



The Academy of Management
and Administration in Opole

**CURRENT PROBLEMS OF
HARMONIZATION OF
PERSONALITY DEVELOPMENT
IN THE MODERN EDUCATIONAL SPACE**

Opole 2021

The Academy of Management and Administration in Opole

**CURRENT PROBLEMS OF HARMONIZATION
OF PERSONALITY DEVELOPMENT
IN THE MODERN EDUCATIONAL SPACE**

Monograph

*Editors: Olha Blaha
and Sławomir Śliwa*

Opole 2021

ISBN 978-83-66567-33-7

Current Problems of Harmonization of Personality Development in the Modern Educational Space. Editors: Olha Blaha, Sławomir Śliwa. *Monograph.* Opole: Publishing House WSZiA. 2021. ISBN 978-83-66567-33-7.

Reviewers:

prof. dr hab. Marian Duczmal
doc. Renata Bernatova, PhD (Slovakia)

Editorial Board

*Nadiya Dubrovina (Slovakia), Olha Blaha (Ukraine),
Wojciech Duczmal (Poland), Petro Kuzenko (Ukraine), Nelli Lysenko (Ukraine),
Liudmyla Matsuk (Ukraine), Filip Pokusa (Poland), Tadeusz Pokusa (Poland),
Mykola Sadovyi (Ukraine), Sławomir Śliwa (Poland)*

Editorial Office:

The Academy of Management and Administration in Opole
18 Niedziałkowskiego str., Opole 45-085 Poland
Tel. 77 402-19-00/01
E-mail: info@poczta.wszia.opole.pl

Publishing House WSZiA:

The Academy of Management and Administration in Opole
18 Niedziałkowskiego str., Opole 45-085 Poland
Tel. 77 402-19-00/01

Authors are responsible for content of the materials

© Authors of articles, 2021
© Olha Blaha, Sławomir Śliwa, 2021
© Publishing House WSZiA, 2021

CONTENT

Preface	7
Chapter 1. Current Aspects of Professional Training of Future Specialists in Modern Institutions of Higher Education	13
1.1. Professional Training of Future Doctors in the Context of Competence Approach Implementing	13
1.2. Organization of Distance Learning in Medical Institutions of Higher Education in Quarantine	24
1.3. Current Aspects of the Organization of Distance Learning in Higher Education Institutions of Ukraine	34
1.4. Information and Communicative Support of Independent Work of Students as an Important Factor of Improving the Quality of Medical Education	43
1.5. Comparative Analysis of Students' Knowledge Testing Results in «Medical Microbiology» while Using Opened and Closed Test Tasks Databases	51
1.6. Using of Innovative Teaching Technologies of Social and Humanitarian Subjects in a Higher Education Law Establishment	62
1.7. The Concept of Creativity in the Pedagogical Practice of the Future Conductor	75
1.8. Artistic Repertoire for Saxophone of Lviv Authors in the Aspect of Professional Performers' Skill Education	86
1.9. Psychological and Pedagogical Fundamentals of Professional Culture Formation of the Future Lawyers	99
1.10. Theoretical Aspects of Studying Terminology by Students of Higher Educational Institutions	111

Chapter 2. Theoretical and Methodological Fundamentals of Improving the Quality of Higher Education	121
2.1. The Quality of Higher Education – the Key to Providing Highly Skilled Professionals	121
2.2. Modern Experience of Teaching German on the Basis of Professional Development Programmes from Goethe Institut DLL	130
2.3. Features of Physics’ Practical Teaching in Medical Colleges	138
2.4. Features of Physics Education of Students of Vocational Colleges of Engineering during Covid-19	149
2.5. Organization of Independent Research Activities in Optics for Physics Students Using Professional Laboratory Equipment and Digital Technologies in Pedagogical Universities	159
2.6. Preparation Methods of Natural Sciences Future Teachers for Physical Problems Solving on the Basis of Bilingual Approach	170
2.7. Formation of «Material Purity Class» Concept in Future Nanomaterial Scientists	181
Chapter 3. Innovative Technologies in the Training of Future Specialists for Preschool and Primary School Institutions	194
3.1. Preparation of Masters – Future Educators of Preschool Educational Institutions: Improvement Ways	194
3.2. Formation of Future Teachers’ Communicative Competence in the Process of Educational and Research Activities	207
3.3. Practically Oriented Technologies in Professional and Methodical Training of Teachers in the Conditions of Informatization of Education	219
3.4. Preparation of Students of Specialty 012 «Preschool Education» for Personal Growth of Preschool Children: Practical Aspect	234
3.5. Preparation of the Future Teachers for the Use of Interactive Technologies in the Professional Activity	246
3.6. Acquaintance of the Future Teachers with Educational Functions of Museum Pedagogy	255

Chapter 4. Modern Innovative Approaches in Teaching and Educating Children of Preschool and Primary School Age	269
4.1. The Role of Play Activity in the System of Pedagogical Knowledge	269
4.2. Organization of Psychological and Pedagogical Assistance to Children of Internally Displaced Persons: the State of the Problem in Modern Scientific Researches	279
4.3. Formation of Natural Ideas and Concepts of Senior Preschool Age Children by Means of Objects of the Corner of Nature	291
4.4. Pedagogical Conditions of Using Natural Science Fairy Tales in the Work with Preschool Children	303
4.5. Works of Fine Arts as a Factor of Development of Creative Abilities of the Pupils of Children's Art Studios	315
4.6. The Influence of Humorous Works of Various Genres on the Formation of Artistic and Speech Skills and Abilities of Older Preschool Children	326
Chapter 5. Formation and Development of a Personality in a Barrier-Free Educational Environment	336
5.1. Development of Inclusive Education in Ukraine: Challenges of Time	336
5.2. The Influence of Early Social Rehabilitation on the Personal Development of Children with Cerebral Palsy	347
5.3. Auditory Rehabilitation of Children after Cochlear Implantation	361
5.4. Psychological and Pedagogical Support of Children with Special Educational Needs in the Conditions of Inclusion	373
5.5. Professional Activity of a Teacher-Speech Therapist in an Inclusive Educational Space	385
5.6. Ways to Overcome the Speech Developmental Disorders of Children of Senior Preschool Age with Mental Retardation in the Conditions of the Inclusive Group of Preschool Education Institution	397
5.7. Sandplay as an Effective Method of Psychological Assistance to a Child with Special Educational Needs	408

5.8. Pedagogical Neglect of Pupils in a Special Institution as a Social and Pedagogical Problem	420
5.9. Psychocorrective Interventions in the Education of Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder	429
5.10. The Role of Physical Rehabilitation of Children with Disabilities in the Inclusive Learning Process	439
Conclusion	451
Annotation	453
Information about Authors	469

PREFACE

The dynamism of social processes and global challenges of the XXI century actualize the problem of harmonization of the formation and development of the individual in different periods of age of his life activity. The modernization of the educational space, which determines the need of rethinking the contents and the objectives of the pedagogical influence on the individual, updating the educational technologies, implementation of the European standards and innovative approaches to the training of the future professionals in various fields of professional activity has become the dominant of this process.

The Ukrainian educational system reforming is aimed at providing the most favorable conditions for the development of the abilities, creative talents of the younger generation, its intelligence and spiritual culture, and thus the harmonization of personal development. Today's requirements have determined the necessity of creation the innovative educational environment in various types of educational institutions that promote the individual development, the formation of highly cultured, spiritually exalted and creative personality, capable of self-government, independent decision-making, choice of value orientations.

In order to make progressive changes in the training of highly qualified professionals of the professional type «man-person», the educational process in higher education institutions is aimed at training professionals capable of communication, mutual understanding with children of different ages, youth, staff, patients, clients that can achieve a positive result in the performance of their professional duties. Due to the fact that the main subject of the work in the group of professions of this type is a person, thus for his education, health care, legal services and management, a special training in higher education institutions is required. An important place in this process is given to the formation of communicative qualities and the ability to interpersonal communication, an effective team interaction.

Achieving positive results in the above mentioned direction is ensured by implementing personality-oriented and competency-based approaches to the organization of the educational process, starting with preschool education. The formation of the personality of a modern preschool child takes place in the conditions of dynamic social transformations, as a result of which the social experience acquired by children in preschool institutions has a positive effect on the development of their competencies and successful socialization. The definition of effective pedagogical conditions for harmonization of personal development of the child by updating technologies of education and upbringing of preschool and primary school children, the orientation of teachers to use innovative technologies in professional activities has become relevant in the theory and practice of preschool and primary education.

An important problem of modern Ukrainian society is the humanization of interpersonal relationships by creating a barrier-free educational space. The need to build relationships between people based on the principles of mutual understanding and mutual respect determines the necessity of the formation of personality's readiness, starting from preschool age to contact with other people, taking into account their feelings, opportunities and needs, which is an important component of social inclusion.

The idea of inclusive education is based on the principle of equality and democracy, the belief that everyone without any exception has the right to quality education, personal and professional self-realization. The leading task of inclusive education is to provide organizational and pedagogical conditions for effective education of children with special educational needs along with their coevals with typical development. The attention of theorists and practitioners in the field of psychology, pedagogy, speech therapy, rehabilitation is focused on the socialization of children in this category and ensuring the quality of their educational activities. Involvement of a child with special needs in the educational process in different educational institutions contributes to the harmonization of his development and formation as an equal member of the society who deserves respect and understanding.

In this regard, the monograph presents the results of theoretical, methodological and experimental researches by the team of authors representing scientific schools of Ukraine in the field of preschool, primary and special education, higher education pedagogy, psychology, medicine, rehabilitation, law, art history and others.

The first and the second chapters of the monograph present the current aspects of professional training of future specialists in various fields in modern higher educational institutions, the theoretical and methodological fundamentals of improving the quality of higher education. It is especially actual today in the field of health care. In the context of modernization of higher medical education, special importance is given to improving the quality of training of future doctors. The set of factors that ensure the functioning of the innovative educational environment in medical institutions of higher education includes the introduction of competency-based and student-centered approaches, the use of modern educational technologies; quality of knowledge control systems; organization of design and research work of future specialists in the field of health care as an integral part of the educational process; implementation of individual tasks and research projects with elements of researches; modernization of the educational and training base of the medical university.

The main aspects of the organization of distance learning in medical institutions of higher education in quarantine are outlined. Distance learning gives students an access to a variety of information sources, increases the effectiveness of independent work, enhances cognitive activity, finding and consolidating of various professional skills. If distance learning is organized, teachers can implement fundamentally new forms and methods of teaching, acquiring the newest functions for the Ukrainian educational system – a coach, a facilitator, a tutor. The development of distance learning in higher education institutions is significantly intensified and improved in accordance with the latest advances in Internet technologies and modernization of the pedagogical activities of teachers.

The importance of information and communication support of independent work of students in improving the quality of higher medical education has been

substantiated; a comparative analysis of the results of testing students' knowledge of Medical Microbiology using open and closed databases of test tasks has been fulfilled. Peculiarities of professional training of specialists in other branches of education: lawyers, musicians, linguists have been revealed. The efficiency of the use of innovative technologies in the formation of creativity, professionalism and culture of higher education seekers has been substantiated.

The third chapter of the monograph presents the results of the researches that characterize the features of innovative approaches in the training of future teachers of educational institutions. The directions of their communicative training, formation of information competence and readiness to use interactive technologies in professional activity, as well as the practice of working with children of preschool and primary school age are outlined. An important factor of the development of pedagogical skills of a modern specialist is the provision of conditions in higher education institutions for future specialists to master modern innovative pedagogical technologies. This is due to the focus on Western European educational standards, the development of a multilevel educational system, the widespread use of IT in the classroom and extracurricular activities of students, the use of interactive learning technologies, etc. The effectiveness of the organization of the educational process in order to form the readiness of future professionals to use the latest educational technologies requires taking into account the individual characteristics of students, the democratic style of interpersonal interaction of each subject of the educational process. The professional training of the future teachers of preschool institutions is considered in the dimensions of human creation from the point of view of the person who will form the personality from the sensitive period of his formation.

The fourth chapter of the monograph represents modern innovative approaches in teaching and educating children of preschool and primary school age. This section presents the place of game culture in the system of pedagogical knowledge; the organization of psychological and pedagogical assistance to children of internally displaced persons; formation of natural ideas and concepts in preschool children by means of objects of the corner of nature; pedagogical conditions of using natural fairy

tales in work with preschool children; the importance of works of fine arts in the development of creative abilities of pupils of children art studios and humorous works of different genres on the formation of artistic and speech skills of older preschool children has been substantiated.

The development of preschool education at the present stage takes place in the conditions of dynamic changes caused by the reform of the New Ukrainian School, the demands of the society and the introduction of a number of innovative technologies. These changes affect the child's communication with adults, coevals, etc. The paramount importance in this process is given to the socialization of the individual during preschool childhood, the formation of his ability to interpersonal communication, the foundations of which are laid on the family. In this regard, in pedagogical activities it is important to interact with the parents of students, to create an atmosphere of trust. It is emphasized that the living space of the child should be saturated with the correct examples of speech culture, examples of ethics of behavior both in the family and in the preschool institution, because the child imitates, copies the adults.

The fifth chapter of the monograph is devoted to solving the problems of formation and development of the personality in a barrier-free educational environment. Peculiarities of introduction of inclusive education in Ukraine are analyzed. Preschool age is the most favorable for the introduction of inclusive education, because children of this age do not have a biased attitude towards coevals who need correction of psychophysical development, it is easier for them to establish a contact with them; it is in the childhood that the skills of social communication are laid down, which contribute to the formation of an active life position. For children with psychophysical disorders, inclusion contributes to the activation of their lives and educational opportunities in accordance with the individual characteristics and the needs of each, creating conditions for them to participate in various activities with coevals, get emotional satisfaction from the achieved positive results.

The tasks of psychological and pedagogical support of a child with special educational needs in preschool education institutions are his psychological support in

social adaptation and overcoming difficulties in communicating with coevals; prevention of problems of personal development and upbringing of the child; providing assistance in solving current educational problems and socialization; implementation of psychological and pedagogical counseling of parents, etc. The contents of the professional activity of a speech therapist in an inclusive educational space have been determined as well as the ways to overcome speech disorders of older preschool children with mental retardation in an inclusive group of preschool institutions. The effectiveness of an art therapy in psychological assistance to children with special educational needs has been considered, as well as the importance of early social rehabilitation in the personal development of children with cerebral palsy and auditory rehabilitation of children after cochlear implantation in socialization.

Olha Blaha

Chapter 1. CURRENT ASPECTS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN MODERN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

Розділ 1. АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У СУЧАСНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1.1. Professional Training of Future Doctors in the Context of Competence Approach Implementing

Професійна підготовка майбутніх лікарів у контексті впровадження компетентнісного підходу

Модернізація медичної галузі є однією з умов успішної євроінтеграції України, оскільки в Угоді про асоціацію між Україною та ЄС наголошено на необхідності реформування сфери медичних послуг. Внаслідок цього Міністерством охорони здоров'я України було розроблено Національну стратегію реформування системи охорони здоров'я в Україні на період до 2020 року, в якій пріоритетним завданням визначено підвищення якості підготовки майбутніх лікарів, забезпечення їх конкурентоспроможності на українському та міжнародному ринках праці, інтеграцію медичної науки та освіти, а відтак і підвищення ефективності медичної допомоги населенню.

Як свідчить практика, якість професійної підготовки сучасних випускників медичних ЗВО залежить від багатьох чинників, серед яких важливе місце відводиться педагогічній майстерності викладачів; умовам і технічному забезпеченню освітнього процесу; мотивації навчальної діяльності

здобувачів освіти; використанню сучасних освітніх технологій; якості системи контролю знань; організації проектно-дослідницької роботи майбутніх фахівців у галузі охорони здоров'я як невід'ємної складової освітнього процесу; виконанню індивідуальних завдань і наукових проектів з елементами досліджень; модернізації навчально-тренінгової бази медичного університету тощо [6].

Проблема забезпечення якості медичної освіти та професійної підготовки майбутніх лікарів знайшла відображення в дослідженнях таких учених, як І. Булах, Б. Веденко, А. Волосовець, Ю. Вороненко, В. Даценко, І. Клоченко, В. Мельник. У дослідженнях зарубіжних вчених О. Грандо, В. Кордюм, Т. Мішаткіна, А. Моруа, В. Поттер і українських авторів В. Демченко, В. Запорожан, Ю. Кундієв, В. Чешко та ін. авторів формування особистості працівників у галузі охорони здоров'я розглядається в контексті аналізу проблем деонтології, біоетики та медичної етики.

Основоположні аспекти медичної освіти та професійної діяльності медиків досліджувалися в таких напрямках, як: 1) обґрунтування теоретико-методологічних основ медичної освіти (В. Аверін, О. Аміров, Л. Кайдалова, І. Косирєв, І. Мельничук та ін.); 2) аналіз формування професійно важливих якостей медика (В. Корзунін та ін.); 3) визначення особливостей траєкторії професійного розвитку особистості лікаря (В. Андронов, І. Гурвич, В. Зайцев, Л. Матвєєва, О. Одеришева, Т. Рум'янцева та ін.); 4) оцінка особливостей становлення клінічного мислення (Н. Аношкін, Т. Цавеюродієв та ін.); 5) психологічний супровід професійного становлення лікаря (Б. Ясько та ін.); 6) визначення сутності психологічної компетентності лікаря (Є. Андронов, В. Ташликов, Н. Яковлєва та ін.).

Фахівці в галузі вищої медичної освіти одностайні в твердженнях, що ефективним шляхом її реформування стало впровадження компетентнісного підходу до організації навчальної діяльності студентів, спрямоване на формування їх готовності якісно виконувати професійні обов'язки, здатності

протистояти різноманітним викликам особистісного та глобального характеру сучасного світу.

У компетентнісному підході до фахової підготовки лікарів, передусім, враховується той факт, що їх готовність до професійної діяльності є полівекторним, складним новоутворенням. Вона включає комплекс структурних компонентів, передусім таких, як: уміння застосовувати на практиці спеціальні знання в стандартних і нестандартних ситуаціях; здатність до постійної самоосвіти та самовдосконалення; уміння оцінювати перспективи розвитку медичної галузі; здатність до подолання стереотипів, засвоєння новітніх технологій, виконання професійних функцій відповідно до сучасних соціокультурних та економічних умов тощо.

У зв'язку з тим, що професійна підготовки майбутніх лікарів передбачає формування високопрофесійної теоретичної і практичної готовності, досконале опанування методиками профілактики, ранньої діагностики і високотехнологічної терапії захворювань, то компетентнісний підхід до організації освітнього процесу в медичних ЗВО є необхідною умовою успішної реалізації цих завдань.

Важливою умовою професійної готовності здобувачів освітнього рівня магістр медицини є формування в них загальних і спеціальних компетентностей, необхідних для збереження і відновлення здоров'я громадян шляхом надання гарантованого рівня медичної допомоги. Результати вітчизняних та зарубіжних досліджень доводять, що професійна готовність є інтегрованим поняттям, яке поєднує психологічні властивості особи, мотиви, здібності, знання, вміння, ділові якості і при тому вона є провідним показником результату професійної освіти [11].

Задля об'єктивної оцінки наукової розробки проблеми формування професійної готовності лікаря необхідно розкрити сутність наявних у науковому обігу тлумачень поняття «професійна підготовка». У словникових виданнях поняття «підготовка» здебільшого трактується як дія, спрямована на «забезпечення, здійснення, проведення, виконання чогось», а професійна

підготовка як «специфічний її різновид, що має на меті прискорене придбання тими, хто навчається, навичок, необхідних для певного виду праці». У Академічному тлумачному словнику терміном «готовність» означається завершальний етап підготовки, завершену його фазу – стан готового, і, водночас, бажання зробити що-небудь [1].

Спеціальні дослідження сутності готовності до професійної діяльності започатковані наприкінці XIX – початку XX ст. у контексті вивчення психічних процесів особистості. У цей час завдяки результатам досліджень К. Марбе, О. Кюльпе, Д. Узнадзе сформувалося розуміння готовності як настанови. Для наступного етапу досліджень дефініції «готовність» характерні її тлумачення вченими в якості характеристики стійкості людини до зовнішніх і внутрішніх впливів, що зумовлювалося активним вивченням нейрофізіологічних механізмів регуляції та саморегуляції поведінки людей. У цьому напрямку здійснювали дослідження психологи США У. Томас та Ф. Знанецькі, Г. Оллпорт, Д. Кац, М. Сміт й ін., вивчаючи соціальну настанову, вияв її основних ознак, структурних компонентів та здійснивши спроби її технічного вимірювання [7, с. 42].

Третій етап вивчення готовності безпосередньо пов'язаний із дослідженнями в галузі теорії діяльності. Характерною особливістю досліджень цього періоду є те, що вчені А. Ганюшкін, М. Дьяченко й Л. Кандилович, М. Левітов та ін. готовність вивчають у зв'язку з емоційно-вольовим та інтелектуальним потенціалом особистості щодо конкретного виду діяльності. Також цими дослідниками готовність характеризується в ролі якісного показника саморегуляції на різних рівнях проходження процесів: фізіологічному, психологічному, соціальному [12].

Починаючи з 70-х рр. XX ст. і до сьогодні, проблема готовності в наукових працях розглядається в зв'язку з дослідженнями педагогічної діяльності, що відображено в працях таких учених як К. Дурай-Новакова, Л. Кондрашова, В. Моляко, О. Мороз, В. Сластьонін й ін. Закономірно, що на початку XXI ст. одним із важливих завдань фахової підготовки майбутніх

лікарів вважається формування в нього готовності до використання інноваційних лікувальних технологій як необхідної умови зростання його професійного рівня, орієнтації в наукових розробках і практичному досвіді.

Аналізуючи погляди сучасних учених на сутність готовності, можна стверджувати, що існують різні наукові визначення цієї психолого-педагогічної категорії, серед яких: 1) цілісне стійке особистісне утворення (І. Бужина, А. Ліненко, Г. Троцко); 2) інтегральна характеристика, яка відображає особистісну позицію фахівця (О. Шпак); 3) інтегральне багаторівневе динамічне особистісне утворення (С. Литвиненко); 4) інтегративна якість особистості (І. Гавриш); 5) цілісна система стійких інтегративних особистісних утворень (Т. Жаровцева) тощо [9].

Вчені Л. Кондрашова, Г. Троцко, О. Шпак, визначаючи сутність готовності, наголошують, що її структурними елементами є не тільки професійні знання, уміння, навички, а й необхідні для виконання професійних функцій, особистісні риси. Серед професійно значущих особистісних якостей автори визначають особистісні здібності, переконання, професійну спрямованість психічних процесів, професійну пам'ять, мислення, увагу, працездатність, емоційність, уміння долати труднощі, професійно самоудосконалюватись та ін.

На думку А. Ліненко, О. Пехоти, Г. Троцко важливим є врахування потенційних можливостей готовності в забезпеченні мобілізаційності на включення в професійну діяльність, внутрішніх умов для успішного професійного саморозвитку; високого рівня професійного саморозвитку. Водночас, автори визначають готовність в ролі результату фахової підготовки умовою та регулятором успішної професійної діяльності [9].

Аналіз наукових джерел засвідчує, що в науковців наявні різні погляди щодо змісту, структури готовності, але вони одноставно дотримуються думки, що готовність до лікарської справи – це цілісне утворення, що містить взаємопов'язані і взаємозалежні компоненти, які водночас можуть виступати й як самостійні чинники. Однак, не дивлячись на розбіжності у трактуванні цього

поняття, основними характеристиками готовності до медичної діяльності ми можемо визначити такі: цілісність, стійкість, інтегративність, динамічність, полікомпонентність цього утворення.

Сучасними українськими вченими здійснено дослідження різних аспектів формування готовності особистості до професійної діяльності. Зміст і напрями професійної підготовки майбутніх лікарів з метою їх підготовки до успішного розв'язання завдань, пов'язаних із охороною здоров'я, формування їх готовності до виконання професійних обов'язків у первинній і вторинній ланках медицини, формування ціннісного ставлення до професіоналізму відображена в працях М. Дьоміної; формування професійної спрямованості учнів на медичну професію – Р. Іваненко та Ю. Кьюшиної. Професійна готовність розглядається в контексті аналізу особистісно-професійного становлення лікаря в дослідженнях І. Вітенка, О. Денисової, Б. Ороховського, Б. Ясько та ін. Автори монографії «Розвиток професійної спрямованості студентів вищих медичних навчальних закладів» В. Галузяк та С. Тихолаз зосереджують увагу як на сутності, так і на структурі професійної спрямованості майбутніх лікарів, визначаючи критерії та показники рівнів її сформованості. Важливим напрацюванням авторів монографії стала розробка моделі педагогічного супроводу розвитку професійної спрямованості, яка забезпечує ціннісне ставлення до медичної діяльності, а таким чином і формує їх готовність до виконання професійних обов'язків у галузі охорони здоров'я [3].

На думку авторів К. Півторак, І. Феджага: «Головними детермінантами особистісного зростання майбутнього професіонала у медичному університеті є: концептуальна єдність і наступність змісту, форм і методів навчання; проблемно-орієнтований, розвивальний характер викладання, зв'язок між теорією та практикою; відкритість освітнього процесу і змісту навчального матеріалу до інновацій; індивідуалізація та диференціація навчального процесу; співробітництво викладачів зі студентами в навчальному процесі» [8, с. 28].

На думку дослідників, формування готовності майбутніх фахівців у галузі охорони здоров'я до реалізації професійних завдань, правомірно вважається метою і кінцевим результатом освітньої діяльності закладів вищої медичної освіти. Аналіз структурних компонентів, рівнів, етапів фахової підготовки майбутніх лікарів, дозволяє осмислити сутність цього процесу, специфіку взаємодії суб'єктів професійної підготовки. Проте, результати досліджень свідчать про відсутність єдиного підходу щодо тлумачення понятійного апарату, який визначає характерні ознаки та сутність процесу професійної підготовки майбутніх лікарів.

Ефективність формування професійної компетентності майбутніх лікарів розглядається як показник якості медичної освіти [11]. В освітньо-професійній програмі підготовки здобувачів другого рівня вищої освіти зі спеціальності 222 «Медицина», розробленій згідно з вимогами Закону України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII та стандарту вищої освіти України зі спеціальності 222 «Медицина», визначено комплекс програмних компетентностей: інтегральної, загальних і спеціальних (фахових, предметних), якими має опанувати майбутній лікар [10].

У переліку загальних програмних компетентностей, опанування якими є важливою складовою формування професійної готовності майбутніх лікарів є: знання і розуміння предметної області та розуміння професійної діяльності; здатність до адаптації та дії в новій ситуації; здатність приймати обґрунтовані рішення; здатність працювати в команді; навички міжособистісної взаємодії; здатність діяти соціально відповідально та свідомо тощо.

У формулюванні спеціальних (фахових, предметних) компетентностей здобувачів другого (магістерського) рівня освіти (галузь знань 22 «Охорона здоров'я», спеціальність 222 «Медицина») наявні такі як: здатність до встановлення попереднього та клінічного діагнозу захворювання; здатність до визначення принципів та характеру; лікування захворювань; здатність до діагностування невідкладних станів; здатність до визначення тактики надання екстреної медичної допомоги; навички надання екстреної медичної допомоги;

здатність до проведення лікувально-евакуаційних заходів; навички виконання медичних маніпуляцій; здатність до визначення тактики ведення фізіологічної вагітності, фізіологічних пологів та післяпологового періоду; здатність до проведення санітарно-гігієнічних та профілактичних заходів; здатність до планування і проведення профілактичних та протиепідемічних заходів щодо інфекційних хвороб; здатність до проведення експертизи працездатності; здатність до проведення аналізу діяльності лікаря, підрозділу, закладу охорони здоров'я, проведення заходів щодо забезпечення якості медичної допомоги і підвищення ефективності використання медичних ресурсів; здатність до проведення заходів щодо організації та інтеграції надання медичної допомоги населенню та проведення маркетингу медичних послуг; здатність до проведення заходів щодо європейської та євроатлантичної інтеграції та ін. Таким чином під час навчальної діяльності відбувається формування професійної компетентності майбутніх лікарів у різних видах медичної діяльності, а компетентісний підхід створює умови для підготовки фахівців у галузі охорони здоров'я для яких людина, її здоров'я і благополуччя є найвищою цінністю [5].

Для впровадження компетентісного підходу в навчальний процес медичних ЗВО важливим є обізнаність та вміння викладацького колективу ефективно застосовувати науково-педагогічні підходи до організації навчання, тобто бути професійно та педагогічно компетентним [6]. При цьому особливого значення набуває проблема переходу від традиційної моделі вищої медичної освіти, в якій переважали інформаційно-накопичувальні принципи, до компетентісної моделі, що формує у майбутнього лікаря вміння та здатність ефективно вирішувати професійні завдання різного плану, креативно мислити. Це, в свою чергу, дозволить втілити в медичну практику гуманістичний принцип – необхідності лікувати хворого, а не хворобу.

Як стверджують експерти, саме в галузі медичної освіти проблемі впровадження компетентісного підходу повинно приділятися якомога більше уваги. Це, передусім, зумовлюється такими чинниками, як: динамічне

зростання обсягів новітніх медичних даних і результатів наукових досліджень; стрімкою зміною самого розуміння сутності подій, фактів, явищ і недостатнім часом для їх переосмислення й впровадження в освітній процес; появою нового, глибшого розуміння та інтерпретації вже відомих фізіологічних і патологічних станів людини; необхідністю врахування відсутності прогнозованості характеру медичної інформації та можливостей нарощування її об'єму (його структурована частина складає лише 20%, а збільшення обсягу відомостей щорічно подвоюється). Окреме значення в цьому переліку відводиться тому факту, що існує когнітивна асиметрія при відстеженні інформації в науковій та навчальній літературі, що, в свою чергу, призводить до виникнення дисбалансу в основних складових сфери знань – доступу до інформації, наукових дослідженнях, культурному і мовному різноманітті [2, с. 86].

Таким чином, динамічний розвиток сучасного українського суспільства, його євроінтеграційні прагнення актуалізують необхідність інноваційних змін у медичній освіті. Вища медична освіта, яку студенти здобувають у медичних ЗВО України, має на меті забезпечити їх високоякісну підготовку до майбутньої професійної діяльності у галузі знань «Охорона здоров'я». Підготовка майбутніх лікарів є важливим напрямом реформування галузі охорони здоров'я та досягнення соціальних пріоритетів держави, оскільки від рівня підготовки медичних працівників залежить якість надання медичної допомоги населенню країни. Професійна готовність майбутніх лікарів формується на основі здобуття базисних медичних навиків, наукового знання і морального розвитку. Її головними компонентами є здатність набувати і використовувати знання, інтегрувати їх за допомогою клінічного мислення, а також реалізовувати і передавати їх у процесі комунікації з пацієнтами і колегами, керуючись етичними принципами, тобто, професійна компетентність випускника медичного ЗВО – це єдність теоретичної підготовки та його готовність на практиці до здійснення професійної діяльності. Професійні

компетенції майбутніх лікарів можна визначити як соціальні вимоги до підготовки майбутніх медиків, які необхідні для якісної професійної діяльності.

References:

1. Академічний тлумачний словник української мови. URL: <http://sum.in.ua/>
2. Вороненко Ю. В. Безперервний професійний розвиток лікарів і провізорів – нові принципи побудови системи. *Медична освіта*. 2011. № 2. С. 41-44.
3. Галузьяк В. М., Тихолаз С. І. Розвиток професійної спрямованості студентів вищих медичних навчальних закладів: монографія. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. 228 с.
4. Кульбашна Я. А. Принцип безперервності освіти у формуванні професійної компетентності майбутніх стоматологів. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2013. Вип. 3-4. С. 85-89.
5. Лимар Л. Зміст і складові професійної компетентності сімейного лікаря: психологічний аспект. *Вісник післядипломної освіти*. Випуск 8 (37). Серія: «Соціальні та поведінкові науки». URL: <https://cutt.ly/RmoXZmf>
6. Медична освіта у світі та в Україні / [Ю. В. Поляченко, В. Г. Передерій, О. П. Волосовець та ін.]. Київ: Книга плюс, 2005. 384 с.
7. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. 3-тє вид., переробл. і доповн. Київ: Знання, 2007. 495 с.
8. Півторак К. В., Феджага І. В. Формування особистості та мотивації до навчання у студентів медичного університету. *Медична освіта*, 2011. № 4. С. 28-31.
9. Садова Т. А. Професійно-педагогічна підготовка: дефінітивний аналіз проблеми. URL: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_51/77.pdf

10. Стандарт вищої освіти України. Другий (магістерський) рівень. Галузь знань 22 «Охорона здоров'я». Спеціальність 222 «Медицина». Київ, 2016. 48 с.

11. Хоменко К. П. Формування професійної компетентності майбутніх лікарів. URL: <https://cutt.ly/CmoX27H>

12. Чапюк Ю. Готовність до педагогічної діяльності як наукова проблема. URL: <https://cutt.ly/Nmp63H8>

1.2. Organization of Distance Learning in Medical Institutions of Higher Education in Quarantine

Організація дистанційного навчання в медичних закладах вищої освіти в умовах карантину

Становлення дистанційної форми навчання безпосередньо пов'язується з розвитком комунікаційних технологій. Практика реалізації освітніх завдань студентською молоддю під час перебування на відстані від освітньої інституції в Західній Європі має свою давню історію. Так, наприкінці XVIII ст., з виникненням регулярного та доступного поштового зв'язку, виникло «кореспондентське навчання». Відомо, що дистанційне навчання для студентів Англії в 1840 р. запропонував Ісаак Пітман засобами поштового зв'язку. У 1856 р. Чарльз Тюссе та Густав Лангеншейдт розпочали заочне викладання мови в Німеччині. Їх учні поштою отримували навчальні матеріали, листувалися з педагогами та здавали іспити довірній особі чи підтверджували рівень здобутої освіти у вигляді наукової роботи.

Кінець XIX ст. характеризується бурхливим технологічним зростанням, наявністю телеграфу і телефону, проте достовірних фактів про їх використання в організації дистанційного навчання немає. Водночас триває епоха «кореспондентського навчання», велика кількість освітніх закладів у всьому світі вели і ведуть його до цього часу.

Поява радіо і телебачення внесло зміни в дистанційні методи навчання. Це був значний прорив, оскільки аудиторія навчання зросла в сотні разів. Стали популярними навчальні телепередачі. Однак, у телебачення та радіо був істотний недолік – не було можливості забезпечити учня зворотнім зв'язком у реальному часі.

У 1969 р. у Великій Британії було відкрито університет дистанційної освіти – «Відкритий університет». Він був так названий, щоб показати його

доступність за відносно невелику ціну та відсутність потреби часто відвідувати аудиторні заняття. Наприкінці 1980-х поява персональних комп'ютерів дала новий поштовх, пов'язаний зі спрощенням та автоматизацією процесу навчання.

Дистанційне навчання в Україні започатковано в 2007 р., коли почала функціонувати перша в Україні державна Міжнародна українська школа. Це дозволило учням, які проживають за межами України, здобути початкову, базову та повну середню освіту та отримати офіційні документи державного зразка, які підтверджують освітній рівень. Окрім цього, в Україні функціонують декілька приватних шкіл із дистанційною формою навчання та екстернатом, у яких можуть навчатися ті діти, які проживають в Україні, але через певні обставини не мають змоги відвідувати звичайні школи [4; 5].

На теперішній час доступність комп'ютерів та Інтернету роблять поширення дистанційного навчання простим та швидким. Інтернет став величезним проривом, значно більшим, ніж радіо і телебачення. З'явилася можливість спілкуватися і отримувати зворотний зв'язок від будь-якого учня, де б він не знаходився. Поширення «швидкого інтернету» дало можливість використовувати «онлайн» семінари (вебінари), конференції для навчання.

В Україні датою офіційного початку запровадження дистанційного навчання можна вважати Наказ МОН від 25.04.2013 № 466 «Про затвердження Положення про дистанційне навчання», який поклав початок запровадженню нових технологій у галузі освіти [7; 6].

Одним із перших великих центрів дистанційного навчання, що поширював свої матеріали через мережу інтернет стала Хан-Академія, де автор Салман Хан почала викладати у вільний доступ у мережі власні відео-уроки [1].

В Україні є декілька великих навчальних центрів з дистанційною формою навчання, що спеціалізуються на підготовці учнів до ЗНО та університетських курсах, одним з найбільших є «Prometheus» [2; 9].

У 2020 р. організація ЮНЕСКО заявила, що через пандемію коронавірусу COVID-19 у 165 країнах світу учні та студенти не можуть відвідувати заняття

через закриття загальноосвітніх навчальних закладів. Запровадження карантину змінило життя кожного з нас та особливо вплинуло на заклади освіти, змусивши пристосовуватись до нових умов надання освітніх послуг. Так, зокрема, як зазначають українські науковці Іван Прокопенко і Світлана Бережна у своїй публікації, COVID-19 заохочує заклади вищої освіти в Україні здійснювати інноваційні рішення за порівняно короткий проміжок часу та запроваджувати дистанційне навчання з використанням різних веб-серверів, платформ, ресурсів та соціальних мереж.

Різні автори по-різному визначають поняття дистанційного навчання (ДН), але всі вони спільні в тому, що у його визначення входять такі три компоненти: відкрите навчання, комп'ютерне навчання, комп'ютерна система комунікацій (Інтернет) [7; 4].

Основу освітнього процесу при дистанційному навчанні складає цілеспрямована і контрольована інтенсивна самостійна робота слухача, котрий може навчатися в зручному для себе місці, за індивідуальним розкладом, маючи при собі комплект спеціальних засобів навчання і погоджену можливість контакту з викладачем. У системі освіти ДН відповідає принципу гуманістичності відповідно до якого ніхто не повинен бути позбавлений можливості навчатися через географічну ізоляцію, соціальну незахищеність і неможливість відвідувати освітні установи в силу фізичних недоліків чи зайнятості виробничими й особистими справами. ДН притаманні певні характерні риси, що відрізняють його від традиційних форм навчання, а саме: гнучкість – можливість займатися в зручний для себе час, у зручному місці і темпі. Нерегламентований відрізок часу для освоєння дисципліни; модульність – можливість з набору незалежних навчальних курсів-модулів формувати навчальний план, що відповідає індивідуальним чи груповим потребам; паралельність – навчання без відриву від виробництва; охоплення – одночасне звертання до багатьох джерел навчальної інформації (електронним бібліотекам, банкам даних, базам знань тощо) великої кількості слухачів. Спілкування через мережі зв'язку один з одним, із викладачами; економічне та

ефективне використання навчальних площ, технічних засобів, концентроване й уніфіковане представлення навчальної інформації і мультимедійний доступ до неї знижує витрати на підготовку фахівців.

Технологічність використання в освітньому процесі новітніх досягнень інформаційних і телекомунікаційних технологій сприяють просуванню людини у світовий інформаційний простір; стану здоров'я, елітарності і матеріальній забезпеченості слухачів; інтернаціональність – експорт і імпорт світових досягнень на ринку освітніх послуг; нова роль викладача в умовах дистанційного навчання розширює й оновлює роль викладача, що повинен координувати пізнавальний процес, постійно удосконалювати його курси, підвищувати творчу активність і кваліфікацію відповідно до нововведень і інновацій [7; 5].

Дистанційна освіта – це можливість навчатися та отримувати необхідні знання віддалено від навчального закладу в будь-який зручний час. Положення про дистанційну освіту та Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні регулює права та обов'язки учасників навчального процесу. Дистанційно в Україні можуть навчатися громадяни, які мають середню, професійну, вищу освіту, а також ті, що мають можливість виконувати дистанційно необхідні завдання за допомогою освітніх технологій. Процес навчання побудований на використанні різних комунікаційних засобів. По закінченню такого навчання студенти отримують відповідні сертифікати.

Термін навчання на базі середньої вищої освіти становить 6 років. Середньої професійної освіти – 4,5 роки. На базі вищої неюридичної освіти – 3 роки. Моделі дистанційного навчання: на базі самостійного вивчення матеріалу (екстернат); навчання в університеті; співпраця навчальних закладів; автономні освітні установи; автономні навчальні системи; дистанційне навчання з використанням мультимедійних програм.

Головним завданням дистанційного навчання є розвиток творчих та інтелектуальних здібностей дитини та студента за допомогою відкритого й вільного використання всіх освітніх ресурсів і програм, включно з наявними в

Інтернеті. Дистанційна форма навчання передбачає наявність доступу до мережі Інтернет, а також технічного забезпечення (комп'ютера, планшет, смартфона тощо).

Основна форма роботи – самостійна, студентам надаються: програми (розроблені відповідно до Держстандарту освіти); силабуси; методичні матеріали; календарно-тематичні плани; рекомендована література за останні 5-6 років; типові завдання й вправи різного рівня; ректорське тестування; тести вхідного та вихідного рівня знань; тести для проміжної атестації та інші.

Варто зазначити, що дистанційне навчання в сучасному світі здійснюється за допомогою різноманітних технологій, які відрізняються за: формою подання учбових матеріалів; наявністю посередника в системі навчання, або за централізованою формою навчання; за ступенем використання телекомунікацій і персональних комп'ютерів; за технологією організації контролю учбового процесу; за ступенем впровадження в технології навчання звичайних методів ведення освітнього процесу; за методами ідентифікації студентів при складанні іспитів [3].

Існують два основні типи дистанційного навчання, доступних сьогодні:

- кореспондентське навчання: при заочному навчанні ви отримуєте підручники, навчальні посібники, завдання та інші навчальні матеріали поштою;

- електронне навчання: дозволяє отримати доступ до матеріалів курсу на комп'ютері.

Завдяки онлайн-навчанню студент чи учень може завантажувати навчальні матеріали з Інтернету, а викладач чи учитель відправляти свої завдання через онлайн-портал для студентів, проводити онлайн-опитування, відвідувати вебінари і брати участь у віртуальних класах, онлайн-конференціях.

Віртуальні класи – це інтерактивні навчальні сесії, які проводяться через Інтернет. Такі онлайн-заняття можуть проходити у формі веб-конференцій, прямих трансляцій або телеконференцій. Одним з переваг віртуальних класів є те, що вони дають студентам можливість брати участь в навчальних заходах

разом зі своїми однокурсниками. Тому віртуальні класи усувають один з недоліків дистанційного навчання – відсутність соціальної взаємодії під час навчання.

Ще одна важлива відмінність, коли мова йде про різні типи дистанційного навчання, – це синхронне і асинхронне навчання.

Синхронне навчання – це те, де ви одночасно берете участь в навчальних заходах (таких як вебінари і віртуальні класи) зі своїми викладачами і однокурсниками.

Перевагами даного типу є можливість:

- взаємодіяти зі своїми викладачами та іншими студентами в режимі реального часу;
- отримати миттєвий зворотний зв'язок від своїх інструкторів;
- ставити питання або брати участь в дискусіях.

Недоліками даного типу є:

- у вас буде менше гнучкості, так як вам потрібно буде відвідувати сеанси в призначений час;
- вам потрібно буде мати доступ до відповідної технології;
- вам необхідно буде зручно використовувати відповідну технологію.

Асинхронне навчання не вимагає від вас участі в навчальних заходах одночасно з вашими однокурсниками. Замість цього вам надається можливість опрацьовувати матеріал курсу в своєму власному темпі і відповідно до вашого власного графіка. Підручники, електронна пошта і поштова кореспонденція, віртуальні бібліотеки, онлайн-бази даних, дошки оголошень можуть зіграти важливу роль в доставці навчального матеріалу для асинхронних курсів дистанційного навчання.

Перевагами асинхронного навчання є можливість:

- самостійно визначати свій графік навчання, що означає, що у вас буде більше гнучкості;

- працювати з матеріалом курсу в своєму власному темпі. Це означає, що студент можете витратити більше часу на новий, раніше незнайомий матеріал, і працювати швидше з матеріалом, який вже знайомий;

- працювати і вчитися одночасно, оскільки студенти дистанційного навчання можуть вільно вчитися у відповідності зі своїм розкладом, вони можуть поєднувати навчання й роботу, або підвищувати свою кваліфікацію.

Це дозволяє студентам вчитися у своєму власному темпі. Студент не повинен підтримувати темп, щоб «йти в ногу» з рештою групи, і вони не будуть стримуватися більш повільними учнями. Вони також можуть вибрати, скільки часу витратити на кожен частину матеріалу курсу.

Недоліками асинхронного навчання є:

- необхідність у більшій самодисципліні, щоб вчитися самостійно і дотримуватися графіка навчання;

- менша наявність можливостей для взаємодії з іншими студентами;

- необхідність більше часу, щоб отримати відгуки від викладачів;

- відсутність особистих контактів з викладачами.

Проте, багато установ дистанційного навчання надають студентам академічну підтримку по телефону, електронній пошті та ін.

Перше, що необхідно зробити – звернути увагу на системи дистанційного навчання, які поширені в усьому світі. ІТ-технології приходять на допомогу викладачам та студентам: існує багато інструментів та продуктів, розроблених для підтримки онлайн-навчання, і їх можна підключити, не виходячи з дому, маючи лише доступ до інтернету [8].

На теперішній час вважається ТОП-3 системи, які можна підключити за два дні і не втратити зв'язок зі студентами під час карантину:

1. «*Moodle*» – безкоштовна і відкрита система управління навчанням, яка може поєднувати у собі комунікацію між викладачами та студентами. Надає безліч можливостей, серед яких: виконання завдань, завантаження файлів, обмін повідомленнями, оцінювання та календар подій. Також, у Moodle

інтегровані сучасні технології для перевірки робіт на плагіат плагіатчекером Unichек.

2. «*Google Classroom*» – безкоштовний веб-сервіс для обміну файлами. У сервісі можна завантажувати роботи, редагувати їх, оцінювати тестові або контрольні роботи. Для початку роботи сервісу достатньо мати лише пошту Google (Gmail). Сервіс може допомогти не випасти з процесу навчання як маленьким школам, так і великим закладам освіти.

3. «*Microsoft Teams*» – центр для командної роботи в *Office 365*. Це більш спрощений варіант систем управління навчанням, проте він дозволяє класу чи навчальній групі комунікувати та обмінюватися файлами. Програма об'єднує все в спільному робочому середовищі, яке містить чат для обговорень, файлообмінник та корпоративні програми.

Багато ЗВО користуються різними платформами, а саме Івано-Франківський національний медичний університет використовує «Хмарні сервіси *Office 365*», до якого мають доступ усі викладачі та студенти цього освітнього закладу.

Для збереження якості освіти та швидкого переходу на дистанційну форму навчання на початку карантину адміністрація та відділ інформаційно аналітичного забезпечення ІФНМУ провели онлайн-вебінар для викладачів, щодо використання додатка *Teams* та представила викладачам методичний матеріал із використанням хмарної технології під час навчання. Практичні, семінарські заняття та лекції проводяться у форматі онлайн. Викладачі попередньо створюються команди з типом «Клас», які відповідають академічним групам студентів, та події в програмі – в календарі відповідно до календарно тематичного плану.

Microsoft Teams – центр для командної роботи в *Office 365*, який є більш спрощеним варіантом систем управління навчанням, проте дає змогу навчальній групі комунікувати та обмінюватися файлами. Програма зручна, оскільки об'єднує все в спільному робочому середовищі, яке містить чат для обговорень, файлообмінник і корпоративні програми.

Студенти проходять за кожною темою заняття тестові завдання в системі, попередньо розміщені на pmk.ifnmu.edu.ua або tests.if.ua. Відділ інформаційно аналітичного забезпечення ІФНМУ розробив інструкцію із збору даних оцінювання студентів. Результат тестування викладач конвертує в бали або оцінки за критеріями оцінювання.

Розгляд теоретичних питань організовано за допомогою відеозв'язку. Під час онлайн заняття викладач опитує тему, корегує відповідь, пояснює моменти, що були незрозумілі, використовуючи попередньо завантажені матеріали, а саме: презентації, відео, фото, рентгенограми та ортопантомограми, що допомагає засвоїти матеріал.

Таким чином, дистанційне навчання є вимушеною формою в умовах пандемії, проте має як проблемні аспекти, так і переваги. Впровадження дистанційного навчання забезпечує створення якісного навчально-виховного процесу онлайн завдяки використанню новітніх інформаційних засобів та відкритим доступом до освітніх ресурсів. Проте, для майбутніх лікарів надзвичайно важливими є оволодіння практичними навичками, робота з реальними пацієнтами, відпрацювання мануальних і комунікативних навичок, тому дистанційне навчання не може повноцінно замінити офлайн аудиторні заняття в медичних ЗВО.

References:

1. Академія Хана – як зробити освіту цікавою та доступною? *Відео ресурс для навчання*. URL: buki.com.ua
2. Відкрився новий центр дистанційного навчання – Знання Онлайн. URL: buki.com.ua
3. Кремень В. Г. Філософія освіти XXI. *Педагогіка і психологія*. 2003. № 1 (XXXVIII). С. 6-16.
4. Курси Міжнародної української школи. URL: https://web.archive.org/web/20171216140837/http://ukrintschool.org.ua/_old/

Архівовано 16 грудня 2017 у Wayback Machine. Курси Міжнародної української школи.

5. Міжнародна українська школа. Сторінка екстерна. Архів оригіналу за 10 грудня – Міжнародна Українська Школа. URL: <http://ukrintschool.org.ua>

6. Наказ № 466 від 25.04.2013 Про затвердження Положення про дистанційне навчання МОН України. URL: <https://cutt.ly/nmoCoE2>

7. Нова українська школа. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>

8. Новини освіти в Україні – Освіта. UA. URL: <https://osvita.ua/news/71748/>

9. Prometheus – масові безкоштовні онлайн-курси. Про проект. URL: prometheus.org.ua

1.3. Current Aspects of the Organization of Distance Learning in Higher Education Institutions of Ukraine

Актуальні аспекти організації дистанційного навчання в закладах вищої освіти України

Входження України в світове товариство вимагає змін, спрямованих на підготовку випускників ЗВО, які б створювали гідну конкуренцію на вітчизняному та Європейському ринку праці. Необхідна система пріоритетів, серед яких: можливість здобуття якісної освіти для кожної людини, забезпечення підтримки талановитої молоді в місцевих та зарубіжних закладах освіти з подальшою їх реалізацією в обраній професії, відповідність якості української освіти світовим критеріям і стандартам [1, с. 7].

Першочерговим завданням реформування української вищої освіти є її адаптація до європейських освітніх стандартів. У зв'язку з цим метою модернізації освітнього процесу у закладах вищої освіти є створення максимально сприятливих умов для розвитку самодостатньої особистості майбутнього фахівця, реалізації його як громадянина та розширення можливостей як професіонала [3, с. 5].

Приналежність національної вищої школи до європейського науково-освітнього простору вимагає від учасників освітнього процесу оновленого підходу до розуміння сутності та цілей професійної підготовки. Важливою умовою забезпечення ефективності формування професійної готовності стало вдосконалення міжособової комунікації між викладачем і здобувачами освіти. Одним з аспектів цього процесу є впровадження дистанційної форми освіти, яка широко застосовується в умовах сьогодення.

Дистанційна освіта як сучасна форма навчання передбачає використання комп'ютерних і телекомунікаційних технологій задля забезпечення інтерактивної взаємодії викладачів та студентів на різних етапах навчання.

Дистанційне навчання створює умови для цілодобового доступу студентів до навчальних матеріалів, їх систематичної інформаційної підтримки та консультування, відеолекцій в режимі online, віртуальних тренажерів та інших технологічних рішень для забезпечення ефективності опанування навчальним матеріалом [12, с. 490]. На сучасному етапі в Україні функціонування дистанційного навчання активізувалося в умовах пандемії COVID-19. Проте, нормативно-правове регулювання цієї форми навчання було започатковано ще на початку 2000-х рр. Біля витоків впровадження дистанційної форми навчання було прийняття Закону України «Про Національну програму інформатизації», затвердження Постанови Кабінету Міністрів України від 23.09.2003 р. № 1494 «Програми розвитку системи дистанційного навчання на 2004-2006 рр.», Наказу міністра освіти і науки України № 802 від 04.12.2003 р. «Про затвердження Заходів щодо реалізації Програми розвитку системи дистанційного навчання на 2004-2006 рр.», затвердження Наказом Міністерства освіти і науки України Положення «Про дистанційне навчання» № 40 від 21.01.2004 р. [4, с. 376].

В оновленій редакції «Положення про дистанційне навчання» від 16.10.2020 р. дистанційне навчання трактується як «індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій» [7]. Згідно цього регулятивного акту, мета дистанційного навчання – це надання освітніх послуг шляхом застосування у навчанні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій за певними освітніми або освітньо-кваліфікаційними рівнями відповідно до державних стандартів освіти [7].

Розглядаючи дистанційне навчання в якості перспективного напрямку розвитку сучасної освіти, Л. Штихно акцентує на тому, що основними принципами дистанційного навчання є встановлення інтерактивного

спілкування між викладачем і студентами без забезпечення їх безпосередньої зустрічі. Водночас, основоположним принципом у цьому процесі є створення умов для самостійного освоєння студентами певного комплексу знань і умінь із певної навчальної дисципліни завдяки використанню інформаційних технологій [12, с. 491].

Українські дослідники на основі аналізу світового досвіду організації та розвитку університетської системи дистанційного навчання доводять ефективність впровадження дистанційного навчання. Результати досліджень свідчать, що освітні результати дистанційної форми навчання можуть бути такими ж успішними, як і аудиторне навчання. Проте, як зазначається дослідниками, це можливе за умови відповідності педагогічних методів і технологій конкретним освітнім завданням, а також наявності взаємодії між студентами та вчасного зворотнього зв'язку між викладачем та студентом. Успішність програм дистанційного навчання забезпечується шляхом об'єднання зусиль викладачів, студентів, адміністрації, координаторів та допоміжного персоналу [10, с. 38].

Дистанційна освіта допомагає бути в освітньому процесі безперервно, дозволяє вибирати країну викладу матеріалу чи навіть викладача. Це кидає виклик викладачеві, його вмінню та професійності. Тому якість дистанційного процесу корелює із здатністю викладача адаптуватись до змін у науково-освітньому процесі, бути технічно і психологічно готовим до його здійснення.

Студенти мають доступ до інформації всюди, де є доступ до інтернету і в своїй більшості отримують знання, які потребують узагальнення та інтеграції з іншими предметами.

Для ефективної роботи в цій системі викладач має бути компетентним не тільки в галузі класичної педагогіки, а й володіти знаннями в галузі інформаційних технологій, бути компетентним в методиці організації та проведення дистанційного навчання, враховувати психологічні особливості взаємодії зі студентами в процесі дистанційного навчання [8, с. 90]. Тому бути викладачем в значенні цього слова замало.

Як стверджують експерти, для успішного розв'язання освітніх завдань, перебуваючи на відстані від студентів, окрім технічного забезпечення, викладачу необхідні професійні та особисті компетентності, які дозволять зацікавити, організувати студентів на початковому етапі та втримати їхню увагу до завершального [11]. При цьому викладач стає консультантом, опонентом, розробником методичних матеріалів для дистанційного навчання, методики опитування та оцінювання, керівником та організатором навчального процесу. Тому широко вживаним є термін тьютор. Поняття «тьютор» (англ. tutor) є доволі поширеним терміном і має різні значення: викладач-консультант, педагог-наставник, куратор, гід, інструктор. Таким чином, тьютор – це особа, яка професійно супроводжує навчальний процес, організує умови для самореалізації учнів у структурі освіти (середня, позашкільна, професійна, вища, післядипломна, самоосвіта) і використовує різні форми й методи навчання, дидактичні засоби, у тому числі технічні засоби і засоби телекомунікаційного зв'язку з метою організації ефективного вивчення дисципліни (курсу) [2, с. 177].

У Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні зазначено, що «дистанційна освіта розширює і оновлює роль викладача, робить його наставником-консультантом, який повинен координувати пізнавальний процес, постійно удосконалювати ті курси, які він викладає, підвищувати творчу активність і кваліфікацію відповідно до нововведень та інновацій» [6]. Роль сучасного викладача полягає в мотивації студентів, комунікації та рефлексії, визначенні їх рівня знань та плануванні подальшої роботи. І тут важливо мати позитивний зворотній зв'язок зі студентами, бути цікавими їм, вміти залучати їх до обговорення теми та планування подальшого освітнього процесу.

На цьому етапі викладач стикається з рядом проблем:

- технологічні, пов'язані з забезпеченням доступу до засобів зв'язку, як для тьютора так і для студентів, їх комп'ютерна грамотність. З цього випливає, що викладач повинен бути готовим до технічних особливостей гаджетів, вміти

використати технічний ресурс на користь навчального процесу, застосовувати сучасні технології для поширення інформації в академічних групах;

- педагогічні, що враховують цілі навчання, різні методи і прийоми навчання, форми навчання, виходячи від можливостей і компетентностей учасників навчального процесу. Тут важливо врахувати професіоналізм викладача, вміння заохотити до самоосвіти, розвинути критичне мислення студента та креативність, мотивацію обох сторін, ступінь довіри і рефлексії між ними, ефективно оцінювання знань;

- психологічні, які розглядають психологію спілкування різних вікових груп, різних національностей, різних типів темпераментів, дотримання засад академічної доброчесності.

Аналізуючи дослідження зарубіжних вчених, тьютор – це людина з суперможливостями, яка здатна бути в ритмі сучасних технологій, ознайомена з особливостями проведення відеоконференцій, форумів, знає психологічні аспекти дистанційного навчання і вміє ними користуватись, уміє працювати в інформаційному просторі, подає цікаво матеріал в достатньо стислій формі, забезпечує індивідуальну роботу студента та роботу в академічних групах, вміє поєднати дистанційні і очні форми навчання, активно комунікує з студентом, щоб максимально точно визначити ступінь його підготовки, використовує комунікативні технології між учасниками навчального процесу для залучення їх до дискусій, створення групових та індивідуальних проектів. Тобто, тьютор створює освітнє середовище, в якому здобувачеві освіти буде комфортно навчатися, отримувати навички, ділитися своїм досвідом і вивчати досвід інших студентів, отримувати оцінку своїх знань та здійснювати роботу над своїми помилками [8, с. 90].

Викладач повинен усвідомлювати велику відповідальність, яку він несе перед студентом. Комунікативний зв'язок повинен бути регулярним для забезпечення умов повноцінного навчання, для здійснення передачі знань, для оцінки і корекції навичок, отриманих студентом. Це забезпечує створення довірливої атмосфери в групі, формує міжособистісні відносини, навчає

студентів працювати в колективі і, що найголовніше, підтримує професійний рейтинг викладача.

Однією з переваг дистанційної освіти є самостійне вивчення предмету. Відомо, що час спілкування з викладачем обмежений в системі дистанційної освіти, тому самостійне вивчення грає визначну роль. Звичайно у студента виникає ряд питань, і тут тьютор відіграє роль консультанта. Особливо це стосується практичних навиків і знань, які важливі в майбутній професії. Тому для успішної комунікації потрібна зацікавленість обох сторін навчального процесу. Звичайно, дистанційне навчання, яке проходить в індивідуальному режимі має ряд переваг для оволодіння індивідуальними навичками та вміннями, проте груповий режим підвищує ефективність дистанційного навчання. Комунікація між студентами в академічних групах дозволяє їм обмінюватись досвідом, покращує психологічну атмосферу шляхом усунення проблеми ізоляції, залучає до дискусії, висловлення власної думки, забезпечує здорову конкуренцію в академічних групах, що створює позитивний емоційний фон та посилює мотивацію студентів до навчальної діяльності [9, с. 531].

Рязанцева О. підкреслює необхідність спеціальної підготовки викладача до педагогічної праці в умовах дистанційного навчання. Для успішної педагогічної комунікації викладач повинен:

- бути професійно і психологічно готовим до викликів сучасного освітнього процесу;
- вміти працювати в освітньому просторі, викладати матеріал в форматі онлайн, проводити віртуальну дискусію;
- правильно обирати тактику навчання і комунікації у відповідності до мети навчання;
- знаходити індивідуальний підхід до студента, а також створювати сприятливу для навчання психологічну атмосферу в академічних групах;
- застосовувати сучасні методи тестування і оцінювання студентів,
- навчати студентів засадам академічної доброчесності і прищеплювати їм любов до навчання, здатність до критичного мислення та самоосвіти.

Сучасна освітня система висуває досить високі вимоги і для тих, хто навчає, і для тих, хто навчається, і ставить перед собою мету виховати нову генерацію фахівців, що будуть гідною конкуренцією європейським освітянам і науковцям [3, с. 5]. На часі і вивчення іноземних мов, особливо англійської. Знання мови дозволяє бути затребуваним у сучасному навчально-освітньому процесі. Все більше студентів і молодих вчених беруть участь у конференціях та семінарах міжнародного рівня, все більше можливостей є навчатись в Європейських вищих закладах освіти. В умовах сьогодення онлайн платформа об'єднує бажаючих вчитись і навчати. Не мало важливим є і те, що дистанційне навчання дозволяє працювати, чи відвідувати різні курси одночасно. Це суттєво економить час, сприяє сильній мотивації та спонукає до самоосвіти учасників освітнього процесу.

Під час надзвичайної ситуації планування освіти вимагає творчого вирішення проблем. Викладач повинен діяти креативно та нестандартно, щоб створювати можливості для учасників навчального процесу. Тому, створення екстреного дистанційного навчання є правильним рішенням для того, щоб задовільнити потреби студентів в навчальному матеріалі та якісному навчанні [5, с. 18]. Актуальними є курси для викладачів, де навчають їх засобам і методикам дистанційного навчання, комп'ютерній грамотності, створюють живі чати для викладачів для обміну досвідом, навчально-методичними матеріалами. Як зазначають дослідники, якісний навчальний процес потребує значних ресурсів, багато часу забирає створення та оновлення навчальних матеріалів. Інтенсивність адаптації до онлайн-навчання росте в умовах конкуренції, що й звісно відбивається на навантаженні на викладачів.

Таким чином, важливим аспектом модернізації освітньої системи України на сучасному етапі стало впровадження дистанційної форми навчання. В умовах дистанційного навчання освітній процес максимально спрямований на студента і висуває до професійних компетентностей викладача нові вимоги. За цих умов викладач виходить за рамки традиційного педагога і консультує, допомагає студенту, мотивує його до отримання потрібного позитивного

результату, виконуючи функції тьютора. Тьютор сам керує процесом навчання, створює план роботи, ставить мету перед групою і вказує дедлайни. Це дає студенту можливість вибрати самому час виконання завдання, звернутись за консультацією до тьютора, якщо потрібно, та більш якісно підготуватись до відповіді.

Дистанційна форма навчання відкриває студентам доступ до різноманітних інформаційних джерел, підвищує результативність самостійної роботи, створює умови для творчості, знаходження і закріплення різних професійних навичок. У свою чергу викладачі можуть реалізовувати принципово нові форми і методи навчання. Розвиток дистанційного навчання в закладах вищої освіти суттєво активізується і вдосконалюється відповідно до новітніх досягнень інтернет-технологій і модернізації педагогічної діяльності викладачів.

References:

1. Ващук Ф. І. Інтеграція в Європейський освітній простір: здобутки, проблеми, перспективи. Монографія. Ужгород. 2011. С. 6-26.
2. Воронкін О. С. Організація діяльності тьютора в системі дистанційного навчання вищого навчального закладу. *Інформаційні технології в освіті*. 2016. Вип. 26. С. 177-191.
3. Гриневич Л. М. Вітчизняна педагогічна теорія про розвиток освіти в Україні у контексті євроінтеграційних процесів. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2015. №1-2 (46-47). С. 5-10.
4. Державна національна програма «Освіта: Україна ХХІ століття». Київ, 1994. Законодавчі акти та нормативні документи (на допомогу керівникам закладів та установ освіти). Збірник. К., 1999. 401 с.; «Про Концепцію Національної програми інформатизації» № 75/98-ВР від 2.02.98 р. Офіційний вісник України. 1998. № 10. С. 376.

5. Екстрене дистанційне навчання в Україні: монографія / за ред. В.М. Кухаренка, В. В. Бондаренка. Харків: Вид-во КП «Міськадрукарня». 2020. С. 409.

6. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні (затверджено Постановою МОН України В. Г. Кременем 20 грудня 2000 р.). URL: <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html>

7. Наказ МОН України Про затвердження Положення про дистанційне навчання. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text>

8. Носовець Н. М. Роль і функції викладача в системі дистанційного навчання. *Вісник. Серія педагогічні науки*. 2017. № 144. С. 90.

9. Рязанцева О. В. Уміння викладача дистанційної системи освіти, необхідні для успішної комунікативної взаємодії з учасниками навчального процесу. *Молодий вчений*. 2116. № 12.1 (40). С. 531.

10. Світовий досвід організації та розвитку університетської системи дистанційного навчання / укл. Кулага І. В., Ільницький Д. О., Стрельник С. О., Матвійчук А. В., Василькова Н. В., Турчанінова В. М., Єршова В. С., Тищенко М. П., Краснопольська Н. Л. Київ, 2013. С. 38.

11. Фелікс Літвін. Проєкт «Нове покоління вчителів». URL: <https://life.pravda.com.ua/society/2020/07/2/241517/>.

12. Штихно Л. В. Дистанційне навчання як перспективний напрям розвитку сучасної освіти. *Молодий вчений*. № 6 (33) червень, 2016. С. 489-493.

1.4. Information and Communicative Support of Independent Work of Students as an Important Factor of Improving the Quality of Medical Education

Інформаційно-комунікаційне забезпечення самостійної роботи студентів як важливий чинник підвищення якості вищої медичної освіти

Приєднання вищої освіти України до Болонського процесу та її входження до Європейського освітнього простору визначили основні напрями підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі охорони здоров'я. Модернізація медичних ЗВО передбачає реалізацію організаційно-методичних заходів, які спрямовуються на створення оптимально сприятливих умов для розвитку активної, самостійної та творчої особистості здобувача освітнього рівня «Магістр медицини». Внаслідок цього сучасне українське суспільство забезпечується висококваліфікованими лікарями, які не тільки опановують фахові знання та уміння, а й здатність приймати самостійні рішення, вчасно й адекватно реагувати на професійній та суспільні виклики; усвідомлювати необхідність неперервної самоосвіти, систематичного оновлення здобутих у вищій школі наукових знань, а відтак і адаптуватися до оновлених професійних вимог, корегуючи особисту траєкторію професійного розвитку [3, с. 108].

У сучасній дидактиці самостійна робота студентів (СРС) розглядається як форма навчальної діяльності, котра здійснюється без особистої участі, але під керівництвом викладача, а також – як засіб залучення студентів до самостійної пізнавальної діяльності. Діючі навчальні плани українських ЗВО передбачають відведення пріоритетної частки годин для роботи в аудиторії, проте в процесі сучасної реформи Вищої школи, простежується тенденція до скорочення аудиторних і збільшення годин, відведених на самостійне опрацювання студентами навчального матеріалу. Самостійна робота стає основною формою навчальної діяльності майбутніх фахівців.

