в майбутньому призводить до розлучень.

Виходячи з загальних цілей статевого виховання, а саме – виховати здорову і цілісну особистість жінки та чоловіка, які можуть адекватно усвідомлювати свої психологічні і фізіологічні особливост відповідно до соціальних і моральних норм, які існують у суспільстві, і зможуть установлювати оптимальні стосунки з людьми своєї та протилежної статі у всіх сферах життя, можна виділити кілька основних завдань або напрямків статевого виховання [3, с. 63].

1. Статево-рольове виховання, що допомагає формуванню психологічної мужності і жіночості та встановленню оптимальних комунікативних настанов чоловіків і жінок.

2. Сексуальне виховання, спрямоване на оптимізацію формування сексуально-еротичних орієнтацій і сексуальної свідомості в контексті психосексуальної культури і моральних вимог.

3. Підготовка до відповідального шлюбу як формування подружніх ролей і вироблення настанов взаємно відповідального партнерства.

4. Підготовка до відповідального батьківства, що припускає формування рольової поведінки матері та батька стосовно дітей і вироблення оптимальних репродуктивних настанов.

5. Формування здорового способу життя через роз'яснення залежності сексуальності, шлюбу і батьківства від таких шкідливих звичок, таких як паління, алкоголізм, наркоманія, від венеричних захворювань та ін.[3, с. 14].

Усі ці напрями повинні ставати предметом спеціальних занять, які поводить соціальний педагог, є взаємозалежними та взаємообумовленими складовими цілісного процесу, що має починатися з перших років життя дитини.

1. *Бех І. Д.* Проблема методів виховання у сучасній школі / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2006. – №4. – С. 14-16
2. *Говорун Т. В.* Стать та сексуальність: навчальний посібник / Т. В. Говорун. – Тернопіль: Богдан, 2009. – 120 с.
3. *Ісаєв Р. І.* Статеве виховання учнів / Р. І. Ісаєв. – Львів, 2002. – 96 с.
4. *Карпенчук С. Г.* Теорія і методика виховання: навч. посібник / С. Г. Карпенчук. – К.: Вища школа, 2007. – 204 с.

МЕДІАПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ВНУТРІШНЬОГО ЦІННІСНОГО КОНФЛІКТУ ОСОБИСТОСТІ МІЖ «БАЖАНИМ» І «ДОСТУПНИМ»

Ірина Субашкевич,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри спеціальної освіти та соціальної роботи

Вплив на формування особистості студентів мають різні фактори, в тому числі і медіа. Телебачення подає нам критерії оцінки власних життєвих ситуацій, власного досвіду (порівняння); задоволення якихось потреб, які неможливо задовольнити в житті. Щось бажане або цінне, але не доступне, те, що можна досягнути нехтуючи важливими для особистості цінностями, ідеалами та переконаннями. На основі цього можуть виникати внутрішні ціннісні конфлікти особистості між «бажаним» і «доступним».

Нами для виявлення основних характеристик особистості студентів з (без) наявністю внутрішнього ціннісного конфлікту особистості було використано: анкету-опитувальник «Медіапсихологічні чинники» для визначення вираженості медіапсихологічних чинників формування ціннісної сфери студентів та методику О. Фанталової (модифікація І. Субашкевич) для визначення наявності внутрішнього ціннісного конфлікту особистості між «бажаним» і «доступним» на основі значимості реалізації цінностей в особистому та професійному житті.

Емпіричне дослідження складалося з 2 етапів: 1 – вивчення ціннісної сфери студентської молоді в усіх групах досліджуваних та визначення медіапсихологічних чинників її формування; 2 – формувального експерименту для виявлення найістотніших медіапсихологічних чинників формування ціннісної сфери студентської

молоді та НВЦКО між «бажаним» і «доступним», в основу якого покладено розроблену програму навчального курсу «Основи медіаграмотності» для студентів педагогічних спеціальностей, яка включала соціально-психологічний тренінг з використанням медіапсихологічних технологій [1].

Модифікована методика О. Фанталової «Рівень співвідношення «цінності» і «доступності» в різних життєвих сферах» дає можливість діагностувати внутрішній ціннісний конфлікт особистості між «бажаним» і «доступним» щодо реалізації значущих цінностей у різних життєвих сферах. Для порівняння відмінностей у медіапсихологічних чинниках формування ціннісно-смислової сфери в залежності від наявності внутрішнього ціннісного конфлікту особистості між «бажаним» і «доступним» (НВЦКО) експериментальну групу (ЕГ) було поділено на дві підгрупи з НВЦКО та без НВЦКО.

Під час першого заміру ЕГ виявлено 79% студентів з НВЦКО та 21% без НВЦКО. Враховуючи показники вираження медіапсихологічних чинників формування ціннісно-смислової сфери можна так описати студентів без НВЦКО:

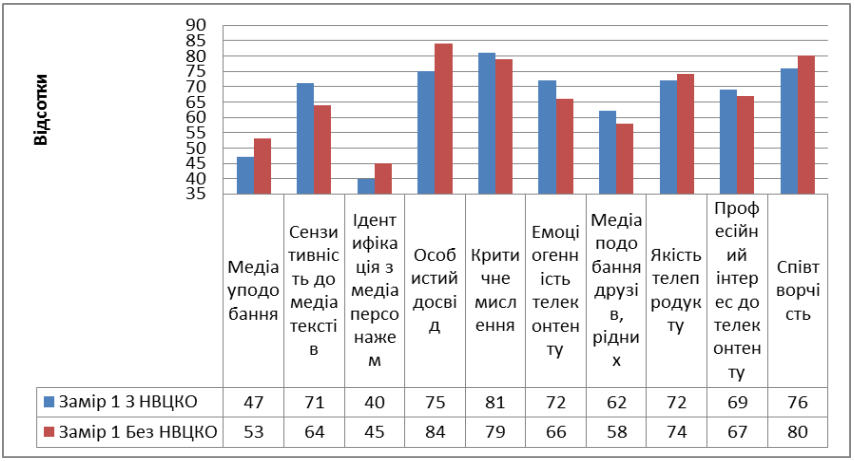
- ↓ «сензитивність до медіатекстів» – підвищена чутливість до побаченого на телеекрані, усвідомлення переживань телеперсонажів, співпереживання;
- ↓ «особистісний досвід» – отриманий досвід з телеекрану переносить в реальне життя при вирішенні різного роду особистих питань;
- ↓ емоціогенність телеконтенту» – побачене на телеекрані має сильний емоційний вплив на настрій і почуття;
- ↓ «критичне мислення» – критично оцінює інформацію отриману з телебачення, співставляє почуте з конкретними фактами та подіями;
- ↑ «медіауподобання» – не сформовані індивідуальні уподобання, характерне «всеїдне» поглинання телепродукції, часто вибір телеконтенту залежить від думки інших;
- ↑ «ідентифікація з медіаперсонажем» – практично ніколи не копіює поведінки, звичок, манер улюблених телеперсонажів, вважає це неприпустимим для себе.

Таким же чином надаємо основні характеристики студентів з НВЦКО:

- ↑ «сензитивність до медіатекстів» – нечутливість до переживань телеперсонажів, часте нерозуміння сенсу переживання емоцій та почуттів телеперсонажів у цей момент;

• ↑ «особистісний досвід» – рідко використовують досвід отриманий з телебачення під час вирішення життєвих питань (проблем), вважають його некорисним;
• ↑ емоціогенність телеконтенту» – емоційність телепродукту не впливає на їхню емоційну сферу;
• ↑ «критичне мислення» – з високою довірою ставляться до отриманої з телебачення інформації, не піддаючи її критичному аналізу;
• ↓ «ідентифікація з медіаперсонажем» – висока здатність копіювати поведінку телеперсонажів.

Рис.1. Відмінності вираженості медіапсихологічних чинників в групах з НВЦКО та без НВЦКО при першому замірі (у %)



	Медіауподобання	Сензитивність до медіатекстів	Ідентифікація з медіаперсонажем	Особистий досвід	Критичне мислення	Емоціогенність телеконтенту	Медіаподобання друзів, рідних	Якість телепродукту	Професійний інтерес до телеконтенту	Співтворчість
Замір 1 З НВЦКО	47	71	40	75	81	72	62	72	69	76
Замір 1 Без НВЦКО	53	64	45	84	79	66	58	74	67	80

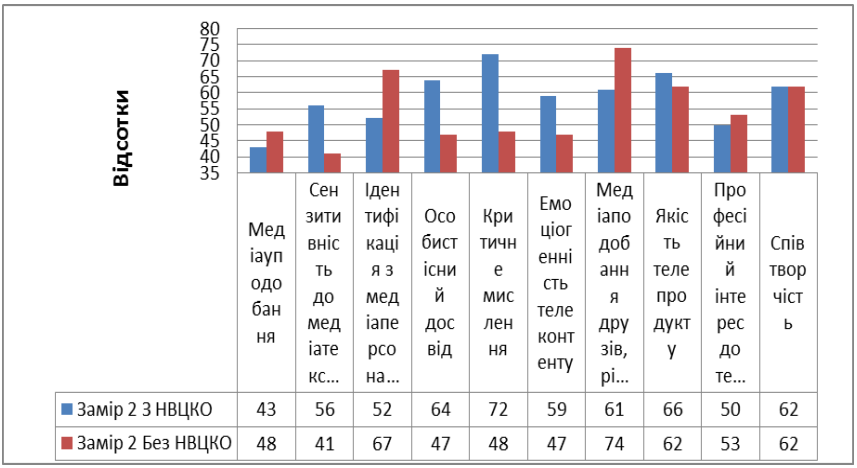
Під час другого заміру в ЕГ після проведення соціально-психологічного тренінгу з використанням медіапсихологічних технологій в рамках курсу «Основи медіаграмотності» кількість студентів з НВЦКО значно зменшилась до 27%, а без НВЦКО – зросла до 73%. Порівняємо відмінності показників медіапсихологічних чинників формування ціннісно-смислової сфери серед студентів цих груп (рис. 2), що також дають нам суттєві статистично значущі відмінності між студентами з НВЦКО та без НВЦКО (ЕГз2). Враховуючи отримані дані стосовно вираження медіапсихологічних чинників формування ціннісно-смислової сфери можна так описати студентів без НВЦКО:

- ↓ «сензитивність до медіатекстів» – підвищена чутливість до побаченого на телеекрані, усвідомлення переживань телеперсонажів, співпереживання;
- ↓ «особистісний досвід» – отриманий досвід з телеекрану переносить в реальне життя при вирішенні різного роду особистих питань;
- ↓ емоціогенність телеконтенту» – побачене на телеекрані має сильний емоційний вплив на настрій і почуття;
- ↓ «критичне мислення» – критично оцінює інформацію отриману з телебачення, співставляє почуте з конкретними фактами та подіями;
- ↑ «медіауподобання друзів, рідних» – чітко сформовані власні телевізійні уподобання на які не впливають смаки, переконання близьких людей;
- ↑ «ідентифікація з медіаперсонажем» – практично ніколи не копіює поведінки, звичок, манер улюблених телеперсонажів, вважає це неприпустимим для себе, втратою власної ідентичності.

Таким же чином надаємо основні характеристики студентів з НВЦКО:

- ↑ «сензитивність до медіатекстів» – нечутливість до переживань телеперсонажів, часте нерозуміння сенсу переживання емоцій та почуттів телеперсонажів;
- ↑ «особистісний досвід» – рідко використовують досвід з телебачення для вирішення життєвих проблем, вважають його некорисним;
- ↑ емоціогенність телеконтенту» – емоційність телепродукту не впливає на їхню емоційну сферу;
- ↑ «критичне мислення» – з високою довірою ставляться до отриманої з телебачення інформації, не піддаючи її критичному аналізу;
- ↓ «медіауподобання друзів, рідних» – вибір телеконтенту залежить від уподобань інших людей, які мають вплив;
- ↓ «ідентифікація з медіаперсонажем» – висока здатність копіювати поведінку телеперсонажів, намагання у всьому бути схожими на свого улюбленого телегероя, довірливе сприймання інформації, яку надає цей телеперсонаж.

Рис.2. Відмінності вираженості медіапсихологічних чинників в групах з НВЦКО та без НВЦКО при другому замірі (у %)



	Медіауподобання	Сензитивність до медіатекс...	Ідентифікація з медіаперсона...	Особистісний досвід	Критичне мислення	Емоціогенність телеконтенту	Медіаподобання друзів, рі...	Якість телепродукту	Професійний інтерес до те...	Співтворчість
Замір 2 З НВЦКО	43	56	52	64	72	59	61	66	50	62
Замір 2 Без НВЦКО	48	41	67	47	48	47	74	62	53	62

Отже, цей результат вказує на те, що запобігають появі внутрішнього ціннісного конфлікту особистості між «бажаним» і «доступним» медіапсихологічні чинники формування ціннісно-смислової сфери студентської молоді, то тут найістотнішими виступають індивідуальні чинники – «сензитивність до медіатекстів» (з НВЦКО 56%; без НВЦКО 41%), «особистісний досвід» (з НВЦКО 64%; без НВЦКО 47%), «критичне мислення» (з НВЦКО 72%; без НВЦКО 48%), «ідентифікація з медіаперсонажем» (з НВЦКО 52%; без НВЦКО 67%). З середовищних чинників значимим є «емоціогенність телеконтенту» (з НВЦКО 59%; без НВЦКО 47%). Решта медіапсихологічних чинників формування ціннісно-смислової сфери особистості не впливають на цей внутрішній ціннісний конфлікт особистості між «бажаним» і «доступним».

---

1. *Субашкевич І. Р.* Внутрішній ціннісний конфлікт особистості між «бажаним» і «доступним» у формуванні ціннісної сфери студентів у контексті взаємодії з медіа / І. Р. Субашкевич. // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». – 2018. – №3. – С. 161–165. – Режим доступу до ресурсу: http://pj.kherson.ua/index.php/arkhiv-vidannya?id=87

ЗАСТОСУВАННЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ МЕТОДІВ У ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Олеся Цимбала,
асистент кафедри спеціальної освіти та соціальної роботи

Сучасна соціально-економічна ситуація в країні передбачає створення високоефективної, компетентної, багатопрофільної системи соціального обслуговування населення. На разі зростає суспільний та професійний інтерес до технологій та методів, що здійснюють безпечний, позитивний вплив на психічне та соціальне здоров'я особистості за допомогою мистецтва.

Роль мистецтва у «зціленні» особистості, формуванні внутрішніх ресурсів та позитивному впливі на формування особистості у своїх працях вивчали О.Вознесенська, О. Ващенко, Н.Єщенко, Н. Полякова, А. Чуприков та ін. Питання застосування арт-терапевтичних методів у діяльності фахівців соціальної сфери висвітлювали: А. Капська, М. Лукашевич, М. Киселева, І. Олійник, Є. Холостова, В. Шахрай та ін.

Арт-терапія – це система психологічної допомоги, заснована на мистецтві та творчості і побудові та розвитку психотерапевтичних стосунків. Арт-терапія поєднує низку специфічних методів, що сприяють зціленню людини засобами мистецтва, де «зцілення» - це досягнення клієнтом цілісності – у першу чергу, психічної: лікування й попередження психічних розладів, реабілітаційні заходи, корекція поведінкових та комунікативних проявів, досягнення більш високого рівня якості життя та розвитку потенціалу [1, с. 38]. У науково-педагогічній інтерпретації «арт-терапія» розуміється як турбота про емоційне самопочуття і психологічне здоров'я особи, групи, колективу засобами художньої діяльності [2]. Таким чином, на перший план виходять завдання розвитку, виховання, соціалізації.

Основною метою арт-терапії в процесі соціально-педагогічної діяльності є гармонізація внутрішнього стану клієнта, відновлення його здібності знаходити оптимальні шляхи виходу з критичних ситуацій, продовження життя в стані рівноваги. У процесі соціально-педагогічної діяльності на різних її етапах можуть бути використані такі методи арт-терапії як: образотворча терапія (арт-терапія у вузькому значенні), танцювально-рухова арт-терапія, драматерапія, бібліотерапія, музикотерапія. Арт-терапевтичні методи та техніки у соціацільно-педагогічній сфері найчастіше використовуються у роботі з такими категоріями клієнтів: подружні пари, люди з особливими потребами,

наркозалежні та сім'ї наркозалежних, ВІЛ-інфіковані, девіантні підлітки.

Сімейна арт-терапія сприяє взаємному розкриттю членів сім'ї, створює, у цілому, більш безпечні умови для відреагування її членами своїх деструктивних потреб, так як дії спрямовані не на конкретного члена сім'ї а на образотворчі матеріали та продукцію [1, с. 271]. Використання методів арт-терапії сприяє підвищенню самооцінки членів сім'ї, впевненості у собі, а також формуванню навичок самостійного вирішення конфліктних ситуацій.

Використання арт-терапевтичних методів у роботі з наркозалежними та їх сім'ями сприяє створенню ефективного середовища в період реабілітації. Використання методів та технік арт-терапії дозволяє зняти напругу, яка виникає у наркозалежного та усіх членів сім'ї, допомагає активізувати внутрішні ресурси для боротьби з проблемою [4]. У роботі з даною категорією клієнтів використовується як індивідуальна так і групова робота. Групова робота з наркозалежними сприяє соціальній взаємодії, а також дає можливість пізнати позитивний та негативний досвід інших учасників.

Л. Полторак зазначає актуальність використання методів арт-терапії у роботі з ВІЛ-інфікованими, оскільки однією з особливостей даної групи клієнтів є їхня соціальна ізолізація. Арт-терапія є тим засобом подолання соціальної ізоляції, так як використання символічних засобів комунікації є більш психологічно безпечні у порівнянні з мовою. Цінність арт-терапії полягає в тому, що вона дозволяє подолати такі захисні механізми як заперечення проблем, проекція, інтелектуалізація та пригнічення тяжких переживань[4, с. 264].

Методи арт-терапії часто використовують у діяльності соціального педагога в освітніх закладах. Зокрема групові методи арт-терапії сприяють формуванню комунікативних здібностей в учнів, позитивного психологічного клімату групи. Актуальним є арт-терапевтична робота соціального педагога з підлітками. У даному випадку робота ведеться над прийняттям себе, свого тіла. Важлива увага приділяється вмінню конструктивно виявляти емоції, шляхам подоланню стресових ситуацій.

Арт-терапевтичні методи широко використовуються у діяльності соціального педагога, соціального працівника і відіграють важливу роль у наданні якісної, кваліфікованої допомоги різним категоріям населення. Арт-терапія має ряд переваг так як сприяє мобілізації творчого потенціалу особистості, вільному самовираженню та пізнанню особистості.

---

1. Енциклопедичний словник з арт-терапії / О. Л. Вознесенська, О. М. Скнар, О. А. Бреусенко-Кузнєцов, О. О. Деркач., Л. В. Мова та ін.; [за заг.наук.ред. О. Л. Вознесенської, О. М. Скнар]. К.: Видавець ФОП Назаренко Т.В., 1017. - 312 с.

2. *Ільченко І. С.* Арт-терапія: навчальний посібник для студентів / І. С Ільченко. – Умань: Видавничо-поліграфічний центр «Візаві», 2013. - 150 с.

3. *Олійник І. В.* Арт-терапія як одна з інноваційних психолого-педагогічних технологій у професійній діяльності соціальних працівників / І. В. Олійник // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. – Вип. 61. - Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – 2018. - С. 208–213.

4. *Полторак Л.* Роль методів арт-терапії у професійній діяльності соціальних працівників / Л. Полторак // Витоки педагогічної майстерності. - 2013. - Випуск 11. - С.261–265.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА-ГУВЕРНЕРА

Марія Верхоляк,
асистент кафедри спеціальної освіти та соціальної роботи

Нові орієнтири базової гуманістичної культури в суспільстві є відмінною рисою сучасної системи освіти, яка розглядає дитину як головну цінність суспільства. На початку 90-х рр. минулого століття у вітчизняній освітній системі відбулися суттєві зміни, стали з’являтися альтернативні форми освіти й виховання, розвиток яких є відображенням змін попиту на педагогів певної кваліфікації і особистих потреб громадян.

Важливим чинником, що викликав до життя ідею домашнього виховання силами педагога-професіонала, стало негативне ставлення частини населення до системи суспільного виховання, яке повільно перебудовується на особистісно-орієнтовну модель навчання і виховання дитини.

Соціально-економічні зміни в Україні створили передумови до відродження інституту гувернерства як суспільно необхідного соціально- педагогічного явища.

Призначення сучасного інституту гувернерства полягає в тому, щоб задовольнити освітні і виховні потреби, що виникли на сучасному етапі в окремих сім'ях, але ж є значущими для суспільства в цілому.

Об'єктивний рівень професійної підготовки майбутнього педагога визначається сформованістю його професійних і особистісних якостей. Все очевиднішим стає той факт , що не лише сума знань, а синтез знань, умінь і професійно-етичних якостей є важливим показником ґрунтовно і різнобічно підготовленого спеціаліста. Особливо це стосується соціального педагога- гувернера, головною метою діяльності якого є створення умов для саморозвитку, самоствердження особистості дитини. Неодмінною запорукою успішності соціальних педагогів до здійснення гувернерської діяльності є застосування етичних принципів у роботі.

Значний внесок у вивчення формування професійної етики соціального педагога здійснили такі вчені в своїх працях: Г. І. Белякова «Професійна етика», Г. П. Медведєва «Етика соціальної роботи», Г. І. Белякова «Професійний етикет». У дослідженнях І. Д. Зверєвої, Л. Г. Коваль, Л. І. Міщик, О.І. Холостової та інших розкрито окремі аспекти професійної підготовки і, зокрема, вимоги до професійно-етичної діяльності соціального педагога.

Із розвитком тієї чи іншої професії формуються норми, правила, вимоги до представника певної сфери діяльності. Ці вимоги включають необхідні знання, уміння, навички і певні особистісні якості, норми ставлення до різних складових професійної діяльності.

Складовою професійної культури є етична культура, в якій проявляються моральні вимоги до особистості спеціаліста. Професійна етика – це сукупність стійких норм і правил, якими повинен керуватися педагог у своїй діяльності. Соціально-педагогічна етика включає постулати про обов'язок, конфіденційність, добро й зло, інші моральні та філософські категорії і пріоритети в охороні дитинства [1] .

Соціальному педагогу-гувернеру доводиться розв'язувати наступні завдання: здійснення індивідуального соціального виховання і розвитку дітей переддошкільного, дошкільного та шкільного віку, захист їхніх прав та інтересів; організація індивідуальної роботи з дітьми з обмеженими функціональними можливостями чи незначними порушеннями стану здоров'я, дітьми із соціальними проблемами, обдарованими дітьми з метою соціально-педагогічної допомоги і підтримки, корекції їхнього розвитку, нейтралізації негативного впливу середовища; установлення співробітництва з батьками дитини, підвищення їх педагогічної культури; удосконалення власної професійної діяльності; виконання ролі батьків-вихователів у дитячих будинках сімейного типу. Тобто дитину необхідно вчити бути

«архітектором» власного життя, який відчуває впевненість у майбутньому і здатний виявляти повагу та довіру не лише до самого себе, а до всього світу [3].

Професійно-етична культура соціального педагога-гувернера відображає єдність процесу створення професійно-етичних цінностей і процесу засвоєння цих цінностей (виконує аксіологічну функцію). Професійно-етична культура представляє систему професійно-етичних якостей, які є регулятором соціально-педагогічних відносин (виконує регулятивну функцію). Водночас професійно-етична культура виконує і нормативну функцію.