Науково аргументовано й практично доведено, що самостійна робота студентів є важливим чинником активізації пізнавальної діяльності студентів. Завдання цього виду навчальної роботи студентів можуть бути реалізованими як під час аудиторних занять, так і в позанавчальний час. Із дидактичної точки зору самостійна робота студента є невід'ємною частиною навчального процесу, виступаючи в якості методу навчання, виду навчальної діяльності та засобу навчання. Вона має потужний розвивальний ресурс, оскільки сприяє прояву креативності та самостійності особистості здобувача освітнього рівня. Таким чином самостійна робота студентів має подвійну мету – формування самостійності як риси особистості та засвоєння професійно важливих знань, умінь і навичок [5]. Суттєвою перевагою позааудиторної СРС є те, що вона відповідає вимогам студентоцентрованого підходу в організації освітнього процесу, оскільки забезпечує оптимально сприятливий і зручний час для виконання навчальних завдань та темп роботи кожного студента відповідно до його режиму дня, індивідуально-психологічних можливостей та ступеня підготовки.

Проблема організації і методичного супроводу самостійної навчальної діяльності студентів стала предметом численних досліджень українських вчених. Методологію організації самостійної діяльності студентів розкрито в публікаціях А. Алексюка, Л. Аристової, Ю. Бабанського, В. Бондаря, В. Буринського, В. Козакова, І. Лернера, М. Сичової та ін. У працях І. Дроздової, Н. Головка, Я. Гулецької, А. Цюприка проаналізовано новітні методи організації СРС. Досвід забезпечення педагогічних умов самостійної роботи студентів медичних ЗВО проаналізували Т. Лещенко, Т. Шарбенко, В. Юфименко.

Результати наукових досліджень свідчать, що науковий підхід до організації СРС ґрунтується на синтезі традиційних та інноваційних форм, методів і засобів навчання. Так, П. Підкасистий визначає самостійну роботу як засіб організації та виконання студентами визначеної і керованої викладачем пізнавальної діяльності, а В. Козаков її розглядає як один із видів навчальних

занять, навчальні, виховні та розвивальні завдання якої реалізуються за умови мінімального втручання викладача [3, с. 52].

Аналізуючи практичні аспекти організації СРС, А. Дзундза наголошує, що: «з точки зору діяльнісного підходу самостійна робота – це сукупність дій студента у певних умовах, що передбачають відсутність безпосереднього керівництва та допомоги з боку викладача, з використанням наявних індивідуальних рис особистості, спрямованих на отримання продукту, відповідного заданій меті, внаслідок чого має бути сформована самостійність, як риса особистості, та засвоєна певна сукупність знань, умінь та навичок» [3, с. 54].

Для оцінки ступеня наукового обґрунтування сутності СРС в українській науці необхідно відзначити, що в психолого-педагогічних джерелах вживаються два близьких за змістом, проте не рівнозначних поняття: «самостійна робота» та «самостійна діяльність» студентів. Диференціація їх семантичного значення полягає в тому, що самостійна робота є формою організації самостійної діяльності. Для самостійної роботи, в свою чергу, властива обмеженість часовими рамками, а її результати систематично контролюються викладачем. Водночас, характерною ознакою СРС є обов'язкове її виконання кожним членом академічної групи [1].

В «Українському педагогічному словнику» самостійна навчальна робота розглядається як різноманітні види індивідуальної, а також колективної навчальної діяльності, яка здійснюється під час занять або вдома. Її виконання здійснюється відповідно до сформульованих дидактичних завдань під керівництвом викладача, проте без його безпосередньої участі. Як зазначається в цьому довідниковому виданні, найпоширенішими видами самостійної навчальної роботи є: опрацювання дидактичних матеріалів, розв'язання творчо-пошукових завдань, підготовка рефератів, наукових повідомлень, виконання лабораторних робіт, дослідницька діяльність, моделювання, конструювання, самостійні спостереження [2, с. 297].

У численних дослідженнях вчені розглядають самостійну роботу в якості методу навчання та форми організації пізнавальної діяльності, дієвого засобу залучення студентів до самостійної пізнавальної діяльності та окремого виду навчальної діяльності студентів. Проте, відсутність уніфікованого визначення сутності, завдань, методів, форм і засобів організації самостійної роботи не тільки вносить дисбаланс у теоретичне обґрунтування проблеми, а й негативно позначається на практичному впровадженні СРС в освітній процес закладів вищої освіти.

Актуальною проблемою підвищення якості вищої медичної освіти став пошук шляхів вдосконалення навчально-виховного процесу в медичних ЗВО, що передбачає апробацію новітніх підходів до організації самостійної роботи студентів, зокрема використання ефективних форм її інформаційно-комунікаційного забезпечення.

Як зазначають фахівці, успішне реформування сучасної медичної освіти безпосередньо пов'язується з впровадженням сучасних інформаційних технологій, які дозволяють ефективно реалізувати завдання СРС, забезпечивши когнітивні, розвивальні, діяльнісні та особистісно-ціннісні структурні компоненти професійної готовності майбутніх медиків. Використання ІКТ у самостійній роботі тісно пов'язується із самоаналізом, самовихованням, самоосвітою, самоконтролем і передбачає поруч із усезагальною спрямованістю на оволодіння професійно важливою інформацією здобування конкретних умінь і здатностей з лікарської справи.

Сучасні підходи до СРС, як до важливої форми навчання в умовах інформаційного суспільства, спрямовуються на розробку нового змісту, принципів, методів, форм і засобів реалізації процесу організації самостійної роботи студентів. Одним із основних шляхів удосконалення змісту освіти є широке застосування інформаційно-комунікаційних технологій, тому теоретико-практичні аспекти впровадження ІКТ у навчальний процес привертають увагу фахівців у галузі дидактики Вищої школи.

Шляхи інформатизації освітнього процесу розкривають у своїх дослідженнях такі вчені, як В. Болтянський, В. Беспалько, М. Жалдак, В. Монахов, Ю. Рамський, В. Розумовський, О. Співаковський та ін. Дослідники Ю. Машбиця, В. Зінченко, Н. Тализіна аналізують методику використання інформаційних технологій у організації навчальної діяльності. Вони доводять, що інформаційно-комунікаційні технології здатні суттєво підвищувати пізнавальну активність студентів, сприяючи перебудові освітнього процесу в напрямку підвищення їх самостійності.

Результати досліджень О. Пехоти, Є. Полат, І. Прокопенка, Г. Селевка засвідчують, що впровадження ІКТ суттєво змінює зміст, форми і методи самостійної роботи студентів. Вчені акцентують, що ефективність організації самостійної роботи в навчальному процесі ЗВО значною мірою залежить від технологій, що використовуються для навчання та навчальних функцій, покладених на комп'ютерну техніку відповідно до конкретної навчальної ситуації. Відтак, новим підходом до організації самостійної роботи студентів правомірно вважається активне впровадження в навчальний процес комп'ютерного навчання, застосування під час самостійної роботи інформаційно-комунікаційних технологій.

Аналізуючи особливості організації самостійної роботи студентів в інформаційно-навчальному середовищі університету, Ю. Атаманчук зауважує, що успішність виконання самостійної роботи студентів у ЗВО безпосередньо залежить від створення і функціонування інформаційно-навчального середовища. Під цим середовищем розуміють комплекс умов, спрямованих на розвиток пізнавальних якостей студентів. Його завданнями є: «вияв, розкриття та розвиток здібностей і потенційних можливостей студента до творчої ініціативи; створення умов для самостійного здобування знань і їх якісного засвоєння; забезпечення автоматизації процесу збору, аналізу, обробки та використання найрізноманітнішої інформації для навчальної мети; автоматизована обробка результатів тестування; компенсаторність негативних наслідків інтенсивного спілкування студента з Інтернет» [1]. Це середовище,

спонукаючи студентів до самостійного пошуку, забезпечує умови для їх саморозвитку, заощаджує їх час, енергію та ресурси.

Ефективність самостійної роботи здобувачів освітнього рівня Магістр медицини у процесі вивчення «Акушерства та гінекології» залежить від організації навчально-виховного процесу, методичного забезпечення, систематичного контролю та оцінювання знань, умінь і навичок студентів здобутих самостійно. Зміст самостійної роботи визначається робочою навчальною програмою дисципліни, методичними рекомендаціями для студентів, вказівками викладача. Форми самостійної роботи спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності студентів, стимулювання пошуку нових знань, їх систематичного поповнення, формування вміння орієнтуватися в інформаційному просторі, використовувати й переосмислювати одержану інформацію.

Інноваційними формами організації СРС студентів із навчальної дисципліни «Акушерство та гінекологія» можуть виступати вирішення стандартних і нестандартних ситуаційних завдань; участь у дослідницьких проектах; участь у наукових семінарах і конференціях кафедри. Окремим напрямом самостійної роботи студентів у процесі вивчення «Акушерства та гінекології» також є самостійна робота з такими професійно спрямованими інтернет-ресурсами, як:

- <https://ipag-kiev.org.ua/tag/ginekologiya/> – ДУ «Інститут педіатрії, акушерства і гінекології імені академіка О. М. Лук'янової НАМН України»;

- https://www.dec.gov.ua/cat_mtd/akusherstvo-i-ginekologiya/ – Державний експертний центр МОЗ України;

- <https://www.umj.com.ua/article/speciality/akusherstvo-i-ginekologiya> – Український медичний часопис. Актуальні питання клінічної практики-online;

- <https://ojs.tdmu.edu.ua/index.php/act-pit-pediatr/index> – Актуальні питання педіатрії, акушерства та гінекології;

- <http://medlib.dp.gov.ua/jirbis2/ua/medical-periodes/fond-publications-list/231-mizhнародnij-zhurnal-pediatrici-akusherstva-ta-ginekologiji.html> – Міжнародний журнал педіатрії, акушерства і гінекології.

Інформаційно-комунікаційні технології під час виконання самостійної роботи студентами застосовуються для пошуку інформації в інтернет-мережі: використання web-браузерів, баз даних, користування інформаційно-пошуковими й інформаційно-довідковими системами, автоматизованими бібліотечними системами, електронними журналами; організація діалогу в мережі – використання електронної пошти, синхронних і відтермінованих телеконференцій; створення тематичних web-сторінок і web-квестів – використання html-редакторів, web-браузерів, графічних редакторів. Дуже важливо, щоб у результаті виконання СРС кожний студент медичного ЗВО опанував фаховими компетентностями з акушерства і гінекології, які дозволять їм після закінчення навчання працювати в установах як первинної, так і вторинної ланки охорони здоров'я.

Таким чином, на сучасному етапі реформування вищої медичної освіти України важливе значення відводиться створенню умов для формування в майбутніх фахівців уміння самостійно й творчо працювати, що є одним із провідних критеріїв оцінки їх готовності до професійної діяльності. Для опанування такого роду вміннями необхідна спеціально організована система методичного та інформаційно-комунікаційного забезпечення самостійної роботи студентської молоді. У структурі завдань вищої медичної освіти на сучасному етапі саме самостійна робота студентів виступає дієвим чинником формування творчої особистості фахівця, здатного до саморозвитку, самоосвіти, інноваційної діяльності. Вирішити це завдання можливо шляхом активного впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, які суттєво активізують пізнавальну самостійність студентів, а таким чином і підвищують якість професійної підготовки майбутніх фахівців. У зв'язку з цим, навчальний процес у медичних ЗВО передбачає поетапне самостійне оволодіння кожним студентом знаннями на теоретичному і практичному рівнях засобів

інформаційно-комунікаційних технологій, таким чином сприяючи розвитку їх інтелектуальних здібностей, індивідуального способу мислення та особистісного саморозвитку.

References:

1. Атаманчук Ю. М. Особливості організації самостійної роботи студентів в інформаційно-навчальному середовищі університету. URL: <http://eprints.cdu.edu.ua/1201/1/126-7-13.pdf>

2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 366 с.

3. Дзундза А. І. Практичні аспекти організації самостійної роботи студентів. *Didactics of mathematics: Problems and Investigations*. № 26. 2006. С. 52-55.

4. Дроздова І. П. Самостійна робота студентів – засіб активізації творчої пізнавальної діяльності у процесі вивчення української мови. *Значення українознавчих та мовних дисциплін у системі вищої освіти*: матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конфер. Харків. 2004. С. 108-111.

5. Тарасенко Я. А., Тихонова О. О., Білаш В. П., Степанчук А. П., Рошко В. М. Організація самостійної роботи студентів медичних ВНЗ із використанням інноваційних технологій. URL: http://elib.umsa.edu.ua/bitstream/umsa/9820/1/Tarasenko_Orhanizatsiia_samostiinoi_roboty.pdf

1.5. Comparative Analysis of Students' Knowledge Testing Results in «Medical Microbiology» while Using Opened and Closed Test Tasks Databases

Порівняльний аналіз результатів тестування знань студентів з «Медичної мікробіології» при використанні відкритої і закритої баз тестових завдань

У світлі реформування системи підготовки фахівців (в тому числі медичного профілю) в Україні у контексті задекларованої стратегічної мети євроінтеграції на засадах Європейської системи освіти (Болонського процесу) зростає увага до тестування, як засобу поточного і кінцевого контролю знань студентів. Як метод контролю тести успішності мають переваги у порівнянні із звичайною оцінкою-балом, оскільки вони орієнтовані на вимір засвоєння ключових понять, тем і елементів навчальної програми, а не конкретної сукупності знань, як це відбувається під час традиційного оцінювання. Завдяки стандартизованій формі оцінки тести успішності дозволяють співвідносити рівень досягнень студента з предмету в цілому чи з окремих суттєвих його елементів із аналогічними показниками на курсі (в групі) або у будь-якій іншій вибірці досліджуваних. Результат тестування має більш об'єктивний характер, ніж традиційна шкільна оцінка. Тестування дає можливість заощадити навчальний час, уникнувши при цьому фрагментарності перевірки знань [1, с. 108; 2, с. 43].

Тестам успішності притаманні всі типові переваги і недоліки програмованого контролю. Зокрема, недоліками тестування належать:

- причиною неправильної відповіді може бути не тільки незнання, а й нерозуміння завдання;
- за тестами, які подані у альтернативній формі, неможливо з'ясувати, яким чином знайдено правильний варіант (або обрано той чи інший дистрактор);

- шляхом тестової перевірки неможливо з'ясувати ідейні переконання і особистісну оцінку явищ (що має відношення, передусім, до гуманітарної сфери, але в ряді випадків актуальне і для медицини);

- масове застосування тестів у навчальному процесі призводить до механічного засвоєння навчального матеріалу [3, с. 9].

Педагогічний досвід показує, що саме останній з наведених недоліків тестування здійснює несприятливий вплив на якість знань студентів. Автоматичний пошук єдиного варіанту правильної відповіді (при вирішенні тестових завдань множинного вибору типу А, до яких належать тести ліцензійних інтегрованих іспитів «Крок 1» і «Крок 2») відбувається без залучення асоціативного та логічного мислення, що не спрямовує студентів на здобування активного багажу знань, не стимулює креативності мислення. Паралельно із масовим впровадженням у навчальний процес тестів у студентів різко знизилася здатність викладати свої знання, формулювати власну закінчену думку, активно мислити.

Надмірне захоплення тестами, значне підвищення уваги до тестування як засобу контролю знань породило, на наш погляд, ще одну нездорову тенденцію. Намагання покращити рейтингову оцінку тестування (як з боку студентів, так і викладачів та адміністрації вищих навчальних закладів) виливається в організацію різноманітних консультацій та тренінгів, які зводяться до ознайомлення студентів з тестовими завданнями та механічного зазубрювання умов завдань і правильних відповідей. На жаль, при проведенні таких консультацій зовсім не йдеться про закріплення фундаментальних положень чи правил, розуміння навіть одного з яких дозволило б студенту без перешкод вирішити цілий блок тестових завдань.

Тому вважаємо за необхідне нагадати, що за метою використання та місцем у навчальному процесі розмежовують тести навчальні й контрольні. Навчальні тести використовуються на всіх етапах роботи над матеріалом і покликані відстежити рівень оволодіння матеріалом, закріпити або повторити його. Їх головна мета – виявити прогалини в знаннях, уміннях, навичках

студентів, спрямувати їх на усунення недоліків у підготовці. Контрольні тести проводяться як певний підсумок роботи над вивченням теми (або дисципліни в цілому), вони мають комплексний характер, тобто перевіряють знання й уміння, здобуті й вироблені школярами в межах одного або кількох тематичних блоків [2, с. 8].

При цьому поза увагою як педагогів, так і студентів залишається важлива особливість контрольних тестів – їх конфіденційність. Саме за дотримання умови конфіденційності результати тестування найнадійніше відображають реальний рівень знань студентів із заданої теми (дисципліни). Тому вважаємо неприпустимою практику, коли на вимогу студентів адміністрація вищих навчальних закладів приймає рішення про завчасне ознайомлення студентів з базами тестових завдань, які виносяться на підсумковий модульний контроль. Таке рішення є не лише не педагогічним, а й стимулює студентів у кращому випадку до зазубрювання тестових завдань і правильних відповідей, а в гіршому – до підготовки шпаргалок, «бомб», таблиць кодів відповідей. Під час виконання тестового контролю увага значної частини студентів зосереджується не над усвідомленням умови тестового завдання і пошуком правильної відповіді на нього, а спрямована на спробу непомітно використати заздалегідь заготовлену шпаргалку.

Статистичний аналіз і візуалізацію навчальних досягнень 1045-ти студентів II та III курсів медичного факультету виконано за допомогою комп'ютерних програм STATISTICA 6.1 [5] і WHONET 5.5 [6]. Для аналізу приймали до уваги лише первинні результати здачі модульного контролю студентами (без врахування перездач).

На кафедрі мікробіології, вірусології та імунології Івано-Франківського національного медичного університету існує багаторічний досвід застосування тестових завдань як для поточного, так і кінцевого контролю рівня знань студентів. У даному повідомленні наводимо порівняльний аналіз результатів тестування під час здачі студентами підсумкового модульного контролю із застосуванням баз тестових завдань з різним ступенем відкритості для

студентів. Модульний тест з дисципліни включає 40 тестових завдань, за кожен правильну відповідь студенту зараховується 1 бал. У осінньому семестрі 2020/21 н. р. тестування проводилося із використанням бази, яка включала приблизно 50% навчальних тестів (застосовуваних на практичних заняттях для контролю поточних навчальних досягнень) і на 80% була відкритою для студентів. За 1 місяць до проведення модульного контролю студенти були ознайомлені з більшістю тестових завдань. У весняному семестрі 2020/21 н. р. тестування проводилося із використанням бази завдань, яку відносно можна вважати закритою, оскільки спеціального ознайомлення студентів з цими завданнями не проводилося. Але студенти були проінформовані, що для тестування буде використано тестові завдання із баз (за всі роки) Центру тестування при МОЗ України [4].

Отже, абсолютно закритим тестування, проведене у весняному семестрі, все ж вважати не можна. Тим більше, що на практичних заняттях постійно проводиться підготовка студентів до майбутнього ліцензійного іспиту «Крок 1». Проте результати тестувань, виконаних на основі принципово різних педагогічних підходів, вимагають аналізу. Варто зауважити, що подібних узагальнень в доступній науково-педагогічній літературі нами не знайдено.

У таблиці 1 наведено порівняння результатів поточної навчальної діяльності і підсумкового модульного контролю у двох сформованих вибірках студентів (при застосуванні відкритої і закритої баз тестових завдань).

Обидві вибірки практично не відрізнялися за числом набраних поточних балів та результатами усного опитування. Для диференційованого аналізу результатів тестування в межах обох груп сформовано кластери відповідно до навчальних досягнень студентів. Із наведених результатів вирисовується чітка тенденція, що в цілому результати тестування при використанні відкритої бази тестових завдань в усіх кластерах є на 4-5 балів вищими. Цілком очевидно, що завчасне ознайомлення студентів з базою тестових завдань результатів тестування не покращує. Ситуація є аналогічною як серед слабких, так і серед сильних студентів.

*Таблиця 1. Результати підсумкового модульного контролю
(середні значення в балах) у двох аналізованих вибірках студентів*

Вид навчальної діяльності	n	Закрита база тестових завдань	n	Відкрита база тестових завдань
Середні результати по досліджуваних вибірках студентів в цілому				
Бали за поточну успішність	511	80,34±10,50	534	76,15±12,50
Тестовий контроль		18,48±6,65		21,68±6,18
Усне опитування		20,68±5,01		17,69±6,61
Кластерування вибірок за рівнем поточної успішності				
Поточна успішність < 85 балів				
Бали за поточну успішність	334	73,94±5,74	401	70,47±7,87
Тестовий контроль		16,15±5,84		20,25±5,91
Усне опитування		19,15±4,56		16,26±6,46
Поточна успішність 85-99 балів				
Бали за поточну успішність	157	90,96±4,11	110	90,72±4,09
Тестовий контроль		22,75±5,89		25,55±5,00
Усне опитування		23,18±4,57		21,70±5,11
Поточна успішність ≥ 100 балів				
Бали за поточну успішність	20	103,85±3,01	23	105,57±4,24
Тестовий контроль		24,00±5,05		27,87±3,65
Усне опитування		26,50±3,28		23,48±4,11
Кластерування вибірок за оцінкою усної відповіді				
Усна відповідь < 20 балів				
Бали за поточну успішність	107	74,72±8,18	202	69,91±9,38
Тестовий контроль		15,60±6,28		19,13±6,17
Усне опитування		13,47±3,02		10,59±4,09
Усна відповідь 20 балів				
Бали за поточну успішність	241	78,07±9,05	226	77,72±12,31
Тестовий контроль		17,58±6,25		22,31±5,70
Усне опитування		20,00±0,01		20,00±0,01
Усна відповідь 25 балів				
Бали за поточну успішність	117	85,64±9,84	77	82,78±11,31
Тестовий контроль		20,54±5,98		24,41±5,24
Усне опитування		25,00±0,01		25,00±0,01
Усна відповідь ≥ 30 балів				
Бали за поточну успішність	46	91,84±9,68	29	90,38±12,05
Тестовий контроль		24,70±5,77		27,24±3,76
Усне опитування		30,00±0,01		30,00±0,01

Достатньо показавими є результати розподілу частот індивідуальних показників тестування у обох групах (рис. 1). При використанні для тестування закритої бази тестових завдань простежується виразна картина стандартного нормального розподілу (Гаусса) (рис. 1В). У вибірці студентів, де тестування проводилося із застосуванням відкритої бази тестових завдань, розподіл частот індивідуальних не виявляє яскраво вираженого максимуму в центрі і має згладжений характер. Центральна частина лінії тренду навіть наближається до горизонтальної (рис. 1А). Практично на одному рівні перебуває відсоток студентів, що дали від 10 до 26 правильних відповідей на завдання тесту. Отже, дискримінуюча функція тестування в даній ситуації є мінімальною. Очевидно, що в даному випадку на розподіл частот правильних відповідей впливає, крім реального рівня знань, достатньо потужний додатковий фактор, ймовірно використання студентами шпаргалок.

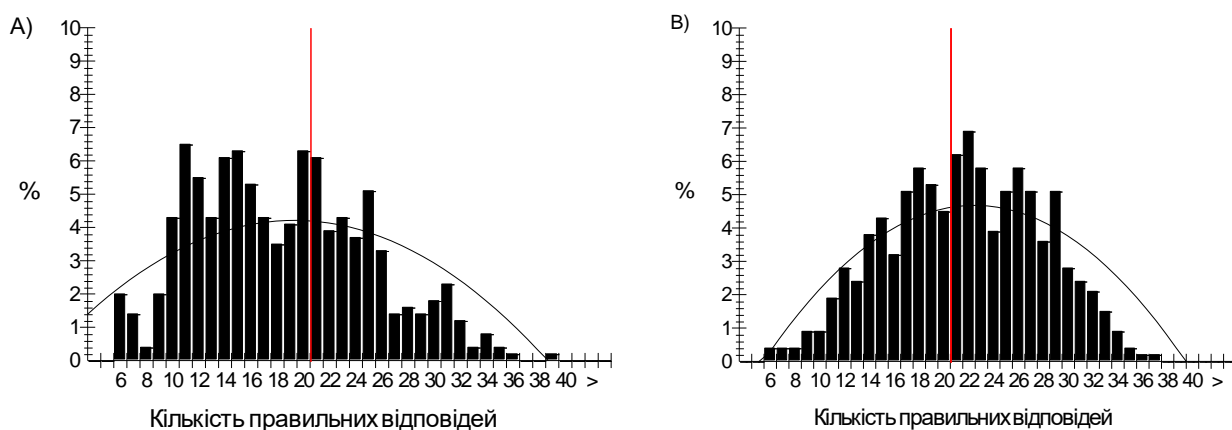


Рис. 1. Діаграми відсоткового розподілу результатів тестування при використанні відкритої (А) і закритої (В) баз тестових завдань.

На рис. 2 та рис. 3 представлено діаграми розсіювання, які демонструють залежність результатів тестування від поточної успішності студентів та рівня їх знань при усному опитуванні під час здачі підсумкового модульного контролю. Цілком прогнозовано, що результати тестування виявляють позитивну кореляцію з рівнем знань студентів, який оцінюється на основі інших форм контролю. При орієнтації на поточну успішність студентів ця закономірність

проявляється виразніше ($r_A=0,5295$, $r_B=0,4709$), ніж при врахуванні рівня знань, продемонстрованих при усному опитуванні під час здачі підсумкового модульного контролю ($r_A=0,5295$, $r_B=0,4709$) (таблиця 2).

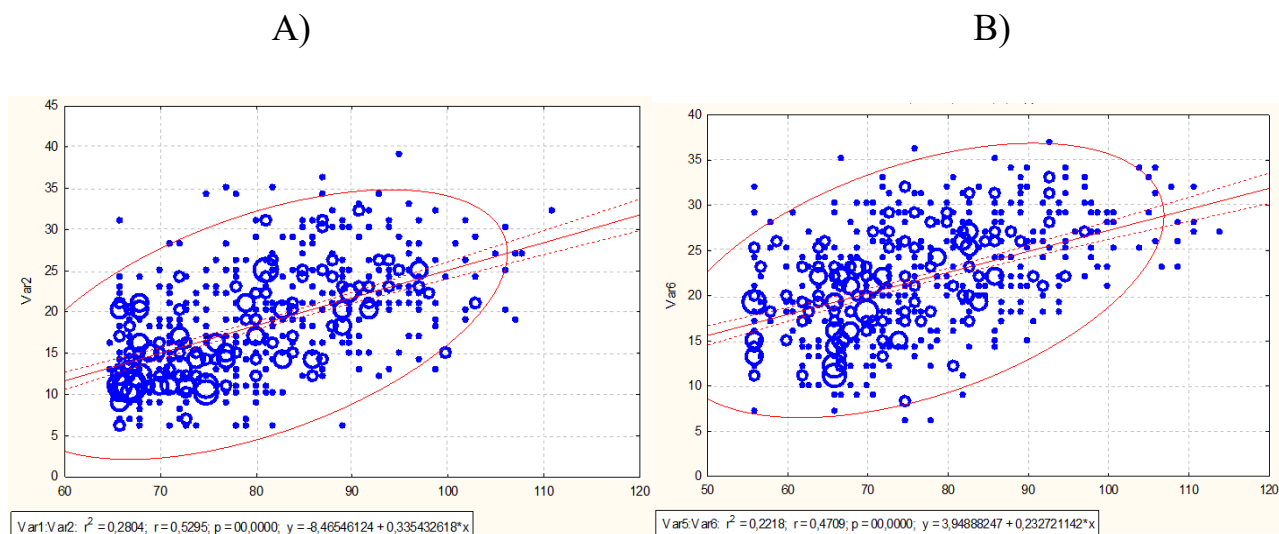


Рис. 2. Точкові діаграми розсіювання залежності результатів тестування (вісь y) від поточної успішності студентів (вісь x) при використанні закритої (A) і відкритої (B) баз тестових завдань.

Таблиця 2. Кластерування студентів за рівнем поточної успішності при використанні закритої (A) і відкритої (B) баз тестових завдань

A)				B)			
Вірно >50%	14,7%	20,7%	2,5%	Вірно >50%	36,0%	18,4%	3,6%
Вірно <50%	50,7%	10,6%	0,8%	Вірно <50%	39,0%	3,0%	0
Тести				Тести			
Поточні бали	<85	85-99	>100	Поточні бали	<85	85-99	>100

Аналіз індивідуальних результатів тестування демонструє дуже високий ступінь їх розсіювання в усіх вибірках для студентів, котрі виявили однакові показники як поточної успішності, так і усної теоретичної підготовки до складання ПМК. Це може свідчити про достатньо високу ймовірність випадковості результатів тестування, які не завжди відображають реальний рівень знань студентів з дисципліни. Кластерування студентів за рівнем навчальних досягнень підтверджує висловлену думку. Так, при використанні відкритої бази тестових завдань серед студентів із низьким рівнем поточної успішності розподіл за результатами тестування (<50% і >50% правильних відповідей) дає співвідношення приблизно 1:1. При використанні закритої бази тестових завдань аналогічне співвідношення становить приблизно 3:1 (рис. 2). Таким чином, лише закрыта база дозволяє надійно виявити осіб, які не належним чином засвоїли базові положення навчальної дисципліни. Відповідно відкрита база тестових завдань має слабку дискримінуючу здатність. Студенти із середнім та високим рівнями поточної успішності в цілому взагалі без проблем справляються з контрольними тестовими завданнями відкритої бази. Отже, в даних групах таке тестування мало абсолютно формальний характер, а його результати автоматично підтвердили серйозне відношення студентів до процесу навчання. При використанні закритої бази тестових завдань приблизно третина студентів із середнім рівнем поточної успішності категорично не справилися із тестуванням (дали <50% вірних відповідей). Це свідчить про виконання тестами покладеної на них контролюючої функції.

Описані закономірності проявляються, хоч і не так виразно, при аналізі результатів тестування від рівня теоретичної підготовки студентів під час їх усного опитування на підсумковому модульному контролі (рис. 3, табл. 3). Наш викладацький досвід живого спілкування із студентами як на практичних заняттях, так і під час проведення підсумкових модульних контролів свідчить, що масове захоплення тестуваннями (яке розпочинається і активно практикується ще із періоду шкільної освіти) різко зменшує здатність студентів мобільно мислити, формулювати закінчену думку, лаконічно і обгрунтовано

відповідати на поставлені запитання, гальмує набування ними навиків професійного спілкування. Тому аж ніяк не варто применшувати частку усного опитування теоретичних знань у структурі ПМК з будь-якої дисципліни.

Тестування не може розглядатися в якості основного (а тим більше, єдиного) інструмента оцінки знань. Реалізація його самоконтролюючої та контролюючої функцій можлива лише при умові розділення бази тестових завдань на дві частини – відкриту і закриту.

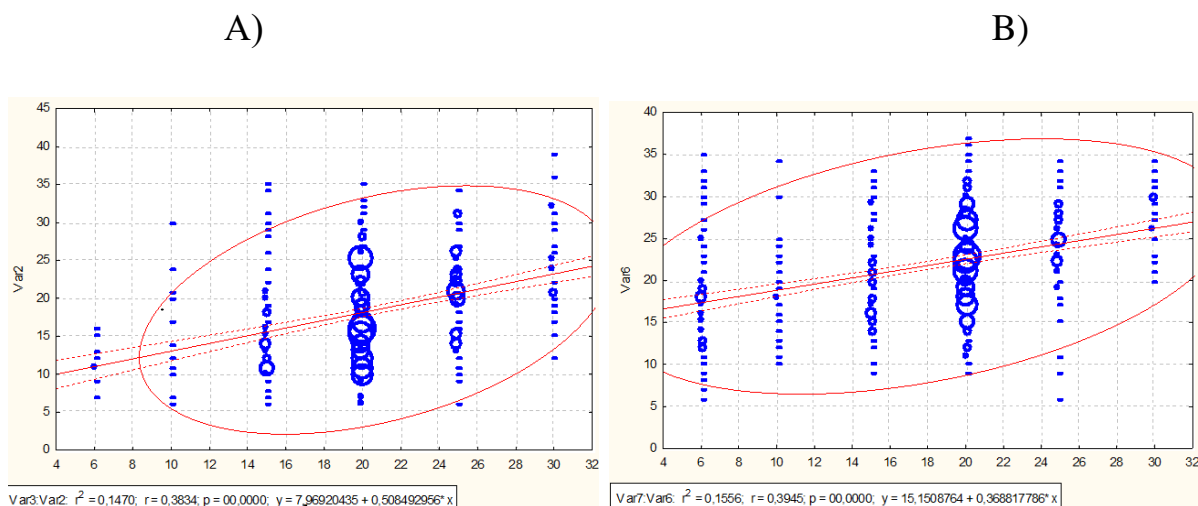


Рис. 3. Точкові діаграми розсіювання залежності результатів тестування (вісь y) від рівня знань студентів під час усного опитування (вісь x): при використанні закритої (А) і відкритої (В) баз тестових завдань.

Таблиця 3. Кластерування студентів за рівнем знань під час усного опитування при використанні закритої (А) і відкритої (В) баз тестових завдань

		А)			В)		
		<20	20-25	≥30	<20	20-25	≥30
Тести	Вірно >50%	3,9%	27,2%	6,8%	13,9%	38,8%	5,3%
	Вірно <50%	17,0%	42,9%	2,2%	24,0%	17,8%	0,2%
Усне опитування		<20	20-25	≥30	<20	20-25	≥30

Ознайомлення студентів з відкритою базою виконує навчальну функцію, дозволяє здійснювати підготовку до підсумкового модульного контролю та ліцензійного інтегрованого іспиту «Крок», розширює можливості проведення самоконтролю. Разом з тим об'єктивність контролюючої функції тестування прямим чином залежить від конфіденційності завдань, представлених у закритій частині бази тестових завдань. Абсолютно не допустимо створювати доступними для студентів не тільки вірні відповіді на контрольні тестові завдання, а й самі їх умови. Реалії сьогодення покладають вимоги по захисту конфіденційної інформації не лише на викладацькі колективи, а й на адміністрацію вищих навчальних закладів, працівників інформаційно-аналітичних центрів. Важливим у цьому відношенні є досягнення консенсусу із студентами щодо умов проведення тестування під час підсумкових модульних контролів. Студенти, як рівноправні учасники навчального процесу, які хочуть бути якісно навченими і здобути конкурентоспроможні у світі знання, самі повинні бути зацікавленими в об'єктивності тестування. Тому важливо сформувати у студентському середовищі позитивне сприйняття самої ідеї існування закритої бази тестів, як це прийнято сьогодні в усьому цивілізованому світі. Сьогоднішнім студентам не знайомі паперові стрічкові шпартгалки минулих часів (а їх виготовлення також було титанічною працею і, без сумніву, додавало знань авторам).

Стрімкий розвиток інформаційних технологій, інтернету та мобільних електронних пристроїв, доступність електронної інформації не повинні підвищувати спокуси до фальсифікацій та підтасовування результатів тестування. Захист електронної конфіденційної інформації, впровадження сучасних, захищених від зовнішніх проникнень платформ для тестування є пріоритетним завданням університетських інформаційно-аналітичних центрів.

У підсумку варто зазначити, що використання з 1 курсу тестування студентів допоможе об'єктивно провести підготовку до ліцензійного інтегрованого іспиту «Крок», що проводиться з метою визначення професійної компетентності майбутніх лікарів, які готуються Центром тестування

професійної компетентності при Міністерстві охорони здоров'я України за участі більшості вищих медичних навчальних закладів держави.

Систематичне проведення контрольних заходів за допомогою складених на вищому рівні інструментів контролю дозволяє формувати висококваліфікованих фахівців, готових застосовувати накопичений багаж знань у будь-яку хвилину.

References:

1. Оптимізація організації контролю знань студентів з гістології, цитології та ембріології у світлі вимог Болонського процесу / Ю. М. Нерянов, В. К. Сирцов, О. В. Федосеева, В. М. Євтушенко. *Галицький лікарський вісник*. 2010. Т. 17, № 2. С. 108-110.
2. Сергієнко В. П., Кухар Л. О. Методичні рекомендації зі складання тестових завдань. К.: НПУ, 2011. 41 с.
3. Тестовий контроль знань студентів у системі Moodle: навчально-методичний посібник / Д. М. Бодненко, Л. О. Варченко, О. Б. Жильцов / За заг. ред. О. Б. Жильцова. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. 2012. 112 с.
4. Центр тестування при МОЗ України: Банки тестових завдань до ліцензійного іспиту «Крок 1» для студентів громадян України. URL: <http://testcentr.org.ua/index.php/component/content/article/63-s-mle/items-bank/81-items-bank-krok-1.html>.
5. Statistica 6.1, StatSoft Inc., ©2018. URL: <http://statsoft.ru/>
6. Whonet 5.5, WHO Collaborating Centre for the Surveillance of Antibiotic Resistance, ©2018. URL: <http://whonet.software.informer.com/5.5/>

1.6. Using of Innovative Teaching Technologies of Social and Humanitarian Subjects in a Higher Education Law Establishment

Використання інноваційних технологій викладання соціально-гуманітарних дисциплін в юридичному закладі вищої освіти

Вища юридична освіта в Україні нині набуває нового змісту і змінюється відповідно до розвитку правових знань та з урахуванням нових суспільних потреб. Про це свідчить поданий нещодавно депутатами Верховної Ради на розгляд проект закону України «Про юридичну (правову) освіту і загальний доступ до юридичної професії», підготовлений на підставі Концепції вдосконалення юридичної освіти, в якому йдеться, що метою розвитку правової освіти має бути підготовка юриста відповідно до його фундаментальної ролі – затвердження верховенства права через захист прав і свобод людини [8].

Разом з тим зміст фахової підготовки правника ускладнюється під впливом таких суспільно-важливих процесів, як розширення сфер правового регулювання, формування нових галузей права і відповідно галузей законодавства, міждисциплінарність сучасного правового знання тощо.

Крім того, значно розширюється спектр професійних знань, умінь, навичок всіх представників правничої професії, що вимагає від молоді оволодіти найрізноманітнішими знаннями як у правових галузях, так і в суміжних із правом сферах, потребує ґрунтовної загальної та фахової методологічної підготовки, вільного володіння методикою і практикою правових досліджень, сучасним мовним (вільне володіння кількома мовами) і технічним інструментарієм.

Тому актуальним для формування висококваліфікованого юриста вважаємо викладання соціально-гуманітарних дисциплін. До предметів соціально-гуманітарного циклу належать дисципліни, які вивчають духовну, розумову, моральну, культурну й суспільну сфери діяльності людини:

українська мова (за професійним спрямуванням), іноземна мова (за професійним спрямуванням), історія української культури, соціологія, політологія, соціально-політичні процеси, філософія, релігієзнавство, церковне право, академічна доброчесність та професійна етика, судова та прокурорська етика, економіка, психологія, основи соціальних комунікацій, практична логіка, ораторське мистецтво, методологія юриспруденції та ін., проте не всі вони представлені у навчальних планах і програмах. Кожна з названих дисциплін має своє окреме конкретне місце і завдання в освітньому процесі, однак його ефективність досягається лише за умови взаємодії, взаємовпливу, взаємопов'язаності знань.

Дослідженню зазначеної проблеми надається дедалі більше уваги, зокрема вона висвітлюється в працях В. П. Андрущенко, А. А. Карнауха, В. Г. Кременя, О. В. Бабкіної, В. Д. Бабкіна, І. М. Варзаря, В. П. Горбатенка, К. М. Левківського, М. П. Лукашевича, М. І. Михальченка, Ф. М. Рудича, С. Г. Рябова, З. Ф. Самчука, В. М. Ткаченка, Ю. С. Шемшученка та інших вчених.

Кожний структурний елемент змісту соціально-гуманітарної освіти здійснює свої функції. Культурно-історичні науки – досвідно-формувальну функцію; соціально-політичні науки – світоглядно-орієнтувальну функцію; філолого-лінгвістичні науки – мовно-комунікативну функцію; психолого-педагогічні науки – самовизначальну та самоідентифікуючу функцію; економічно-правові науки – суспільно-регулятивну функцію; етико-естетичний цикл – морально-естетичну функцію; еколого-природничі науки – валеологічну (захисну) функцію [5, с. 12].

Отже, мета викладання предметів соціально-гуманітарного циклу, як складової сучасної освітньої системи, полягає у формуванні світогляду студента, який би максимально поєднував його майбутню професійну діяльність із загальними світоглядними цінностями, закладеними в основу цієї системи. Тому для максимального цілепокладання вважаємо за доцільне розглядати удосконалення змісту юридичної освіти у міждисциплінарному контексті.

Разом з тим слід наголосити, що використання у ВНЗ інноваційних методів та інтерактивних технологій навчання сприятимуть розвитку творчої активності та дослідницької ініціативи студентів-правників, закладуть основу для подальшого осмислення і розвитку правових знань, успішного застосування набутих знань на практиці. Впровадження інноваційних технологій у навчальний процес допомагає готувати висококваліфікованих, конкурентноспроможних правників, здатних виконувати складні науково-дослідницькі, фахово-прикладні й творчі завдання. При цьому увага акцентується на розвитку критичного мислення, свободі висловлювання власних думок, а не на передачі знань.

За свідченнями дослідників суть інноваційної освіти можна передати словами: «не наздоганяти минуле, а створювати майбутнє». Тому інноваційні процеси, які повинні здійснюватися сьогодні у всіх освітніх структурах, ґрунтуються на поєднанні наукової та освітньої діяльності, теорії з практикою та спрямовані на модернізацію, підвищення якості та ефективності сучасного навчального процесу із впровадженням інноваційних методів і форм викладання.

Специфічним особливостям впровадження інноваційних педагогічних технологій у навчальний процес приділяє увагу В. В. Паржницький. Дослідник пропонує класифікувати педагогічні технології за трьома напрямками:

- мотиваційні (забезпечення оптимального педагогічного спілкування; індивідуальний підхід до студентів, підвищення оцінки особистості; переконання, орієнтація на особисті приклади; формування професійного інтересу, забезпечення зацікавленості; орієнтація на практичну сутність навчального матеріалу);

- діяльнісні (репродуктивні – алгоритмічні дії або дії за чітко описаними правилами, інструкціями у відомих умовах; проблемно-розвиваючі – навчання вмінню самостійно приймати рішення, виконувати завдання, які вимагають перенесення відомих знань і способів діяльності в новій ситуації та спрямовані на розвиток професійного мислення; евристичні – організація діяльності

продуктивного характеру, застосування системи методів проблемно-мотиваційного навчання, завдань, спрямованих на пошук нових способів діяльності, самостійного вирішення завдань, виявлення творчості);

- управлінські (встановлення вихідного стану процесу, який підлягає керуванню: виявлення актуальних для вивчення даної теми знань, умінь, досвіду студентів, їхніх індивідуально-психологічних особливостей; визначення програми дій: вибір педагогічних технологій засвоєння); тощо [6, с. 63-65].

Насамперед зазначимо, що у педагогіці існують різні підходи до визначення інтерактивного навчання, яке визначають як:

- діалогове навчання – здатність взаємодіяти чи знаходитись в режимі бесіди, діалогу з чим-небудь (наприклад, комп'ютером) або ким-небудь (людиною) [2, с. 4];

- спеціальну форму організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету. Тобто слід створити комфортні умови навчання, за яких кожен студент відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність [4, с. 9];

- співнавчання, взаємонавчання, моделювання різноманітних життєвих ситуацій, спільне вирішення проблем на основі аналізу обставин та відповідної ситуації, використання рольових ігор [7, с. 7].

Проте з практичного досвіду зазначимо, що майже в усіх юридичних ВНЗ України використовується традиційна модель навчання, яка орієнтована на монологічне викладення матеріалу та ґрунтується на загальних принципах, методах, способах, формах педагогічної роботи, які багаторічно перевірені практикою. Це, в першу чергу, зумовлено тим, що є можливість за короткий час передати великий обсяг інформації; дисципліни можна викладати значній кількості студентів з малими бюджетними затратами. Крім того, більша частина викладачів вищої школи звикла до «старого» режиму функціонування, а тому інтелектуально та психологічно не готова до інновацій. Серед суттєвих недоліків цього типу навчання можна назвати і його орієнтованість в більшій

мірі на пам'ять, а не на мислення. Таким чином формується репродуктивний стиль пізнавальної діяльності. Як показує практика, обсяг інформації, що повідомляється, перевищує можливості її засвоєння; є відсутність зворотнього зв'язку між викладачем і студентами. Як наслідок, у студентів знижується концентрація уваги, засвоюваність матеріалу, зацікавленість у вивченні того чи іншого предмета, відсутність стимулу у навчанні, і, в результаті – апатія до обраної професії та розчарування у майбутньому. Візьмемо більше – відсутність громадянської та правової позиції, що є основним для майбутнього юриста.

Отож запровадження інноваційних методів, зокрема інтерактивних технологій, сприяє підвищенню рівня самоосвіти, мотивації навчальної діяльності і дає абсолютно нові можливості для творчості, отримання й закріплення різних професійних навичок та відповідає соціальному замовленню, яке держава пред'являє до ВНЗ.

Якщо раніше викладач був головним джерелом професійної інформації, що зумовлювало репродуктивну методику навчання як провідну, то тепер його роль нівелюється, бо студент зустрічається з безліччю цілком доступних джерел, використовуючи можливості мережі Інтернет. При цьому постає нова проблема. Можна сказати, що жоден студент не вміє правильно скористатися доступною інформацією без допомоги фахівця! Питання полягає не в тому, щоб оволодіти сумарним набором певних технологій, а в тому, щоб побудувати правильну систему їх використання, відповідно до стратегії оволодіння інформацією. Тому функція викладача стає дещо іншою: він повинен навчати студента орієнтуватись у цьому інформаційному середовищі, розвинути його творчі та інтелектуальні здібності, у тому числі здатність до самоосвіти. На заняттях викладач має дати змогу кожному студенту не лише самостійно працювати з навчальною інформацією, а й навчити детально розібрати новий матеріал за певною схемою для максимального цілепокладання. Це сприяє появі не лише нової форми оптимізації навчального процесу як інтерактивної медіаосвітньої технології «занурення» у майбутній фах, а й обґрунтовує

необхідність введення комунікативних дисциплін, скерованих на розвиток критичного мислення, на інтеграційні процеси, на поглиблення інтересу до етнокультурних духовних традицій та вдосконалення практикоорієнтованого навчання [5, с. 9].

Сучасна методика викладання правничих наук, як і інших соціально-гуманітарних дисциплін для правників, має багатий арсенал різноманітних способів, прийомів і засобів навчання, як загальнодидактичних, так і галузеводидактичних.

Поняття «інноваційні методики викладання» є полікомпонентним, оскільки об'єднує усі ті нові й ефективні способи навчання (здобуття, передачі й продукування знань), які сприяють інтенсифікації та модернізації навчального процесу, розвивають творчий підхід і особистісний потенціал його учасників. Надзвичайно високу ефективність навчального процесу в юридичному вищому навчальному закладі освіти забезпечує застосування таких методів, форм і прийомів навчальної роботи, як:

- аналіз помилок, колізій, казусів;
- аудіовізуальний метод навчання;
- брейнстормінг («мозковий штурм»);
- діалог Сократа (Сократів діалог);
- «дерево рішень»;
- дискусія із запрошенням фахівців;
- ділова (рольова) гра (студенти перебувають у ролі законодавця, експерта, юрисконсульта, нотаріуса, клієнта, судді, прокурора, адвоката, слідчого);
- «займи позицію»;
- коментування, оцінка (або самооцінка) дій учасників;
- майстер-класи;
- метод аналізу і діагностики ситуації;
- метод інтерв'ю (інтерв'ювання);
- метод проектів;

- моделювання;
- навчальний «полігон»;
- метод ПРЕС;
- проблемний (проблемно-пошуковий) метод;
- публічний виступ;
- робота в малих групах;
- тренінги індивідуальні та групові (як окремих, так і комплексних навичок) та інші [1].

При цьому класичні методи викладання також отримують елементи новизни з позиції їхньої ефективності та активізації творчої співпраці викладача зі студентами. Враховуючи сучасні підходи, можна видозмінити, наприклад, «стару», класичну лекцію, практичні та семінарські заняття. Зокрема групові заняття найбільш пристосовані для застосування інтерактивних методик навчання. До групових занять, як правило, належать семінари та практичні заняття. Підготовка семінарських занять може складатися з:

1) визначення форми проведення заняття:

- вільної форми у вигляді бесіди або виступів студентів без попереднього розподілу тематики;

- реферативної форми, при якій заздалегідь із числа студентів призначаються доповідачі та співдоповідачі, які подають на обговорення свої реферати;

- змішаної форми, що поєднує вільний виступ студентів та обговорення доповідей;

2) чіткого планування роботи семінару – визначення його тематики, змісту, методів проведення з урахуванням необхідності оцінки роботи кожного студента;

3) підготовки питань, які повинні не лише контролювати знання студентів, але й активізувати їх думку та визначати напрям дискусії;

4) організації виступів студентів.

Активна форма проведення семінарського заняття має велике навчально-виховне значення. Підготовка доповідей, рефератів, проведення контрольних робіт, заслуховування виступів, участь у дискусіях створюють умови, в яких студенту необхідно викладати свої думки чітко, ясно, логічно зв'язано, обґрунтовано, з високою грамотністю, оперуючи при цьому спеціальною мовою науки [3, с. 26].

Лекція – основна форма проведення навчальних занять у вищих закладах юридичної освіти, вона є елементом курсу лекцій, який охоплює основний теоретичний матеріал окремої або кількох тем навчальної дисципліни. Тематика курсу лекцій визначається робочою навчальною програмою [10].

Інноваційний підхід до ведення лекції спрямований на удосконалення методів викладання та може містити, на нашу думку, такий елемент як проблемна інтерпретація навчального матеріалу, коли викладач не повідомляє знання у готовому, завершеному вигляді, проте ставить перед студентами проблемні завдання, спонукаючи студентів вести пошук шляхів та засобів їх вирішення. Таким чином лекція перетворюється у продуктивну бесіду, під час якої студенти виявляють власну зацікавленість у новій темі та моделюють своїми питаннями виклад матеріалу викладача відповідно до потреб студентів. У цьому разі педагогічний метод, покладений в основу певного лекційного курсу, передбачає такі етапи наукового пізнання: проблемна ситуація → проблемне завдання → модель пошуків вирішення → вирішення.

Лекція за допомогою студентів. Методика проведення цього виду лекції передбачає наступне: на попередньому занятті викладач оголошує студентам тему наступного заняття, роздає малим групам аркуші чистого паперу і пропонує написати на них два питання, які на їх думку доцільно висвітлити на наступній лекції. Потім викладач робить узагальнення висловлених думок. За допомогою мозкового штурму узагальнює пропозиції, диференціює запропоновані питання на групи. В результаті формується план наступної лекції. Викладач може попросити кількох студентів підготувати окремі питання

лекції та виступити з ними перед аудиторією. Наступну лекцію викладач проводить відповідно до плану, який був сформований на попередньому занятті та за необхідності залучає до її проведення тих студентів, які готували певну частину матеріалу.

Лекція з паузами. При підготовці лекції викладач готує матеріал у вигляді логічно-завершених частин і розробляє завдання, які будуть виконувати студенти у паузах між викладенням теоретичних положень. Протягом однієї лекції доцільно перериватися для пауз 2-3 рази, коли викладач дає студентам завдання (які можуть виконуватися як індивідуально, так і в малих групах), пов'язані з викладеним матеріалом. Виконання таких завдань здійснюється протягом п'яти хвилин. Після перевірки завдань лекція продовжується. Наприкінці лекції викладач може запропонувати студентам поставити запитання до матеріалу лекції, інші учасники занять повинні дати відповіді на поставлені запитання. Якщо немає студентів, які можуть відповісти на запитання, це повинен зробити викладач.

Лекція-провокація. Викладач, готуючись до лекції, має підготувати кілька (не більше п'яти) помилок для викладення матеріалу. На лекції він попереджає студентів про те, що він буде допускати такі наперед заплановані помилки, які студенти мають виявити та охарактеризувати наприкінці заняття. Після викладення навчального матеріалу (за 10-15 хвилин до закінчення лекції) лектор опитує студентів про ті помилки, які він допустив. Студенти висловлюють свою точку зору та аналізують ці помилки і пропонують безпомилковий матеріал. Для того, щоб ефективно провести інтерактивну лекцію викладачеві потрібно чітко пояснити студентам правила роботи.

Дедалі частіше проводяться лекції в нетрадиційних формах: установча, інтегруюча, підготовча, проблемна, лекція-візуалізація, наукова тощо, що дозволяє лектору безпосередньо контактувати з аудиторією, мати при цьому щільний зворотній зв'язок, можливість міркування та повільного обміну інформацією [9, с. 139-142].

Широкого застосування в цьому руслі набули технології слайд-лекцій, комп'ютерного тестування, дистанційного навчання, електронні підручники і навчальні матеріали тощо.

До інших інноваційних елементів лекції можна віднести:

- проведення лекції з комп'ютерною презентацією;
- аудіо- і відеолекції;
- радіо і телевізійні лекції;
- електронні лекції;
- лекції з використанням мультимедійних лекційних демонстрацій;
- лекції в режимі on-line.

При цьому для викладача використання системи мультимедіа дозволяє об'єднати можливості інтернетмережі і свої знання для створення електронних підручників із мобільним доступом до інформації, що полегшить роботу студента в напрямку підготовки до занять та самоосвіти, доступними стають передові досягнення та інформація про суспільно-політичні та культурні тенденції, які вдосконалюють питання курсу. Відповідно змінюється логіка подання, якість, науковий рівень подання матеріалу, професійна спрямованість дисципліни.

В цій ситуації дуже важливо індивідуально підходити до комбінування різноманітних методів проведення занять (пасивних, активних та інтерактивних). Важлива також педагогічна компетентність викладача. А це, у свою чергу, допоможе досягнути головної мети вищої юридичної освіти – накопичення у студента професійного потенціалу, який би допоміг йому після закінчення ВНЗ не лише вирішувати практичні проблеми, а й професійно вдосконалюватися, вміти розв'язувати нові види професійних завдань.

Роль і обсяг медіакомунікацій у зв'язку з розвитком ІКТ прогресивно зростає і прогнозовано дедалі зростатиме. Світові тенденції розвитку медіаосвіти засвідчують, що нині вона успішно розвивається за векторами, які дослідники визначають як професійно-орієнтований, медіапедагогічний і медіапсихологічний і прогнозують появу і розвиток таких, як медіаекологічний,

медіакритичний, медіасоціологічний... [5, с. 15-16]. Отже, виникає потреба в адекватному розумінні цих процесів і потреба у виробленні ефективних форм реалізації особистості в цих умовах.

На нашу думку, першим кроком до оновлення та вдосконалення предметів соціально-гуманітарного циклу у вищій школі мають стати інтегровані міждисциплінарні курси, які містять фундаментальні знання, що є базою для формування загальної й професійної культури особистості. З огляду на пріоритетність позиції формування цілісної особистості, відповідного сприйняття соціокультурної ситуації, збереження у навчанні принципів культуровідповідності та природовідповідності, врахування можливостей та вподобань, психологічних особливостей сучасного студента, класичні вищі навчальні заклади мають підвищити вимоги щодо викладання предметів даного циклу.

Використання інноваційних методів викладання має сприяти процесу інтенсифікації навчання студентів, активізації пізнавальної діяльності та оптимізації навчального процесу.

Системний аналіз підручників і посібників із соціально-гуманітарних дисциплін засвідчує, що вітчизняна навчальна література послуговується застарілими ідеологемами та стереотипами, в ній наявні фактологічні суперечливості, описовість, декларативність, відсутність сучасної методології опрацювання навчальних дисциплін. Крім того слід постійно дбати про рівень професійної підготовки викладачів, сприяти оновленню освітніх програм, технологій навчання. А це, у свою чергу, допоможе досягнути головної мети вищої юридичної освіти – накопичення у студента професійного потенціалу, який би допоміг йому після закінчення ВНЗ не лише вирішувати практичні рутинні проблеми, а й професійно вдосконалюватися, вміти розв'язувати нові види професійних завдань.

Прискорення пошуку оптимальних шляхів досягнення Україною єдиних європейських освітніх стандартів є важливим аспектом формування європейського освітнього і наукового простору.

Реалізація принципу інтерактивності у процесі викладання дисциплін соціально-гуманітарного циклу у ВНЗ насамперед зумовлена і соціально-економічними потребами модернізації вищої педагогічної освіти, як основи прогресивного розвитку України у загальноєвропейському і світовому контекстах.

Отже, підготовка студентів на правничих факультетах або у вищих навчальних закладах юридичного профілю має будуватись з урахуванням соціального замовлення та бути максимально спрямованою на майбутні фахові потреби правника, формувати такий високий рівень професійної та загальної культури, фахової компетентності, який дозволить підтримувати високий професіоналізм у будь-якій сфері юридичної діяльності на рівні зростаючих вимог суспільства, професійної корпорації, споживачів професійних правничих послуг. Адже випускники-правники мають бути готові діяти в умовах значної конкуренції та серйозного професійного ризику. Окрім того, має бути готовність до здобуття нової кваліфікації, перепрофілювання у галузі юридичної діяльності, до постійного оновлення й удосконалення свого фахового рівня протягом усього життя.

References:

1. Артикуца Н. В. Інноваційні методики викладання дисциплін у вищій юридичній освіті. URL: <http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/>
2. Интерактивное обучение: новые подходы. *Відкритий урок*. 2002. № 5-6. С. 4.
3. Кисляк Л. Н., Безносюк О. П. Загальнотеоретична юриспруденція: навчально-методичний посібник для студентів Івано-Франківського юридичного інституту Національного університету «Одеська юридична академія». Івано-Франківськ: ІФЮІ НУ «ОЮА», 2021. 331 с.
4. Крамаренко С. Г. Інтерактивні техніки навчання як засіб розвитку творчого потенціалу учнів. *Відкритий урок*. 2002. № 5-6. С. 9.

5. Онкович Г. В., Дівінська Н. О., Кобченко В. І. Проблема оптимізації циклу соціально-гуманітарних дисциплін у дослідженнях науковців інституту вищої освіти НАПН України. *Оптимізація циклу соціально-гуманітарних дисциплін у вищій освіті України в контексті євроінтеграції*: монографія (рукопис) / [Б. А. Воронкова, М. А. Дебич, Н. М. Дем'яненко, Н. О. Дівінська та ін.]; за заг. ред. Г. В. Онкович. К., 2014. 326 с.

6. Паржницький В. В. Інноваційні педагогічні технології та шляхи впровадження їх у навчальний процес ПТНЗ. *Професійно-технічна освіта: інноваційний досвід, перспективи*: наук.-метод. зб. [Упоряд. Н. І. Бугай]. Вип.1. К., 2005. 236 с.

7. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. [за ред. О. І. Пометун]. К.: Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.

8. Сучасна юридична освіта як вимога часу. URL: <http://www.nbuviar.gov.ua>

9. Туркот Т. І., Коновал О. А. Педагогіка та психологія вищої школи: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Херсон: Олді-плюс, 2013. 466 с.

10. Юридична деонтологія. URL: <http://arm.naiu.kiev.ua> books > JD_book > lectures > kon_3

1.7. The Concept of Creativity in the Pedagogical Practice of the Future Conductor

Поняття креативності у педагогічній практиці майбутнього диригента

Важливим вмінням у педагогічній діяльності на сучасному етапі є креативність. Креативність – здатність створити продукт, який є новітнім (тобто оригінальним, не сподіваним) і водночас доречним (тобто корисним, адаптивним, зважаючи на складність завдання) (Роберт Стернберг, Тодд Лубарт). Цей термін також можна доповнити іншими визначеннями: креативність – це стан розуму, коли всі наші інтелектуальні здібності працюють разом, вона охоплює бачення, мислення та інновації (Анна Крафт, Боб Джеффри та Майк Ліблінг). Саме це вміння ввійшло у том-10 найважливіших навичок на 2021 р., зайнявши третє місце, на Global Education and Skills Forum у м. Дубай (2018 р.).

На теоретичному рівні ця проблема розкрита у працях таких авторів: Н. Доброєр [3], Ю. Колісник-Гуменюк [5], Ж. Колоскова [6], А. Крицька [7], В. Павленко [10], Н. Соболев [12], Н. Твердохліб [14], С. Терещенко [15] та ін. Важливим є те, що ця тема розглядалася і на практичному рівні: проведення вебінарів різного типу (платформи – «На урок!» [13] та «Креативна Україна» [11]), а також курс з креативності, створений на основі лекцій Кампусу з креативності для викладачів, який було проведено спільно з Британською Радою в Україні [8].

Метою дослідження є – розкрити важливість креативності в умовах сьогодення, з'ясувати методи, за допомогою яких, можна розвинути креативність, визначити, що означає креативність у педагогічній практиці майбутнього диригента та її основні компоненти.

Часто науковці ототожнюють поняття творчості та креативності. Проте, на нашу думку, ці терміни слід відокремлювати один від одного. Творчість – це

вдосконалення, внесення у роботу, щось нового від себе, а креативність – інновації, трактування по своєму певної проблеми. Швидше всього творчість є складовою поняття креативності [16, с. 32]. Найчастіше креативні люди зберігають дитячу здатність до подиву і замилювання, і звичайна квітка може викликати у них такий же захват, як і революційне відкриття. Це мрійники, які часом можуть зійти за божевільних через те, що втілюють в життя власні ідеї, що інші сприймають за маячню, одночасно приймаючи й інтегруючи ірраціональні аспекти своєї поведінки [19, с. 713]. Іншу характеристику відмінності творчого процесу від креативного виділила О. Седашова. На її думку, в основу творчості покладено натхнення, в той час коли у креативності – прагматичний елемент. Творчість орієнтується на процес, неприв'язана до часу, а креативність спрямована на результат та має чіткі обмеження в часі [11].

Креативність розглядається як процес творчості, самовираження та самоствердження особистості. Креативні люди завжди цікавляться новинками у світі, вмотивовані, завжди прагнуть вдосконалення. Вони спроможні бачити проблему там, де інші не бачать, постійно занурюються у проблему, логічно мислять, встановлюють асоціативні зв'язки, вміють прогнозувати. Зазвичай, такі особистості є перфекціоністами (виконують все як найкраще), прагнуть розкрити свій потенціал та є лідерами [5, с. 122]. Саме креативність є одним із елементів психічного здоров'я людини, адже вона забезпечує зв'язок між всіма вміннями та навичками, результатом яких є внутрішнє благополуччя людини [9, с. 2].

Людина, яка виходить на рівень розвинутої креативності, більш демократична у стосунках з оточуючими. При цьому вона не приймає ніякого насилля чи придушення. Чим вищий рівень креативного розвитку особистості, тим м'якша, демократичніша людина в поводженні з іншими, незалежно від ієрархії взаємовідносин. Особливе значення має вміння поставити себе на місце іншого. Креативність тут допомагає проникнути в переживання іншої людини. Креативна людина – ворог деспотизму, вона не терпить насильства. Ці якості особливо важливі в системах виховання, освіти, управління, бо саме вони

складають підґрунтя для синергетичного ефекту та привабливості згаданих систем [18, с. 284].

Вважається, що дитина при народженні отримує творчий потенціал, за умови, якщо батьки є також творчими особистостями. Проте, це становить тільки 20%, все інше це робота над собою та своїми вміннями, розвиток яких відбувається впродовж життя людини. Креативність у свою чергу, маючи творчий потенціал, можна також розвинути. Розвиток цього вміння розпочинається ще у школі і вдосконалюється під час професійної діяльності особистості. Дитина здатна творчо мислити з дошкільного закладу. Їхні фантазії у очах дорослого є реальними. Вони здатні вималювати у своїй уяві неймовірні речі. Проте, з роками ці фантастичні ідеї зникають. Доречно буде застосувати цитату «Творчий дорослий – це дитина, яка вижила», або ж вислів з казки «Маленький принц»: «Адже всі дорослі спочатку були дітьми, тільки мало хто з них про це пам'ятає». Креативити – це означає бути тут і тепер. Принцип «бути тут і тепер» це один з принципів ікігай (секрети щастя по-японському). Дитина вміє цінувати перебування в теперішньому. У дитини немає чіткого розуміння про минуле і майбутнє. Цього треба дорослим у дітей повчитися. Згадати хоча б Волта Діснея, який не втратив свої дитячі ідеї і зумів їх реалізувати, створивши Діснейленд, де помістив своїх персонажів. Або ж Джоан Роулінг, яка створила всіма улюбленого Гаррі Поттера, незважаючи на те, що в неї не вірили її батьки [4, с. 72-74].

Існує декілька способів розвитку креативності. Одним з найефективніших способів є дудлінг. Дудлінг – малювання за допомогою простих елементів, він відкриває шлях до креативності. Механічне малювання допомагає сконцентрувати увагу та сприяє кращому засвоєнню інформації. «Малювати каракулі – означає допомогти собі думати» (Санні Браун) [13]. Креативність можна розвивати щоденно, не докладаючи багато зусиль. Зокрема: читати в автобусі не з ліва на право, а навпаки; уявляти, що думає людина, яка стоїть поруч з вами; квота ідей. Зупинимося детальніше на квоті ідей. Це один метод кожні 10 днів і один великий – кожні півроку. Встановіть

собі квоту ідей: щодня не менш ніж 5 ідей стосовно вашої роботи. Найскладніше буде генерувати перші 5-10 ідей. Квота – не обмеження, якщо ідей приходить більше – чудово. Головне не опускайтесь нижче за свій мінімум.

Чудовим методом є «Три стільці Уолта Діснея». Дісней використовував цей метод тоді, коли під час роботи над ідеєю заходив у глухий кут. Він розділив створення ідеї на окремі фази: першого дня був «мрійником», другого – «реалістом», а третього – «критиком». Мрійник мислить позитивно. На цьому етапі варто не обмежувати себе ні в чому і зафіксувати усі, навіть найбожевільніші, ідеї. Реаліст перетворює фантазію в здійсненну ідею. Критик оцінює можливу небезпеку та ризик під час реалізації ідеї. Важливо перевірити ідею на здійсненність [8].

Метод «6 капелюхів» Едварда де Боно. В основі методу – ідея паралельного мислення: конструктивного мислення, при якому різні точки зору і підходи не стикаються, а співіснують. Метод шести капелюхів – це простий і практичний спосіб розділення процесу мислення на шість різних режимів, кожен з яких представлений метафоричним капелюхом певного кольору [7, с. 39]. На підставі виділення шести способів мислення можливе створення різних програм. Це варіанти послідовності капелюхів, які повністю охоплюють і структурують розумовий процес вирішення окремого завдання. Найчастіше метод «Шість капелюхів» застосовується за схемою: дослідження проблеми (синій і білий капелюхи); розроблення набору рішень (зелений); обрання одного за допомогою критичного розгляду запропонованих варіантів (жовтий, чорний, червоний, синій). За кожен колір капелюха відповідає людина або група. «Капелюхи» мають декілька хвилин, щоб висловитися. Це правило не впливає на червоний – його час обмежено до 30 секунд.

Ще один метод – 30 способів незвичного використання предмета. Упродовж 3 хвилин людина повинна називати незвичні способи використання, наприклад, канцелярської скріпки. Цю вправу можна модифікувати залежно від специфіки дисципліни [8]. Цікаво, що дитина може дати 200 варіантів

використання цього предмету, в той час коли дорослий від 5-10 варіантів. Головне завдання – це вийти за межі так званого «паперового ящика».

Для того, щоб зрозуміти креативність у творчості хорового диригента, важливо розібратися що таке креативність у музиці. На сьогодні музика охоплює всі сфери діяльності людини, формує нове середовище. Відмінною рисою музичної культури є її комунікативність – можливість вступу в діалог культур, стилів, традицій тощо. Креативним є те, що цю особливість почали використовувати різні музиканти, композитори, виконавців та хорові диригенти. Змішання різних стилів у музичних творах не являють нічого нового, але воно може вносити певні зміни в культуру та впливати на загальний напрям музичної діяльності тієї чи іншої країни. Креативність у музиці складається з декількох структурних елементів: креативне середовище (музичне середовище). У такому середовищі виникає ще один компонент – креативна особистість (суб'єктний рівень: слухач, виконавець, композитор). Поєднання креативного середовища та особистості утворюють креативний продукт (музичний твір – створення, виконання, сприйняття) [3, с. 18].

Одним з складників креативності музиканта є музичний інтелект – здатність до сприйняття й розуміння музичного твору шляхом його аналізу. Тому розвиток креативного майбутнього хорового диригента неодмінно має супроводжувати й розвиток музичного інтелекту. Зокрема, під час ознайомлення з хоровим твором на ранньому етапі роботи слід звернути увагу на внутрішню логіку побудови хорового твору та її закономірності. В процесі виконавського аналізу він має усвідомити логіку музичного викладу (мелодія, гармонія, фактура) та характер його розвитку. Диригентський аналіз твору потребує виявлення пульсаційного наповнення жесту та визначення характеру малюнку диригентської схеми. Він має зрозуміти, що ритмічна пульсація як прийом скерованої вокально-слуховим контролем візуалізації пульсу у визначеному темпі та характерних метро-ритмічних умовах є змістом диригентського жесту. Дослідження музичного інтелекту як складової креативності дозволило визначити, що його розглядають і як один з

компонентів музичних здібностей, поряд з почуттям ритму, музичним слухом, співацьким голосом тощо.

Своєрідним показником визначення рівня музичного інтелекту є знаходження оригінальних інтерпретацій музично-хорових творів та створення власних підходів до інтеграції знань з диригентсько-хорових дисциплін. Інтерпретація музичного твору, у якій особистісне ставлення до тексту та пошук необхідних звукових образів співвідносяться з його об'єктивним змістом, є одним із засобів розвитку креативного мислення майбутнього хорового диригента [6, с. 85-86].

Українська педагог В. Фрицюк (кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету), запропонувала модель креативності, яка складається з трьох компонентів: 1) музично-пізнавальний (когнітивний) – типові для креативів характеристики мислення і сприйняття (інтелектуально-творча ініціатива в різних видах виконавської діяльності, оригінальність тлумачення художнього образу, гнучкість у процесі розв'язання музично-творчих завдань, кмітливість у пошуку найдоцільніших засобів утілення музичного образу); 2) емоційно-мотиваційний (мотиваційний) – установка на професійну значущість цієї якості, на її особистісно-ціннісне значення, що розвивається від позитивного емоційного ставлення до стійкої потреби у творчій діяльності (цікавість до музично-творчих проблем, мотивація самовдосконалення виконавських умінь і навичок, асоціативні зв'язки у сприйнятті й відтворенні музичного твору, фантазія у творчому осмисленні музичного образу); 3) діяльнісно-творчий (поведінковий) – характеризує реалізацію креативних рис на поведінковому рівні (якість виконавської інтерпретації, відкритість виконавському досвіду, самостійне застосування виконавських прийомів, надситуативна активність у музично-творчій діяльності) [10, с. 18-19].

Розвиток креативності починається з бажання її розвивати. Тому потрібно багато працювати над розвитком музичного інтересу. Креативна

діяльність розпочинається з емоційного хвилювання, яке переростає в працю. Ця праця називається імпровізацією (несподіванка). Для того, щоб імпровізувати музичний твір потрібно послухати як він звучить, зрозуміти задум твору, осягнути його, а потім через музику передати власні музичні враження, свою фантазію, втілити художній образ у музику, відкрити для себе нове, використовуючи у творчому пошуку власну уяву. Імпровізація – це самостійна творча діяльність, один із видів розвитку креативності [14, с. 502].

Прийнято вважати, що створювати щось нове у музиці може або геній, або музично обдарована людина, проте цю думку заперечує Д. Елліот, який є музикантом і академіком, професором музики і музичної освіти в Steinhardt – училище культури, освіти та розвитку людських ресурсів в Нью-Йоркському університеті. Він вважає, що головною умовою для креативності є володіння необхідним виконавсько-слухацьким (musicianship-listenership) досвідом та рівнем профільних (стильових) знань. Д. Елліот стверджує, що «результати креативної діяльності – це те, що оточує нас кожен день» [12, с. 98].

Існують загальні методи для розвитку креативності, але й є спеціальні методи, що стосуються хорового диригента, і загалом для представників музичної сфери. Одним з методів є метод роздуму про музику, який націлений на особисте, індивідуальне ставлення хорового диригента до музики як чуттєвого й емоційного виду мистецтва, на розкриття вміння музики розв'язувати проблеми духовного, соціального, особистісного змісту й передбачає пошук відповідей на ці питання у свідомості музиканта [15, с. 58]. На початковому етапі розвитку своїх диригентських якостей, дозволено застосовувати «м'яке копіювання», тобто хоровому диригентові дозволено, спираючись на існуючий досвід, створювати «варіантні копії чужої музики». Однак справжнього художника вирізняє неухильне прагнення знайти свій голос та «неповторну музичну особистість». Саме в цьому прагненні та русі у бік знаходження себе в музиці головним союзником та помічником творчої особистості стає її ж власна креативність. Множинність творчих ідей та варіантів їх розв'язання можна розглядати як ознаку зрілої музично-

продуктивної здатності та саме реалізація креативних установок особистості композитора й забезпечує волю їх творчого втілення. Креативні якості не є винятковими властивостями композиторів, креативність у такому ж ступені є характерною рисою виконавця у його творчій діяльності, бо креативність слід розуміти як властивість, що забезпечує розвиток творчої особистості та її здатність до створення нового художнього явища, творчого продукту [17, с. 41].

Креативність у діяльності хорового диригента поєднується із виконанням твору хоровим колективом. Хоровий колектив також має право висувати свої ідеї, щодо того як би мав звучати той чи інший твір. Хористи – це не тільки виконавчі, але й повноцінні учасники креативного процесу. Саме з ними можна застосовувати метод мозкового штурму. Це ігровий метод розв'язання проблем. Учасники мають висловити якомога більше варіантів рішення, зокрема і фантастичних. Із загальної кількості ідей обирають найбільш прийнятні, які можна реалізувати. Основна умова методу не коментувати та не критикувати ідеї інших, висловлювати навіть безглузді ідеї. Важливо в команді обрати модератора (в нашому випадку таким модератором виступає диригент), завдання якого буде слідкувати за часом та надати кожному можливість висловитися. Ці ідеї можуть стосуватися як виконання так і звучання, а в такому русі можуть виникати нові музичні твори у виконанні хорового колективу [8].

Креативність проявляється і у розташуванні хору. Загально прийнятим є розташування хористів за голосами, звичайними рядами. Проте, слід розуміти, що сьогодні важливо не тільки красиве звучання, але й візуалізація. Наприклад, розташування хористів невеличкими колами, хор не обмежений у рухах, так само як диригент, який робить жести руками. Чудовим прикладом є дитячий хоровий колектив «Один голос» під керівництвом Маси Фукуди, який виконав пісню співачки Ріани «Діаманти» на пристані «Спіраль» біля Самміту Принторі, штат Юта, США. Розташувалися вони саме спіраллю [1]. Рухи у поєднанні з голосом продемонстрував хор дівчат Presentation School під керівництвом хорового диригента Вероніки Маккаррон (м. Кілкенні в Південній Ірландії) [2].

Таким чином, креативність – це один із способів мислення, що передбачає пропозицію різних ідей. Людина, що креативно мислить бачить у дрібницях великий простір для реалізації ідей. Бути креативним означає мислити як дитини, перед якою немає рамок, а тільки відкрий простір для фантазій. Креативність – це природний феном з ним народжуються, але з часом його втрачають. Існують різні методи, щоб підтримувати свої ідеї в тонусі як м'яз. Це метод дудлінгу, щоденні вправи на вулиці чи автобусі, «Три стільці Уолта Діснея», «6 капелюхів» та ін.

Креативність у розуміння хорового диригента проявляється через імпровізацію, розташування хору, інше виконання того чи іншого твору. Особливістю креативності саме у хоровій сфері є те, що тут творить не один диригент, а й колектив з яким він працює. Наявність кількох людей, значно покращує творчий процес та стимулює виникнення декількох ідей одночасно.

References:

1. Diamonds by Rihanna (written by Sia). Cover by One Voice Children's Choir. *One Voice Children's Choir*. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=sr9QjaB83YA>
2. Presentation School Choir strike a chord [відеофайл]. Week 3 Auditions. *Britain's Got Talent*. 2016. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=tL2rge0RYBg&t=0s>
3. Доброєр Н. В. Креативність як спосіб само ідентифікації (на прикладі сучасного українського музичного соціокультурного простору). *Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку*. 2018. Вип. 27. С. 17-21.
4. Кен Могі Маленька книжка Ікігай (секрети щастя по-японському). К., 2019. 16 с.
5. Колісник-Гуменюк Ю. Креативність як процес творчості, самовираження та самоствердження особистості. *Молодь і ринок*. 2019. № 7. С. 120-123. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2019_7_24

6. Колоскова Ж. В. Розвиток креативності майбутнього вчителя музичного мистецтва в класі хорового диригування. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. 2017. Вип. 155. С. 85-88.

7. Крицька А. Методи активізації професійної креативності. Психологія обдарованості. *Актуальні проблеми психології*: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. К., 2019. Т. IV. Вип. 16. С. 137-143.

8. Курс з креативності / створений на основі лекцій Кампусу з креативності для викладачів, який було проведено спільно з Британською Радою в Україні, Pearson, Dinternal Education та за підтримки МОН. 17 с. URL: <http://gohigher.org/creativity-course>

9. Лобода О. В. Креативність як основа психічного здоров'я особистості. 2010. С. 1-3. URL: <https://cutt.ly/Tmo8EF0>

10. Павленко В.В. Креативність: сутність, структура, закономірності формування і розвиток. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2015. № 23. С. 15-21.

11. Сєдашова О. Природа та психологія креативності. Квадрант креативності [відеофайл]. *Креативна Україна*. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=x6YtpTa2JEs>.

12. Соболев Н. Розвиток креативності та художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Серія: педагогічні науки*. 2016. Вип. 1-2. С. 96-100.

13. Сокур Г. Дудлинг як ефективний засіб розвитку креативності учнів [відеофайл, вебінар]. *На урок!* URL: <https://www.youtube.com/watch?v=rkjvoUID75A>.

14. Твердохліб Н. Б. Імпровізація як один із видів розвитку креативності майбутніх учителів музичного мистецтва у педагогічних коледжах. *Молодий вчений*. 2016. № 12. С. 502-505.

15. Терещенко С. Методи розвитку креативності підлітків на інтегрованих уроках музики. *Monografia pokonferencyjna*. 2019. Вип. 16. С. 55-63.

16. Ткаченко Л. Креативність і творчість: сучасний контент. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2014. № 9-10. С. 32-35. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros_2014_9-10_7.

17. Хорошавіна О. А. Креативність як фактор творчої волі у композиторській та виконавській діяльності. *Музичне мистецтво і культура*. 2018. Вип. 26. С. 41-52.

18. Чубукова О. Ю., Рубан В. Я. Методи розвитку креативної особистості. 2011. С. 282-288. URL: <https://cutt.ly/Cmo8PRr>

19. Чудакова О. М. Креативність як творча здатність особистості. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка*. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. 2012. Том. X. Вип. 23. С. 706-718.

1.8. Artistic Repertoire for Saxophone of Lviv Authors in the Aspect of Professional Performers' Skill Education

Художній репертуар для саксофона львівських авторів в аспекті виховання професійної майстерності виконавців

Однією з провідних тенденцій у розвитку сучасної музичної педагогіки є збагачення репертуару різножанровим художнім репертуаром, який сприятиме поглибленню теоретичної та виконавської індивідуальної підготовки студентів в обраному напрямі музичної діяльності; формуванню у фахівців здатності до саморозвитку та самовдосконалення; забезпеченню випускників закладів вищої освіти фундаментальними знаннями та практичними вміннями, що гарантуватимуть їм професійну мобільність та конкурентоздатність. Стимулом для написання оригінальних творів для саксофона стало утвердження та популяризація його як академічного інструмента, відкриття класів у трирівневій системі мистецької освіти – від дитячої музичної школи, коледжу до академії та університету. До створення саксофонного репертуару долучились автори провідних композиторських шкіл України. Так, Л. Колодуб одним із перших написав «Концертино для чотирьох саксофонів» (1985) для київського Квартету саксофоністів Національної філармонії України під керівництвом відомого музиканта і педагога Ю. Василевича. У цей же хронологічний відтинок з'явилися й інші твори київських композиторів, як-от «Веселі витівки» для чотирьох саксофонів» (1987) В. Годзяцького, Соната для альтового саксофона і фортепіано (1987), «Концерт для саксофона і камерного оркестру» (1987) В. Рунчака, «Анданте і алєгро» для тенорового саксофона і фортепіано (1988), Квартет для гобоя, кларнета, альтового саксофона і фагота (1989) і Квартет для саксофонів (1994) Ю. Іщенко.

Початок нового століття ознаменований появою таких композицій, як «Інтриги» для саксофона та баяна (2002), «Канцонета» для флейти, саксофона,

скрипки і віолончелі, «Пастораль» для саксофона-соло і «Фенікс» для камерного оркестру з саксофоном (2012) С. Пілютикова.

Поміж виконавців великою популярністю користуються твори й одеських композиторів. Так, жанрово-стильовим розмаїттям вирізняються такі твори Ю. Гомельської, як «Saksonome. Apologia» для саксофона-альта і духового квінтету з фортепіано (1994), «Забутий ритуал» для альтового саксофона, флейти і перкусії (1996), «Атом анатомії» для сопранового та альтового саксофонів, бас-кларнета, струнного квінтету і фортепіано (2007), низка композицій К. Цепколенко – «Коли увірветься нитка» для саксофона-тенора, перкусії, баяна і контрабаса, написаний і вперше виконаний спеціально на замовлення ансамблю «Wiener collage» (Австрія), а також «Кабіна для восьми» для сопранового і тенорового саксофонів, двох флейт, двох скрипок, там-тама, маримби і туби (2002), «І вітер теж живе» для контрабасового саксофона з незвичним тембровим поєднанням контрабаса, флейти і туби (2012) [4, с. 100].

Значну кількість творів для саксофона створила й Л. Самодаєва: «Танці для двох» (1998), «Pas de trois» (1999), «Чингізхан» (2005), «Once upon a time» для тенорового саксофона, маримби, челести, арфи, скрипки, альта і віолончелі (2005), «Meta-duo» для сопранового та альтового саксофонів і органу (2010), «Troix dans la ville» для баритонового саксофона і органа Хаммонда (2012), «Konzertstück» для контрабасового саксофона (2012) та інші.

Представник харківської композиторської школи – О. Щетинський є автором таких авангардових композицій, як «Хрест-навхрест» для альтового саксофона і віолончелі та «Pas de quatre» для саксофона, гітари, тромбона і перкусії [4, с. 102].

Значний внесок у розвиток конструктивного та художнього репертуару для саксофона зробили й львівські виконавці-педагоги та композитори: В. Носов, В. Цайтц, О. Козаренко, З. Ковпак, Л. Дума, В. Камінський та інші автори. Це твори великої форми – Концертино для саксофона з оркестром В. Цайтца (1983), «Інвенції» О. Козаренка, поему «Мольфар» В. Камінського,

мініатюри – «Боса-нова», «Циклоп» (Ідилія XI) із циклу мініатюр «Три монодії на теми ідилій Феокріта» В. Носова, етюд-картина для саксофона соло «Зранку з Високого замку» З. Ковпака, перекладення В. Цайтца «Вальсу» з Партити № 5 для фортепіано М. Скорика та інші.

Поміж різносторонньої діяльності В. Цайтца виокремлюється його й композиторська практика. Постійно піклуючись про поповнення українського репертуару для духових інструментів, ним були створені «Капричіо для гобоя з оркестром» (1982), пізніше перероблене для саксофона, етюди, обробки та переклади творів українських та зарубіжних композиторів, а також оригінальні твори для труби, сопілки та ансамблів для різних складів духових інструментів: «Візерунки» – капричіозо для сопілки і педального барабана (1980), «Дударик» для сопілки і фортепіано (1985), Етюди f-moll і B-dur для гобоя (1981), циклічні п'єси «Народний спів» і «Танцювальний віночок», Прелюдія на теми українських пісень «Фольклорески» для сопілки та ін. Поміж камерно-вокальних композицій – цикл романсів на слова П. Тичини, який розкриває ліричність натури композитора і його «постромантичну емоційність».

Саксофонний репертуар поповнило «Концертино для саксофона з оркестром» В. Цайтца (твір спершу був написаний для гобоя, а в 1983 р. перекладений для саксофона). Відзначимо, що цей жанровий різновид в українській музиці представлений також Концертино для чотирьох саксофонів Л. Колодуба, Концертом для саксофона і камерного оркестру В. Рунчака та ін. Концертино В. Цайтца з'явилося напередодні відкриття Міжнародного конкурсу молодих виконавців на дерев'яних духових інструментах імені Дмитра Біди у Львові.

В аналізованому творі складна за структурою й експресією виразу музика, яка відтворює концепцію оповідання Антуана де Сент-Екзюпері «Маленький принц», органічно апелює до неоромантизму через контраст тематизму окремих розділів, напругу динамічних підйомів та спадів.

Стильовою моделлю Концертино виступає романтична симфонічна поема, характерними ознаками якої є вільно трактована сонатність, охоплення

автором широкого образно-емоційного діапазону, об'єднаного наскрізною інтонаційною ідеєю; динамічне розгортання музичного матеріалу, злиття функцій сольного та оркестрового компонентів.

В основі драматургії твору лежить монотематичний принцип розвитку музичного матеріалу, що виростає з певних інтонаційних зворотів оркестрової партії (фортепіано) вступу (*Andantino*) і кристалізується у темі головної партії (*Allegro leggiero*). Іманентні ознаки жанру концерту – змагання між солістом та оркестром яскраво виявляються на межі завершення головної та початку побічної партій (цифра 5), а також у репризі твору (цифри 17, 20). Рис віртуозності аналізованої композиції надає наявність каденційних розділів, які автор розташовує на гранях зміни структурних епізодів: переходи від головної партії до побічної в експозиції та від розробки до репризи.

Процесуальності, динамічності розгортанню музично-тематичного матеріалу надають кульмінації в кінці головної партії, розробкового розділу, що в драматургічному плані готують генеральну найвищу точку розвитку перед завершенням Концертино. Відтак, перехід до побічної партії характеризується потовщенням мелодико-тематичної лінії, яка звучить у партії фортепіано, октавними ходами. Її гармонічне тло складають акордові вертикалі, що являють собою еліптичний ланцюг із септакордів. Вони, не отримавши розв'язання у тональний центр, переходять у невеликий каденційний епізод саксофона (*Tranquillo quasi improvis*). Монотематичним зерном для нього, як і для музично-тематичного матеріалу побічної партії, слугує септимовий мотив із головної партії, що робить їх інтонаційно спорідненими. Поміж виконавських особливостей побічної партії відзначимо поліритмічне накладання тріольних мотивів у партії фортепіано та дводольних – у саксофона.

Розробка ґрунтується на інтенсивному мотивному розвитку теми головної партії. В інтонаційному аспекті вона ускладнюється хроматизмами, викладена, в основному, дрібними тривалостями, ближче до кульмінації а також у самій кульмінації проводиться саксофоном та фортепіано, які в цьому розділі форми трактуються як паритетні інструменти.

Каденція саксофона виростає з найвищої точки кульмінації, де звучання сягає *fff*. У ній автор майстерно розкриває технічний та тембровий потенціал саксофона: охоплює різні регістри інструмента; мелодико-тематичну лінію складають різнорідні гамоподібні пасажі, багата артикуляційна та динамічна палітра, що часто гранично співставляються.

Поява репризи Концертино відтягує поява розділу *Adagio*. Він у драматургічному аспекті виконує подвійну функцію – несправжньої репризи, оскільки з певними змінами проводить тему головної партії, а також повільного розділу, що надає композиції рис внутрішньої циклічності – іманентної ознаки симфонічними поеми. Реприза аналізованого Концертино є динамізованою – музично-тематичний матеріал викладений лаконічніше, в скороченому вигляді.

Концертино В. Цайтца характеризує багатство тем і образів. Його лірико-експресивний характер розкривається завдяки інтенсивній розробці мелодики та гармонії, колористичному трактуванню саксофонної партії. Ці риси роблять твір затребуваним у концертному та педагогічному репертуарі музикантів, а також обов'язковим у різноманітних конкурсах виконавців на духових інструментах.

Гостро розуміючи проблему недостатності в українській музичній літературі на початку 1980-х рр. навчально-методичних матеріалів і концертного репертуару для саксофона, й інші викладачі кафедри духових інструментів Львівської консерваторії намагалися дещо заповнити цю прогалину.

Вельми ефектною п'єсою концертного саксофонного репертуару є «Циклоп» (Ідилія XI) із циклу мініатюр «Три монодії на теми ідилій Феокріта» В. Носова, створеного для кларнета. Оскільки автор добре володів як кларнетом, так і саксофоном, цей твір може виконуватись обома інструментами. Редакцію «Циклопа» здійснив Ю. Василевич, який максимально адаптував твір для виконання на саксофоні. Зокрема, він зробив транспозицію п'єси на октаву вище, що максимально розкриває темброві та регістрові можливості інструмента.

Загалом, аналізований твір дає великий простір для виконавської інтерпретації, оскільки характеризується багатим образно-художнім змістом, втілених у трьох контрастних у музично-тематичному, темповому й тональному відношеннях, розділах.

У першому з них (*Moderato rubato*) автор майстерно розкриває технічні можливості саксофона завдяки різнорідним пасажам із дрібних тривалостей по звуках хроматичної гами, мотивам гамоподібного характеру та із прихованим двоголоссям, що звучать у змінному розмірі. У невеликому за своєю структурою ліричному епізоді – *Andante* поцінуються кантиленні можливості інструмента. Витонченості звучанню надає динаміка в межах *p–pp*. Заключний розділ *Allegretto* характеризується рапсодійним викладом музично-тематичного матеріалу. Він ґрунтується на різноманітних ритмічних малюнках, багатій динамічній та артикуляційній палітрі, як-от *frullato*, *non frullato*, *gliss*, *slap*. Поміж інтонаційних особливостей, порівняно із кларнетовою композицією, відзначимо появу в цій побудові інтервальних співзвуч, які може виконувати саксофон. Тематичні мотиви, які ніби вкраплюються у стрімке розгортання мелодико-тематичної лінії, надають творові рис цілісності та симетрії.

У «Боса-новій» В. Носова саксофон представлений у характерній для нього природі – як естрадно-джазовий інструмент. В основі музично-тематичного матеріалу аналізованої композиції (*Es-dur*) лежить нескладна наспівна мелодія в ритмі самби. Ритмічний малюнок п'єси ґрунтується на різнорідних синкопах (міжтактових та внутрішньотактових). У процесі розвитку твору мелодико-тематична лінія підлягає незначній імпровізації, як-от, збагачення хроматизмами, мелізмами, зберігаючи при цьому характерні особливості латиноамериканського танцю.

Особливо цінним педагогічним та концертним матеріалом видаються «Інвенції» О. Козаренка в редакції Ю. Василевича. Твір написаний для Київського квартету саксофоністів Національної філармонії України і був виконаний на Всесвітньому конгресі саксофоністів у м. Люблян (Словенія) у серпні 2006 р.

У різних за характером частинах названого твору закладені важкі у виконавському аспекті місця, що вимагають від музиканта вміння тримати чіткий ритм і чергувати сольну партію з акомпанементом.

Перша частина (*Allegro moderato*) розпочинається сольним проведенням короткої, лаконічної і дуже темпераментної мелодії баритоном саксофоном. Згодом її у контрапунктному проведенні підхоплюють тенор, альт і сопрано саксофони. Емоційний розвиток фугоподібних чотирьох мелодичних ліній приводить до кульмінації – виразної імпровізації саксофона сопрано. Виконавець цієї сольної партії, за словами Ю. Василевича, повинен володіти достатньою технікою і бездоганною інтонацією у верхньому регістрі інструмента [5, с. 11].

Не менш важливим є те, що виконавці «Інвенцій» повинні дотримуватись складної агогіки у другій частині твору (*Recitativo doloroso poco a poco accelerando e crescendo*), відтворити її емоційний настрій – сум і смуток, продемонструвати тонкі динамічні відтінки та показати особливості тембрового забарвлення свого інструмента.

Третя частина (*Allegro giusto*) своєю жанровою генезою нагадує веселий народний танок. Відтак, музиканти повинні вміти використовувати специфічні технічні прийоми, що є необхідними для правильного трактування заключної частини композиції.

Великою популярністю поміж виконавців користується Партита № 5 для фортепіано М. Скорика. Окремі її частини – «Вальс» та «Арію» переклав для саксофона професор В. Цайтц. За словами К. Івахової, становлення індивідуального стилю митця, в тому числі його фортепіанних жанрів, відбувалося переважно на основі поєднання фольклорних ритмоінтонаційних комплексів і принципів сучасної композиторської техніки. Всі фортепіанні твори композитора за жанрово-стильовими особливостями умовно можна поділити на три групи: фольклорні, барокові (класичні) та джазові.

До барокових творів належать Партита № 5, три фортепіанних концерти, 6 прелюдій і фуг, «Токата», «Бурлеска».

У руслі синтезу хронологічно і географічно віддалених історичних стилів і жанрів можна розглядати Партиту № 5 (1975). Ця композиція (авторська ремарка «in modo retro») не лише виступає «спадкоємицею» класичних традицій жанру, але й віддзеркалює характерні процеси своєї епохи – середини 70-х рр. ХХ ст. Композиторське бачення retro містить в собі деяку ностальгійність, добродушну іронію і цілком серйозне переживання гармонії минулого. Авторська ремарка «in modo retro» передбачає цікаву швидкоплинну перебіжку різними стилями і епохами [1, с. 30].

В. Степурко зауважує, що В Партиті № 5 для фортепіано М. Скорика ясно висловлене дистанціювання від поняття «мода» у використанні стилістичних ознак минулого. Всі вони є спрямованими на висловлення певної мистецької концепції. Скоріш за все, композитор апелює тут до почуття пошуку нездійсненої мрії у використанні «модних» музичних символів певних епох, що виявляється у специфічно фрагментарному їх функціонуванні в межах обраної композитором системи висловлювання, в якій образна стилістика є відчутною лише «здалека», на підсвідомому рівні [3, с. 72].

Органічне співіснування далеких за часовим (епохальним) та емоційним виміром стилів у Партиті № 5 для фортепіано М. Скорика, створює своєрідну мистецьку інтроверсію, яку можна трактувати як стан внутрішньої інтелектуальної напруги. Тож, не випадково цей твір є чи не найпопулярнішим у виконавців і слухачів (після «Мелодії» з кінофільму «Високий перевал»), адже іронічна споглядальність, закладена у ньому, може бути зрозумілою лише слухачеві, ввергнутому в «обійми» полістилістики постмодерного соціокультурного простору [3, с. 73].

Неспівпадіння жанрових та стильових ознак музичних образів цього твору, що виступають як окремі персонажі дійства, є геніальною знахідкою автора. Вона сформувалася «із вирію життя» і вражає своєрідністю, охоплюючи величезний масив слухацької аудиторії своєю дивною здатністю активізувати інтелектуальний масив слухача у співтворенні філософсько-поетичної концепції твору [3, с. 73-74].

Партита № 5 відрізняється від барокової своїм масштабом – являє собою не низку танцювальних п'єс (алеманду, куранту, сарабанду й жигу), а образно цікаву, оновлену послідовність різнохарактерних частин: прелюдія кількатемна й різнохарактерна, вальс романтично піднесений, «Хор» дається як застигла звукова маса, «Арія» емоційно багата й ніжна, а фінал, як молодіжна сцена, що відбувається на великолюдному святі. Частини партити № 5 для фортепіано Скорика не тільки контрастні за змістом, але й різні за жанрами та стильовими особливостями. Це, безумовно, цікавий синтез компонування партити з різностильових завершених частин [3, с. 94].

Друга частина «Вальс» Партити № 5 М. Скорика для фортепіано у перекладенні для саксофона вирізняється багатством образів, відтак, характеризується різножанровим тематизмом. На відміну від першоджерела, саксофонна версія розпочинається з невеликої каденційної побудови, що викликає асоціації з тонким імпресіоністичним звукописом. Загалом, ритмічний малюнок відображає стрімкий ритм сучасного життя. Відтак, мелодико-тематична лінія саксофона збагачена вибагливими ритмічними мотивами, як-от різнорідні пасажі, укладені в октолі, квінтолі, тріолі, тридцять другі тривалості тощо.

Починаючи з цифри 4, звучання набуває романтично пристрасного забарвлення. Це – одна з кульмінацій аналізованого твору. Музично-тематичний матеріал розвивається хвилеподібно, щоразу піднімаючись у вищий регістр. Виразовості звучанню надає також дублювання теми саксофона октавними унісонами партії фортепіано. Цифра 5, яка нагадує речитативний епізод, викликає асоціації із роздумами автора, можливо, про нездійсненні мрії. Його змінює тематизм, забарвлений джазовою стилістикою: партія фортепіано являє собою витримані акордові вертикалі, на тлі яких звучать ритмічно вибагливі мотиви партії саксофона. Починаючи з цифри 7, повертається початковий музично-тематичний матеріал, дещо модифікований у ритмічному аспекті, надаючи, цим самим, аналізованій композиції рис тричастинності та симетрії. Тому «Вальс» із П'ятої партити М. Скорика завдяки своєму багатому

образному наповненню, технічним особливостям вимагає від виконавця достатньої зрілості, вміння працювати над звуком, розкрити його багатство та різнобарв'я.

Отже, М. Скорик досить неординарно підійшов до вирішення згаданого жанру, увівши у Партиту № 5 такі п'єси, як «Вальс», «Хор», по-новому трактувавши Прелюдію й Арію. Вальс, який ґрунтується на чергуванні контрастних різнопланових тем, викликає стильові алюзії зі «Шляхетними та сентиментальними вальсами» М. Равеля з їх емоційними підйомами і спадами.

Яскравою зображальністю позначений етюд-картина для саксофона соло «Зранку з Високого замку» З. Ковпака (1952 – 2009). Ця мініатюра є своєрідною присвятою – відомому саксофоністу й кларнетисту, заслуженому артисту України, доценту кафедри духових та ударних інструментів НМАУ ім. П. І. Чайковського, солісту оркестру Національної опери України ім. Т. Г. Шевченка, керівнику Київського квартету саксофоністів Національної філармонії України Ю. Василевичу, з яким автор свого часу навчався у Львівській середній спеціалізованій музичній школі-інтернаті ім. С. Крушельницької. Сам З. Ковпак став першим виконавцем твору, який прозвучав у Київській філармонії у 2003 р.

Музикант майстерно вибудовує композицію твору, в якому важливим елементом є імпровізаційність. Вона, зокрема, виявляється у вступі та завершенні композиції, які виконуються *ad Libit*. Ці розділи мініатюри викликають асоціації із народними награваннями, характерними ознаками якого є самобутні ладоінтонаційні, метроритмічні звороти, акцентування слабкої долі такту, поступове темпове «розкручування», як-от *ad Libit*, *in tempo*, а *tempo vivo*, насичення мелодико-тематичної лінії мелізматикою. Водночас, на етнічному ґрунті сполучається джазово-роковий епізод, в основі якого лежать свінгова пульсація з притаманним їй «розхитуванням», синкопований та тріольний ритмічний малюнок. Мелодико-тематична лінія збагачена хроматизмами, двічі зменшеними інтервалами. Поміж виконавських особливостей відзначимо широку палітру агогічних та динамічних відтінків. Ця

сольна композиція дає змогу проявити індивідуальні особливості музиканта, відтак, увійшла до обов'язкової програми Міжнародного конкурсу ім. Д. Біди і серед виконавців стала найпопулярнішим твором, написаним українськими композиторами для саксофона.

Поміж останніх творів, створених представниками львівської композиторської школи для названого інструмента є поема «Мольфар» для саксофона з оркестром В. Камінського. Прем'єра твору відбулась 2015 р. Солістом виступив молодий саксофоніст – А. Гуменний у супроводі камерного оркестру «Академія», плідна співпраця автора з яким, як й інших львівських авторів, триває багато років. Композиція ґрунтується на двох контрастних художніх образах – сконцентованому, наділеному глибинною філософією та танцювального характеру, в основі якого лежить коломийка, втілених у складній двочастинній безрепризній формі типу А+В. Риси поємності виявляються у частій зміні темпу упродовж твору, вільному розгортанні музично-тематичного матеріалу, що призводить до його ритмічної й інтонаційної модифікації.

Так, у першому розділі мелодико-тематична лінія партії саксофона вирізняється примхливим ритмічним малюнком завдяки збагаченню її орнаментикою, міжтактовими та внутрішньотактовими синкопами, тріольними мотивами, ломбардським ритмом. Відзначимо, що партія фортепіано виконує рівноправну зі солістом роль, по чергово проводячи музично-тематичний матеріал із саксофоном, привносячи у композицію риси концертності. У процесі розвитку музично-тематичного матеріалу (Andante) ритмічний малюнок «згладжується», являючи собою потік тріольних мотивів та фігурацій шістнадцятими.

Другий розділ форми (В) – це запальний швидкий танок, побудований на коломийкових мотивах та ритмах. Звучання народного інструментарію вдало передає партія фортепіано, що базується на бурдонних квінтових інтонаціях, на тлі яких по чергово проводять коломийкову тему обидва інструменти.

У побудові Rubato мелодико-тематична лінія збагачується характерними для гуцульського фольклору інтервалами зб. 2, орнаментикою, вибагливим ритмічним малюнком, покликаною відтворити особливості народного музикування цього регіону. На коду (Vivace) припадає кульмінація всієї композиції: танцювального характеру тема потовщується акордовими вертикалями, партія саксофона збагачується гамоподібними пасажами. Загалом, у творі яскраво виявляються іманентні ознаки творчого почерку В. Камінського, як-от раціонально-інтелектуальний тип художнього мислення, що відображається у чіткій та стрункій структурі аналізованого твору; тяжіння до неоромантичної стилістики, в якій крім романтичної суб'єктивності та чуттєвої краси, точкою опори стала фольклорна стихія [2, с. 7-8].

Отже, львівські автори зробили вагомий внесок у формування оригінального репертуару для саксофона, збагативши його жанрами великої форми – концертино, поема (В. Цайтц, О. Козаренко, В. Камінський), мініатюри (В. Носов, З. Ковпак), а також перекладеннями (В. Цайтц). Аналізовані твори відтворюють характерні тенденції розвитку української музики окресленого хронологічного відтинку, зокрема, звернення до неостилів – неоромантизму, неокласицизму з міцною опорою на фольклорний ґрунт. Окрім художніх, вони містять технічні, виразові та темброві особливості, що роблять їх незмінною складовою концертного та педагогічного репертуару саксофоністів.

References:

1. Івахова К. П. Жанрово-стильові пріоритети фортепіанної музики Мирослава Скорика: художньо-дидактичний аспект. *Актуальні питання мистецької педагогіки*. Київ, 2015. Вип. 4. С. 29-34.

2. Кияновська Л., Мельник Л. Кілька міркувань про індивідуальний стиль Віктора Камінського. *Наукові збірки Львівської національної музичної академії ім. М. В. Лисенка*, 2013. Вип. 29. С. 6-19.

3. Лісецький С. Й. Сильові тенденції «неокласицизм» і «неофольклоризм» у музиці М. Скорика. *Культура і сучасність*: альманах. К.: Міленіум, 2016. № 1. С. 92-97.

4. Ло Кунь Розвиток саксофонного мистецтва Китаю у вимірах міжкультурного діалогу: дис. ... канд. мист.: 26.00.01. Київ, 2017. 229 с.

5. Перший міжнародний конкурс виконавців на духових інструментах імені В. Антоніва та М. Закопця. URL: solomiya-sk.lviv.ua/2017/10/09/перший-міжнародний-конкурс-виконавц/

6. Степурко В. І. Прояви мистецької інтроверсії в «Партиті № 5» для фортепіано Мирослава Скорика. *Мистецтвознавчі записки*: зб. наук. праць. Вип. 5. Київ: Міленіум, 2014. С. 70-76.

1.9. Psychological and Pedagogical Fundamentals of Professional Culture Formation of the Future Lawyers

Психолого-педагогічні основи формування професійної культури майбутніх юристів

Формування професійної культури юриста є важливою складовою фахової підготовки в сучасних юридичних ЗВО. Ефективність цього процесу безпосередньо залежить від модернізації змісту, форм і методів професійної освіти майбутніх юристів, що суттєво впливає на їх уміння і здатність якісно виконувати професійні обов'язки в умовах становлення громадянського суспільства, розбудови правової держави, інтенсивного розвитку української юриспруденції та розширення можливостей професійної самореалізації. Вирішення завдань професійної підготовки здобувачів юридичної освіти зумовлює необхідність пошуку нових форм і методів організації навчального процесу та творчого використання вітчизняного та зарубіжного досвіду підготовки фахівців-юристів [6, с. 123].

Структура професійної культури юриста та зміст, форми і методи її формування стали предметом численних досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених. Різні аспекти цієї проблематики знайшли відображення в працях таких вчених, як Є. Аграновська, О. Грищук, Ю. Грошевий, А. Жалінський, І. Ільїн, В. Камінська, М. Козюбра, А. Козловський, В. Костицький, В. Котюк, О. Костенко, В. Лазарєв, С. Максимов, Є. Назаренко, М. Орзіх, П. Рабінович, А. Ратінов, С. Савчук, В. Сальніков, А. Семітко, М. Соколов, О. Скакун, С. Сливка, В. Тацій, В. Темченко, І. Фарбер, Б. Чупринський та інші.

У визначенні сутності дефініції «професійна культура юриста» професор С. Сливка слушно її розглядає в якості наукової категорії та професійної властивості фахівця [5, с. 8]. Вчений зазначає, що професійна культура юриста, будучи комплексною практико-прикладною наукою, включає систему знань

про певні елементи різних видів культур, які необхідні юристу в його професійній діяльності, а саме: вчення про правову, політичну, педагогічну, естетичну, психологічну культуру. Другим структурним компонентом цієї науки С. Сливка правомірно вважає знання в галузі правничої деонтології, які забезпечують формування почуття службового юридичного обов'язку. Водночас, третьою складовою цієї науки, на його думку, є правнича етика, яка вивчає морально-етичні вимоги до професійної поведінки юриста [5, с. 12].

Будучи інтегральним показником ефективності діяльності юриста, професійна культура забезпечується єдністю та взаємодією всіх її структурних елементів, зокрема таких як: тезаурус і світогляд (характеристика пізнавальної здатності та інтелектуального потенціалу), вміння і здібності (предметно-практичний досвід особистості), діапазон інтересів (рівень духовних ідеалів), світогляд (як соціальна спрямованість особистісної культури), норми і методи діяльності (регулятор вчинків і дій), культура почуттів (уособлення гуманістичної спрямованості спілкування, що визначає естетичну насиченість поведінки і діяльності).

У сучасній науці існують різні підходи до визначення поняття «професійна культура». У визначенні терміну І. Модель зазначено, що це міра, якість діяльності людини в певній, чітко обмеженій сфері її професії, в тому виді діяльності, де вона відчуває себе цілком комфортно, впевнено й вільно. За А. Кравченко, це культура, яка містить у собі сукупність спеціальних теоретичних знань і практичних умінь, пов'язаних з конкретним видом праці.

Основними складовими професійної культури є: освіченість; системність і аналітичність мислення (уміння прогнозувати розвиток ситуації і передбачати результат рішень, уміння мислити масштабно й реалістично одночасно); комунікативні уміння й навички ефективної міжособистісної взаємодії; високий рівень саморегуляції (уміння керувати своїм станом, стійкість до стресів); ділова спрямованість (активність, наполегливість і цілеспрямованість, спрямованість на прийняття рішень, уміння розв'язувати нестандартні проблеми й задачі, прагнення до постійного підвищення

професіоналізму); чітка Я-концепція, реалістичне сприйняття своїх здібностей і можливостей, адекватна та висока самоповага.

До основних критеріїв оцінки сформованості професійної культури належать такі, як: професійно-компетентнісний; професійно-інформаційний; професійно-креативний; професійно-комунікативний; професійно-моральний. Кожний критерій розкривається через систему показників, які його характеризують. Професійно-компетентнісний критерій передбачає: сформованість професійних знань, умінь, навичок; основних професійних компетенцій (експертних, дослідницьких, прогностичних, контрольних, управлінських, просвітницьких), що визначають здатність до вирішення професійних завдань і прийняття кваліфікованих рішень; професійно важливих особистісних якостей; прагнення до професійного самовдосконалення.

Є. Клементьєв стверджує, що «знання слугує основою професійної культури». Знання перетворюються на переконання та є керівництвом до практичної дії. Виступаючи складовою світогляду людини, знання значною мірою визначають її ставлення до дійсності, моральні погляди, переконання, вольові риси, характер. Вони є одним із джерел схильностей та інтересів особистості, необхідною умовою розвитку здібностей, обдарувань [4].

Професійно-інформаційний критерій знаходить вираження у таких показниках: знання сучасних комп'ютерних технологій; уміння знаходити, зберігати, використовувати і передавати професійно необхідну інформацію; уміння працювати з великим обсягом інформації; уміння презентувати професійну інформацію.

Професійно-комунікативний критерій: здатність обирати оптимальні способи спілкування в ситуації взаємодії; вибудовувати професійно доцільні стосунки, аргументувати та відстоювати власну позицію, стилі спілкування; створювати сприятливий психологічний мікроклімат у колективі; попереджати і конструктивно вирішувати міжособистісні конфлікти; володіння мистецтвом самопрезентації.

Професійно-моральний критерій полягає: в сформованості морально-ціннісних орієнтацій і переконань, що ґрунтуються на почутті професійного обов'язку, професійної честі, гідності, ділової репутації та престижу професії; професійна відповідальність фахівця, яка полягає в розумінні призначення своєї діяльності, її соціальної місії, адекватній оцінці власних можливостей, активній життєвій позиції, здатності здійснювати самооцінку, самоконтроль і відповідати за свої дії [4].

Формування професійної культури юриста відбувається в процесі його професійного становлення. Під професійним становленням фахівця в галузі юриспруденції розуміють процес прогресивної зміни його особистості внаслідок соціальних впливів, професійної діяльності і власної активності, спрямованої на самовдосконалення. У більшості авторів поняття «професійний розвиток» вживається в якості синонімічного до поняття «професійне становлення». На нашу думку, поняття «професійне становлення» є ширшим за «професійний розвиток», який можна вважати основою формування професійної культури фахівця. Етапи професійного становлення за А. Марковою: допрофесіоналізм; професіоналізм; суперпрофесіоналізм

На допрофесійному рівні відбувається: ознайомлення зі змістом і завданнями юридичної професії; формування професійних намірів; професійне навчання. На рівні професіоналізму здійснюється: професійна адаптація; фахова самоактуалізація; формується професійна майстерність. Суперпрофесіоналізм передбачає: професійну творчість; опанування суміжними професіями; самопректування себе як суб'єкта праці.

Професійне становлення особистості майбутнього юриста відбувається під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників. До зовнішніх чинників професійного становлення особистості належать: соціально-економічні фактори; характер професійної діяльності; система стимулювання юридичної діяльності.

Внутрішніми факторами професійного зростання особистості є: фізіологічні, біопсихічні властивості суб'єктів праці; мотивація і сенс

професійної діяльності; потреба в професійній самореалізації; рівень соціально-професійної активності.

Формування професійного зростання юристів базується на таких основоположних принципах, як: служіння принципу верховенства права, дотримання законності, дотримання й захист законних інтересів громадян, відданість професії, професіоналізму, компетентності, постійне вдосконалення та вимогливість до себе, незалежність, неупередженість, об'єктивність, чесність, принциповість, добросовісність, особиста відповідальність за свої дії [1, с. 150].

Дієвим чинником оптимізації формування професійної культури юриста є модернізація методів та форм організації їх навчальної діяльності в ЗВО. Це передбачає використання під час аудиторних занять ділових, ситуативних чи імітаційних ігор, тренінгів, тестів для контролю знань, творчо-практичних завдань, опрацювання понятійного апарату шляхом самостійного складання та вирішення тематичних кросвордів, проведення досліджень громадської думки та соціальних експериментів тощо. Практика показує, що від ступеня активності курсанта чи студента під час вивчення правових дисциплін, безпосередньо залежить його особистісний розвиток, опанування професійними вміннями та навичками, здатність до ефективної міжособової комунікації, креативність і критичність мислення. За умови використання вищеназваних форм активізації пізнавальної діяльності, як свідчить досвід, зацікавленість проявляють навіть пасивні слухачі [7].

Особливий дидактичний, виховний і розвивальний потенціал у професійній підготовці майбутніх юристів має застосування інтерактивних методів навчання. При цьому студенти займають активну позицію щодо засвоєння знань, зростає їхній інтерес до опанування вміннями їх застосовувати на практиці. Інтерактивні методики створюють середовище для демонстрації навичок, напрацювання та зростання професіоналізму [7].

Для використання інтерактивних технологій у роботі зі студентами вченими диференційовано кілька груп: парне навчання (робота студента з

викладачем чи з однокурсником один на один), фронтальне навчання, навчання в грі, навчання в дискусії.

Кооперативна (групова) навчальна діяльність – це «форма (модель) організації навчання в малих групах, учасники яких об'єднані спільною навчальною метою. За названої організації навчання викладач керує роботою кожного студента опосередковано, через завдання, за допомогою яких він зорієнтовує діяльність групи. Кооперативне навчання вможливорює співпрацю студентів зі своїми ровесниками, дає змогу втілити природне бажання кожної людини спілкуватися, допомагає досягти гарних результатів у засвоєнні знань і розвитку вмінь. Така модель ефективно поєднується з традиційними формами й методами навчання та може бути застосована на різних етапах навчання» [3, с. 22].

До кооперативного (групового) навчання студентів належать такі види організації навчальної діяльності як робота в парах і малих групах, ротаційні трійки, «два – чотири – усі разом», «карусель», «акваріум». Працюючи в парах, студенти можуть виконувати різноманітні вправи: обговорити завдання чи короткий текст; узяти інтерв'ю, вивчити ставлення (думку) партнера щодо питання чи твердження; критично проаналізувати роботу один одного, підсумувати результати опанування теми й ін.

Фронтальні технології інтерактивного навчання передбачають одночасну спільну роботу всього колективу. Серед них – обговорення проблеми в загальному колі (застосовують з іншими технологіями); «Мікрофон» (дає змогу висловити свою думку); незакінчені речення (поєднують із вправою «Мікрофон»); «Мозковий штурм» (інтерактивна технологія колективного обговорення, яку використовують для ухвалення кількох рішень із конкретної проблеми); «Навчаючи – вчуся»; «Ажурна пилка»; «Case-метод»; «Case-ситуації»; «Дерево рішень».

Серед технологій навчання в грі варто назвати імітації, рольові ігри, драматизацію. Учасники навчального процесу, який відбувається за ігровою моделлю, потрапляють до інших умов, ніж під час традиційного навчання.

Вони максимально вільні в інтелектуальній діяльності, що обмежена лише конкретними правилами гри. Самостійно обравши свою роль у грі, студенти прогнозують розвиток подій, пропонують проблемну ситуацію, добирають засоби її розв'язання, усвідомлюють відповідальність за обране рішення. В ігровій моделі викладач постає як інструктор (ознайомлення з правилами гри, консультування її учасників), суддя-рефері (коригування й допомога порадою щодо поділу ролей), тренер (підказки студентам, які проводять гру), голова, ведучий (організація обговорення гри).

Зазвичай, ігрову модель навчання втілюють поетапно: 1) орієнтація (уведення слухачів до теми, ознайомлення з правилами гри, загальний огляд її перебігу); 2) підготовка до гри (розповідь про сценарій гри, опис ігрових завдань, ролей, орієнтовних засобів подолання проблеми); 3) основна частина – проведення гри; 4) обговорення. Технології навчання в дискусії слугують вагомим засобом пізнавальної діяльності студентів у процесі навчання. Досвід використання дискусії в навчанні дав змогу сформулювати її головні організаційно-педагогічні підвалини, а саме:

- дискусія починається з порушення спірного питання, що не містить однозначної відповіді й прогнозує різні варіанти розв'язання, зокрема протилежні;

- не ставлять запитання на кшталт: «хто має рацію, а хто помиляється в тому чи іншому питанні»;

- увагу зосереджують на ймовірному перебігу дискусії («Чого слід очікувати за певного збігу обставин?», «Що могло б статися, якби..?», «Чи були інші можливості?»);

- вислови учасників дискусії стосуються обговорюваної теми;

- викладач виправляє помилки й неточності, які допускають студенти, та спонукає всіх робити те саме;

- твердження студентів супроводжуються аргументацією, обґрунтуванням (викладач ставить студентам запитання на зразок: «Які факти

засвідчують користь цієї думки?», «Як ви міркували, щоб зробити такий висновок?»);

- дискусія може бути розв'язана як консенсусом (ухваленням узгодженого рішення), так і збереженням наявних розбіжностей між її учасниками [3, с. 48].

Дискусія сприяє розвитку в студентів критичного мислення, дає їм змогу визначити свою позицію, формує навички обстоювання власної думки, розширює знання з порушеної проблеми. До технологій навчання належать: «Метод ПРЕС», «Обери позицію», «Зміни позицію», «Безперервна шкала думок», «Дискусія», «Дискусія в стилі телевізійного ток-шоу», «Дебати» [3, с. 50].

Робота в парах є особливо ефективною на початкових етапах навчання. Її можна використовувати для досягнення різних дидактичних завдань: засвоєння знань; закріплення нового матеріалу; перевірки раніше вивченого тощо. Під час парної роботи всі школярі мають однакову можливість висловлювати свою думку. Робота в парах створює умови для обміну думками, ідеями спочатку з партнером, і лише після можна висловити її перед усіма однокласниками. Вона сприяє розвитку навичок спілкування, вміння висловлюватись, критичного мислення, вміння переконувати й вести дискусію. Використання такого виду співпраці сприяє тому, що учні не можуть ухилитись від виконання завдання.

Під час роботи в парах можна швидко виконати завдання, які за інших умов потребують великої затрати часу. Серед них можна назвати такі як: обговорення короткого тексту, оповідання, завдання вчителя; інтерв'ю з метою визначення ставлення партнера до заданого читання, відео, розповіді учителя тощо; критичний аналіз чи редагування письмової роботи один одного; узагальнення підсумку уроку чи теми; розробка разом питання до інших учнів чи учителя; відповіді на запитання вчителя тощо.

У використанні інтерактивних технологій важливе місце відводиться колективно-груповому навчанню, яке передбачає одночасну спільну

(фронтальну) роботу всього студентського колективу. Метою технології обговорення проблеми в загальному колі є прояснення певних положень, привертання уваги майбутніх юристів до складних або проблемних питань в правознавчому матеріалі, мотивація пізнавальної діяльності, актуалізація опорних знань тощо.

Використання інтерактивного методу «Мікрофон» забезпечує можливість кожному сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку чи позицію. При її реалізації в студентській аудиторії доцільно дотримуватися наступної послідовності:

- поставити запитання студентській групі;
- запропонувати якийсь предмет – ручку, олівець тощо, який буде виконувати роль уявного мікрофона (його студенти будуть передавати один одному, по черзі беручи слово);
- надавати слово тільки тому, хто отримує уявний мікрофон;
- запропонувати студентам висловлюватися лаконічно й швидко (не більше ніж 0,5-1 хв.);
- не коментувати і не оцінювати відповіді студентів.

Часто із технологією «Мікрофон» поєднується інтерактивний прийом «Незакінчені речення», який надає можливість ґрунтовніше працювати над формою висловлення власних ідей, порівнювати їх з іншими. Робота з такою методикою дає присутнім змогу долати стереотипи, вільніше висловлюватися щодо запропонованих тем, відпрацьовувати вміння говорити коротко, але по суті, й переконливо.

Технологію «Два – чотири – всі разом», в свою чергу, доцільно використовувати для розвитку навичок спілкування майбутніх юристів, опанування вміннями переконувати та дискутувати. Послідовність використання її в студентській групі передбачає: формулюється студентам питання для обговорення, дискусії або аналізу гіпотетичної професійної ситуації; після пояснення питання або фактів, наведених у ситуації, студентам відводиться 1-2 хв. для обдумування можливих відповідей або рішень

індивідуально; студентам пропонується об'єднатися в пари і обговорити свої ідеї одне з одним; визначається час на висловлення кожного в парі і спільне обговорення; пари об'єднуються в четвірки і пропонується обговорити попередньо досягнуті рішення щодо поставленої проблеми (як і в парах, прийняття спільного рішення обов'язкове); залежно від кількості студентів у групі можна об'єднати четвірки в більші групи чи перейти до колективного обговорення проблеми.

Використовуючи інтерактивні методи під час аудиторних занять, необхідно враховувати, що кожний з них використовується відповідно до конкретного дидактично-розвивального завдання. Приміром, «Case-метод» корисний для здійснення аналізу певних ситуацій, випадків із життя: правових, історичних, моральних тощо, в яких стикаються інтереси людей, життєві погляди, позиції. Такі ситуації можуть аналізуватись студентами індивідуально, в парах, у групах або піддаватись аналізу в загальному колі. Такий аналіз потребує певного підходу, алгоритму. «Case-метод» вчить задавати питання, відрізняти факти від думок, виявляти важливі та другорядні обставини, аналізувати та виносити рішення. Ситуації, випадки слугують для майбутніх юристів конкретними прикладами для ідей та узагальнень, забезпечують основу для високого рівня абстрагування та мислення, демонструють людські почуття та емоції, зацікавлюють студентів та захоплюють їхню увагу, допомагають зв'язати навчання з досвідом реального життя, дають шанс реального застосування знань.

Для застосування «Case-методу» необхідно заздалегідь підготувати проблемну ситуацію, випадок, дилему, що буде опрацьовуватись зі студентами. У ньому обов'язково мають бути дві конфліктуючі сторони, позиції, інтереси яких суперечать одна одній. При цьому необхідно звернути увагу на те, щоб ситуація була представлена таким чином, щоб дотримувався баланс інтересів сторін (тобто кожна з них мала підстави для захисту своєї позиції) [2, с. 51].

Таким чином, професійна культура юриста, як його особистісна властивість, передбачає високий рівень опанування знаннями правових, моральних, естетичних, педагогічних, психологічних норм; усвідомлення цінності верховенства права, морально-етичних принципів і норми, почуття службового юридичного обов'язку; вміння і навички реалізовувати їх в юридичній практиці; готовність виконувати свій службовий обов'язок, діяти правомірно у кожній професійній і життєвій ситуації. Формування професійної культури майбутніх юристів, як інтегрального показника діяльності фахівця, рівня розвитку здібностей, знань, умінь, навичок особистості в конкретній сфері діяльності та її результатах, посідає важливе місце в навчально-виховному процесі ЗВО. Ефективним засобом формування професійної культури на етапі до дипломної підготовки є застосування інтерактивних освітніх технологій, що дозволяє студентам стати висококваліфікованими фахівцями в галузі юриспруденції із широкою ерудицією та високим загальнокультурним рівнем відповідно до викликів часу та професійних і суспільних потреб.

References:

1. Макеєва О. М. Теоретико-методологічні засади формування правової та професійної культури майбутніх юристів. *Правова освіта. Юридичний вісник*. 3 (24), 2012. С. 149-153.
2. Пометун О. І. Інтерактивні технології: теорія та методика: посібник. Умань-Київ-2008. 94 с.
3. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: [наук.-метод. посіб.] / за ред. О. І. Пометун. Київ: вид-во «А.С.К.», 2004. 192 с.
4. Професійна культура: сутність, фахові особливості, розвиток: колективна монографія / кол. авт.; відп. ред. Г. Є. Улунова. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. 300 с.

5. Сливка С. С. Філософсько-правові проблеми професійної культури юриста: автореф. дис... д-ра юрид. наук: 12.00.12. Національна юридична академія України ім. Ярослава Мудрого. Харків, 2002. 32 с.

6. Сокаль В. А. Формування професійної культури майбутній юристів у процесі вивчення педагогічних дисциплін. *Молодий вчений*. № 5.1 (45.1). травень, 2017. С. 123-127.

7. Сухицька Н. Вища юридична освіта – пріоритети і можливості. URL: www.vmuol.com.ua/upload/Dostup%20po%20osviti/Vibir/Vischa%20yuridichna%20osvita.pdf]

1.10. Theoretical Aspects of Studying Terminology by Students of Higher Educational Institutions

The task of higher education today is to educate highly qualified specialists who not only acquire certain professional knowledge and skills, but also understand the laws of creating names of scientific concepts, are able to competently apply terminology in all areas of professional activity. Terminology (through the learning process) becomes for the student the basis of his professional skills at the level of professional communication.

Under the influence of the scientific and technological revolution is the internationalization of public life, which requires detailed study, as in many areas of science and technology are constantly emerging new concepts – terms. That is why in the process of learning a foreign language of professional orientation the problem of mastering the term acquires special significance both in terms of structural and semantic features and the need to improve the skills of its translation. The student is faced with the question of mastering both general technical terminology and specialized vocabulary. And for the teacher the search for the most effective methods of studying and mastering terminology remains relevant.

Scholars are increasingly interested in the problems associated with the formation of terminology, as globalization, technologicalization of industrial spheres and everyday life contribute to the enrichment of the national language with new lexical items, as well as the saturation of common language with different terms. The question of the origin and use of terms used today in various fields – politics, industry, economics, ecology, etc., requires scientists to organize new lexical items, as the process of «mass emergence of new terms, terminological fields and entire terminological systems makes major changes to existing terminological systems» [12, p. 7].

The concept «term» appeared in linguistics in the nineteenth century. In the 1930s, Eugen Wurster introduced the science of terms in Germany, identifying

problematic issues for subsequent terminological research [24]. Later, Victor Vinogradov formed the essence of the term in his work «Russian language», defining the conditions of the term: if the word becomes a means of logical definition, then it is a scientific term [3]. Further definitions of the term differ among scientists. Nowadays, there is no generally accepted definition of the term in terminology. Vera Tabanakova explains this by saying that «the presence of a large number of understandings and definitions of the term confirms the impossibility of creating a universal definition, which is characteristic of the word and, probably, for most concepts» [18, p. 28]. Anna Komarova comments on this situation as follows: «There is no unit more multifaceted and indefinite than the term, and there are several approaches to defining the term: some researchers try to give it a sufficiently logical definition, others – to describe the meaning of the term, attributing it signs; others distinguish the term by contrasting it with any negative unit; the fourth seeks contradictory procedures for the separation of terms, to then come to a clear definition of this concept; the fifth tries to give at least a «working definition» [8, p. 7].

It should be noted that there are currently several approaches to the definition of the term: normative or substantive, functional or descriptive and systemic. Representatives of the substantial approach Dmitriy Lotte, Valeriy Danilenko, Tatiana Kandelaki, Boris Golovin consider the term as a special word or phrase, which is delimited and opposed to the commonly used in its semantic and grammatical structure. Thus to the term as a static element of language special requirements are put forward, namely unambiguity, motivation, accuracy, system. This approach is often criticized because the term is not always unambiguous and may be part of different terminological systems [19, p. 11-12].

Representatives of the functional approach Eduard Skorokhodko, Vladimir Leychik, Sergey Grinyov-Grynevych believe that the term is a function, a type of use of a lexical unit. Considering the term as a dynamic element of the system, Eduard Skorokhodko points to the features that are the criteria for belonging of a language unit to the category of terms: correlation with a special concept, reproducibility, the

presence of a definition that the term contains [17, p. 7]. This approach to the interpretation of the term is logical, because it is based on the functions that perform the term, but many of these same functions are inherent in the common word. On the other hand, the concept of «function of the term» has not been defined yet and is being discussed by linguists.

The systematic approach to the definition of the term (Konstantin Averbukh, Olga Karpova) emphasizes the existence of the term in an ordered system and its relationship with other elements of the terminological system. The system concept «declares the primacy of the whole (system) and the secondary nature of its element (term)» [1, p. 13]. A systematic approach can be considered quite reasonable, consistent and logical, because the term cannot exist in isolation and any word, phrase or sign can become a term, being only in a certain system.

A new approach to understanding the nature of the term reveals a cognitive paradigm that accumulates professional and scientific knowledge gained during the existence of mankind. With the advent of the cognitive approach, language began to be studied as a means of access to all mental processes that occur in the human head and determine its own existence and functioning in society [9, p. 9].

The concept «term» is used in any scientific discipline, each of which reflects its properties that are used to solve urgent problems. Based on this, it will be appropriate to consider and analyse its main characteristics, that can be distinguished the following:

- presence of a definition that clearly outlines, limits the meaning of the term (Alexandr Reformatsky, Boris Golovin, Alexandr Dyakov, Taras Kiyak, Zoya Kudelko);

- monosemy, ie the presence of one value within one terminological field (Dmitriy Lotte, Alexandr Reformatsky, Valeriy Danylenko, Alexandr Dyakov, Taras Kiyak, Zoya Kudelko, Elena Selivanova). However, the question of the unambiguity of the term is interpreted differently today. Most scholars believe that the terms do not necessarily have to be unambiguous, and the terminological unit can not be

considered defective just because it does not have a certain property, although it is used for some time by users [4, p. 13];

- systematicity, ie belonging to the terminological system (Alexandr Reformatsky, Boris Golovin, Elena Selivanova), its unambiguity, accuracy and certainty in a particular terminological system. Systematicity reflects the inseparable connection of the term with the concept and is manifested in its classification [6, p. 14];

- semantic delineation, ie clear boundaries between the semantics of terms in order to avoid misunderstandings and inaccuracies (Alexandr Reformatsky, Taras Kiyak, Dmitriy Lotte, Grigiriy Vinokur, Irina Kvitko). According to Irina Kvitko, the term is a complex phenomenon, the specificity of which is determined by belonging to two systems (logical-conceptual system of a certain field of knowledge and lexical system of general literary language) and features of functioning mainly in the field of professional communication, where informative properties of the term implemented in full. Since information in the field of professional activity of scientific and technical workers is recorded and disseminated in messages, we can say that the information functions of the term are implemented in the text of the message [7, p. 6];

- stylistic neutrality, prevention of connotations, ie terms are expressively neutral, although there is an intensity of some semantic components (Alexandr Reformatsky, Elena Selivanova, Alexandr Dyakov, Taras Kiyak, Zoya Kudelko);

- special attitude to synonymy, antonymy, polysemy and homonymy, which are undesirable within one terminology, although at the level of several sublanguages, these phenomena are quite common (Valeriy Danilenko, Alexandr Dyakov, Taras Kiyak, Zoya Kudelko);

- internationality, ie the presence of terms-internationalisms, which in many cases facilitates interethnic communication (Alexandr Reformatsky, Elena Selivanova, Taras Kiyak) [16, p. 118-119];

- relative independence from the context, ie the meaning of the term is determined by the system of concepts and cannot depend on the sentence in which it is used (Dmitriy Lotte, Alexandr Dyakov, Taras Kiyak, Zoya Kudelko);

- simplicity, melodiousness. Compliance with the norms and rules of a particular language prevents the emergence of professional jargon, which originates from dialectisms or barbarisms (Dmitriy Lotte, Alexandr Dyakov, Taras Kiyak, Zoya Kudelko, Elena Selivanova).

However, the terms are not isolated, independent, «chosen» units of common language, but form a full part of the overall structure of the language, where the qualities of words appear more clearly, regulated, meeting the requirements of professional communication and understanding. The set of these features, as practice shows, exists only ideally for a small number of terms. In fact, this or that sign is either absent or exists in a weakened state.

In our opinion, the essence of the term is most thoroughly reflected in the works of Vladimir Leichyk [12; 13; 11]. He proposed to consider the term as a three-layer lexical unit of a certain terminological system. The basis for the term is the lexical unit of the language from which it grows, and is the so-called linguistic substrate of the term. Its correlation with the professional (special) concept forms a logical superstratum of the term. And between them there are meaningful and formal features that form the terminological essence of the term [12, p. 30-31].

Most often, linguists define the following main functions of the term:

1) nominative, which consists in the nomination of certain concepts, objects, phenomena, etc. [7, p. 16]. The specificity of the implementation of this function in the term is that it denotes a special concept of a particular field of human activity: science, technology, production. It seems to us more accurate to call this function representative, because «lately more and more people talk not about naming objects, but about their representation with the help of lexical units» [12, p. 64]. Thus, the representative function is not inherent only in terms, but the specifics of its implementation is due to the difference between the system of scientific concepts from the everyday ones;

2) definitive, ie the presence of a clear definition: only the term can participate in the formation of definitions and, moreover, replace a definition and vice versa [10, p. 197; 4, p. 12]. However, a number of studies have shown that the term and the

definition can not replace each other, because the term itself contains only the main differential features of the concept, and not all essential as a definition [22; 23, p. 63-65]. In addition, both terms and commonly used words are involved in creating definitions. In view of this, the allocation of a special definitive function inherent in the terms is debatable;

3) significant or semasiological function, ie the ability to express a meaningful concept of a particular class of objects [15, p. 116]. Proponents of prescriptive terminology saw this function as one of the most important distinguishing features of the term from the ordinary word. However, not all terms are fully (correctly) motivated, so not all of them can express the concept – some only name it [14, p. 72; 12, p. 66]. In our opinion, the difference between terms is not so much in the presence or absence of motivation, because the term is already motivated by its linguistic substrate (the lexical unit from which it formally originates), but in different types of motivation, namely morphological and semantic. The existence of terms formed by metaphorizing lexical items is not in doubt [2; 5]. And if from a diachronic point of view the formation of terms by metaphorization does not seem quite appropriate and «correct», then in the simultaneous consideration of the terminology such terms are undoubtedly normal and equal, because they are the same elements of a particular terminology as others [20, p. 15-16]. This means that all terms name concepts, but express them with varying degrees of accuracy and completeness;

4) communicative, the essence of which is the transfer between the subjects of certain information through words with feedback. It is inherent in all lexical units, but in the case of terms the situation is complicated. If ordinary participants in the communicative process (speakers of one language) in everyday communication fully understand each other, experts are often forced to clarify a certain term or even argue about its exact definition [23, p. 68-71]. In our opinion, this is due to the difference between naive and scientific concepts, as well as to the efforts of the participants of the professional dialogue to most adequately convey and perceive certain professional information. After all, often in the terminology of a particular field there

are polysemous terms, synonymous terms, terms with an indefinite definition, as well as concepts that have not yet been verbalized and terminologized. Thus, the specific environment of use of terms – the sphere of professional communication – determines a more balanced, accurate, compared to everyday communication, the use of lexical units (terms) by its participants;

5) cognitive, ie the implementation of mechanisms of cognition of a particular field of knowledge or activity, as well as the representation of the structure of special knowledge, which are the starting point in understanding the professional space [21, p. 614; 23, p. 23-25]. Unlike the word, which is the carrier of everyday knowledge, the term serves as a means of linguistic expression of scientific or professional knowledge, and the terminology system serves as a manifestation of scientific or professional picture of the world. If the information objectified by means of common language is based on the experience of human interaction with each other and with the environment, not limited to one profession or obtained outside the profession, the terms are primarily speech information obtained from experience of human interaction with subject and virtual the world in the process of specific professional activities.