Професійно-етична культура соціального педагога-гувернера реалізує також і виховну функцію шляхом формування якостей особистості, способу життя всіх учасників професійної взаємодії.

Існує два пласти прояву моральних регуляторів у професійних відносинах – на рівні зовнішньої етичної культури поведінки, що проявляється, наприклад, у людській ввічливості, тактовності, і на рівні глибокого внутрішнього розуміння моральних категорій і уявлень, які переходять у переконання: уявлення про добро і зло, професійний обов'язок. Засвоєні етичні категорії і створюють внутрішню професійно-етичну культуру.

Показниками наявності професійно-етичної культури можуть бути певні якості, особливості і поведінка, узгоджені з вимогами професійно-етичного кодексу чи правил, притаманних для соціального педагога гувернера [2].

Таким чином, професійно-етичну культуру соціального педагога-гувернера ми розглядаємо як систему моральних цінностей та етичних норм, які стали внутрішніми переконаннями особистості, в основі яких лежить альтруїстичний імператив.

Професіоналізм соціального педагога є сумою трьох складових: змісту діяльності, її ефективності, і міри спрямованості на соціально-значущі цілі.

Основними складовими змісту професійної діяльності соціального педагога є: високий рівень соціально-педагогічних знань; високий рівень володіння уміннями і технологіями роботи.

Сутність професійно-етичної культури соціального педагога проявляється через альтруїстичний характер її ціннісного змісту, через спрямованість на гуманізацію професійних відносин, а також у творчій самореалізації моральних переконань та ідеалів адекватно до етичних норм соціально- педагогічної діяльності.

Показниками наявності професійно-етичної культури можуть служити певні якості особистості (О.А. Дубасенюк, М.М. Закович, і.І. Мигович, В.В. Сагарда) й поведінка, узгоджена з вимогами професійно-

етичних правил. У структурі професійно-етичної культури можна виділити чотири компоненти: аксіологічний, який дозволяє розкривати професійно-етичну культуру соціального педагога як сукупність педагогічних цінностей; технологічний, що виступає як спосіб соціально-педагогічної діяльності; творчий, який є свідченням прояву педагогічної творчості соціального педагога, і особистісний - розкриває професійно-етичну культуру соціального педагога як специфічний спосіб реалізації сутнісних сил людини.

Повноцінна реалізація професійно-етичної культури можлива за умови наявності функціональних компонентів – аксіологічного, регулятивного, нормативного, та виховного.

У взаємодії структурні компоненти і функціональні компоненти утворюють систему професійної культури соціального педагога-гувернера.

Отож із вищезазначеного випливає, що фахова діяльність соціального педагога до здійснення гувернерської діяльності ґрунтується як на загальнолюдських особистісних моральних якостях, так і на професійній системі моральних принципів і цінностей.

---

1. *Зозуляк-Случик Р. В.* Етика соціально-педагогічної діяльності: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / Р. В. Зозуляк-Случик, Б. І. Ковбас. – Івано-Франківськ: Симфонія форте, 2011. – 212 с.

2. *Капська А. Й.* Технології соціально-педагогічної роботи / А. Й. Капська. – К., 2000. – 372 с.

3. *Пальчевський С. С.* Соціальна педагогіка: навч. посіб. / С. С. Пальчевський. – К.: Кондор, 2005. – 560 с.

МЕТОДИКА «СОЦІАЛЬНІ ІСТОРІЇ» В РОБОТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З ДІТЬМИ ІЗ РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

Ольга Столярик,
асистент кафедри спеціальної освіти та соціальної роботи

За даними американської організації Autism Speaks кількість осіб з розладами спектру аутизму щорічно зростає. Офіційно зареєстрованих осіб з РСА є 67 мільйонів. Статистика свідчить, що у 2006 році діагноз РСА припадав на одну дитину з 150, в 2010 році на одну дитину з 110, в 2012 році – одну з 88, а в 2018 році – одну з 59 дітей. Як свідчить статистика, тенденція зростання кількості хворих на РСА зросла в 10

раз, тому проблема їх соціальної інтеграції, соціальної адаптації стала досить актуальною, і є одним з пріоритетних завдань соціальної політики держави. Інтеграція їх в суспільство, забезпечення рівного доступу до освіти, включення в соціальну діяльність, покращення якості життя сприятиме зниженню психосоматичних, невротичних реакцій, що значно полегшить процес їхньої соціалізації.

Розлад спектру аутизму у дітей вперше був описаний, незалежно один від одного, дитячими психіатрами Лео Каннером і Гансом Аспергером в 1943-44 рр. У своїй статті «Аутистичне порушення афективного контакту» 1943 р. Лео Каннер виділяє такі соціальні ознаки розладу: аутистичну самотність (нездатність встановлювати відносини), відсутність мотивації до соціальної взаємодії і афективної комунікації, порушення соціального метаболізму (нездатність обробляти соціальну інформацію), нав'язливе прагнення до збереження сталості, неприйняття змін, порушення мовлення, сенсорну гіперчутливість, обмеженість репертуару спонтанної активності. Г.Аспергер зазначав, що діти з розладами спектру аутизму мали обмежену здатність встановлювати соціальні зв'язки та порушення активної взаємодії з середовищем в цілому.

Розлади спектру аутизму характеризуються низькою соціальною компетентністю, низьким рівнем комунікації і особливостями поведінки та мислення. Порушення уяви та соціальної практики взаємодії з іншими не дає можливості дитині з РСА в повному обсязі розуміти оточуючих, успішно інтегруватись в суспільство. Проблему психологічного супроводу та соціалізації дітей з розладами спектру аутизму досліджували багато відомих вчених: І. Гілевич, В. Гончарова, Д.Зайцев, К. Каллен, К. Островська, Т. Скрипник, Н. Хворостянова, Д.Шульженко, К. Лебединська.

Незважаючи на те, що діти з розладами спектру аутизму можуть мати відмінності в рівні розвитку методика їх залучення в соціальну взаємодію багато в чому схожа. Важливим є вплив на психіку дитини, з метою формування таких схем соціальної взаємодії, які зроблять можливим включення дитини в соціальні процеси, її навчання [1, с.48]. Головна роль тут належить формуванню правильних стереотипів співпраці, що сприяє інтеграції дитини в навчальний простір без зайвого психологічного навантаження, вихованню правильних реакцій при взаємодії з іншими, дотриманню прийнятих соціальних норм в суспільстві. У дітей з РСА суспільні навики не засвоюються через наслідування. Їх необхідно цілеспрямовано навчати соціальним навичкам, розумінню та керуванню емоціями. Способи налагодження контакту та комунікації з дитиною з РСА мають певну специфіку. Необхідно ставити короткі, конкретні цілі та завдання, а по досягненню

результату багаторазово повторювати їх для закріплення. Невеликий обсяг інформації запобігають стресу та викликають менше протесту.

Вироблення правильних стратегій соціальної взаємодії можу бути досягнуте за допомогою написання соціальних історій для кожної конкретної дитини. Методика Соціальні історії (Social Story, Carol Grey), відома також під назвою «соціальні сценарії/сценарії життя» (Social Scripts) розробила в 1991 році Керол Грей як спосіб навчання соціально схвальних норм поведінки дітей з РСА. Соціальні історії доступно, конкретно та наочно дають зрозуміти дитині як слід взаємодіяти з іншими. Метод соціальних історій використовують для формування нових навиків поведінки чи корекції неправильно сформованих попередніх. Сьогодні цей метод широко використовується в усьому світі і є допоміжним інструментом поведінкової терапії (Applied Behavior Analysis, ABA). За допомогою соціальних історій діти долають невміння усвідомлювати почуття інших людей. Історія, написана про якусь конкретну подію або випадок дає дитині розгорнуту інформацію, що допомагає зрозуміти яка реакція у відповідь буде доречна або очікувана. Соціальні історії формують навики поведінки в громадських місцях (в автобусі, в закладі громадського харчування, в школі тощо), напружених ситуаціях (потреба сходити в вбиральню, відчуття болю, голод чи спрага), соціально нових подіях (поїздка з класом, похід в кінотеатр, майстер-клас з виготовлення пряників тощо).

На сьогоднішній день існує велика кількість готових ілюстрованих соціальних історій, однак написаних іноземною мовою, що унеможливлює їх використання. Готові соціальні історії або шаблони для самостійного їхнього створення є в вільному доступі в мережі Internet. Проте, Керол Грей рекомендує розробляти їх індивідуально для кожної дитини, базуючи на тих сюжетах чи персонажах, які дитина любить або якими цікавиться. Соціальні історії повинні бути підкріплені наочним матеріалом: фото, малюнками чи символічними зображеннями. Обирати ілюстрації слід відповідно віку, уподобань та особливостей розвитку конкретної дитини. Алгоритм створення соціальних історій включає в себе: мету соціальної історії (потреби дитини чи труднощі в поведінці, що потребують корекції), зміст соціальної історії, зразок поведінки, який навик формуватиме соціальна історія, підбір ілюстрацій, інформативність тексту та відповідність ілюстрацій [2, с.54].

Детальна соціальна історія фокусується на певних ключових моментах: соціальні підказки, відповідні соціально схвальні реакції, сенсорні відчуття (що діти можуть почути, побачити, відчути під час події), реакції інших людей. Автор рекомендує враховувати такі аспекти: методика повинна застосовуватись лише з тими дітьми, які

можуть зрозуміти, що їм читають; соціальна історія повинна бути написана, враховуючи рівень розвитку дитини, доступною мовою, яку вона може зрозуміти; вона повинна включати декілька певних структур речень.

Керол Грей рекомендує використовувати в одній історії кілька називних (описових), перспективних, директивних та кілька контрольних речень. Називні речення дають інформацію про дії людей, причини цих дій у певних ситуаціях та визначають умови виникнення ситуації. Приклад: «Під час уроку, учні стараються слухати вчителя. Коли вчитель запитує, учні відповідають». Перспективні речення інтерпретують реакцію та стани інших людей на певні ситуації, описують їх почуття, думки, переживання. Це дозволяє дитині з РСА розуміти емоції інших, що зазвичай є вкрай складним для неї. Перспективні речення розкривають можливі наслідки поведінки, дозволяють передбачити її результат. Приклад: «Коли я голосно кричу на уроці, мої друзі відволікаються і не чують учителя. Вчитель засмучується і сердиться». Директивні речення вказують на схвальний зразок поведінки. Щоб уникнути ситуації вибору між декількома правильними варіантами, що може спричинити внутрішній конфлікт, їх повинна бути обмежена кількість. Приклад: «Я повинен займатись на уроках мовчки. Якщо я захочу запитати про щось вчителя або мені буде щось потрібно, я підніму руку». Контрольні речення використовуються наприкінці соціальної історії, для кращого запам’ятовування соціальної історії, внесення суб’єктивного змісту та емоційного забарвлення. Вони визначають стратегії, які дитина може використовувати, для подолання труднощів у різних ситуаціях. Приклад: «Якщо я буду займатись мовчки, вчитель буде дуже задоволений мною, і я отримаю наліпку з метеликом за хорошу поведінку»[2, с. 68] .

За досвідом, найбільші труднощі виникають під час створення тексту до ілюстрацій або при підборі ілюстрацій до вже складеного тексту.

Інколи, соціальні історії можуть бути досить простими і складатись з одного-двох описового речення, декількох директивних і одного контролюючого речення. Як правило, це історії, що покликані формувати певні навики самообслуговування, наприклад миття рук після прогулянки або надати інструктивні вказівки до певних дій. Якщо, в процесі формування певного соціального навику, помітно що одне з речень дитина вже засвоїла, можна виключити його з історії, щоб не фіксувати увагу дитини на ньому або скласти іншу соціальну історію. Слід пам’ятати, що соціальна історія розповідається від першої особи.

В умовах створення інклюзивного простору, на який спрямована державна політика України, входження дитини з РСА у нову соціальну

ситуацію відіграє вирішальну роль в подальшій її інтеграції. Успішний початок у формуванні нових соціальних контактів та соціальних зв'язків є запорукою успішної соціалізації та важливою умовою подальшого навчання. Дитина з РСА не ініціює соціальні контакти, а в новій, не типовій ситуації вдається до захисної поведінки: уникнення, протесту, агресії. В таких випадках, соціальна історія – важливий інструмент соціального навчання дітей з розладами спектру аутизму, адже вона сприяє успішній адаптації в новому соціальному оточенні дитині, розвиває мовлення, формує навики соціальної взаємодії з однолітками і дорослими, підвищує позитивну мотивацію до спілкування, забезпечує емоційний розвиток та формує навики саморегуляції (усвідомлення своїх почуттів, бажань, прагнень, станів). Їх можна застосовувати в сімейному колі, дошкільних та закладах загальної середньої освіти, навчально-реабілітаційних центрах тощо.

---

1. *Данілавічюте Е. А., Литовченко С. В.* Стратегії викладання в інклюзивному навчальномуу закладі: навчально-методичний посібник/ за ред. А.А. Колупаєвої. – К.: ТОВ «Фірма «ЕСЕ», 2013 – С.224.
2. *Керол Грей* «Социальные истории. Инновационная методика для развития социальной компетенции у детей с аутизмом» / К.Грей – Москва: Рама Паблишинг, 2016. – 188 с.
3. *Островська К. О., Рибак Ю. В., Мельник У. Р.,* Є.В. Гук, А.Б. Заплатинська, О.Г.Ферт та ін. Соціальний супровід дітей з аутизмом під час навчання / К. О. Островська, Ю. В. Рибак, У. Р. Мельник та ін. – Львів: Тріада плюс, 2009. – 187 с.
4. *Шульженко Д. І.* Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: Монографія / Д. І. Шульженко. – К.: Д. М. Кейдун, 2009. – 385 с.

ДІАГНОСТИКА МОВЛЕННЄВОЇ ФУНКЦІЇ ДІТЕЙ ВІДПОВІДНО ДО МІЖНАРОДНОЇ КЛАСИФІКАЦІЇ ХВОРІБ

Мар'яна Породько,
асистент кафедри спеціальної освіти та соціальної роботи

З кожним роком Україні збільшується кількість дітей з порушеннями психофізичного, у тому числі і мовленнєвого, розвитку. Очікування науковців, педагогів-практиків, батьків вимагають створення оптимальних умов та шляхів для отримання успішних

результатів логопедичної корекції. Проблема діагностики та виявлення мовленнєвих порушень у дітей відповідно до сучасних світових критеріїв набувають все більшої актуальності для удосконалення корекційної роботи з мовленнєвими порушеннями.

Мета дослідження – науково-методично обґрунтувати особливості використання міжнародної класифікації хворіб для діагностики мовленнєвої функції.

Мовлення – це складна система функціонування, для формування якої потрібен розвиток та узгоджена робота мозкових структур, що поєднуються з психологічно-соціальними впливами на розвиток дитини [1, С. 134].

Формування мовленнєвої функціональної системи пов'язують з узгодженою роботою мозкових анатомічних структур:

- акустичний аналізатор. Він зумовлює гнозис мовлення, тобто розпізнає різні звуки та звукові рядки. Розміщується у задньому відділі верхньої скроневої закрутки (зона Верніке) провідної півкулі;
- кінестетичний аналізатор – відповідає за праксис мовлення, розміщується в задньому відділі нижньої лобної закрутки (зона Брока) провідної півкулі.

Організація мовленнєвої функції зумовлена роботою лівої та правої півкулі, незалежно від їх домінування. У дитячому віці, приблизно до 5 років, провідною в організації мовленнєвого процесу є права півкуля (Симерницька Е. Г.). Вимовна частина мовлення також залежить від стану центральної та периферійної іннервації органів мовлення (язика, піднебіння, губ, голосових зв'язок).

На сьогодні існує проблема узгодженості діагностики, опису та критеріїв порушення мовленнєвої функції у медичній (психіатричній) і логопедичній практиці. Невропатологи, психіатри та інші лікарі визначають та описують порушення мовлення у дітей та дорослих відповідно до Міжнародна статистична класифікація хвороб та проблем, пов'язаних зі здоров'ям (англ. International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems)(МКХ)[3]. А логопеди користуються психолого-педагогічною та клініко–педагогічною класифікацією, що не показують етіології та патогенезу порушень.

МКХ-10 можна охарактеризувати, як систему рубрик, до яких включені певні хвороби або стани, у відповідності зі встановленими критеріями.

Мовленнєві порушення представлені у декількох рубриках, таких як:

1. Розлади психіки та поведінки (шифри F80-F89);

2. Вроджені вади розвитку, деформації та хромосомної аномалії (шифри Q00 - Q99);
3. Симптоми, ознаки та відхилення від норми, що виявлені при клінічних і лабораторних дослідженнях, не класифіковані в інших рубриках (шифри R00 - R99).

У блоці «Розлади психологічного розвитку(F80-F89) виділяють два підрозділи: «Специфічні розлади розвитку мовлення та мови» (F80) та «Специфічні розлади розвитку здібностей до навчання» (F81).

Найбільш поширене порушення мовлення таке як дислалія за клініко-педагогічною класифікацією характеризується, як порушення звуковимови при нормальному слуху і збереженій іннервації мовленнєвого апарату [2, С. 34]

У МКХ 10 дислалія відноситься до рубрики «Специфічні розлади розвитку мовлення» (F80), а саме в клас «Специфічні розлади артикуляції мовлення» (F80.0). Клінічні діагностичні критерії дислалії визначено, як:

1. Вимова дитиною звуків мовлення затримана і/або відхиляється, наводячи до дизартикуляції з відповідними труднощами для інших у розумінні його мовлення.
2. Пропуски, перекручуванням або заміна звуків.
3. Зміні у вимові звуків в залежності від їхнього сполучення.
4. Патологія артикуляції не може бути пояснена сенсорною, анатомічною або невротичною аномалією.
5. Неправильна вимова є безсумнівно аномальним, виходячи з особливостей вжитку мови в субкультуральних умовах, у яких знаходиться дитина.
6. Невербальний інтелектуальний рівень у межах норми; навички експресивного і рецептивного мовлення в межах норми.
7. Діагноз може бути поставлений тільки тоді, коли вага порушення артикуляції перебуває за межами меж нормальних варіацій, що відповідають розумовому віку дитини[1].

Отже, порівнюючи діагностичні критерії, що визначені у науковій логопедичній літературі та висновки психіатрів, ми зробили висновок, що останні більш чітко та ширше описують діагноз. А в МКХ10 майже всі логопедичні порушення відносяться до різних рубрик не мовленнєвого походження.

---

1. Критерії діагностики і психотерапії розладів психіки та поведінки [Електронний ресурс] / Під ред. Б. В. Михайлова, С. І. Табачнікова, О. К. Напрєєнка, В. В. Домбровської // Новини української

психіатрії. – Харків, 2003. – Режим доступу: http://www.psychiatry.ua/books/criteria/paper09.htm.
2. Логопедія. Підручник. За ред. М.К.Шеремет. – К.: Видавничий Дім “Слово”, 2010. – 376 с.: іл.
3. МКХ-10 Онлайн довідник – Режим доступу: https://mkh10.com.ua/

НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ МОТИВАЦІЇ УЧІННЯ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРА АУТИЗМУ

Лілія Дробіт,
асистент кафедри спеціальної педагогіки та соціальної роботи;
Тетяна Мазур,
асистент кафедри спеціальної педагогіки та соціальної роботи

В нейропсихологічній термінології поняття “мотивації” вказує на поведінковий процес, що допомагає організмові врегульовувати внутрішні (такі як спрага чи самотність) або зовнішні обставини (такі як доступ до води, наближеність до людей). Мотивація передбачає активацію організму зовнішніми або внутрішніми стимулами, що виражається в цілеспрямованій поведінці. Цей підхід розглядає афективне сприйняття і оцінювання стимулів як основи мотивації і вказує на локалізацію процесу мотивації та оцінювання його наслідків в специфічних ділянках мозку (мигдалевидному тілі, смугастому тілі, орбітальній і фронтальній ділянках кори великих півкуль головного мозку, гіпоталамусі). Так само в цьому процесі беруть участь нейротрансмітери та гормони. [1]

У 1954 році Стеллар відкрив зв’язок формування мотивації з діяльністю центрів у гіпоталамусі. Ця теорія говорить про те, що “центральний мотиваційний стан” (подібно до теорії домінанти Ухтомського) підтримується збудженням центрів гіпоталамусу, на які впливають кортикальні імпульси, гальмівні центри головного мозку, чутливі стимули та гуморальні фактори.

Лімбічна система відповідає за регуляцію емоцій, поведінку, процес навчання та мотивацію.

За мотивацію також відповідають ретикулярна формація, дорсальна частина смугастого тіла, префронтальна частка кори головного мозку.

Власне, дивлячись на сучасні наукові знання ми розуміємо, що в процесі мотивації задіяні практично всіх мозкові структури. Адже

мотивацію можна представити як певний процес, котрий для особи, котру ми мотивуємо, включає представлення завдання, представлення винагороди, послідовність дій для виконання завдання і отримання винагороди. Тут будуть задіяні як власне базові психічні процеси: відчуття, сприймання, увага, пам'ять, мислення, так і психічні стани: емоційні, вольові, пізнавальні та соціально-комунікативні компетенції. Тобто, в той чи інший час для забезпечення конкретного етапу мотивації, нам необхідно задіяти ту чи іншу частину ЦНС. Проте, якщо говорити про саме процес мотивації у вузькому розумінні цього поняття, ми можемо говорити про вибіркову переважну активацію дофамінергічної системи мозку. Нейромодулятор дофамін та його найбільш основна ціль - смугасте тіло, вже довший час розглядаються як ключові структури у мотивації та діяльності. Одним з проривів у розумінні роботи цієї системи було поєднання комп'ютерного моделювання та нейропсихології. Було визначено наступне: досліджуваній групі надавалися при стабільні очікувані винагороди, яким передують певні візуальні підтвердження. Коли винагорода є цілком неочікуваною (немає певних маркерів того, що винагорода буде), дофамінові нейрони значно активуються [2]. Однак, дана реакція не є просто фіксацією отримання винагороди. Якщо винагорода отримується після попереджувального сигналу, нейрони не відповідають на винагороду. Більше того, якщо ряд попереджувальних сигналів поступово впізнається, то сила фазової відповіді на винагороду модулюється лінійно, прямо корелюючи з силою сподівання на винагороду. І якщо винагороду очікують, але її в кінцевому результаті немає, діяльність нейронів на короткий час пригнічується і сягає значень нижчих, ніж фонова активність.

Діяльність нервової системи, пов'язана з мотивацією, відбувається паралельно до фонових нейроендокринних та вегетативних процесів у нервовій системі. З точки зору нейропсихології, при вмотивованій поведінці, зовнішні стимули (наприклад, підвищення чи зниження температури зовнішнього середовища) або внутрішні зміни гомеостазу (наприклад, зниження рівня глюкози в крові, яке викликає відчуття голоду) не в повній мірі корелюють з зовнішніми проявами спостережуваної поведінки завдяки впливу психологічних і психосоціальних чинників. Це констатує факт того, що не існує прямої кореляції між мотивацією і конкретними мозковими структурами. Тут необхідно керуватися поняттям функціональних блоків Лурія, виходячи зі структурно-функціональної моделі мозку як субстрату психологічної діяльності особи. Власне мотивація є завданням блоку програмування, регуляції і контролю за перебігом психічної діяльності, який включає префронтальні відділи кори, прецентральну та центральну звивини.

З вищенаведених фактів випливає, що на нейропсихологічному рівні мотивація забезпечується конкретними функціями певних структур центральної нервової системи. Дані функції мають за основу біохімічні процеси.

Також варто звернути увагу на те, що ці процеси є системними, і усвідомлена діяльність особи починається з відчуття і сприймання, тобто з одержання і обробки інформації, а на виході є формування намірів, укладання конкретної програми дій і реалізація цієї програми у думках чи поведінці. Зважаючи на ці факти, доцільно розглядати не спосіб і засоби формування мотивації до певного виду діяльності певними засобами і чинниками за певних умов, а необхідно розробити гнучкий розгалужений алгоритм, який би дозволяв відслідковувати і використовувати для мотивування дитини ті чинники і фактори (предмети, обставини, соціальні аспекти тощо), які на даний момент є мотивуючими для неї. Цього можна досягнути виконанням поступової та грунтовної діагностики дитини рівнозначно медичної, психолого-педагогічної та соціального профілю дитини.

При напрацюванні мотивації у дітей з розладами спектру аутизму важливо враховувати їхні базові потреби і фоновий стан, це ті фактори , які будуто впливати на дитину, її загальне бажання взаємодіяти та працездатність в цілому. Якщо ділити мотивацію на зовнішню – мотивація певною винагородою і внутрішню – мотивація самою діяльністю чи мотивація тими умовами, в я ких відбувається діяльність, чи задоволення від процесу, то внутрішню мотивацію дитини значною мірою створює задоволення базових потреб та вчасна і адекватна відповідь на спонтанно виникаючі потреби.

---

1. *Schultheiss, O. C., & Wirth, M. M.* (2018). Biopsychological aspects of motivation. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Eds.), Motivation and action (3 ed., pp. 407-451). New York: Cambridge University Press.

2. *Daw, N. D., & Shohamy, D.* (2008). The cognitive neuroscience of motivation and learning. *Social Cognition, 26*(5), 593-620. https://doi.org/10.1521/soco.2008.26.5.593

СТРУКТУРА МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Ірина Сало,
асистент кафедри спеціальної освіти та соціальної роботи

Міжособистісне спілкування є основним фактором соціалізації особистості і саме у спілкуванні формуються міжособистісні стосунки. Проблема формування міжособистісних стосунків підлітків з порушеннями зору набуває особливого значення в умовах інклюзивного навчання.

Відомий тифлопсихолог М. Мольденгауер стверджував, що сліпі особливо охоче спілкуються лише із товаришами, які теж мають проблеми із зором. Як зазначає Є.П. Синьова, причиною такого ставлення до сліпих, мабуть був характерний для того часу ізольований стан сліпих у суспільстві. Особливості міжособистісних стосунків сліпих і слабозорих різних вікових категорій були предметом досліджень багатьох авторів (Т.М. Гребенюк, І.О. Сасіна, В.В. Кобильченко, Ю.В. Тімакова, Є.П. Синьова). Науковці та практики, які працюють з цією категорією дітей, наголошують на тому, що однією з причин відчуження дитини з порушеним зором у товаристві однолітків є труднощі у спілкуванні, а отже, і в міжособистісних стосунках (О.Г. Литвак, Є.П. Синьова, П.М. Залюбовський та інші) [3 с. 327].

Підлітковий вік – особливий, суперечливий період переходу від дитинства до дорослості. Це період пошуку себе в різних рольових випробуваннях, визначення свого особистого та соціального статусу в групі. Актуальність нашого дослідження визначається важливістю, яку має для сучасного суспільства проблема формування міжособистісного спілкування та соціально-особистісного статусу підлітків з порушеннями зору, це пов’язано із складністю психологічної ситуації, в якій вона реалізується. Варто зауважити, що донедавна основними освітніми закладами для дітей шкільного віку з вадами зору були спеціальні загальноосвітні школи-інтернати, навчально-реабілітаційні центри та спеціальні класи при цих закладах. В школах для сліпих та слабозорих дітей спостерігається відносна однорідність колективу, у всіх школярів є патологія зору. Соціально-психологічні наслідки порушень зору виявляються найбільш виразно саме тоді, коли діти із порушеннями зору потрапляють у змішаний колектив інклюзивного освітнього простору, де навчаються сліпі та зрячі учні разом. У цих нових умовах виникають ускладнення у спілкуванні. Діти стають замкнутими, уникають спілкування зі зрячими одноліткам,

орієнтуються на свій внутрішній світ, часто займають «позицію ізоляції». Несприятливе становище у системі міжособистісних стосунків членів колективу негативно впливає на формування особистості учня, на дисципліну, ставлення до навчання, праці, товаришів, громадських доручень. Якщо учень інтуїтивно не задоволений своїм становищем у колективі класу, він шукає спілкування в інших групах, в яких може виборювати для себе більш високе, престижне становище, а частина таких дітей потрапляє в різні асоціальні групи.

Дані, здобуті Є. П. Синьовою, В. В.Кобильченком, та ін. при вивченні специфіки міжособистісних стосунків та емоційних особливостей спілкування осіб з порушеннями зору у підлітковому та дорослому віці, дозволяють дійти до висновку, що соціальний статус займає важливе місце в процесі становлення особистості і саме підлітковий вік стає сенситивним для засвоєння форм і норм спілкування, які інтеріоризуючись переходять у досвід дитини, тому саме підлітковий вік вимагає особливої психолого-педагогічної уваги [2 с. 133].

За даними досліджень Є. П. Синьової щодо особливостей міжособистісних стосунків, проведеному у колективах старшокласників шкіл для сліпих дітей, було визначено п’ять груп за соціометричним статусом їх членів: «лідери», «ті, кому віддають перевагу», «нейтральні», «ізольовані» та «знехтувані». Як зазначає Є. П. Синьова педагоги іноді не уявляють реального становища учнів у системі міжособистісних стосунків дітей, схильні переоцінювати їх сприятливий стан у колективі. Взаємозв'язок ніж членами учнівських колективів може бути організованим і неорганізованим. Відповідно розрізняють групи організаційно оформлені (формальні) і організаційно неоформлені (неформальні). В організаційно оформлених (формальних) групах спілкування має офіційний (діловий) характер, тобто члени такої групи встановлюють між собою офіційні контакти. В організаційно неоформлених (неформальних) групах спілкування має неофіційний (особистий) характер. Спілкування учнів у таких групах характеризується тісними особистими взаємостосунками і тісними контактами (учень до одних однокласників відчуває симпатію, до других – антипатію, до третіх спостерігається нейтральне ставлення). Для керівництва колективом, забезпечення його розвитку, посилення його позитивного впливу на особистість треба знати особливості його офіційної і неофіційної структур і привести їх у відповідність одна до одної [2 с. 135]. Крім того, важливе значення у формуванні міжособистісних стосунків має стан зору, тобто глибина зорового дефекту. У зв’язку з цим, під час організації різних видів діяльності старшокласників треба проводити виховну роботу з метою оптимізації

як ділового, так і емоційно-особистісного спілкування осіб з глибокими вадами зору, особливу увагу слід звернути на тотально сліпих учнів. Вони потребують спеціальної допомоги для більш значимого для всього класу прояву позитивних якостей особистості [3 с. 333].

У психолого-педагогічних дослідженнях приділяється особлива увага визначенню тих рис особистості учня і особливостей його поведінки, які перешкоджають йому увійти в систему позитивних стосунків. Зокрема, О.В.Киричук серед чинників, що спричинюють негативні прояви поведінки учнів, виділяє три групи:

1) фізіолого-соматичні;
2) соціально-психологічні;
3) соціолого-педагогічні.

Але центральне місце серед факторів, що перешкоджають входженню дитини в колектив, відводиться соціолого-педагогічним, які зумовлені недоліками у вихованні дитини [2 с. 151].

Одержані дані свідчать про те, що мотиви негативних виборів сліпими і слабозорими учнями партнерів для спільної діяльності і товаришування розташовуються в такій послідовності:

1) низька успішність; порушення поведінки на уроках;
2) негативні якості особистості, зокрема, відсутність товариських рис;
3) незацікавленість у спілкуванні, зокрема, низька інформативність;
4) пасивність у громадському житті колективу;
5) неприємний зовнішній вигляд (у колективі слабозорих) [2 с. 152].

Отже, при застосуванні комплексної методики вивчення міжособистісних стосунків сліпих і слабозорих учнів необхідно з’ясувати, які якості учня вимагають корекції для покращення його положення в неофіційній системі взаємовідносин членів колективу. Важливою умовою ефективності освітнього інтегрування є педагогічна робота, спрямована на оптимізацію міжособистісної взаємодії та взаєморозуміння, прийняття своєрідності особистості з порушеннями зору, формування згуртованості класу, підвищення особистісного статусу учня з вадами зору, формування його адекватної самооцінки й адекватного відношення до своїх сенсорних і інтелектуальних можливостей.

---

1. *Кобильченко В. В.* Оптимізація спілкування учнів 5–8 класів шкіл для сліпих: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.03 / В.В. Кобильченко. – АПН України. – Київ, 1994. – 41, [5].

2. *Синьова Є. П.* Особливості розвитку і виховання особистості при глибоких порушеннях зору: моногр. / Є.П. Синьова. – К. Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – С. 127–155.

3. *Синьова Є. П.* Тифлопсихологія: Підручник. / Є.П.Синьова – К.: Знання, 2008. – С. 323 – 357.

РОБОТА З ГОЛОСОМ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА МУЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ ДЛЯ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

Роксоляна Призванська,
асистент кафедри спеціальної освіти та соціальної роботи

Там, де слова безсилі, з`являється у всій своїй красі,
більш різнобарвна, різноманітна мова - музика
П.І.Чайковський

Вокалотерапія популярна у всьому світі, проте всупереч поширеній думці, такий метод використовується не тільки для покращення настрою, але і для лікування серйозних психічних розладів – страхів, неврозів, депресивних станів, а також для лікування дихальних шляхів і головних болів.

Наш голос звучить по-різному залежно від нашого фізичного стану, це пов'язано з тим, що навіть наші органи починають звучати інакше при хворобі, адже насправді близько 60-80% звукових вібрацій нашого голосу поглинаються внутрішніми органами, а назовні виходить лише 20-40%. Решта звукової хвилі вібрує всередині нас. Ці вібрації масажують внутрішні органи, стимулюючи та поліпшуючи їхню роботу. Завдяки вокалотерапії можна виправити порушення темпо-ритмічної сторони мовлення, заїкання, поліпшити звуковимову.

Вокальна діяльність відновлює фізичні сили дитини, адже в процесі співу розширюються судини, з організму виводиться молочна кислота, яка утворюється при значних фізичних навантаженнях. Спів також зміцнює імунну систему: регулярні заняття співом підвищують рівень імуноглобуліну та гідрокортизону – основних показників міцного імунітету. Грамотно проведені заняття з вокалотерапії позитивно впливають на кровообіг.

Короткий та глибокий вдих між музичними фразами миттєво насичує кров киснем, що, в свою чергу, сприяє покращенню діяльності серцево-судинної системи та показників крові. Також виконання вокальних вправ викликає такі зміни:

- стимулює прояв емоцій;

- знижує роздратованість;
- бадьорить і надає енергію;
- сприяє зміцненню нервової системи.

Методи вокалотерапії активно використовуються у всьому світі для лікування та профілактики як фізичних, так і психічних розладів: неврозів, фобій (нав'язливі, хворобливі страхи перед чим-небудь), депресії (особливо якщо вона супроводжується захворюваннями дихальних шляхів), бронхіальної астми, головних болів і ін. Завдяки вокалотерапії можна виправити порушення темпо-ритмічної сторони мовлення, заїкання, поліпшити звуковимову. Вокалотерапія відноситься до активної форми музичної терапії. *Вокалотерапія – це метод профілактики, лікування і реабілітації бронхолегеневих захворювань, охорони й постановки голосу.* Основою для вокалотерапії є пісня, а особливо – народна пісня. Слово «вокал» має латинське походження і означає «голос». Власне голос – унікальний засіб в усіх відношеннях. Основними фізіологічними компонентами природи голосу є звук і дихання. Саме музика та вокал як вид мистецтва впливає на людину завдяки засобам музичної виразності: висоті, гучності, тембру, довжині, темпу, способу звуковидобування та артикуляції. Людський голос базується на взаємодії ряду анатомічних пристосувань, що зазвичай називають голосовим апаратом:

- гортань, в якій містяться голосові зв’язки;
- бронхи, трахея та легені, а також черевні мязи, м’язи тазового дна і діафрагма;
- ротова та носова порожнини;
- язик, зуби, губи, піднебіння.

Саме правильна взаємодія всіх перелічених компонентів і дає нам звучання, що називається людським голосом.

Робота з голосом є невід’ємною частиною музичної терапії дітей з особливостями розвитку. Фізіологічний розвиток «пісенного» голосу необхідний дитині, яка боязливо і невміло поводиться зі звуками. Найзручнішим є момент, коли музика викликає в дитини природну реакцію: бажання видати звук, наспівати або промугикати щось про себе.

Для дітей з аутизмом характерний недорозвиток комунікативної сторони мовлення, ехолалії, неологізми, схильність до автономної мови, відсутність або пізня появу в мові особових займенників. На думку В.В.Лебединського, у випадку дітей, які страждають на аутизм, доцільно говорити не про недорозвиненість, а про спотворення мовного розвитку. Адже, в той час як більшість передумов мови збережено, вона формується в умовах афективної дезадаптації дитини і неповноцінної комунікації.

Розлади розвитку мовлення є одним з кардинальних проявів дитячого аутизму. Л. Бендер (1952) описала характерне «дерев'яне» звучання мови аутистів, механічні модуляції голосу за наявності цього у патології. Діти з аутизмом часто мають дуже плоский, монотонний або високий, співучий голос такого типу, що не відображає їхні власні емоції, це підштовхує до думки, що дитина просто не вміє ним користуватися. М. Стаум (2009) стверджує, що засобами музичної терапії і вокалотерапії зокрема, можна досягнути ліквідації монотонної мови і здатності розмовляти «нормальним» голосом.

Починати краще з вокальних занять а не з мовлення, перш за все прислухаючись до кожного звуку, який здатна видати дитина, і відповідати їй на подібний манер. У дітей з аутизмом голос часто дивний, одноманітний, позбавлений гнучкості. Це можна поправити, допомагаючи дитині правильно дихати, тримати довгі звуки, підвищувати або понижувати тон, переходити з тональності в тональність, проспівуючи голосні, такі як «А» або «У». Можна підштовхнути дитину до усвідомлення вокального процесу, якщо в той час, коли вона співає, малювати лінію, що демонструватиме рух звуку. Лінія, яка виникає в дитини перед очима, являється метричним поданням звуку, який вона співає. Спостерігаючи за рухом ручки по листку паперу, дитина бачить співвідношення лінії з тривалістю ноти і її продовження до того часу, доки тягнеться звук. Часто малювання – це перший крок до розуміння музичних символів.

Для дітей, що мають порушення спектру аутизму розвиток мовлення має ключове значення. Він залежить перш за все від слухового сприймання, тому така важлива асоціація «музика-слова». Більшість дітей з аутизмом намагаються відшукати звук в безпосередньому оточенні, часом цей пошук виявляється в тому, що дитина шкрябає або стукає пальцями по якій-небудь поверхні. Ми повинні підштовхнути її до пошуку осмислених звуків, які можна видобути з різних предметів та різними способами. А потім допомогти їй відчути, що вона сама може бути «інструментом» – творцем мелодійних звуків.

Допомога дітям і дорослим людям, які мають порушення спектру аутизму, вимагає не просто комплексного, а саме міждисциплінарного підходу внаслідок складної структури і хронічного перебігу даного порушення, що набуває характеру долі. До цієї долі повинні бути причетні як фахівці різного профілю, так і державні структури та суспільство загалом.

КОРЕКЦІЯ ДИЗАРТРІЇ ЗАСОБАМИ МУЗИКОТЕРАПІЇ

Наталія Дрібнюк,
старший викладач кафедри спеціальної освіти та соціальної роботи

Сьогодні в Україні спостерігається тенденція до зростання кількості дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Досить гострою проблемою логопедичної роботи є порушення мовлення, корекція якої має важливе медико-педагогічне, психологічне, і соціальне значення. Проблема вивчення складових компонентів мовлення є предметом дослідження у лінгвістиці, психолінгвістиці та логопедії.

Особливо актуальним на сучасному етапі розвитку науки та практики корекційної освіти є застосування музикотерапії як одного із засобів корекції.

Серед науковців, які досліджували застосування музикотерапії з корекційною метою, були лікарі, психологи, музиканти, педагоги, дефектологи (Б. Асафьєв,Л. Ватуріна, В.Бєхтєрєв, А. Борісов, О, Боровик, Л. Брусиловський, Л.Кузнєцова, І. Левченко, З. Матейнова, С. Машура, Є. Рау, З.Рибакова, В. Шушарджан).Але порівняно менша кількість вітчизняних науковців розробляє методики корекції за допомогою музики у спеціальній педагогіці, зокрема в логопедії (Л. Журавльова, О. Борак, Т. Скрипник та ін). Отже, цей напрямок є інноваційним та актуальним.

Однією з існуючих корекційних методик навчання та виховання дітей з порушеннями мовлення засобами руху, музики та слова є логопедична ритміка. Г. Волкова визначає логопедичну ритміку як одну з форм активної терапії, яка може бути включена у реабілітаційну методику виховання, лікування та навчання осіб з різними порушеннями розвитку, особливо з мовленнєвими патологіями, шляхом розвитку та корекції рухової сфери і дихання.

Педагогічне, логопедичне і симптоматичне лікування дизартрії та інших паралельних порушень (зору, слуху, епілептиформних спазмів та інше) включає також комплекс логоритмічного впливу, лікувальної фізкультури, музично-ритмічного виховання.

Логоритмічна робота з дизартриками включає в заняття лікуквальну гімнастику. Вона складається в залежності від логопедичного корекційного курсу. ЇЇ можна розділити на три періоди. Задача першого періоду-розвиток статичних рухів; розвиток загальних рухів рук, ніг, тулуба з поступовим введенням вправ з предметами; розвиток дрібної моторики пальців рук; мімічних м’язів обличчя; різних видів уваги та пам’яті; корекція просодичного компоненту мовлення; поступове формування нормальних рухових навиків.

Вправи та ігри на розвиток статики рухів включаються в середину логоритмічного заняття або перед її закінченням. Привертається увага дітей на осанку, правильне утримування пози. Потім поступово переходять від пасивних рухів до активних.

Із логоритмічних засобів насамперед використовується два види слухання музики та музикообразотерапія. Для активізації просодичного компоненту мовлення використовують перш за все співи. Методи навчання ті ж, що і при заїканні. Корисні інсценування пісень При використанні яких потрібно змінювати динаміку, силу, висоту, тембр.

Також використовують вербальні тренінги-логоритмічні хвилинки. Вони можуть бути використані на будь-якому етапі логопедичної роботи- на рівні звуку, слова. Фрази, тексту різного ступеня складності. Вони добре вписуються як фізичні паузи в середині заняття. Для нормалізації голосової функції у дітей з дизартрією, необхідно проводити артикуляційні, дихальні вправи, та вправи для руху м’язів шиї та голови.

У роботі з дітьми з дизартрією, потрібно дотримуватися вимог до підбору музично-ритмічного матеріалу в залежності від характеру мовленнєво-рухового і загально-рухового порушення.

Групи дітей для логоритмічних занять слід об’єднувати по схожості порушення. У першій групі діти із явищами парезів, дискоординовані.

Для них музичний супровід занять повинен бути бадьорим, ритмічним, стимулюючим їх рухи (марш, полька, твори із короткими, але чітко вираженими ритмічними фразами). Для дітей з гіперкінезами, міоклонусами слід підбирати музичні твори з плавним, спокійним малюнком, з акцентуючими руховими фразами, пісні обов’язково з ритмічним приспівом і плавним заспівом. Для дітей із спастичними явищами музика підбирається мелодична, спокійна, здатна до розслаблення: вальс, колискова, музика, яка ілюструє явища природи: дзюрчання води, шум вітру в листі, шум дощу чи моря та інше.

Отже, логоритміка – один із навчальних предметів, який забезпечує ефективний напрямок в системі корекційно-розвивальної, реабілітаційної роботи щодо подолання психофізичних і мовленнєвих порушень у дітей з тяжкими порушення мовлення, зокрема із дизартрією.

ОРГАНІЗАЦІЯ ГРУПОВИХ ЗАНЯТЬ ДЛЯ ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ

Олена Бущак,
старший викладач кафедри спеціальної освіти та соціальної роботи;
Ігор Бущак,
асистент кафедри початкової та дошкільної освіти

Для надання освітніх послуг, корекційної підтримки та допомоги дітям з тяжкими порушеннями розвитку в Україні створюється та розпочинає діяти система спеціальної освіти: спеціалізовані заклади дошкільної та середньої освіти, інклюзивні дошкільні групи та класи в закладах галузі освіти. Певний відсоток цих дітей може навчатися в колективі ровесників однолітків із відповідним психолого-педагогічним супроводом базованим на принципі інклюзивного навчання. Втілення принципів інклюзивної освіти для дітей із особливими освітніми потребами, зокрема і дітей з порушеннями психофізичного розвитку, слід розглядати як потрібний, своєчасний та перспективний елемент розвитку системи спеціальної та загальної освіти країни.

Мета статті – проаналізувати основні труднощі у проведенні групових занять для дітей із тяжкими порушеннями та надати рекомендації щодо підготовки педагога до такої роботи.

Принципи інклюзивної освіти мають можливість створити хорошу платформу для ефективного навчання дітей з тяжкими порушеннями розвитку. Хоча інтеграції таких учнів в навчальне середовище загальної освіти часто проходить хаотично, безладно. Діти із особливими освітніми потребами достатньо різноманітні, так само вони достатньо різноманітно, несистемно інтегруються в освітній простір, де навчаються учні з типовим розвитком. Діти із особливими освітніми потребами не завжди мають якісні результати належного обстеження, їхні відхилення в розвитку можуть бути чітко не виявлені. Серед інтегрованих у освітній простір можуть бути й діти, які мають порушення розвитку, але їхні батьки знаючи про ці порушення хочуть з різних мотивів, щоби вони навчалися у звичайному освітньому закладі. В освітній простір потрапляють діти, які завдяки певним спеціалізованим чи корекційним програмам готові до навчання в звичайних закладах освіти, вихованці спеціальних дошкільних груп і класів у звичайних дитячих садках і школах.

У цих умовах запровадження інклюзивних принципів особливі виклики отримають педагоги, психолого-педагогічні працівники закладів спеціальної чи загальної освіти. Для створення ефективної освітньої програми за принципами інклюзії педагогові необхідні знання

щодо особливостей їхнього психофізичного розвитку, розуміти звичні та типові труднощі, зумовлені характером порушень та які можуть впливати на освоєння навчального матеріалу. Педагогові важливо розуміти, чому з'являються проблеми, на якому періоді вони з'являються, як вони мають вплив на освоєння навчального матеріалу.