Thus, Vladimir Leichik distinguishes in terms of a heuristic function, ie the function of discovering new knowledge [12, p. 70]. Arkadiy Lemov believes that only terms inherent «compression» function, since a term is designed to reduce, compress, concentrate professional knowledge about the concept or subject [14, p. 76]. This means that cognitive function as one of the main inherent in the terms can be divided into a number of secondary (optional) subfunctions: discovery of new knowledge (heuristic), formation of new knowledge (formative), fixation of new knowledge (fixing), accumulation and storage knowledge (accumulation), concentration of knowledge (compression); reproduction of knowledge (reproductive), knowledge transfer (communicative-oriented).

Thus, we can conclude that the terms are inherent in all the functions performed by the lexical units of common language. The term both names the subject (phenomenon) of the sphere of professional activity and its concept, and captures,

transmits and stores information about it. A distinctive feature of these functions in the term, in our opinion, is the specifics of the scope of its operation. It is the professional orientation of the terms that imposes on the functions that they implement certain features. As for certain cognitive (epistemological) functions, namely compression and classification, it can be stated with certainty that they are more inherent in terms than lexical units of common language. This is due to a more conscious and deeper process of learning about the world by scientists and professionals, and the property of terms to compensate, concentrate knowledge about objects and phenomena of professional activity and their appropriate systematization contribute to optimization and success of communication in special areas.

So, the emergence of a large number of terms of scientific and technical nature is due to the need of society to give a name to new concepts that arise primarily in the field of science and technology. Given the specifics of this category of words, the future specialist must be well acquainted not only with the professional material, but also with the basic methods and patterns of translation of terms.

Effective mastering of terminology should take place in parallel with the study of professional disciplines and be consistent and systematic. Regular work on a professional text ensures the mastery of the basic terminology of a particular field, and distance learning tools and the latest information technology help to organize this process at a qualitatively new level.

References:

1. Авербух К. Я., Карпова О. М. Лексические и фразеологические аспекты перевода: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2009. 176 с.
2. Алексеева Л. М. Термин и метафора. Пермь: ПГУ, 1998. 249 с.
3. Виноградов В. В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. Под. ред. Г. А. Золотовой. М.: Рус. яз., 2001. 719 с.

4. Д'яков А. С., Кияк Т. Р., Куделько З. Б. Основы термінотворення: семантичні та соціолінгвістичні аспекти. Київ: Видавничий дім «КМ Academia», 2000. 218 с.
5. Ивина Л. В. Лингво-когнитивные основы анализа отраслевых терминосистем (на примере англоязычной терминологии венчурного финансирования). М.: Академический Проект, 2003. 304 с.
6. Квитко И. С. Термин в научном документе. Издательское объединение «Вища школа». Львов, 1976. 125 с.
7. Квитко И. С., Лейчик В. М., Кабанцев Г. Г. Терминологические проблемы редактирования. Львов: Высшая школа, 1986. 151 с.
8. Комарова А. И. Терминосистема подъязыка эвристики (на материале английского языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 Одесса, 1991. 17 с.
9. Кубрякова Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. *Язык. Семиотика. Культура*. М.: Языки славянской культуры. 2004. 560 с.
10. Левковская К. А. Теория слова, принципы ее построения, аспекты изучения лексического материала. Москва: Русский язык, 1962. 296 с.
11. Лейчик В. М. Оптимальная длина и оптимальная структура термина. *Вопросы языкознания*. 1981. № 2. С. 63-73.
12. Лейчик В. М. Терминоведение. Предмет, методы, структура. М.: Книжный дом «Либроком», (Изд. 4-е). 2009. 256 с.
13. Лейчик В. М. Термины, синонимы, дублеты, эквиваленты, варианты. *Актуальные проблемы лексикологии и словообразования*. Новосибирск, 1973. Вып. 2. С. 103-107.
14. Лемов А. В. Система, структура и функционирование научного термина (на материале русской лингвистической терминологии). Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2000. 192 с.
15. Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка Под ред. Б. А. Серебренникова. М.: Наука, 1970. 599 с.

16. Реформатский А. А. Введение в языковедение. [Под ред. В.А. Виноградова]. М.: Аспект Пресс, 2000. 536 с.
17. Скороходько Е. Ф. Термін у науковому тексті. К.: Логос, 2006. 99 с.
18. Табанакова В. Д. Идеографическое описание научной терминологии в специальных словарях. Дисс... докт. филол. наук: 10.02.21. Тюмень, 2001. 285 с.
19. Циткина Ф. А. Терминология и перевод (к основам сопоставительного терминоведения). Львов: Изд. объедин. «Вища школа», 1988. 157 с.
20. Щерба Д. В. Поняття системи та структури в термінознавстві. *Проблеми української термінології: Зб. наук. праць*. Львів: Національний університет «Львівська політехніка», 2006. С. 15-16.
21. Hoffmann L. Fachwissen und Fachkommunikation. Zur Dialektik von Systematik und Linearität in den Fachsprachen. Tübingen: Gunter Narr–Verlag, 1993. Band 2. S. 614 S.
22. Layman Ch. S. The Power of Logic. 4th ed. London: Mayfield Publishing, 2009. 566 p.
23. Roelcke T. Fachsprachen. 3. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH, 2010. 270 S.
24. Würster E. Einführung in die allgemeine Terminologielehre und Terminologische Lexikographie. Wien: Technische Universität, 1979. 145 S.

Chapter 2. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS OF IMPROVING THE QUALITY OF HIGHER EDUCATION

Розділ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

2.1. The Quality of Higher Education – the Key to Providing Highly Skilled Professionals

Якість вищої освіти – ключ до забезпечення висококваліфікованих фахівців

Освіта ХХІ століття перебуває в постійному пошуку шляхів, які першочергово зорієнтовані на гармонійний розвиток особистості, формування морально-етичних та естетичних цінностей її духовного, культурного та патріотичного розвитку. Тому стрижнем вищої освіти має бути розвиваюча, культурологічна домінанта, відповідальність особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем, критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, прагне змінити на краще своє життя і життя своєї країни. Такий підхід передбачає пріоритетність соціально орієнтованого навчання, який передбачає впровадження новітніх технологій та використання різноманітних засобів, які б сприяли підвищенню якості навчання студентів та формування гармонійно розвиненої особистості.

Одним із таких засобів є мистецтво, яке володіє потужною силою, адже мистецтво за висловлюванням Еміля Золя – це куточок всесвіту, побачений крізь призму певного темпераменту. Саме тому у навчально-виховному процесі

воно відіграватиме важливу роль та впливатиме на підвищення якості освіти, що сьогодні є першочерговим, актуальним і пріоритетним питанням.

Проблема забезпечення якості вищої освіти сьогодні є реально практичним завданням у визначенні її місця в життєдіяльності суспільства, що передусім, зумовлене соціальними потребами, які вища освіта задовольняє, та соціальними функціями, які вона виконує.

Сучасні тенденції розвитку вищої освіти в контексті входження до європейського простору вищої освіти щодо забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців є предметом досліджень таких науковців, як В. Андрущенко, І. Бабин, В. Вікторов, М. Згуровський, І. Зязюн, В. Кремень, Т. Лукіна, В. Луговий, Н. Ничкало, О. Отич, Н. Протасова, В. Огаренко, М. Степко, Л. Прокопенко, Г. Кривчик, Ж. Таланова, Л. Хомич та ін. У їх працях основна увага приділяється низькій ефективності діяльності щодо управління якістю вищої освіти, необхідності надання вищій школі справжньої автономії, поєднаної високим рівнем відповідальності, відповідно до європейських стандартів вищої освіти.

Основна увага у формуванні гармонійно розвиненої особистості та якісної підготовки майбутніх фахівців приділяється у новому Законі України «Про вищу освіту», метою якого є підготовка конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізація особистості, забезпечення потреби суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях.

Кваліфікований фахівець – це результат високоякісної підготовки студентів вищих навчальних закладів, що забезпечується в процесі навчально-виховного процесу високоякісним професорсько-викладацьким складом, матеріально-технічною базою навчального закладу та якісним набором студентської молоді. На сьогодні можна констатувати, що всі три складові, забезпечуючи якісну підготовку майбутніх фахівців, суттєво знизили свої якісні показники.

В академічному тлумачному словнику української мови подається таке визначення якості:

- якість – це «ступінь вартості, цінності, придатності чого-небудь для його використання за призначенням». Саме цей аспект, зазвичай, береться до уваги в дискусіях стосовно якості вищої освіти, або якість – це ще «та чи інша характерна ознака, властивість, риса кого-, чого-небудь» [9].

Згідно з діючим Законом України «Про вищу освіту», якість вищої освіти – це «сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і обумовлює здатність задовольняти як особисті духовні й матеріальні потреби, так і потреби суспільства» [2]. Тобто, якість вищої освіти сьогодні розглядається як одна із важливих умов професійної підготовки майбутніх фахівців, оскільки за роки незалежності України якість вищої освіти суттєво знизилася. Такий стан в освіті зумовлений великою кількістю вищих навчальних закладів, які втратили своє головне призначення – підготовка високоякісних майбутніх фахівців.

Відновлення справжньої вимогливості в університетах щодо якості навчання студентів позитивно вплине на підготовку майбутніх фахівців, нормалізує атмосферу відносин викладач-студент, призведе до зростання викладацького позанавчального часу для інтенсифікацій наукової роботи тощо.

У такому випадку найбільш відповідальним для викладача і важливим для студента є питання з визначення суми балів за виявлені знання під час здійснення контролю успішності на лекційних, семінарських чи практичних заняттях. Тому необхідною умовою є розробка комплексних критеріїв оцінки якості знань студентів та доведення до їх відома, за якими відбуватиметься оцінювання (таблиця 1).

Контроль успішності студента – це перевірка розуміння та засвоєння навчального програмного матеріалу, вироблених навичок проведення індивідуальної і самостійної роботи згідно робочої навчальної програми, вміння

самостійно опрацьовувати тексти, здатності осмислити зміст теми чи розділу, вміння усно чи письмово викласти певний матеріал.

Таблиця 1. Визначення рівня знань студентів за десятибальною системою

Кількість балів	Критерії оцінювання знань студентів за десятибальною системою
10 – 9	1. Студент вільно володіє програмним теоретичним матеріалом з даної теми, використовує цитати, визначення, вміє зробити висновок. 2. Вміє відтворити теоретичний матеріал за допомогою різних таблиць, схем, діаграм, графіків, рисунків тощо. 3. Студент використовував додаткову літературу у процесі підготовки до семінарського заняття.
8 – 7	1. Студент вільно володіє програмним теоретичним матеріалом з даної теми. 2. Вміє відтворити теоретичний матеріал за допомогою різних таблиць, схем, діаграм тощо.
6 – 5	1. Студент вільно володіє програмним теоретичним матеріалом.
4 – 3	1. Студент слабо володіє теоретичним програмним матеріалом, вдається до цитування з конспекта лекційного тексту.
2 – 1	1. Студент не володіє програмним матеріалом, але може під час занять доповнити одне з питань, яке обговорюється в міру свого розуміння.

Якісна освіта є необхідною умовою у забезпеченні гармонійно розвиненої особистості, професійній підготовці майбутніх фахівців та сталого демократичного розвитку суспільства [8].

В усьому світі зростає увага до якості та стандартів, що пояснюється швидким розвитком вищої освіти і водночас підвищенням вартості освітніх послуг для держави і людей.

Закон України «Про вищу освіту» (ст. 1) від 17 січня 2002 року визначає якість вищої освіти як сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну

спрямованість і обумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства [3].

Навчальні заклади мають розробити і втілювати стратегію постійного підвищення якості, насамперед забезпечення якості викладацького складу. Навчальні заклади повинні мати у своєму розпорядженні відповідні процедури і критерії, які б засвідчували, що викладачі, які працюють із студентами, мають високий рівень кваліфікації і високий фаховий рівень для здійснення своїх службових обов'язків.

Відзначаючи важливість у забезпеченні якості вищої освіти М. Кісіль виділяє основні складові:

- наявність необхідних ресурсів (кадрових, фінансових, матеріальних, інформаційних, наукових, навчально-методичних тощо);
- організацію навчального процесу, яка найбільш адекватно відповідає сучасним тенденціям розвитку національної та світової економіки та освіти;
- контроль освітньої діяльності ВНЗ та якості підготовки фахівців на всіх етапах навчання і на всіх рівнях: рівні ВНЗ, державному та міжнародному (європейському) рівнях [4, с. 83].

Проблема якості освітніх послуг є однією з ключових (поруч із доступністю) для системи освіти будь-якої країни. Україна в цьому сенсі не є винятком. Швидше навпаки – жоден із численних українських ЗВО не входить до 500 кращих університетів світу за провідними світовими рейтингами. В той же час можна зазначити, що з 2011 року намітилися певні позитивні зрушення, проте назвати їх показовими та результативно-ефективними навряд чи можна.

Разом з іншими країнами Європейського співтовариства Україна стала на шлях вироблення єдиних підходів до якості освіти, спільних для всіх країн. 4 березня 2008 року в Брюсселі (Бельгія) Україна прийнята повноправним урядовим членом Європейського реєстру забезпечення якості (EQAR). Цей факт став надзвичайно важливим досягненням МОН України в напрямку забезпечення якості вищої освіти європейського рівня. Досвід модернізації системи освіти в Україні показав, що якість вищої освіти визначається

передусім якістю стандартів освіти та професійної підготовки, інфраструктурами внутрішнього й зовнішнього середовища, рівнем управління навчальним закладом.

Якість – це головне питання будь-якої вузівської стратегії. Заклади вищої освіти борються за якість з тих часів, коли виникла вища освіта та поняття «якість». Від якості людських ресурсів залежить рівень розвитку країни та її глобальної економічної конкурентоспроможності, а випускник вищої школи має можливість користуватися попитом на ринку праці не тільки своєї країни, а й інших.

У педагогіці поняття «якість» – це системна методологічна категорія. Вона відображає ступінь відповідності результату поставленій меті. У Всесвітній декларації з вищої освіти, прийнятій на Міжнародній конференції з вищої освіти в листопаді 1998 року, вказано, що якість вищої освіти – це багатовимірне поняття, яке охоплює всі аспекти діяльності вищого навчального закладу: навчальні та академічні програми, навчальну і дослідницьку роботу, професорсько-викладацький склад і студентів, навчальну базу і ресурси.

У Законі України «Про вищу освіту» зазначається: «Якість вищої освіти – рівень здобутих особою знань, умінь і професійних якостей, що відповідають вимогам освітньо-професійної характеристики випускника вищого навчального закладу».

На думку С. Ніколаєнка, ніколи ще проблема якості освіти в Україні не мала такого важливого ідеологічного, соціального, економічного і технічного значення, як нині, що визначається, з його точки зору, низкою об'єктивних чинників:

- від якості людських ресурсів залежить рівень розвитку країни та її глобальної економічної конкурентоспроможності;

- якість освіти набуває все більшого значення в забезпеченні конкурентоспроможності випускників вищої школи на ринку праці;

- специфіка управління якістю освіти полягає в тому, що управління діяльністю людини, яка є об'єктом педагогічного впливу, здійснюється через її

психічну діяльність, внаслідок чого навчання несе певний елемент невизначеності;

- якість професійної підготовки фахівців – невід’ємна вимога до вітчизняної вищої освіти, якщо вона прагне інтегруватися в європейський освітній простір [7].

Система управління якістю може мати формальну та неформальну основу. Перша визначає комплекс обов’язкових регламентів і нормативів, друга – соціально-психологічне ставлення персоналу до проблем якості, атмосферу творчості й ініціативи. Якість необхідно не тільки вимагати та контролювати, а й мотивувати.

Вищою овітою України здійснено заходи щодо розробки та впровадження системи стандартів вищої освіти, які спрямовані на забезпечення вищими навчальними закладами єдиних підходів щодо оцінювання якості освітньої діяльності та якості вищої освіти незалежно від їх типів, рівнів акредитації, форм власності. Система стандартів включає: державний стандарт вищої освіти, галузеві стандарти вищої освіти, стандарти вищої освіти вищих навчальних закладів. Державні стандарти вищої освіти забезпечують не тільки європейський рівень формування освіти та вироблення професійних навичок, а й виховання гармонійно розвиненої, соціально-активної, толерантної людини з високими духовними цінностями, яка здатна до саморозвитку та самовдосконалення.

У документах Болонського процесу відзначається, що відповідно до принципів автономії навчальних закладів відповідальність за якість вищої освіти лежить на кожному навчальному закладі й у такий спосіб забезпечується можливість перевірки якості національної системи навчання. Оцінка якості базуватиметься не на тривалості або змісті навчання, а на тих знаннях, уміннях і навичках, які опанували випускники, тобто важливим є не процес, а результат. Визначальним засобом досягнення цілей в забезпеченні якості освіти є створення й розробка порівняльних критеріїв і методологій.

Реалізація основних принципів дотримання якості освіти дає можливість оптимізувати планування навчального процесу, більш ефективно перерозподіляти навчальний ресурс, концентрувати увагу студентської аудиторії та інших структурних підрозділах ЗВО, визначати додаткові стратегічні цілі, а головне – систематично оцінювати результати діяльності кожного конкретного студента, викладача, кафедри, наукової лабораторії, факультету, закладу вищої освіти. У свою чергу, це вимагає втілення в життя комплексу таких заходів:

- розробку нормативно-правових, організаційних, науково-методичних, фінансових та інших документів, які регламентують функціонування системи державного контролю якості освіти;

- оптимізацію мережі закладів вищої освіти;

- формулювання вимог до якості підготовки фахівців у закладах вищої освіти;

- удосконалення системи державної атестації, структури та критеріїв роботи ДЕК.

Отже, якісна вища освіта є генеруючою силою усіх суспільних змін новітнього часу. Прогресивний розвиток суспільства забезпечуватиметься розвитком вищої освіти, підвищенням її якості, адже інформація та знання, якими володіє людина, є джерелом зростання національного добробуту, духовного розвитку, формування моральних, етичних і естетичних цінностей молоді людини. Заклад вищої освіти сьогодні має бути центром освітньої, наукової, культурно-мистецької діяльності, який дотримується принципу безперервності освіти впродовж життя.

References:

1. Бахрушин В. Є., Горбань О. М. Якість вищої освіти та сучасні підходи до її вимірювання. *Освіта і управління*. 2012. Т. 14, № 4. С. 7-11.

2. Закон України «Про вищу освіту». *Відомості Верховної Ради України*. 2014. № 37-38. ст. 2004.

3. Закон України «Про вищу освіту» №2984-III від 17.01.2002. *Відомості Верховної Ради України*. 2002. №20. ст. 1.
4. Кісіль М. В. Оцінка якості вищої освіти. *Вища освіта України*. 2005. № 4 (14). С. 82-87.
5. Кісіль М. В. Система зовнішньої оцінки якості вищої освіти в Англії. *Нова парадигма: журн. наук. пр.* / гол. ред. В. П. Бех. К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. Вип. 53. С. 32-38.
6. Ляшенко О. І. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти. *Педагогіка і психологія*. №1 (46), 2005. С. 5-12.
7. Ніколаєнко С. Якість вищої освіти в Україні: погляд у майбутнє. *Вища школа*. 2006. №2. С. 3-23.
8. Про Стратегію сталого розвитку України до 2030 року ... URL: <https://ips.ligazakon.net/document/view>
9. Системи управління якістю. Основні положення та словник термінів. К.: Держспоживстандарт України, 2008. 37 с.
10. Статінова Н. П. Якість освіти у контексті інтеграції вищої школи у всесвітній простір. *Наукові праці: науковий журнал*. Чорноморський державний університет імені Петра Могили. 2010. Вип. 123. С. 9-14.
11. Сухова Н. М. Якість вищої освіти як одна з філософських засад трансформації освіти ХХІ століття: європейський контекст. *Вісник Національного авіаційного університету*. 2009. №1. С. 170-174.
12. Якименко Ю. Вдосконалення системи контролю якості вищої технічної освіти і Болонський процес. *Вища школа*. 2004. №5-6. С. 80-85.

2.2. Modern Experience of Teaching German on the Basis of Professional Development Programmes from Goethe Institut DLL

Сучасний досвід навчання німецької мови на основі програм підвищення кваліфікації Goethe Institut DLL

Із підписаннями угоди про Асоціацію між Україною та Європейським союзом стали невідворотними євроінтеграційні процеси, які охоплюють усі важливі сфери – політику, економіку, науку, культуру, освіту тощо. А це передбачає певні кроки у всіх галузях для входження України в європейське співтовариство.

Освітня галузь зазнає на даному етапі значної трансформації для забезпечення нової якості освіти на всіх етапах: від дошкільної до вищої. Особливої актуальності набувають питання відповідності освіти в Україні світовим стандартам і вимогам та підготовки конкурентоспроможних та висококваліфікованих фахівців. У цьому сенсі дедалі більшої популярності набуває співпраця українських освітніх закладів з провідними установами та інституціями Європи, діяльність яких спрямована на розвиток та забезпечення якісного освітнього процесу.

Інститут імені Гете (Goethe-Institut) вже впродовж декількох років пропонує програми підвищення кваліфікації для вчителів та викладачів, які мають назву DLL – Deutsch lehren lernen, тобто «навчатися вчити німецької». Таке стажування користується великою популярністю серед викладацької спільноти і приваблює дедалі більше уваги вчителів завдяки своєму унікальному підходу.

За описом Goethe-Institut програми підвищення кваліфікації DLL можна охарактеризувати наступним чином: DLL – практично-зорієнтоване навчання та підвищення кваліфікації вчителів і викладачів від Goethe-Institut; для

вчителів німецької мови, які викладають у початковій і середній школі та у закладах вищої освіти; в центрі уваги – урок [3; 4].

DLL – програма Goethe-Institut, спрямована на підвищення кваліфікації вчителів та викладачів німецької мови. Вона базується на сучасних досягненнях у галузі німецької мови як іноземної та інтегрує інноваційний підхід до підвищення кваліфікації – дослідження через діяльність. DLL враховує вимоги до програм з підвищення кваліфікації вчителів та відповідає міжнародним стандартам якості у зазначеній галузі [3].

Робота над програмою DLL розпочалася в 2010 році з ініціативи Goethe-Institut. Через численні відгуки викладачів та вчителів німецької мови, які відчували потребу в новому знанні та нових навчальних стратегіях, а також на основі спостережень стосовно методів навчання, які залишились позаду від новітніх досліджень у царині методики навчання та викладання іноземної мови, виникла потреба ретельного аналізу наявних програм підвищення кваліфікації щодо їх відповідності до сучасного стану дидактичних досліджень, особливостей професії та можливостей, які пропонує цифрова епоха. Група експертів, перед якими постало це завдання, складалася з представників Goethe-Institut та університетів м. Бохум, Дармштат, Гіссен та Єна. Експерти мали на меті проаналізувати програми підвищення кваліфікації вчителів за останні 20 років та на основі проведеної експертизи запропонувати нову оптимальну програму стажування з подальшою розробкою відповідних навчальних матеріалів. Робота над пілотними проектами розпочалася восени 2012 року, а вже в 2016 році з'явилися 6 тематичних розділів, які складають базовий пакет програми. Два перші розділи тематизували головних дійових осіб навчального процесу: вчителів (1) та учнів (2), розділ 3 фокусувався на німецькій мові як на засобі та на меті навчання. Взаємодія як умова мовної діяльності (4), матеріали та медіа (5), приписи для навчальних програм і планування навчання (6) доповнюють базову навчальну програму [1]. З 2018 року DLL охоплює 13 тематичних розділів, серед яких: DLL 1. Навчальна компетенція та організація навчання, DLL 2. Як вивчати німецьку мову як іноземну, DLL 3. Німецька мова

як іноземна, DLL 4. Завдання, вправи, взаємодія, DLL 5. Навчальні матеріали та засоби, DLL 6. Вимоги до навчальної програми та планування навчання, DLL 7. Перевірка, тести та оцінювання, DLL 8. Німецька мова як іноземна для дітей, DLL 9. Навчання за допомогою цифрових технологій, DLL 10. Німецька мова як іноземна для молоді, DLL 11. Альфабетизація дорослих, DLL 12. Мовна освіта у всіх галузях, DLL 13. Мовна освіта в початковій школі [3].

На даному етапі зміст програм DLL охоплює: 13 блоків курсу, матеріал для самостійного опрацювання у друкованому та онлайн-форматі, відео-уривки справжніх занять з німецької мови як першої іноземної мови, так і як другої іноземної мови, опрацювання інтерактивних завдань на навчальній платформі та містить в собі словник термінів, варіанти правильних відповідей та перелік рекомендованої літератури.

Цільовою групою DLL є вчителі німецької мови середніх та викладачі вищих навчальних закладів з вищою освітою, досвідом викладання та знаннями німецької мови, починаючи з рівня B2 згідно Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти. Завдяки участі у програмі стажування вони мають можливість актуалізувати знання у галузі викладання та навчання іноземної мови та розвинути практичну методичну компетенцію [3; 4].

Цікавим досвідом стануть також запропоновані програмами DLL завдання з систематичного спостереження та аналізу навчальної діяльності на основі відеозаписів практичних занять з іноземної мови у різноманітних країнах трьох континентів. Відеоматеріали слугують основою для розуміння заняття та вдосконалення власних професійних компетенцій шляхом критичного аналізу педагогічних і дидактичних концепцій. Кожну тему завершує проєкт практичного дослідження, під час проведення якого учасник аналізує заняття у визначеному індивідуальному аспекті [3].

Deutsch Lehren Lernen розроблена провідними науковцями відповідно до актуальних стандартів програм підвищення кваліфікації.

Програма DLL є: орієнтованою на компетенції (DLL орієнтується на компетенції, які є необхідними для навчання і має на меті їх розвиток, таким

чином відбувається поглиблення фахових наукових та дидактичних знань); орієнтованою на практику (джерелами DLL є навчальна та мовна практика та особистий навчальний досвід; навчання ілюструється численними прикладами з навчальної практики, наприклад, інтерв'ю з викладачами, прикладами навчальних матеріалів або планування занять, а також уривками занять у вигляді відео-записів; робота з такими матеріалами спонукає до планування, апробації та рефлексії про власний процес навчання, а практичні дослідницькі проєкти дають можливість по-новому подивитися на процес навчання); мультимедійною (кожен розділ DLL є у друкованій формі, а також online або в інтерактивній формі на навчальній платформі Goethe-Institut; відео-уривки різноманітних навчальних та мовленнєвих ситуацій надають можливість детальніше поглянути на процес навчання та є вихідним пунктом для спілкування з іншими з питань навчання та розвитку мовленнєвої діяльності); стандартизованою (з огляду на формат, завдання та сценарії опрацювання); транспарентною (DLL є прозорою щодо вимог до учасників, цілей навчання, форматів, обсягу, тривалості та закінчення навчання); науково обґрунтованою, актуальною (адже відображає актуальний стан німецької мови як іноземної та як другої іноземної і постійно оновлюється); апробованою та оцінюваною (DLL була апробована в Німеччині і за кордоном, усі відгуки та зауваження були опрацьовані і враховані; дидактичний підхід до програми підвищення кваліфікації оцінювався з наукової точки зору шляхом паралельних досліджень та спостереження); модульною та акредитованою (опрацювання одного розділу дорівнює 3 ECTS (1 ECTS = 30h) [3].

Унікальний підхід DLL ґрунтується на таких основних принципах:

- 1) Дослідження через діяльність (Aktionsforschung) – спостереження і рефлексія про власний процес викладання та навчання інших викладачів.
- 2) Реалізація практично-дослідницьких проєктів (Praxiserkundungsprojekte) з метою свідомого дослідження власної навчальної діяльності.
- 3) Використання відеозаписів уроків автентичного навчального процесу з цілого світу для різних

цільових груп. 4) Визначення орієнтирів та принципів навчального процесу [3; 4].

Програми підвищення кваліфікації DLL визначають такі важливі принципи навчального процесу як орієнтація на компетенції, орієнтація на учнів, активізація учнів, орієнтація на взаємодію учнів в процесі навчання, підтримка автономії учнів, міжкультурна орієнтація, орієнтація на завдання та орієнтація на багатомовність.

Орієнтація на компетенції полягає в розвитку компетенцій як в меті навчання. Навчання, яке орієнтується на оволодіння компетенціями, передбачає відповідне планування та формулювання завдань та очікуваних результатів навчання у формі зовнішнього опису знань та вмінь, а саме через висловлювання «вміти» та «знати». Орієнтація на компетенції передбачає також перевірку обсягу отриманих компетенцій. В цьому сенсі слід зауважити, що не всі цілі навчання є цілями, які перевіряються. У навчанні іноземної мови в центрі навчального процесу знаходяться не особистісні компетенції, а радше такі компетенції як аудіювання, мовлення тощо.

Принцип орієнтації на учнів полягає в обов'язковому врахуванні індивідуальності, інтересів та мовленнєвих потреб учнів. Саме тому передбачається використання різноманітних навчальних матеріалів та форм роботи, зважаючи на особливості учнівської групи, та пропонуються різноманітні завдання. Широкий спектр навчальних стратегій позитивно впливає на мотивацію учнів.

Активізація учнів передбачає активну взаємодію учнів з предметом вивчення, коли вони якомога глибше опрацьовують тему і таким чином досягають кращих результатів навчання. Активні учні беруть участь в навчальному процесі через питання та відповіді, обмін думками та судженнями, вони самостійно відкривають для себе мовленнєві структури або намагаються описати закономірності, виконують організаційні функції, скеровують процес свого навчання та навчання інших учнів тощо. Таким чином активні учні

працюють більш вмотивовано і сконцентровано, виконуючи різні типи завдань. Відповідно розвивається свідоме навчання учнів.

Орієнтація на активну взаємодію учнів передбачає, що через різноманітні завдання викладач спонукає учнів до активної співпраці. Така взаємодія полягає, наприклад, у формулюванні власних висловлювань та звертанні до інших учнів тощо. Завдання відповідно повинні бути сформульовані так, щоб учні взаємодіяли між собою, наприклад, у вигляді рольової гри, через використання в навчальному процесі різних соціальних форм або ж через такі завдання, які передбачають необхідність домовитися про щось, переконати інших, поділитися інформацією про щось тощо.

Підтримка автономії учнів передбачає, що учні ставляться до вивчення іноземної мови свідомо та з можливістю саморефлексії. Таким чином навчальна діяльність має спонукати учнів якомога ефективніше використовувати вже отримані мовні знання та водночас повинна готувати учнів до вивчення мови на наступному етапі.

Розвиток мовленнєвої діяльності неможливий без урахування принципу міжкультурної орієнтації. Тому дуже важливим є, щоб навчальний процес включав такі навчальні ситуації, в яких учні мали би можливість дізнатися про культурні аспекти різноманітних комунікативних дій іноземною мовою. Таким чином учні навчаються сприймати спільні та відмінні риси в різних культурах. Поступово учні здобувають відповідні знання та комунікативні стратегії для вільного орієнтування в німецькомовному оточенні.

Навчання повинно бути орієнтованим на завдання. Цей принцип тісно пов'язаний з орієнтацією на діяльність. За цим принципом учні повинні виконувати завдання, з якими вони могли би зустрітися у своєму повсякденному житті або ж під час майбутнього перебування в німецькомовному середовищі.

Принцип орієнтації на багатомовність передбачає, що учні вже могли вивчати іноземні мови, які можуть допомогти їм з вивченням німецької мови, наприклад, розпізнавати певні граматичні структури та здогадуватися про

значення слова. Таким чином, навчання повинне бути пов'язане з досвідом вивчення мови та досвідом іншомовної комунікації.

Урахування принципів навчання та основних орієнтирів для навчального процесу є надзвичайно важливим та створює важливі передумови для успішної діяльності вчителя та викладача. Унікальний підхід програм стажування DLL відкриває методику навчання іноземної мови по-новому та є особливо цікавим для майбутніх вчителів та викладачів. З огляду на необхідність забезпечення майбутніх вчителів необхідними знаннями, Goethe-Institut пропонує співпрацю для вищих навчальних закладів, які займаються підготовкою майбутніх вчителів іноземної мови.

Кооперація між вищими навчальними закладами та Goethe-Institut у галузі професійної підготовки майбутніх вчителів німецької мови ґрунтується на розбудованій мережі університетів-партнерів у всьому світі. Таким чином заклади вищої освіти стають учасниками у створенні єдиного (відкритого) освітнього простору. Відповідно відбувається підвищення конкурентоздатності університетів на ринку освітніх послуг через пропозицію інноваційного освітнього продукту.

Університети отримують можливість застосування базових блоків DLL у різноманітних моделях навчання: очна форма навчання, навчання з веб-підтримкою, з комбінованим очним та онлайн-навчанням і власне онлайн-навчання. Якість навчання підвищується через застосування кадрового, наукового, методично-дидактичного і технічного потенціалу Goethe-Institut в Україні. Також програма DLL сприяє академічній мобільності учасників освітнього процесу та забезпечує збільшення кількості учасників навчального процесу за рахунок онлайн-навчання та гнучкості програми, а також створює необхідні умови для зростання професійного рівня кваліфікації викладачів завдяки їх підготовці на курсах Goethe-Institut в Україні.

Для співпраці вищих навчальних закладів з Goethe-Institut повинні бути виконані наступні умови:

1. Університет готує майбутніх вчителів німецької мови.

2. Інтерес до стабільної та довгострокової співпраці з Goethe-Institut в Україні.

3. Викладацький склад ВУЗу зацікавлений в актуалізації знань у галузі методики викладання іноземних мов та удосконалення професійних компетенцій, а також готовий пройти курс навчання та отримати сертифікат DLL-тьютора/ки.

4. Викладачі навчального закладу готові після завершення їх підготовки запроваджувати DLL-модулі у навчальні плани дисциплін.

References:

1. Вчимося навчати німецької. URL: <https://cutt.ly/Amo4ECj>

2. Dejanović, Sara: Lernen durch Erfahrung? Erfahrungswissen in der Fort- und Weiterbildung von DaFLehrenden. In: Fäcke, Christiane / Rost-Roth, Marianne/ Thaler, Engelbert (Hrsg.): Sprachenausbildung – Bildung aus Sprachen – Sprachen bilden aus. Schneider, Baltmannsweiler 2014, S. 253-262.

3. DLL. Вчимося навчати німецькою. URL: <https://cutt.ly/Bmo4Io9>.

4. Legutke, Michael, Rotberg, Sabine: Deutsch Lehren Lernen (DLL) – das weltweite Fort- und Weiterbildungsangebot des Goethe-Instituts. In: InfoDaF. Band 45, Nr. 5, 2018, S. 605-634.

5. Mohr, Imke / Schart, Michael: Praxiserkundungsprojekte und ihre Wirksamkeit in der Lehrerfort- und Weiterbildung. In: Legutke, Michael / Schart, Michael (Hrsg.): Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung. Narr, Tübingen 2016, S. 291-321.

6. Niewalda, Katrin: Action Research in Teacher Training Programs: What do Teachers Learn? In: Sonda, Nozomu / Krause, Aleda / Brown, Howard (Hrsg.): JALT 2015 Conference Proceedings. JALT, Tokyo 2015 (jalt-publications.org).

7. Rösler, Dietmar: Reflexion lokaler Lehrerfahrung vs. zentrales Design von Fortbildungen. Die vermittelnde Funktion der Aufgabenstellungen. In: Klippel, Friederike (Hrsg.): Teaching Languages-Sprachen lehren. Waxmann, Münster 2016, S. 163-178.

2.3. Features of Methodology of Physics' Practical Teaching in Medical Colleges

Особливості методики практичного навчання фізики в медичних коледжах

В умовах становлення нових тенденцій освіти, направлених на формування ключових компетентностей випускників загальноосвітніх закладів і фахових компетентностей випускників коледжів та закладів вищої освіти, виникла необхідність створювати такі навчальні програми, щоб максимально інтегрувати знання загальноосвітніх дисциплін природничого циклу в систему знань фахових дисциплін, виходячи із потреб студентів у майбутній професійній діяльності.

Цілісна система природничих знань, наукових понять, законів і теорій, основних методів теоретичного і експериментального пізнання природи, що враховує прикладні аспекти сучасних технологій, покликана формувати у студентів уміння застосовувати науковий метод, спостерігати, аналізувати, формулювати гіпотези, збирати дані, проводити експерименти, аналізувати результати.

Особливо це стосується практичної частини навчання, яка сприяє розвитку експериментаторських умінь і навичок, критичного мислення, формуванню наукового світогляду тощо.

Проблема формування та розвитку експериментаторських умінь учнів старшої школи досліджувалась в окремих наукових роботах передусім у контексті розвитку дослідницьких методів навчання предметів природничого циклу, зокрема, фізики (В. Вовкотруб, Н. Подопрігора, М. Садовий, С. Стадніченко, О. Трифонова та інші), в психолого-педагогічних дослідженнях – в контексті пошуку засобів активізації розумової та пізнавальної діяльності учнів (Л. Виготський, В. Давидов та інші). Проте в контексті формування експериментаторських та практичних умінь з фізики студентів медичних

коледжів, враховуючи фахову спрямованість та особистісний підхід, проблема досліджена мало.

Тематику та зміст окремих лабораторних і практичних робіт та робіт фізичного практикуму із запропонованого в програмі переліку викладач може обирати самостійно та замінювати на рівноцінні, залежно від обставин, у яких здійснюється навчання [6, с. 13], зокрема, в медичних коледжах. З метою впровадження *інтегративного підходу до навчання фізики в медичному коледжі* ми створили посібник з методичними рекомендаціями та інструкціями щодо виконання робіт лабораторного практикуму та різнорівневими задачами до кожної роботи за розділами «Механіка» і «Молекулярна фізика». Структура посібника, в кожній темі якого містяться відомості про застосування обраного питання для подальшого навчання та професійної діяльності майбутнього медичного працівника, теоретичні відомості з теми, детальна інструкція щодо виконання лабораторної роботи, питання для самоконтролю та різнорівневі задачі, сприяє розвитку позитивної мотивації до подальшого навчання та пізнавальної активності, логічного мислення, поглибленню інтеграції знань з механіки та молекулярної фізики з різногалузевими знаннями студентів-педагогів та студентів-медиків.

Однією із запропонованих до виконання лабораторних робіт з «Механіки» є «*Визначення коефіцієнта тертя ковзання*». Пропонуємо ознайомитись із матеріалами посібника, які містять актуальність даної теми для вивчення в медичних коледжах, мету роботи, обладнання, теоретичні відомості, хід роботи, контрольні питання та різнорівневі задачі.

Актуальність: В організмі людини рух крові в кровоносних судинах супроводжується тертям. Велика частина енергії тиску крові, створюваного серцем, витрачається на зовнішнє тертя крові об стінки кровоносних судин і внутрішнє тертя частинок крові одна об одну. Менша частина цієї енергії витрачається на рух крові. На внутрішній поверхні навколосерцевої сумки виділяється рідина, яка зволожує серце і зменшує тертя під час скорочень. Особливо велике зовнішнє і внутрішнє тертя в капілярах. У кожному капілярі

просвіт такий вузький, що через нього ледь проштовхується еритроцит, тому внаслідок зношування судин з віком у людини можуть виникати різні патології серцево-судинної системи – провисання серцевого клапану, підвищений тиск, з'являється так звана «капілярна сітка» тощо. Подібні патології можуть провокувати ішемічну хворобу серця, викликати ішемічний інсульт, раптову зупинку серця. Тому вкрай важливо слідкувати за станом власної серцево-судинної системи – правильно харчуватись, регулярно робити фізичні вправи.

Велике значення тертя має для робочих поверхонь органів руху – суглобів. Суглоб – це рухоме з'єднання кісток скелета, розділених щілиною. Переривисте з'єднання дозволяє кісткам, що зчленовуються, здійснювати рухи одна відносно одної за допомогою м'язів. Суглоби розташовуються в скелеті там, де відбуваються яскраво виражені рухи: згинання і розгинання, відведення і приведення, обертання.

Поверхність кісток, які зчленовуються, вкриті тонкою пластиною гіалінового хряща, який має значну міцність і щільність. До суглобових поверхонь з усіх боків прикріплена суглобова сумка, яка обмежує суглобову порожнину. В суглобовій сумці знаходиться клейка рідина – *синовія*, яка служить для змазування зчленованих поверхонь кісток, внаслідок чого коефіцієнт тертя суглобових поверхонь зменшується в 30 разів. Але з віком змащення суглобової сумки зменшується і починає виникати його механічне стирання.

Мета: експериментально визначити коефіцієнт тертя дерев'яного бруса, що ковзає по дерев'яній лінійці.

Обладнання: дерев'яний брус, дерев'яна лінійка, набір важків масою по 100 г, динамометр.

Теоретичні відомості

Сухе тертя є проявом *електромагнітної взаємодії* між атомами. Сили тертя діють вздовж поверхонь дотичних тіл протилежно напрямку швидкості їх відносного руху.

Розрізняють три види сухого тертя: *тертя спокою*, *тертя ковзання*, *тертя кочення*.

Тертя спокою виникає при спробі зрушити одне із стичних тіл відносно іншого. *Ковзання* виникає лише тоді, коли зовнішня сила дорівнює або перевищує за модулем максимальну силу тертя спокою (рис. 1). За однакових умов *сила тертя кочення* в десятки разів менша, ніж сила тертя ковзання.

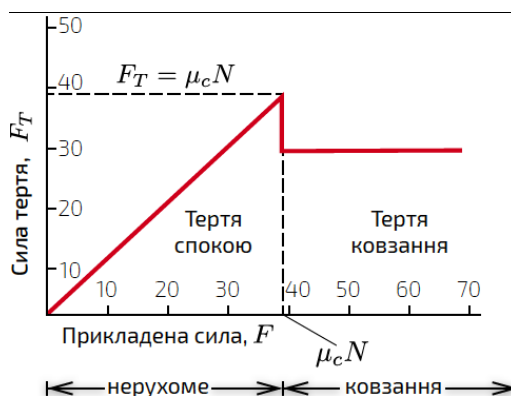


Рис. 1. Графік залежності сили тертя від прикладеної сили

Сила тертя ковзання прямо пропорційна силі нормальної реакції опори:

$F_{\text{тер}} = \mu \cdot N$, де μ – коефіцієнт тертя ковзання.

Якщо поверхня ковзання горизонтальна і прикладена сила тяги направлена горизонтально, то сила нормальної реакції опори дорівнює вазі тіла:

$N = P$. Тоді коефіцієнт тертя ковзання $\mu = \frac{F_{\text{тер}}}{N} = \frac{F_{\text{тер}}}{P}$.

Коефіцієнт тертя ковзання характеризує обидві тертьові поверхні, визначається експериментально і є безвимірною величиною. Коефіцієнт тертя ковзання залежить від матеріалу та якості обробки дотичних поверхонь, незначно залежить від швидкості їх відносного руху і не залежить від маси тіл та площі поверхонь.

Сила тертя ковзання залежить від коефіцієнту тертя (наявності і виду мастила) та маси дотичних тіл.

Побутує така думка, що чим краща обробка дотичних поверхонь, тим менші сила тертя спокою та сила тертя ковзання. Проте дослід показує, що у випадку ідеальних дзеркальних поверхонь дотичних тіл, відбувається *адгезія* –

зчеплення, злипання поверхонь дотичних тіл, яке може виявитися таким міцним, як зварювання. Отже, можна сказати, що для грубо оброблених поверхонь основну роль у виникненні сил тертя спокою і тертя ковзання відіграють зчеплення нерівностей і сили пружності, а при старанній обробці – сили міжмолекулярного притягання [1, с. 80-82].

Хід роботи

1. За допомогою динамометра визначте вагу бруса P , занесіть покази до таблиці.

2. Розташуйте на столі дерев'яну метрову лінійку, покладіть на неї дерев'яний брус. Прикріпіть брус до динамометра і рівномірно тягніть його вздовж лінійки (рис. 2).

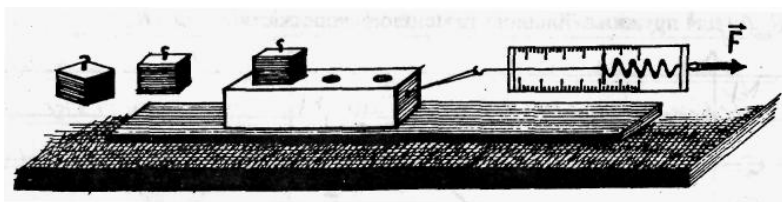


Рис.2. Виконання дослідів

3. Покази динамометра $F = F_{тер}$ занесіть до таблиці.
4. Повторіть дослід для наступних випадків:
 - а) брус із одним вантажем;
 - б) брус із двома вантажами;
 - в) брус із трьома вантажами.
5. Результати вимірювань занесіть до таблиці результатів.

Таблиця результатів

№ досл.	$P, Н$	$F_{тер}, Н$	μ	$\mu_{сер}$	$\Delta\mu$	$\Delta\mu_{сер}$	$\epsilon_{\mu_{сер}}, \%$	$\mu_{сер} \pm \Delta\mu_{сер}$
1								
2								
3								
4								

6. За допомогою формули $\mu = \frac{F_{\text{тер}}}{P}$ знайдіть коефіцієнт тертя для кожного з дослідів.

7. Результати запишіть в таблицю.

8. Обчисліть абсолютну та відносну похибки:

а) $\Delta\mu_i = |\mu_i - \mu_{\text{сер}}|;$

б) $\mu_{\text{сер}} = \frac{\mu_1 + \mu_2 + \mu_3 + \mu_4}{4};$

в) $\Delta\mu_{\text{сер}} = \frac{\Delta\mu_1 + \Delta\mu_2 + \Delta\mu_3 + \Delta\mu_4}{4};$

г) $\varepsilon_{\mu_{\text{сер}}} = \frac{\Delta\mu_{\text{сер}}}{\mu_{\text{сер}}} \cdot 100\%.$

9. Результати обчислень занесіть до таблиці.

10. Зробіть висновки.

Графічний спосіб

За результатами вимірювань побудуйте графік залежності $F_{\text{тер}}(P)$ і, користуючись ним, визначте середнє значення коефіцієнта тертя $\mu_{\text{сер}}$.

Для цього за даними вимірювань відкладіть в обраному масштабі по осі ординат значення сили тертя $F_{\text{тер}}$, по осі абсцис відкладіть значення ваги P . Плавнo з'єднайте одержані точки.

Оберіть на графіку довільну точку, випишіть її координати й обчисліть за формулою $\mu = \frac{F_{\text{тер}}}{P}$ значення $\mu_{\text{сер}}$.

Контрольні питання

1. Яку природу має сила тертя? Як направлені сили тертя?
2. Які види сухого тертя ви знаєте? За яких обставин виникає тертя спокою і тертя ковзання?
3. Охарактеризуйте коефіцієнт тертя. За якою формулою його можна розрахувати? Які одиниці вимірювання він має?
4. Від чого залежить коефіцієнт тертя ковзання?
5. Від яких факторів залежить сила тертя ковзання?
6. Що таке адгезія? Яку природу має це явище?

7. Назвіть корисні та шкідливі прояви сили тертя в живій природі та техніці. Якими способами можна боротися з негативними проявами сили тертя?

8. Як проявляється тертя в серцево-судинній системі людини і як природа з цим бореться?

9. Які методи профілактики негативних проявів тертя в серцево-судинній системі людини ви знаєте?

10. Назвіть прояви тертя в суглобах людини. Як організм цьому протистоїть?

Розв'язування різнорівневих задач за індивідуальним планом для кожного студента.

І рівень

1. Виберіть силу тертя, без якої неможливо зрушити з місця будь-який предмет:

- а) сила тертя кочення;
- б) сила тертя ковзання;
- в) сила тертя спокою;
- г) сили тертя ковзання або кочення.

2. Вкажіть, чи може коефіцієнт тертя ковзання бути більшим одиниці, і якщо може, то наскільки:

- а) так; значно більшим;
- б) так; незначно більшим;
- в) так; більшим у довільне число разів;
- г) ні.

3. Автомобіль рівномірно рухається по горизонтальному шосе. Вкажіть, чому дорівнює сила тертя, що діє на автомобіль:

- а) силі тяжіння;
- б) силі реакції опори;
- в) силі тяги;
- г) вазі автомобіля.

4. Тіло рівноприскорено рухається по горизонтальній поверхні. Вкажіть, чому дорівнює сила тертя, що діє на тіло:

- а) силі тяжіння;
- б) добутку коефіцієнта тертя на силу реакції опори;
- в) силі тяги;
- г) силі реакції опори.

5. На вантажному автомобілі по горизонтальній дорозі перевозять шафу так, що вона не зсовується в кузові з місця. Вкажіть, як під час гальмування автомобіля напрямлена сила тертя, що діє на шафу:

- а) у бік руху автомобіля;
- б) перпендикулярно до руху автомобіля;
- в) протилежно до руху автомобіля;
- г) під невеликим кутом до руху автомобіля.

II рівень

1. Залізний брусок, об'єм якого 80 см^3 , рівномірно тягнуть за допомогою динамометра по горизонтальній поверхні. Визначте межі, у яких знаходиться значення коефіцієнта тертя бруска об поверхню:

- а) менше 0,38;
- б) від 0,38 до 0,42;
- в) від 0,43 до 0,48;
- г) від 0,49 до 0,53;
- д) більше 0,53.

2. До тіла, що лежить на столі, прикладено горизонтальну силу 6 Н . Коефіцієнт тертя між тілом і поверхнею стола 0,3. Визначте силу тертя та прискорення тіла, якщо його маса 1 кг :

- а) $3,06 \text{ Н}$; $2,94 \text{ м/с}^2$;
- б) $3,94 \text{ Н}$; $2,06 \text{ м/с}^2$;
- в) $2,94 \text{ Н}$; $1,06 \text{ м/с}^2$;
- г) $2,94 \text{ Н}$; $3,06 \text{ м/с}^2$;
- д) $2,94 \text{ Н}$; $2,06 \text{ м/с}^2$.

3. Хлопчик рівномірно тягне санчата з вантажем масою 50 кг, прикладаючи до мотузки силу 50 Н під кутом 45° до горизонту. Обчисліть коефіцієнт тертя санчат об дорогу:

- а) 0,8;
- б) 0,08;
- в) 0,88;
- г) 0,48;
- д) 0,68.

4. Визначте мінімальну силу, яку треба прикласти до ящика масою 25 кг під кутом 30° до горизонту, щоб зрушити його з місця, якщо коефіцієнт тертя спокою 0,4:

- а) 91,93 Н;
- б) 91,83 Н;
- в) 91,73 Н;
- г) 91,63 Н;
- д) 59 Н.

5. Вантаж, маса якого 0,15 кг, притискають до вертикальної стіни з силою 1 Н. Визначте значення і напрям вертикальної сили, необхідної для утримування вантажу у спокої, якщо коефіцієнт тертя дорівнює 0,2:

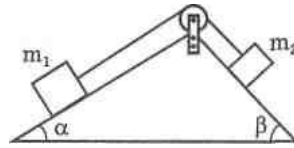
- а) 1,47 Н; вгору;
- б) 0,97 Н; вгору;
- в) 0,97 Н; вниз;
- г) 1,27 Н; вниз;
- д) 1,27 Н; вгору.

III рівень

1. З вершини похилої площини завдовжки 10 м і заввишки 4 м починає ковзати тіло. З якою швидкістю і через який час воно досягне основи площини, якщо коефіцієнт тертя становить 0,1?

2. Нерухомий блок закріплений на вершині двох похилих площин, що утворюють кути 30° і 45° з горизонтом. З яким прискоренням і в якому напрямі

рухаються два тіла, прив'язані до невагомої нерозтяжної нитки, перекинutoї через блок? Коефіцієнт тертя тіл об площину 0,2, маса першого тіла 1 кг, маса другого — 0,5 кг.



3. Два однакових бруска з масами по 0,2 кг рухаються впритул один до одного по похилій площині з кутом нахилу 45° . Коефіцієнт тертя нижнього бруска 1, а верхнього — 0,1. Визначте силу взаємодії брусків.

4. За який час тіло зісковзне з похилої площини заввишки h з кутом нахилу α , якщо по похилій площині з кутом нахилу β воно рухається рівномірно?

5. Вгору по льодяній гірці з кутом нахилу 10° кидають невеликий камінь, який після підйому на деяку висоту опускається вниз по тому самому шляху. Час спуску вдвічі довший за час підйому. Визначте коефіцієнт тертя.

Зошит для практичних робіт з фізики є навчально-методичним посібником, який допоможе студентам педагогічних вузів ознайомитись з особливостями практичного навчання фізики в медичних коледжах, що сприятиме в їх майбутній педагогічній діяльності підвищувати мотивацію студентів медичних коледжів до виконання кожної роботи практикуму у світлі подальшого використання отриманих знань при вивченні спецдисциплін медичного профілю, розкрити сутність медичного застосування фізики, відновити теоретичну базу з відповідної теми, набути практичні навички з дисципліни, розвивати розуміння важливості емпіричного методу дослідження для науки.

References:

1. Бар'яхтар В. Г. Фізика: підруч. для 10 кл. заклад. загал. серед. освіти. Харків: Ранок, 2018. 272 с.
2. Бірюкова Т. В., Федів В. І., Олар О. І., Микитюк О. Ю. Проблемне

навчання при вивченні медичної та біологічної фізики. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки.* 2017. № 2 (14). С. 127-130.

3. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

4. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

5. Закон України «Про фахову передвищу освіту» від 20.03.2020 р. № 2745-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#Text>

6. Навчальна програма з фізики для учнів 10-11 класів закладів загальної середньої освіти / автор. кол. під кер. Локтева В. М. Додаток до наказу Міністерства освіти і науки України від 24.11.2017 року № 1539.

7. Садовий М. І., Вовкотруб В. П., Трифонова О. М. Вибрані питання загальної методики навчання фізики: навчальний посібник для студ. ф.-м. фак. вищ. пед. навч. закл. Кіровоград: ПП «Центр оперативної поліграфії «Авангард», 2013. 252 с.

8. Стадніченко С. М. Формування природничо-наукового мислення у студентів вищих медичних навчальних закладів у вивченні біофізики. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки.* 2011. № 10. С. 173-76.

9. Шевченко А. Ф. Основи медичної та біологічної фізики. К.: Медицина, 2008.

2.4. Features of Physics Education of Students of Vocational Colleges of Engineering during Covid-19

Особливості навчання фізики студентів фахових коледжів інженерного спрямування під час Covid-19

Дистанційне навчання як форма навчання в останні роки отримало досить широке поширення в системі підготовки майбутніх фахівців, зокрема і майбутніх інженерів.

Однак аналіз сучасних підходів до організації дистанційного навчання фізики майбутніх фахових молодших бакалаврів дозволив виявити недостатній рівень оволодіння студентами способів та методів застосування фізичних знань в їх майбутній професійній діяльності. Окрім того, форми контролю, що застосовуються при дистанційному навчанні фізики, не дають повною мірою оцінити рівень набутих компетентностей. Ще донедавна методичні рекомендації та навчально-методичні посібники, що застосовувались для дистанційного навчання фізики студентів закладів фахової передвищої освіти інженерного спрямування (далі фахові інженерні коледжі), не дозволяли організувати практичну діяльність по застосуванню набутих фізичних знань в практичних професійно орієнтованих ситуаціях.

Для набуття професійних компетентностей дистанційне навчання з фізики повинно бути організовано таким чином, щоб діяльнісна складова навчання переважала пасивне спілкування і студенти усвідомлювали, що набутий досвід і знання вони зможуть застосувати у майбутній професійній діяльності.

Дистанційне навчання фізики студентів фахових інженерних коледжів повинно базуватись на інтеграції трьох напрямів: знання з фізики, знання майбутньої професії та знання сучасних ІКТ [7].

З огляду на вище зазначене можемо стверджувати, що дистанційне навчання у фахових інженерних коледжах може бути організовано опираючись на різні формати навчання (відео-конференції, кейс-технології, тощо). Кожен формат навчання передбачає розробку конкретних засобів навчання фізики, орієнтованих на реалізацію навчальної мети. На думку автора, важливою функцією зворотного зв'язку в дистанційному навчанні є контроль засвоєння знань студентів. Контроль має бути зосередженим на застосуванні набутих знань в реальних професійно орієнтованих ситуаціях. Дистанційне навчання фізики студентів фахових інженерних коледжів має ґрунтуватися на фундаментальних ідеях теорії навчальної діяльності. Застосування набутих компетентностей під час дистанційного навчання фізики повинно слугувати вирішенню професійних завдань.

Протягом тривалого часу розвивалася традиційна, налагоджена система підготовки з загальноосвітніх предметів, зокрема фізики. Навчальний комплекс включав лекційні заняття, виконання лабораторних робіт, робота над проєктами. Досягнення останніх років в галузі фізики, технічний розвиток, стрімкий розвиток інформаційних технологій природно змушує до впровадження сучасних технологій навчання [9]. Проте навчання фізики майбутніх фахових молодших бакалаврів не слід повністю переносити на дистанційне навчання. Оскільки традиційні способи підготовки випускника фахового інженерного коледжу до професійної діяльності на заняттях з фізики на сьогодні все ще не втратили своєї першочерговості. Проте, на наше переконання, необхідно постійно шукати нові, ефективні способи організації дистанційного навчання.

Впровадження дистанційної форми навчання в освітній процес знімає бар'єри у навчанні і дозволяє вирішити ряд завдань, що виникають перед закладами освіти. Досвід автора показує, що найбільш затребуваним дистанційне навчання є у закладах вищої та фахової передвищої освіти. До першочергових завдань, що вирішує дистанційне навчання ми можемо віднести: 1) забезпечення рівного доступу до повноцінної якісної освіти

залежно від інтересів та схильностей особистості незалежно від рівня матеріального достатку та місця проживання; 2) організація навчання з урахуванням індивідуального графіка студента; 3) можливість отримувати освіту протягом життя [5].

Проблема живого спілкування, сприймання інформації та самоорганізації. Звичайно, дистанційне навчання не зможе замінити повноцінного навчання у закладі освіти. Навчаючись дистанційно, за допомогою комп'ютера чи смартфона, студент завжди буде позбавлений безпосереднього живого спілкування з викладачем та одногрупниками. У студента зникає можливість наслідування прикладів викладача та одногрупників. І тут головним завданням викладачів стає вчасно підтримати молодих людей, співпрацювати з батьками, адже батьки єдині, хто можуть проконтролювати вчасність і правильність виконання домашніх завдань.

Хоча сучасні студенти і живуть у еру цифрових технологій, проте ще дуже багато хто з них сприймають електронну інформацію гірше, ніж друковану. Тому книги та робочі зошити і сьогодні мають велику вагу під час навчання.

Студенти фахових коледжів інженерного спрямування – це переважно молодь 15-18 років і, на жаль, вони не завжди можуть самостійно організувати свій час. Більшість із них схильні відкладати важливі справи, які з часом накопичуються, час на їх виконання скорочується, ентузіазм стихає і виникає криза, яку допоможуть вирішити батьки і не байдужі викладачі.

Користь дистанційного навчання. Студенти фахових коледжів можуть отримувати освіту у будь-якому віці. Це означає, що це можуть бути дорослі люди, що вже працюють. Вони можуть мати напружений робочий графік, ненормований робочий день або часті відрядження. Тут дистанційне навчання стає у нагоді, оскільки це – вигідний варіант для тих, хто дійсно немає часу відвідувати очні заняття.

Також дистанційне навчання може стати справжнім порятунком для людей з інвалідністю. Якщо людина обмежена у можливостях, не може вийти з

дому і єдиний зв'язок з навколишнім світом для нього – це інтернет та месенджери, то дистанційне навчання, звісно ж, стане у нагоді і принесе величезну користь.

Виклики сьогодення. З грудня 2019 року і до березня 2020 року в світі зареєстрували понад 100 тисяч випадків захворювання коронавірусом. І хоча на початок березня в Україні було зареєстровано лише один випадок зараження, Кабінет міністрів України повідомив про карантин на всій території країни. Як результат, всі заклади освіти вимушені були раптово перейти від звичного навчання у кабінетах до незвичного – дистанційного. У відповідь на освітню проблему викладачі повинні були швидко адаптувати усі свої методики до цифрових технологій навчання. Звичайно, що вже не один рік майже кожен викладач використовував у своїй діяльності елементи дистанційного навчання (тести онлайн, сайти та блоги викладачів та вчителів, відеолекції тощо), проте це був дійсно великий і складний виклик для усіх рівнів освіти. Кабінет міністрів України схвалив Концепцію розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки та затвердив план заходів щодо її реалізації [6]. Попри це значна кількість вчителів і викладачів, не володіючи необхідним рівнем цифрової компетентності, не були готові до виклику такого рівня і масштабу.

Як і у більшості коледжів України у Відокремленому структурному підрозділі «Кропивницький інженерний фаховий коледж Центральноукраїнського національного технічного університету» (ВСП КІФК ЦНТУ) перед викладачами постало ряд важливих питань, що стосуються дистанційного навчання:

- Як відбуватиметься навчання?
- Як підтримати студентів?
- Як оцінювати навчання студентів?
- Як забезпечити справжність результатів навчання?

В умовах карантину заклади фахової передвищої освіти у рамках наданої їм автономії самостійно визначають як організувати освітній процес та

які технології використати для дистанційного навчання. [3]. Адміністрацією коледжу, з огляду на досвід викладачів, було запропоновано для вибору дві цифрові платформи – Moodle та G Suite for Education. Заняття проводились синхронно і асинхронно, не порушуючи термінів проведення занять та розкладу.

Викладачі фізики обрали для своєї роботи платформу G Suite for Education [2]. Одним з інструментів даної цифрової платформи є Google Classroom. Зручність Google Classroom полягає у тому, що для кожної групи було створено окремий клас, доступ до якого мали лише викладачі, що там викладають. Тому відповідь на питання: «Як відбуватиметься навчання?» у короткі терміни була сформульована – з використанням освітніх цифрових платформ. Чому ж, на нашу думку, для навчання фізики і астрономії у закладах фахової передвищої освіти краще використовувати саме Google Classroom? Дана платформа забезпечує повний набір засобів для зручної роботи викладачів зі студентами, а саме публікацію навчальних матеріалів, проведення опитування і тестування (Google Форми), проведення занять онлайн за допомогою Google Meet (спілкування зі студентами, лекційні заняття) з використанням дошки Jamboard (розв'язування задач). Також зручність полягає у тому, що вся інформація зберігається у хмарному сховищі Google Drive і доступ до цієї інформації є як у викладача, так і у адміністрації закладу, що забезпечує зручність та контроль.

Оскільки ВСП КІФК ЦНТУ – це перш за все фаховий інженерний коледж, серйозне занепокоєння для викладачів фізики викликало те, як студент набуватиме необхідних професійних інженерних компетентностей засобами навчання фізики дистанційно? Тут частково дає відповідь на проблему виконання лабораторних робіт вдома самостійно з використанням доступних підручних засобів та за допомогою інтерактивних симуляцій. Під час виконання лабораторних робіт, передбачених навчальною програмою, студенти закладів фахової передвищої освіти (фахових коледжів) знайомляться з фізичними процесами, законами та явищами. Завдяки такій роботі суб'єкт

навчання отримує можливість опанувати додаткові вміння, вчиться оформляти результати експерименту, складати таблиці, аналізувати і узагальнювати, робити висновки. Найкращими, на думку автора, інтерактивними симуляціями для спостереження явищ, перевірки фізичних законів та виконання лабораторних робіт є інтерактивні симуляції, створені Університетом Колорадо [1].

У розділі Фізика [8] представлено ряд демонстрацій з усіх розділів, проте лише деякі можна використати для виконання лабораторних робіт.

Розглянемо для прикладу лабораторну роботу «Перевірка законів послідовного та паралельного з'єднання провідників». Для виконання цієї роботи передбачена симуляція «Лабораторія електрики: постійний струм» [4]. Лабораторна робота має на меті перевірити з'єднання провідників послідовно і паралельно, визначити їх опір, розподіл сил струмів і напруг. Засобами «Лабораторія електрики: постійний струм» студенти мають можливість самостійно скласти електричне коло з паралельним та послідовним розташуванням резисторів або ламп розжарювання згідно схем.

Перше завдання. Скласти коло для вивчення послідовного з'єднання резисторів згідно схеми (рис. 1а). Виміряти силу струму на обох резисторах, приєднуючи вольтметр по черзі до потрібних точок схеми (рис. 1б). Перевірити виконання законів послідовного з'єднання та зробити необхідні обрахунки.

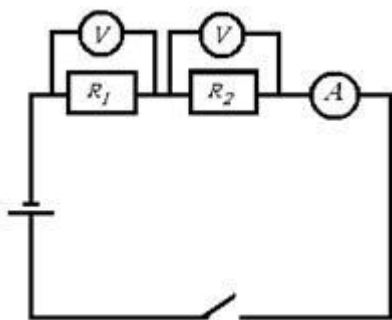


Рис 1а. Схема послідовного з'єднання

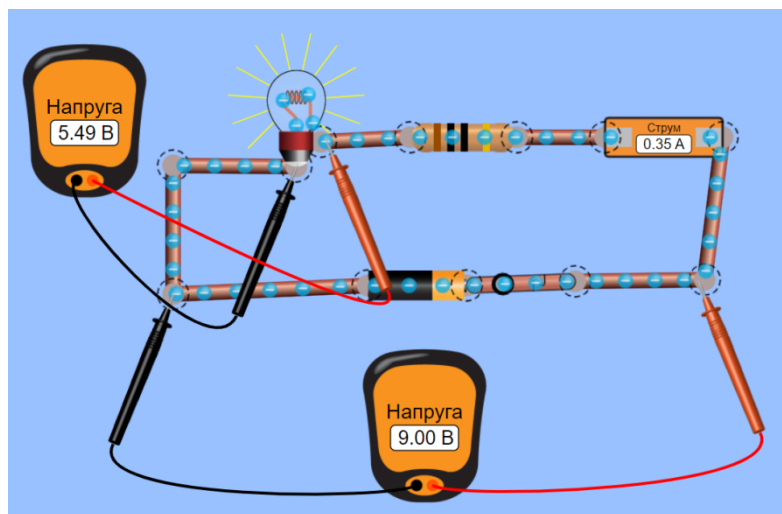


Рис 1б. Послідовне з'єднання у Phet симуляції

Друге завдання. Скласти коло для вивчення паралельного з'єднання резисторів згідно схеми (рис. 2а). Виміряти напругу і силу струмів в окремих резисторах і в усій ділянці кола, вмикаючи амперметр у відповідні ділянки кола (рис. 2б). Перевірити виконання законів паралельного з'єднання та зробити необхідні обрахунки.