Педагог повинен знати основні особливості психічного, мовленнєвого і рухового розвитку дітей (школярів) із тяжкими порушеннями, розуміти труднощі, які мають найбільший вплив на освітній процес та шукати шляхи вирішення цих проблем. Готовність педагога до проведення групових занять для дітей із тяжкими порушеннями розвитку сформується також із розумінням індивідуальних особливостей цих дітей. Одним із доступних джерел для отримання такої інформації є робота із батьками. Під час спілкування із батьками, під час проведення індивідуальних зустрічей варто з'ясувати про інтереси дитини, вподобання, улюблені заняття, ігри, особливі способи індивідуальної діяльності чи особливі способи проведення дозвілля. Педагог виявляє позитивні риси характеру, які можуть стати мотиваційним чинником освітнього прогресу дитини. Подальша співпраця та кооперація батьків та педагогів буде корисним чинником для ефективної інклюзії (включення) дитини із особливими освітніми потребами в учнівський колектив та в освітній простір в цілому. Батьки, які знають особливі побажання дитини можуть допомагати й і у створенні наочності, дидактичних ігор, надавати рекомендацій щодо спеціальних пристосувань чи приладів, які полегшуватимуть осягненню навчальних завдань.

Перед приходом дитини (дітей) з тяжкими порушеннями розвитку у звичний клас варто провести відповідну бесіду з учнями (однолітками). Варто зупинитися на захопленнях, інтересах, сильних сторонах характеру, позитивних якостях особистості дитини із особливими освітніми потребами.

Адаптації у колектив учнів та в освітній простір допоможуть і заохочення, позитивна оцінка, похвала. Психологи у своїх дослідженнях з'ясовують, що більшість дітей отримують на шість зауважень негативного змісту – лише одне позитивне заохочення. Позитивний підхід до особистості дитини допоможуть сформувати віру у власні сили, підвищуватимуть її самооцінку.

Важливим чинником у організації інклюзивного навчання є опорядження та облаштування приміщення. Простір класу можна розподілити відповідно до потреб учнів. Це можуть бути куточки (осередки, зони), які мають загальні чи спеціалізовані функції: навчальні, ігрові, релаксаційні, сенсорні, інтеграційні, корекційні, інші.

Для організації групових занять в умовах інклюзивного класу важлива професійна та особиста готовність педагога. Основними компетентностями для ефективної роботи є знання особливостей психічного, мовленнєвого і рухового розвитку дітей із тяжкими порушеннями, розуміння труднощів, які мають найбільший вплив на освітній процес, вміння шукати шляхи вирішення проблем, розуміння індивідуальних особливостей дітей із тяжкими порушеннями розвитку, уміння створювати стратегії співпраці та кооперації із батьками, уміння заохочувати однокласників до взаємодії із дітьми із тяжкими порушеннями розвитку, навички вибудовування стратегії мотивації учнів до групової роботи у класі, уміння створення простору, орієнтованого на потреби учнів класу.

---

1. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / За заг. ред. М.А. Порошенко та ін. – Київ: 2018. – 252 с

2. Інклюзивний ресурсний центр: досвід проекту / Під заг. ред. Софій Н. З., – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. – 76 с.

3. Універсальний дизайн в освіті: посібник / Під заг. ред.Софій Н. З., – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. – 76 с.

4. Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі: навчально-наочний посіб. / Укладач – Скрипник Т., – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. – 56 с.

СЕКЦІЯ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

ПСИХОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

Олена Квас,
завідувач кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, доктор педагогічних наук, професор

Педагогічна діяльність викладача вищої школи є особливою за своєю складністю та високою мірою відповідальності. Від професійності та успіху науково-педагогічного працівника залежить майбутнє не лише студентів. Майбутня професійна успішність фахівця – це не лише його здібності, особистісні якості, мотивації і цінності, а й формування його професійних якостей, компетентна професійна взаємодія викладача та студента. Розуміння психологічних аспектів становлення професіонала сприяє підвищенню ефективності та якості педагогічної діяльності.

І. Зязюн, зазначає, що педагогічна майстерність є комплексом властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі. До складників педагогічної майстерності він відносить гуманістичну спрямованість, педагогічні здібності, техніку. Серцевиною педагогічної майстерності, на його думку, є професійна компетентність як комплексність знань навчального предмета, педагогіки, психології, методик, особистісної забарвленості знань та постійного їх оновлення. [2, с. 31]

На думку Л. Хоружої, професійна компетентність педагога є сукупністю теоретичних знань, практичних умінь, досвіду й особистісних якостей, які забезпечують ефективність педагогічної діяльності [4].

Проте змістовне визначення психологічної компетентності викладача вищої школи залишається предметом дискусій науковців психологічної та педагогічної галузі.

Значна частина дослідників визначають психологічну компетентність як сукупність психологічних якостей, що впливають на результативність діяльності. Існує трактування психологічної компетентності як сукупності психологічних знань, умінь, навичок,

необхідних для успішного здійснення функцій щодо виховання, навчання і розвитку особистості студента.

У вітчизняній і зарубіжній психології та педагогіці визначено низку концептуальних підходів, які можна покласти в основу визначення змісту психологічної компетентності викладача вищої школи, її місця в структурі педагогічної майстерності та реалізації особистісно орієнтованої освіти (В. Кремень, В. Моляко, В. Семиченко,В. Сухомлинський, Г. Балл, Г. Костюк, І. Бех, І. Зязюн, Н. Ничкало, С. Максименко, С. Сисоєва та ін.) як визначального чинника гармонізації процесів навчання, виховання, розвитку, психологічної підготовки, самовдосконалення суб'єктів навчання.

Психологічна компетентність часто розглядається як максимально адекватна, пропорційна сукупність професійних, комунікативних та особистісних якостей педагога, котрі забезпечують не тільки загально професійну підготовленість, а й високий рівень професійної самосвідомості, уміння керувати своїм психічним станом.

Психологічною компетентністю позначають сукупність визначених якостей особистості, які зумовлюються високим рівнем її психолого-педагогічної підготовленості і забезпечують високий рівень самоорганізації професійної педагогічної діяльності [2, 319].

Звісно, основою психологічної компетентності викладача вищої школи є знання закономірностей особистісного розвитку людини на різних вікових етапах. Також, компонентами структури психологічної компетентності вважають психологічні знання, до яких відносять:

диференціально-психологічні знання – знання про особливості засвоєння навчального матеріалу суб'єктами навчання у відповідності з індивідуальними та віковими характеристиками;

соціально-психологічні знання – знання про особливості навчально-пізнавальної та комунікативної діяльності групи чи окремого її члена, про особливості взаємин викладача та студента, про закономірності спілкування;

психологічну рефлексію – оцінку власної діяльності, розуміння особливостей своєї особистості.

Психологічна компетентність представляє собою інтегровану характеристику рівня професійної підготовленості педагога, яка базується на фундаментальних психолого-педагогічних знаннях і вироблених комунікативних уміннях, що проявляються у єдності з особистісними якостями.

Отже, психологічна компетентність викладача вищої школи посідає особливе місце у системі педагогічних категорій, і є складовою як його професійної компетентності, так і педагогічної майстерності.

1. *Бондарчук О. І.* Формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій в умовах післядипломної педагогічної освіти: наук.-метод. посіб. / [О. І. Бондарчук, Л. М. Карамушка, О. В. Брюховецька та ін.; за наук. ред. О. І. Бондарчук]. – К.: Наук. світ, 2012. – 190 с.

2. *Власова О. І.* Педагогічна психологія: Навч.посібник. / Олена Іванівна Власова/. – К.: Либідь, 2005. – с. 400.

3. *Зязюн І. А.* Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамушенко, І. Ф. Кривонос та ін. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К., 2004. – 422 с.

4. *Хоружа Л.* У пошуках нової педагогіки: критичний аналіз / Людмила Леонідівна Хоружа // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2016. – Вип. 3–4. – С. 7–11.

ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА “SOFT SKILLS” МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Ольга Біляковська,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи

Нова українська школа потребує вчителів, які здатні не лише швидко опановувати сучасні методики викладання та виховання учнів, а й адаптовувати їх до потреб освітнього середовища, створювати та впроваджувати власні розробки, організовувати процес навчання на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного та діяльнісного підходів. Як слушно зауважує відома шведська дослідниця, педагог Агнета Бладх, вчитель повинен бути готовим “працювати з поколінням, яке ставить нові питання”, а також “завойовувати авторитет і створювати нове оточення, нове знання, новий процес навчання”. Отже, в умовах активного пошуку інноваційних освітніх моделей, формується оновлений образ педагога: консультанта, порадника, дослідника, новатора, фасилітатора такого, що володіє певним комплексом “hard skills” та “soft skills”, необхідним для здійснення ефективної професійно-педагогічної діяльності.

На переконання науковців “hard skills” – це знання, вміння та навички, що необхідні для виконання професійної діяльності (Ю.

Портланд, В. Давидова). Водночас “soft skills” визначають, як “м’які навички”, що сприяють успішній самореалізації та досягненню професійного успіху.

Погоджуємося з думкою науковців (Т. Кожушкіна, О. Кучай, С. Наход), що дані терміни доцільно розглядати з позицій компетентнісного підходу. Водночас, на переконання дослідників доречно розмежовувати поняття “компетенція” та “компетентність”. Враховуючи, що поняття “hard skills” та “soft skills” спільно відображають цілісність та збірну, інтеграційну суть як результату освіти, так і результату діяльності особистості, визначаємо “компетенцію” як сукупність знань, умінь, навичок, способів діяльності, що стосуються певного кола предметів і процесів, необхідних для ефективного виконання діяльності. “Компетентність” трактуємо як володіння особистістю відповідною компетенцією, що містить особисте ставлення до неї, предмета діяльності, її досвід у відповідній сфері, готовність (знаннєву, діяльнісну, емоційну, особистісну) до вирішення проблем, адаптацію до нестандартних ситуацій.

З огляду на вищесказане, “hard skills” можемо розглядати як “базові компетенції”, що представляють собою інтеграцію знань, досвіду, професійно значущих особистісних якостей, які сприяють досягненню високих результатів у процесі виконання професійної діяльності. Власне такі компетенції можна наочно продемонструвати. Тому “hard skills” майбутніх вчителів включає: 1) систему професійних компетенцій, що поєднує загальнодидактичні і спеціальні фахові знання; 2) систему фахових умінь і умінь; 3) професійні здібності та професійно значущі риси особистості [3].

Щодо “soft skills”, трактуємо “soft” як “гнучкість”, що характеризує відсутність шаблонності, стереотипності, здатності до змін, а “skills”, у цьому разі, як компетентності – готовність, здатність та можливість особистості діяти у будь-яких мінливих ситуаціях, спираючись на власний досвід та інтуїцію. Важливо зауважити, що комплекс “soft skills” володіє якостями емерджентності (сукупне функціонування взаємопов’язаних його елементів породжує нові функціональні властивості, що не зводяться до простої їх суми) та синергетичності (в результаті поєднання елементів в єдину систему збільшується ефективність діяльності) [там само]. Вважаємо, шо саме майбутні вчителі, як спеціалісти соціономічних професій, повинні мати високий рівень розвитку “soft skills”, адже робота у системі “людина-людина” орієнтована на інших, а отже непередбачувана та пов’язана з відсутністю єдиних і жорстких алгоритмів, вимог, технологій до процесу професійної діяльності.

Водночас дослідниця К. Коваль наводить таку класифікацію “soft skills”: індивідуальні якості (вміння приймати рішення та вирішувати проблеми, чітко ставити завдання та формулювати цілі, позитивне мислення та оптимізм, орієнтація на клієнта та кінцевий результат), комунікаційні якості (вміння зрозуміло формулювати думки, вміння взаємодіяти з різними типами людей, структурувати й модерувати наради, відповідати аргументовано, зрозуміло, вчасно і ввічливо, готувати та робити якісні презентації, враховувати культурні та міжнаціональні особливості), управлінські якості (“грати” в команді, об’єднувати та мотивувати команду, навчати та розвивати членів команди, передбачати та запобігати ризикам, чітко планувати та керувати часом) [2].

На підставі аналізу праць науковців виокремимо структурні компоненти комплексу “soft skills”, а саме: *соціально-комунікативний, емоційний, когнітивний, прогностичний, управлінський, акмеологічний, інноваційний*.

Одним із головних компонентів “soft skills” майбутнього вчителя є соціально-комунікативна компетентність, яка відображає його спроможність ефективно взаємодіяти з оточенням, незважаючи на зміни соціального середовища; готовність та вміння контактувати з особистостями будь-якого віку; наявність знань, умінь та навичок конструктивного спілкування; наявність внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікативної дії у певному колі ситуацій педагогічної взаємодії. Педагогічна взаємодія – узгоджена діяльність вчителя та учнів, спрямована на досягнення спільних освітніх цілей і результатів та вирішення важливих завдань [1].

Зауважимо, що учень – це не тільки об’єкт професійно-педагогічного впливу, але й обов’язково суб’єкт педагогічного спілкування, суб’єкт взаємодії. А отже майбутній вчитель, як професіонал, має орієнтуватися у різноманітних ситуаціях спілкування, враховуючі вік та досвід дитини, ґрунтуючись на принципах випереджаючого пізнання особистості дитини та “педагогіки партнерства”.

Окрім того, слід наголосити на важливості емоційного інтелекту та соціальній фасилітативності у структурі соціально-комунікативного компонента. Емоційний інтелект визначає здатність майбутнього вчителя до здійснення оптимальної координації між власним емоційним станом та цілеспрямованою поведінкою, а отже, складається з двох векторів: когнітивного, що спрямований на розуміння своїх емоцій (рефлексія), емоцій інших (емпатія) та поведінкового, що відповідає за управління власною поведінкою (саморегуляція), поведінкою інших людей (соціальні навички). Саме завдяки розвиненому емоційному

інтелекту вчитель здатен правильно розуміти власні емоції та розпізнавати емоції і наміри своїх учнів, вміє керувати емоціями і змінювати їх напрям для ефективної педагогічної взаємодії. Рівень соціальної фасилітативності в професійній діяльності вчителя виражається в здатності впливати на різних рівнях: вербальному, невербальному, паралінгвістичному. Важливу роль відіграють уміння користуватися мовленнєвими засобами, зокрема значеннєвими відтінками синонімічного ряду, що стимулюють позитивні яскраві асоціації та активізують емоції школярів. Водночас зауважимо, що процес спілкування може бути пов'язаний із певними труднощами, бар'єрами, що виникають під час реалізації комунікативної діяльності. Вміння справлятися з проблемами у ході педагогічної взаємодії суттєво впливає на ефективність процесу навчання, сприяє організації продуктивного виховання, дозволяє вчителю бути успішним на педагогічній ниві.

Отже, педагогічна взаємодія є складовою соціально-комунікативного компонента "soft skills", від рівня сформованості якого залежить успішність професійної діяльності майбутнього вчителя.

---

1. *Андрощук І. В.* Взаємодія як педагогічна категорія / І. В. Андрощук // Педагогічний дискурс. – 2013. – Вип. 14. – С. 15–19.

2. *Коваль К. О.* Розвиток "soft skills" у студентів – один з важливих чинників працевлаштування / К. О. Коваль // Вісник Вінницького політехнічного університету. – 2015. – № 2. – С. 162–167.

3. *Наход С. А.* Прогнозування в професійній діяльності майбутнього психолога / С. А. Наход // Наукові записки. Серія: "Психолого-педагогічні науки" / Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя; за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин, 2013. – № 3. – С. 51–55.

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА У ПРОЦЕСІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Тетяна Равчина,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи

Вагомим чинником ефективної підготовки ініціативних, конкурентоспроможних фахівців європейського рівня, які здатні розв'язувати складні соціально-економічні проблеми розвитку держави, є професійно-педагогічна майстерність викладача вищого навчального закладу. Не зважаючи на розмаїття визначень у педагогічній науці, суть майстерності педагогічної діяльності викладача розглядають як систему знань, умінь, особистісних рис, що забезпечують високий рівень самоорганізації професійної педагогічної діяльності. Професійна складова майстерності викладача охоплює систему знань, умінь та здібностей, що забезпечують професійну компетентність його діяльності як педагога, науковця й фахівця. Педагогічна спрямованість виявляється у сукупності знань, умінь, здібностей, позитивних мотивів діяльності й особистісних рис викладача, що необхідні для організації педагогічного впливу на розвиток майбутніх фахівців у процесі навчання й виховання.

Вагома мета діяльності викладача вищої школи у контексті сучасних освітніх трансформацій – це досягнення кількісних і якісних змін у професійному й особистісному розвитку студента як майбутнього фахівця. Зрозуміло, що ініціальна активність викладача виявляється у продуманій, цілеспрямованій організації у взаємозв'язку кожного етапу навчального процесу, під час якого він залучає студентів до активної участі як рівноправних суб'єктів і підтримує їхню активну позицію. Тому як суб'єкт партнерської взаємодії зі студентами викладач виконує різноманітні функції (менеджера, посередника, фасилітатора й опікуна навчального процесу). Насамперед, він приймає рішення щодо: планування навчального процесу (визначення загальної мети й мети на кожний етап, планування етапів навчання та їхнього взаємозв'язку, проектування власної активності й активності студентів на кожному етапі); організації процесу навчання (коректування педагогічних дій та дій студентів, модифікації різних видів навчально-пізнавальної діяльності, пошуку й вибору власних аргументів, дій для скерування діяльності студентів у певному напрямі); рефлексії педагогічних дій та їхніх наслідків для діяльності студентів (прогнозування та вибору доцільних педагогічних дій з метою підвищення ефективності навчально-пізнавальної діяльності студентів).

Згідно з конструктивістським підходом до навчального процесу для організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії зі студентами викладач наділяє їх повноваженнями у процесі їхнього вирішення автентичних проблем, опанування професійними знаннями, уміннями й навичками [1, 318]. Наділити повноваженнями означає представити студентам змогу, дати владу діяти автономно, мислити критично і незалежно, самостійно застосовувати стратегії, набуті знання й уміння, приймати рішення у процесі розв'язання складних завдань, що забезпечує відчуття власної компетентності.

Для організації партнерської взаємодії викладачеві важливо обговорити й визначити спільно зі студентами мету, завдання, способи організації навчального процесу, види індивідуально-навчальних завдань у процесі вивчення навчального курсу, правила ділової та міжособистісної взаємодії під час процесу. Викладачеві головно досягнути домовленості, угоди зі студентами щодо прийнятих рішень й постійно керуватися ними у процесі навчання. Організація кожного навчального заняття (лекцій, практично-семінарських занять, самостійної роботи) також передбачає узгодження дій викладача й студентів у процесі визначення загальних цілей і завдань на кожному етапі процесу, конкретних способів їхнього досягнення, організації спільного пошуку й обміну інформацією, рефлексії взаємодіяльності й здобутих результатів.

Організація навчання як діалогу, взаємообміну інформацією, власним досвідом, спільного пошуку сприяє розвитку партнерства викладача і студентів. З цією метою викладач застосовує різноманітні засоби: систему цілеспрямованих, логічно пов'язаних запитань, що спонукають студентів до критичного мислення, особистісних оцінок; посилання на наукові дослідження, аргументи для спрямування студентів у необхідному напрямі; безоцінні судження замість критичних оцінок чи засуджень; відгук на судження студентів замість реакцій, особливо негативного відтінку; позитивні ствердження для стимулювання студента до самостійного міркування; апелювання до думок, поглядів студентів; висловлювання від власного імені, демонстрування власних почуттів; спонукання студентів до особистісної оцінки змісту і процесу навчання, висловлення власних оцінних суджень.

Налагодження психологічного контакту викладача й студентів є запорукою їхньої партнерської взаємодії. Встановленню контакту сприяють: система добудов викладача для розвитку рівноправної взаємодії зі студентами; інтелектуальне й емоційне співпереживання партнерів; пошук спільного бачення проблеми; вияв поваги, емпатії, толерантності.

Участь кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи факультету педагогічної освіти ЛНУ в проекті Еразмус + «Вдосконалення освіти вчителів для прикладного навчання у сфері професійної освіти» (ITE-VET, 574124-EPP-1-2016-1-DE-EPPKA2-CBHE-JP) дала змогу вивчити й впроваджувати у практику європейський досвід підготовки майбутніх фахівців до трудової діяльності, зокрема викладачів професійної освіти. На підставі аналізу й осмислення цього досвіду, представленого на семінарах для учасників проекту, було систематизовано й обґрунтовано провідні ідеї, принципи особистісно центрованої концепції, що становить методологічне підґрунтя організації практико орієнтованого навчання майбутніх фахівців [2, 196-198]:

- навчання як суб'єкт-суб'єктна, партнерська взаємодія викладача й студентів;
- навчання як набуття студентами власного досвіду;
- єдність зовнішньої та внутрішньої активності студентів;
- відкритість й позитивна спрямованість навчання;
- контекстуальне й автентичне навчання;
- вільний вибір й прийняття рішень;
- рефлексія студентами власної діяльності й поведінки.

Отже професійно-педагогічна майстерність викладача вищої школи виявляється в організації навчання майбутніх фахівців як партнерської взаємодії, в процесі якої він разом зі студентами систематично приймає рішення для цілеспрямованої організації навчального процесу; наділяє студентів повноваженнями для підтримки їхньої суб'єктної позиції; досягає з ними домовленості щодо організації навчання; застосовує діалог для обміну зі студентами інформацією, власним досвідом; налагоджує з ними психологічний контакт.

---

1. *Santrock, J.* (2001). Educational psychology, 1st ed., New York.

2. *Hertsyuk D., Horuk N., Ravchyna T.* Improving vocational education teacher training at Lviv University within the framework of the Erasmus+ Project ITE-VET / Dessinger Thomas, Braun Vera (Eds). Improving teacher education for applied learning n the field of VET, 2018. P. 187 – 209.

ЗАСТОСУВАННЯ Е-НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

Лариса Ковальчук,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи;
Марія Коник,
кандидат хімічних наук, доцент кафедри неорганічної хімії;
Галина Ничипорук,
завідувач обчислювальної лабораторії кафедри неорганічної хімії,
кандидат хімічних наук;
Олексій Павлюк,
кандидат хімічних наук, доцент кафедри неорганічної хімії

Інформаційно-комунікаційні можливості мережі Інтернет дають змогу істотно підвищити ефективність освітнього процесу у вищій школі. Аналіз праць вітчизняних і зарубіжних науковців (А. Васильєва, О. Вовк, О. Герасимчука, О. Глазунової, Ю. Зубаня, Н.В.Морзе, В. Петріва, С. Шкарлета, D. Baird, M. Ebner, F. Hussain, D. Lee та ін.) і проведених нами досліджень засвідчує доцільність застосування технологій електронного навчання, які значно активізують навчально-пізнавальну діяльність та науково-дослідну роботу студентів, сприяють модернізації системи теоретичної й практичної підготовки майбутніх педагогів, а також підвищенню кваліфікації науково-педагогічних кадрів в умовах інформатизації освіти тощо.

Досліджуючи зазначену проблему в контексті пошуку ефективних шляхів поліпшення професійно-педагогічної підготовки студентів природничих факультетів, ми виходимо з того, що організуванню та здійсненню процесу навчання з використанням ресурсів Інтернет сприяє створення інформаційно-освітнього середовища.

За О. Глазуновою, **інформаційно-освітнє середовище** (ІОС) — це єдиний інформаційний простір, побудований на основі інтеграції інформації на електронних носіях, інформаційно-комунікаційних технологій взаємодії, що включає в себе віртуальні бібліотеки повнотекстових електронних ресурсів, медіаматеріалів, оптимально структуровані електронні навчальні курси, які використовуються на основі принципів нової педагогічної системи, середовища для колективної роботи та систему управління навчальним процесом [3, с. 141]. Широкі можливості для педагогічної взаємодії в ІОС на рівні різних інформаційно-комунікаційних підсистем (“*викладач* ↔

студент”, “*викладач ↔ викладач*”, “*студент ↔ студент*”, “*викладач ↔ група студентів ↔ студент*” та ін.) забезпечує впровадження електронного навчання.

Під електронним навчанням (е-навчання, e-learning) розуміють:

- використання електронних медіа, інформаційних і комунікаційних технологій в навчанні [3, с. 13];
- інноваційний підхід для надання користувачу спеціально-організованої, сфокусованої інтерактивної інформації в електронному вигляді [1, с. 17];
- навчання, за яким істотна частина навчального матеріалу і велика частина взаємодії студента з викладачем здійснюється з використанням сучасних інформаційних технологій (супутникового зв’язку, комп’ютерних телекомунікацій, національного і кабельного телебачення, мультимедіа, навчальних систем тощо) [4, с. 61].

Беручи до уваги дослідження [1–4], зазначимо, що е-навчання органічно поєднує комп’ютерно-орієнтоване, інтернет-орієнтоване, веб-орієнтоване, віртуальне навчання, мобільне навчання, мультимедійне навчання та он-лайн навчання, що дає змогу студентам самостійно отримувати необхідну для них інформацію. Цьому сприяє використання інформаційних ресурсів (баз і банків даних, джерел інформації електронних бібліотек тощо), комп’ютерних (мультимедіа, навчальних і діагностичних систем, відео- і аудіозаписів тощо). З цього погляду **е-навчання** можна розглядати як:

- *систему*, цілісну структуру якої складають технічне, програмне та інформаційне забезпечення, функціональні елементи, людські ресурси тощо;
- *форму організування навчання*, за якого спілкування суб’єктів освітнього процесу передбачає використання комп’ютерної техніки, Інтернет, мобільного зв’язку та інших засобів навчання);
- *вид навчання*, що передбачає надання закладами вищої освіти якісних освітніх послуг студентам;
- *технологію навчання*, яка дає змогу засобами Інтернет урізноманітнювати освітній процес).

Е-навчання у процесі вивчення навчальних дисциплін, які забезпечують професійно-педагогічну підготовку студентів природничих факультетів (“Педагогіка”, “Основи педагогічної майстерності”, “Педагогіка вищої школи”, “Методика викладання хімії в загальноосвітній школі”, “Методика викладання хімії у вищій школі”, “Методологія науково-педагогічних досліджень”), спрямоване на формування професійної компетентності студентів з урахуванням їхніх

потреб, наявних у них знань, здібностей, рівнів мислення, досвіду творчої діяльності, практичних умінь і навичок, стилю навчання тощо.

Функціональні можливості програмного забезпечення е-навчання дозволяють в режимі он-лайн проводити лекції, семінарські й практичні заняття, консультації, наукові відео-конференції тощо. Організовуючи освітній процес на засадах е-навчання, слід дотримуватися головних дидактичних принципів (науковості, доступності, систематичності та послідовності, свідомості й активності, наочності, реалізації міждисциплінарних зв'язків, диференціації процесу навчання, індивідуального підходу та ін.), а також важливо враховувати вимоги специфічних дидактичних принципів (технологічності, адаптивності, інтерактивності, модульності, відтворюваності, гнучкості навчання, інваріантності навчання, незалежності навчання в часі, комп'ютерної візуалізації навчальної інформації, градуювання ступенів її складності, ранжування діагностичних завдань за рівнями складності тощо).

Значні функціональні можливості надає програмне забезпечення на основі Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment — модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище). В університеті впроваджена система тестування, яка використовується для контрольних замірів знань студентів (http://e-learning.lnu.edu.ua). Нами розроблені пакети тестових завдань з метою діагностування якості засвоєння студентами навчальних дисциплін під час модульних контрольних робіт, заліків, іспитів, а також для визначення залишкових знань. Платформа Moodle надає доступ студентам для використання навчально-методичного забезпечення (навчальної програми, курсів лекцій, методичних матеріалів для семінарських, лабораторних і практичних занять, завдань для самоконтролю і самостійної роботи тощо) кожної навчальної дисципліни, зазначеної вище. Студенти хімічного факультету мають змогу користуватися електронними ресурсами обчислювальної лабораторії кафедри неорганічної хімії, а також працювати з підручниками та дидактичними матеріалами, які в електронному вигляді розміщені на факультетському порталі.

У підсумування зазначимо, що проведені нами дослідження засвідчують високий освітній потенціал застосування е-навчання під час теоретичної і практичної підготовки студентів природничих факультетів. Водночас зауважимо, що підвищенню ефективності формування професійної компетентності майбутніх педагогів, набуття ними досвіду творчої діяльності в інформаційному середовищі сприяє поєднання традиційних технологій (технологій проблемного, ігрового, інтерактивного, кооперативного, модульного навчання) та інноваційних

технологій е-навчання (мобільних інформаційно-комунікативних, інформаційно-комунікаційних і мережевих).

---

1. *Васильєв А. В. та ін.* Застосування електронного навчання для підготовки й підвищення кваліфікації фахівців ІТ-галузі у вищих навчальних закладах: монографія. Суми: Сумський державний університет, 2013. 138 с.

2. *Вовк О. Б.* Системи електронного навчання – нові форми сучасної освіти. *Математичні машини і системи*. 2015. № 3. С. 79–86. URL: http://www.immsp.kiev.ua/publications/articles/2015/2015_3/03_2015_Vovk.pdf (24.09.2018).

3. *Глазунова О. Г.* Система електронного навчання майбутніх фахівців з інформаційних технологій в університетах аграрного профілю: монографія. Київ: ТОВ "НВП Інтерсервіс", 2014. 426 с.

4. *Герасимчук О. О.* E-learning. Технології електронного навчання: Навч. посібник. Луцьк: РВВ ЛДТУ, 2008. 432 с.

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГА У ВИЩІЙ ШКОЛІ У КОНТЕКСТІ ПЕРСОНАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ СТУДЕНТА

Світлана Цюра,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки

Однією із важливих змін, які необхідно враховувати у підготовці сучасного педагога є виникнення та теоретичне осмислення такого явища як *персональний освітній простір* (англ. Personal Learning Environment) – один із нових аспектів особистісно орієнтованої освіти. Автори особистісно орієнтованих технологій у контексті цілей вищої професійної освіти розглядають, як пріоритетне завдання – виявити та розвинути суб'єктний досвід студента, організувати навчання таким чином, щоб синтезувати досвід із логікою та поняттєвою структурою навчального предмета, відповідної професійної сфери, фаховими компетентностями.

Персональний простір освіти доцільно трактувати як складний процесуально-змістовий, організаційно-педагогічний і самоорганізовуваний комплекс, який утворюють:

форми, методи, засоби навчання у специфіці інформаційного середовища, тобто персональна навчальна мережа – програми та

мережеві соціальні сервіси, які використовує студент для організації своєї роботи. Це здебільшого соціальні мережі, форуми, площадки інтерактивного спілкування, сервіси Веб 2.0, освітні портали, дистанційні курси, спектр мережних ресурсів, пошукових систем, електронної пошти, хмарні технології, що надають можливість дистанційно використовувати програми занадто складні для локальних комп'ютерів, забезпечують збереження та доступ до особистих файлів з будь-якого підключення до Інтернету, надають можливість зберігати посилання на потрібні ресурси та забезпечують можливість працювати з різних операційних систем Linux, Windows, Android, а також інструменти та прилади, комп'ютерне програмне забезпечення. *Персональна навчальна мережа* – це той операційно-діяльнісний компонент, який забезпечує досягнення власних освітніх цілей, його складові можуть пропонувати й організатори освітнього процесу;

персональний навчальний зміст джерелами й носіями якого є особи, групи. Цей, змістовий компонент навчання, складають інформаційні матеріали мережі, що доступні або вже опрацьовані користувачем, інформаційні матеріали, створені користувачем та накопичені ним у хмарних сховищах підручники, довідники, художня література, посилання на ресурси (для майбутнього використання), тестові завдання різного роду та результати пройдених тестувань, копії документів, у тому числі й особистих тощо.

персональне навчальне середовище – активний актуальний простір взаємодії створений користувачем у повному об'ємі його ініціатив за допомогою соціальних сервісів, сукупність ресурсів, потрібних сучасній людині для того, щоб знайти відповіді на питання, які вона ставить перед собою, які ставлять перед нею, що дає їй можливість створити потрібну інформаційну базу розвитку й самоосвіти та презентувати свої результати.

Взаємодія зі своїм персональним навчальним середовищем дає можливість студенту сформувати *основні «бази» – об'єднані змістово-процесуальні компоненти своєї персональної мережі* – це актуальні, значущі особи та групи – основні джерела інформаційних матеріалів (від колишніх однокласників і Вікіпедії до міжнародних наукових форумів), інформаційні матеріали, створені користувачем такого середовища, накопичені на хмарних ресурсах. Середовище взаємодії у соціальних мережах не системно і не цілеспрямовано пропонує майбутньому фахівцеві елементи педагогічних знань, які є результатом практики інших людей різного рівня компетентності, але також величезний спектр інформації від цитат класиків педагогіки й популярних мемів, до коротких відео та текстових матеріалів, що їх пропонують на розгляд широкого загалу молоді вчителі, студенти, які

перший раз проходять практику, просто учасники інформаційного простору, що у тій чи іншій мережі діляться досвідом шкільного, студентського життя, знімають на його тему мотиваційні, ілюстративні чи провокаційні сюжети. Зрештою у мережі обговорюють актуальні події освітніх середовищ.

Зіставлення такого персонального освітнього середовища з середовищем освіти та навчання в університеті дозволило узагальнити, що освітній простір мережі *сукупно володіє низкою важливих психолого-педагогічних ефектів: «*актуального досвіду», «безпечної присутності», « компетентності», «свого простору», «свободи вибору – вільного оперування у межах свого простору», «особистої цінності».

За критерієм пріоритету спрямованості узагальнимо, які *види діяльності та спілкування у мережі* є звичними й популярними для більшості сучасних студентів. *Перший, спрямований на комунікацію*, на перший погляд лише заради комунікації, без попередніх установок на тривалу взаємодію – це просто спілкування у соціальних мережах на форумах, площадках, конференціях. Має найбільше ознак довільного пошуку, звичайного життєвого пізнання. *Другий, з попередньою установкою на пошук однодумців, на налагодження корисних контактів*, вирішення конкретних завдань, співпрацю, створення команди – це діяльність з організації свого, чи адаптації до уже наявного середовища «компетентних своїх», які обговорюють спільні ідеї, ініціюють програму дій, створюють проекти. Є більше цілеспрямованим ніж перший. *Третій, з вираженим наміром презентації себе, свого досвіду, створення свого соціального обличчя, іміджу, водночас є апробуванням своїх ідей*, проектів, способом отримати прибуток, розпочати чи змінити професійну діяльність. Цілеспрямованість його найбільш очевидна, однак, на відміну від попередніх більше опирається на внутрішню мотивацію. Тому частина студентів ведуть блоги, працюють як рекламні агенти, популяризують торгові бренди тощо, а більшість презентують свої досягнення через фото чи короткі відеозвіти. *Четвертий, спрямований на комплексну реалізацію засобами мережі уже структурованих власних цілей індивідуального професійного розвитку, як от:* презентація персональних або групових соціальних чи виробничих проектів; створення майстер-класів або циклу рекомендацій, мемів, мотиваторів, демотиваторів; публікація літературних творів, рецензій, статей, оглядів. *П'ятий, чітко спрямований на повноцінну професійно орієнтовану діяльність у мережі*, (волонтерська, офіційний працівник, фрилансер, консультант, тренер) - це консультації, тренінги, навчальні заняття в онлайн, участь у професійних мережевих проектах.

ПЕДАГОГІЧНЕ ПАРТНЕРСТВО У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

Романа Михайлишин,
асистент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи

Сучасні тенденції розвитку українського суспільства вимагають радикальних змін у підготовці нової генерації педагогічних кадрів, де визначна роль відводиться формуванню професійної компетентності згідно з викликами і потребами ринку праці. У цьому процесі все більшого значення набувають ідеї педагогічного партнерства як чинника самореалізації викладача і студентів.

Історія наукової думки свідчить, що протягом століть накопичувався багатий досвід організації педагогічного партнерства та співпраці учасників освітнього процесу.

Проблема педагогічного партнерства розглядається у контексті педагогіки взаємодії; педагогіки підтримки; педагогіки співробітництва; організації навчальної взаємодії тощо.

Питання педагогічного партнерства активно досліджуються у психології, зокрема загальнопсихологічні аспекти педагогічної взаємодії у вищій школі; діалогічна взаємодія викладача й студента як умова особистісно-професійного зростання майбутнього педагога; психологічні засади міжособистісної взаємодії викладачів і студентів; вплив взаємин викладачів і студентів на формування «Я-концепції» майбутнього вчителя; взаємодія студентів із викладачами як детермінанта їх психічного стану.

Особливу увагу ідеї педагогічного партнерства як умови інтерактивної навчальної взаємодії викладача і студентів приділено в наукових працях сучасних українських учених (М. Вієвська, В.Власенко, О.Друганова, С.Золотухіна, М.Євтух, Л.Кондрашова, Л.Нечаєва, В.Курило, О. Микитюк, С.Микитюк, В. Майбородова, Н. Побірченко, Н. Пузиркова, О. Радул та ін.).

Основу професійної підготовки майбутнього фахівця освітньої галузі становить гуманістична парадигма, яка полягає у співробітництві викладача зі студентом як інноваційної форми взаємодії в умовах педагогічних ВНЗ. Сучасне розуміння інтерактивної навчальної взаємодії базується на узгодженості суб’єктної діяльності учасників освітнього процесу.

Викладач є посередником, «модератором» між студентами та навчальним матеріалом, що вимагає готовності до виконання ролі порадника, помічника, консультанта, комунікатора, партнера. Його завдання полягає в тому, щоб навчити студентів усвідомити й

осмислити власний потенціал, визначити мету свого саморозвитку. Викладач має зорієнтувати майбутніх педагогів відчувавати потребу самостійно засвоювати нову інформацію протягом усього життя, відповідно до сучасних викликів суспільства, й ефективно використовувати її на практиці у період сучасних освітніх реформ.

Стосунки викладача і студента спрямовані на досягнення загальних цілей, принципів добровільності, рівнозначності та доповнюваності учасників освітнього процесу. Партнерство активізує пізнавальні інтереси студента й забезпечує його індивідуально особистісний розвиток.

Педагогічне партнерство під час організації навчально-виховного процесу в педагогічних ВНЗ характеризується гуманістичною спрямованістю, прагненням створити необхідні умови, для того, щоб особистість майбутнього фахівця мала можливість послідовно набувати досвіду взаємодії, оскільки від неї залежить загальна психологічна атмосфера та міжособистісні взаємини у майбутній педагогічній діяльності.

Педагогіка партнерства передбачає співпрацю учасників навчально-виховного процесу, що не заперечує відмінностей в їх життєвому досвіді, компетентностях, але враховує рівність у праві на доброзичливе, толерантне ставлення, взаємоповагу, емпатію, взаєморозуміння.

Актуалізація гуманістично спрямованої особистісно орієнтованої парадигми призвела до зростання інтересу до діалогу як засобу побудови нової системи педагогічних стосунків, рівноправної взаємодії викладача і студента як вільних, неповторних суб'єктів.

Навчальний діалог між викладачем і студентами як інтерактивна взаємодія характеризується відкритістю спілкування і дає змогу організувати процес співпраці, в основі якого взаєморозуміння й налаштування на емоційно-психологічний світ партнера, досягнення єдиної мети. Механізмом педагогічного партнерства у вищій школі виступає ціннісно-смислова єдність на основі діалогових відносин, що створює «єдине поле порозуміння» [1, с. 6].

Побудова взаємодії на партнерських засадах можлива, якщо у викладача розвинене толерантне сприйняття студентів. Вміння викладача толерантно ставитись до студентів є прикладом урівноваженої і терпеливої позиції мудрого педагога.

Особливого значення в умовах інноваційного освітнього простору набуває рефлексія педагогічної діяльності, яка є основним механізмом усвідомлення професійних успіхів та недоліків, особистісних досягнень викладача педагогічного ВНЗ. Здатність до рефлексії може знаходити своє відображення у процесі втілення

індивідуального стилю професійної діяльності, оцінці адекватності обраної стратегії.

Важливою передумовою розвитку рефлексивної позиції майбутнього педагога є стимулювання студентів до самовизначення та формування особистої Я-концепції у змісті педагогічної діяльності.

Важливим особистісним чинником професійного зростання майбутнього фахівця, на думку Л. Коваль, є здатність до самоосвіти, саморозвитку, рефлексії, створення нового у собі. Тому під час навчання у педагогічних ВНЗ має формуватися внутрішня потреба, здатність навчатися впродовж життя. Випускник має бути конкурентоспроможним на ринку праці [2, с. 84].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу стверджувати, що організація педагогічного партнерства між викладачем і студентами у педагогічних ВНЗ можлива за таких умов: 1) створення психологічно-комфортної атмосфери, продуктивної для позитивного самопочуття особистості, розвитку її пізнавальної активності; 2) реалізація педагогічного діалогу, де учасники взаємодії виступають у ролі активних суб'єктів; 3) стимулювання партнерів до рефлексивної діяльності.

Отже, педагогічне партнерство – особливий вид інтерактивної навчальної взаємодії, що базується на принципах рівноправності, взаємного визнання і відповідальності. Взаємодія учасників педагогічного партнерства забезпечується створенням психологічно-комфортної атмосфери, педагогічним діалогом і професійно рефлексивною діяльністю.

Педагог, який вміє будувати стосунки на партнерських засадах, сприймається студентами та колегами як бажаний співрозмовник. Партнерська взаємодія з позиції рівності зі студентами забезпечує ефективний педагогічний процес. За умови розуміння педагогом основ побудови партнерської взаємодії цілком імовірно навчити й іншу сторону (студентів) такої взаємодії.

---

1. *Глазкова І.* Навчальний діалог у професійній діяльності майбутнього вчителя: [монографія] / І. Глазкова. – Донецьк: ТОВ «Юго-Восток, ЛТД», 2007. – 188 с.

2. *Коваль Л.* Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: культуротворчий вимір / Л. Коваль // Вища освіта України. – 2013. – № 1. – С. 82-87.

3. *Хрипун В.* Партнерська взаємодія вчителя й учнів – ключ до саморозвитку успішного педагога // Рідна школа. – 2010. – № 1-2. – С. 39–41.

КРИТЕРІЇ ЯКОСТІ В АКАДЕМІЧНІЙ ПРОФЕСІЇ: ВИНАГОРОДА І КОНТРАКТИ

Наталія Яремчук,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи

Сучасні світові тенденції освітньої політики зорієнтовані на безперервні динамічні перетворення вищої освіти, очікуваний результат яких є ключовим фактором інновації та прогресу держави. Загалом, державні стратегії розвитку зорієнтовані на пришвидшення академічного росту за рахунок розширення вищої освіти, де головним пріоритетом залишається якість освітньої послуги та наукових досліджень. Успіх у таких змінах безпосередньо залежить від діяльності професорсько-викладацького складу та адміністративного менеджменту ВНЗ.

Жоден університет не може успішно функціонувати без відданих своїй роботі викладачів, які отримують відповідну винагороду. Для ВНЗ важливо, змотивувати та утримати кращих працівників, а також стимулювати їх до максимально ефективної праці. Незважаючи, що академічна професія – це ядро університету, зараз у багатьох державах статус викладачів понижується, як і розмір їхньої заробітної платні.

Наукові дослідження щодо професійної діяльності викладача ВНЗ маштабно представлені у психолого-педагогічній літературі, проте напрям мотиваційно-стимулюючих аспектів, а, відповідно, умов прийому на роботу (зміст контрактів) та винагороди за працю (оплата праці) залишаються не дослідженими.

Вагомість таких аналітичних розвідок забезпечує компаративістське порівняння моделей та пріоритетів у світових напрацюваннях, проте виявлено не так багато наукових напрацювань та статистичних даних цього питання.

Дану проблематику слід аналізувати відповідно до низки складових: правові рамки та соціальна політика, які пов’язані із вищою освітою; структура академічної ієрархії, практика прийому на роботу та рівні заробітної плати; додаткові виплати, а також бонуси та пільги; кваліфікація викладачів та типи контрактів; процедури просунення по кар’єрі; можливості додаткової зайнятості та отримання прибутку; міжнародна мобільність та конкуренція за викладачів і дослідників.

У даній тематиці слід розрізняти декілька понять. Зокрема, «заробітна оплата праці (salaries)» – це прямі грошові виплати, які надаються викладачам їхніми роботодавцями та загальні «винагороди (remuneration)» – оплата (не обов’язково у грошовій формі), яку

викладачі отримують додатково до заробітної плати. Це виплати за консультування, додаткові години викладання, виконання адміністративної та іншої роботи, а також виплати, пов'язані із медичним страхуванням, помешканням тощо. Під «контрактом» слід розуміти спеціальні правові чи інші домовленості, які зумовлюють умови академічної зайнятості.

Загалом, заробітна оплата праці викладача ВНЗ відповідно до світових економічних стандартів відповідає рівню життя середнього та вище середнього класу. Існує кореляція між рівнем економічного розвитку країни та оплатою праці викладача. Згідно статистичних даних найкраща ситуація у таких державах як США, Канада, Австралія, Великобританія, Китай, ОАЕ, Індія тощо. І навіть, якщо оплата праці невисока, академічна професія забезпечує соціальний статус, незалежність, можливість розпоряджатися своїм часом, медичне страхування, пільги на побутові послуги та інші переваги.

До критеріїв оцінки, які мають вплив на статус викладача та розмір його оплати праці слід віднести: 1) кількість ВНЗ в державі; 2) престижність навчальних курсів та спеціальності, майбутнім фахівцям якої вони викладаються; 3) кому читаються курси бакалаврам, магістрам тощо; 4) навантаження студентів на одного викладача; 5) тип ВНЗ; 6) кількість аудиторних годин; 7) нарахування заробітної оплати праці відповідно до державних норм, що регулюють законодавчо чи індивідуальний контракт з ВНЗ [1, с. 39].

Більшість представників академічної професії переживають зараз не найкращі часи. Їхня заробітна платня знижується із-за світової інфляції, вона не співпадає із доходом представників інших професій у співмірній кваліфікації. Гарантій постійного найму стало менше, а вимог до звітності стало більше. Як наслідок, талановитих фахівців зараз менше приваблює академічна професія.

Загальноприйнятою світовою практикою для викладачів став пошук додаткових заробітків: додаткові години викладання, проведення професійних семінарів, наукові гранти, літні курси тощо (які не обумовлені в контрактах). Вони також можуть консультувати уряд, бізнес; працювати в аналітичних центрах; співпрацювати із ЗМІ чи робити паралельну кар'єру відповідно до своєї спеціалізації (лікарі, юристи, бухгалтери тощо).

Мотиви до співпраці академічної та неакадемічної зайнятості важко аналізувати. В цей час, коли одні спеціалісти роблять кар'єру в деякій професійній області і паралельно викладають через любов до викладацької діяльності, інші – поєднують декілька місць праці через матеріальну скруту.