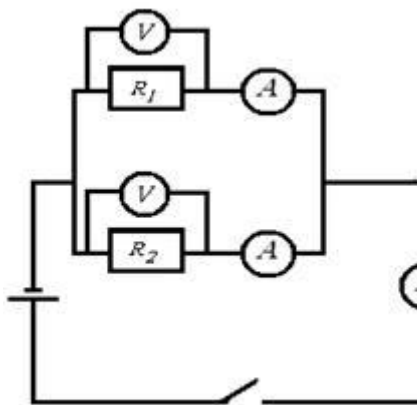


Рис 2а. Схема паралельного з'єднання

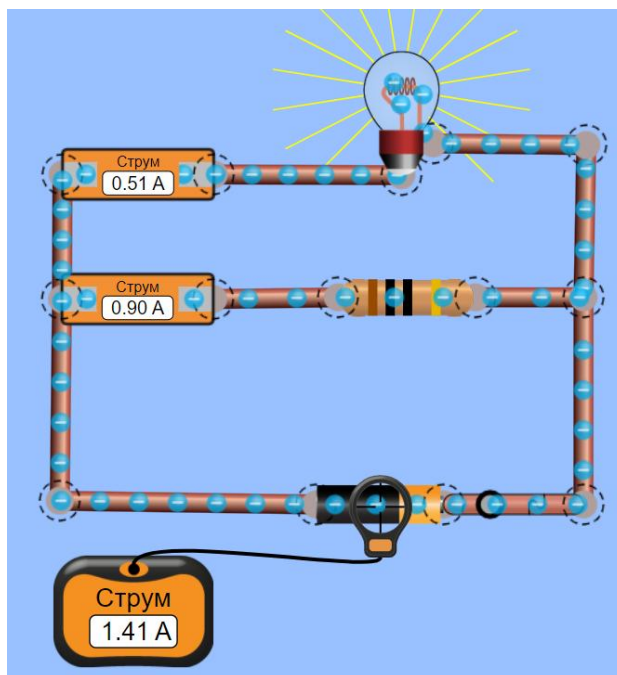


Рис 2б. Паралельне з'єднання у Phet симуляції

Як бачимо, використання подібних інтерактивних симуляцій дасть змогу виконувати лабораторні роботи вдома і якісно доповнить дистанційне навчання фізики на платформі G Suite for Education.

Як підтримати студентів? В умовах кризи COVID-19 викладач повинен стати більше, ніж просто «людина, яка навчає інших людей». Потрібно підтримувати студентів, допомагати їм. Студент повинен розуміти, що вся навчальна діяльність спрямована на нього і для нього. Тому ми більш ніж переконані, що дистанційне навчання, зокрема і фізиці, має відбуватись онлайн синхронно із залученням студентів до активного обговорення теми заняття. Однією з форм роботи по підтримці студентів може бути групова робота

онлайн. Спільне навчання допомагає кожному учаснику команди відчувати свою важливість.

Студентам ВПС КІФК ЦНТУ були запропоновані ряд проєктів з фізики і астрономії, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю. Теми проєктів були підібрані виходячи зі специфіки майбутньої професії. Кожен учасник команди мав свою задачу, підбирав інформацію з окремого питання. У Google Drive були створені спільні документи та спільні презентації для кожної команди, де, опираючись на своє бачення тематики завдання, учасники групи доповнювали та редагували власний проєкт. Спільне навчання та спільні дослідження допомагають студентам розширити свої знання та досвід з фізики і астрономії та пов'язати ці науки зі своєю майбутньою професією. Ставши частиною команди, допомагаючи своїм одногрупникам кожен студент відчуває свою важливість у навчальному процесі.

Враховуючи потенціал студентів та набуття ними професійних компетентностей, важливо підтримувати студента, створювати середовище, яке заохотить до подальшого навчання фізики і опанування майбутньої професії.

Як оцінювати навчання студентів? З використання платформи G Suite for Education відповідь на це питання стає найпростішою. Оскільки Google Форми чи не якнайкраще дають можливість оцінити студентів. Зручно налаштована Google Форма дає можливість студенту одразу бачити кількість отриманих балів, які для зручності бажано виставляти і у відповідному завданні у Google Classroom.

Поряд зі зручністю використання Google Форм постає і головна проблема дистанційного навчання – **Як забезпечити справжність результатів навчання?** На жаль, ми не змогли знайти однозначної відповіді на це питання. Будь які форми контролю дистанційно не забезпечують істинності результату. Покладатися доводилось лише на рівень довіри до студента. Кожне оцінювання відбувалось диференційовано, і у випадку виникнення сумнівів у самостійності виконання, студентам пропонувались аналогічні індивідуальні завдання. На щастя у нашому випадку лише одиниці студентів користувались допоміжними

засобами, більшість проходили тестування і виконували самостійні і контрольні задачі чесно і відповідально.

Аналізуючи вище сказане, можемо зробити висновок, до дистанційне навчання фізики – це на сьогодні єдиний і достатньо гнучкий спосіб опанування знань з фізики та набуття необхідних компетентностей професійної діяльності. Використання освітніх цифрових платформ таких як Moodle та G Suite for Education забезпечує ефективну освітню діяльність фахових інженерних коледжів, сприяє конкурентоспроможності випускників на ринку праці, створює систему ефективного кар’єрного розвитку випускників.

References:

1. PhET Interactive Simulations. URL: <https://phet.colorado.edu/uk/>
2. Бевз А. В. Використання освітніх цифрових платформ у навчанні курсу фізики і астрономії. *Реалії і перспективи природничо-математичної підготовки у закладах освіти: матеріали наук.-практ. конф. 12-13 вер. 2019 р.* Херсон: ФОП Вишемирський В.С., 2019. С. 90-91.
3. Допомогти студентам закладів фахової передвищої освіти здобути якісні знання під час карантину. URL: <https://imzo.gov.ua/2020/07/02/dopomohy-studentam-zakladiv-fakhovoi-peredvyshchoi-osvity-zdobuty-iakisni-znannia-pid-chas-karantynu/>
4. Лабораторія електрики: постійний струм. URL: https://phet.colorado.edu/sims/html/circuit-construction-kit-dc/latest/circuit-construction-kit-dc_uk.html
5. Організація дистанційного навчання в школі. Методичні рекомендації. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/metodichni%20recomendazii/2020/metodichni%20recomendazii-dustanciyna%20osvita-2020.pdf>
6. Про схвалення Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки та затвердження плану заходів щодо її

реалізації. Розпорядження кабінету міністрів України від 17 січня 2018 р. № 67-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80#Text>

7. Садовий М. І., Трифонова О. М., Хомутенко М. В. Інформаційно-комунікаційні технології навчання як один із способів моделювання фізичного експерименту. *Інноваційні технології управління якістю підготовки майбутніх учителів фізико-технологічного профілю*: зб. матеріалів міжнародн. наук. конф. Кам.-Под.: Аксіома, 2013. С. 179-182.

8. Симуляції. Фізика. URL: <https://cutt.ly/umo7x7q>

9. Трифонова О. М. Методична система розвитку інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фахівців комп'ютерних технологій у навчанні фізики і технічних дисциплін: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02, 13.00.04. Центральноукраїнський держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кропивницький, 2020. 595 с.

2.5. Organization of Independent Research Activities in Optics for Physics Students Using Professional Laboratory Equipment and Digital Technologies in Pedagogical Universities

Організація самостійної дослідницької діяльності з оптики для студентів-фізиків з використанням професійного лабораторного обладнання та цифрових технологій у педагогічних університетах

З поміж сучасних напрямків модернізації системи освіти, що визначаються: Законами України «Про вищу освіту», «Про Національну програму інформатизації» (зі змінами від 2020), «Національною доктриною розвитку освіти», «Стратегією розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки» виокремлюється запровадження ефективних сучасних технологій та новітніх досягнень і, зокрема, використання в освітньому процесі інноваційних технічних засобів навчання в поєднанні з використанням цифрових технологій. Процес навчання фізики у педагогічних університетах вимагає розвивати у студентів уміння досліджувати, бачити і розуміти практичні застосування отриманих знань та відшуковувати можливості одержання нових знань, умінь і навичок, інтегрувати знання. Саме інтегративний підхід вимагає використання більш ефективних сучасних наукових методів пізнання. Застосування дослідницьких технологій у процесі навчання з використанням професійного лабораторного обладнання в поєднанні з цифровими технологіями у процесі навчання фізики надає нові можливості у вирішенні таких проблем [3].

З іншого боку, особливістю сучасних педагогічних технологій є підвищення ролі цілепокладання, діагностики, прогнозування очікуваних результатів, проектування та планування організації самостійної роботи студентів, що і спонукає саме до організації дослідницької діяльності.

Проблему запровадження цифрових технологій та управління пізнавальною активністю студентів у процесі вивчення фізики розглядали

науковці П. Атаманчук, В. Биков, С. Величко, М. Жалдак, Ю. Жук, О. Іваницький, О. Ляшенко, О. Мартинюк, М. Садовий, І. Сальник, О. Трифонова та ін.

Проаналізувавши роботи вчених у галузі методики фізики, можна прийти до висновку, що в ході впровадження сучасного обладнання та цифрових технологій у навчальний процес з фізики виникають суперечності, які обумовлені невідповідністю завдань, що вирішуються використанням цього обладнання, із реальними потребами у майбутній діяльності вчителя фізики; недостатньою реалізацією можливостей застосування цифрових технологій під час обробки результатів експериментальних досліджень і лабораторних робіт; формалізованим підходом до оформлення власних дослідницьких матеріалів студентами.

Втрата інтересу майбутніх фахівців до вивчення фундаментальних наук призводить до зниження ролі мотиваційних компонентів в отриманні основних базових фізичних знань, неможливості проводити власні дослідження, недостатній розвиток творчих здібностей та неспроможність повною мірою застосовувати отримані знання та вміння у майбутній професійній діяльності, хоча студенти й відчують потребу в здобутті нових знань, усвідомлюючи, що організація майбутньої успішної професійної діяльності неможлива без базової та спеціальної підготовки.

Це вимагає пошуку нових, активних форм, методів і засобів навчання, які відповідали б сучасним тенденціям розвитку освіти і сприяли б підготовці високопрофесійних фахівців і через розвиток їхньої пізнавальної активності в умовах широкого запровадження самостійної дослідницької діяльності з використанням професійного лабораторного обладнання та застосування цифрових технологій.

Проаналізувавши особливості розвитку пізнавальної активності студентів та вплив цифрових засобів на її рівень можна виокремити засадничі положення для створення ряду дослідницьких робіт з оптики, які передбачають активну самостійну діяльність студентів і базуються на використанні сучасного

професійного лабораторного обладнання та на різнобічному застосуванні комп'ютерних технологій.

Як конкретний приклад дослідницької роботи з оптики можемо запропонувати ряд дослідів з дослідження явища дифракції. Спостерігати дане явище можна при використанні прямих та клиноподібних щілин, дифракційних ґраток, на нитці (перешкоді), від екрана (пляма Пуассона), дослід Юнга на точкових отворах. За допомогою дифракційної щілини можна дослідити інтенсивність лазерного випромінювання у дифракційному спектрі як за допомогою професійного лабораторного обладнання, так і з використанням сучасних датчиків.

Для зручного та ефективного спостереження явища дифракції необхідно мати «Оптичну лаву» та джерело світла у вигляді лазерного діода. Потужність випромінювання діода (15 мВт) довжина хвилі світла ($\lambda=0,633$ нм) буде достатньою для ефективного спостереження. Якщо «Оптична лава» відсутня, то її можна виготовити самостійно.

Дослідження явища дифракції пропонуємо робити поетапно з використанням різних методів отримання дифракційних картин та опрацювання отриманих даних як за допомогою звичайного спостереження, так і з використанням цифрових технологій отримання та обробки інформації.

Етап 1. Дослід «Дифракційна картини від прямої щілини». За допомогою системи лінз необхідно отримати пучок світла з циліндричним фронтом. Встановити по напрямку пучка світла щілину. В результаті дослідів на екрані спостерігається дифракційна картина: прямі темні і світлі смуги різної ширини, паралельно до країв щілини.

У центрі дифракційної картини знаходиться найширша і найяскравіша світла смуга (максимум). Праворуч і ліворуч розташовані менш інтенсивні бічні смуги (рис. 1).

Студентам пропонується по черзі встановити в фокальній площині лінзи щілини різної ширини. Порівняти між собою отримані дифракційні картини.

На основі проведеного досліду студенти мають зробити висновок, що для щілини з меншою шириною дифракційна картина і, особливо, її центральна смуга мають великі розміри. При великих щілинах дифракційна картина зникає зовсім.



Рис. 1. Дифракційна картини від прямої щілини

Етап 2. Дослід «Дифракційна картини від клиноподібних щілин». Сформувані з допомогою системи лінз циліндричний пучок світла. Встановити по напрямку пучка світла клиноподібну щілину (рис. 2 а).

В результаті досліду на екрані спостерігають дифракційну картину, яка має вигляд темних і світлих інтерференційних смуг, які в місцях найбільшої ширини щілини паралельні її краям і розходяться на більші відстані для звуженої частини (рис. 2 б).



Рис. 2. Дифракція на клиноподібній щілині обумовлює розширення дифракційного максимуму на вістрі клина і звуження – на його основі:

а) об'єкт; б) дифракційна картина

Етап 3. Дослід «Дифракція «на нитці» (вузькій перешкоді)». Встановити в напрямку поширення пучка світла циліндричну лінзу, а за нею – «нитку» (вузьку перешкоду). Встановлювати на шляху пучка по черзі вузькі екрани різної ширини (рис. 3а) і спостерігати на екрані, що відбувається при цьому з дифракційною картиною.

В результаті досліду студенти спостерігатимуть дифракційну картину, що являє собою прямі дифракційні смуги, паралельні краям екрану. Дифракційні смуги спостерігаються як в області «вільного» поширення світла, так і в області геометричної тіні. Для будь-якої «нитки» (вузької перешкоди) в центрі геометричної тіні знаходиться максимум інтенсивності (смуга Пуассона). Інтенсивність смуги Пуассона для екрану з меншою шириною буде більшою (рис. 3б).

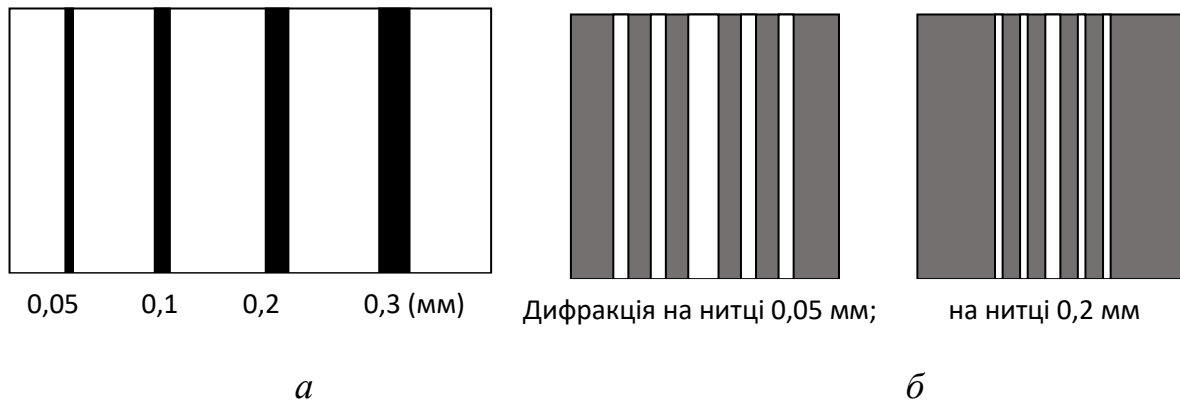


Рис. 3. Дифракційна картина «на нитці» (вузькій перешкоді)

Етап 4. Дослід «Дифракція від екрану (пляма Пуассона)». У розбіжний пучок світла, що утворюється від лазерного випромінювання при проходженні сферичної лінзи, встановлюється диск з круглим отвором. У напрямку поширення світла, що пройшло біля краю диска, встановлюється екран для спостереження. Наближаючи або віддаляючи екран, спостерігають за змінами дифракційної картини. Розподіл інтенсивності представляє собою кільцеві дифракційні смуги, що спостерігаються як в області вільного поширення світла, так і в області геометричної тіні.

При будь-якій відстані між екраном і дифракційним елементом в центрі геометричної тіні завжди буде максимум інтенсивності (пляма Пуассона). Інтенсивність плями Пуассона при зростанні вказаної відстані теж збільшується.

Поява світлої плями в центрі геометричної тіні від екрану або диску може бути більш доказовим аргументом в історичній суперечці між прихильниками хвильової і корпускулярної природи світла (рис. 4).

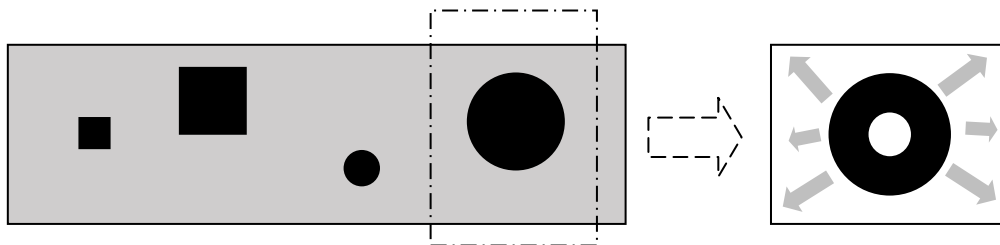


Рис. 4. Освітлення екрану або отвору лазерним пучком, що розходить (в центрі дифракційної картини завжди буде знаходитися максимум освітленості – світла пляма, що відповідає кольору довжини хвилі, яку випромінює лазер)

Етап 5. Дослід «Дослід Юнга на точкових отворах». На шляху пучка світла від лазерного діода встановити сферичну лінзу. У фокусі лінзи виставити демонстраційний елемент, на якому нанесені точкові отвори різних розмірів.

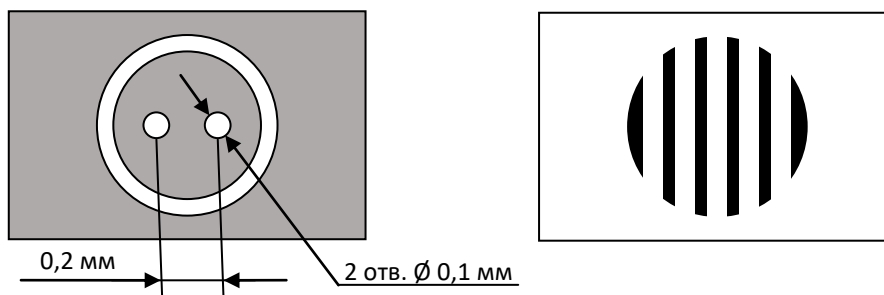


Рис. 5. Інтерференційна картина отримана від взаємодії пучків, дифрагованих на двох точкових отворах

На екрані спостерігають інтерференційну картину, отриману від взаємодії пучків, дифрагованих на двох точкових отворах.

Інтерференційна картина має вигляд системи чорних і білих інтерференційних смуг (максимумів і мінімумів) однакової ширини та інтенсивності. При зменшенні діаметрів точкових отворів ширина смуг збільшується, а інтенсивність в максимумах падає.

Етап 6. Дослід «Дослідження інтенсивності лазерного випромінювання у дифракційному спектрі». Даний дослід можна виконати використовуючи виключно аналогові методи вимірювання. Проте саме використання професійного лабораторного обладнання в комплексі з цифровими засобами

дає змогу повною мірою виконати якісний експеримент та дослідити зазначене явище, що безумовно сприяє підвищенню рівня пізнавальної активності студентів в процесі його виконання. Для виконання досліду необхідні: лазер, оптична лава, дифракційна та голографічна ґратки, легка тринога, фотометр, вольтметр, лінійка учнівська, стрічка вимірвальна. Для дослідження інтенсивності дифракційних максимумів прилади розташовують за схемою, зображеної на рис. 6.

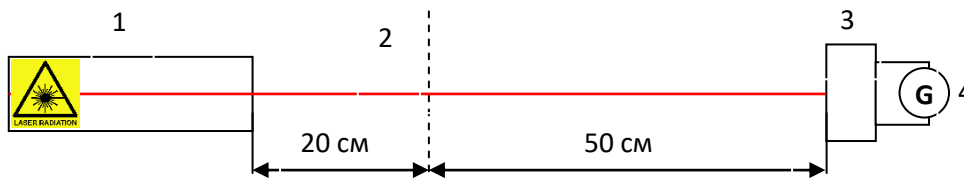


Рис 6. Схема установки для дослідження інтенсивності лазерного випромінювання у дифракційному спектрі: 1) лазер; 2) дифракційна ґратка; 3) фотометр; 4) вольтметр.

В роботі використовується інтегральний фотометр. Фотометр закривають чорним папером, у центральній частині якого прорізна щілина шириною ≈ 2 мм, а над нею приклеєна стрілка-показчик. Фотометр встановлюють у легку триногу (наприклад, з набору лінз і дзеркал) і розташовують на рівні осі лазерного випромінювання. Деяко вище фотометра перпендикулярно до випромінювання розташовують лінійку, закріплену в лапці іншого штатива так, щоб нульовий головний дифракційний максимум попадав на її середину [1, с. 118].

Вмикають лазер і коректують розташування усіх деталей. Переміщуючи фотометр через кожні 5 мм, записують значення фотоструму в залежності від відстані щодо центрального (нульового) максимуму. Тим самим досліджують розподіл світлової енергії в дифракційних максимумах (рис. 7). За даними вимірювань будують графік залежності фотоструму від відстані, тобто будують криву розподілу інтенсивності лазерного випромінювання у дифракційному спектрі.

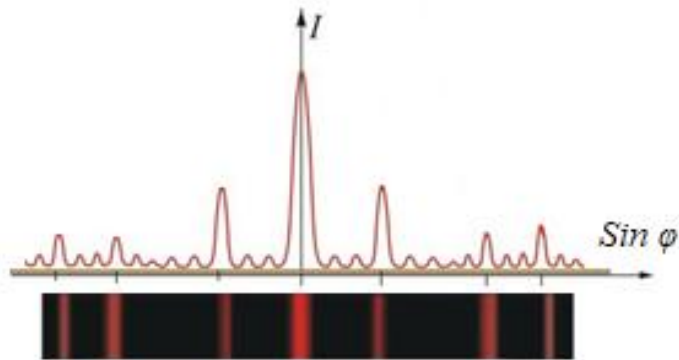


Рис. 7. Дифракція світла на дифракційній решітці: графічне та фотографічне зображення розподілу інтенсивності світла

Аналогічні дії пропонується провести з використанням цифрової апаратно-обчислювальної платформи Arduino, з автоматичним отриманням та обробкою даних [2]. Студентам пропонується самостійно зібрати нескладну схему (рис. 8) та налаштувати її алгоритм роботи.

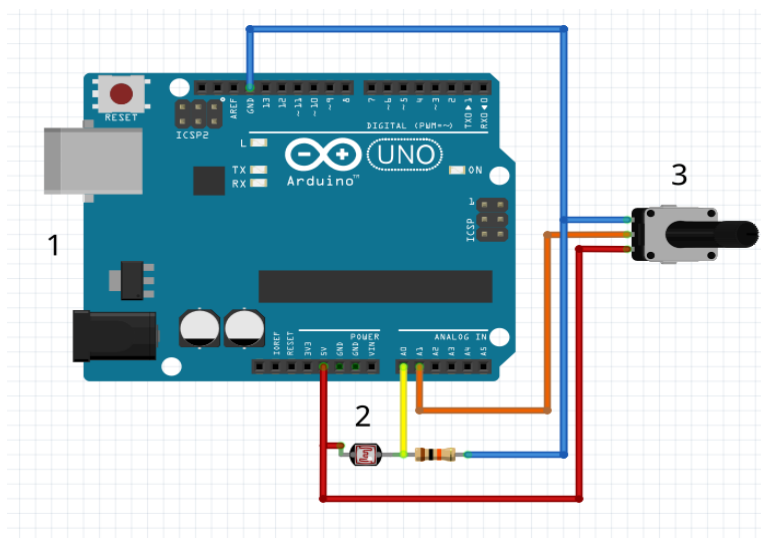


Рис. 8. Принципова схема для дослідження інтенсивності лазерного випромінювання у дифракційному спектрі з використанням цифрової обробки отриманих даних (1. Апаратно-обчислювальна платформа Arduino; 2. Фоторезистор; 3. Потенціометр)

В якості вимірювача інтенсивності світла в цьому випадку, замість зв'язки інтегральний фотометр та вольтметр, виступає фоторезистор значення з якого поступають до управляючої програми. Вимірювання відстані

переміщення фотоелемента відбувається також автоматично за допомогою зчитування даних з потенціометра, до якого прикріплений фоторезистор.

В результаті роботи управляючої програми отримуємо масив даних з величинами інтенсивності світла та відповідних пройдених відстаней. При опрацюванні отриманої інформації за допомогою будь-якого табличного процесора та застосувавши фільтри даних для згладжування отриманого графіку можна отримати результат, що не поступається точністю високовартісному професійному лабораторному обладнанню.

Аналогічні підходи до оптимізації виконання та цифровізації лабораторних дослідницьких робіт без втрати змісту можна застосовувати до багатьох подібних робіт, де процес виконання вимагає використання аналогових підходів до отримання та опрацювання результатів. Зазначений метод дозволяє спростити процес виконання та розвантажити студента-дослідника від монотонних однотипних дій по опрацюванню отриманих даних, сконцентрувавши увагу саме на фізичний зміст запропонованого досліджу.

Головною методичною проблемою залишається відсутність у студентів-випускників досвіду створення власних або підбору і комбінування існуючих програмних продуктів у навчанні фізики; відсутністю повноцінної можливості відпрацювання навичок роботи з мережевими навчальними комплексами з фізики; відсутністю досвіду у майбутніх учителів фізики опрацювання інформації засобами ІКТ та недостатніми теоретичними знаннями, що сформовані у суб'єкта навчання щодо змісту математичних методів, що призводить до неправильної інтерпретації одержаних результатів й узагальнювальних висновків.

У вищих педагогічних навчальних закладах під час вивчення фізичних дисциплін (загальної фізики, теоретичної фізики) і методики навчання фізики та ряду практикумів активно використовуються різноманітні цифрові технології, за допомогою яких реалізується математичне моделювання фізичних процесів; забезпечується обробка інформації, отриманої під час виконання експериментів; здійснюється створення необхідних дидактичних

мультимедійних матеріалів, що розкривають можливості наявних засобів навчання тощо. Варто виділити уміння, які є необхідними майбутнім учителям у педагогічній діяльності: робота з інтерактивними мультимедійними системами; робота з фізичними приладами, установками і навчальними комплектами, коли обробка одержаних даних та їх інтерпретація виконується електронною технікою; організація навчально-виховного процесу з використанням інтерактивного програмного забезпечення. Таким чином, у процесі аудиторної чи самостійної роботи студентами здобуваються певні уміння роботи з професійним лабораторним обладнанням та цифровими технологіями у контексті саме фізичної освіти.

Нове фізичне обладнання та програмне забезпечення, що базуються на використанні апаратно-обчислювальної платформи Arduino, актуальне педагогічне програмне забезпечення з фізики та адаптовані лабораторні роботи, індивідуальні навчально-дослідницькі, навчально-експериментальні завдання, що поєднуються із комп'ютерною технікою передбачають виконання дослідницьких робіт, експериментальних завдань, котрі спрямовані на розвиток саме пізнавальної активності студентів.

References:

1. Сальник І. В., Волчанський О. В., Сірик Е. П., Соменко Д. В. Спеціальний фізичний практикум: навчальний посібник для студентів фізико-математичних факультетів. Кропивницький: Центр оперативної поліграфії Авангард, 2019. 136 с.

2. Соменко Д. В. Використання апаратно-обчислювальної платформи Arduino в навчальному процесі з фізики: посіб. студ. фіз.-мат. фак-тів пед. унів-тів / наук. редактор С. П. Величко. Кіровоград: Центр оперативної поліграфії Авангард, 2013. 88 с.

3. Соменко Д. В., Величко С. П. Методика впровадження ІКТ у навчально-виховний процес з фізики в педагогічних університетах з метою розвитку пізнавальної активності студентів. *Управління якістю підготовки*

майбутнього вчителя фізико-технічного профілю. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна, 2014. Вип. 20. С. 168-172.

2.6. Preparation Methods of Natural Sciences Future Teachers for Physical Problems Solving on the Basis of Bilingual Approach

Методика підготовки майбутніх учителів природничих наук до розв'язування фізичних задач на засадах білінгвального підходу

Сучасний стан розвитку цивілізації характеризується прискореним прогресом технологій, зростанням транскордонної міграції, різновекторними демографічними тенденціями, докорінними змінами у структурі ринку праці. Зменшується потреба у робочій силі для виконання рутинних операцій, які можуть виконуватися машинами. Змінюються пріоритети у вимогах до компетентностей працівників. Майбутнє характеризується зростанням невизначеності. Багато традиційних професій можуть зникнути впродовж однієї зміни поколінь, натомість з'являтимуться інші, з невідомими на сьогодні характеристиками [6]. Саме тому за цих умов значно підвищується увага до процесу підготовки майбутніх учителів, як флагманів нової прогресивної думки для підростаючого покоління. Особлива роль при цьому належить учителям природничих наук, адже саме цей спектр наукового знання забезпечує формування в учнів сучасного наукового світогляду й уявлень про сучасну наукову картину світу.

Для 20-х років XXI століття характерною тенденцією в галузях освіти і науки, що визначає загальнодержавний розвиток України, є інтеграційні процеси, які націлені як на європейське, так і світове освітньо-наукове середовище. Переважною мірою інтеграційні процеси полягають в адаптації освітніх європейських норм і стандартів до української реальності.

Реформування освіти в Україні є частиною процесів її оновлення з використанням європейського досвіду, що пов'язані з визначенням значимості знань, як рушія суспільного прогресу. Нами встановлено [13], що ці зміни стосуються створення нових освітніх стандартів, зміни парадигми освіти,

оновлення та перегляду навчальних програм, змісту навчально-дидактичних матеріалів, підручників, форм і методів навчання. Окреслені особливості розвитку сучасного освітньо-наукового середовища в Україні визначають потребу в удосконаленні процесу підготовки майбутніх учителів природничих наук на засадах білінгвального підходу, що має сприяти прискоренню реалізації світових та європейських інтеграційних процесів в Україні.

Дослідженням проблеми реалізації білінгвального підходу займаються ряд учених, які розкривають різні аспекти його запровадження в освітній процес, серед них Л. І. Бондаренко, Г. М. Вишнеvsька, І. В. Вергун, А. М. Гусак, І. Є. Зозуля, А. О. Ковальчук, С. Г. Литвинова, Т. А. Пахомова, М. І. Садовий, Л. Л. Салехова, Г. В. Терехова, К. Г. Чернобай, О. Г. Ширин [1; 2; 3; 4; 5; 7; 8; 11; 12; 16] та ін.

Аналіз досліджень І. В. Вергуна [2; 14] визначає необхідність створення відкритого білінгвального освітнього середовища під час навчання природничих наук, як необхідної умови забезпечення реалізації євроінтеграційних процесів і підвищення ефективності освітнього процесу з природничих наук.

Одним із ресурсів, що забезпечує функціонування відкритого білінгвального освітнього середовища є журнал «Bilingual Research Journal» [15], який є офіційним вісником Національної асоціації двомовної освіти та ґрунтовно висвітлює теорію та практику двомовної освіти, двомовність та мовну політику в освіті.

Аналіз праць І. Є. Зозулі [5] та С. Г. Литвинової [7] дали змогу виокремити найбільш поширені моделі білінгвального навчання майбутніх учителів природничих наук (рис. 1), але, на нашу думку, доречно буде додати до наявних моделей ще пропедевтичну модель, яка передбачає визначення вихідного рівня сформованості предметної компетентності з природничих наук і компетентності спілкуватися іноземною (англійською) мовою.

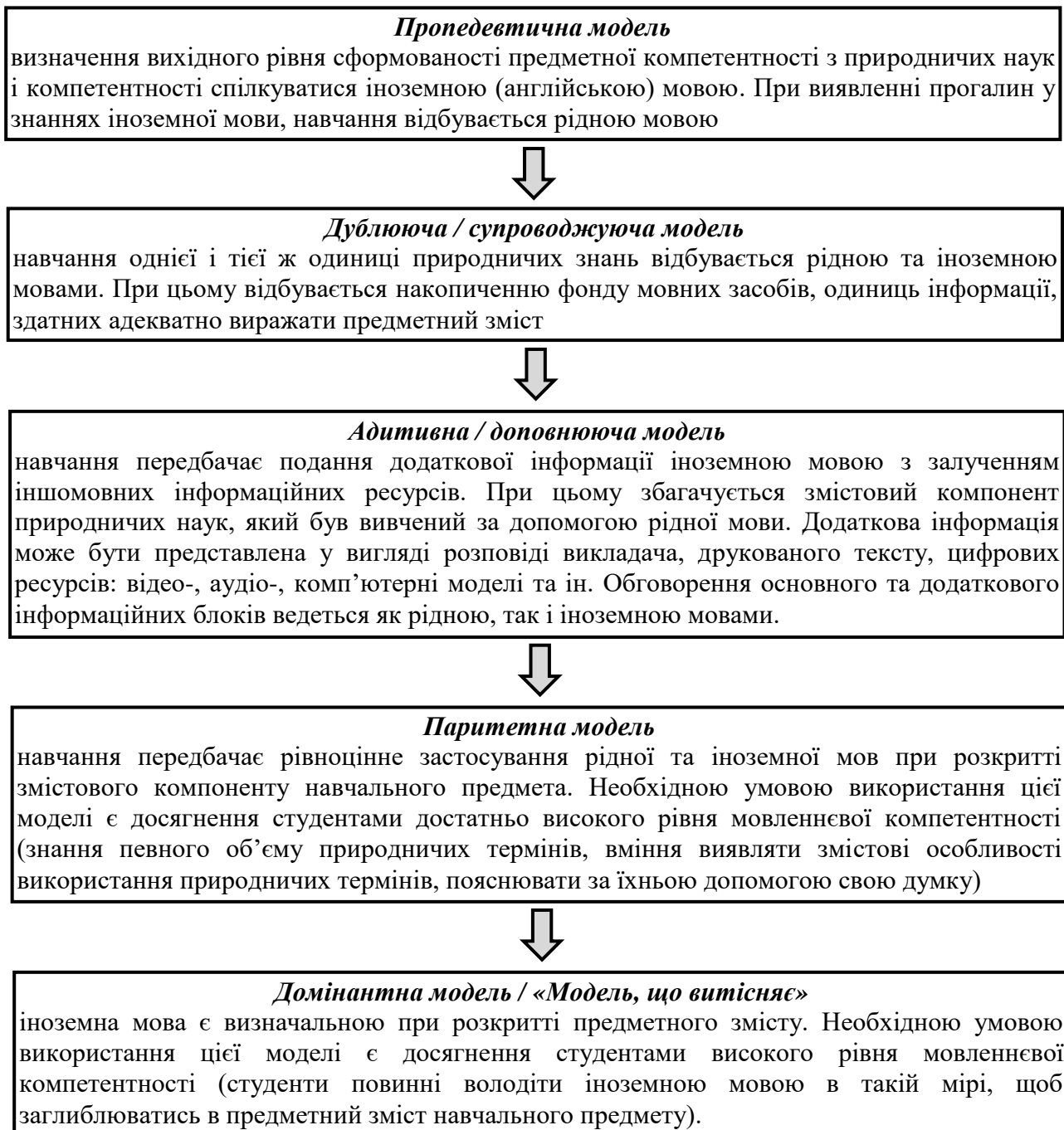


Рис. 1. Моделі білінгвального навчання майбутніх учителів природничих наук

Особливістю реалізації білінгвального підходу під час створення відповідного освітнього середовища є встановлення балансу між природничою інформацією та мовою освітнього процесу. Цей баланс передбачає готовність підпорядковувати лексику другої мови потребам навчального предмету та співвідносити її з мовною компетентністю студентів – майбутніх учителів природничих наук. Тож під час реалізації білінгвального підходу в освітньому

процесі з природничих наук саме цей баланс визначає модель (рис. 1), яка може бути ефективно реалізована з конкретним контингентом здобувачів освіти.

Проведені нами дослідження [3] дали змогу окреслити *методичні особливості реалізації білінгвального підходу* в освітньому процесі з фізики при підготовці майбутніх учителів природничих наук:

- визначення ключових наскрізних понять, які повинні пронизувати весь курс фізики, який передбачений освітньою програмою підготовки фахівців спеціальності 014 Середня освіта (Природничі науки). При цьому в дидактичних інформаційних матеріалах, що запропоновані студентам, ці поняття повинні бути рівноцінно виділені як в англійській, так і в українській версіях;

- кожен блок природничих елементів знань має містити, доповнюватися переліком інформаційно-цифрових ресурсів (аудіо-, відео-, комп'ютерні моделі, комп'ютерні тренажери тощо), що представлені двома мовами та забезпечують розширення інформаційного поля здобувача освіти;

- дидактичні інформаційні матеріали, зокрема до лабораторних робіт, мають бути максимально ілюстрованими, де кожен компонент установки підписаний двома мовами.

Невід'ємним компонентом освітнього процесу з фізики є розв'язування задач.

В. П. Вовкотруб, В. П. Орехов, М. І. Садовий, А. В. Усова [9] розглядають фізичну задачу як невелику проблему, яка розв'язується на основі законів і методів фізики, за допомогою логічних умовиводів, математичних дій та експерименту, з використанням відповідного термінологічного апарату. В умовах відкритого білінгвального освітнього середовища постає проблема перегляду та удосконалення процесу розв'язування задач з фізики виходячи з окреслених вище моделей білінгвального навчання (рис. 1) та методичних особливостей реалізації білінгвального підходу.

Традиційно задачі відрізняються одна від одної за певними ознаками, що дозволяє визначити їхню класифікацію, раціонально здійснювати їхній підбір і

розробити методику розв'язування, зокрема, і в умовах відкритого білінгвального освітнього середовища (рис. 2).

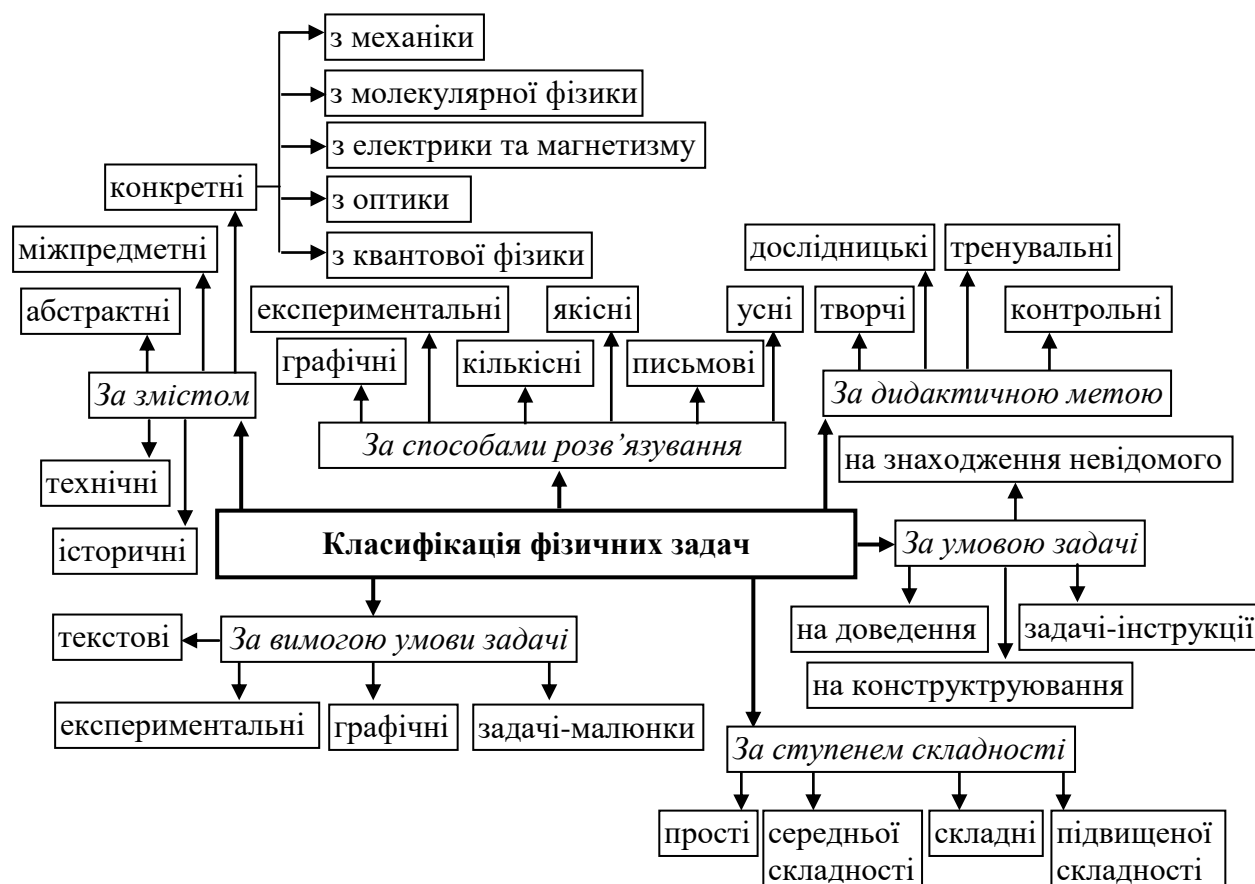


Рис. 2. Класифікація фізичних задач

Проведені нами дослідження [9] показали, що розв'язування фізичних задач в освітньому процесі підготовки майбутніх учителів природничих наук виступає як мета і метод навчання і є його невід'ємною складовою. Процес розв'язування задач в умовах відкритого білінгвального освітнього середовища має деякі особливості та дозволяє:

- формувати і збагачувати фізичні поняття як рідною так і іноземною мовами;
- розвивати комунікативну компетентність та компетентність спілкуватися іноземною мовою;
- розвивати фізичне мислення;
- формувати навички використання знань на практиці;

- формувати навички використовувати інформаційно-цифрові ресурси для пошуку необхідної навчальної інформації як рідною, так і іноземною мовою.

У педагогічній практиці фізичні задачі використовують для:

- створення проблеми і проблемної ситуації;
- повідомлення нових відомостей;
- формування практичних умінь і навичок;
- перевірки глибини і міцності знань;
- закріплення, узагальнення і повторення матеріалу;
- реалізації принципу політехнізму;
- розвитку творчих здібностей тощо.

Розв'язуванням задач у студентів – майбутніх учителів природничих наук виховують працелюбство, допитливість розуму, кмітливість, самостійність в судженнях, інтерес до навчання, волю і характер, стійкість у досягненні поставленої мети, професійну компетентність. В умовах відкритого білінгвального освітнього середовища до цього переліку додаються комунікативна компетентність та компетентність спілкуватися іноземною мовою.

Проблема розв'язування фізичних задач багатьох типів не є новою для методичної спільноти України. Різні аспекти використання задач з фізики в освітньому процесі у різний час досліджували В. І. Баштовий, О. І. Бугайов, В. П. Вовкотруб, С. У. Гончаренко, Є. В. Коршак, Н. М. Коршак, В. П. Орехов, А. І. Павленко, В. Ф. Савченко, М. І. Садовий, О. В. Сергєєв, А. В. Усова та ін. На основі їхніх праць запропонована [9] узагальнена послідовність розв'язування задач з фізики в умовах відкритого білінгвального освітнього середовища, яка передбачає:

- первинне читання умови задачі, яке запропоноване двома мовами;
- повторне читання умови задачі та з'ясування змісту нових термінів і виразів, повторення умови задачі здобувачами освіти;

- узгодження розуміння фізичних термінів українською та іноземною мовою;
- короткий запис умови задачі, перевід фізичних величин із розмірностей запропонованих у задачі в систему СІ;
- виконання необхідних рисунків, схем, графіків;
- аналіз умови задачі, з'ясування фізичної суті явища чи процесу, покладеного в основу задачі, відновлення в пам'яті здобувачів освіти фізичних законів та формул, які потрібні для розв'язку задачі, визначення їхнього тлумачення обома мовами;
- визначення способу розв'язання задачі (аналітичний, синтетичний, змішаний);
- складання плану розв'язку задачі;
- вираження зв'язків між шуканим і даними величинами у вигляді формул;
- розв'язування рівняння чи системи рівнянь для одержання кінцевої формули;
- обчислення шуканої величини;
- здійснення аналізу одержаних результатів, перевірка достовірності одержаних результатів;
- обговорення розв'язку обома мовами;
- пошук та аналіз інших шляхів розв'язку задачі.

Приведена схема є узагальненою, тому при розв'язуванні конкретних типів фізичних задач (рис. 2) деякі етапи загальної схеми розв'язку задач можуть бути випущені або об'єднані.

На нашу думку, як підготовчий етап до розв'язування задач із конкретної теми студентам варто запропонувати [3] певний перелік ключових слів (табл. 1), короткі теоретичні відомості з теми (табл. 2), перелік запитань (табл. 3) та інформаційно-цифрових ресурсів, що сприяють активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти та забезпечують їх необхідним

понятійним апаратом для розв'язування конкретної фізичної задачі в умовах відкритого білінгвального освітнього середовища.

Таблиця 1. Ключові слова / Keywords

Термін англійською мовою / The term is in English	Транскрипція/ Transcription	Термін українською мовою/ Term in Ukrainian
Motion	['məʊʃn]	Рух
Evenly accelerated motion	['i:vnlɪ ək'seləreɪtɪd 'məʊʃn]	Рівноприскорений рух
Speed	[spi:d]	Швидкість
Acceleration	[ək'sel.ə'reɪ.ʃən]	Прискорення
Path	[pa:θ]	Шлях
Moving	['mu:vɪŋ]	Переміщення
Time	[taɪm]	Час

Таблиця 2. Теоретичні відомості / Theoretical information

<p>Більшість <i>рухів</i> у природі відбуваються з певним <i>прискоренням</i>. Окремим їхнім видом є <i>рівноприскорений рух</i>.</p> <p>Під <i>рухом</i> розуміють зміну з <i>часом</i> положення тіл у просторі відносно інших тіл.</p> <p><i>Рівноприскореним рухом</i> називають <i>рух</i> тіла, під час якого його <i>швидкість</i> за будь-які інтервали <i>часу</i> змінюється однаково.</p> <p><i>Прискорення</i> тіла під час <i>рівноприскореного</i> прямолінійного <i>руху</i> називають векторну величину, яка характеризує зміну <i>швидкості</i> за одиницю <i>часу</i> і визначається відношенням зміни швидкості руху тіла до інтервалу часу, протягом якого ця зміна відбулася:</p> $\vec{a} = \frac{\vec{v} - \vec{v}_0}{t},$ <p>де a – прискорення, t – час <i>часу</i>, протягом якого тіло змінює свою швидкість.</p> <p>Одиницею <i>прискорення</i> в СІ є один метр / секунду в квадраті (або один метр за секунду у квадраті) – 1 м/с^2.</p> <p><i>Рівноприскорений рух</i> кульки, що скочується похилим жолобом вздовж осі ОХ без початкової <i>швидкості</i> описується рівнянням:</p> $S_x = \frac{a_x t^2}{2}.$ <p>де a – прискорення, t – час за який скочується кулька.</p> <p>Робота зводиться до вимірювання величини <i>переміщення</i> S за відомий <i>час</i> t та обчислення <i>прискорення</i> кульки a за формулою:</p> $a = \frac{2S}{t^2}.$ <p><i>Переміщення</i> – це напрямлений відрізок прямої, що сполучає початкове положення тіла з кінцевим.</p>	<p>Most <i>movements</i> in nature occur with a certain <i>acceleration</i>. A separate type is <i>uniformly accelerated motion</i>.</p> <p>Under <i>motion</i> is understood the change over <i>time</i> of the position of bodies in space relative to other bodies.</p> <p><i>Evenly accelerated motion</i> is the motion of a body during which its <i>speed</i> changes uniformly at any time intervals.</p> <p><i>Acceleration</i> of a body during <i>uniformly accelerated rectilinear motion</i> is a vector quantity that characterizes the change in <i>speed</i> per unit <i>time</i> and is determined by the ratio of the change in velocity of the body to the time interval during which this change occurred:</p> $\vec{a} = \frac{\vec{v} - \vec{v}_0}{t},$ <p>where a is the <i>acceleration</i>, t is the <i>time</i> during which the body changes its speed.</p> <p>The unit of <i>acceleration</i> in SI is one meter / meter per second (or one meter per second squared) – 1 m/s^2.</p> <p>The <i>uniformly accelerated motion</i> of a ball rolling down an inclined chute along the OX axis without initial <i>speed</i> is described by the equation:</p> $S_x = \frac{a_x t^2}{2}.$ <p>where a is the <i>acceleration</i>, t is the <i>time</i> for which the ball rolls.</p> <p>The work is reduced to measuring the amount of <i>moving</i> S for a known time t and calculating the <i>acceleration</i> of the ball a by the formula:</p> $a = \frac{2S}{t^2}.$ <p><i>Moving</i> is a directed segment of a straight line that connects the initial position of the body with the final one.</p>
---	--

Розглянемо для прикладу задачу щодо визначення прискорення тіла при рівноприскореному русі / determination of body acceleration during uniformly accelerated motion.

Інформаційно-цифрові ресурси / Information and digital resources

1. <https://www.khanacademy.org/science/high-school-physics/one-dimensional-motion-2>
2. <https://www.youtube.com/channel/UCHnyfMqiRRG1u-2MsSQLbXA>
3. <https://www.physicsclassroom.com/class>
4. <https://www.real-world-physics-problems.com/kinematics.html>
5. <https://physicsopenlab.org/>
6. <https://www.lccc.edu/academics/science-and-engineering/science-in-motion/labs-equipment/physics-lab-experiments>
7. <https://www.myphysicslab.com/>
8. <https://www.vlab.co.in/broad-area-physical-sciences>
9. <http://vlab.amrita.edu/?sub=1>

Таблиця 3. Контрольні запитання / Control questions

<ol style="list-style-type: none"> 1. Що слід розуміти під <i>рухом</i>? 2. Який рух називається <i>рівноприскореним рухом</i>? Наведіть приклади такого руху. 3. Поясніть фізичний зміст поняття <i>прискорення</i>. 4. В яких одиницях вимірюється <i>прискорення</i>? 5. Поясніть фізичний зміст поняття <i>переміщення</i>. 6. В яких одиницях вимірюється <i>переміщення</i>? 7. В яких одиницях вимірюється <i>час</i>? 8. <i>Час</i> є скалярною чи векторною величиною? 9. Тіло рухається з від'ємним <i>прискоренням</i> 5 м/с^2? Що це означає? 10. Тіло рухалося впродовж 2 с із <i>прискоренням</i> 2 м/с^2, потім впродовж 3 с із <i>прискоренням</i> 4 м/с^2 і ще 2 с із <i>прискоренням</i> -4 м/с^2. Побудуйте графік залежності <i>прискорення</i> від часу для цього руху. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. What is meant by movement? 2. What motion is called <i>evenly accelerated motion</i>? Give examples of such movements 3. Explain the physical meaning of the concept of <i>acceleration</i>. 4. In what units is <i>acceleration</i> measured? 5. Explain the physical meaning of the concept of <i>moving</i>. 6. In what units is <i>moving</i> measured? 7. In what units is <i>time</i> measured? 8. Is <i>time</i> a scalar or vector quantity? 9. Does the body move with a negative <i>acceleration</i> of 5 m/s^2? What does it mean? 10. The body moved for 2 s with <i>acceleration</i> 2 m/s^2, then for 3 s with <i>acceleration</i> 4 m/s^2 and another 2 s with <i>acceleration</i> -4 m/s^2. Plot a graph of dependence <i>acceleration</i> on <i>time</i> for this movement.
---	---

Отже, використання білінгвального підходу в освітньому процесі є вимогою сучасного суспільства, яке стрімко розвивається на засадах євроінтеграції. Ця проблема потребує подальшого дослідження та розроблення

відповідної методики навчання, зокрема, природничих наук. Забезпечувати підготовку майбутніх учителів природничих наук до розв'язування фізичних задач на засадах білінгвального підходу ми вважаємо за доцільне як за допомогою окремих спецкурсів, так і під час вивчення окремих модулів курсу «Методика навчання природничих наук (фізика)» за запропонованою методикою.

References:

1. Бондаренко Л. І., Чорнобай К. Г. Білінгвальне навчання фізики при підготовці майбутніх фахівців у закладах вищої освіти. *Фізико-математична освіта*. 2018. Вип. 2(16). С. 23-26.
2. Вергун І. В. Методика навчання фізики старшокласників в умовах відкритого білінгвально-орієнтованого освітнього середовища. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 2019. № 183. С. 180-184.
3. Вергун І. В., Трифонова О. М. Фізична лабораторія && Physical laboratory: навчально-методичний посібник. Кропивницький: ПП «Ексклюзив-Систем», 2020. 104 с.
4. Гусак А. М., Ковальчук А. О. Білінгвальний підхід до викладання фізики у сучасній школі. *Рідна школа*. К., 2011 (жовтень). № 10. С. 48-51.
5. Зозуля І. Є. Білінгвальне навчання в контексті сучасних інтеграційних концепцій освіти. *Матер. XLVI наук.-технічної конф. підрозділів ВНТУ*. Вінниця, 2017. С. 8-11. URL: <https://cutt.ly/amo59y4>
6. Концепція розвитку педагогічної освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від 16.07.2018 № 776. URL: <https://cutt.ly/4mo55k8>
7. Литвинова С. Г. Білінгвальний підхід у формуванні компетентностей учнів з природничо-математичних предметів на засадах комп'ютерного моделювання. *Фізико-математична освіта*. Вип. 3(21). С. 84-92.
8. Пахомова Т. А. Билингвальное обучение предметам неязыкового цикла в средней школе как методическая проблема. *Вісник Дніпропетровського*

університету економіки та права імені Альфреда Нобеля. Серія «педагогіка і психологія». 2011. № 1 (1). С. 89-93. URL: <https://cutt.ly/fmобqMC>

9. Садовий М. І., Вовкотруб В. П., Трифонова О. М. Вибрані питання загальної методики навчання фізики: навч. посібн. для студ. ф.-м. фак. вищ. пед. навч. закл. Кіровоград: ПП «ЦОП «Авангард», 2013. 252 с.

10. Садовий М. І., Трифонова О. М. Методичні проблеми створення засобів діагностики знань студентів. *Зб. наук. пр. «Педагогічні науки» (ХДУ)*. Херсон, 2016. Вип. LXXI, т. 1. С. 64-70.

11. Салехова Л. Л. Дидактическая модель билингвального обучения математике в высшей педагогической школе: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.02 / Татарский гос. гуманитарно-пед. ун-т. Казань, 2008. 427 с.

12. Терехова Г. В. Социализация личности студента в билингвальном образовании: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 Оренбург, 2007 175 с.

13. Трифонова О. М. Методична система розвитку інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фахівців комп'ютерних технологій у навчанні фізики і технічних дисциплін: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02, 13.00.04 / ЦДПУ ім. В. Винниченка. Кропивницький, 2020. 595 с.

14. Трифонова О. М., Садовий М. І., Вергун І. В. Білінгвальна освіта в умовах M-learning. *Інформаційні технології в професійній діяльності: матер. XIII Всеукр. наук.-практ. конф.*, 18 листопада 2020 р., Рівне. 2020. С. 179-181.

15. Bilingual Research Journal. URL: <https://www.tandfonline.com/toc/ubjrj20/current>

16. Sadovyi Mykola. Integration of the semantic component of physical and technical disciplines as a realization of the challenges of a globalized society. *Improving living standards: current opportunities and limitations: monograph*. Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 2020. P. 51-527.

2.7. Formation of «Material Purity Class» Concept for Future Nanomaterial Scientists¹

Modern economic development of countries is determined by the ability to generate and implement new ideas rather than by natural resources [2]. Development of modern electronics requires society to train highly skilled nanotechnology engineers [28; 3]. Therefore, under present conditions of educational system reform, the question of professional training of specialists in the field of nanomaterial science is important. Its solution lies in implementation of perspective technologies of development, education, and teaching. In this process, methods and technologies of teaching profile disciplines at a higher school have paramount importance. This approach requires improving the content and structure of teaching material. Nowadays it is necessary for students to acquire knowledge of new materials [24; 31], their properties [33; 25], methods of obtaining [32; 34] and research [14; 19]. A milestone in this knowledge acquirement is mastering the concept of «material purity class» [13].

In the conditions of the scientific and technological revolution, higher education should not only provide a certain amount of knowledge, but also teach a future specialist to think creatively, improve himself/herself, update and develop knowledge.

Knowledge of the technological foundations of modern nanomaterial science [15] will not only help future specialists to quickly master new technologies of nanomaterial synthesis [23; 29] but will also make them competitive in the labor market. Nanotechnology education is considered here as the process and result of assimilating systematized knowledge on the general scientific foundations of modern nanomaterial production, the development of soft and hard skills and professional

¹ **Acknowledgment.** Y. Suchikova and I. Bohdanov acknowledge project 0121U109426 «Theoretical and methodological foundations of the systemic fundamentalization of the training of future specialists in the field of nanomaterials knowledge for productive professional activity» (Ukraine state budget research).

competences necessary for productive activities. The ultimate goal of such education is to develop professional qualities of a specialist in the field of nanomaterial science.

The aim of the paper is complex representation of theoretical methods of research of material purity classes, means of its expression while introducing the concepts of electronic materials and physics of real crystals during the training of future specialists in the field of nanomaterial science.

Today, technical disciplines play an important role in the training of nanomaterial scientists, in particular such educational components as technology of electronic engineering, technique and technology of physical research, and modern methods of solid body research. Basically, electronic engineering is continuously developing, i.e. it reflects the relentless search of the human mind to implement the achievements of science and technology in all fields of human activity [18].

Nanotechnologies in their development rest on the achievements of other sciences (mathematics, physics, chemistry, etc.). On the other hand, they give other sciences new challenges, stimulate their further development, provide a technological basis for their development and give them qualitatively new materials, devices and research methods [21; 36].

The problems of increasing the yield of good products and ensuring their reliability are very urgent in modern technology of electronic instrument engineering [26; 27]. At present, the capabilities of nanotechnology are such that in some cases, they correspond to or approach to the boundaries determined by the nature of physical processes [30].

To master this phenomenon, teachers must emphasize the following: in devices with active element sizes in the submicron range, a number of not yet fully studied physical phenomena are possible, which impose fundamental restrictions on the operation of electronic devices [11].

The main features of modern semiconductor nanoelectronics include [10; 9; 17] the following aspects:

1. Microminiaturisation has led to the emergence of a new class of devices, LSI and VLSI. The development of LSI and VLSI (large scale integration and very large

scale integration circuit, respectively), in its turn, forms new higher requirements to materials, technologies, organization of production and labour culture, generates new principles and physical models of devices and their elements. This is the dialectics of science and, in particular, the technology of electronic engineering.

2. One of the most important aspects in the development of semiconductor electronics is the nanomaterial science of semiconductors. Here the requirements for the degree of material purity, a decrease in the concentration of impurities, a decrease in the content of microdefects, etc. are increasing.

3. Wide use of new technological processes stimulates further improvement of electronic products.

4. The production conditions, i.e. increasing the production purity are of utmost importance.

5. Most important challenges facing modern semiconductor nanoelectronics are widespread and complete automation of technological processes and of production as a whole, international specialisation and integration of production; economic, social and other problems.

6. Progress in technology is achieved through the development of new nanomaterials and improvement of the quality of existing ones.

Taking into account the global character of development of nanoelectronics and electronic engineering, future nanomaterial scientists should be acquainted with basics of physical technology as early as possible, starting from courses of general and theoretical physics (electricity and magnetism, optics, electrodynamics, statistical physics, etc.) and continuing in such disciplines as physics of solids, physics of semiconductors and dielectrics, basics of microcircuits, basics of modern electronics, modern techniques of solid research, work in scientific laboratories, surface physics, real crystal physics, nanotechnologies, basics of nanomaterial science, modern nanomaterials, etc.

In classical physics an ideal crystal is investigated; it is essentially a mathematical object that has complete, inherent symmetry, idealised smooth and straight edges. Such crystal is free of impurities, it is essentially ultra-pure. Therefore

it is very important to timely orient students to the fact that in the real world ideal crystals and materials do not exist. Here the expediency of introducing the concept of a real crystal arises.

The founder of the physics of real crystals is Ilya Livshitz. Already at the beginning of his scientific activity in the 1940s, he published a series of scientific papers on the theory of disordered systems, or the physics of imperfect crystals that actually determined the development of this direction [8]. *Real crystals always have reduced symmetry because of internal defects and impurities.* Therefore, the methods of their investigation and classification differ considerably from classical ones [1].

The problem of obtaining substances of particular purity, with properties close to those of real crystals, has appeared long ago, but a particularly sharp increase in requirements for purity of some materials is associated with the development of modern nanoelectronic technology, which puts especially high requirements to the purity of materials and nanomaterials that are used in production [28]. The quality and reliability of electronic elements, which work on the p-n-junction principle largely depends on the purity of starting substances [22].

To implement the principle of life connection, the following demonstration example is appropriate. A diode made of doped germanium with a specific electrical resistance of 0.5 Ohm·cm can withstand a reverse voltage of (10-12) V. If the material purity is increased by two orders, the reverse voltage of the diode increases to 500 V.

It should also be noted that high purity of material is not always required. For example, such high purity is not necessary in thermistors, thermoelectric generators, thermocouples production.

Theoretically, a chemically pure substance should contain only one kind of particles. *Practically, pure substances are the substances of the highest possible purity at a given level of science and technology.*

The problem of purity of semiconductor materials can be reasonably illustrated by the example of an idealised pure semiconductor with energy bandgap $E_g = 1$ eV that has approximately 10^{11} of its own electrons in the conduction band at room

temperature and approximately 10^{23} atoms in 1 cm^3 of material. If each impurity atom with concentration of 10^{-10} at.% gives 1 electron in conductive zone, all together $N = 10^{23} \cdot 10^{-12} = 10^{11}$ electrons will be given by impurity atoms. This is commensurate with the initial concentration of electrons in the conduction zone of a perfectly impurity-free semiconductor material. Obviously, this is the limit of impurity sensitivity of semiconductors ($E_g = 1 - 3 \text{ eV}$) that is really used in electronic engineering.

The concept of chemical purity of materials, as well as the means of its expression are varied and depend on the field of application of the materials [11; 35].

A pure substance (a perfectly pure substance) is a simple or complex substance that possesses a set of constant properties that are contingent on a particular set of atoms and molecules. Such properties include the requirements of chemical purity (no impurity atoms) and physical perfection (no structural defects). In some cases they can be supplemented with the requirement of isotopic purity, which assumes that the pure substance is free of impurities of its isotopes, whose decay products can change the desired properties. Physical perfection requirements may be supplemented by crystal-chemical purity requirements, which are expressed in the absence of polymorphic phases in pure substance.

A substance is considered sufficiently pure if its impurity content is less than the amount that prevents it from being used for a given purpose.

We propose the following classification of material purity:

1. Materials of chemical or metallurgical purity.
2. Materials of electronic purity or ultra-pure materials or high purity materials.

In addition, there are specific classifications for pure substances in purity increasing order (Fig. 1).

Thus, the purest material of PP grade contains no more than 0.01% of impurities. Ultrapure substances and materials of electronic engineering include metals and semiconductors, if the content of each of the controlled impurities in them does not exceed $1 \cdot 10^{-4}$ % (by mass), as well as gases, if the content of each of the controlled impurities in them does not exceed $1 \cdot 10^{-4}$ % by volume.

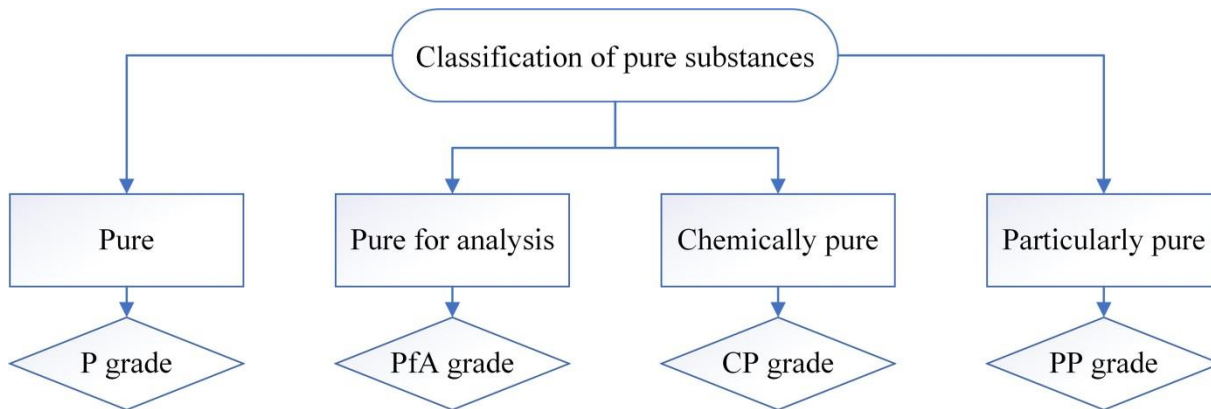


Fig. 1. Classification of pure substances used in industry

The permissible content of impurities in substances of electronic purity can vary widely. Ultrapure substances are also assigned with grades depending on the amount and total concentration of controlled impurities (Fig. 2).

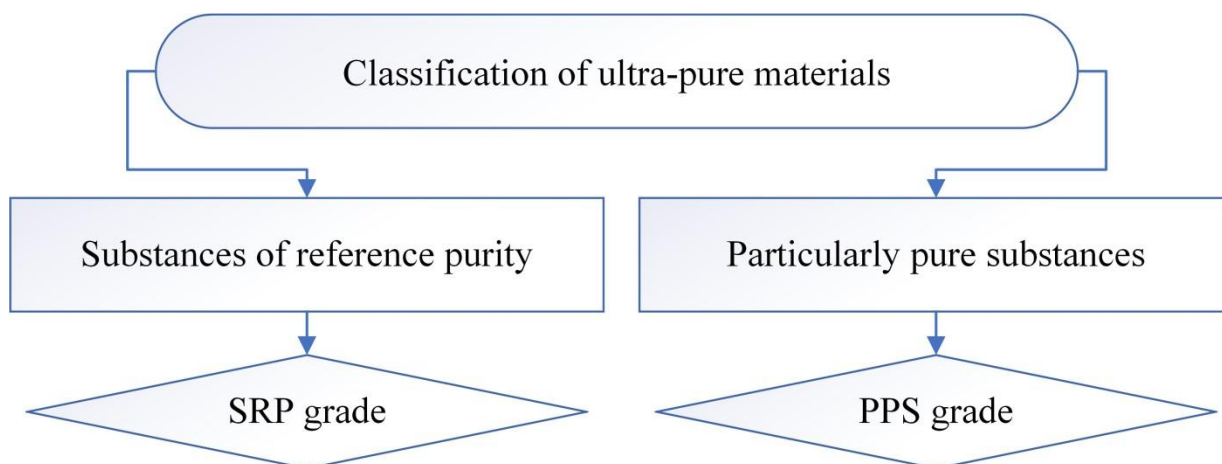


Fig. 2. Classification of ultra-pure substances used in industry

In substances of SRP grade the total amount of impurities as well as the content of some undesirable impurities at a lower level is limited. In substances of PPS grade, a large number of undesirable impurities are limited at very low levels.