У багатьох країнах заробітна оплата праці в державному секторі вищої школи встановлюється урядом. Вплив профспілок у переговорах з урядом визначають рівень зарплати (Ізраїль, Японія, Нідерланди). У Канаді, Норвегії, ОАЕ профспілки ведуть переговори з адміністрацією ВНЗ і визначають рівень базових нарахувань.

У ситуації гострого обмеження бюджету існує світова практика, зокрема, тенденція заключення часових контрактів, які передбачають повну або часткову зайнятість. У США ця практика дуже популярна на відміну від Західної Європи. Зазвичай, коли оголошується вакансія в академічній спільноті існує поняття інбридингу (на оголошену посаду проходять ті ж працівники або резерв поповнюється із аспірантів кафедри). Так формуються традиції академічної спільноти. Проте існує думка, що явище імбридингу негативно впливає на академічну творчість, оскільки воно підтримує вихідні ідеї, а не інновації.

Академічні контракти та пов'язані з ними очікування академічного персоналу в певній мірі відтворюють академічну культуру. Неформальні академічні норми часто такі ж впливові, як і офіційні контракти.

Отже, загалом на розмір заробітної оплати праці впливає академічна кваліфікація та публікації (оцінка наукової та викладацької діяльності на основі відповідних критеріїв та формування подальшого рейтингу), або відповідно до наукового звання та трудового стажу (держави, із «нестачею» професорсько-викладацького потенціалу). Модель викладача як державного службовця по академічному найму має місце у багатьох країнах Європи. Зарплата варіюється в залежності від типу закладу, його географічного розташування та дисциплінарної області (вона вища в медицині, юриспруденції, економіці). Дослідницькі університети завжди пропонують більшу оплату праці. Проте в багатьох державах зарплата визначається більше нормами державної служби чи нормативами міністерства освіти та науки, ніж умовами ринку, дисциплінарною областю, продуктивністю викладача чи іншими факторами.

---

1. *Altbach P.* Paying the professoriate. A global comparison of compensation and contracts. Ed. by Altbach P., Reisberg L. New York, 2012, 439 p.

ТЕХНІКА РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ВИНАХІДНИЦЬКИХ ЗАВДАНЬ (ТРВЗ) ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ

Марія Крива,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи

Розвиток творчого потенціалу учнів є одним із пріоритетних завдань сучасної школи. Формуванню творчої особистості учня сприяє теорія розв'язування винахідницьких завдань (ТРВЗ) Г. Альтшуллера – відомого письменника-фантаста і винахідника, на основі якої розвинулися теорія розвитку творчої особистості (Г. Альтшуллер, І. Верткін) та ТРВЗ – педагогіка, головне місце в якій займає життєва стратегія творчої особистості та розвиток творчої уяви.

Теорію розв'язування винахідницьких завдань розробляли Г. Альтшуллер, В. Бухвалов, С. Вікентьєв, М. Гафітулін, А. Гін, Н. Голіцина, Ю. Мурашковський, А. Нестеренко. Проблему застосування ТРВЗ у загальноосвітніх навчальних закладах України досліджували А. Желан, Г. Котлярчук, О. Лесіна, І. Романова, В. Телячук, А. Яценко тощо.

Мета дослідження – розглянути особливості застосування теорії розв'язування винахідницьких завдань Г. Альтшуллера для розвитку творчих здібностей учнів.

Технологія розвитку творчої особистості Г. Альтшуллера полягає у формуванні системного, діалектичного мислення, розвитку творчої уяви, винахідницької кмітливості [2]. Основою теорії розв'язування винахідницьких завдань є виявлення суперечностей у предметах, явищах, процесах. Методи і прийоми цієї теорії ефективно тривалий час застосовують у технічному винахідництві, пізніше знайшли застосовування у психології, педагогіці, в менеджменті.

Теорію розв'язування винахідницьких завдань у загальноосвітніх навчальних закладах можна використовувати як елементи методики традиційного навчання для розвитку творчої уяви, фантазії, як факультатив на вибір учня.

Креативність, навички дослідницької діяльності, вміння розв'язувати творчі задачі варто розвивати з початкової школи. Розглянемо основні методи та прийоми ТРВЗ Г. Альтшуллера, які застосовують у початковій школі. До них належать прийом «Круги Лурія», «Думай про інше», «Добре-погано»; типові прийоми фантазування: «Збільшення-зменшення», «Ділення-об'єднання», «Спеціалізація-універсалізація», «Навпаки», а також прийоми фантазування Джанні Родарі: «Кола на воді», «Біном фантазії»,

«Довільний префікс», прийоми складання казок, прийом «Скляні чоловічки». Для кращого розуміння дітьми фантастичних перетворень назви прийомам дають у вигляді імен чарівників з різними можливостями. Загальна мета творчих прийомів фантазування: навчити дітей робити фантастичні перетворення об'єкта за певною ознакою [3].

Для подолання стереотипів мислення важливо подолати психологічну інерцію за допомогою неалгоритмічних методів винахідництва (методу фокальних об'єктів, морфологічного аналізу).

ТРВЗ-педагогікою розроблені алгоритми, які дозволяють достатньо ефективно навчити дітей працювати з творчими задачами. Для їх розв'язання необхідні розумові операції, які дозволяють без зайвих спроб вийти на оптимальне рішення. У технології ТРВЗ виділяють декілька типів творчих задач: винахідницька задача, дослідницька задача, конструкторська задача, прогнозна задача, задача-відкриття, задача з доповненою умовою, задача з недостатніми даними [3].

В основній та старшій школі інструментарій ТРВЗ необхідно застосовувати для залучення учнів до дослідницької діяльності, розвитку вміння прогнозувати результати власної діяльності. Вивчення предметів природничого циклу має великий потенціал для організації дослідницької діяльності школярів.

У основній та старшій школі, наприклад на уроках природничого циклу можна застосовувати такі методи як модель системного оператора (вивчення процесів, зв'язків в біологічних системах), моделювання фізичних і хімічних процесів з допомогою моделювання маленькими чоловічками (вивчення будови речовини – ідея Ю. Мурашковського) [1]. Одним із прийомів вирішення задач є застосування різних ефектів (фізичних, хімічних, біологічних тощо), тобто застосування відповідних об'єктів для технологічних перетворень. Для аналізу проблемної ситуації ефективними є функціонально-морфологічний аналіз для створення нових продуктів, багаторівневе ідеальне прогнозування тощо.

Отже, теорія розв'язування винахідницьких завдань Г. Альтшуллера – це технологія, яка володіє потенціалом для розвитку творчого мислення, уяви, фантазії учнів, здібностей до реалізації ними власних стратегій та тактик у процесі навчання шляхом вирішення суперечностей і розв'язування різних типів творчих задач.

1. *Голицына Н. Б., Нестеренко А. А.* Экспериментальный курс биологии на базе ТРИЗ // Педагогические технологии. – №2, 2004. – С. 112–120.

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

3. Сходинками творчості. Методика ТРВЗ в початковій школі / Автори-упорядники: О. В. Лесіна, В. П. Телячук. – Х.: Вид. група «Основа»: «Тріада+», 2007. – 112 с.

ГАЛИНА ПАПЕРНА ПРО ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ ІВАНА ФРАНКА

Христина Калагурка,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи

В історії педагогічної науки Галина Паперна відома як дослідник високого наукового рівня педагогічної спадщини славетного письменника, науковця, громадського діяча Івана Франка. З-під пера дослідниці вийшли статті «Іван Франко про виховання дітей» [2] та «Іван Франко про дитячу літературу» [3].

Серед наукових публікацій Г. Паперної, присвячених вивченню педагогічної думки відомого вченого, варто виокремити наукову працю «Іван Франко про народну освіту» [1], у якій цілісно, системно й ґрунтовно представлено його ідеї про народну освіту, навчання й виховання української молоді, діяльність вчителя, виховне й освітнє значення дитячої літератури.

Ця книга вийшла у 1946 році, після тридцяти років від дня смерті Каменяра. Хоча дослідження Г. Паперною педагогічних поглядів І. Франка було опубліковано в період панування єдиної ідеології, воно вражає науковою об’єктивністю, ґрунтовністю, відсутністю стереотипів та ідеологічних шаблонів у висвітленні гуманістичного світогляду, національних інтересів українського мислителя. У зазначеній праці та подальших наукових роботах дослідниця аргументовано, посилаючись на об’єктивні докази, ненав’язливо, відверто аналізує педагогічні погляди І. Франка, що засвідчують видатного діяча як натхненного борця за демократичну, народну, національну за формою й водночас загальнолюдську гуманну освіту. Як зазначила Г. Паперна, І. Франко палко бажав, щоб український народ зайняв почесне місце серед європейських освічених народів.

Г. Паперна – одна з перших дослідників педагогічної спадщини І. Франка, яка обґрунтовувала його ідеї освіти, навчання й виховання на підставі глибокого вивчення архівних матеріалів, зокрема періодичних видань, у яких він друкував свої статті або був редактором. Вона висвітлювала педагогічні ідеї видатного письменника шляхом аналізу його наукових праць, статей, художніх творів.

У дослідженнях Г. Паперної знаходимо ґрунтовний огляд наукового й літературного доробку І. Франка педагогічного спрямування, що не знайшов належного висвітлення у педагогічній літературі. Це оповідання «Гірчичне зерно», повість «Перехресні стежки», поема «Панські жарти», стаття «Педагогічні тумани», у яких видатний письменник розмірковував над проблемами освіти, навчання й виховання. Вражає також мова наукових праць Г. Паперної, яка, передовсім, справді українська, тобто літературна, позбавлена русизмів, мовних шаблонів і неточностей.

Власне зусиллями Г. Паперної педагогічна франкіана поповнилася новими розвідками, які доповнювали образ І. Франка як борця за демократичну й національну освіту.

---

1. *Паперна Г. О.* Іван Франко про народну освіту. – Львів: Вільна Україна, 1946. – 61 с.

2. *Паперна Г. О.* Іван Франко про виховання дітей // Дошкільне виховання. – 1956. – № 8. – С. 9 –16

3. *Паперна Г. О.* Іван Франко про дитячу літературу // Жовтень. – 1956. – № 9. – С. 86 – 93.

ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УНІВЕРСИТЕТАХ СЛОВАЧЧИНИ

Галина П’ятакова,
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи

Сучасна вища освіта Словацької Республіки розпочала свій розвиток з часу від’єднання країни від Чехословаччини. Значний вплив на неї здійснила Болонська реформа і ті закони, що допомагали закладам освіти імплементувати у вищу освіту головні положення для створення єдиного освітнього простору, впровадження модульно-

кредитного оцінювання магістрів, сприяти мобільності випускників тощо.

Значну роль у реформуванні вищої освіти Словаччини, як і інших країн Вишеградської групи, відіграє введення трансферної системи європейських кредитів (ECTS). Її запровадження підвищує гнучкість вищої освіти, допомагає забезпеченню мобільності студентів і викладачів у межах європейського освітнього простору. Сучасна система вищої освіти має три ступеня: бакалавріат – 3 роки, магістрат – 2 роки та докторантура – 3 роки.

У 2014 році до ст. 92 закону 131/2002 «Про вищу освіту» було введено зміни про безкоштовне навчання у всіх державних університетах Словаччини для усіх словацьких та іноземних студентів за умови навчання на словацькій мові. Майже усі державні університети вимагають від іноземних студентів сертифікат державного зразка про рівень знання словацької мови. Отримати такий сертифікат можливо тільки на підготовчих курсах (платних), які акредитовані міністерством освіти Словацької Республіки. Зазначимо, що на шляху отримання вищої освіти – це єдиний внесок.

Розвиток вищої освіти Словаччини відбувається під впливом довгострокових намірів 2014-2024 рр., що є продовженням планів 2008 р., стратегічних документів, прийнятих Євросоюзом, Болонською реформою, а також документів про вищу освіту Словацької Республіки. У документі “Знання для процвітання стратегія досліджень та інновацій для інтелектуальної спеціалізації Словацької Республіки” приділено увагу реальному стану розвитку вищої школи. Вища школа регулюється законом № 131/2002 Z.z. про вищі школи, а також поправками та доповненнями до певних законів зі змінами. Усі заклади розподіляють на державні (3), публічні (20) та приватні (13). У 2002 році університети були перетворені у державні інституції, що дозволило їм для розвитку мати фінансування з державного бюджету та інших джерел і визначатися як суб’єкти підприємницької діяльності. Державні університети фінансуються з державного бюджету у формі грантів на основі конкретних показників школи за попередній період. Сума гранту розраховується відповідно до формули, яка обчислюється на основі “методу поділу” субсидії державним вищим навчальним закладам: 1/3 частини гранту поділяється на кількість студентів, 1/6 на кількість випускників. У 2006/2007 рр. Європейською асоціацією університетів був проведений аудит, який сприяв змінам у вищій освіті. Було визначено за результатами аналізу *мету* цих змін: покращити якість вищої освіти; підвищити якість університетської науки та досліджень; вибрати елітні університети зі всесвітньою репутацією; сприяти співпраці науки з практикою; комерціалізувати результати діяльності.

Аналіз документів з акредитації навчальних програм надає підстави стверджувати, що в університетах Словаччини з 2008 по 2019 рр. включно розроблено понад 70 програм підготовки філологів-магістрів. Підготовка магістрів філологічних спеціальностей у Словаччині відбувається на філософському факультеті в університетах Павла Йозефа Шафарика в Кошице (5), Матея Бела в Банській Бистриці (18), св. Кирила та Методія в Трнаві (6); на філософському факультеті та факультеті гуманітарних і природознавчих наук в Пряшівському Університеті (15), на філософському факультеті та педагогічному факультеті Університету Я. Коменського в Братиславі (13); на педагогічному факультеті Університету ім. Костянтина Філософа в Нітрі (11), на факультеті прикладних мов Економічного Університету в Братиславі (5).

Усі вказані програми розраховані на 2 роки магістерської підготовки студентів з бакалаврським рівнем підготовки за гуманітарним напрямом. Зазначимо, що серед традиційних програм підготовки філологів з конкретної мови та літератури, наприклад, Словацька мова і література, достатньо цікавими є програми Університету Я. Коменського в Братиславі. Магістрантам запропоновано навчання на програмах Іноземні мови та культури – компаративістика (французька, словацька, іспанська, італійська – мови навчання); Угорська мова, редагування та видавнича праця; Німецька мова у міжкультурній та транскультурній комунікації; Романські мови і культури; Слов'янські дослідження (болгарська, хорватська, польська, словацька, словенська, сербська мови навчання); Східноєвропейські мови і культури (словацька, японська, китайська, корейська мови навчання). Нетрадиційними для українських філологічних факультетів та факультетів іноземних мов є також програми в Університеті Павла Йозефа Шафарика в Кошице. Англійська, французька мови для європейського інституту економіки та Британські та американські дослідження. В Університеті Матея Бела в Банській Бистриці магістрантам пропонують програми за двома спеціальностями: Прикладна етика – англійська мова і культура; Прикладна етика – німецька мова і культура; Філософія – російська мова і культура; Філософія – німецька мова і культура; Історія – німецька мова і культура; Історія – російська мова і культура; Словацька мова і література – англійська мова і культура; Словацька мова і література – філософія; Словацька мова і література – французька культура; Словацька мова і література – історія.

Сучасна магістерська програма Британські та американські дослідження (2018-2019 рр.) пропонує спеціалізацію з англійської мови та мовознавства, літературного процесу та культури англомовних країн.

У 50 університетах, які є партнерами Erasmus + в ЄС, студентам дозволяють досягти максимально рівня знань мови та високих професійних знань; можливість отримати сертифікати мови TOEFL і B2, що підтримує розвиток компетентностей світового рівня. Лінгвістичні компетентності з англійської мови надають змогу випускникам працювати у сфері розпізнавання мовлення, синтезу мовлення з текстом, обробки мови засобами штучного інтелекту, комп'ютерної лінгвістики тощо. Студенти також вивчатимуть методи наукових досліджень та зможуть співпрацювати над науковими проектами з різних галузей мовознавства.

Випускникам цієї програми надано широкий спектр можливостей працювати редакторами, видавцями, перекладачами, тренерами, дослідниками в міжнародних установах. Програма також пропонує спеціалізацію у британській та американській літературі та літературознавстві. Студенти отримають широкі знання з літературної теорії, історії літератури та стилістики. Вони навчаються тлумачити та аналізувати тексти різних жанрів і використовувати ці знання та вміння у роботі в якості письменників, критиків, видавців чи журналістів. Випускники мають змогу працювати в галузях, де головними пріоритетами є знання англійської мови, таких як масмедіа та видавнича справа, а також у сфері реклами, маркетингу та зв'язків із громадськістю. Третьою складовою цієї навчальної програми є культурні дослідження, які поєднують англійську мову та літературу з філософією, політикою, економікою, наукою, релігією, естетикою, правом, історією, соціологією та антропологією. Особливий акцент робиться на вивченні та аналізі засобів масової інформації, що сприяє роботі випускників у засобах масової інформації та рекламних агентствах. Такі складові магістерської програми сприяють поглибленню знань англійської мови та літератури, навчають студентів мислити, розвивати творчі навички, необхідні для розв'язання проблем для майбутньої співпраці за спеціальністю. Ці компетенції є ключовими, вони необхідні випускникам для роботи в міжнародних компаніях, а також для започаткування та розвитку успішного бізнесу.

Безумовно, різноманітність магістерських програми підготовки філологів сприяє конкурентоздатності випускника на європейському ринку праці, оскільки конкуренція є потужною. Словацька Республіка приєдналася до країн Вишеградської групи після розпаду Чехословаччини, з того часу перед університетами країни були поставлені завдання підняти розвиток вищої освіти до рівня європейських країн. підкреслимо, що це єдина з країн Європи, яка працює з 2014 року за десятирічним планом розвитку. Вищі навчальні заклади Словаччини ведуть боротьбу за кожного студента, тому

нетрадиційний підхід до навчання магістрів-філологів, поєднання двох спеціальностей у програмах підготовки, впровадження сучасних підходів у дослідження, широка профорієнтація випускника, безкоштовна освіта створюють умови для мотивації навчання магістрантів в університетах країни.

ДОСВІД ФІНСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ: ВИСОКОЯКІСНА ОСВІТА РІВНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ, ЕФЕКТИВНІ ДОСЛІДЖЕННЯ, ПАРТНЕРСТВО ТА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ

Юлія Заячук,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи

Головним принципом освіти Фінляндії є забезпечення рівних можливостей доступу до якісної освіти та професійної підготовки для всіх громадян незалежно від їх етнічного походження, віку, статку чи місця проживання. Щоб забезпечити рівні можливості для навчання, напрацьована система стипендій та кредитів. Крім того, сучасна філософія освіти Фінляндії ґрунтується на позиції, що потенціал кожного учня і студента повинен бути максимально збільшеним. Тому істотні завдання покладено на освітнє консультування, спрямоване на підтримку та керівництво учнями і студентами з метою максимально ефективної організації їхньої праці та набуття вміння приймати рішення щодо своєї освіти та кар'єри.

Фінські університети в руслі означеної філософії освіти базують свою діяльність на таких принципах: сприяння освіті та вільній науці; реалізація освіти на основі наукових досліджень; тісна співпраця з фінським суспільством; єдність з міжнародною академічною спільнотою.

Проаналізуємо фінську університетську стратегію на прикладі одного з основних, і другого за розміром, університетів Фінляндії – **університету Турку**, в якому автор проходила стажування в рамках програми Еразмус+ КА1: міжнародна кредитна мобільність для викладачів.

Стратегія роботи Університету Турку побудована **на чотирьох головних точках**: ефективні дослідження; відповідальна освіта; каталізатор соціального добробуту та економічного зростання; добробут університетської спільноти.

Зазначимо, що дискусія щодо розробки університетської стратегії та програми розвитку відбувалася за участі як представників самого університету, так і зовнішніх зацікавлених сторін та груп. Інтернаціоналізація, вільна, відкрита та ефективна наука, відповідальність, співробітництво та взаємодія – акценти, які ставилися в усіх програмних/ концептуальних частинах стратегії.

Розглянемо концептуальні частини, з допомогою яких реалізується університетська стратегія, з програмним наповненням кожної з них детально.

І. Ефективні дослідження.

Науково сильний університет – перший ключовий акцент стратегії його розвитку. Це забезпечується через проведення *різноманітних і мультидисциплінарних досліджень*. Розробка університетського дослідницького профілю передбачає проектування національної співпраці з іншими університетами країни. Крім того, міжнародна ефективність університету підвищується за рахунок широкого партнерства, комунікації та мобільності персоналу. Аспект стратегії університету – збільшення фінансування наукових досліджень.

Чотириступенева траєкторія дослідницької кар'єри – стратегічний курс. Першим етапом дослідницької кар'єри є докторантура (doctoral programmes), яка була значно оновлена у фінських університетах за останні роки. Другий етап – це пост-докторська позиція (postdoctoral researcher) чи позиція наукового співробітника університету (university research fellow). На цьому етапі вживаються кроки щодо набуття дослідником більш незалежної ролі в науковому середовищі університету. На третьому етапі дослідники діють самостійно або стають лідерами дослідницької групи (leaders of a research group). Вони беруть участь у викладанні, в керівництві докторськими дисертаціями, активно звертаються за зовнішнім фінансуванням. Четвертий етап дослідницької кар'єри стосується професорів, чий внесок має вирішальне значення для проведення досліджень, отримання зовнішнього фінансування та підтримки молодих вчених. Своїм стратегічним завданням університет Турку бачить збільшення в університеті кількості сильних дослідників, які залучаються через міжнародні аплікаційні процеси.

Університет розвиває таку внутрішню культуру, де кожен його рівень діє за принципом *відкритої науки*. Принципи відкритої науки застосовується до освіти, підтримки досліджень та комунікації. «Відкрита наука» охоплює доступність до дослідницьких даних та відкритий доступ до наукових публікацій для всіх.

Підтримка досліджень та інфраструктура – дуже важлива частина стратегії університету. Йдеться про здобуття додаткового

фінансування, ефективне управління дослідними проектами, забезпечення обладнанням та використання міжнародних баз даних.

II. Відповідальна освіта.

Університет гарантує *високоякісне навчання та гнучкі навчальні траєкторії*. Частина стратегії університету Турку – організація навчального процесу на основі новітніх науково-педагогічних досліджень та здійснення його в сучасному навчальному середовищі.

Використання цифрових технологій та сучасне обладнання у викладанні та навчанні розглядаються як можливість, а не самоціль. Вони підтримують планування освіти, процес навчання та екзаменаційний процес. Цифрові технології використовується також як засіб інтернаціоналізації університету.

Інтернаціоналізація освіти – стратегічна мета університету Турку. Усі ступеневі програми університету гарантують готовність випускників до інтернаціоналізації, роботи в міжнародному та багатокультурному середовищі. Ступеневі англомовні програми є частиною загальноуніверситетської програми. Для студентів, що приїжджають в університет Турку за обміном, розроблено якісні навчальні модулі. Фінські студенти отримують підтримку у підготовці своїх навчальних планів для навчання за кордоном.

Університетська освіта відповідає потребам суспільства, що змінюється, і забезпечує компетентності для трудового життя. Більше того, крім ступеневої програми вищої освіти, університет Турку пропонує різноманітні навчальні програми у своєму Відкритому університеті як складовій частині, що інтегрована в ступеневу програму, та заходи в контексті неформальної освіти дорослих.