For a more detailed acquirement of these concepts, a distribution of particularly pure substances can be proposed (Fig. 3).

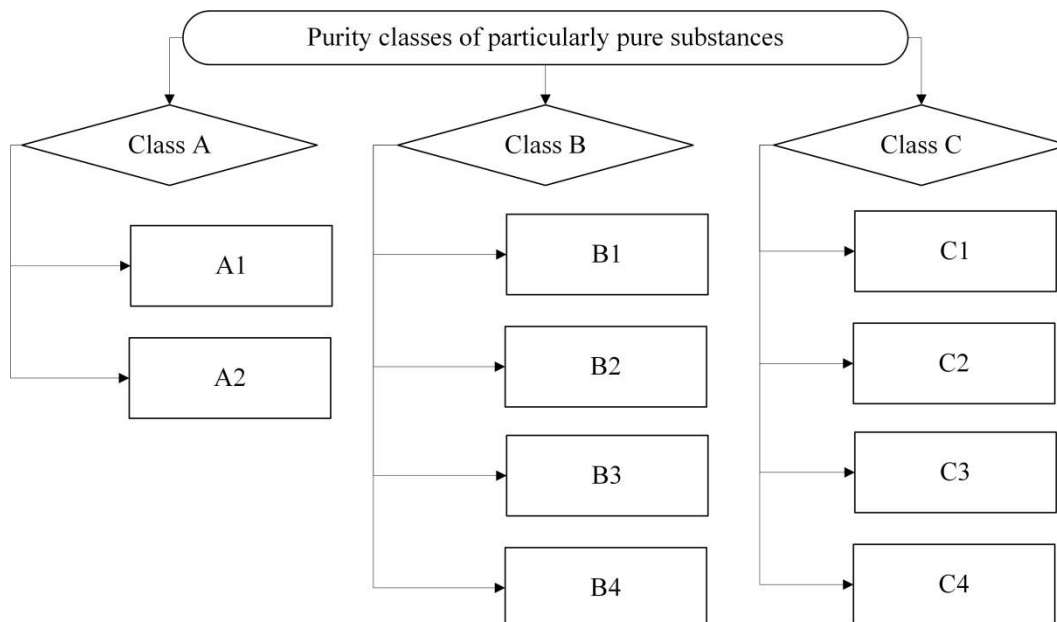


Fig. 3. Classification of particularly pure substances

High-purity materials (particularly pure substances for semiconductor production) are divided into three classes: A, B and C. Class A (A1 and A2) are substances of normal industrial purity. Their impurity content is not less than 0.01%. Subclass A1 substances contain 99.9% of the base substance, while those of class A2 contain 99.99 % (the number after the letter stands for the number of nines after the decimal point). Substances in class B (subclasses B3 to B6) are those having a total content of known controlled impurities $10^{-3} - 10^{-6}$ % respectively. Subclass C (subclasses C7 to C10) are ultra-high purity substances with known controlled impurities ($10^{-7} - 10^{-10}$)%, respectively. For example, for subclass C7, the nominal content of the basic substance in the material is 99.9999999% (99,9₆9 %) [4].

At this stage of material mastery, students may be given the tasks of determining the impurity content of a material according to a known purity class.

It should be noted that determining the concentration of all the elements of the Periodic System in a substance is virtually unrealistic. Therefore, for practical purposes, they are limited to characterising the content of impurities defined and regulated in the specifications as impurities that are undesirable for a given use of the material [12]. The number of such undesirable impurities is usually in the range of 10-20.

It is reasonable to draw the attention of future specialists to the economic component of the technological process of material purification. With increasing the purity class per unit the cost of producing 1 kg of material increases by (1-2) orders of magnitude, which is associated with the economic cost of developing new technological and analytical methods. The process of purification of substances to ultrahigh purity is very labour-intensive, and require the use of ultrapure by-pass materials and reagents [16].

Considering the globalisation and internationalisation of science, it is necessary to propose international marking for substances. The international classification uses N symbol to identify high-purity substances. Substances quality is differentiated by numeric index [5]. The number preceding N is the total number of «nines» (including whole numbers) in the numeric index, which expresses the concentration of the main component as a percentage (usually by mass), and a digit after N is the last digit in this designation. For example, 5N8 corresponds to a total base substance concentration of 99.9998%.

Please consider that there are other methods of classifying the purity of materials. Students may be asked to familiarize with them on their own.

After mastering the proposed material, «micro-impurities» and «limiting impurities» concepts shall be introduced.

Studies of substance structure have shown that a material exhibits truly intrinsic properties when the total content of impurities in it no more than ($10^{-6} - 10^{-4}$)% [36]. Starting from this level and below, the impurities are called *micro-impurities*. Thus a substance is called highly pure if the total content of impurities in it does not exceed 10^{-4} %, and the content of limiting impurities (i.e. impurities that have a greater influence on the physicochemical properties of the material) is at a level below 10^{-6} %. A *limiting impurity* is an impurity that disables or limits the intended use of the substance being purified. For particularly pure substances the content of limiting impurities does not exceed 10^{-7} %.

There is a classification system for particularly pure substances whereby each particularly pure substance is assigned with a specific grade depending on the number of controlled impurities and their total content.

For substances in which only impurities of inorganic substances are controlled, the grade is designated as PPS and two digits. The first indicates the number of limiting impurities of inorganic substances and the second represents the negative decimal logarithm of the total percentage of those impurities (the digits are written with a dash). For example, «PPS 10-6» characterises a substance, in which 10 limiting impurities are quantified with the total content of $(1-4) \cdot 10^{-6}$ wt.% [6].

Practical mastering of the topic «Purity of materials. Purity classes» includes problems, tests solution and determination of the purity class of the proposed samples of various substances.

Thus the proposed methodology contributes not only to the formation of fundamental physical concepts (ideal crystal, real crystal) but also creates initial conditions for qualitative study, understanding and assimilation of the purity of materials and develops students' skills in substance marking and identifying them by known purity class. Thanks to the proposed methodology, there are prospects for further research and development of methods for studying physics of real crystals and physics of microworld on the basis of fundamental and applied physical concepts for physical and nanotechnology specialities of universities. Understanding of the real world nature and composition of industrial substances is basic in the system of professional training of future nanotechnology engineers.

References:

1. Allpress, J. T., & Sanders, J. V. (1973). The direct observation of the structure of real crystals by lattice imaging. *Journal of Applied Crystallography*, 6(3), 165-190.
2. Bardus, I. (2018). Fundamentalization of natural and mathematical content for training future IT specialists. *Zbiór artykułów naukowych recenzowanych.*, 46.

3. Beltrán, S. M., Slepian, M. J., & Taylor, R. E. (2020). Extending the Capabilities of Molecular Force Sensors via DNA Nanotechnology. *Critical Reviews™ in Biomedical Engineering*, 48(1).
4. Beneš, M. (2001). Mathematical and computational aspects of solidification of pure substances. *Acta Math. Univ. Comenianae*, 70(1), 123-151.
5. Bessarabov, A., & Kvasyuk, A. (2015). Cybernetic researches in technology of chemical reagents and high-purity substances. *Clean Technologies and Environmental Policy*, 17(5), 1365-1371.
6. Churbanov, M. (2009). Relevant problems of chemistry of high-purity substances. *Inorganic Materials*, 45(9).
7. Devyatykh, G. G., & Karpov, Y. A. (1987). The analysis of solid and liquid high-purity substances. *Talanta*, 34(1), 123-131.
8. Gredeskul, S. A., Pastur, L. A., & Peschansky, V. G. (2017). Ilya Mikhailovich Lifshitz (1917–1982) On the centenary of his birth. *Low Temperature Physics*, 43(1), 1-4.
9. Hasegawa, H., & Akazawa, M. (2008). Interface models and processing technologies for surface passivation and interface control in III–V semiconductor nanoelectronics. *Applied Surface Science*, 254(24), 8005-8015.
10. Hasegawa, H., & Akazawa, M. (2008). Surface passivation technology for III–V semiconductor nanoelectronics. *Applied Surface Science*, 255(3), 628-632.
11. Homma, T., Matsuo, N., Yang, X., Yasuda, K., Fukunaka, Y., & Nohira, T. (2015). High purity silicon materials prepared through wet-chemical and electrochemical approaches. *Electrochimica Acta*, 179, 512-518.
12. Nozaki, T., Yatsurugi, Y., Akiyama, N., Endo, Y., & Makide, Y. (1974). Behaviour of light impurity elements in the production of semiconductor silicon. *Journal of Radioanalytical and Nuclear Chemistry*, 19(1), 109-128.
13. Karl, N. (1990). Growth and electrical properties of high purity organic molecular crystals. *Journal of crystal growth*, 99(1-4), 1009-1016.

14. Khrypunov, G., Vambol, S., Deyneko, N., Suchikova, Y. Increasing the efficiency of film solar cells based on cadmium telluride. *Eastern-European Journal of Enterprise Technologies*, 2016, 6(5), p. 12-18
15. Molestina, A., Ravichandran, K. R., & Welleck, M. N. (2020). Military Applications of Nanotechnology. *Student Papers in Public Policy*, 2(1), 5.
16. Monfort, O., & Plesch, G. (2018). Bismuth vanadate-based semiconductor photocatalysts: a short critical review on the efficiency and the mechanism of photodegradation of organic pollutants. *Environmental Science and Pollution Research*, 25(20), 19362-19379.
17. Nazarov, A., Colinge, J. P., Balestra, F., Raskin, J. P., Gamiz, F., & Lysenko, V. S. (Eds.). (2011). Semiconductor-on-insulator materials for nanoelectronics applications (p. 12). Berlin: Springer.
18. Nestorenko, T., Tokarenko, O., Ursakii, Y., & Budnyk, V. Economic impact of health resort enterprises for the host city: case study from Ukraine. *Edamba* 2019, 366.
19. Norrrahim, M. N. F., Kasim, N. A. M., Knight, V. F., Ujang, F. A., Janudin, N., Razak, M. A. I. A., & Yunus, W. M. Z. W. (2021). Nanocellulose the Next Super Versatile Material for the Military. *Materials Advances*.
20. Ostenda, A., Suchikova, Y., & Nestorenko, T. Analysis of the competitiveness of manufacturers of nanotechnology products. Proceedings of the 1st International Scientific-Practical Conference SIQ 2020 «SCIENCE. INNOVATION. QUALITY», Book of papers December 17-18, 2020, Berdyansk, Ukraine. P. 388-390.
21. Shchetynina, O., Horbatiuk, L., Aliksieieva, H., Kravchenko, N. Project management systems as means of development students time management skills. *CEUR Workshop Proceedings*, 2019, 2387, P. 370-384.
22. Suchikova, Y. Porous indium phosphide: Preparation and properties *Handbook of Nanoelectrochemistry: Electrochemical Synthesis Methods, Properties, and Characterization Techniques*, 2016, p. 283-306.

23. Suchikova, Y. Provision of environmental safety through the use of porous semiconductors for solar energy sector. *Eastern-European Journal of Enterprise Technologies*, 2016, 6(5), p. 26-33.

24. Suchikova, Y. O. (2017). Sulfide passivation of indium phosphide porous surfaces. *Journal of Nano-and Electronic Physics*, 9(1), 1006-1.

25. Suchikova, Y. A., Kidalov, V., Konovalenko, A., & Sukach, G. A. (2011). Usage of porous indium phosphide as substrate for indium nitride films. *ECS Transactions*, 33(38), 73.

26. JA Suchikova, VV Kidalov, GA Sukach. Morphology of porous n InP (1) obtained by electrochemical etching in HCl solution. *Functional materials* 17 (1), 1.

27. Y Suchikova, N Kosach, V Bolshakov, G Shishkin / Synthesized nanostructures formation time effect on their morphological quality indicators-pore diameter increase in nanostructured coatings. *Ukrainian Metrological Journal*, Vol. 4, 2020, p. 43-49.

28. Talebian, S., Wallace, G. G., Schroeder, A., Stellacci, F., & Conde, J. (2020). Nanotechnology-based disinfectants and sensors for SARS-CoV-2. *Nature nanotechnology*, 15(8), 618-621.

29. Vambol, S., Bogdanov, I., Vambol, V., Lopatina, H., Tsybuliak, N. Research into effect of electrochemical etching conditions on the morphology of porous gallium arsenide. *Eastern-European Journal of Enterprise Technologies*, 2017, 6(5-90), p. 22-31.

30. Vambol, S. O., Bohdanov, I. T., Vambol, V. V., Suchikova, Y. O., Kondratenko, O. M., Nestorenko, T. P., Onyschenko, S. V. Improvement of electrochemical supercapacitors by using nanostructured semiconductors (2018) *Journal of Nano- and Electronic Physics*, 10 (4), № 04020.

31. Vambol, S., Bogdanov, I., Vambol, V., Hurenko, O., Onishchenko, S. Research into regularities of pore formation on the surface of semiconductors. *Eastern-European Journal of Enterprise Technologies*, 2017, 3(5-87), p. 37-44.

32. Vambol, S., Vambol, V., Kondratenko, O., Koloskov, V. Substantiation of expedience of application of high-temperature utilization of used tires for liquefied

methane production. *Journal of Achievements in Materials and Manufacturing Engineering*, 2018, 87(2), p. 77-84.

33. Vambol, S., Vambol, V., Suchikova, Y., Bogdanov, I., & Kondratenko, O. (2018). Investigation of the porous GaP layers' chemical composition and the quality of the tests carried out. *Journal of Achievements in Materials and Manufacturing Engineering* 2(86): 49-60. DOI: 10.5604/01.3001.0011.8236.

34. Vambol, S., Vambol, V., Kondratenko, O., Suchikova, Y., Hurenko, O. Assessment of improvement of ecological safety of power plants by arranging the system of pollutant neutralization. *Eastern-European Journal of Enterprise Technologies*, 2017, 3(10-87), p. 63-73.

35. Yip, Y. C., Wong, S. K., & Choi, S. M. (2011). Assessment of the chemical and enantiomeric purity of organic reference materials. *TrAC Trends in Analytical Chemistry*, 30(4), 628-640.

36. S. Zeng, O. Nestorenko, T. Nestorenko, M. Morkūnas, A. Volkov, T. Baležentis, EOQ for perishable goods: Modification of Wilson's model for food retailers. *Technological and Economic Development of Economy* 25 (6), 1413-1432.

Chapter 3. INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS FOR PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL INSTITUTIONS

Розділ 3. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

3.1. Preparation of Masters – Future Educators of Preschool Educational Institutions: Improvement Ways

Підготовка магістрів – майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти: шляхи удосконалення

Соціокультурні зміни в Україні загалом та в освітній сфері, зокрема, суттєвим чином впливають на утвердження таких моделей підготовки майбутніх педагогів для закладів дошкільної освіти, які є важливими для реформування ЗВО у руслі реорієнтації сучасної філософії освіти. Різноманітні концепції та моделі навчання сходяться на єдиному спільному знаменнику – визнанні значущості фундаментальних знань, сформованих умінь і навичок, які обумовлюють належний рівень психолого-педагогічної та методичної підготовки майбутніх освітян. Утім, сучасний етап підготовки майбутніх педагогів для різних типів закладів дошкільної освіти спонукає до утвердження нових підходів до їхньої освіти в магістратурі.

Професійну підготовку майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти розглянуто у вимірах людинотворення з точки зору особистості, яка буде формувати особистість із сенситивного періоду її становлення. Процеси

модернізації сучасної освіти торкнулися пошуків шляхів удосконалення її змісту і технологій її організації (І. Бех, Б. Гершунський, В. Кремень, В. Лекторський [1; 5; 6]. Активно досліджуються концептуальні підходи до фахової освіти майбутніх педагогів у закладах вищої освіти (Н. Кузьміна, Н. Ничкало, Г. Троцько) і, передусім, вихователів дітей дошкільного віку (Г. Беленька, Н. Бібік, А. Богуш, Н. Лисенко, Т. Поніманська, Т. Танько) [2; 3; 7]; активно моделюються інноваційні технології для забезпечення індивідуально-особистісного розвитку дітей (О. Гнізділова, Л. Зданевич, О. Семенов); вивчаються питання формування морально-ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів у сучасному соціокультурному просторі (Н. Гавриш, О. Лисенко, В. Ляпунова) [4; 8]; впровадження здобутків педагогів зарубіжних освітніх систем у теорію і практику діяльності сучасних закладів вищої освіти України (Девід і Роджер Джонсони, Е. Монтер, М. Лідер, М. Норф, Шломо Шаран).

Особливу увагу дослідники звертають на освітні технології, які використовуються для викладання фахових дисциплін, утім – і «Педагогіки дошкільної» (кейс-метод, метод конкретних ситуацій, метод ситуативного аналізу, воркшоп, ігрові технології, втім, ділова гра та ін.). Ученими (А. Вербицький, О. Брежнєва, Л. Зданевич, І. Дичківська, Н. Мачинська) почасти вже розроблено методичні настанови щодо їхнього використання у сучасних умовах діяльності закладів вищої освіти України.

В останнє десятиріччя особливої актуальності набуває аксіо-гуманістична концепція освіти майбутніх педагогів. Її підвалини творить концепція людини у гуманістичній психології, а також теорія діяльності та багатогранної (різносторонньої) освіти. На основі результатів аналізу досліджень сучасних учених (І. Бех, Б. Гершунський, О. Дубасенюк, В. Лекторський), можемо стверджувати про те, що досвід створення цієї, утім, й інших наукових педагогічних концепцій, передбачає неухильне додержання у науці вимог щодо фахової підготовки магістрів. Отож її методологічному, теоретичному і, особливо, діяльнісному рівням відводимо чільне місце за умови

їхнього функціонування у неподільній єдності. Саме такі рівні окреслюють стратегічні напрями розвитку досліджуваного явища, його парадигмальну методологію, утім – системний, діяльнісний, компетентнісний, інтегративний та ін. підходи.

Оскільки обсяг статті обмежує виклад сутності кожного підходу, то особливу увагу зосередимо на діяльнісному. У його контексті проаналізовано концепцію «навчання через завдання», що уможлиблює не лише визначення змісту діяльності педагога ЗДО, а й окреслення способів її оптимізації шляхом удосконалення практичної підготовки під час вивчення фахових дисциплін. Сучасний педагог закладів дошкільної освіти повинен не лише пізнати, а й оволодіти різними способами набуття знань, опанувати актуальними стратегіями навчання задля його індивідуалізації та диференціації у роботі з дітьми різних вікових груп. Завдання вищої педагогічної освіти у руслі аксіо-гуманістичної концепції спрямовані на оволодіння студентами діагностичним інструментарієм у діяльності з дітьми; формування їхньої готовності до ефективної самостійної діяльності. Змістову складову результатів такої діяльності педагога ЗДО слід здійснювати у контексті реалізації засадничих ідей аксіо-гуманістичної педагогіки.

Не менш актуальною слід розглядати концепцію освіти педагогів для рефлексивної поведінки. Зауважимо, що в характеристиці рефлексійного навчання все ще домінують його пізнавальний та виховний аспекти. Цілком очевидним є той факт, коли наукові інтереси вчених концентруються відразу навколо кількох проблем у дослідженні. А саме: рефлексія педагога над вибором стратегії навчання; рефлексія педагога над практичною діяльністю підопічних та її контекст; значення і вплив рефлексії на діяльність професіоналів (А. Буземан, М. Марусинець, Л. Рубінштейн).

Щодо аналізу порушеної нами проблеми, вважаємо за необхідне особливо наголосити на рефлексії, як на унікальній здатності свідомості сприймати саму себе в процесі діяльності, і, відповідно трансформуючись у самосвідомість, стимулювати самопізнання.

Спираючись на зазначене вище, надаємо вагомого значення концепції підготовки майбутніх педагогів ЗДО шляхом постановки завдань – «навчання через завдання». У її логіці вбачаємо досить потужний освітній ресурс, оскільки завдання, зазвичай, постають змінною складовою концепції, тобто їх завжди можна наповнити оновленим чи цілком новим змістом, який є дотичним до соціального замовлення на освітні послуги та їхню якість.

Нові знання формуються не механічним нашаруванням на попередньо опрацьовані, а шляхом переструктурування їхнього змісту: відмова (заперечення) від неадекватних чи неактуальних уявлень і формулювання нових гіпотез та запитань, які дотичні до ситуацій особистісного розвитку. Відповідно, стратегічним напрямом для професійної підготовки майбутніх педагогів важливо утверджувати не лише набуття ними нових знань, а й переосмислення вже опанованих, оскільки вони можуть не лише сприяти оволодінню новим, а й переобтяжувати цей процес, а, почасти, навіть гальмувати його.

Отож, під час реалізації змісту навчальної діяльності слід максимально стимулювати пізнавальні процеси студентів, використовуючи інноваційні освітні технології, моделювати різні способи задля опанування ними новими знаннями на основі аналогій із попереднім досвідом реалізації знань у реальному педагогічному процесі ЗДО, утім, із різною метою.

Саме в концепції освіти майбутніх педагогів «навчання через завдання» чітко проглядаються три її важливі орієнтації, сформовані на основі психолого-педагогічних досліджень. Це: гуманістична, яка особливо чітко окреслює джерела особистісного зростання майбутнього педагога, збагачення його індивідуального та особистісного потенціалу, а також шляхи оволодіння способами творчого самовираження і самореалізації. Безумовною запорукою формування зазначеної вище орієнтації слід розглядати навчальну діяльність майбутніх педагогів, і, відповідно, опанування ними цілісним масивом різносторонніх знань із предметів фахової підготовки.

Наступною розглядаємо функціональну орієнтацію, яка ґрунтується на теоретичних засадах теорії пізнання, її психологічних механізмах, що вичерпно доводять функціональну цінність знань, утім, і фахових, які формуються в умовах педагогічного процесу ЗВО. Теоретична освіта майбутнього педагога стимулює його ж науковий стиль мислення, що слід розглядати запорукою вдосконалення навчально-виховної практики, а також налагодження міжособистісної взаємодії у загальній моделі педагогічного процесу ЗДО. Зауважимо, що у контексті зазначеного, особливе місце слід відвести навчальним дисциплінам психолого-педагогічного циклу. Їхнє вивчення у ЗВО суттєво впливає на особистісний розвиток майбутнього педагога, формування його моральних і професійно-ціннісних орієнтацій. Власне у такій спрямованості змісту психолого-педагогічних дисциплін сучасні заклади вищої освіти відчують найбільшу потребу, а для студентів цей аспект розглядаємо особливо значущим у професійному самоствердженні.

Актуальними у руслі зазначеного розглядаємо низку вимог до навчально-виховного процесу ЗВО, які обумовлюють його ефективність. А саме:

- спонукати студентів до формулювання альтернативних ідей і концепцій;
- створювати проблемні ситуації у контексті традиційне-інноваційне: за і проти;
- спонукати до імпровізацій та пошуку шляхів творчого запозичення здобутків зарубіжних освітніх систем;
- максимально залучати студентів у різні форми навчальної та науково-дослідницької діяльності;
- створювати умови для практичного втілення напрацьованих студентами новацій.

Відповідно, не менш важливою постає наступна, третя технологічна орієнтація майбутніх педагогів, оскільки саме вона забезпечує оволодіння

професійно значущими вміннями, а, відтак, і навичками педагогічної діяльності, її інноваційно-процесуальною складовою.

Для реалізації технологічної орієнтації вкрай необхідною розглядаємо фундаментальну теоретичну підготовку, яка, насамперед, формує наукові способи опанування знаннями, удосконалює мисленнєву діяльність, розвиває аналітико-синтетичні операції. Фундаментальна теоретична підготовка є необхідною для того, щоб підготувати майбутнього педагога до дидактичного переосмислення та інтерпретації складної пізнавальної інформації для дітей, забезпечуючи її різносторонній вплив на особистісний розвиток. Безумовною складовою такої підготовки слід розглядати формування теоретичної компетенції майбутнього педагога, його готовності до прогнозування та моделювання освітнього середовища в ЗДО. Підготовка майбутнього педагога до самостійного добору організаційних форм, методів і засобів їхньої реалізації сприяє напрацюванню індивідуального стилю педагогічної діяльності, стимулює до творчих пошуків. Як відомо, технологічна орієнтація сприяє формуванню творчості та ініціативності, відкритості до реалізації здобутків педагогів-новаторів і утвердження таким чином усвідомлених змін у педагогічній діяльності. А саме:

- у студентів зароджується почуття невдоволення вже сформованими знаннями;

- вони переконуються в їхній обмеженості та неспроможності реалізувати в практичній діяльності інноваційні освітні технології;

- студенти в активному пошуку альтернативних форм і методів педагогічної та міжособистісної взаємодії з дітьми продукують оригінальні навчально-виховні ситуації;

- студенти самостійно і з власної ініціативи виходять за межі традиційних підходів до освіти дітей і обирають нові ідеї, які забезпечують значно ширші можливості для професійної рефлексії та освіти впродовж життя.

Такий зразок особистості майбутнього педагога ЗДО формується унаслідок синтезу його індивідуальних надбань із здобутками педагогів-

практиків. Між науковою теорією і технологією її реалізації в дидактико-розвивальному (освітньому) просторі ЗДО забезпечуються освітні досягнення дітей, які є вкрай необхідними для успішного навчання в новій українській школі (НУШ). Власне, мовиться про інтердисциплінарність теоретичних знань майбутнього педагога (педагогіка, психологія, педагогіка дошкільна, психологія дитяча, конкретні методики дошкільної освіти та ін.), на основі яких він формує свою індивідуальну траєкторію професійного розвитку та педагогічної рефлексії.

Як було наголошено вище, концепція підготовки майбутніх педагогів ЗДО шляхом їхнього включення у формулювання і вирішення завдань згідно концепції «навчання через завдання», видається у сучасних умовах досить ефективною, адже мовиться про функціонування різних типів ЗДО із урахуванням запитів на їхні освітні послуги відповідно до індивідуально-типологічних особливостей дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, втім, і дітей з особливими освітніми потребами.

Для підготовки майбутніх педагогів інтердисциплінарні знання особливо важливі у процедурі їхньої підготовки до формулювання завдань для дітей та навчання їх способів розв'язувати такі навчально-виховні завдання з різних розділів чинних програм ЗДО і НУШ. Навчання студентів формулювати завдання для дітей, прогнозувати способи їхнього сприйняття дітьми і при цьому критично осмислювати свої рішення найдоцільніше здійснювати на практичних заняттях із фахової дисципліни «Педагогіка дошкільна». Таким чином забезпечується перехід навчальних і виховних завдань у професійні, акцентуючи увагу на їх перцепції викладачами і студентами. Брати до уваги слід той факт, що від чіткості усвідомлення сформульованих завдань залежить діагностика студентами рівня готовності дітей до їхнього вирішення: «Чи розуміють вони мету, яку ставить перед ними педагог?», «Чи в змозі самостійно знайти способи її досягнення?», «Чи готові аргументовано обстоювати свої способи діяльності?» та ін.

Формулювання завдань для дітей слід опирати на всі сфери особистості – інтелектуальну, емоційну, діяльнiсну, а також надавати майбутнім педагогам різні методики діагностування ставлень дітей до вирішення проблем і навчально-виховних завдань, способів аналізу одержаних результатів, увиразнення утруднень у процесі такої діяльності. Набуті під час практичних занять уміння є дуже важливими для подальшої самостійної діяльності студентів, оскільки вони можуть стати своєрідним інструментарієм для розвитку їхньої педагогічної майстерності. Водночас із вище зазначеним, у студентів активно формуються уміння у сфері міжособистісного спілкування, діалогу і полілогу, а також асертивні риси (готовність обстоювати власну точку зору, не порушуючи моральні права інших; оптимально реагувати на критику і рішуче заперечувати чи схвалювати свої погляди залежно від обставин). Власне асертивність, поєднуючи внутрішню силу із ввічливістю педагога, у міжособистісному спілкуванні зі своїми підопічними дозволяє йому обстоювати свій погляд відповідно до соціально ухвалених норм і правил. Водночас майбутні педагоги визнають необхідність постійного самовдосконалення шляхом самостійного навчання у його різних формах, розвитку потреби щодо ознайомлення із педагогічними інноваціями, набуття умінь аналізувати психолого-педагогічні проблеми у руслі інтра- та інтердисциплінарного підходів.

У процесі практичних занять із «Педагогіки дошкільної» важливо готувати майбутніх педагогів до навчання дітей самостійно вчитися. Здавна відомий принцип автодидактизму, який різносторонньо обґрунтували в дошкільній дидактиці. Є. Водовозова, Р. Жуковська, Є. Тіхєєва та ін. вже у 20-тих роках ХХ сторіччя, слід наповнити новими цілями і змістом і, застосовуючи сучасні методики та дидактичні засоби, стимулювати самонавчальну діяльність кожного вихованця ЗДО. Задля цього майбутніх педагогів доцільно підготувати до того, щоб вони змогли зрозуміти проблеми і прогнозувати навчальні очікування дітей не лише в сенсі їхньої вербальної, а й практичної діяльності, яка має реально виражені результати.

З огляду на те, що у статті основну увагу зосереджено на концепції навчання майбутніх педагогів ЗДО шляхом залучення до виконання завдань, розглянемо приклади з реальної практики проведення практичних занять із «Педагогіки дошкільної» зі студентами денної форми навчання. На наше глибоке переконання, на завершальному етапі вивчення цієї дисципліни якнайповніше можна зреалізувати зазначені нами вище підходи і, передусім, інтердисциплінарний. Враховуючи досвід викладачів інших фахових дисциплін, які активно використовують в діяльності зі студентами різні організаційні форми проведення занять, студентам спершу пропонували обрати ті з-поміж них, які з їхнього погляду є найбільш продуктивними і доцільними, враховуючи тематику. Так було обрано ділову гру, а її сценарій спроектовано відповідно до теми «Взаємодія ЗДО із сім'єю у вихованні дітей» і проблему ділової гри окреслено під гаслом «Хочу бути мамою, хочу бути татом!»

У руслі наведеної концепції та згідно обраної форми проведення заняття були чітко прописані діючі особи і дидактичні завдання, в яких представлено функціональні обов'язки кожного учасника гри. Умовно сукупність визначених завдань погруповано на такі, в яких, по-перше, передбачено збагачення теоретичних знань студентів у царині тих навчальних дисциплін, в яких вони збагатили свою обізнаність гуманітарними дисциплінами, втім, і методичними; по-друге, оволодіння ціннісним потенціалом знань не лише фахових, а й дисциплін загальної фундаментальної підготовки задля формування моральних і професійно-ціннісних орієнтацій з їх чітко вираженою проекцією на особистісні якості майбутніх педагогів, їх позитивної мотивації щодо опанування способами самореалізації в професійній діяльності; по-третє, збагачення професійних знань студентів щодо сучасних освітніх технологій та оволодіння в їхньому контексті практичними вміннями і навичками вирішення навчально-виховних завдань з позицій педагога; по-четверте, опанування технологією прогнозування способів вирішення завдань і формулювання їх очікуваних результатів, беручи до уваги рівень підготовленості дітей; по-п'яте,

засобами стимулювання самостійної діяльності дітей на підставі висловлених ними припущень.

Таким чином, добір наведених вище завдань спрямований у русло професійно-педагогічної підготовки і, як було наголошено вище, у формі ділової гри. Її освітню мету убачали у збагаченні знань майбутніх педагогів, забезпеченні формування їх особистісного потенціалу та готовності до практичного вирішення проблем, які виникають у реальному процесі ЗДО.

Основними методами рекомендовано проблемні, практичні, метод дискусії, обміну думками, засоби самопрезентації та ін. Організація ділової гри передбачала групову (колективну) діяльність академічної групи.

Як бачимо, обрана студентами форма проведення заняття цілком відповідає їхнім очікуванням щодо подальшого загального розвитку, формування умінь налагоджувати міжособистісні взаємовідносини у товаристві з однолітками та з дітьми дошкільного віку, спілкуватися з їхніми батьками відповідно до проблем у професійній діяльності. Оскільки заняття у формі ділової гри забезпечують очікувані результати за умови системного підходу до їхнього планування, надзвичайно важливо чітко окреслити їхню мету, пролонгуючи її ускладнення на кілька наступних занять.

У контексті концепції «навчання через завдання» студенти самостійно прогнозують ролі, розподіляючи їх між собою з урахуванням не лише їхніх індивідуальних особливостей, а й вже набутого життєвого досвіду в руслі порушеної теми (можливо, зі свого приватного життя). Надалі, в групі обговорюється конфігурація кожної ролі – хто, що і, ймовірно, як буде її виконувати; яких меж дотримуватися; дотично до яких морально-етичних правил діяти. Відповідно, з'являються завдання, які слід вирішити з метою досягнення рольової довершеності та її наближення до діяльності реального персонажа, пропонуються альтернативні підходи і способи взаємодії. Таким чином, перед групою вимальовується низка чітких завдань, які є основою для сценарію гри. Щодо самих ролей, то у них простежується віддзеркалення індивідуальної, реальної дійсності (приватний досвід студентів) чи відтворення

опанованих знань і набутих умінь. Відповідно, студенти «вживаються» в роль, стають активними і діяльними. Їхній обов'язок полягає в тому, щоб правильно відтворити зміст ролі, об'єднуватись з іншими учасниками гри у спільному сюжеті, міжособистісному спілкуванні.

У такий спосіб формуються і зміцнюються певні поведінкові стереотипи, які згодом доведеться повторити як необхідні чи з власної ініціативи або ж із примусу.

Наступним етапом у діяльності зі студентами постає самооцінка за результатами зреалізованої ролі (утім, до уваги береться оцінка всіх учасників гри). Зазвичай її супроводжують емоції, спрямованість на всіх (об'єкти діяльності), однак вона є суб'єктивною. Постає оцінка у діловій грі у висловлюваннях, наведених аргументах, судженнях, що детерміновані сюжетом гри і вплетених у неї подій чи процесів. Слід звернути увагу на те, що для спільної оцінки мають значення міжособистісні відносини у групі, симпатії чи антипатії до певної особи. У самооцінці важливо наголосити на аналізі мотивації щодо виконання ролі, на його позитивних сторонах і, водночас, на прорахунках чи у припущеннях. Відповідно, надалі така чи подібна до неї роль збагачується не лише змістом, а й процесуально.

Слід наголосити і на стилі спілкування викладача зі студентами (студентом), коли мовиться про загальну оцінку та індивідуальну самооцінку. За будь-яких обставин, він повинен бути демократичним і паритетним, що відповідає очікуванням студентів. Здебільшого, вони уже мають створені молоді сім'ї, діють самостійно і відповідально, отож, такий стиль утверджує їх у свободі дій та намаганнях здійснити адекватний життєвий вибір.

В описаній нами діловій грі важливо майстерно окреслити завдання, щоб чітко зіграти ролі матерів, батьків, педагогічних та психологічних консультантів, представників соціальних служб і громадських організацій.

Отож, опановані студентами знання в руслі інтердисциплінарного підходу уможливають їх успішне втілення в обов'язки кожної ролі. Задля того, щоб увійти в її сутність, студент сам змушений звірити свої знання, сформовані

уміння і навички із запитами сучасних сімей і соціуму до них, що, як свідчить наш досвід, є найважчим в організації цього методу фахової підготовки майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти і НУШ.

Представлену нами форму проведення практичного заняття з «Педагогіки дошкільної» слід розглядати у вимірах ефективного забезпечення інтелектуально-пізнавального, емоційно-почуттєвого, психомоторного та, загалом, професійного розвитку особистості в умовах навчання у сучасних закладах вищої освіти України.

References:

1. Бех І. Д. Гуманізація виховного процесу. *Енциклопедія для фахівця соціальної сфери*. 2-е видання / за заг. ред. проф. Д. Звереві. Київ-Сімферополь: Універсум, 2013. С. 33-34.
2. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання. Київ: Світич, 2006. 304 с.
3. Богущ А. М. Компетентнісний підхід у процесі професійної підготовки майбутнього вихователя дошкільного закладу. *Наукові праці. Серія : Педагогіка, психологія і соціологія*. Донецьк: ДВНЗ «Дон НТУ», 2009. Вип. 5 (155), ч. I. С. 194-200.
4. Гавриш Н. В. Орієнтація на розвиток суб'єктності студента у процесі підготовки професійно компетентних фахівців з дошкільної освіти / Зб. наук. праць Бердян. держ. пед. ун-ту. Серія: Педагогічні науки. Бердянськ: БДПУ, 2007. С. 44-49.
5. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века: в поисках практико-ориентированных образовательных концепций. Москва: Изд-во «Совершенство», 1998. 608 с.
6. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. 2-е вид. Київ: Т-во: Знання України, 2010. 520 с.

7. Лисенко Н. В. Тенденції розвитку дошкільної освіти у сучасних європейських країнах: перспективи для творчих запозичень. *Освітній простір України: науковий журнал*. Івано-Франківськ, 2015. Вип: 5 і 6.
8. Лисенко О. М. Майбутній педагог українського дошкілля у просторі професійно-ціннісних орієнтацій. Монографія. Івано-Франківськ, 2018. 407 с.

3.2. Formation of Future Teachers' Communicative Competence in the Process of Educational and Research Activities

Формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів у процесі навчально-дослідницької діяльності

У Концепції нової української школи зазначається, що сьогодні необхідно приділяти пильну увагу формуванню універсальних компетенцій та соціально-значущих якостей молодших школярів, до яких насамперед відноситься комунікативна компетентність [6]. Це вимагає створення в освітній практиці закладів вищої педагогічної освіти умов для підвищення комунікативної культури майбутніх учителів початкової школи шляхом їх включення в активну пізнавальну діяльність, зокрема в навчально-дослідницьку.

Проблеми організації науково-дослідної роботи у закладах вищої освіти розглядалися у працях таких учених, як А. Алексюк, Н. Гордій, В. Гриньова, В. Даниленко, Н. Дем'яненко, М. Донченко, Ю. Єчина, І. Зазюн, І. Іваненко, О. Мартиненко, О. Микитюк, О. Семенов, Н. Сидорчук, Т. Щербань та інші. Аналіз сучасних тенденцій розвитку системи вищої освіти в Україні та світі, досліджень вітчизняних і зарубіжних учених свідчать про те, що успішне професійне становлення майбутніх фахівців обумовлене максимальним їх залученням до дослідницької діяльності в процесі навчання [2; 7; 9; 11; 12]. Стратегія розвитку об'єднаної Європи сьогодні побудована на використанні трикутника знань – освіта, дослідження та інновації [2].

Загалом учені характеризують науково-дослідну робота студентів як пошукову діяльність наукового характеру, у результаті якої суб'єктивне пізнання дійсності набуває об'єктивної теоретичної і практичної значущості та новизни [10, с. 140]. Дослідницьку діяльність визначають як таку, що пов'язана

з пошуком відповіді на творче дослідницьке завдання і передбачає наявність основних етапів, характерних для дослідження в науковій сфері [4, с. 22].

На основі того, який спосіб роботи з конкретним матеріалом переважає, виокремлюють різні види діяльності, що містить у собі дослідницький компонент, а саме науково-дослідницьку та навчально-дослідницьку діяльність [14, с. 8]. Навчально-дослідницька діяльність майбутніх педагогів охоплює заняття з різних навчальних дисциплін. Як зазначає Н. Гордій, «науково-дослідна діяльність, що пронизує систему підготовки майбутніх педагогів упродовж усього періоду навчання у вищому педагогічному закладі, характеризується тісним системним міжпредметним взаємозв'язком, передбачає озброєння студентів методологією дослідницької роботи, сприяє не лише поглибленню і розширенню знань, а й збагачує світогляд студентської молоді, стимулює розвиток самостійності, творчого потенціалу, інтелектуальних здібностей кожної особистості» [3]. Тому в організації освітнього процесу ЗВО відводиться пріоритетна роль дослідницьким технологіям, що є одним із найважливіших засобів підвищення якості підготовки і виховання спеціалістів з вищою освітою [5, с. 341].

Мета дослідницької технології, яка використовувалася нами з метою формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів, – це: розвиток інтелектуальних здібностей студентів; набуття ними досвіду дослідницької діяльності; усвідомлення інтегративної природи комунікативної діяльності вчителя початкових класів; формування на цій основі активної творчої комунікативної особистості майбутнього фахівця.

Завдання технології: 1. Застосування методів дослідження під час ознайомлення студентів з явищами, процесами, фактами педагогічної дійсності в початковій школі. 2. Формування дослідницьких умінь і навичок майбутніх учителів початкових класів. 3. Прищеплення студентам інтересу до навчальних і наукових досліджень. 4. Розвиток культури і техніки мовлення студентів. 5. Розвиток їхніх творчих здібностей на основі набуття дослідницького досвіду. 6. Здійснення дослідницького підходу в розкритті змісту навчальних дисциплін,

встановленні міжпредметних зв'язків, виборі доцільної методики організації навчальної діяльності студентів [8, с. 134-135].

Посиленню мотивації студентів до вивчення питань, пов'язаних із комунікативними аспектами майбутньої професійної діяльності, всебічно сприяє педагогічна практика, в процесі якої створюються реальні умови для спостереження та усвідомлення студентами особливостей комунікативної діяльності вчителя початкової школи. Зокрема, навчальна практика першокурсників є початковим етапом у системі їхньої практичної підготовки. Особливістю навчальної практики є те, що вона проводиться паралельно із вивченням дисциплін лінгвістичного та психолого-педагогічного циклів. Це дає можливість зіставити теоретичні знання і реальну роботу вчителя, студенти мають змогу особисто переконатися в практичній значущості теоретичних знань із названих дисциплін.

Організуюючи навчання першокурсників з використанням дослідницької технології, ми виходили з того, що оптимальною для розвитку творчих здібностей студентів є така структура вивчення навчальної дисципліни, яка аналогічна структурі наукового дослідження. «На сьогодні в усьому світі в підготовці фахівців здійснюють доволі радикальний перехід від навчально-освітнього процесу до науково-освітнього. Тому потрібна така організація навчально-дослідницької роботи студентів, яка поставала невід'ємною частиною освітнього процесу» [2].

На заняттях, починаючи з 1 курсу, здійснювалася розвивальна дослідницько-пошукова взаємодія в системі «викладач – студент» за різними моделями відповідно до змісту матеріалу, що вивчався.

Модель № 1: а) визначення проблеми (усвідомлення наявної проблеми, її значення); б) знаходження ймовірних відповідей (збір та аналіз даних, пошук взаємозв'язків між ними, висунення гіпотез); в) перевірка кінцевого варіанту відповіді (аналіз результатів, формулювання висновку).

Модель № 2: а) визначення і формулювання суті проблеми; б) висунення гіпотез; в) збирання та оцінювання даних; г) перевірка гіпотези; д) передбачуваний висновок і прийняття рішення.

Модель № 3: а) зіткнення з проблемою та відгук на неї; б) організація дослідження; в) знаходження варіантів розв'язання проблеми; г) рефлексія та оцінювання; д) висновки.

Наприклад, з метою з'ясування сутності поняття «комунікативна компетентність» використано модель № 1. Для визначення сутності проблеми, усвідомлення її значення студентам запропоновано на основі спостережень за діяльністю вчителя початкової школи під час навчальної практики відповісти на серію запитань: 1. Яке значення має мовлення в роботі вчителя початкових класів? 2. Яку форму мовлення педагог використовує найчастіше – монологічну чи діалогічну? Чому? 3. Які синоніми можна дібрати до слова «діалог»? Запишіть їх. 4. Чим відрізняється спілкування вчителя початкових класів з молодшими школярами від спілкування педагогів з учнями середніх і старших класів? 4. Якого висновку можна дійти на основі спостережень?

У відповідях на запитання викладача студенти констатували визначальну роль професійного мовлення, насамперед діалогічного, у роботі вчителя початкових класів як «основного знаряддя праці», «засобу навчання і виховання дітей», «засобу спілкування з учнями» тощо. Майбутні вчителі дібрали такі синоніми до слова «діалог»: розмова, спілкування, комунікація, бесіда. Студенти дійшли висновку, що основним засобом учительської праці є його професійне діалогічне мовлення, тобто спілкування, комунікація, що має свою специфіку в початкових класах (більш тісний контакт учителя з дітьми, емоційність та образність його мовлення, постійна словникова робота вчителя у процесі викладання всіх шкільних предметів у зв'язку з обмеженим лексичним запасом дітей тощо), а тому його формування – це важливе завдання професійної освіти.

Наступна серія запитань та завдань спрямовувала студентів на знаходження ймовірних відповідей шляхом добору та аналізу даних, пошуку

взаємозв'язків між ними, висунення гіпотез. 1. Самостійно сформулюйте найважливіші вимоги до професійного мовлення вчителя початкових класів. Чи завжди вчителі дотримуються цих вимог? 2. Знайдіть у тлумачному словнику української мови визначення слова «культура». Яке відношення має це слово до професійного мовлення вчителя початкової школи? 3. Дайте самостійне визначення понять «культура мовлення», «комунікативна культура». Чим відрізняються ці поняття? 4. Яке з цих визначень більшою мірою стосується професійної діяльності вчителя?

Серед найважливіших вимог до професійного мовлення вчителя початкових класів студенти назвали правильність (83%), дотримання мовних норм (64%), використання слів ввічливості (56%), відсутність нелітературних слів (49%), лагідну інтонацію (33%), красу, образність (31%), уміння точно пояснити матеріал (30%). На основі словникових визначень понять «культура», «культура мови» та порівняння понять «мова» і «мовлення» студенти дійшли висновку, що всі названі ними ознаки можна об'єднати під єдиним поняттям «культура мовлення». Для відповіді на третє запитання майбутні вчителі самостійно знайшли в словнику визначення поняття «комунікація». Порівнявши зміст понять «мовлення» та «комунікація», студенти шляхом висловлення низки припущень (гіпотез) дійшли висновку, що різниця між мовленням і комунікацією полягає в наявності чи відсутності співрозмовника.

Більш ефективному використанню дослідницької технології з метою формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів сприяли вдало використані комунікативні стратегії і тактики викладача. Це комунікативна стратегія емоційної підтримки студентів (тактика авторитетної думки; тактика авансування успіху; тактика довіри; тактика схвалення; стимулювання позитивним прикладом та ін.). Застосовуючи комунікативну тактику довіри («Я впевнений, що ваша оцінка буде правильною та об'єктивною»), викладач доручив студентам у вигляді короткої дискусії здійснити самооцінювання та взаємооцінювання прослуханих виступів однокурсників. У ході дискусії студенти вчилися аргументувати власну думку, прислухатися до думки

товаришів, порівнювати, узагальнювати, систематизувати, доходити спільного висновку.

Основними методами дослідницької технології, які використовувалися в ході навчальної педагогічної практики, були: спостереження, що давало можливість глибшого пізнання закономірностей, принципів, змісту і способів організації комунікативної взаємодії вчителя початкової школи з учнями; індуктивний, дедуктивний методи. Використовувалися прийоми аналогії, порівняння, зіставлення, систематизації, узагальнення, встановлення причиново-наслідкових зв'язків. З метою організації цілеспрямованого спостереження та аналізу комунікативної діяльності вчителів було розроблено щоденники практики, де студенти фіксували дані спостережень.

Орієнтиром для здійснення мікродосліджень студентів були спеціально розроблені завдання для групової пошуково-дослідницької роботи першокурсників, які, з одного боку, давали можливість закріпити вже набуті знання та вміння, а з іншого, – мали пропедевтичний характер, тобто готували студентів до оволодіння новими комунікативними поняттями. Наведемо приклади завдань: «На основі проведеного спостереження за діяльністю вчителя початкових класів на уроці української мови виконайте такі завдання: 1. Складіть письмовий опис стилю спілкування вчителя з учнями. 2. Простежте за дотриманням учителем норм української літературної мови. Які відхилення ви помітили? 3. Опишіть особливості спілкування дітей з учителем на уроці. 4. Підготуйте есе з теми: «Функції слова вчителя на уроці в початковій школі». 5. Які ситуації спілкування вчителя з учнями ви визначили б як конфліктні? Чому? Завдання однакового змісту пропонувалося виконати групі студентів з 4-5 осіб.

Після закінчення практики за її результатами було проведено підсумкову конференцію, якій передували обговорення виконаних студентами завдань на практичних заняттях із педагогіки та сучасної української мови. У процесі обговорення студенти порівнювали результати своїх спостережень, доповнювали та уточнювали їх, доходили спільних висновків, які були

оприлюднені у вигляді презентації наукового мікродослідження на підсумковій конференції.

Ефективними щодо формування комунікативної компетентності майбутніх учителів є ігрові та групові технології у поєднанні з дослідницькою. Наприклад, після надання студентам інформації про основні жанри педагогічного дискурсу на основі самостійно розроблених таблиць та на базі вже сформованих уявлень про монологічне, діалогічне мовлення їм було запропоновано виконати такі завдання: 1. Змоделюйте один із монологічних жанрів педагогічного дискурсу, що використовуються в початковій школі (розповідь, міркування), та представте його в усній формі. 2. Змоделюйте один із діалогічних жанрів педагогічного дискурсу вчителя початкових класів (опитування учнів, індивідуальна бесіда) та представте його у формі рольової гри.

Для виконання завдань було сформовано 4 групи студентів (по 5-6 осіб). Використано метод групового вирішення проблемних завдань. Групова робота сприяла створенню єдиного комунікативно-сислового поля, ситуації розуміння, взаєморозуміння, максимальному розкриттю здібностей та можливостей студентів. Працюючи в малих групах, студенти вчилися виявляти товариськість та здатність до співпраці, вміння розуміти партнерів, правильно оцінювати їхні психологічні та емоційні реакції, поважати погляди інших, толерантно вести діалог, доходити спільного рішення, по черзі виконувати роль лідера, підкоряти власні інтереси інтересам інших (ідентифікувати себе з групою) або, навпаки, відстоювати свою позицію, чітко висловлювати власну думку тощо. В організації групової роботи студентів використовувалися поради психологів щодо принципів роботи в групі [1]. Після закінчення роботи кожна з груп представила один із підготовлених жанрів. Досвід експериментальної роботи засвідчив, що в комунікативному середовищі малої групи значно ефективніше формуються комунікативні вміння майбутніх учителів.

Таким чином, під час занять студенти постійно перебували в процесі активної комунікативної взаємодії. Використовувалися різні форми організації

навчальної діяльності: фронтальна, індивідуальна, групова; активні методи: доповідь, дискусія, метод групового вирішення проблемних завдань, моделювання, конструювання; специфічні методи навчання професійної комунікації (спілкування в умовах зміни видів діяльності, партнерів, навчальних завдань, метод «золотої середини» (довірливої комунікації) тощо. Викладач на занятті виступав у ролі партнера з комунікації, зусилля якого були спрямовані на розвиток «Я-концепції» студента, свободи проявів особистості майбутнього вчителя початкових класів, самоповаги, творчості, толерантності, критичного мислення, спонтанності у висловленні своїх думок.

На основі зразків методом моделювання студенти за завданням викладача створювали комунікативні ситуації, в яких використовувалися розроблені зразки стратегій. Далі в рольовій грі майбутні вчителі початкових класів під час практичних занять інсценували розроблені ситуації. Метод рольової гри дозволяв формувати в студентів власне ставлення до ситуації, конкретні навички (критичного мислення, уваги, емпатії тощо). Для ефективного використання методу рольової гри використовувався такий алгоритм: 1. Формулювання проблеми для рольової гри. 2. Розроблення ситуації (сценарію). 3. Визначення учасників та спостерігачів. 4. Надання максимально повної інформації учасникам шляхом детального обговорення ситуації (Чи вирішується проблема в ході гри? Яку стратегію й тактики застосовано? Чи можна було по-іншому вирішити ситуацію?).

Студентів учили аналізувати комунікативну ситуацію та визначати комунікативні стратегії й тактики відповідно до комунікативної ситуації за допомогою кейс-методу. Кейс-метод, або метод ситуаційних вправ, є інтерактивним за своєю суттю і дає змогу наблизити процес навчання до реальної практичної діяльності майбутнього вчителя початкових класів. Кейс – це реальна подія зі шкільного життя, що відображає сутність педагогічних понять і проблем, з якими зустрічається в професійній діяльності вчитель початкових класів. Її опис чи імітація використовувалися для того, щоб викликати дискусію в навчальній аудиторії, обговорення та аналіз ситуації,

виявити окремі або загальні її особливості, прийняти рішення. Запропонована комунікативна ситуація або ситуаційна вправа слугувала інструментом, який формував у студентів реалістичне сприйняття педагогічної дійсності, загострював їхню увагу на актуальних проблемах навчання і виховання молодших школярів, викликав інтерес, допомагав глибше зрозуміти суть комунікативної діяльності вчителя початкових класів, розвивав увагу студентів, аналітичне та стратегічне мислення, володіння дослідницькими методами аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення, комунікативні навички в процесі дискутування на основі конкретного випадку, давав змогу поєднати теоретичні знання з практичною діяльністю, отримати ґрунт для перевірки теоретичних відомостей, виявлення взаємозв'язків і закономірностей, перетворити абстрактні знання у вміння, переконатися у правильності власних поглядів, цінностей. Використовувалися різні види кейсів (кейс-ситуація, кейс-проблема, кейс-опис та ін.), що включали такі завдання: проаналізувати педагогічну ситуацію; дати характеристику учасників та обставин виникнення ситуації; на основі заданої ситуації сформулювати проблему; розробити серію запитань щодо ситуації; дати відповіді на запитання; запропонувати шляхи вирішення ситуації, використовуючи здобуті знання і досвід; із запропонованих варіантів вибрати правильний розв'язок; самостійно сконструювати ситуацію на основі фактів, що спостерігалися під час проходження педагогічної практики в початковій школі, тощо.

На основі аналізу комунікативної ситуації кейс-метод дозволяв покроково формувати комунікативні стратегії і тактики майбутніх педагогів відповідно до загальної структури комунікативної стратегії (аналіз ситуації, визначення типу стратегії відповідно до ситуації, її планування, розроблення, виконання, оцінювання результату, корекція) спочатку з викладачем, потім у груповій діяльності, а далі самостійно, розвивати рефлексивне мислення студентів, їхні інтелектуальні та дослідницькі вміння.

Організована таким чином навчально-дослідницька діяльність студентів сприяє розкриттю особистісних характеристик кожного учасника навчального

процесу: по-перше, розвиває здатність логічно і критично мислити, шукати нестандартні шляхи та нові підходи до вирішення проблем, по-друге, викликає пізнавальний інтерес, посилює професійну мотивацію та активізує навчальну діяльність, по-третє, позитивно впливає на емоційний стан учасників навчально-виховного процесу, посилює впевненість у собі, активізує процес саморозвитку та самореалізації особистості, є запорукою зростання продуктивності навчального процесу [13, с. 385].

Таким чином, інноваційність у використанні дослідницької технології в комунікативній підготовці майбутніх учителів початкової школи полягає в поєднанні навчальної та науково-дослідної роботи студентів, реалізації освітнього процесу через дослідницьку діяльність майбутніх педагогів. Як свідчить наш досвід, організувати таким чином професійну підготовку студентів можна, починаючи з першого курсу, що сприяє розвитку позитивної мотивації науково-дослідної роботи. Таким чином студенти залучаються до наукових досліджень не лише в позааудиторний час, починаючи зі старших курсів, а від початку навчання в університеті на заняттях з різних дисциплін та під час практик. За таких умов дослідницька робота майбутніх педагогів набуває ознак системності й логічності, оскільки охоплює всі ланки освітнього процесу. Дослідницька технологія, що органічно поєднується з різноманітними формами, методами, іншими інноваційними технологіями (проблемні лекції, групова робота, кейс-метод, навчальні дискусії, виконання індивідуальних науково-дослідних завдань, написання творчих робіт, есе, виконання та захист проєктів тощо), посилює комунікативну спрямованість професійної підготовки майбутніх педагогів, сприяє ефективному формуванню їхньої комунікативної компетентності та готовності до відповідної роботи з молодшими школярами.

References:

1. Барна М. В. Програма соціально-психологічного тренінгу з розвитку емпатійності майбутніх практичних психологів. *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. № 12. С. 50-66.

2. Волкова Н. П. Залучення студентів до наукових досліджень як Найважливіше завдання сучасного університету. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN25/5.pdf>

3. Гордій Н. М. Організація науково-дослідної роботи студентів. URL: http://www.rusnauka.com/2_ANR_2010/Pedagogica/5_57848.doc.htm

4. Григоренко Л. Самостійна робота як фактор підвищення ефективності майбутніх педагогів до професійної діяльності. *Рідна школа*. 2005. № 8. С. 22-24.

5. Єчина Ю. С. Науково-дослідницька діяльність студентів як підгрунття науково-технічного розвитку. *Проблеми вищої освіти. Вісник КНУТД*. 2012. № 5. С. 341-347.

6. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/.

7. Микитюк О. М. Теорія і практика організації науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах освіти України в ХІХ ст.: автореф. дис. доктора пед. наук / Інститут педагогіки АПН України. К., 2004. 42 с.

8. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. О. М. Пехоти. Київ: А.С.К., 2001. 256 с.

9. Погребняк Н. М. Науково-дослідна робота студентів у системі вищої педагогічної освіти Великобританії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Ялта, 2011. 242 с.

10. Пономарьова Г. Ф. Науково-дослідна робота студентів у ВНЗ як складова їх професійної підготовки. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Випуск ХХІV. Харків, 2010. С. 138-144.

11. Семенов О. М. Організація науково-дослідної роботи студентів філологічних факультетів педагогічних університетів. К. Глухів: РВВ ГДПУ, 2002. 96 с.

12. Сидорчук Н. Г. Організація науково-дослідної роботи студентів педагогічних навчальних закладів. *Психолого-педагогічні основи гуманізації*

навчально-виховного процесу в школі та вузі: зб. наукових праць. Випуск 3. Рівне: Волинські обереги, 2002. С. 117-120.

13. Федорич Х. Дослідницька діяльність як процес самореалізації особистості. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2014. № 2 (Частина 1). С. 282-387.

14. Яновський А. О. Організація пошуково-дослідницької діяльності з використанням інформаційно-комунікаційних технологій: навч.-метод. посібник. Одеса: Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського, 2009. 156 с.

3.3. Practically Oriented Technologies in Professional and Methodical Training of Teachers in the Conditions of Informatization of Education

Практико-зорієнтовані технології в професійно-методичній підготовці педагогів в умовах інформатизації освіти

У сучасній педагогічній науці визначено об'єкти і продукти технологізації освітнього процесу. До об'єктів технологізації в освітній діяльності належать завдання, зміст, організаційні способи сприймання, переробки та подання інформації, форми взаємодії учасників процесу, процедури їх особистісно-професійної поведінки, самоврядування та творчого розвитку. До продуктів технологізації освітнього процесу (з боку здобувача) віднесено особистісні, соціальні та професійні значущі алгоритми й стереотипи поведінки, результатом доцільності та ефективності яких слугує успішність і конкурентоспроможність випускників закладів вищої педагогічної освіти [8].

Водночас передумовами технологізації професійно-методичної підготовки педагогів в умовах вищої педагогічної освіти (ВПО) стають: зростання тенденції технологізації в освіті та на рівні наукових досліджень, освітніх стандартів, навчального-методичного забезпечення.

Задля розуміння сучасного понятійного поля «технологізація освіти» з узагальнення вимог до підготовки здобувачів вченими визначено та обґрунтовано зміст понять «технологічна культура», «технологічне мислення», «технологічна компетентність» тощо, які здебільшого використовується у двох значеннях (рис. 1).

Під технологізацією також розуміють відображення педагогічного досвіду, перехід від відтворення педагогічної діяльності до управління [1]; усвідомлену діяльність «з побудовою процедур і операцій, необхідних для досягнення прикладних завдань, і для побудови моделей» [2], новий етап розвитку освітньої системи, для якого характерним є зростання важливості

технології підготовки навчального матеріалу і технологій навчання [7], організацією планування і оцінювання освіти, який зосереджено на мотивації до навчання та спрямовано на отримання якісного результату» [9, с. 7].

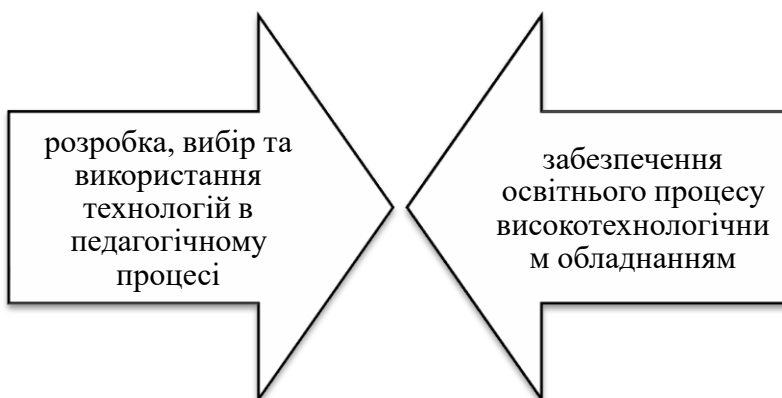


Рис. 1. Значення поняття «технологізація» в освіті

Близьким до поняття «технологізація» в науково-педагогічних дослідженнях є «технологічний підхід», який визначається як «шлях проектування та застосування технологій задля вирішення низки освітніх завдань» і виконання певних функцій (рис. 2) [8, с. 20; 6; 14].



Рис. 2. Функції технологій в процесі технологізації освіти

На думку вчених, технологічний підхід передбачає інструментальне керівництво освітнім процесом та досягнення поставлених завдань [14]. Важливим при технологічному підході визнано заданість й визначення параметрів результату навчання та об'єктивність діагностики навчання під час кожного заняття [3].

Технологізація освіти як сучасна тенденція, передбачає технологічну модернізацію, ефективне перетворення освітнього процесу, яке спрямовано на його оптимізацію та раціоналізацію, що передбачає вдосконалення рівня технологічної культури педагога, активне проектування і реалізацію технологій, урахування «технологічних» принципів в освітньому процесі.

Задля реалізації завдань дослідження розглянемо ґрунтовніше сучасне понятійне поле поняття «технологізація освіти» (рис. 3).



Рис. 3. Понятійне поле поняття «технологізація освіти»

Професійно-методична підготовка педагогів на основі технологій навчання в процесі вивчення освітніх компонентів передбачає вирішення певних завдань, враховує ключові напрямки освітнього процесу та його результати (рис. 4).

ЗАВДАННЯ
<ul style="list-style-type: none"> • ознайомлення з технологіями навчання • навчання їх вибирати, розробка, реалізації, первинна апробація технологій навчання, спостереження за їх реалізацією • розвиток технологічно-методичних умінь у здобувачів ВПО
КЛЮЧОВІ НАПРЯМКИ
<ul style="list-style-type: none"> • використання практико зорієнтованих технологій професійно-методичної підготовки (технології як засіб підготовки): моделювання, проєктування, майстер-класів, тренінгів • розвиток технологічно-методичних умінь (технології як об'єкт вивчення): технологічної обробки дидактичного інструментарію, технологічного використання дидактичного інструментарію, аналізу навчальної діяльності, педагогічного дизайну, керівництва освітньою діяльністю
РЕЗУЛЬТАТИ
<ul style="list-style-type: none"> • підвищення рівня технологічно-методичних умінь, технологічної культури і технологічного мислення • якість, технологічність та результативність підготовки та перепідготовки педагогів

Рис. 4. Завдання, ключові напрямки та результати технологізації професійно-методичної підготовки педагогів

Здебільшого вчені пропонують розглядати технологізацію в трьох напрямках (рис. 5).

Технологія навчання – керівництво процесом навчання з технологічним використанням дидактичного інструментарію задля досягнення конкретних результатів навчання [1].

Дидактичним інструментарієм стають певні основи навчання:

- одиниці освітньої діяльності (вправа, ситуація, завдання, проблема, запитання, правило тощо);
- навчальний матеріал (тексти, фактичний матеріал, формули, теореми, таблиці, схеми тощо);
- засоби навчання (програмні педагогічні засоби, технічні засоби навчання, лабораторне оснащення, спортивний інвентар, предметна та образна наочність, програмні матеріали тощо);

- способи, форми навчання (гра, бесіда, дискусія, діалог, лабораторна робота тощо).

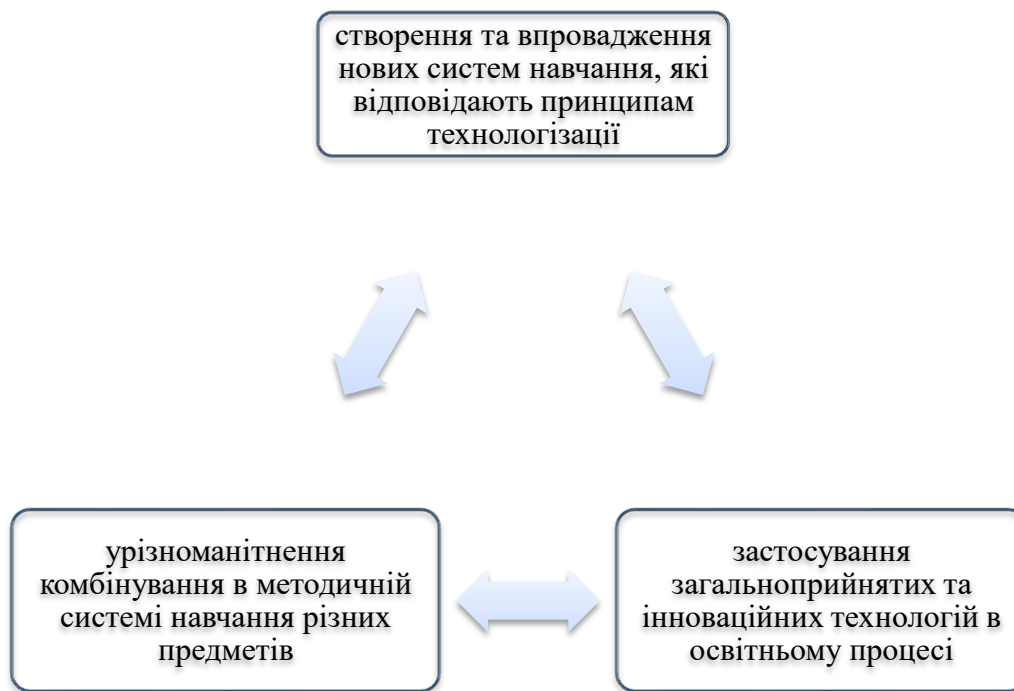


Рис. 5. Основні напрямки технологізації освіти

Водночас слід враховувати особливості навчальної дисципліни, навчального предмета, освітнього компонента. В технології важливі також мета (планований результат) та дидактичний інструментарій (способи) її досягнення.

Тип технології навчання відображений в формулюванні її назви: технологія закріплення з використанням предметної наочності, технологія навчання на основі певної діяльності, технологія використання вивченого матеріалу задля вдосконалення певних навичок. У інструментально-цільовій технології очевидними є і мета, і інструментарій. Отож можемо стверджувати, що кількість інструментарію в інструментально-цільовій технології не є важливою.

Важливим завданням означеного процесу стає розподіл технологій навчання та технолого-методичні вміння (технології презентації та пояснення матеріалу, технологія вибору навчального матеріалу, технологія структурування заняття тощо), без яких реалізація технологій навчання здебільшого неможлива. У педагогічній науці запропоновано різні способи

відображення технологічного процесу реалізації технології: розробка технологічних процесів навчання, технологічних карт, опис алгоритмів, педагогічне проектування тощо.

Визначено й спеціальний комплекс принципів реалізації технологічних процесів та алгоритму використання кожної технології. Однак первинною стає необхідність встановлення загальних для технологій принципів, вимог, ознак: концептуальність, системність, діагностичність, наявність алгоритму використання, результативність, дієвість, змінність, відтворюваність, проєктованість, керованість, об'єктивність контролю, оптимальність застосування, результативність, аналіз дієвих чинників, ефективність методів, закономірність, логічність, цілісність (табл. 1).

Таблиця 1. Ознаки освітніх технологій [8]

Ознаки освітніх технологій	Показники реалізації технологій в освіті
1. Системність (узгодженність мети і завдань, змісту і дидактичного процесу)	наявність науково-психологічного підґрунтя (цілісна теорія чи окремі наукові положення)
2. Відтворюваність та гарантованість результату	- наявність діагностичних завдань - наявність логічно пов'язаної системи приписів (етапів), від мети до реалізації завдань і отримання результатів
3. Система зворотного зв'язку	- наявність системи контрольних завдань, які відповідають завданням - наявність алгоритму контролю (види, завдання, періодичність, способи контролю)

В процесі добору практико зорієнтованих технологій професійно-методичної підготовки педагогів важливо враховувати певні вимоги до організації освітнього процесу: вимоги сучасного державного освітнього стандарту вищої освіти з підходів та методів навчання в професійній педагогічній підготовці фахівців різного рівня підготовки; описані в наукових дослідженнях комплекси технологій для професійної підготовки фахівців в

ЗВПО; обґрунтовані принципи вибору технологій професійно зорієнтованого навчання (рис. 6) [10].



Рис. 6. Принципи вибору технологій професійно зорієнтованого навчання

З урахуванням наукових підходів, в процесі дослідження визначено комплекси технологій для професійної підготовки педагогів в ЗВПО (табл. 2).

Таблиця 2. Професійно зорієнтовані технології навчання (підготовки педагогів)

Групи професійно зорієнтованих технологій	Види технологій
Технології активізації	технологія контекстного навчання
	технологія проблемного навчання
	технологія проєктного навчання
	ігрові технології навчання
	технологія навчання через дискусію
Сучасні освітні (навчальні)	пошуково-дослідницька (проблемна) технологія;
	технологія особистісно зорієнтованого навчання
	імітаційна технологія (моделювання) навчання (не ігрові та ігрові методи)
	інформаційні технології в освіті

Групи професійно зорієнтованих технологій	Види технологій
Інтерактивні технології	«мозковий штурм»
	метод проєктів
	рольові та ділові ігри
	метод «круглого столу»
	кейс-студії
Технології, які активно використовуються в системі середньої та вищої професійної освіти	група технологій розвивального навчання: проблемне, дискусійне
	група інформаційно-педагогічних технологій: програмоване, алгоритмічне, комп'ютерне навчання, медіа технології
	технології, зорієнтовані на індивідуально-диференційований підхід:
	модульне навчання, адаптивні системи навчання тощо.
	технології співпраці: ігрові, колективного взаємонавчання, колективної думки
	технології навчання в нетрадиційних системах організації навчального процесу: пілотні форми навчання, навчання з проблем міжпредметних зв'язків тощо.
	технології укрупнення дидактичних одиниць: блочно-модульна, технологія інтегративного навчання, інтегральна технологія тощо.
Технології професійної	технології навчання у співпраці
	когнітивно-комунікативні технології
	контролюючі технології
	інформаційно-комунікаційні технології
	здоров'язберігаючі технології
Технології професійної	проблемне навчання
	творче проєктування педагогічної діяльності
	завдання для навчання педагогічної евристики
Базові технології педагогів інноваційного закладу (концепція особистісно зорієнтованої освіти)	Проблемно-пошуковий підхід
	навчальний діалог як спосіб підготовки педагога до особистісно зорієнтованого педагогічного спілкування
	навчальна імітаційна гра, перебдачає створення ситуацій, яка враховує вікові особливості і розвиток дітей різного віку
Технології професійно-методичної підготовки майбутніх педагогів	традиційні технології (активного навчання, дидактичної гри, проблемного навчання)
	інноваційні технології (навчання з використанням комп'ютерних телекомунікацій, технології віртуального навчання, змішаного навчання)
Технології навчання у ЗВО	проблемне навчання
	особистісно зорієнтоване навчання
	модульне навчання
	розвивальне навчання
	ігрове навчання

Групи професійно зорієнтованих технологій	Види технологій
	асоціативні моделі навчання
	умовно-рефлекторні моделі навчання
	програмоване навчання
	модульно-рейтингові технології
	технології колективних способів навчання
	технологія особистісно зорієнтованого навчання
	технологія знаково-контекстного навчання
	технологія інтегрованого навчання
	етнопедагогічні технології
	технологія дистанційного навчання
	проблемно-модульні технології
	STREAM = Science + Technology + Reading+Writing + Engineering + Arts + Mathematics (природничі науки, технологія, читання + письмо, інженерія, мистецтво, математика).
	<p>Проектне навчання – це один із видів продуктивного навчання, метою якого є не засвоєння сукупності знань, які пропонують освітні програми. Він спрямований на реальне використання, розвиток та збагачення досвіду здобувачів, їхніх уявлень про світ. Навчальний проект – це одночасно і метод навчання, і форма організації освітнього процесу. Він передбачає співпрацю всіх учасників освітнього процесу з метою отримання конкретного результату за певний період – від одного уроку до кількох місяців. При цьому використовують різні технології, методи, засоби навчання, знання та вміння з різних галузей науки.</p> <p>STEM-проект завжди передбачає технічний напрям та відрізняється від звичайного проекту тим, що його завданням є щось сконструювати, зібрати, склеїти (побудувати модель) тощо, а навчальні дисципліни (методики), з якими інтегрується проект, допомагають зробити це правильно та ефективно.</p>
	Віртуальна практика – певний вид практик, які спрямовано на засвоєння професійних практичних компетентностей в умовах змішаного навчання.

Означені групи професійно зорієнтованих технологій доводять, що у підготовці педагогів переважають ігрові, проблемні та інформаційні технології.

За результатами дослідження принципів вибору технологій узагальнено низку вимог, яким мають відповідати технологізації професійно-методичної підготовки (рис. 7).



Рис. 7. Вимоги до вибору та включення технологій в професійно-методичну підготовку педагогів

У таблиці 3 відібрано технології в послідовності від простих до складнішої, визначено особливості кожної з технологій і проміжний дидактичний інструментарій. Складність технології та її особливостей визначалася тривалістю розробки (підготовки) і виконання завдання, рівнем продуктивності й самостійності виконання навчальних та професійно-методичних дій, комплексністю методичних умінь, необхідних для їх реалізації.

Вищезначені технології важливо реалізовувати системно, в процесі всієї професійно-методичної підготовки, доповнюючи одна одну. Провідною умовою забезпечення об'єднання, регулярності їх використання є наявність відповідного навчально-методичного забезпечення.

Таблиця 3. Технології професійно-методичної підготовки педагогів [6; 12]

Рівень / Технологія	Методичне забезпечення технології	
Технологія проблемного навчання (ТПН)	Навчально-методичне завдання – проблема (НМЗ-П)	
проміжний дидактичний інструментарій	НМЗ з ігровими і рольовими елементами, НМЗ з відкритими відповідями.	
Імітаційна (моделювання) технологія (ІМТ)	Ігрові методи: професійна імітаційна гра (ПІГ)	Неігрові методи: проблемна ситуація (ПС)
проміжний дидактичний інструментарій	Дискусії, «мозковий штурм», методичні мікродослідження, віртуальна практика, розробка планів, програм і курсів навчання.	
Технологія проєктна (ТП)	Навчально-методичний проєкт (НМП)	
проміжний дидактичний інструментарій	Науково-дослідні проєкти, педагогічний експеримент, аналіз навчальних програм і матеріалів, розробка методичних рекомендацій та дидактичного забезпечення, публічні виступи, узагальнення досвіду, презентації.	
Технологія майстер-класу (ТМК)	Навчально-методичний майстер-клас (НММК)	

Щодо орієнтування в освіті підходи умовно розділено на дві групи: зорієнтовані на опис механізмів підготовки здобувачів до використання технологій у майбутній професійно-педагогічній діяльності; зорієнтовані на комплексну технологізацію предметного середовища професійно-педагогічної підготовки: дидактична технологія [11], формування інформаційної культури [5; 4] і технологічної культури фахівця [12], технолого-педагогічна підготовка в ЗВПО [13].

Вимоги щодо підготовки здобувачів ВПО засвідчують процес технологізації, зміщення акцентів з теорії на технології навчання. Важливим для започаткованого дослідження стає аналіз наявних знань можливих технологій та рівня готовності майбутніх педагогів і практиків до їх використання. Серед здобувачів IV курсів педагогічних спеціальностей проводилося дослідження задля визначення готовності до професійно-педагогічної діяльності, виявлення рівня їх професійних очікувань щодо педагогічних практик, знань і умінь застосування технологій навчання.

Запропоноване в межах дослідження опитування педагогів (кількість респондентів становила 102 особи) містило наступні запитання: Вкажіть освітні технології, які Ви знаєте? Вкажіть освітні технології, які Ви б хотіли застосувати в практичній діяльності? Чи готові Ви застосовувати інформаційні технології? Якщо так, то які?

Прохання назвати та перелічити освітні технології, які б хотілося використовувати в практичній діяльності, виявило незнання технологій у більшості здобувачів (2/3). Не відповіли на друге запитання близько 29,4% опитаних. Серед названих здобувачами технологій були: здоров'язберігаючі, інноваційні, комунікаційні, ІКТ. Відповіді на 3-тє запитання дозволили скласти рейтинг, який представлено на рис. 8.

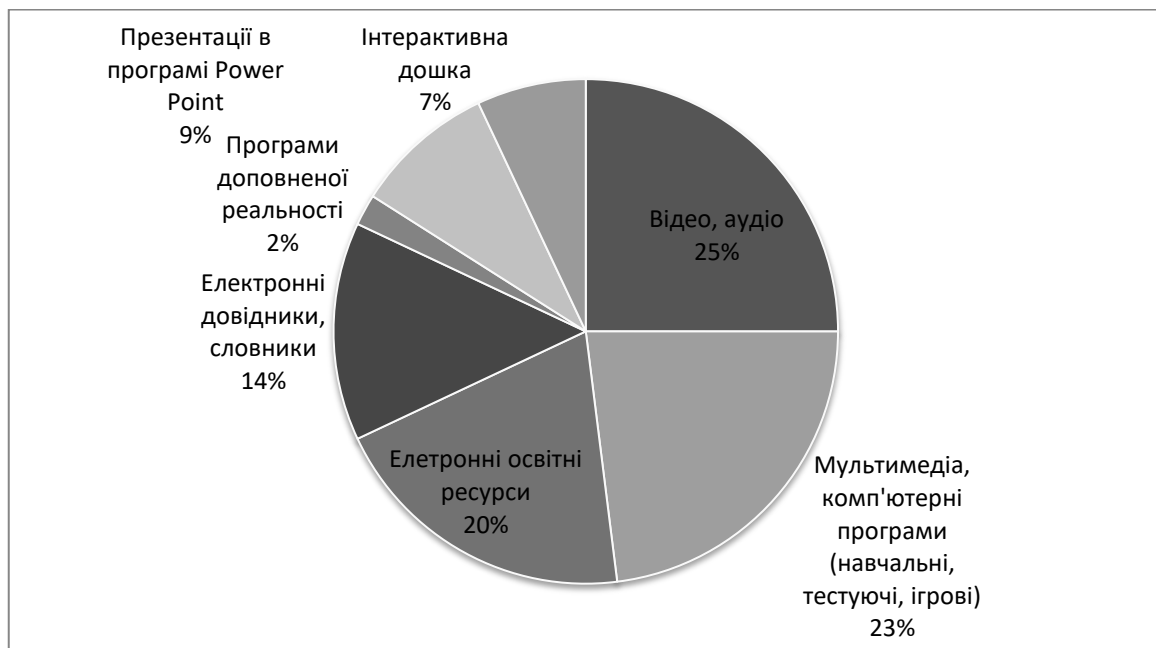


Рис. 8. Інформаційні технології, які здобувачі ВПО хотіли б використовувати в освітньому процесі

Водночас проводилося опитування вчителів початкової школи (вікові межі: 30-55 років). В анкету було включено запитання щодо застосування технологій в освітньому процесі, а саме: Які технології Ви використовуєте у навчанні молодших школярів? Які технології Ви б хотіли використовувати в освітньому процесі?

Здебільшого вчителі проявили обізнаність у знаннях видів технологій про що свідчать відповіді (склала 1/2 від загальної кількості респондентів, що становила 56 осіб).

Іноді під технологією вчителі розуміли засоби навчання, методи, підходи, форми і види діяльності, і навіть компетентності.

Технологіями назвали документальні та художні фільми, контрольні зрізи, лабораторні роботи, проектор, міжпредметний і компетентнісний підходи, навчальні комп'ютерні програми, комунікативна компетентність, робота з комп'ютером.

Пріоритет надано інформаційним технологіям, серед яких – інформаційні, ігрові, здоров'язберігаючі, кейсова, проєктна. Виявлено прихильність педагогів до використання однієї-двох технологій. Враховуючи вищезначені особливості технологізації освітнього процесу, а також завдань щодо технологій навчання, визначено провідні напрямки технологізації професійно-методичної підготовки педагогів (рис. 9).

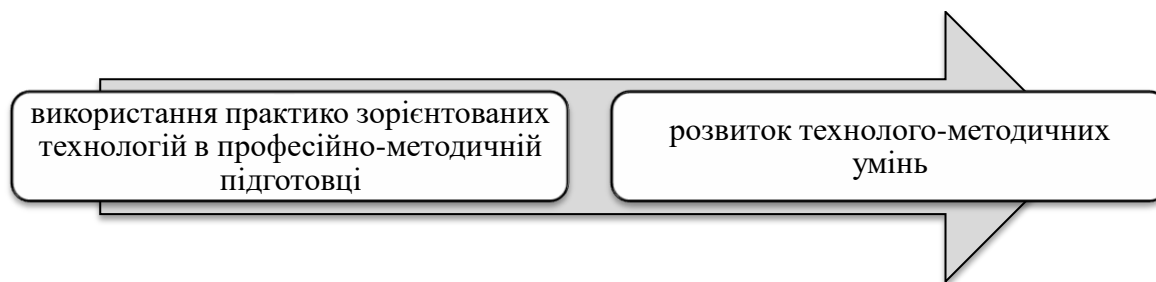


Рис. 9. Напрямки технологізації професійно-методичної підготовки педагогів

Отже, технології є засобом, основою модернізації професійно-методичної підготовки, і водночас об'єктом вивчення та оволодіння майбутніми педагогами в процесі навчання у ЗВПО, що дозволить їм самостійно розробляти та використовувати технології навчання в професійній діяльності. Реалізація вищезначених напрямків передбачає технологічне переосмислення змісту освіти та професійно-методичної підготовки й роботи з дидактичним інструментарієм (основами) кожного освітнього компонента.

References:

1. Енциклопедія освіти. АПН України; голов. ред. В. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. Київ: «Академвидав», 2004. 352 с.
3. Дубасенюк О. А. Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки. *Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики*: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. С. 14-47.
4. Лалак Н. В. Інтерактивна модель навчання студентів: проблеми та перспективи. *Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*: збірник наукових праць ЗОІППО, 2017. № 1 (27). Вип. 20. С. 69-70.
5. Макаренко Л. Л. Теоретичні та методичні основи формування інформаційної культури педагога: монографія. Київ: ФОП Гринь Д. С., 2012. 480 с.
6. Олійник П. М. Передові педагогічні технології, дидактично-методичні особливості та можливості їх. *Метод навчання і наукових досліджень у вищій школі*: навч. посіб. Київ: Вища шк., 2003. 323 с.
7. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. О.М. Пехоти. Київ: А.С.К., 2001. 256 с.
8. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія / за ред. С. О. Сисоєвої. ВІПОЛ, 2001. 502 с.
9. Педагогічні технології: наука – практиці: навч.-метод. підруч. / за ред. С. О. Сисоєвої. Київ: ВІПОЛ, 2002. Вип. 1. С. 14.
10. Пехота О. М., Будаєв В. Д., Старєва А. М. та ін. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посіб. / за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. К.: Вид-во А.С.К., 2003. 240 с.
11. Сисоєва С. О. Педагогічні технології: структурно-функціональний аналіз. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у*

підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2002. Ч. 1. С. 90-91.

12. Нісімчук А. О., Падалка О. С., Шпак В. Т. Сучасні педагогічні технології: навч. посібник. Київ, 2001. 368 с.

13. Чупахіна С. В., Круль Л. М. Проектування віртуальної практичної підготовки (virtual practice) майбутніх педагогів в умовах змішаного навчання (blended learning). *Current trends and factors of the development of pedagogical and psychological sciences in Ukraine and EU countries: conference proceedings, September 25-26.* Lublin: Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2020. P. 2. p.191-195.

14. Tsiuniak O., Pyslar A., Galina G., Bondarenko, V. Kovtun O., Los O., Popovych Ih. Research of interdependence of variables and factor structure of masters' readiness for innovative pedagogical activity. *Revista Inclusiones.* Num. 3, 2020. pp. 427-452.

3.4. Preparation of Students of Specialty 012 «Preschool Education» for Personal Growth of Preschool Children: Practical Aspect

Підготовка студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» до особистісного зростання дітей дошкільного віку: практичний аспект

Оновлення усіх сфер соціального й духовного життя суспільства передбачають осучаснення змісту освіти шляхом гуманізації її цілей і принципів, передусім, починаючи з дошкільної ланки. У нормативних документах (Конституція України, закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства»), регламентовано освітню діяльність, а дитину дошкільного віку визначено центром освітнього процесу [11]. Державний стандарт дошкільної освіти (Базовий компонент дошкільної освіти України, 2021) орієнтує педагогів на цілісний розвиток дитини, формування її особистісної зрілості та життєвої компетентності [1].

У Методичних рекомендаціях до Базового компонента дошкільної освіти наголошено, що життєво важливі особистісні характеристики поведінки та діяльності дитини мають прояв у позитивному ставленні до світу, себе та інших, адекватній самооцінці, готовності до взаємодії з дітьми й дорослими, прагненні бути частиною групи, здатності співчувати, надавати та просити про допомогу. Такі особистісні досягнення складають основу для формування наскрізних умінь, що потрібні людині впродовж життя [13, с. 8].

Значущим аспектом означених завдань розглядаємо формування доброзичливості дітей дошкільного віку – фундаментальної моральної якості, що простежується у співчутливому, прихильному, емоційно-позитивному ставленні до дорослих та однолітків; піклуванні про них і відчутті радості й задоволення від взаємодії з ними; виявляється у розумінні, прийнятті інших людей, умінні цінувати і турбуватись про їхні потреби та інтереси,

налагодженні з ними дружніх взаємин у різних видах діяльності не лише у закладі дошкільної освіти, а й поза його межами [5, с. 12].

У наукових працях педагогів та психологів (І. Бех, Г. Васянович, Г. Іванюк, М. Марусинець, Н. Ничкало, С. Сисоєва, О. Сухомлинська) доведено, що саме в дошкільному віці закладаються основи моральності, формуються та зміцнюються індивідуальні поведінкові стереотипи щодо себе та оточуючих. Успішність цього процесу залежить від рівня фахової підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, їхньої готовності виявляти світоглядну позицію, особистісні переконання, професійну гнучкість, здатність сприяти набуттю кожною дитиною соціального досвіду, навичок міжособистісної взаємодії, формуванню доброзичливості як засадничої особистісної якості у контексті ціннісних орієнтацій (Г. Беленька, Н. Гавриш, О. Кононко, Т. Піроженко) [2; 4; 8; 9].

Аналіз досліджень (К. Ангеловські, В. Бенера, В. Беспалько, І. Зязюн, Н. Кічук, Р. Пріма, А. Столяр, М. Шкіль) засвідчує активний інтерес науковців до проблеми професійної підготовки майбутніх педагогів загалом та фахівців дошкільного профілю (Л. Артемова, О. Богініч, І. Дичківська, Л. Зданевич, О. Лисенко, В. Ляпунова, М. Машовець, В. Нестеренко, І. Онищук, Л. Плетеницька, О. Семенов, Т. Поніманська, Т. Танько та інші) зокрема.

Стандарт вищої освіти України за першим (бакалаврським) рівнем, галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка», спеціальності 012 «Дошкільна освіта» передбачає формування низки компетентностей випускника: інтегральної, загальних (з поміж яких у контексті власного дослідження ми виокремлюємо КЗ-6. Здатність до міжособистісної взаємодії) та спеціальних (фахових) (КС-2. Здатність до розвитку в дітей раннього і дошкільного віку базових якостей особистості (довільність, самостійність, креативність, ініціативність, свобода поведінки, самосвідомість, самооцінка, самоповага); КС-6. Здатність до виховання в дітей раннього і дошкільного віку навичок свідомого дотримання суспільно визнаних морально-етичних норм і правил поведінки; КС-16. Здатність до виховання в дітей раннього і дошкільного віку толерантного

ставлення та поваги до інших, попередження та протидії булінгу [12]. Враховуючи вищезазначене, виникає необхідність удосконалення підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до реалізації завдань морального зростання вихованців, зокрема створення сприятливих умов для формування особистісної зрілості дитини, її базових якостей, з-поміж яких виокремлюємо доброзичливість.

Задля вправління майбутніх вихователів у вміннях інтегрувати доброзичливість у цілісний процес закладів дошкільної освіти ми використали такі форми та методи роботи:

1) консультативно-просвітницький осередок у ЗДО «Виховуємо доброзичливу особистість» (організація виставок науково-методичної літератури, круглих столів, майстер-класів, тренінгів, методичних посиденьок, педагогічних аукціонів, проблемних столів, бюро педагогічних знахідок, консультацій із питань соціально-морального виховання дітей, професійних проб, конференцій тощо);

2) педагогічну практику (проведення занять, свят і дозвілля, тренінгових ігор та вправ; використання методів педагогіки емпатуерменту тощо).

Отже, для підвищення рівня практичної підготовки майбутніх вихователів до особистісного зростання дітей старшого дошкільного віку, зокрема формування доброзичливості як базової особистісної якості, як уже зазначалося вище, було організовано *консультативно-просвітницький осередок у ЗДО «Виховуємо доброзичливу особистість»*.

Його мета: розширення знань студентів про доброзичливість як базову якість особистості, вправління майбутніх вихователів у вмінні формувати доброзичливість у старших дошкільників; налагодження взаємодії батьків та педагогів закладів дошкільної освіти щодо формування зростаючої особистості.

До роботи консультативно-просвітницького осередку ми залучили всіх студентів і фахівців закладу дошкільної освіти (зокрема практичного психолога, вихователя-методиста, вихователів), а також батьків.

У межах роботи консультативного осередку майбутні вихователі використовували різні форми взаємодії з педагогічним колективом ЗДО та батьками, зокрема: індивідуальне консультування, тренінги для батьків та вихователів, проведення майстер-класів, підбір і презентація корисної інформації в батьківському куточку, консультативні відповіді на звернення батьків, спілкування в соцмережах тощо.

Коротко охарактеризуємо проведену роботу.

Діяльність консультативно-просвітницького осередку розпочалася з *виставки науково-методичної літератури* з питань соціально-морального розвитку дітей дошкільного віку, яка проводилася з метою ознайомлення батьків та педагогів закладів дошкільної освіти з фаховими напрацюваннями останніх років щодо означеної тематики. Виставка систематично оновлювалася, студенти презентували посібники та статті відомих науковців, зокрема Г. Беленької, А. Богуш, Н. Гавриш, О. Кононко, Л. Лохвицької, Т. Піроженко та інших. Для ознайомлення пропонувалися казки В. Сухомлинського, В. Осєєвої, Є. Пірог, вірші Н. Красоткіної, М. Сингаївського, В. Крищенка, Л. Забашти та інших.

Актуалізувати досліджувану проблему дозволило проведення *«круглого столу»*, що визнаний науковцями однією з ефективних інтерактивних форм навчання дорослих. Це вид групового розв'язання певних питань, якому притаманні певний порядок і черговість висловлювань, рівні права і позиції присутніх його учасників. «Круглий стіл» – це простіша форма обговорення, ніж «мозковий штурм», дискусія, дебати, диспут чи проблемний семінар. На засідання «круглого столу» з теми «Вчимось плекати доброту» були запрошені викладачі, психолог, досвідчені вихователі, які аргументували актуальність формування доброзичливості у дошкільному дитинстві. Студенти, залучені до його проведення, підготували корисні відеоматеріали, розробили мультимедійні презентації та колажі з означеної тематики.

Як ми вже зазначали, досить ефективною формою роботи зі студентами є тренінги. У зв'язку з цим, плануючи діяльність консультативно-

просвітницького осередку, майбутні вихователі висловили пропозицію організувати та провести *тренінг для батьків* «Секрети доброзичливого спілкування з дитиною», метою якого була популяризація концепції усвідомленого батьківства, гармонізація батьківсько-дитячих взаємин та вправлення майбутніх вихователів у взаємодії з батьками вихованців.

Тренінг для вихователів «Доброзичливий педагог – доброзичливі діти» проводився з метою налаштування педагогів на доброзичливі взаємини з дітьми, переконанням у важливості їхнього прикладу у формуванні зростаючої особистості. Слід зазначити, що ідентичний тренінг попередньо проводився з майбутніми вихователями та відзначався результативністю й ефективністю запропонованих форм тренінгової роботи. У межах роботи консультативно-просвітницького осередку студенти змогли внести свої корективи та спробувати себе в ролі ведучого тренінгу.

Результативною була участь майбутніх вихователів у *майстер-класі* формі заняття, на якому ведучий передає досвід своєї роботи через пряме коментування й демонстрацію найбільш ефективних методів, прийомів, форм педагогічної діяльності, плануючи їх застосування з усіма учасниками заняття. Із-поміж основних завдань майстер-класу – виявлення творчих педагогів, а також їх моральне стимулювання та поширення успішного досвіду. Організуючи майстер-клас «Ранок добрих зустрічей», ми зважали на поради провідних фахівців галузі дошкільної освіти, які наголошують, що ранок для дитини – це своєрідний початок, від якого залежить лейтмотив, емоційне забарвлення та загальна картина дня (Г. Беленька) [3, с. 27]. Саме тому він має починатися з любові та добра (С. Ладивір) [6, с. 5]. Під час проведення майстер-класу студенти на чолі з експериментатором розкривали важливість «ритуалу» ранкового позитиву вдома, залучали педагогів до опанування прийомів атракції (усмішка, звертання до дитини на ім'я, компліменти), організації «ранкового кола добра». Натомість присутні вихователі ділилися власними професійними секретами, акцентували увагу на труднощах, з якими стикаються в діяльності та методами їх подолання.

Ще один майстер-клас на тему «Говоримо з дітьми про добро» був проведений із метою актуалізації знань та практичного вправлення батьків у доброзичливому спілкуванні з дитиною. Дорослим пропонувалися приклади розмов зі старшими дошкільниками про риси доброзичливості, важливість їх прояву, користь для себе та інших.

Підсилити ефективність започаткованої роботи допомогли *«методичні посиденьки»* – форма роботи, що сприяє створенню сприятливого психологічного клімату в колективі. При цьому заздалегідь оголошується тема та пропонуються питання для обговорення, яке відбувається в невимушеній атмосфері. *«Методичні посиденьки»* з теми «Соціальні мережі для просвіти батьків» були корисними не лише для студентів, а й для вихователів ЗДО, адже перші – більш активні в сучасному інформаційному світі, вони розкривали педагогам особливості використання нетворкінгу (від англ. *net* – мережа, *working* – робота) – форми взаємодії з батьками вихованців за допомогою соціальних мереж та інших інтернет-платформ [7, с. 7]. Водночас досвідчені вихователі ділилися власними ефективними формами і методами взаємодії з родинами вихованців.

На активний обмін новими ідеями, думками та педагогічними знахідками був спрямований *«педагогічний аукціон»*, на який були запрошені вихователі й батьки. Під час *«педагогічного аукціону»* на тему «Ефективні форми і методи морального виховання дітей дошкільного віку» обговорювалися традиційні та інтерактивні форми і методи морального розвитку дітей дошкільного віку, зокрема їх доброзичливості. Активність та ефективність зазначеної форми роботи можна було відмітити вже на початку її проведення – вихователі-методисти творчо *«продавали»* педагогічні ідеї, методичні розробки та інновації щодо шляхів та засобів формування у дітей старшого дошкільного віку доброзичливості. Студенти ж мали змогу *«придбати»* їх для подальшого використання у власній практичній діяльності.

Також у діяльності консультативно-просвітницького осередку використовували *«проблемний стіл»* – інтерактивну форму роботи, що сприяє

розвитку прагнення до самоосвіти, розширення й поглиблення знань. Готуючись до проведення «проблемного столу» на тему «Роль засобів масової інформації у формуванні базових якостей дітей дошкільного віку», на який були запрошені батьки та вихователі, студенти заздалегідь формували запитання для обговорення, уклали список рекомендованої літератури, комплектували творчі мікрогрупи, створювали прес-центр, який після завершення роботи підбирав підсумки та випускав методичний бюлетень «Досвід – Проблеми – Пропозиції».

Упродовж тривалого часу в межах діяльності консультативно-просвітницького осередку «Виховуємо доброзичливу особистість» працювало «*бюро педагогічних знахідок*» із теми «Як плекати доброзичливість у дитині?», яке було покликане дати батькам та вихователям інформацію про кращі здобутки фахівців у галузі дошкільної освіти з проблеми формування доброзичливості у дітей старшого дошкільного віку. Підсумкове засідання проводилося в травні та дозволяло систематизувати напрацювання науковців (Н. Гавриш, О. Кононко, С. Ладивір, Л. Лохвицької, Т. Поніманської) та вихователів-практиків із проблеми формування доброзичливості у дітей старшого дошкільного віку.

Із-поміж методів організації освітньої діяльності ефективним є залучення студентів до здійснення «*професійних проб*». Це досить ефективний метод формування та розвитку фахової «Я-концепції» майбутніх вихователів, під час якої вони не лише набувають досвіду роботи за обраною професією, а й можуть визначити, чи відповідає характер цієї роботи їхнім спеціальним здібностям, нахилам, професійним умінням та навичкам. Н. Примчук розглядає «*професійну пробу*» як фахове випробування, що моделює елементи конкретного напрямку професійної діяльності, має завершений технологічний процес, сприяє свідомому, обґрунтованому освоєнню професії і спрямоване на студента, який є суб'єктом процесу професійного самовизначення і саморозвитку [10, с. 49]. Автор наголошує, що в навчальній діяльності студентам необхідно надавати можливість проводити не тільки фрагменти

занять або самі заняття, а й інші форми роботи, в яких би вони виконували роль педагога, модератора, фасилітатора тощо. Важливим є спільне проектування викладачами і студентами форм проведення таких занять.

«Професійні проби» майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти проводилися студентами із суперечливим та початковим рівнями готовності до формування доброзичливості у дітей старшого дошкільного віку та виконувалися індивідуально або в складі підгрупи. При цьому вони були включені в структуру педагогічної практики або здійснювалися в позааудиторний час. Студенти мали можливість проводити «професійні проби» в ролі вихователя (мета: тренувати вміння формувати доброзичливість як базову якість дітей старшого дошкільного віку та запоруку їх морального зростання; самостійно підбирати та організовувати різні форми роботи з дітьми та батьками для налагодження доброзичливої взаємодії з родинами вихованців) та вихователя-методиста ЗДО (мета: вчитися добирати та організовувати форми роботи з педагогічним колективом закладу дошкільної освіти для формування доброзичливості у дітей старшого дошкільного віку; тренувати вміння надавати методичну допомогу вихователям щодо проблем морального становлення дітей).

«Професійні проби» надали майбутнім вихователям можливість набути досвіду в тій діяльності, яку вони обрали, а також визначити, чи відповідає її характер особистим здібностям і вмінням.

Підсумкову конференцію «Виховання дитини потрібно починати із себе» приурочено узагальненню результатів діяльності консультативно-просвітницького осередку «Виховуємо доброзичливу особистість». Учасники мали змогу висловити та обговорити власні враження, окреслити подальші шляхи та напрями взаємодії батьків, вихователів та студентської молоді з питань усебічного розвитку дітей дошкільного віку.

Варто зауважити, що в підготовці майбутніх вихователів до формування доброзичливості важливе місце належить *педагогічній практиці*. Вона дозволяє синтезувати теоретичні знання та практичний досвід і виступає органічною

складовою освітнього процесу, психолого-педагогічної та методичної підготовки майбутнього вихователя, пов'язуючи теоретичне навчання студентів у закладі вищої освіти з його майбутньою самостійною роботою в закладі дошкільної світи. Створюючи умови, максимально наближені до реальних умов самостійної діяльності, педагогічна практика реалізує сприятливі передумови для формування основ професійної майстерності вихователя.

На констатувальному етапі дослідження ми зауважували про те, що значна частина студентів (36,3%) із-поміж основних чинників, які їм не подобаються в освітній діяльності закладу вищої освіти та знижують пізнавальний інтерес до досліджуваного феномену, назвали відокремлення теоретичного матеріалу від практики. Саме під час педагогічної практики майбутні вихователі мають змогу певною мірою осмислити педагогічні явища і факти, закономірності і принципи освіти, оволодіти професійними вміннями та досвідом практичної діяльності. Педагогічна практика забезпечує фундаментальний фаховий розвиток особистості, впливає на психолого-педагогічну підготовку, сприяє виробленню вмінь та навичок професійної діяльності, розвиває здібності спілкування з дітьми, батьками, колегами. Задля вправління майбутніх вихователів у формуванні базових якостей дітей старшого дошкільного віку, зокрема доброзичливості, нами розроблено Методичні рекомендації для студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» щодо виконання змісту програми «Навчально-педагогічної практики в групах раннього та дошкільного віку».

Під час проходження педагогічної практики, окрім визначених програмою форм роботи, майбутніх вихователів залучали до проведення занять, свят і розваг, тренінгових ігор та вправ на соціально-моральну тематику з метою формування доброзичливості у дітей старшого дошкільного віку. Студенти проводили релаксаційні та енергетичні вправи («Тепло рук друга», «Масажне коло», «Серце на долоні», «Шукаємо добринки» тощо). Позитивний ефект можна було спостерігати і від проведення комунікативних ігор та вправ, «уроків добра», «хвилинок доброзичливості», «хвилинок-обіймайок».

Майбутніх вихователів активно заохочували до читання та обговорення з дітьми казок та оповідань В. Сухомлинського, який увійшов в історію української педагогіки як педагог-гуманіст, творець педагогічної системи, в центрі якої – дитина як унікальна особистість.

Ефективним щодо формування доброзичливості у дітей старшого дошкільного віку було використання педагогіки *емпауерменту* – гуманістичного напрямку педагогіки, спрямованого на формування у дітей бажаних моделей поведінки та ставлень до навколишнього світу, на відміну від традиційної, орієнтованої на знання педагогічної моделі, яку зазвичай використовують у сучасній вітчизняній освіті [4, с. 41]. Важливими цінностями такої педагогіки Н. Гавриш визначає самопізнання, самонавчання дітей через діяльність, самовизначення, здатність приймати самостійні рішення в різних життєвих ситуаціях [4, с. 41]. У формуванні доброзичливості у дітей старшого дошкільного віку ефективним було використання методів означеного напрямку педагогіки, зокрема проектних, емоційно-соціальних, соціоадаптивних ігор, оцінювання своїх і чужих вчинків, детальний опис і методику проведення яких пропонуємо розглянути в навчально-методичному портфоліо «Формування доброзичливості у дітей старшого дошкільного віку» [5, с. 33-44].

Таким чином, сукупність форм і методів освітнього процесу, запроваджена на формувальному етапі та представлена нами вище, позитивно вплинула на підготовку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до особистісного зростання дітей старшого дошкільного віку, зокрема формування доброзичливості як базової особистісної якості. Зокрема здобувачі освіти спеціальності 012 «Дошкільна освіта» збагатили, поглибили та уточнили знання про форми, методи та засоби формування доброзичливості у дітей старшого дошкільного віку та її роль у взаєминах з оточуючими.

Вважаємо, що у перспективі варто продовжити дослідження щодо удосконалення технології впровадження запропонованих форм і методів роботи в освітній простір закладів вищої освіти.

References:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти): Наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.21 р. №33. URL: <https://cutt.ly/tmpwuiT>
2. Беленька Г. В. Виховуємо базові якості особистості старшого дошкільника в умовах ДНЗ: методичний посібник / за заг. ред. Н. Гавриш. Х.: Мадрид, 2015. 220 с.
3. Беленька Г., Кондратець І. Ранок радісних зустрічей. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2018. № 1. С. 27-35.
4. Гавриш Н. Доброму всюди добре, або як допомогти дітям зростати доброзичливими. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2017. № 8. С. 40-45.
5. Доманюк О. М. Формування доброзичливості у дітей старшого дошкільного віку: навчально-методичний посібник. Кременець, 2018. 144 с.
6. Ладивір С. Перші уроки добра. *Дошкільне виховання*. 2008. 12. С. 5-7.
7. Кикоть О. Нетворкінг: соцмережі для просвіти батьків. *Палітра педагога*. 2017. № 5. С. 7-9.
8. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід): монографія. К.: Стилос, 2000. 336 с.
9. Піроженко Т. Становлення ціннісних орієнтацій дітей старшого дошкільного віку. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2017. № 10. С. 4-6.
10. Примчук Н. В. Создание условий для профессиональных проб студентов – будущих учителей в образовательной среде вуза. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2015. С. 48-52.
11. Про дошкільну освіту: Закон України від 11.07.2001 р 2628-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text>
12. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 01 – «Освіта/Педагогіка», спеціальність 012 – «Дошкільна освіта». Наказ

Міністерства освіти і науки України від 21.11.2019 р. №1456. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/22/2019-11-22-012doshkilna-B.pdf>.

13. Щодо Методичних рекомендацій до оновленого Базового компонента дошкільної освіти: Лист Міністерства освіти і науки України № 1/9-148 від 16 березня 2021 р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-metodichnih-rekomendacij-do-onovlenogo-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti>.

3.5. Preparation of the Future Teachers for the Use of Interactive Technologies in the Professional Activity

Підготовка майбутніх педагогів до використання інтерактивних технологій в професійній діяльності

Підготовка майбутніх педагогів до використання інтерактивних технологій є важливими напрямком формування їх готовності до професійної діяльності. Інтерактивні технології навчання, як інноваційний напрям педагогічної діяльності, забезпечують такі умови освітнього процесу, за яких відбувається постійна, активна взаємодія усіх студентів.

Так, за твердженням О. Пометун – це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання в співпраці), де студент і педагог є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання. Педагог виступає в ролі організатора освітнього процесу, лідера групи. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблем. Воно ефективно сприяє формуванню цінностей, навичок і вмінь, створенню атмосфери співпраці, взаємодії, дає змогу педагогу стати справжнім лідером дитячого колективу [3, с. 5].

Для реалізації завдань професійної підготовки майбутніх педагогів до запровадження інтерактивних технологій важливим є засвоєння в процесі навчання змісту інтерактивних технологій, яке відбувається завдяки вивченню психолого-педагогічних та методичних дисциплін. Водночас, на це спрямовується вивчення фундаментальних та дисциплін за вибором, що стосуються пізнання людини, колективу, суспільства, а також проблем управління ними. Саме ці компоненти в освітньому процесі ЗВО сприяють опануванню студентами необхідними знаннями, формуванню в них навичок і вмінь майбутньої професійної взаємодії.

Доцільно зауважити, що для розв'язання завдань професійної підготовки майбутніх педагогів до запровадження інтерактивних технологій в освітньому процесі ЗВО необхідна спроектована на міжпредметній, міждисциплінарній основі освітня діяльність здобувачів вищої школи. Такого роду підготовка може забезпечити засвоєння студентами методики інтерактивного навчання і сформувати фахову готовність майбутніх педагогів до її застосування в професійно-педагогічній діяльності.

Важливе значення в реалізації завдань професійної підготовки майбутніх педагогів належить спрямованості дисциплін професійно-педагогічного циклу на формування їх готовності до застосування інтерактивних технологій навчання. До цієї категорії навчальних дисциплін у педагогічних ЗВО належать такі як: «Вступ до спеціальності», «Педагогіка загальна», «Історія педагогіки», «Основи педагогічної майстерності», «Сучасні педагогічні технології» та методики викладання різних освітніх компонентів.

Починаючи з вивчення на першому курсі педагогічних ЗВО освітнього компоненту «Вступ до спеціальності», відбувається формування у студентів обізнаності про оновлення системи сучасної освіти й вимоги допрофесійно-педагогічної підготовки. Попереднє ознайомлення зі змістом навчання педагогічної спеціальності допоможе студентам першого курсу чіткіше окреслити етапи професійного становлення педагога, ознайомитися з різними формами організації роботи у ЗВО, з умовами наукової організації педагогічної діяльності.

Так, на думку Л. Бекірової, сучасна діагностика вихідного рівня знань з професії педагога надасть змогу на початковому етапі навчання закласти передумови розвитку самоосвіти, вивчення основ педагогічної діяльності, а саме загальної культури педагога, етики, естетики праці педагога, творчості, майстерності, професіоналізму, саморозвитку особистості [1].

Під час вивчення «Вступу до спеціальності» майбутні педагоги вперше довідуються, що в організації освітньої діяльності можуть застосовуватися як традиційні, так й інноваційні педагогічні технології навчання. Під час

ознайомлення з інноваційними педагогічними технологіями розвивального навчання Л. Занкова, Д. Ельконіна, В. Давидова, технологією саморозвитку М. Монтесорі, технологією організації групової освітньої діяльності дітей різного віку О. Ярошенко, формування творчої особистості, технологією «створення ситуації успіху» Ш. Амонашвілі, технологією випереджального навчання С. Лисенкової, відбувається осмислення студентами спрямованості педагогічних інновацій на особистісний розвиток дітей, створення комфортних умов навчання тощо.

Необхідно зауважити, що успішна реалізація формування готовності студентів педагогічних ЗВО до застосування інтерактивних педагогічних технологій на першому курсі відбувається також завдяки вивченню навчальної дисципліни «Історія педагогіки». Опанування знаннями з цього курсу сприяє формуванню в майбутніх педагогів знань про етапи еволюційного розвитку моделей навчання: від пасивних моделей навчання до активних, і нарешті до інтерактивної моделі навчання.

Оптимізація опанування знаннями з цієї проблематики відбувається завдяки тому, що в тематичному плані лекційного курсу може бути передбачено лекція: «Історія переходу від пасивної моделі навчання до інтерактивної», а відповідно і семінарське заняття – «Проблеми інтерактивного навчання на сучасному етапі розвитку суспільства». Під час цих аудиторних занять студентами опрацьовано питання, що сприяють їх усвідомленню актуальності впровадження інтерактивного навчання в освітній процес, серед них:

1. Особливості пасивної моделі навчання.
2. Сильні і проблематичні сторони активної моделі навчання.
3. Чинники переходу від активної моделі навчання до інтерактивної.
4. Класифікація інтерактивних педагогічних технологій.
5. Сучасні дослідження ефективності застосування інтерактивних технологій навчання.

Важливо, що в змісті курсу «Історія педагогіки» передбачено аналіз таких педагогічних понять як «інтерактивна модель навчання», «інтерактивне навчання», «інтерактивні технології навчання». Внаслідок здійсненого під час занять з «Історії педагогіки» аналізу педагогічної спадщини вітчизняних і зарубіжних учених, студенти усвідомлюють мотиви переходу до впровадження інтерактивної моделі навчання в сучасній системі освіти.

Вивчаючи навчальну дисципліну «Педагогіка загальна», майбутні педагоги ознайомлюються з сутністю основних дидактичних категорій, наукових концепцій, теоретичним і практичним базисом організації освітньої діяльності. Студенти вивчають такі теми: «Сутність процесу навчання», «Зміст освіти в Україні», «Закономірності та принципи навчання», «Форми, методи і засоби навчання», «Контроль за навчально-пізнавальною діяльністю дітей», «Сучасні проблеми дидактики». Той факт, що в змісті освітнього компоненту передбачено формування знань про поняття «інтерактивне навчання», «інтерактивні форми роботи», «інтерактивні технології навчання», забезпечує ефективність опанування майбутніми педагогами знаннями й уміннями їх використання в освітньому процесі.

Формування готовності майбутніх педагогів до використання інтерактивних технологій відбувається також під час їх ознайомлення з курсом «Основи педагогічної майстерності». Метою вивчення цього освітнього компоненту є усвідомлення студентами ролі особистості педагога в навчанні, вихованні та особистісного розвитку дітей. Під час аудиторних занять особлива увага звертається на необхідності формування гуманістичної спрямованості та професійно важливих якостей педагога. Важливе значення в ознайомленні з професіограмою педагога відводиться його здатності реалізовувати інтерактивні педагогічні технології. Вивчаючи техніку саморегуляції власних емоцій, ефективної педагогічної взаємодії, управління освітнім процесом, студенти поступово опановують професійними уміннями і навичками, необхідними для застосування інтерактивних технологій у освітньому середовищі.

Провідними завданнями освітнього компоненту «Основи педагогічної майстерності» є активізація самовиховання, самонавчання, саморозвитку, творчості студентської молоді, а таким чином і формування потреби безперервного професійного самовдосконалення. На це спрямоване вивчення тем: «Педагогічна діяльність», «Педагогічна майстерність», «Самосвідомість і самопізнання», «Саморегуляція емоційного стану», «Педагогічна техніка», «Культура зовнішнього вигляду педагога», «Гра в педагогічному процесі. Елементи акторської та режисерської майстерності в педагогічній діяльності», «Соціально-перцептивні можливості педагога», «Педагогічне спілкування. Педагогічний такт, техніка педагогічного спілкування» тощо [1].

Проведення лекційних занять такого спрямування як «Майстерність педагога активізації дітей за допомогою застосування інтерактивних технологій навчання» та практичного заняття «Техніка педагогічного спілкування» є важливим для формування мотиваційного, змістового, операційного, рефлексивного компонентів готовності майбутніх педагогів до застосування інтерактивних технологій навчання.

Дієвим чинником реалізації завдань професійної підготовки майбутніх педагогів до запровадження інтерактивних технологій є вивчення студентами освітнього компонента інноваційного спрямування «Сучасні педагогічні технології». Цей курс є важливим структурним елементом системи професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів і корелюється з усіма іншими освітніми компонентами.

Вивчення курсу «Сучасні педагогічні технології» дає змогу майбутнім освітянам ознайомитися з перспективним педагогічним досвідом і використанням різних педагогічних технологій в освітньому процесі, оволодіти навичками аналізу та виокремлення певних педагогічних технологій відповідно до об'єктивних і суб'єктивних умов освітнього середовища. Під час його вивчення студенти довідуються, що в умовах реформування освітньої системи України педагогічні колективи можуть самостійно конструювати освітній процес за різними моделями, у тому числі й авторськими. Це, в свою чергу,

мотивує їх особисту готовність до використання інтерактивних педагогічних технологій у майбутній професійній діяльності.

Необхідно зауважити, що курс «Сучасні педагогічні технології» вивчається після того, як студенти ознайомились з усіма основними функціональними та професійно-орієнтованими компонентами, що дає змогу з максимальною ефективністю засвоїти науково-теоретичні основи і сформувати практичні вміння та навички. Під час лекційних і семінарських занять опрацьовуються провідні теоретико-практичні проблеми педагогічних технологій, а освітніми завданнями практичних занять визначається формування уміння та здатності майбутніх педагогів аналізувати та підбирати ефективні освітні технології для запровадження в освітній процес.

Позитивно впливають на реалізацію завдань професійної підготовки майбутніх педагогів до запровадження інтерактивних технологій вивчення під час занять з курсу «Сучасні педагогічні технології» таких тем як: «Поняття педагогічної технології», «Методологічні основи педагогічних технологій», «Класифікація педагогічних технологій», «Інноваційне навчання», «Педагогічні технології на основі особистісної орієнтації педагогічного процесу», «Педагогічні технології на основі ефективності управління та організації освітнього процесу», «Педагогічні технології на основі дидактичного удосконалення і реконструкції матеріалу», «Окремі предметні педагогічні технології», «Природо-відповідні технології» тощо.

Результатами освітньої діяльності студентів у процесі вивчення освітнього компонента «Сучасні педагогічні технології» є опанування знаннями про педагогічну технологію В. Шаталова; культурно-виховуючу технологію диференційованого навчання за інтересами дітей І. Закатова; технологію диференційованого навчання В. Фірсова; технологію П. Ерднієва «Укрупнення дидактичних одиниць»; «Теорія поетапного формування розумових дій» (М. Волович); з педагогічною технологією саморозвитку М. Монтесорі; з технологією С. Лисенкової та ін.

Грунтовне ознайомлення студентів з інтерактивними технологіями навчання відбувається під час роботи на лекційному занятті «Інтерактивні технології навчання, їх функції та види» та семінарському – «Інтерактивні технології навчання». Теоретико-методична освітня проблематика, опрацьована під час аудиторних занять спрямована на поглиблення знань студентів з інтерактивних технологій навчання та їх застосування і може прислужитися формуванню змістового й операційного компонентів готовності майбутніх педагогів до застосування інтерактивних технологій навчання.

Особливе значення в реалізації завдань професійної підготовки майбутніх педагогів до запровадження інтерактивних технологій відводиться опануванню студентами методикою викладання.

Значне місце у формуванні готовності майбутніх педагогів до застосування інтерактивних технологій навчання в освітньому процесі педагогічних ЗВО набувають освітні компоненти методичного циклу [1].

Важливим для реалізації завдань професійної підготовки майбутніх педагогів до запровадження інтерактивних технологій є те, що під час вивчення методик викладання дисциплін, студенти опановують методикою проведення, як окремих інтерактивних вправ, так й інтерактивних технологій в цілому.

Водночас, як стверджує О. Комар, застосування інтерактивних технологій в освітньому процесі вищої школи дозволяє в майбутньому вже педагогу, а не студенту, спираючись на принцип оптимальної взаємодії, поєднувати різні вправи інтерактивної технології (індивідуальну, колективну роботу, навчання у грі, участь у дискусії) і працювати в напрямку формування студентського колективу та розвитку індивідуальності кожного студента. Це, у свою чергу, підвищує ефективність освітньої діяльності, покращує якість знань, сприяє успішній соціалізації студентів [2].

Варто зауважити, що студенти повинні опановувати технології вивчення освітніх компонентів на основі:

- особистісної орієнтації педагогічного процесу;
- активізації та інтенсифікації діяльності;

- ефективності управління та організації освітнього процесу;
- практичного удосконалення та реконструювання змісту навчального матеріалу;
- моделювання і конструювання освітнього процесу на основі використання інноваційних технологій навчання.

У результаті опанування студентами вміннями та навичками з методики викладання освітніх компонентів та можливостями використання інтерактивними технологіями студенти повинні вміти:

- визначати завдання навчання, виховання і розвитку у різних технологічних системах навчання;
- розробляти структурні компоненти власної освітньої діяльності і завдання, що розв'язуються в ході їх реалізації;
- вибирати найбільш раціональну послідовність різних видів співпраці педагогів і студентів;
- визначати оптимальні технологічні засоби (методи, форми та ін.) для реалізації завдань навчання, виховання і розвитку;
- аналізувати вибір методів і засобів контролю, визначати критерії та показники: ефективності педагогічної діяльності;
- вибирати засоби стимулювання та оцінювання результатів діяльності особистості.

Для реалізації завдань професійної підготовки майбутніх педагогів до запровадження інтерактивних технологій необхідним є ознайомлення з перевагами інтерактивного методу навчання, які полягають в тому, що за той самий час можна виконати більший обсяг освітньої роботи, досягаючи високої результативності в засвоєнні знань та формуванні вмінь і навичок. Закономірно, що в майбутніх педагогів має сформуватися розуміння, що інтерактивні технології навчання передбачають чітке планування очікуваного результату, використання окремих інтерактивних методів і прийомів, що стимулюють процес пізнання, та створення навчальних умов і процедур, завдяки яким досягають запланованих результатів.

Таким чином, ефективність реалізації завдань професійної підготовки майбутніх педагогів до запровадження інтерактивних технологій також залежить від усвідомлення студентами, що можливе поєднання інтерактивних методів із класичними методами навчання утворюють сприятливі умови для організації освітньої діяльності. Опановуючи знаннями про різноманітні інтерактивні методи навчання, майбутні педагоги мають усвідомити, що в професійно-педагогічній діяльності доцільно підібрати методи саме для конкретної теми, а також вибрати методи відповідно до рівня знань. Важливим чинником формування професійної готовності майбутніх педагогів до використання інтерактивних технологій в освітньому процесі є осмислення їх значення для досягнення педагогічної ефективності.

За допомогою інтерактивних технологій студенти усвідомлено включаються в спільну роботу, виявляють здатність до роботи в групах і таким чином опановують навичками спілкування і взаємодії, формування ціннісно-орієнтованої єдності групи, прийняття моральних норм і правил спільної діяльності.

References:

1. Бекірова Л. І. Спрямованість дисциплін циклу професійно орієнтованої підготовки у ВНЗ на формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання. URL: <http://tme.umo.edu.ua/docs/5/11bekitt.pdf>)

2. Комар О. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології / Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Черкаси, 2011. 42 с.

3. Пометун О. І., Побірченко Н. С та ін. Інтерактивні технології: теорія та методика. Посібник. Умань-Київ, 2008. 94 с.

3.6. Acquaintance of the Future Teachers with Educational Functions of Museum Pedagogy

Ознайомлення майбутніх учителів із освітньо-виховними функціями музейної педагогіки

Понад три десятиліття тому (1989 р.) на глобальному симпозиумі Міжнародним комітетом музеології обговорювалося питання про «майбутність» людства. Нині ця тема на світових самітах отримала нове звучання в більш конкретному вимірі – «майбутнє, якого ми хочемо, з культурою». Тенденція «культурного обробітку» Людини, «олюднення» її взаємин з природою, суспільством, «самим із собою» стає більш відчутною і суспільно затребуваною. Правомірно, що в цьому процесі належне місце стала займати музейна політика. Адже місія музейних інституцій полягає не лише в пізнанні культурної спадщини минулого, історичного досвіду, це й пошук перспектив майбутнього, оскільки минуле, сьогодення і майбутнє знаходяться у безперервному взаємозв'язку.

Музей є своєрідним середовищем, яке слід пізнавати в минулому, оцінювати в сучасному, передбачати в майбутньому. Така потреба не може бути лише запитом індивідуального інтересу, адже вона є усвідомленим інтересом суспільства. Очевидно, ймовірність більш об'єктивного бачення майбутнього має опиратися як на достовірність і якість знань сучасних реальностей, так і водночас на інформацію, досвід, знання, творчість попередніх поколінь. Справді, знання фактів, явищ, статистичних даних, наукових досліджень, візуальних та документальних матеріалів значно полегшують розуміння, розширюють світобачення спільноти у взаєминах з природою, суспільством, державою, «іншою» ідентичністю та культурою. Свідоме опанування знаннями суспільно-політичних, культурних, психологічних, соціально-економічних процесів і тенденцій минулого

формують особистість (суспільство), що наділена значно більшим потенціалом мислиневої свободи для дійства в майбутньому. Безперечно, навіть науково обґрунтованих футурологічних підходів та теорій недостатньо для вироблення об'єктивного погляду на майбутнє. Часто наука інтегрується з різного роду прогнозами, гіпотезами, ілюзіями та утопіями. Тому формуються і хибні підходи щодо перспектив майбутнього, переобтяжені гіпотетичними вимислами і діями. Усе це не тільки не применшує культурно-освітньої, просвітницької і наукової функцій музейних інститутів, але й дедалі більше їх актуалізує. Вони є важливими і тоді, коли в музейному середовищі сформовано розмаїття альтернативних поглядів на світ, соціальне докiлля, на сенси буття «самих себе», що зумовлюється суспільно-політичними умовами, культурно-інтелектуальними традиціями, етнокультурними своєрідностями, характеристиками освітньо-виховних систем, психоментальними якостями, світоглядними парадигмами конкретних держав і народів.

Передбачити майбутнє неможливо, проте, опираючись на попередній досвід, необхідно безперервно намагатись його формувати – тенденції, напрями, етичні й технологічні пріоритети, припущення ймовірностей наслідків та результатів. Тому посилення ролі музеїв у розвитку цивілізаційного прогресу стає очевидним на близьку і далеку перспективу. Вони є певними індикаторами, сигналами, реперними знаками для соціально-економічного, культурного, демографічного, політичного, етичного розвитку суспільства. Це означає, що явища, оцінки, результати досліджень, що здійснюються в музейному середовищі, мають братися до уваги передусім державними структурами, вловлюючи для своїх стратегій навіть ті «малі» сигнали, які надходять з ніші музейної культури. Тим паче, що абсолютно очевидним імперативом для державної політики є збереження, поширення культурної ідентичності – те, чим «живе» музейна інституція будь-якого статусу і рівня. Окрім того, незалежно від суспільно-економічних, політичних укладів музей презентує еволюцію людської спільноти, етизацію і гуманізацію Людини, парадигму формування (за різних обставин) почуття власної гідності, що є

засадничими умовами цивілізаційного прогресу, реалізації людиноцентричного принципу. Проте ці функціональні характеристики значно посилюються, коли такі цілі, завдання зреалізуються в умовах взаємодії, синергії музейних та освітніх закладів. Різні функції виконують музей і школа, проте вони виконують спільне завдання (як суспільне замовлення) – виховувати і просвітлювати націю (духовно, ідейно, етично, естетично, інтелектуально, гуманістично).

Нація виховується тим, що музей пропонує альтернативні й креативні погляди, формує критичний аналіз щодо культурно-історичних фактів та явищ, показує близьку до автентичності реальність минулого, інформує (суб'єктивно) про досягнення і помилки, застерігає майбутнє про ризики, невдачі, загрози чи варіанти успіху. Він (музей) окреслює координати сучасного місцезнаходження «нас», наш статус, місце і роль у світопорядку в порівнянні з «іншими», прямо й опосередковано налаштовує на вибір оптимальних шляхів суспільного поступу. Для конкретної держави, народу музейна політика, музеєзнавство є не тільки орієнтиром і вектором руху, – вони – сила аргументу, часто і переконливий доказ того, а «хто ми є?», «куди йдемо?», «яка мета цього руху?». Така змістова і функціональна якість музею є особливо затребуваною в часи реальних зовнішніх чи внутрішніх загроз, небезпеки втрати національної самоідентичності, державності, єдності і суверенітету нації. Музейні інститути стають чинниками суспільної довіри, оскільки музейна культура знаходиться ближче до істини і правдивості, вона функціонує в достатньо широкому публічному просторі на міжгалузевому та мультидисциплінарному рівні. Усе це робить їх самодостатніми й самоцінними суспільними одиницями. Водночас взаємодія освітніх і музейних закладів створює значно змістовніші форми впливу, трансформуючи музейну культуру в системи культурно-освітньої, просвітницької, науково-пошукової діяльності, роблячи їх досконалішими й ефективнішими.

Взаємодія культурних (музейних) закладів і освітніх базується, насамперед, на гнесеологічних й аксіологічних принципах, передовсім

оберігаючи, вивчаючи матеріальну і духовну спадщину минулих поколінь, «перекладаючи» попередньо створені цінності на мову завдань теперішнього часу. Сучасні дослідники, вчені-педагоги розглядають дані цілі й мотивації в контексті продуктивної дії музейної педагогіки, функціональність якої викликана конкретними обставинами, розповсюджується наскрізно, починаючи з початкової ланки освіти.

У педагогічних вишах ця дисципліна практично вивчається на рівні багатьох спеціальностей, вважаючи компетентності у сфері музейної культури необхідними для професійного становлення вчителя.

У методичних рекомендаціях для спецкурсів, що викладаються студентам в окремих педагогічних вузах, зазначено низку конкретних освітньо-виховних функцій, які реалізуються музейною педагогікою, зокрема:

а) відтворення часового зв'язку, навернення до культурних цінностей свого народу – важливого фактору у системі виховання молоді, зокрема учнів початкової школи, формування в них національно-патріотичних якостей;

б) реалізації концепції сучасної української школи, в якій особливої актуальності набуває проблема оновлення змісту освіти й модернізація її засобами українознавства та краєзнавства;

в) формування гармонійної особистості на основі оволодіння духовною та історико-культурною спадщиною Людства;

г) збереження для майбутнього тих предковічних здобутків народу, які лежать у підвалинах його існування;

д) пізнання рідного краю, задоволення історико-культурних, навчально-пізнавальних потреб учня початкової школи, що немислиме без функціонування мережі музеїв як громадських, так і шкільних [3, с. 4].

Можна стверджувати, що окреслені змістові підходи та принципи, на яких сконцентровано увагу при впровадженні подібних спецкурсів і навчальних дисциплін є суголосними й тотожними з концептуальними ідеями та головними напрямками, що закладені в таких нормативних актах як: державний стандарт початкової освіти; концепція «Нова українська школа»; Закон України «Про

освіту»; Державна національна програма «Освіта». Україна XXI століття» тощо. В Указі Президента України «Про Стратегію національно-патріотичного виховання» окреслені також мета, пріоритети, основні напрями національно-патріотичного виховання, зокрема дітей та молоді, забезпечення його змістового наповнення [7].

Активізації музейної педагогіки, її впровадження в освітньо-виховний процес сприяє і нині діючий нормативний документ Кабінету Міністрів України «Про затвердження плану дій щодо реалізації Стратегії національно-патріотичного виховання». У даній урядовій постанові зазначено про «сприяння організації реекспозицій у музеях України та музеях краєзнавчого, етнографічного та історичного профілю при закладах освіти з метою висвітлення героїчної боротьби Українського народу за утвердження суверенітету власної держави, ідеалів свободи, соборності, успадкованих, зокрема, від княжої доби, українських козаків, українського визвольного руху XX століття, Героїв Небесної Сотні, учасників антитерористичної операції, операції Об'єднаних сил на сході України, волонтерів, громадян, які зробили значний внесок у зміцнення обороноздатності держави» [5].

Отже, суспільна необхідність у модернізації освіти, починаючи з дошкілля і початкової школи, вимагають суттєвих змін в оновленні змісту навчально-виховного процесу, визначеного базовими законодавчими і нормативними документами. Цей процес потребуватиме розширення освітнього простору, залучення нових соціокультурних інститутів, удосконалення педагогічних технологій, активного використання музейної педагогіки, тісної взаємодії освітніх установ з музейними закладами.

Співпраця зазначених інституцій торкається усіх ступенів освітніх закладів та різнопрофільних музеїв. Музейна педагогіка з одного боку зорієнтована на розробку і впровадження різнопланових моделей музейно-педагогічних програм, проектів і систем взаємодії, з іншого – вона сприяє вирішенню важливого завдання щодо підготовки і перепідготовки педагогічних

кадрів, удосконалюючи передусім їхню культурологічну, психологічну, методичну компетентність.

Для цього необхідно мати чітку світоглядну і компетентнісну платформи, щоби усвідомлювати яких знань, цінностей потребує сучасне суспільство, молодь, які засоби навчання, методики варто використовувати в навчально-виховному процесі, а також у системі підготовки педагогічних кадрів. Вони актуалізуються на рівні організації взаємодії школи і музею, об'єднуючи зусилля, освітньо-виховний потенціал даних соціальних інститутів.

Зважаючи, що музеєзнавство належить до культурологічних дисциплін, то культурно-історичні аспекти компетентностей сучасного педагога займають доволі значиме місце в системі професійної підготовки. Як суспільна гуманітарна наука музеологія (музеєзнавство), що виконує науково-освітні, просвітницькі, гуманістично-виховні функції, природним чином налаштована на контакт, інтеграцію, взаємодію з педагогікою та іншими соціальними науками і дисциплінами. Освітньо-виховна мета і місія педагогічних закладів, функції та завдання різнопрофільних музеїв (історичних, літературних, краєзнавчих, археологічних, зоологічних, геологічних, мистецтвознавчих, музичних, екологічних та ін.) формують позитивний синергетичний ефект, особливо за умов добре організованої педагогічної взаємодії. Така інтегрована модель зумовлена єдиними інтересами і зобов'язаннями формального рівня. Школа, музейна інституція покликані вивчати всі контенти соціально-психологічних, мотиваційних, педагогічних, світоглядних, ментальних, національно-культурних, патріотичних, професійних потреб та інтересів, щоб налагодити продуктивну комунікацію і взаємодію з суспільством, відвідувачем (учнем, студентом). Усе це потребує добротної фахової підготовки педагога, яка виходить за межі вузьковідомчих компетентностей, оскільки «входження» музейної педагогіки в зміст освіти зумовлює необхідність модернізації навчальних планів, програм підготовки педагога у закладах вищої школи. Саме цим викликана поява нових програм, навчальних посібників, підручників стосовно музеєзнавства та музейної педагогіки у вишах, насамперед

педагогічних, Києва, Полтави, Львова, Чернігова, Умані, Кропивницького, Харкова, Ніжина, Івано-Франківська та ін.

Стимулює цей напрям роботи також зміст, характер, мета і своєрідна методика проведення музейного уроку – нестандартної і доволі ефективної (як показує практика) форми занять, що нині активно використовується. Уроки в музейному просторі вимагають від педагога якісно інших компетентнісних характеристик культурологічної, історичної, психолого-педагогічної направленості та методичної підготовки. «Педагогічна майстерність», «майстер-педагог» – поняття, які актуалізуються в умовах дії музейної педагогіки. Для того, щоби ефективно працювати в позакласному, позашкільному просторі необхідно набувати «інших» знань, умінь, професійних навичок, глибоко знати як конкретний свій предмет(и), так і бути добре обізнаним з музейною справою, мати високу загальнокультурну підготовленість.

Учитель, викладач, вихователь мають критично усвідомлювати основні завдання сучасної музеології в соціально-культурному, історичному, освітньо-науковому, виховному контексті, визначеному Міжнародною радою музеїв при ЮНЕСКО, розуміти освітні стратегії та особливості шкільного навчально-виховного процесу в розширеному соціокультурному просторі.