III. Каталізатор соціального добробуту та економічного зростання.

Університет для підприємництва – це стратегічна відповідь на сучасні суспільні запити. Фактор «Університет для підприємництва» є сьогодні академічно і соціально дуже впливовим. Згідно концепції, підприємницький університет є головним постачальником кваліфікованого людського капіталу, технологічних рішень на ринок праці та у нову економіку, засновану на знаннях.

Університет підтримує цілеспрямовану, ефективну та прозору *взаємодію з суспільством* і впливає на розвиток благополуччя регіону. Університет підкреслює важливість наукових досліджень та освіти у соціальному розвитку й продукує нову інформацію як основу для прийняття суспільних рішень.

IV. Добробут університетської спільноти.

Стратегія університету Турку також виходить з тези, що *добрий менеджмент* – відповідальний, чесний та інтерактивний – створює

передумови для високоякісної продуктивної роботи та добробуту університетської спільноти. Тому університет продовжує реформу менеджменту та управління. Складовою її частиною є розроблена модель фінансування праці на основі оцінки успіхів і досягнень. Посилення позиції ради університету – це також частина управлінської реформи.

Навчальні можливості і благополуччя студентів – акценти стратегії розвитку університету Турку. Університет бачить своїм обов'язком сприяти тому, щоб студент відчував себе частиною університетської спільноти. Навчальні можливості, окрім власне особистісних характеристик студента, складаються з навчального й дослідницького середовища, якісного викладання та служби підтримки студента, яка є комплексною, ефективною та доступною для всіх.

Активне довгострокове планування людських ресурсів та підбір персоналу є частиною щорічного університетського планування. Університет як роботодавець пройшов шлях від принципу зайнятості його працівників на цивільній службі до контрактних трудових відносин. Виходячи з принципу, що академічна кар'єра базується на конкурентності, університет підтримує професійний розвиток співробітників. В цьому контексті розроблено, зокрема, широку систему педагогічної підготовки викладачів університету.

«Від вільних людей до вільної науки та навчання» – концепція В. Коскеніемі, ректора університету Турку періоду 1924–1932 років. На цій концепції і побудована діяльність сучасних університетів Фінляндії, університетів конкурентоспроможних на міжнародному рівні, діяльність яких базується на високоякісних, мультидисциплінарних ефективних дослідженнях. Афінська освіта загалом базується на засадах довіри, справедливості, партнерства та відповідальності.

ОСОБЛИВОСТІ ОСВІТИ В ОСМАНСЬКІЙ ІМПЕРІЇ

Володимира Федина-Дармохвал,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи

1000 років до н.е. у Середній Азії в Алтайських горах, на півночі і сході цих регіонів створилася велика держава Хун, в якій важливе місце займала військова освіта, яка передбачала оволодіння вміннями взяти до рук зброю проти ворога. Жінки і діти як, де і що мали робити – мусіли ці правила знати. Але цього всього вони самі вчилися. Хуни створили

велику армію і завойовували у середній і західній Європі великі території. Це насправді була військова традиція і хороша військова освіта. Великого значення надавали вихованню сильних дітей – майбутніх солдатів. Незважаючи на таку філософію освіти, Хуни та інші старі турки інколи навіть більше цінували той момент, коли народжувалася дівчинка. Особливості освіти у Гьоктурк були подібними, тому що їхні стилі життя не дуже відрізнялися. Коли у 745 році держава Гьоктурк зникла, з'явилася держава Уйгулар. Ця держава відмовилася від старих вірувань і прийняла маніхейство. Суть цієї релігії полягала у відмові від м'яса, молока, їли лише овочі. На освіту старих турків мали вплив інші культури через те, що деякі турецькі правителі з китайськими принцесами одружувалися і слова Конфуція слухали і своїх синів (шехзаде) навчали цим законам, а також шехзаде посилали до Китаю для навчання. Оскільки у 751 році араби почали ісламізацію турків через ми могли спостерігати певні зміни, які відбулися в освіті. Наприклад, місця, де почали навчатися турки називати медресе. Ці навчальні установи почали встановлюватися ще до створення Турецької республіки; в ісламському світі праці арабських та іранських педагогів мали вплив на турецьких педагогів. Були такі відомі наковці як Аль Фарабі, Ібн Сіна, Біруні, які мали вплив на освіту. У часи Караганли (мусульман турків у Азії) такі відомі люди як Баласагунлу, Юсуф, Каршганли Махмуд, Ахмед Еді, Ахмед Єсеві займали серйозне місце і історії науки та освіти [2, с. 83–85]. У Західній державі Караганли при відомому правителі Бура Кара Хан Ебу Ісхак Ібрагімі (1065 р.) у Семерканді була заснована медресе, основні документи якої дійшли до наших днів. При мечетях створювалися медресе, були також при них кімнати для праці, бібліотека, зал для читання Корану, едеп – загальна освіта, хороші манери і знання про культуру. Директор медресе у місяць отримував зарплату у розмірі 300 дирхем. Студентам медресе також платили гроші, проте директор сам вирішував кому давати і скільки. Найвища студентська зарплата в місяць була 30 дирхем. А найбільше в медресе могло вчитися 50 студентів. Вчителям, які навчали студентів Корану платили 100 дирхем, а тим, хто крім Корану вчив читати молитву – 125 дирхем в місяць. Після філософа, мислителя та педагога Арістотеля у світі, зокрема східному, гідне місце займає Аль Фарабі (870–950), який метою освіти вважав знайти своє щастя і досягнути стану корисності. Також він притримувався методу навчання від простішого до складнішого, досліджуючи будь-які проблеми поступово, за принципом «вода камінь точить». Вважав, що вчителю з учнями, як Сократ, необхідно вести обговорення. Також у навчанні важливе місце повинна займати логіка та філософія. Також важливе місце в освіті і медицині займав Ібн Сіна (980-1037), якого

називали третім вчителем після Арістотеля та Фарабі. Ібн Сіна виділяв такі види навчання як [1, с. 61]: розумове навчання: вчитель по темі уроку дає приклад і у відкритій та доступній формі пояснює матеріал; індустріальне навчання (sınai ögretim): вчитель на заняттях використовує різні засоби, такі як терка, пила і т.д. пропозиційне навчання (teklini ögretim): вчитель навчає, повторюючи поезію, назви рослин. навчання заходами (tedibi ögretim): вчитель навчає за допомогою порад імітаційне навчання (taklidi ögretim): слова вчителя точно й одразу сприймаються, тому він повинен викликати довіру. У своїй книзі Баласауглу Юсуф описав методи правління державою, написав, якими мають бути візири: розумними, мудрими, правдивими, чистими душею, вміти тримати таємниці. Обов'язком візира є підтягнути державу до певного рівня, а людей зробити багатими, скарбники мають глибоко розбиратися у рахунках і добре знати торгівлю. У часи Сельджуків та князівства Анадолу, їхні правителі любили науку та освіту. Такі державні мужі як Мелікшах, Нізамульмульк, султан Санджар та Алпаслан показали повагу до освіти та працювали над її поширенням. Останній поширював медресе по всій країні. Першу сельджуцьку медресе заснував у 1040 році Турул у Нісабурі. А у 1067 році Алпаслан Багдат Нізаміє медресе відкрив і в цьому йому допомагав Нізамульмульк. Багдат Нізаміє була закладом вищої освіти, яку впродовж 1091-1095 років очолював Аль Газалі.

Починаючи із заснування Османської держави, у Стамбулі вісім церков перетворили на медресе. Проте ці будівлі для надання належного рівня освіти не підходили. Таким чином у 1463-1470 роках мечеть з двома медресе Сахни Семан і Тетімме, а також з початковою школою Муаллім хане, бібліотекою, двома хамамами, лікарнею організували. Медресе Сахни Семан або її ще називали Медарісі Семаніє складалася з 8 рівнів, кожний з яких мав 19 кімнат. Там працювало 8 вчителів, кожен з яких в день отримував 50 акче. Також були помічники вчителя – муїди, яких обирали з найосвіченіших учнів.

Отож, вперше початкова, середня та вища освіти були створені ще в часи Сельджуків, а в часи Османів освіта продовжила своє існування. Починаючи з 16 ст. у медресе вчилися діти як мусульман, так і не мусульман. З 1776 року починають відкриватися школи для солдат і їхній формат мав вплив на навчання в цивільних школах. Медресе у 18 ст. мало велике освітнє значення. До періоду Танзимату (до 19 ст.) освіта на всіх рівнях була безкоштовною, проте згодом в установах початкової освіти з учнів брали платню.

---

1. *Беджанов М. Б.* Турция далекая и близкая. Взгляд дипломата / М. Б. Беджанов. – Майкоп: Адыгея, 1997. – 170 с.

2. *Желтяков А. Д., Петросян Ю. М.* История просвещения в Турции / А.Д.Желтяков, Ю.М. Петросян. – М., 1965. – 157 с.

ЕФЕКТИВНІ СТРАТЕГІЇ НАВЧАННЯ ДОРОСЛИХ У ПРОФЕСІЙНОМУ КОНТЕКСТІ

Наталія Горук,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи

За останнє десятиріччя українська вища освіта пройшла через низку змін та удосконалень. Ці зміни спричинені вимогами Болонських декларацій, потребами ринкової економіки, євроінтеграційними процесами та глобалізаційними змінами і, насамперед, стосувалися організаційних та процедурних питань здобуття вищої освіти. Однак, знайшли недостатньо відображення у методологічних вимірах процесів викладання та учіння.

Сучасна студентська аудиторія, особливо на рівні магістратури денної та заочної форми навчання, поповнилася великою кількістю «нетрадиційних» студентів, які намагаються успішно поєднувати навчання і професійну діяльність. «Нетрадиційні» студенти зазвичай є старшими за віком, мають власні пріоритети і поєднують навчання із професійними обов’язками та сімейними зобов’язаннями. Навчаючи цих студентів, викладач повинен знати головні принципи навчання дорослих і будувати освітній процес відповідно до них:

– принцип професійної значущості та релевантності змісту освіти (навчання дорослої людини є селективним: дорослі швидше вчитимуть те, що відповідає їхнім потребам і бажанням, є значущим та релевантним у майбутній професійній діяльності) (Rubenson, 2011, p. 49);

– принцип самокерованості у навчанні (навчання дорослих є самокерованим, вони цінують можливість самостійного вибору цілей, змісту та методів навчання) (Rubenson, 2011, p. 53);

– принцип забезпечення комфортного навчального середовища (дорослі часто продовжують навчання після значної перерви і це може бути причиною їхньої невпевненості та низької самооцінки) (Rubenson, 2011, p. 53);

– принцип навчання із застосуванням досвіду (дорослі доповнюють навчання власним попереднім досвідом та знаннями, яким діляться у процесі навчання і очікують відповідного «дорослого» ставлення до них викладачів) (Jarvis, 2004, p.144);

– принцип проблемного навчання (дорослі очікують від викладачів проблемного та ситуативного навчання, яке матиме застосування та значущість у їхній майбутній професійній діяльності).

Зазначені твердження стосуються не лише очного денно-аудиторного навчання, а й заочного, дистанційного та змішаного навчання (Milheim, 2011), і вимагають відповідної організації навчального процесу. Вони також дозволяють формувати у студентів уміння та навички, які сьогодні визначають приорітетними працедавці, а саме: комунікативні уміння, уміння роботи в команді, уміння вирішувати проблеми, уміння логічного, критичного і креативного мислення, пошуків інформації, вирішення конфліктів та інші.

К. Кейлор та Дж. Литтлфілд (Keillor and Littlefield, 2012) розробили перелік рекомендацій для викладачів, які працюють із дорослими «нетрадиційними» студентами, які стосуються: 1) створення безпечного комфортного навчального середовища; 2) формування культури підтримки, емпатії, поваги та доступності; 3) співпраці із дорослими студентами у визначенні навчальних потреб; 4) взаємного визначення цілей та відбору змісту навчання; 5) практичного і професійного застосування навчального матеріалу і усіх навчальних завдань.

На відміну від традиційної вітчизняної класифікації методів навчання, зарубіжні дослідники (Jarvis, 2004; Rubenson, 2011), пропонують для ефективного навчання дорослих власну класифікацію, в основі якої п’ять навчальних стратегій освіти дорослих, які дозволяють найповніше пов’язати навчання із професійним контекстом та потребами дорослої особистості: 1) самодирективне навчання; 2) активне навчання; 3) досвідне навчання; 4) коопероване навчання та 5) наративне навчання.

До методів самодирективного навчання відносять низку методів, які дозволяють робити самостійний вибір, брати відповідальність за власне навчання, та самостійно обирати інструменти для здобуття знань (напр. метод проектів, метод самостійного спостереження, навчальні дослідження, створення фото-колажів, портфоліо, плакатів тощо). Найбільшого застосування та ефективності вони набувають у процесі змішаного або дистанційного «он-лайн» навчання, коли викладач виступає у ролі гіда, фасилітатора і порадника, і студент має змогу

вийти за межі окресленого змісту навчання і розширювати свої знання, здійснюючи самостійний пошук інформації. Завдання викладача полягає у забезпеченні студентів необхідними ресурсами для навчальної діяльності, рефлексивному віддзеркаленні студентських роздумів і міркувань, умінні організовувати різні види групової роботи.

Активне навчання передбачає формування у студентів критичного мислення, набуття та вдосконалення практичних умінь, зв'язки нових знань із попередніми знаннями та досвідом. Активні методи включають проблемні та сократівські бесіди, навчальні проблемні ситуації, «кейс-метод», методику «відповідай, допоможи, перевір», в основі якої спільна діяльність двох студентів, які доповнюють та перевіряють відповіді один одного, та інші. Застосування активних методів розвиває професійне мислення, вчить вирішувати професійні проблеми, шукати необхідні ресурси та застосовувати знання у практичних ситуаціях.

Досвідне навчання покликане насамперед показати практичне застосування знань, пов'язати знання із попереднім досвідом та створити новий досвід, який матиме значення у майбутній професійній діяльності. Методами, які відповідають цій стратегії є навчальні дискусії, ігри-симуляції, кейс-метод, навчальні задачі з професійним контекстом (напр. труднощі професійного спілкування), проблемний метод тощо.

Ефективне співробітництво та кооперація у навчання можливі при умові створення демократичного навчального середовища, у якому всі учасники почуватимуться вільно, поважатимуть думки і почуття одногрупників. В основі методів кооперативного або співробітницького навчання – групова діяльність і взаємодія студентів (напр. групові дискусії, групова проектна робота, методи «карусель», «снігова куля», «ажурна пилка» тощо). Співпраця дорослих в умовах групової взаємодії суттєво впливає на формування їхніх ціннісних орієнтацій, а саме: посилюється мотивація до навчання та навчально-пізнавальна активність; налагоджуються колективні стосунки; підвищується персональний статус членів групи.

Застосування наративів у навчальному процесі допомагає студентам побудувати когнітивні зв'язки нового навчального матеріалу із попереднім досвідом, побачити як соціальні та культурні реалії впливають на досвід особистості, формують та змінюють його. Методами навчання дорослих, в основі яких наративні життєві історії учасників навчання, є: ведення навчальних журналів та щоденників, написання автобіографічних есе, рефлексій досвіду і метод кейсів. 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 майбутнє професійне життя.

Зазначені методи та стратегії навчання дорослих студентів якнайповніше відповідають особливостям навчання дорослих і дозволяють зробити процес навчання у закладах вищої освіти сучасним, відповідним потребам дорослого населення та сучасним вимогам працедавців. Їхня головна мета – створити відкрите, комфортне та творче навчальне середовище, яке забезпечуватиме автономність і самостійність дорослої особистості, відповідатиме її навчальним стилям та професійним потребам.

---

1. *Jarvis P.* Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice, 3-rd ed. London: Falmer Press, 2004. 382 p.

2. *Keillor C., Littlefield J.* Engaging Adult Learners with Technology // Library Technology Conference: Macalester College, 2012. Retrieved from: http://digitalcommons.macalester.edu/libtech_conf/2012/sessions/43/

3. *Milheim K. L.* The Role of Adult Education Philosophy in Facilitating the Online Classroom // Adult Learning, 2011. 22(2), p. 24-31.

4. *Rubenson K.* Adult Learning and Education. Saint Louis, Mo.: Academic Press, 2011. 326 p.

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ПРИНЦИПІВ УНІВЕРСАЛЬНОГО ДИЗАЙНУ У ПРОСТОРІ МУЗЕЮ

Олексій Караманов,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи

Організація ефективної комунікації музеїв з відвідувачами надає цим закладам культури особливі можливості та значний потенціал у проведенні навчально-пізнавальної діяльності, ігрових заходів та відпочинку (рекреації). У зв’язку з цим важливим є урахування інтересів різних вікових, соціальних та цільових груп, у тому числі людей з особливими потребами, що зумовлює звернення до концепції універсального дизайну. Універсальний дизайн передбачає проектування усіх продуктів і самого середовища для естетичного використання у максимально можливий спосіб усіма, незалежно від віку, здібностей або життєвого статусу.

За визначенням статті 2 Конвенції про права інвалідів, універсальним є дизайн предметів, програм та послуг, покликаний зробити їх максимально придатними для використання усіма людьми без необхідності адаптації чи спеціального зусилля. У просторі музею принципи універсального дизайну повинні не тільки поширюватися на зовнішній вигляд музеїв, а й демонструвати його усередині.

Сучасний музей може не лише забезпечити особам з особливими потребами вільний доступ до своїх експозицій, а й створити умови для самореалізації, надати можливість неформального спілкування, розширення світогляду, обміну враженнями, залучення до активного способу життя.

На прикладі музеїв можна ефективно використовувати міждисциплінарний підхід до проведення різних форм діяльності, зумовлений інтеграцією історії, географії, літератури, фольклору та сучасних культурних практик.

Включення принципів універсального дизайну у простір музею передбачає наступне:

- усі музейні приміщення мають бути максимально фізично доступним, щоби відвідувачі без будь-яких перешкод могли перебувати у музеї та в навколомузейному просторі із використанням різних маршрутів доступності;
- музейні предмети мають бути безпечними і розміщені так, щоб усі відвідувачі могли переглядати і взаємодіяти з їх змістом, менші предмети повинні знаходитися спереду, а великі – на задньому плані;
- слід максимально використовувати тактильний досвід, наприклад, дрібномасштабні тривимірні моделі будівель або пейзажу, включати аудіопроекції: пояснення, звуки середовища або історичний діалог, мовлення з текстовими сценаріями і відкритими субтитрами, складати текстові сценарії, спеціальні схеми-маршрути для відвідувачів, використовувати спеціально адаптовані аудіогіди.

Зазначимо, що упровадження принципів універсального дизайну та інклюзивних програм в музеях стримує декілька факторів, серед яких можна відзначити: по-перше, традиційну інерцію мислення, коли великі ініціативи наражаються на великий опір; по-друге, невизначеність та розпорошеність у процесі вибору цільової інклюзивної аудиторії, коли музей хоче включати у свій простір усі інклюзивні групи, а у дійсності здійснює це поверхово; по-третє, недостатню підтримку держави.

Застосування принципів універсального дизайну в музейному просторі, передусім, повинно відбуватися шляхом проектування

відповідних музейно-педагогічних програма, орієнтованих на різні інклюзивні групи. Серед найважливіших моментів – це комбінування різних “зон активності”, тактильна взаємодія з предметами-копіями музейних експонатів, залучення до спільної діяльності, адже музеї повинні включати відвідувачів у свій простір, позбавляючи їх ролі пасивних спостерігачів.

ОСВІТНЬО-ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ НАУКОВОГО ТОВАРИСТВА ІМЕНІ ШЕВЧЕНКА ДЛЯ ПІДТРИМКИ УКРАЇНСЬКИХ МОЛОДІЖНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ В ГАЛИЧИНІ (перша третина ХХ ст.)

Оксана Ковалишин,
асистент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи

Кінець ХІХ – перша третина ХХ століття у Галичині характеризується розвоєм різноманітних ініціатив, які зумовлювалися потребами українського суспільства. Розвиток таких починів відбувався на базі споглядання закордонних практик чи національної культури, а їх становлення несли поступ для української культури, науки, освіти. Разом з просвітніми, науковими, політичними організаціями засновувалися й товариства, що являлися втіленням національної культури українського народу, духовного просвітлення та народної свідомості. Серед них особливу роль відіграли молодіжні організації, які діяли для згуртування української молоді в Галичині. В числі цих організацій на увагу заслуговує діяльність Українського студентського союзу, “Профорусу”, Української Крайової студентської ради, зусилля яких спрямовувалося на підтримку української молоді у часи організації Українського таємного університету.

Українські молодіжні організації впродовж тривалого часу потребували підтримки від української громадськості. Особливо ця потреба загостилась після закінчення Першої світової війни. Зміна суспільно-політичного устрою, що панував у Галичині, спричинив погіршення роботи студентських організацій, їх закриття та заборони. Однією із таких організацій, що потребувала підтримки був Український студентський союз. Заснований у 1909 р. він мав на меті злагодити та організувати всі українські студентські організацій, а після Першої світової війни його роль базувалась на підтримці українського молоді, що об’єднувалася навколо Українського таємного університету. Український студентський союз у цій цілі вбачав Наукове товариство

ім. Шевченка головним союзником у допомозі українським молодіжним організаціям і студентським ініціативам. Зокрема, 21 січня 1921 р. Український студентський союз запрошував НТШ на Загальні збори товариства в домівці "Академічної громади", також на відзначення ювілейних дат від секцій Українського студентського союзу. Зокрема секція товариства у Станіславові 17 травня 1924 р. зверталась до НТШ щодо святкування 350-ліття першої української друкованої книги [3, Арк. 2, 17].

Після розв'язання Українського студентського союзу у 1921 р. польською владою на студентському з'їзді було створено новий центральний орган – Українську крайову студентську організацію, перейменовану після на Професійну організацію українського студентства "Профорус", очолену Українською студентською радою [1, С. 963.]

Професійна організація українського студентства "Профорус", яка діяла у Львові у 1921-1926 р., мала на меті підтримувати українську молодь у здобутті вищої освіти засобами організованої просвітницької і господарська-економічної підпільної роботи. У цій меті сприяли обставини заснування Науковим товариством ім. Шевченка Українського таємного університету.

Зокрема, "Профорус" заходився організовувати з'їзди для всіх представників української вищої освіти. Так, у серпні 1923 р. було влаштовано з'їзд, на якому було обговорено заходи для організації української вищої освіти, освітньо-просвітні передумови діяльності освітньо-просвітніх, наукових та культурних товариств Галичини у підтримці вищої освіти та методи боротьби для розвитку високих шкіл у Львові [2, с. 3].

Засоби для освітньо-просвітницької боротьби "Профорус" шукала у головних наукових і освітньо-просвітніх установах, чия діяльність сприяла розвитку української вищої освіти. Так, зокрема, "Профорус" зверталася 12 жовтня 1923 р. до Наукового товариства ім. Шевченка у часі діяльності Українського таємного університету про надання українській молоді Академічного дому. З цією метою організація надсилала своїх делегатів з проханням виділити приміщення на університетські виклади. У питанні отримання Академічного дому НТШ молодіжною організацією "Профорус" постала проблема, оскільки після початку Першої світової війни Наукове товариство ім. Шевченка віддало Академічний дім у власність гімназії СС Василіанок. Потреба підтримки студентської молоді була нагальна, про що свідчить лист-звернення від 28 березня 1924 р. Української крайової студентської ради у Львові щодо проживання студентів від "Профорус" у Академічному домі [3, арк. 13-16].

У наступному зверненні до НТШ “Профорус” пропонувала організувати від імені Української крайової студентської ради університетські курси Українського таємного університету у психологічному інституті, що був у розпорядженні Наукового товариства ім. Шевченка. Варто зауважити, що НТШ виступало довіреним товариством щодо збереження касових книг, протоколів та ін. документів студентської організації “Профорус” [3, арк. 12-12 зв., 14].

Вагоме значення у організації життя української молоді мала Українська крайова студентська рада (УКСР), взаємопов’язана із студентською організацією “Профорус”. Підтримку цієї молодіжної організації також здійснювало Наукове товариство ім. Шевченка. Так, взаємозв’язок НТШ та Української крайової студентської ради можна простежити з листувань. Так, УКСР у Львові запрошувала НТШ 9 липня 1924 р. на вшанування пам’яті борців за український університет.

Вартим уваги і факт підтримки НТШ молодіжної організації “Студентська самопоміч”, яка діяла під протекторатом Української крайової студентської ради у Львові. У листі від 18 грудня 1925 р. “Самопоміч” підтримувала “Профорус” у питанні організації проживання для студентської молоді у Академічному домі, адже там мешкали ще студенти “Академічної громади”, тому “Студентська самопоміч” потребувала рішення від НТШ, яке б “не кривдило ні однієї з обох студентських організацій…” [3, арк. 18, 20-20 зв.].

Резюмуючи дії Наукового товариства ім. Шевченка щодо підтримки українських молодіжних організацій, слід відзначити зацікавленість НТШ надати допомогу і використати ресурси молодіжних організаціїй для вирішення проблем укранської вищої освіти.

---

1. Енциклопедія українознавства: Загальна частина. – Перевидання в Україні. Репр. відтв. вид. 1949 року / НАН України; Ін- т української археографії. – К., 1995. – Т. 3. – С. 963.

2. З'їзд Професійної Організації Українського Студентства („Профорус”) Зах. Земель України // Діло. – 3–4 серпня 1923. – С. 3.

3. Центральний державний історичний архів України, м. Львів. –Ф. 309. Оп.1. Спр. 119 [Листи українських студентських організацій “Профорус”, “Січ”, Спілки студентів у Німеччині про скликання студентського конгресу, передачу приміщень, придбання літератури та ін..1916-1925 рр. 20 арк.]

МІСЦЕ СПАДЩИНИ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Надія Заячківська,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи

В умовах реформування освіти України великого значення набуває кращий досвід світової педагогічної теорії та практики. Науково-теоретична спадщина Василя Сухомлинського вражає своєю універсальністю та актуальністю, незважаючи на те, що творчі пошуки видатного українського педагога припали на період радянського тоталітарного режиму. Геніальність великих педагогів полягає в тому, що їхні ідеї попри часову чи територіальну відстань можна застосувати і в сучасному навчально-виховному процесі. В нашій державі з 1 вересня 2018 року почала працювати Нова українська школа (НУШ). Її діяльність ґрунтується на принципах, багатьох із яких у своїй педагогічній практиці дотримувався і Василь Сухомлинський.

Нову українську школу можна сміливо назвати прогресивним починанням в освіті України, оскільки вона покликана виконати велику місію, яка полягає у зміні філософії освіти, розкритті потенціалу кожної дитини та допомозі в її життєвій самореалізації. Метою початкової освіти є гармонійний розвиток дитини відповідно до її вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, виховання загальнолюдських цінностей, підтримка життєвого оптимізму, розвиток самостійності, творчості та допитливості. Саме такі завдання, проводячи широку експериментальну роботу, успішно і творчо вирішував у своїй «Школі радості» В.О.Сухомлинський.

Передбачається, що Нова українська школа працюватиме на засадах особистісно-орієнтованої моделі освіти. Як відомо, у рамках цієї моделі школа повинна максимально враховувати права дитини, її здібності, потреби, інтереси, реалізуючи на практиці принцип дитиноцентризму. У педагогічній системі В. Сухомлинського центральним є саме положення про неповторність кожної дитини. Педагог уважав, що вчитель має пізнати дитину такою, якою вона є, не намагаючись змінити, переломити, перебудувати те, що створила в своїй таємничій майстерні природа («На нашій совісті людина»). У праці «Павлиська середня школа» В. Сухомлинський зазначає, що вчителеві важливо підмітити в кожній дитині її найбільш сильну сторону, знайти в неї ту «золоту жилку», від якої починається розвиток індивідуальності, добитися того, щоб дитина досягла видатних для свого віку успіхів у тій справі, яка найбільш яскраво виражає, розкриває

її природні задатки. Педагог твердо переконаний, що немає дітей обдарованих і необдарованих, талановитих і звичайних. Він уважає, що необхідно розпізнати, виявити, розкрити, виплекати в кожного учня його неповторний індивідуальний талант. Про це він пише, зокрема, у статті «Людина неповторна», зазначаючи, що виконати таке завдання – означає піднести особистість на високий рівень розвитку людської гідності. Такі думки класика української педагогіки цілком відповідають головним принципам Нової української школи.

Одним із принципів стандарту початкової освіти НУШ є цінність дитинства. Цей принцип полягає у відповідності освітніх вимог віковим особливостям дитини, визнанні прав дитини на навчання через діяльність, зокрема і гру. Подібні погляди висловлював у своїх працях і В. Сухомлинський. На його думку, гра – широке й багатогранне поняття. Вона може полягати й у великому напруженні творчих здібностей, уяви. «Без гри розумових сил, без творчої уяви неможливе повноцінне навчання» («Серце віддаю дітям»). Педагог порівнює гру з величезним світлим вікном, через яке в духовний світ дитини вливається життєдайний потік уявлень, понять про навколишній світ, іскрою, що запалює вогник допитливості та любові до знань. Він стверджує, що гра в широкому розумінні цього поняття починається там, де є краса. Оскільки ж праця маленької дитини немислима без естетичного начала, то, отже, й трудову діяльність у молодшому віці переважно реалізують через гру.

Принцип цінності дитинства у Новій українській школі нерозривно пов’язаний із принципом радості пізнання, який не втрачає своєї актуальності у процесі навчання школярів будь-яких вікових груп. Підкреслюється важливість організації пізнавального процесу, який приноситиме радість дитині, обмеження обсягу домашніх завдань для збільшення часу на рухову активність і творчість дитини. Набирає значення широке використання в освітньому процесі дослідницької та проектної діяльності. Такі підходи цілком суголосні з поглядами В. Сухомлинського. Спостерігати, думати, розмірковувати, переживати радощі праці й пишатися створеним, творити красу й радість для людей і знаходити в цьому творенні щастя, захоплюватися красою природи, музики, мистецтва, збагачувати свій духовний світ цією красою, брати близько до серця й радість і горе інших людей, переживати їхні долі, як глибоко особисту справу, – таким був ідеал виховання В. Сухомлинського. Створивши «Школу радості», педагог хвилювався, щоб школа не забрала в малюків їхніх дитячих радощів і вважав, що треба ввести їх у шкільний світ таким чином, щоб перед ними відкривалися усе нові й нові радощі, щоб пізнання не перетворювалося на нудне навчання. Не зубріння, а цікаве, різноманітне інтелектуальне

життя, що проходитиме в світі казки, гри, краси, музики, фантазії, творчості – саме таким має бути навчання учнів початкової школи.

Важливе місце в діяльності НУШ відводиться формуванню здорового способу життя і створенню умов для фізичного й психоемоційного розвитку учня. Ця проблема хвилювала і видатного українського педагога. У своїй школі він втілював на практиці власне бачення повноцінного, здорового життя дитини, забезпечуючи найліпші умови для розвитку життєвих сил вихованців. Цілющим і незмінним джерелом здоров'я стало «поєднання здорового харчування, сонця, повітря, води, посильної праці і відпочинку» («Серце віддаю дітям»). В. Сухомлинський підкреслював, що при всій винятковій важливості завдань, які стоять перед початковою школою, не можна забувати, що вчитель має справу з людиною, яка переживає бурхливий період становлення нервової системи. Не можна дивитися на мозок дитини як на живий пристрій, даний учителю в готовому вигляді для того, щоб знання засвоювалися, запам'ятовувалися, зберігалися в пам'яті. Відповідно до переконань В. Сухомлинського навчання не повинно зводитися до безперервного нагромадження знань, тренування пам'яті, зубріння, яке одурманює і нічого не дає, крім шкоди для здоров'я та розумового розвитку дитини.

Невід'ємним принципом нової початкової української школи є розвиток особистості. Сьогодні замість «навченої безпорадності» є актуальним плекання самостійності та незалежного мислення. Підтримка з боку вчителя розвиватиме у дітей самоповагу та впевненість у собі. Не є новою думка, що початкова школа передусім повинна навчити вчитися. В. Сухомлинський найважливішим завданням початкової школи вважав потребу дати учням певне коло міцних знань і вмінь. Уміння вчитися охоплює низку вмінь, пов'язаних з оволодінням знаннями: вміння читати, писати, спостерігати явища навколишнього світу, думати, висловлювати свою думку. Іншими словами, вчителі повинні дати дитині можливість самій зацікавитись чимось, усвідомити інформацію та зберегти назавжди в пам'яті, а не намагатися полегшити розумову працю дітей. До вибору завдань вчитель повинен ставитись особливо ретельно, кожне завдання, яке виконуватимуть учні, має бути змістовним. Учні мають знати, як скористатися здобутими знаннями в житті, тільки тоді вони зможуть стати справді самостійними.

І останній, хоча й не менш важливий принцип Нової укрїнської школи, – це принцип безпеки, який набув актуальності в останні десятиліття. Він полягає у створенні атмосфери довіри і взаємоповаги, перетворенні школи на безпечне місце, де немає насильства і цькування. Ми не знайдемо у творчій спадщині В. Сухомлинського окресленого таким чином принципу, але вся діяльність педагога була просякнута

великою турботою про кожну дитину, яка навчалася у «Школі радості». Він надавав великого значення гармонізації міжособистісних стосунків у колективі, порушував проблему гумору як малодослідженої, але важливої сторінки виховання. У такій школі *радісного здивування* маленькі школярі почувають себе безпечно та життєрадісно, вчаться «вміти почувати людину поруч себе» («Гумор у духовному житті колективу»).

Таким чином, творча спадщина Василя Олександровича Сухомлинського набуває нового актуалізованого значення і залишається невичерпним джерелом педагогічної мудрості та досвіду для діяльності українських педагогів в умовах Нової української школи.

ЙОСИФ ЯРИНА (1788–1817) – ПРОФЕСОР ПЕДАГОГІКИ ЛЬВІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Теодор Лещак,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи

Лемківський філософ, богослов, літературознавець, поет і педагог Йосиф Ярина належав до найбільш поважаних постатей свого часу. У віці 27 років долучився до грона львівських професорів і мав перед собою перспективну академічну кар'єру, яку перервала несподівана смерть.

Йосиф Іванович Ярина народився 20 лютого 1788 року в селі Котань Дукельської округи (тепер – ґміна Крампна Ясельського повіту Підкарпатського воєводства Республіки Польща) в сім'ї греко-католицького священика. Згідно з записами у Йосифинській метриці, станом на 1785–1787 роки село Котань налічувало 30 господарств. Серед їх власни-ків першим значився батько Йосифа – Іван Ярина, парох місцевого храму св. Косми і Дем'яна. Про матір Йосифа знаємо, що звали її Катерина і походила вона із шляхетського роду Сембратовичів. У наступному, XIX ст., одна з гілок цього лемківського роду видасть цілу плеяду яскравих постатей у церковному і громадському житті українців Австрії.

Наприкінці 1897 року о. Іван Ярина отримав парафію в Радочині, тож родина перенеслася туди. Середню освіту його син Йосиф здобував у Бардії та Кошицях (тепер Словаччина), а згодом був скерований батьком на теологічні студії до віденського Барбареуму (офіц. Королівська греко-католицька Генеральна Семінарія у Відні при св. Варварі, лат. Regium generale Seminarium Graeco-Catholicum Viennae ad

Sanctam Barbaram). Тут він здобуває наукові ступені доктора філософії і теології.

Студентські роки хлопця припадають на важкі часи для Австрійської держави. Тривали виснажливі наполеонівські війни, і уряд прагнув заощаджувати на всьому, крім війська. Для становлення наукової та викладацької кар'єри Йосиф обирає Львів – адміністративний центр Королівства Галичини і Лодомерії. Місцевий університет ще 1805 року було реорганізовано у Ліцей, відтак суттєво урізано його фінансування, викладацький штат було скорочено і чимало викладачів переведено до Кракова.

Осередком гуртування греко-католицького духовенства ще з часів імператора Йосифа II був факультет теології – єдиний, який не стягував оплати зі спудеїв. Годі й казати, що бідна українська сільська молодь тяглася сюди на студії з усієї Галичини і околиць. У ті роки навчальні плани факультету передбачали вивчення церковної історії, вивчення Святого Письма, догматики, моральної теології і догматики з катехитикою. Йосиф Ярина починає викладати тут у 1813 році, і вже через два роки отримує посаду надзвичайного професора моральної теології, пасторальної теології та філософії. Проходить ще два роки – і до його предметів додається педагогіка. Увесь цей час він напружено працює – щодня проводить по три-чотири години навчальних занять, поміж цим виконує обов'язки публічного екзаменатора у клопотаннях про духовні посади римо- та греко-католицького обрядів, а в неділі й свята читає змістовні лекції для молодих вчених і педагогів.

Тим часом обставини для продовження наукової і викладацької кар'єри здібного юнака складаються вкрай сприятливо. Восени 1817 року австрійський уряд вирішує відновити у Львові Університет. Знову зростає державне фінансування, оголошено про відкриття нових і оновлення існуючих викладацьких посад із вищою платнею. Однак взяти участь у конкурсі Йосифу не судилося. 15 вересня він раптово помирає з невідомих нам причин. Йому було лише 29 повних років.

Спогадів про молодого професора залишилося небагато, але вони досить яскраві. Історики Львівського університету стверджують, що Ярина був суворим і вимогливим, але доброзичливим викладачем. Він часто радився зі своїми колегами, ініціював обговорення актуальних наукових і педагогічних питань. Колеги та студенти відгукувалися про нього як про вимогливого і суворого, але ввічливого і майстерного педагога, що володів мистецтвом спілкування з людьми. «Хоча приступив до педагогічної діяльності без довголітньої підготовки і в молодому віці, однак із великою відповідальністю ставився до свого учительського покликання щодо народу, краю та церкви», – писав

професор Львівського університету Йозеф Маус про свого колегу в газетному некролозі.

Дещо знаємо і про світогляд молодого вченого. Система науки та філософії була для нього поєднанням морального і фізичного світів людини. Зачитувався творами Канта і Ніцше. Вбачав нагальну потребу в освіті простого люду, поширення серед селян письменності, а через неї – здобутків рідної культури. Лише таким чином, вважав, можна сподіватися на духовний розвиток рідного краю. У своїх лекціях і бесідах переконував, що постійне підвищення власного освітнього рівня найкраще сприяє стремлінню людини до Бога, а отже реалізує найвищу мету її земного існування. Полюбляв казати, що "шкільна наука є даремною, якщо її не підтримує Муза рими", тож і сам залюбки віршував. Відомо, що писав поезії та літературні рецензії німецькою і латинською мовами, однак самих творів віднайти на разі не вдається.

Сучасники згадують, що Йосиф Ярина був щедрим і швидким у допомозі іншим. Сам ніколи не втішався заможним життям, однак фінансово допомагав своїм студентам і молодшим братам, які подалися на навчання до Львова. Йосифа теж не забували у рідному краї. Коли повертався до батьківського дому на Лемківщину, його щиро вітали земляки, а коли вирушав знову до Львова, то односельці великим гуртом ішли за ним аби провести бодай до найближчої гори і послухати його мудрого слова.

Твори Йосифа Ярини ще слід відшукати в архівосховищах. Результатом цих пошуків має стати нова поглиблена розвідка про цього молодого львівського професора із Лемківщини.

ЗМІСТ

Дмитро Герцюк. Наукова робота факультету педагогічної освіти у 2018 році: здобутки і перспективи 3

СЕКЦІЯ ПОЧАТКОВОЇ ТА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Наталія Мачинська. Розвиток лідерських якостей у студентів у процесі професійної підготовки 12
Марія Стахів. Неформальна освіта як важливий елемент безперервної освіти 14
Мар'яна Лах. Проектні технології як компонент інноваційної діяльності 18
Роксолана Жаркова. Образ сучасного педагога у працях Кена Робінсона 20
Любов Нос. Інноваційні підходи до навчання англійської мови в умовах нової української школи 23
Юлія Деркач. Роль методів контролю на уроках іноземної мови в початковій школі 25
Юлія Задунайська. Особливості формування міжкультурної комунікативної компетенції студентів у процесі викладання іноземної мови 27
Ігор Василенко. Інтегроване навчання в умовах Нової української школи 31
Неля Сірант. STEAM – початкова освіта – новітня реформа організації навчального процесу 34
Людмила Кобилецька. Новий вчитель в умовах євроінтеграції 36
Ольга Галюка. Проблема соціальної мобільності вчителя початкової школи у науковому дискурсі 39
Світлана Лозинська. Теоретично-методичні засади практичної підготовки студентів в процесі ступеневої освіти здобувачів першого (бакалаврського) рівня спеціальності 012 «Дошкільна освіта» 41
Світлана Кость. Імідж педагога закладу дошкільної освіти: особливості невербальної культури 45
Олександра Білан. Формування мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами картин 48
Мар'яна Айзенбарт. Формування соціально-комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку засобами гри 53
Галина Бойко. Соціально-професійна мобільність як невід'ємна складова фахової підготовки вихователів закладів дошкільної освіти 56
Марія Прихід. Концепція здоров'язбереження як одна зі складових загальної культури педагога закладу дошкільної освіти 58

Любов Назарук. Проблема естетичного виховання здобувачів освіти в Новій українській школі 61
Ярослава Гарасимів. Софія Русова про навчання дітей дошкільного віку елементів математики: історія і сучасність 66
Христина Яворська. Нетрадиційні техніки малювання як засіб творчого самовираження учнів початкових класів 69
Марія Дзіковська. Зарубіжний досвід професійної підготовки фахівців природничих спеціальностей у закладах вищої освіти 73
Богдана Турко. Проблеми професійної підготовки асистента вчителя в Україні та Канаді 75
Анна Собчук-Ліва. Модель підготовки вчителя молодших класів до роботи в системі інклюзивної освіти у Польщі 78

СЕКЦІЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Катерина Островська, Ігор Островський. Зміст роботи центрів денного перебування як умова забезпечення специфічних потреб осіб з низьким рівнем функціонування 83
Лариса Кальченко. Організація дослідження превентивного потенціалу територіальної громади міста щодо превенції соціального сирітства.... 86
Людмила Кашуба. Економічна соціалізація учнів як педагогічна проблема 91
Вікторія Лобода. Технологія контекстного навчання у підготовці майбутніх спеціальних педагогів 94
Леся Сікорська. Особливості ставлення громадян України до осіб з інвалідністю 97
Юрій Ковний. Соціально-правова інтеграція системи раннього втручання в Україні 101
Іван Сулятицький. Психологічна безпека дитинства українців 104
Станіслава Матвієнко, Софія Лаврик. Спадкові лізосомні захворювання накопичення як причина мультисистемних порушень . 108
Олег Саламон. Адаптація до життя в суспільстві людей з порушеннями інтелектуального розвитку 110
Богдана Андрейко. Гендерні відмінності переживань батьків неповносправності дитини 115
Ольга Ферт. Проблема нормального та порушеного психічного розвитку у контексті диференційованого підходу до дитини 117
Володимир Лозинський. Дитина з інтелектуальними порушеннями в інклюзивному просторі Нової української школи 119
Христина Сайко, Святослав Слободян. Особливості сформованості соціальних компетенцій у підлітків із аутизмом 122

Віра Корнят. Підготовка соціальних педагогів до організації статевого виховання дітей та молоді 125
Ірина Субашкевич. Медіапсихологічні чинники формування внутрішнього ціннісного конфлікту особистості між «бажаним» і «доступним» 128
Олеся Цимбала. Застосування арт-терапевтичних методів у діяльності соціального педагога 133
Марія Верхоляк. Особливості професійно-етичної культури майбутнього соціального педагога-гувернера 135
Ольга Столярик. Методика «соціальні історії» в роботі соціального педагога з дітьми із розладами спектру аутизму 138
Мар'яна Породько. Діагностика мовленнєвої функції дітей відповідно до міжнародної класифікації хворіб 142
Лілія Дробіт, Тетяна Мазур. Нейропсихологічні чинники мотивації учіння у дітей з розладами спектра аутизму 145
Ірина Сало. Структура міжособистісних стосунків підлітків з порушеннями зору в інклюзивному освітньому середовищі 148
Роксоляна Призванська. Робота з голосом як невід'ємна складова музичної терапії для дітей з розладами спектру аутизму 151
Наталія Дрібнюк. Корекція дизартрії засобами музикотерапії 154
Олена Бущак, Ігор Бущак. Організація групових занять для дітей з тяжкими порушеннями розвитку 156

СЕКЦІЯ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Олена Квас. Психологічна компетентність викладача вищої школи як наукова проблема 159
Ольга Біляковська. Педагогічна взаємодія як важлива складова "soft skills" майбутнього вчителя 161
Тетяна Равчина. Професійно-педагогічна майстерність викладача у процесі організації навчання майбутніх фахівців 165
Лариса Ковальчук, Марія Коник, Галина Ничипорук, Олексій Павлюк. Застосування е-навчання у професійно-педагогічній підготовці студентів природничих факультетів 168
Світлана Цюра. Підготовка педагога у вищій школі у контексті персонального освітнього простору студента 171
Романа Михайлишин. Педагогічне партнерство у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців освітньої галузі 174
Наталія Яремчук. Критерії якості в академічній професії: винагорода і контракти 177

Марія Крива. ТРВЗ як засіб розвитку творчих здібностей учнів 180
Христина Калагурка. Галина Паперна про педагогічні погляди Івана Франка 182
Галина П'ятакова. Тенденції професійної підготовки магістрів філологічних спеціальностей в університетах Словаччини 183
Юлія Заячук. Досвід фінського університету: високоякісна освіта рівних можливостей, ефективні дослідження, партнерство та відповідальність..... 187
Володимира Федина-Дармохвал. Особливості освіти в Османській імперії..... 190
Наталія Горук. Ефективні стратегії навчання дорослих у професійному контексті 193
Олексій Караманов. Особливості застосування принципів універсального дизайну у просторі музею 196
Оксана Ковалишин. Освітньо-просвітницька діяльність Наукового товариства імені Шевченка для підтримки українських молодіжних організацій в Галичині (перша третина XX ст.) ……198
Надія Заячківська. Місце спадщини Василя Сухомлинського в Новій українській школі 201
Теодор Лещак. Йосиф Ярина (1788–1817) – професор педагогіки Львівського університету 204

ЗМІСТ 207

МАТЕРІАЛИ
ЗВІТНИХ НАУКОВИХ КОНФЕРЕНЦІЙ
ФАКУЛЬТЕТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Випуск 4

Виходить з 2016 року

Комп'ютерна верстка *Наталія Троханяк*

Формат 60х84/16. Умовн. друк. арк. 12.5
Тираж 100 прим.

Малий видавничий центр факультету педагогічної освіти
Львівського національного університету імені Івана Франка
79005 Львів, вул. Туган-Барановського, 7