Студентам (майбутнім педагогам) пропонується для вивчення низка тем, які ще донедавна не були предметом змістовного розгляду, або недостатньо вивчалися в теоретичній і практичній площинах, на рівні самоосвіти. Нововведені теми значно розширюють для студентів ареал пізнання музеології, освітній потенціал музейної педагогіки, її роль в освітньому і виховному процесі сучасної школи. Запропоновані теми: особливості музейної педагогіки, її історичне становлення; освітній потенціал громадських музеїв у здійсненні патріотичного виховання учнів школи; освітній потенціал музеїв при закладах освіти; форми музейної педагогіки у сучасній школі; методи та методичні прийоми музейної педагогіки; технології створення музею при освітніх закладах; методика проведення музейних уроків та інші сприяють

удосконаленню як професійної підготовки педагога, так і збагачують зміст навчально-виховного процесу.

Позитивно, що в системі професіоналізації педагогів значне місце відводиться самостійній роботі, самовдосконаленню. Опрацювання довідково-енциклопедичної літератури, засвоєння понятійного апарату стосовно музейної справи, музеєзнавства, музейної педагогіки, вивчення основних нормативних документів, ідей та положень, що в них закладено; розробка мультимедійних презентацій, пов'язаних з музеєзнавством, музейними уроками та діловими іграми; підготовка сценаріїв проведення уроків у музеях, зокрема уроків-екскурсій, інтегрованих уроків, бінарних уроків; розробка програм щодо видів діяльності учнів у контексті форми роботи музейної педагогіки та ін., є далеко не повним переліком самостійної діяльності студентів як важливої складової компетентності майбутніх педагогів.

Навчальний план, скоригований відповідно подібних рекомендацій, передбачає ґрунтовне ознайомлення з відомими працями вчених, які є «законодавцями» моди в галузі музейної педагогіки. Так, фундаментальні роботи Вайдахера Ф. (Загальна музеологія), Вайнберга Т. (Музейна педагогіка – перспективний напрям у сучасній системі національної освіти); Рутинського М. (Музеєзнавство), Беґа І. (Виховання особистості); Личак І. (Організація музейної справи в навчальному закладі); Гайди Л., Караманова О. та багатьох інших музейних педагогів і вчених вивчаються студентами задовго до того, коли вони застосовуватимуть набуті знання в педагогічній діяльності. Індивідуальна, парна, колективна форми роботи, що здійснюється майбутніми педагогами в процесі навчання, інтерактивні вправи, описи головних напрямів функціонування музеїв, виконання різноманітних тестових завдань уможливають якісне формування понятійного апарату, пов'язаного з музейною педагогікою, чітке розуміння сутності відповідних напрямів взаємодії шкільних, громадських музеїв з освітніми закладами, учнівськими колективами. Студенти-педагоги адекватно здатні оцінювати функціональну взаємодію за освітнім, просвітницьким, науково-дослідним, фондовим

напрямами, добре орієнтуються, використовуючи головні принципи музейно-педагогічної діяльності (науковості, об'єктивності, наочності, доступності, інтерактивності, культуро-відповідності). Доцільною видається і така форма завдань як моделювання порівняльних характеристик при аналізі певних видів музейних фондів, які існують в музеях при навчальних закладах. Уміння, що опираються на здатності відрізнити основні, додаткові, допоміжні, другорядні, автентичні види музейних об'єктів, сприяють опануванню нових компетентностей, необхідних для подальшої педагогічної роботи в музейному просторі.

Музейний педагог, екскурсовод спроможний формувати в учнів зацікавленість, мотиваційний інтерес, коли він добре орієнтується в конкретному соціокультурному (музейному) середовищі, оскільки його педагогічна, культурологічна «не навченість» позбавляють музейні експозити «голосу».

Варто виокремити ще одну позитивну характеристику сучасних навчальних програм (для студентів-педагогів), які сприяють поглибленню взаємодії школи з музейною установою. Вона стосується розширеного аналізу теоретичних, навчальних джерел, літератури, що відносяться не лише до галузі музеєзнавства, а й педагогіки, дидактики, освіти. Тому значна увага теоретичної, практичної, індивідуальної роботи сконцентрована на опрацюванні конкретних програм, підручників, навчальних посібників, які використовуються в школі. У запропонованій літературі для студентів є також й основні навчальні підручники, написані відомими українськими вченими-педагогами. Справді, знання студентами їхнього змісту, ознайомлення з дидактичними завданнями, світоглядними цінностями, закладеними у них, є добрим підґрунтям для удосконалення музейної педагогіки, ефективного використання музейного простору для реалізації навчально-виховних завдань. У програмах і підручниках, починаючи з початкової школи, зокрема з рідної мови, природознавства, мистецтва, математики і навіть Букваря, є безліч цікавих тем, фактів, явищ, інформації, що можуть перегукуватися,

відображуватися у своєрідних, інколи автентичних формах, музейних експозицій, окремих музейних об'єктів (музеалій).

Отже, взаємодія між освітніми закладами і музеями ґрунтується на потребі удосконалення навчально-виховного процесу і практично бере свій початок у системі дошкільної освіти та початкової школи. Найбільш поширені форми такої співпраці діють передусім на рівні навчальних музеїв. Модель «школа – музей при навчальному закладі» є найбільш оптимальною для реалізації пізнавальних, виховних, дидактичних завдань. Якщо аналізувати українські музеї за типами і профілями, то, наприклад, серед трьох типів музеїв (науково-освітні масові, або публічні; науково-дослідні, або академічні; навчальні), останні є найбільш адаптивними до шкільного середовища. У навчальному посібнику «Музеєзнавство» (Рутинський М., Стецюк О.) ці три типи розрізняються, насамперед, за категоріями відвідувачів. Зазначено, що «Навчальні – призначені для учнів і студентів. Створюються при школах, середніх спеціальних і вищих навчальних закладах з освітньою метою... Шкільні музеї створюються в школах і позашкільних установах з навчально-виховною, пізнавальною й освітньою метою. За профілем поділяються на: історичні, природничо-наукові, меморіальні, літературні, краєзнавчі тощо» [6].

Серед державних (національних) муніципальних, відомчих, приватних, корпоративних та інших музеїв найбільш доступними для широкого загалу учнівської та студентської молоді є навчальні музеї. В Україні вони функціонують передусім як університетські та шкільні. Такі типи музеїв розраховані на учнів, студентів, викладачів, широку громадськість. На відміну від державних, муніципальних, корпоративних, церковних та інших вони мають одну суттєву перевагу, адже їх місцезнаходження – безпосередньо навчальний заклад. Створені відповідно нормативних актів і власних статутів у школах, позашкільних закладах, коледжах, інститутах, університетах, вони виконують важливу пізнавальну, навчально-виховну, творчу, науково-дослідницьку роль. Мета діяльності шкільних музеїв визначена в Положенні про музеї при дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних та професійно-технічних

навчальних закладах, які перебувають у сфері управління Міністерства освіти і науки України. Цей документ окреслює найголовнішу мету і завдання таких інституцій, що функціонують при освітніх установах. Вони передбачають, що музей, як складова системи навчально-виховної роботи, виконує головне призначення – «залучення учнівської молоді до вивчення і збереження історико-культурної спадщини українського народу, формування освіченої, розвиненої особистості та сприяння вихованню у неї патріотизму, любові до України, національних цінностей українського народу» [4].

Очевидно, можливості шкільних (навчальних) музеїв, зважаючи на їх незначні за обсягом фонди, мають обмежений потенціал у порівнянні з багатьма публічними чи академічними музеями. Проте, як засвідчує практика, навчальні музеї, зокрема шкільні містять у собі чималий капітал для удосконалення навчально-виховного процесу, громадянського виховання учнів та молоді. Проведений аналіз (відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України № 406 від 08.04.2016 року «Про підсумки проведення огляду музеїв при дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних та професійно-технічних навчальних закладах, які перебувають у сфері управління Міністерства освіти і науки України») показав, що в Україні нині налічується понад 4200 музеїв навчальних закладів України (за типами навчальних закладів: загальноосвітні – 88,4%, професійно-технічні – 4,67%, позашкільні – 3,23%, дошкільні – 3,7%, вищі – 2,2%). Справді, вони є значним фактором впливу на підвищення якості навчання і виховання учнівської молоді. Для цього слід інтенсифікувати впровадження в зміст шкільного процесу основ музейної педагогіки, передовсім удосконалюючи систему підготовки, перепідготовки, самоосвіти педагогічних кадрів. Важливо, щоби на рівні педагогічних вишів ця тема ставала необхідною складовою фахової підготовки. Тоді компетентності і спроможності випускника педагогічного вишу уможливлять розширення ареалу для навчально-виховної роботи, включивши для цього додаткові середовища, інституції, зокрема музеї. Інтеграція, взаємодія з позакласним, позашкільним середовищем забезпечує синергетичний ефект для вмотивованих пізнавальних

процесів, формування громадянськості, етичного ставлення до природного і соціального довкілля, почуттів патріотизму і відданості своїй Батьківщині – Україні.

Освітня функція в музейній політиці багатьох країн є визначальною, тим паче, коли вона розглядається в контексті діяльності шкільних (навчальних) музеїв. Вивчення, розуміння педагогами її сутнісних сторін важливо тому, що ця освітня функція є доволі специфічною, докорінно відрізняється від інших форм освітньої діяльності. Її реалізація уможливорюється тільки за обставин наявності музеального контенту. Ця освітня функція існує лише за умов діяльності музею, його взаємодії з навчально-виховною системою, освітніми структурами та суб'єктами. Вона практично визначає затребуваність музеєзнавства для педагогів, оскільки музейна педагогіка опирається, насамперед, на музеологічні знання. У цьому випадку досягнення певних педагогічних цілей і завдань відбувається тільки з допомогою музейних зібрань, музейної культури. Для успіху, ефективних результатів педагогічно орієнтованих концепцій не варто переносити досвід освітнього закладу в музей, і навпаки. Радше потрібна взаємодія і взаємовпливи продуктивного характеру педагогіки (освіти) і музейної культури. Досвід показує, що «спроби організувати музейну тематику за типовими дидактичними принципами неодмінно приречені на невдачу» [2, с. 185].

Проте є чимало спільних знаменників, що характеризують діяльність навчально-виховного закладу і музею. Обидва суспільні інститути взаємодіють з людьми та заради людей. Визначальною є модель «людина – людина». Отже, необхідною умовою для забезпечення успіху виховання, навчання, просвітництва, учіння як у музеї, так і в школі (широкий контекст) має бути не тільки добротне знання предмета у своїй професії, але й знання Людини (учень, студент, відвідувач). Саме такі підходи закладались у фундаментальних дослідженнях з музеології, музичної педагогіки у ХХ-му столітті. Зазначалося, що «для того, щоб музей досяг найвищого рівня доцільного зв'язку зі своєю

публікою, музейні працівники (і не тільки!) повинні розуміти не лише свої колекції, але й своїх відвідувачів» [2, с. 442].

Цей умовивід опирався на результати соціологічних досліджень, проведених ще в 70-80-і роки минулого століття, за якими стало відомо, що тільки незначна частина відвідувачів задовільняється презентаційною діяльністю музеїв. Зумовлений такий результат розмаїттям інтересів, віковою та соціальною строкатістю, освітою, рівнем загальної культури та ін. І хоча шкільний (навчальний) музей «спілкується» здебільшого з більш уніфікованою аудиторією, часто окресленою певними навчальними цілями і завданнями, проблема індивідуальності, особистісно-орієнтованого підходу при взаєминах з учнями (студентами) зберігає свою актуальність. Адже Людина – це своєрідний мікросвіт з усім багатоманіттям якісних і кількісних характеристик. М. Бердяєв писав, що «кожна людина за своєю внутрішньою природою є певним великим світом – мікрокосмом, в якому відображений весь реальний світ...» [1].

Саме з таким «світом» особистісних, соціальних, національних, культурних індивідуальностей доводиться комунікувати музейникам і педагогам.

Проте «музейна педагогіка стає реальністю, коли працівник (учитель, музеєзнавець), контактуючи з відвідувачем, водночас є і культурологом, і педагогом, і психологом, оскільки він діє в складній суспільній моделі комунікації – «людина – людина» [8; 9].

Отже, місія, функціональні завдання, що виконує музей є суголосними з освітньо-виховною стратегією навчальних закладів. Освіченість, вихованість, патріотичність, національна свідомість – якісні характеристики, які необхідно формувати як школою, так і музейною культурою. Взаємодія цих двох напрямів закономірно обумовлена, оскільки музей займає як соціокультурний інститут чільне місце в системі як вітчизняної освітньої практики, так і міжнародної. Зберігаючи історико-культурну спадщину, здійснюючи дослідницьку і просвітницьку діяльність, музей залишається одним з найбільш ефективних

культурних закладів, які виконують виховну, пізнавальну, громадянську функції в суспільстві.

References:

1. Бердяев Н. Смысл истории. М., 1990. С. 19.
2. Вайдахер Ф. Загальна музеологія / Пер. з нім. Х. Назаркевич, О. Лянґ, В. Лозинського. Львів: Літопис, 2005. 632 с.
3. Волошин С. Музейна педагогіка в початковій школі: метод. рекомендації до спецкурсу [для студентів ЗВО]. Дрогобич, 2018. С. 4-10.
4. «Положення про музеї при дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних та професійно-технічних навчальних закладах, які перебувають у сфері управління Міністерства освіти і науки України» від 22.10.2014 р. №1195. URL: <https://zakon.rada.gov.ua>».
5. Постанова Кабінету Міністрів України Про затвердження плану дій щодо реалізації Стратегії національно-патріотичного виховання на 2020-2025 роки від 9 жовтня 2020 р. № 93 Київ. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/932-2020->
6. Рутинський М. Й., Стецюк О. В. Музеєзнавство: навч. посіб. К.: Знання, 2008. С. 28-29.
7. Указ Президента України «Про Стратегію національно-патріотичного виховання» від 18 травня 2019 року №286/2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286/2019>
8. Філіпчук Н. Музейна педагогіка: навчальна програма спецкурсу; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Київ: Талком, 2020. С. 4.
9. Філіпчук, Н. О. Соціокультурні функції музейної педагогіки в історичному і сучасному контексті. *Естетика і етика педагогічної дії. ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України, Полтав. нац. пед. ун-т імені В.Г. Короленка.* Київ; Полтава, 2019. Вип. 19. С. 38-48.

Chapter 4. MODERN INNOVATIVE APPROACHES IN TEACHING AND EDUCATING CHILDREN OF PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL AGE

Розділ 4. СУЧАСНІ ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ У НАВЧАННІ ТА ВИХОВАННІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

4.1. The Role of Play Activity in the System of Pedagogical Knowledge

Місце ігрової культури в системі педагогічних знань

Починаючи з раннього дитинства, гра знаходить свої прояви у всіх сферах людського життя, вона стає способом пізнання й відображення дійсності, засобом розвитку особистості.

Термін «гра», як і сам феномен, має безліч значень. На всіх європейських мовах словом «гра» позначають велике коло людських дій, починаючи від дитячої гри в солдатики і закінчуючи трагічним відтворенням сюжету акторами на сцені театру.

В історії людства гра переплітається з магією, культовою поведінкою та іншими феноменами. Вона має важливе значення у вихованні, навчанні, розвитку дітей, оскільки є засобом психологічної підготовки до майбутніх життєвих ситуацій.

У соціально-психологічному змісті гра – це форма діяльності в умовних ситуаціях, спрямована на відтворення й засвоєння загальнолюдського досвіду. У грі, як в особливому історично виниклому виді практики, відтворюються норми людського життя й діяльності, підпорядкування яким забезпечує

пізнання й засвоєння предметної й соціальної дійсності, інтелектуальний, емоційний та моральний розвиток особистості [6].

У культурологічному контексті гра присутня у всіх сферах матеріальної культури, вона дозволяє піднятися людині над природою й створити світ культури [3]. Гра – одна з головних форм естетичної діяльності, тобто вона є неутилітарна, а участь в ній приносить її учасникам і глядачам естетичну насолоду, задоволення, радість.

Значення гри як соціально-культурного й психологічного феномена полягає в тому, що люди використовують ігри, як компромісний розв'язок, щоб позбутися від нудьги та цікаво провести власне дозвілля. Гра передається від покоління до покоління, а її історія може охоплювати близько сотні років. У цьому і полягає її історичне значення. Тому виховання в більшості випадків зводиться до того, що різні варіанти ігор залежать від культури, соціального класу сім'ї. Психологами були обґрунтовані можливості використання гри з метою адаптації, розуміння, навчання й терапії дітей.

Вченими виділено вісім функцій драматичної гри, серед яких: наслідування, розігрування реальних життєвих ролей, відображення досвіду дитини, виявлення пригнічених потреб, звільнення «заборонених бажань», розширення власного «Я» крізь участь у ролях; відображення росту, розвитку та дорослішання дитини, вирішення власних проблем за допомогою гри, як моделювання життєвої ситуації.

Гра є перш за все є імітацією реальної діяльності. Її базовою відмінністю є почуття волі, яке становить мету й джерело задоволення. У грі приємність приносить сама участь, яка проводиться без усякої зовнішньої мети [4]. Принципово непродуктивний і ірраціональний характер гри з давніх давен пов'язав її із сакральними й культовими діями, з мистецтвом, а також наділив таємничими та магічними якостями. Ще з часів античності гра використовувалася як ефективний тренінг для мисливців, воїнів, спортсменів, а також у навчанні й вихованні дітей [7]. Гра з дитинства залишає глибші сліди,

ніж реальне життя. Вона торкається різноманітних вражень, які знаходять своє відображення у рухах, які необхідні як повітря чи їжа.

Відомий голландський дослідник Й. Хейзинга [1] висунув ідею про синтез понять «гра» і «культура», таким чином створивши поняття «ігрова культура». Воно розглядається як у вигляді ігор, що мають автономне існування в культурі, так і ігрового елемента, що не має самостійної форми в неігровому соціокультурному середовищі.

Ігрова діяльність містить у собі всі якості гри, яким властива самостійна форма й незалежне існування у культурі й ігрових елементах. Для багатьох дослідників характерне окреслення тільки одного провідного мотиву ігрової поведінки, досить часто ним є біологічний або соціальний на шкоду творчо-перетворюючій природі гри.

Теорій ігор, так як й ігрової діяльності існує безліч. Широку популярність одержала теорія К. Гроса. Згідно з якою, дитяча гра є вправою, підготовкою до серйозної діяльності. Беручи участь у грі, дитина вдосконалює свої здатності та навички. Таким чином, основою теорії є її зв'язок з розвитком особистості.

Теорія С. Спенсера розвиває думку Ф. Шилера. Джерелом гри виступає надмір сил. Не витрачені в житті й праці надлишкові сили, знаходять себе у грі. Теорія не пояснює, чому залишки сил витрачаються саме в грі, а не в іншій діяльності. До того ж у грі беруть участь й стомлені люди, використовуючи тим самим її як спосіб відпочинку.

У теорії З. Фрейда гра виступає як спосіб реалізації витіснених життям бажань. Часто в ній розігрується й переживається те, що в житті є не реалізоване. З логіки З. Фрейда випливає, що в грі проявляється неповноцінність, втеча від життя. Гра стає не чинником розвитку, а вираженням недостатності й неповноцінності, відсутності підготовки до життя.

Проблеми, пов'язані із грою, аналізує голландський історик і соціолог Й. Хейзинга [1]. Він демонструє ігровий початок у людській діяльності й культурі: у філософії, науці, праві й навіть війні. Гра присутня в поезії й

мистецтві. Вона є вищим проявом людської сутності. В основі розвитку історії лежить розвиток культури, а культура бере свої початки з початком гри.

Найбільше дослідження теорії гри належить Д. Ельконіну [8]. Згідно якого, змістом дитячої гри виступає діяльність дорослої людини і її відносини з іншими людьми. У грі діти відтворюють суспільні відносини дорослих, часом занурюючись в справді суспільний зміст трудової діяльності. Сюжетами для ігор виступають конкретні соціальні умови життя. Одиницею гри виступає взята дитиною роль дорослої людини.

Гра народжується з потреб і є їхньою трансформацією. Люди, як і тварини, відчують потребу в озброєності. Озброєність – це допоміжна потреба, що полягає в удосконаленні засобів задоволення своїх потреб. Озброєність спочатку здобувається в тренуванні фізичної сили. Потім тренується наслідування. Найбільш успішне й вільне практичне застосування натренованих навичок стає грою, удосконалюючи їх у нових і несподіваних умовах, що характерно як для людини, так і для тварин. У грі зароджується озброєність людини знаннями й уміннями, проявляються й реалізуються людські, соціальні й ідеальні потреби. Протягом усього життя гра удосконалюється, проявляючись в складних і найскладніших формах. Ці форми гри вже звісно не схожі на ігри дітей і тварин, а їхнє визначення відбувається тільки за основними ігровими характеристиками.

У контексті різноманіття підходів до дефініції категорії гри слід зазначити, що цей термін має найширше значення і використовується більшістю сучасних наук, предмет дослідження яких під терміном «гра» не завжди має на увазі ігровий зміст. Наприклад, у теорії ігор, яка за своєю природою походить з теорії ймовірності, гра розглядається як взаємодія учасників (людей, соціальних груп) з різними інтересами. Ця теорія займається аналізом професійної діяльності, що припускає досягнення певного результату.

У педагогічній теорії й практиці широке поширення отримало визначення гри як ефективного, близького дитячій природі засобу навчання, виховання й розвитку. Споконвіків народна педагогіка використовувала гру для

виховання дітей, їх розумового й фізичного розвитку. У минулому столітті вітчизняні педагоги починають активно збирати народні ігри й пропагувати позитивний досвід їх застосування.

Безліч досліджень, навчальних і методичних посібників присвячене фізичному вихованню дітей молодшого шкільного віку. Також, низка праць присвячена екологічному вихованню ігровими засобами. Розробкою дидактичних ігор для розумового розвитку дитини займалися Л. Виготський, І. Берлянд, Д. Ельконін і ін. [8].

Важливу роль гри як засобу соціалізації підкреслювали у своїх дослідженнях А. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Д. Ельконін та Л. Виготський, який зазначав, що в процесі успадковування діяльності дорослих дитина переносить роль в ігровий простір, тим самим опановуючи основи соціальних відносин. Вчені виокремлюють такі педагогічні функції гри: соціокультурну функцію, функцію міжнаціональної комунікації, функцію самореалізації дитини в грі, комунікативну функцію, діагностичну функцію, ігротерапевтичну функцію, функцію корекції в грі й розважальну функцію.

Соціокультурне призначення гри визначене тим, що вона виступає своєрідним еталоном культури. У ній також проявляються національні особливості народу. Гра допомагає дітям сформувати навички соціальної поведінки, систему цінностей, розвинути здатність до кооперації, змагальності й інші соціокультурні якості особистості. Ігри тієї або іншої національної спільноти легко засвоюються світовим співтовариством, що свідчить про їхню *міжнаціональну спрямованість*. Вчені визначають ігри світовим банком вічних духовних цінностей. У них дитина застосовує й перевіряє здобутий досвід, що дозволяє розглядати гру як полігон *самореалізації* й людської практики дитини.

Починаючи гру, будь-який колектив встановлює безліч комунікативних зв'язків. В ігровій діяльності відображаються цілком реальні суспільні відносини між гравцями, оскільки гра має свої поведінкові, моральні, ціннісні норми та комунікативні засоби.

Гра виконує також функцію *діагностики*. У ній дитина максимально самовиражається й самостверджується, проявляє свої сили й можливості. Не випадково ігрова діагностика знаходить широке застосування в педагогічній практиці. У сучасній корекційній педагогіці використовується *терапевтична* функція гри. Лікар допомагає дитині подолати труднощі, пов'язані зі спілкуванням, поведінкою, навчанням, розвитком за допомогою ігрових засобів (драматургічні ігри з ляльками, спонтанне малювання, ліплення, тощо). Ігровим впливом може бути здійснена *корекція* структури особистості дитини. Гра входить у культурний простір *розваг* дитини, створюючи атмосферу щирої радості й комфорту. Вона реалізує творчий пошук, підштовхуючи дитину від розваг до розвитку. Ігрова культура змінює структуру свідомості дитини через ігрове світовідчуження.

Аналіз педагогічної літератури, яка вивчає феномен гри, свідчить про перевагу функціонального підходу в дослідженнях її педагогічного потенціалу. У таких дослідженнях виділяються окремі «раціональні» сторони ігрової дії, спрямовані на одержання певного результату, розвиток окремих здібностей. Вміння, що знаходяться на етапі розвитку, як правило, не мають прямого відношення до ігрової культури.

У згаданій вище літературі розглядається не скільки формування ігрової культури, а скоріш використання ігрового елемента в педагогічному процесі. Таке явище, безсумнівно, не зменшує заслуги авторів, а відповідає певним видам діяльності (навчальної, медичної, організаційної, управлінської, тощо). Підкреслюючи непродуктивний характер гри, з ігрової діяльності виключаються імітаційні ігри (ділові, організаційні, управлінські), які моделюють проблемну ситуацію, з якої команда (колектив) повинна знайти оптимальний вихід. Незважаючи на видиму подібність із грою (наявність ролей), ця діяльність відноситься до проєктувальної. Навчальні (дидактичні) ігри так само не є іграми в прямому значенні слова, оскільки така діяльність переслідує певну мету, а у цьому випадку – навчальну. У них втрачається цінність гри. Активність перетворюється на симбіоз ігрової і навчальної форми.

Одне із чільних місць знаходить театралізована гра, яка відображається крізь призму форм масової культурно-відпочинкової діяльності. У теорії й практиці ігрова театралізація розглядається як необхідний елемент театралізованої дії. А. Конович, виділяючи ігрову дію в структурі театралізованого дійства, відзначає, що гра зароджується як спонтанна самодіяльність, емоційна реакція, активна діюча відповідь на подію, що відбувається. Вона дає людині можливість випробувати себе в різних ролях як особистість, наслідувати обраний для себе спосіб життя позитивного героя. Ігрова ситуація створює потрібну асоціативно-образну атмосферу, перетворює глядача в активного учасника дії. Він уже не тільки співпереживає подію, але й проявляє своє ставлення до неї. Для театралізованої гри є характерним естетичний вплив на учасників, що споріднює її з мистецтвом.

Гра в театралізованій дії носить творчо-імпровізаційний характер. Вона є формою моделювання соціальних відносин, дає можливість навчання різним типам поведінки, виховує емоційну структуру людини. Розвиток емоційної сфери людини є особливо актуальним у сучасних умовах через стихійну «раціоналізацію» мислення. Е. Фром зазначає, що почуття людей тьмяніють, грубіють, перетворюються в неприборкані пристрасті: у прагненні лідирувати в будь-якій ситуації, підкорювати інших.

Однією із проблем педагогіки є класифікація ігор і характеристика їх розвивального потенціалу. Труднощі з класифікацією пов'язані з тим, що, по-перше, кожна гра, по суті, є ігровою формою. По-друге, більшість ігор у загальному їх вигляді не можливо класифікувати. В науковій літературі наведено низку класифікаційних ознак для категорії гри. Одними з них є розвиток і виховання (фізичне, психічне, розумове, трудове, моральне, естетичне, тощо), вік учасників (дошкільний, молодший шкільний, підлітковий, старшокласники), соціально-психологічна ознака (масові, групові, індивідуальні), управлінська ознака (стихійні, педагогічно керовані), походження (самодіяльні або спеціально створені), характер відображення дійсності (репродуктивні й творчі), використовуваний матеріал (словесні,

предметні) тощо. Усі ігри будуються відносно двох основних їх типів: із прихованими правилами і відкритими правилами (дидактичні, рухливі, інтелектуальні, музичні ігри).

Однією з найбільш повних і розповсюджених стала класифікація за використанням в роботі з дітьми: рольові ігри, сюжетно-рольові ігри, гра-праця, дидактичні й рухливі ігри, забави й розваги, комплексні ігрові свята.

У класифікації ігор й ігрових елементів за виховно-розвиваючими педагогічними функціями ігри класифікуються на 4 групи, 10 підгруп і більше 100 типів. Оскільки в кожній гри таких функцій декілька, то при їх включенні до певної групи, підгрупи або типу враховується домінуюча виховно-розвиваюча функція.

В останні двадцять років інтерес до досліджень в галузі теорії, методики й організації ігрової діяльності стрімко зростає. Вченими запропонована модель структури ігрової діяльності, в основі якої закладена система ігрових дій, що становлять початок, хід і завершення гри. У структуру включені як безпосередні ігрові дії, так і дії стосовно організації або самоорганізації, керівництва або самокерівництва. Динаміка розвитку ігрової діяльності вимагає переходу у грі від організації й керівництва з боку дорослих у самоорганізацію й самокерівництво. Керівництво включає мотивацію й вибір гри, визначення її ціннісної ієрархії, цілей, завдань, контроль, стимулювання, корекцію ходу гри, оцінку її результатів. Процес організації гри включає організаційні дії (збір учасників, розподіл ролей, тощо) і дотримання правил гри [2].

У педагогічному контексті гра формує ті якості, які становлять основу ігрової *культури особистості*. Словосполучення «ігрова культура» знаходить свій початок в 30-х роках ХХ століття. Зокрема, в «Лекціях про виховання дітей» А. Макаренка використовує термін культура гри як зрозумілий, що не вимагає пояснення [5, с. 380]. Особливу популярність він набув в останні десятиліття в дослідників феномену гри в системі педагогічної практики.

Необхідною умовою становлення ігрової культури людини є його творчо перетворююча потреба (любов, розвиток, реалізація своїх можливостей, вищі

цінності буття, становлення, призначення, спонтанність). Кожна людина несе в собі образ Творця. Тому творчий розвиток людини стає не тільки можливим, але й неминучим. Кожна людина має своє призначення – можливість будувати життя за законами творчості. Творчість виступає пошуком істини, способом перетворення світу. Гра є часто творчим призначенням людини, оскільки в ній є потреба в ігровій поведінці, особливому світосприйнятті, здатності людини створювати щось нове, оригінальне. Отже, *ігрову культуру потрібно розглядати в якості міри розвитку й втілення сутнісних сил людини.*

Гармонійне, адекватне, цілісне становлення особистості можливе лише при набутті досвіду, достатній мотивації і використанні способів самопізнання. Однак у структурі світосприйняття сучасної людини переважають логічні, раціональні складові над почуттєвими та емоційними. Люди відчужуються від безпосереднього відчуття, емоційних переживань, емоційного досвіду та емоційного мислення. У людини губиться орієнтація в собі, спотворюється мотиваційна сфера. Величезна можливість відчуження від свого реального «Я». Гра ж, як спосіб буття людини, «захоплює» почуття, пристрасті, інтелект і поведінку. Ігрова поведінка визначається внутрішніми якостями особистості, у якій проявляється оригінальне, особливе, глибинне у вигляді фантазії, чуттєвості, мрійності, емоційному сприйнятті навколишнього оточення. Ігрове світосприйняття й світорозуміння втілює алгоритм ладу (створення й перетворення), безпосередність наївного сприйняття, інтегративного мислення, самобутньої поведінки, необмежених можливостей, здатності бачити цілісність, чуттєвість, емоційність, образне мислення, тощо.

Ігрова культура людини є найважливішим способом світосприйняття й світорозуміння, усвідомлення особистістю власного буття й навколишнього оточення.

Для залучення в гру дитині недостатньо дати знання про ігрову діяльність, їй необхідний особистий ігровий досвід (знання, пропущені крізь себе).

Ігрова культура особистості є втіленням сутнісних сил людини, що прагне до розвитку й самовдосконалення, як способу світосприйняття й світорозуміння людиною власного буття й навколишнього його оточення, способу, який виступає як основний закон ігрових відносин, а в прикладному значенні, як система, що сформувалася (і/або, що формується) з операційних умінь і здатностей ігрової поведінки. Ігрова культура як *евентуальний продукт* ігрової дії фіксує якість цілісної особистості, вона стає ідеально-типовою категорією для опису ігрової поведінки як творчо-перетворюючої дії. Ігрова культура входить у структуру цілісної культури людини і є її невід'ємною частиною, яка формується впродовж всього життя. Як частина культури особистості, вона має ті ж етапи свого розвитку.

References:

1. Huizinga J., Nachod H., Flitner A. Homo ludens: vom Ursprung der Kultur im Spiel. Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2006.
2. McGinn M. Routledge philosophy guidebook to Wittgenstein and the philosophical investigations. Routledge, 2013.
3. Герчанівська П. Е. Культурологія: термінологічний словник. К.: Національна Академія керівних кадрів культури і мистецтв, 2015. 439 с.
4. Ємельянова Т. В. Карл Гроос: проблема естетичного споглядання. *Гуманітарний часопис*. 2012. №. 3. С. 15-21.
5. Макаренко А. С. Педагогические сочинения в восьми томах. Москва, 2015. 424 с.
6. Рибалка В. Словник із психології та педагогіки обдарованості і таланту особистості: термінологічний словник. Київ, Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. 424 с.
7. Шинкарук В. І. і др. Філософський енциклопедичний словник. 2002.
8. Эльконин Д. Б. Игра и психическое развитие. *Альманах Института коррекционной педагогики РАО*. 2017. №. 28. С. 32-66.

4.2. Organization of Psychological and Pedagogical Assistance to Children of Internally Displaced Persons: the State of the Problem in Modern Scientific Researches

Організація психолого-педагогічної допомоги дітям внутрішньо переміщених осіб: стан проблеми у сучасних наукових дослідженнях

Складна суспільно-політична ситуація в Україні, зумовлена окупацією Криму та збройним конфліктом на території Донецької і Луганської областей, призвела до виникнення однієї з найбільших гуманітарних криз у новітній історії українського народу – масштабного внутрішнього вимушеного переміщення населення. Станом на 12 грудня 2016 року, за даними структурних підрозділів соціального захисту населення обласних та Київської міської державних адміністрацій, взято на облік 1 654 845 переселенців, які були свідками військових дій, деякі втратили рідних, знайомих, роботу, документи, домівки та інші матеріальні цінності, а також стали свідками психотравмуючих подій. Згідно статистики Держслужби з надзвичайних ситуацій на 18 травня 2015 року, із зон конфлікту переселено 148 тис. 369 дітей, з яких – 142 тис. 709 дітей (або 96% від усіх дітей ВПО) – з Донецької та Луганської областей; 5 660 дітей – з Криму та Севастополя.

Термінову зміну місця проживання багатьох родин супроводжує виникнення соціальних, економічних і психологічних проблем. Важливе місце серед них займає подолання психотравматичних наслідків, адаптація на новому місці, налагодження соціальних зв'язків, відновлення матеріального добробуту тощо.

Із особливими труднощами зустрічаються найменші члени родин внутрішньо переміщених осіб. На відміну від дорослих, які здатні раціонально сприйняти переїзд на нове місце, для дітей різка зміна звичного та комфортного середовища проживання може бути травматичною для здоров'я, завдавати

психічної травми і, як наслідок, призвести до різних розладів емоційно-вольової сфери, спричинюючи суттєві психологічні зміни у поведінці.

На думку дослідників, за умов вимушеного переміщення найбільше страждають діти віком від трьох років, оскільки молодші за них безболісно розлучаються з попереднім місцем проживання, а в людей старшого віку вже сформована здатність раціонально сприйняти переїзд. Цілком ймовірно, що в ситуації різкої зміни комфортного середовища проживання дитина віком від 3 до 15 років може переживати психологічну кризу. Для якісного покращення становища дітей із родин внутрішньо переміщених осіб необхідна комплексна соціально-педагогічна робота. Як стверджує І. Сьомкіна: «Особливо стресовою і травматичною ситуацією ці події стали для дітей, які змушені були змінити місце проживання і отримали статус «діти-переселенці», тому що діти взагалі є більш вразливими та чутливими до впливу несприятливих чинників навколишнього середовища, аніж дорослі. Діти-переселенці змушені зустрічатися із травматичними і стресовими чинниками значно частіше. Ці чинники впливають на дитину в період її розвитку, тим самим порушуючи нормальні процеси формування і становлення особистості. Пережитий травматичний досвід впливає на когнітивні процеси, особливості поведінки, міжособистісні відносини, самооцінку і, в цілому, на світогляд» [4, с. 102]. З огляду на це, особливої ваги в сучасній вітчизняній психолого-педагогічній науці набуло дослідження проблеми організації психолого-педагогічної допомоги дітям внутрішньо переміщених осіб.

Зважаючи на те, що в новітній українській історії вже були прецеденти масових вимушених переміщень населення унаслідок аварії на Чорнобильській АЕС (1986), коли понад 116 000 осіб були переселені із радіоактивно забруднених територій, у теорії та практиці психолого-педагогічної науки ще недостатньо досліджень.

Актуальними залишаються пошуки шляхів визначення впливу вимушеного переміщення на психофізичний стан дітей; вирішення проблем, які виникають перед дітьми внутрішньо переміщених осіб; визначення специфіки

перебігу адаптації дітей до нового середовища проживання під впливом вимушеної міграції, що ускладнює становлення особистості, особливостей її розвитку в дошкільному віці в означених умовах тощо.

Особливості організації життєдіяльності внутрішньо переміщених осіб та шляхи подолання їхніх проблем відображені у дослідженнях вітчизняних: О. Бандурка, С. Бритченко, Є. Герасименко, О. Гончаренко, Н. Грабар, І. Ковалишин, Н. Бортник та зарубіжних дослідників: Г. Гудвін-Гілл, Л. Холборн, Т. Хаммар, Ж. Зайончківська, С. Комаров, В. Потапова, З. Черниловський, Т. Юдіна, А. Ястребова та ін.

Варто зауважити, що суттєве збільшення в останні роки мігрантів викликає занепокоєння міжнародної спільноти у зв'язку з тим, що цей процес перетворився в одну з найгостріших політичних і гуманітарних проблем людства. Наукові дослідження вітчизняних (Ю. Арутюнян, Ю. Бромлей, Дж. Беррі, В. Грищенко, О. Зайцева, І. Зверєва, А. Капська, Ю. Моргун, О. Малиновська, Я. Овсяннікова, О. Ольхович, О. Піскун, А. Похлебаєва, Г. Солдатова, А. Фернхем, К. Халепа, А. Шацька, Л. Шестак) та зарубіжних (Г. Гудвін-Гілл, Р. Дженнінгс та ін.) учених становлять теоретико-методологічну основу окресленої проблеми.

Здебільшого у наукових працях сучасних учених представлено вивчення міжнародної практики захисту прав біженців та конкретизації міжнародно-правового статусу біженців і шукачів притулку. Визначення сутності поняття «вимушено переміщені особи» із соціологічної точки зору здійснено Г. Гудвіном-Гіллом та М. Ніколайчук. Різні аспекти проблеми організації життєдіяльності внутрішньо переміщених осіб в Україні розкрито в працях І. Аракелова, О. Балуєва, І. Беззуб, С. Бритченко, М. Буроменського, О. Гончаренко, В. Гринчака, О. Зельдіна, Д. Іванова, І. Козинець, О. Малиновської, М. Ніколайчук, В. Новік, В. Потапова, С. Чеховича та ін.

У вітчизняній науковій літературі та засобах масової інформації категорію людей, які змушені залишити місця свого постійного проживання і переселитись в інші регіони України, визначено у низці понять – «внутрішні

мігранти», «вимушені переселенці», а в офіційних документах – «внутрішньо переміщені особи» (ВПО), що достеменно відповідає англomовному терміну «internally displaced persons». Саме це визначення закріплене у «Керівних принципах з питань про переміщених осіб всередині країни» Організації Об'єднаних Націй, щодо внутрішньо переміщених осіб, яких визначають як окремих осіб, чи груп осіб, які були змушені залишити свої помешкання, або місця постійного проживання в результаті, або щоб уникнути наслідків збройного конфлікту, проявів насильства, порушень прав людини, стихійних або спричинених діяльністю людини лих, чи техногенних катастроф, і які не перетнули міжнародно-визнаних державних кордонів.

Поняття «переміщена особа» набув ужитку під час Другої світової війни, внаслідок того, що близько 10 млн. людей було залучено нацистами до примусової праці або ж були вислані з країн звичного місця проживання за расовими, релігійними або політичними міркуваннями. Приміром, кількість вивезених з колишнього СРСР становила 4 078 000 осіб, із яких українці налічували 2,4 млн. Більшість із них унаслідок репатриації (в певній частині випадків примусової) повернулися, а приблизно 200 тис. осіб, фактично змінивши свій статус на статус «біженців», відмовились повертатись у Радянський Союз.

У зв'язку із суспільно-політичними та соціоекономічними процесами в світі за останні півстоліття сутність цього поняття значно розширилася, а категорію «переміщені особи» почали прирівнювати до категорії вимушених мігрантів. Водночас, застосування терміну «біженець», передусім, передбачає його використання як синонім до переміщених осіб, проте, згідно з Конвенцією про статус біженців, до якої Україна приєдналася в 2002 році, застосування поняття «біженець» до українських громадян вважається некоректним.

На думку зарубіжних експертів, терміни «переселенці» або «внутрішньо переміщені особи» доцільно використовувати, щоб уникнути колізії між загальним описом соціальної категорії тих громадян, які залишили місце свого проживання в межах держави, і підгрупою юридично визначених біженців, які

користуються міжнародним правовим захистом. Відповідно, фахівці рекомендують внутрішньо переміщених осіб відносити до категорії внутрішньої міграції. Ці виникнення зумовлюються низкою некерованих факторів – природні й техногенні катаклізми, військові сутички в межах території певної держави.

На думку дослідників, особи зі сходу України належать до вимушених переселенців. Їхнє переміщення здійснюється в межах однієї країни внаслідок побоювань стати жертвами воєнного конфлікту, на відміну від біженців, які змушено покидають свою країну через страх переслідувань за расовими, релігійними, національними ознаками, чи за приналежність до певної соціальної групи або за політичні переконання. Фахівці стверджують, що внутрішньо переміщені особи в Україні підпадають під визначення вимушені переселенці, які покинули місце свого постійного проживання, проте залишаються в країні своєї громадянської приналежності і відповідним чином можуть користуватися її захистом.

Водночас, вітчизняні і зарубіжні фахівці одностайні в твердженні, що міграційні процеси, як глобальна проблема сучасного світу, вносять зміни в соціокультурний простір різних країн, відповідно формуючи широке коло теоретичних та практичних проблем, які потребують дослідження в різних галузях науки.

Як зазначають науковці, ХХ ст. можна правомірно вважати епоєю масової міграції людей. Серед основних факторів стійкої позитивної динаміки чисельності переміщених осіб, на їхню думку, є економічні, соціально-культурні, політичні проблеми і військові дії. Таким чином, добровільні та вимушені, внутрішні та зовнішні переміщення населення вони розглядають потужним викликом для світової цивілізації ХХІ ст.

У сучасних дослідженнях визначено й провідні чинники, які зазвичай спричинюють міграційні процеси. А саме:

- геоекономічні (визначальним мотивом мігранта є пошук самозахисту, самореалізації у новому середовищі, отримання первинних чи додаткових прибутків, побутового комфорту);
- соціальні (пошуки суспільної підтримки, утвердження власної соціальної ідентичності шляхом інтеграції у місцеві територіальні громади, з метою органічного поєднання з тими, з ким вони себе ідентифікують);
- політико-інформаційні (пошуки територій, на яких закон, влада, громадський сектор, ЗМІ є загальноприйнятими та зрозумілими);
- психологічні (мотиви та принципи, які сформувалися в умовах певного ідеологічного середовища, відповідно, людина потребує психологічного комфорту, соціального та правового захисту, забезпечення та реалізації прав і свобод).

Із наукової точки зору, ситуація вимушеної міграції розглядається в кількох аспектах: економічному (втрата матеріальних благ, фінансова непевність); правовому (складність у визначеності юридичного статусу в країні-реципієнті, тривалість та стабільність здобуття законного статусу громадянина, правова нерівність із титульним населенням держави); психологічному (переживання негативних життєвих подій: втрат, змін, що відбуваються до і під час переселення та у період адаптації до нового суспільства); соціально-культурному (постають соціальні зміни та культурні відмінності у новому середовищі, ізоляція та депривація); політичному (відсутність, до повного набуття громадянства, можливості легального впливу на внутрішню та зовнішню політику держави).

Аналізуючи поняття міграції у контексті соціального процесу, науковці акцентують увагу на тому, що переміщення груп та окремих індивідів може бути стихійним, хаотичним, а також організованим, відрізняючись за масштабом, відстанню, тривалістю перебування, мотивами. Залежно від територіального переміщення, вчені диференціюють внутрішню (переміщення в межах однієї країни) та зовнішню (переміщення з однієї країн в іншу) міграції. Відповідно, за ступенем керованості, міграцію класифікують на два

види: організовану (за участю держави або суспільних органів) і неорганізовану, стихійну (силами і засобами самих мігрантів). На основі джерел мотивації переміщення виділяють три основні види міграції: добровільну (здійснює особа з власної волі у зв'язку із наявними потребами у працевлаштуванні, возз'єднанні із членами сім'ї тощо); вимушену (виникає унаслідок стихійних лих, воєнних конфліктів, ксенофобії та інших несприятливих змін соціально-політичної ситуації в певній країні чи регіоні); примусову (наслідок певної політики держави).

Результати аналізу соціально-культурного аспекту вимушеної міграції свідчать про те, що занурення в нову соціокультурну реальність змушує мігрантів відмовлятися від усталеного способу життя, правил і норм поведінки та прийняти нові (зазвичай призводять до культурного шоку і травм). У своїх працях польський соціолог, доктор гуманітарних наук, професор Ягелонського університету, який отримав світове визнання завдяки дослідженню теорії соціальної довіри П. Штомпка, наголошує, що ситуація вимушеної міграції є травматичною подією для переселенців. До симптомів культурної травми автор відносить такі: синдром недовіри, похмурий погляд на майбутнє, ностальгію за минулим, політичну апатію, травми колективної пам'яті [5, с. 15].

Аналогічні судження щодо патогенного впливу на особистість вимушеного переселення висловлюють й інші зарубіжні вчені. Скажімо, К. Лай, Б. Толіашвілі наголошують на тому, що вимушене переміщення порушує соціальну екологію особи, зумовлює її депривацію, соціальне виключення, посилює ризики насильства та виникнення психологічної «пастки бідності» (пастки утриманства).

У контексті вивчення стану порушеної нами проблеми у вітчизняній педагогіці започатковані дослідження наприкінці 90-х рр. ХХ ст. представниками наукової школи Є. Бондаревської. А саме – І. Бабенко, М. Болдирева, О. Гукаленко, Л. Сухорукова та ін. сформуvalи окремий напрям педагогічної науки – мігрантську педагогіку. Предметом її дослідження визначено проблеми адаптації та соціалізації, педагогічної підтримки та захисту

дітей у ситуаціях міграції. Методичною основою мігрантської педагогіки стали філософський принцип гуманізму, аксіологічний, культурологічний та особистісний підходи, а також положення теорії адаптації дітей мігрантів як особливої соціальної спільноти.

Результати досліджень Є. Бондаревської доводять, що розв'язання завдань навчання і виховання дітей-мігрантів забезпечується шляхом особистісно-орієнтованого підходу до організації освітнього процесу [1, с. 19], оскільки його спрямовують не лише на формування знань, умінь та навичок, а й допомагають у вирішенні життєвих проблем вихованців. У контексті особистісно-орієнтованого підходу дослідниця розглядає виховання як «гуманітарну практику, спрямовану на турботу і допомогу дітям-мігрантам, відновлення їх природно-антропологічних прав, подолання соціальної дезінтеграції та маргіналізації» [1, с. 23].

Попри усталений погляд на соціальну адаптацію, як на особисту проблему емігранта, у сучасних працях науковців доведено, що приймаюча саме спільнота зобов'язана полегшити процес адаптації, особливо коли мовиться про дітей. Освітня система повинна враховувати їхні потреби і можливості, зважаючи на такі дві обставини. Це: 1) дитина-мігрант не знає або погано знає мову і психологію шкільної системи; 2) у процесі інтеграції дитина ризикує втратити власну мову і культурні особливості своєї особистості. У наукових дослідженнях О. Гукаленко аргументує багатоаспектність і важливість педагогічного аспекту роботи з дітьми-мігрантами в контексті гуманістичної парадигми. Специфіку цієї роботи представлено у якості нової галузі педагогічного знання, що досліджує і забезпечує процеси адаптації та підтримки дітей означеної категорії та їхніх сімей у полікультурному освітньому просторі. Її фундаментальними категоріями постають «міжкультурна освіта», «учні-мігранти», «фонові знання», «соціокультурна адаптація», «реабілітація», «діалог культур», «культурний шок», «підтримка і захист особистості», «особистість на рубежі культур». Система педагогічної підтримки і захисту учнів-мігрантів, її розвиток в полікультурному освітньому

просторі представлені як середовище виховання, освіти, розвитку, адаптації та реабілітації дітей-мігрантів.

Фахівці наголошують на тому, що в дітей дошкільного віку здебільшого виникають розпливчасті й соматичні реакції на травматичні події, які виявляються у фізичних симптомах. Вони можуть помилково думати, що ця подія – це їхня провина, яка призводить до «магічного мислення». У дітей цього віку часто виявляють емоційні реакції у проблемах зі сном (страждають нічними страхами, бояться засинати), смокчуть пальці, бояться темряви, тварин, втрачають апетит або, навпаки, їдять забагато. Вони вирізняються «прив'язаністю до дорослих» вимагають від них у всьому допомоги (бояться залишитися на одинці, потребують постійної уваги тощо) [3, с. 11, 46].

П. Волошин, Г. Кукуруза, Н. Марута, Т. Проскуріна, Л. Шестопалова виділяють два типи поведінки дітей, які зумовлені вимушеним переселенням, а саме:

- інтерналізована – її особливістю є закритість та уникнення контактів з іншими («присутні, але не включаються»); зниження настрою аж до депресії; недостатня спонтанність; порушення ігрової діяльності; слухняність й легка піддатливість. Діти надмірно пильні й лякливі, їм притаманні фобічні реакції на нетипові подразники, мають часті головні болі, схильні до адиктивної поведінки;

- екстерналізована, якій притаманна спрямованість дитячих емоцій та почуттів назовні, тобто на однолітків, дорослих, предмети. Для них властива агресивність, ворожість, деструктивність та зухвалість.

Результати численних досліджень свідчать про те, що діти із родин внутрішньо переміщених осіб найчастіше піддаються «соціальному ризику», який є прямою загрозою для їхнього життя, унеможливаючи перебування у життєво необхідному соціальному та психологічному середовищі, яке б сприяло адекватному подальшому розвитку. Негативні соціальні емоції зумовлюють неприйняття дитини у навколишньому оточенні, що викликає її дитячу агресивність, невміння контактувати з однолітками та гратися з ними,

недовірливість, порушує їх соціальне здоров'я. Переживаючи ситуацію емоційного дискомфорту, дитина, здебільшого, неусвідомлено обирає активний чи пасивний психологічний самозахист.

Перебування в новому соціальному середовищі зумовлює переживання кризи входження дитини в іншу для неї спільноту, відповідно, ускладнюється й процес її адаптації.

Обґрунтовуючи роль педагога в процесі психологічної допомоги дітям із травмою війни, О. Вознюк наголошує, що для досягнення позитивного результату вчитель має дотримуватися особливих правил взаємодії з учнями, які належать до цієї категорії. Водночас, дослідниця акцентує на необхідності вирішення педагогом низки завдань. До них вона відносить такі: налагодження довірливих відносин; визначення суті кризової ситуації; створення дитині умов для діяльності. При цьому, на думку дослідниці, важливо, щоб цілі, поставлені в процесі взаємодії, були досяжними, реальними, не глобальними. У роботі з учнем з травмою війни вчитель має дотримуватися принципів кризового втручання, надання психологічної допомоги в кризі, для яких характерно: «невідкладність інтервенції; самовизначення (власний вибір дитини свого шляху); дія (учитель стимулює учня до дії); обмеження цілей (для успіху поставлені цілі повинні бути більш дрібними); фокусування на основній проблемі (криза досить об'ємна, необхідно визначитися зі структурою роботи); підтримка з боку інших (психолог, соціальний педагог, колеги вчителі); образ кризової ситуації (вербалізація образу ситуації, що сталася; впевненість в собі)» [3, с. 95].

Таким чином, унаслідок надзвичайних подій, які відбуваються в Україні, починаючи з 2014 року в теорії і практиці різних галузей науки актуалізовано потребу щодо забезпечення соціально-психологічної підтримки та надання психолого-педагогічної допомоги внутрішньо переміщеним особам. Одним із важливих завдань реалізації цього напряму розглядаємо забезпечення умов для успішної адаптації дітям із родин вимушених переселенців з Криму та зі східних регіонів України, тобто надання консультативно-психологічної,

психокорекційної, психотерапевтичної допомоги. Діяльність фахівців, згідно кожного аспекта взаємодії, слід спрямовувати на подолання наслідків психотравми війни, стресів від вимушеного переїзду, адаптації та соціалізації особи дітей і дорослих у нових реаліях їх життєдіяльності. Для науково-методичного забезпечення ефективності психолого-педагогічної роботи з дітьми із родин вимушених переселенців науковці активно використовують результати уже здійснених емпіричних досліджень, які спрямовані на обґрунтування форм, методів і засобів реалізації комплексної програми реабілітації та адаптації дітей із післятравматичним стресовим синдромом унаслідок військових дій і вимушеного переміщення.

References:

1. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. *Личностно-ориентированное обучение: хрестоматия: для студентов гуманитарных факультетов высших учебных заведений* / [сост. Е.О. Иванова, И. М. Осмоловская]. М.: СГУ, 2005. С. 116-122.

2. Вознюк О. Роль учителя в процесі психологічної допомоги дітям із травмою війни. *Психосоціальна підтримка осіб з травмою війни: міжнародний досвід та українські реалії: збірник матеріалів, доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Маріуполь, 28 лютого 2018 р.* Маріуполь: ДонДУУ, 2018. 322 с.

3. Мельник Л. А. Психосоціальна допомога внутрішньо переміщеним дітям, їхнім батькам та сім'ям з дітьми зі Сходу України. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки: зб. наук. праць.* Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. Вип. 6 (51). С. 102-108.

4. Сьомкіна І. С. Соціально-педагогічна робота з сім'ями вимушених переселенців: стан та перспективи. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна».* 2015. № 11. С. 102-105.

5. Штомпка П. Социальное изменение как травма. *Социс.* 2001. № 1.
С. 6-16.

4.3. Formation of Natural Ideas and Concepts of Senior Preschool Age Children by Means of Objects of the Corner of Nature

Формування природничих уявлень та понять у дітей дошкільного віку засобами об'єктів куточка природи

Одним із основних аспектів гуманітаризації змісту дошкільної освіти є формування у дітей світоглядних і наукових уявлень про себе як об'єкт природи, яке ґрунтується на знанні законів природи, необхідності враховувати їх і використовувати у практичній діяльності.

Так, у Базовому компоненті дошкільної освіти основним ресурсом, що визначає поступальний рух суспільства, є гармонійний розвиток особистості дитини. Основою означеного є компетентнісний підхід до розвитку особистості, який передбачає спрямованість освітнього процесу на досягнення результату. Це зумовило необхідність чіткого визначення спрямованості змісту освітніх ліній: знає, обізнана, розуміє, вміє, усвідомлює, здатна, дотримується, застосовує, виявляє ставлення, оцінює. Такий підхід орієнтує освітян на загальний цілісний розвиток дитини, підкреслює важливість закладання в дошкільному віці фундаменту для набуття в подальшому уявлень, понять, спеціальних знань та вмінь [1].

Початковою ланкою процесу пізнання є відчуття. У корі головного мозку людини мають відображення певні властивості предметів та явищ навколишнього середовища, які діють зараз на її органи чуття. Чим більше людина взаємодіє з навколишнім світом, тим досконаліша робота аналізаторів людини і відчуття.

Сприйняття – це процес відображення у корі головного мозку предметів і явищ навколишнього світу в результаті їх дії на аналізатори людини. Приміром, під час пізнання властивостей ґрунту вихованці відчують специфіку його кольору, запаху, пористість, пластичність, липкість, запах тощо,

сприймаючи як цілісний об'єкт. Під час сприймання формуються такі психічні процеси, як увага, пам'ять, мислення і спостережливість. Завдяки цьому в старшому дошкільному віці дитині вдається сприймати об'єкт кутка природи як цілісний образ.

У результаті сприйняття в дітей вибудовується уявлення. Це вважається наступним етапом навчально-пізнавального процесу. За визначенням у психологічній науці, уявлення – це образ попередньо сприйнятих людиною об'єктів довкілля, який зберігається та відтворюється в її свідомості. Без уявлень все, що сприймається людиною відійшло безслідно в минуле, а майбутнє стало закритим. З огляду на це, формування у дітей уявлень про предмети та явища природи є одним із провідних завдань методики ознайомлення дітей з природою [2].

Проблема формування природничих понять та реалістичних уявлень про природу у дітей дошкільного віку займає чільне місце у дослідженнях як минулих століть, так і сьогодення. Такі вчені, як Є. Водовозова, Я. Коменський, М. Монтесорі, Й. Песталоцці, Ж. Руссо, С. Русова, К. Ушинський звертали увагу саме на раннє залучення дітей до природи. Так, Я. Коменський вказував, що пізнання природи дитиною починається з реальних явищ і предметів. К. Ушинський стверджував, що логіка природи є найдоступнішою для логіки дитини. Вчений зазначав, що дитина мислить формами, кольорами, звуками, відчуттями взагалі. На думку педагога, необхідно сформувати у дітей навичку вдивлятися, вдумуватися в об'єкт вивчення, щоб якомога більше органів чуття взяли участь в акті запам'ятовування. С. Русова переконливо доводить, що природа – це перша наука малих дітей.

Проблеми формування природничих уявлень та понять у дітей дошкільного віку на сучасному етапі висвітлено у дослідженнях Н. Гавриш, Л. Іщенко, Н. Кот, К. Крутій, Н. Лисенко, Г. Марочко, З. Плохій та ін. Вчені доводять, що у дошкільників розвинена особлива чутливість до навколишнього середовища. Так, на думку Н. Лисенко, діти дошкільного віку здатні активно засвоювати знання про елементарні взаємозв'язки в природі. А саме: елементи

наукових знань про основні екологічні фактори в розвитку живої природи (світло, температуру, вологу, поживність ґрунту) та очевидні взаємозв'язки і залежності; уміння класифікувати живу природу на основі безпосереднього сприйняття та аналізу зовнішніх ознак, способів взаємодії із середовищем тощо [6].

Характеризуючи уявлення дітей дошкільного віку необхідно відзначити, що вони є найнижчим щаблем поняття. Дитина може уявляти те, що вже колись і десь бачила. Такого роду поняття називаються конкретними або ж предметними. Наприклад, дитина п'ятирічного віку може розтлумачити поняття «кімнатна рослина» таким чином, що: «Це рослина, яка стоїть у мене вдома на підвіконні».

Як правило, дітям дошкільного віку складно узагальнювати і систематизувати отриману інформацію про об'єкти природи. Діти змішують поняття, переносять ознаки з одного на інше. Це веде до логічних помилок між певними ознаками відповідних понять. На думку дослідників, ефективність формування природничих понять залежить від здатності дітей здійснювати такі мисленнєві операції, як аналіз та синтез. У процесі формування природничих понять засобами об'єктів кутка природи враховується той факт, що поняття є складним узагальненням [3].

Отже, вищим рівнем поняття є узагальнення. Воно виникає, коли розглядаються поняття про взаємопов'язані предмети та явища. Результатом такого узагальнення є виокремлення суттєвих ознак від несуттєвих. Таке поняття називається абстрактним. Старші дошкільники починають розуміти, що кімнатні рослини – це такі рослини, які ростуть у приміщенні. Отже, уявлення виступають підґрунтям для ширших узагальнень та формування перших наукових понять. Відповідно, поняття – це ще складніші узагальнення, що відображають найістотніші, найзагальніші ознаки й властивості сукупності предметів або явищ, тобто їх сутність.

У дидактиці дошкільної освіти існує два протилежних основних погляди щодо формування у дітей дошкільного віку природничих уявлень та понять, а

саме: «предметний» або «об'єктний» принцип, відповідно до якого діти дошкільного віку можуть засвоювати тільки уявлення та поняття про окремо взяті предмети (об'єкти) навколишнього середовища, але вибудовувати взаємозв'язки між ними не можуть; принцип системності знань – уміння дітей дошкільного віку встановлювати та вибудовувати причинно-наслідкові зв'язки, опановувати системними знаннями про явища і предмети довкілля, їх взаємозв'язок. Останній опирається на дослідження і формування системності знань у дошкільників [5].

Такими чином у процесі формування уявлень та понять у дошкільників вихователь повинен дотримуватись таких педагогічних умов:

- чітко формулювати питання і завдання, які потребують відтворення відчуттів;
- організовувати ігри на впізнавання та розрізнення об'єктів;
- використовувати найрізноманітніші засоби;
- вміло керувати процесом спостереження.

Відповідно, формування природничих уявлень та понять у дошкільнят відбуваються за такими етапами:

1. Організація цілеспрямованого відчуття і сприймання ознак, властивостей природних об'єктів, їх зовнішніх взаємозв'язків.
2. Поєднання сприйнятого із словесним позначенням (поняття).
3. Усвідомлення змісту уявлення та поняття.
4. Запам'ятовування чуттєво-наочного образу об'єкта.
5. Закріплення сформованого поняття.

Такий поетапний перехід від конкретного сприймання до абстрактного, логічного мислення, в результаті чого встановлюються і розкриваються внутрішні зв'язки й закономірності, формує у дітей розуміння понять.

Практика свідчить, що основною умовою формування природничих уявлень і понять дошкільників є урахування всіх аспектів пізнання у процесі ознайомлення з природою. У психології доведено, що пізнання довкілля

дитиною відбувається за усталеною схемою: «відчуття – сприйняття – уявлення» [4].

Формування природничих уявлень та понять у дітей дошкільного віку засобами об'єктів куточка природи сьогодні є на часі. Функціонування куточка природи є важливим чинником активізації пізнавальної, пошуково-дослідницької діяльності дошкільників, здобуття поглиблених знань, формування практичних умінь, організації природоохоронної роботи. Куточок живої природи є невід'ємною складовою інтер'єру групових кімнат ЗДО, забезпечує проведення різних типів занять, спостережень, дослідів, експериментів, передбачених чинними програмами.

Наявність куточка живої природи в груповій кімнаті ЗДО забезпечує формування у дітей природничих уявлень та понять про представників рослинного, тваринного світу, завдяки спостереженню та безпосередньому контакту. Під час спостережень за ростом рослин, розвитком тварин дошкільники опановують знаннями про рослинний і тваринний світ, умовами їх існування та доглядом.

Об'єкти для куточка природи слід ретельно відбирати. Насамперед треба враховувати їх безпечність, відповідність вимогам програми та можливість їх розміщення у конкретному приміщенні. Не можна утримувати, скажімо, отруйні рослини чи тварини або такі, які можуть викликати алергічні реакції у дітей. Догляд за мешканцями куточка природи має бути посильним для дітей відповідного дошкільного віку.

Варто добирати привабливі зовні об'єкти, які зможуть привернути і утримувати не дуже стійку увагу дошкільника. Але при цьому необхідно враховувати можливість життєдіяльності, росту та розвитку тварин і рослин в умовах приміщення закладу дошкільної освіти. Для куточка природи добирають типових представників певної групи рослин чи тварин, але вони не мають відноситися до рідкісних видів, зокрема тих, що занесені до Червоної книги.

Кімнатні рослини – постійні та обов’язкові об’єкти куточка природи. Поповнюючи куточок природи, потрібно привернути увагу всіх дітей до нової рослини, назвати її, розглянути, розповісти, де ця рослина росте у природі, як за нею доглядати, разом з вихованцями визначити її місце у куточку природи.

На основі вивчення кімнатних рослин дошкільники ознайомлюються з різноманітністю рослин, їх будовою, способами розмноження. Також вони довідуються про диференційовані потреби рослин в основних факторах середовища, опановують елементарними прийомами догляду за ними. Старші дошкільники знають, що кімнатне квітництво виникло в зв’язку з розвитком мореплавства. Повертаючись із різних куточків Землі, мандрівники привозили цікаві рослини, деякі з яких змогли прижитися в приміщеннях. Під час організації догляду за кімнатними рослинами педагог пояснює, що це маленькі, але справжні рослини тропічних лісів Індії, Бразилії, пустель Африки, Мексики. Завдяки тому, що в кімнатах тепло, вони змогли пристосуватися до таких умов, однак потребують догляду. Приміром, тропічні рослини – більш сухого повітря, а рослини пустелі – достатньої кількості світла. Відтак, на основі знань про їх походження, необхідно створити для них такі умови, які б максимально були наближеними до тих, в яких перебували на батьківщині [6].

Назви рослин для вирощування та тварини для утримання в куточку живої природи вказані у «Положенні про куточок живої природи в дошкільному закладі» [7].

Так, підбираючи кімнатні рослини для молодшої групи, необхідно пам’ятати про певні вимоги.

У куточку природи доцільно розмістити 3-4 нові для дітей кімнатні рослини, хоча в інтер’єрі групової кімнати квітів може бути значно більше:

- рослини, повинні мати чітко виражені основні частини (стебло, листя, квіти – герань, фуксія, вічно квітуча бегонія, бальзамін);

- листя має бути велике, цупке, щоб малюкам було зручно витирати з нього пил, квіти яскраві, рясно та довго квітнути – аукуба, колеус, аралія та фікус;

- доцільно мати у куточку природи одну з рослин у двох екземплярах для того, щоб діти могли вчитися знаходити однакові рослини;
- всі рослини повинні бути в гарному стані, мати привабливий вигляд.

Вимоги до підбору рослин куточка природи середньої групи дещо змінюються і доповнюються. Адже діти опановують складніші прийоми порівняння, вчаться знаходити подібне і відмінне в рослинах, узагальнювати об'єкти за тими чи іншими ознаками. Поглиблюються знання дітей: вони чіткіше розрізняють особливості рослин, ознайомлюються з умовами, необхідними для їхнього життя, опановують нові прийоми підтримки рослин у чистоті.

Так, у куточку природи рекомендовано розмістити 5-6 рослин. Слід добирати рослини, які мають листя з різною поверхнею, формою, величиною; яскравим забарвленням; добре виявлену потребу у світлі та воді (алоє чи агава, бегонія-рекс, аспарагус, духмяна герань). Адже діти опановують складніші прийоми порівняння, вчаться знаходити подібне і відмінне в рослинах, узагальнювати об'єкти за тими чи іншими ознаками.

Основним змістом спостережень дітей старшого дошкільного віку стають ріст і розвиток рослин, зміни, що відбуваються з ними залежно від сезону. Діти мають знати, що рослини для свого росту потребують світла, вологи, тепла, підживлення; різні рослини мають потребу у різній кількості світла та вологи. У дітей старшого дошкільного віку закріплюють уміння визначати спосіб підтримання рослини у чистоті залежно від характеру листя і стебла. Дошкільнят ознайомлюють з функціями кожної частини рослини, зокрема: кореня, стебла, листя, квітів (2-3 види традесканцій, кімнатний виноград, фікус, зигокактус, цикламен, примула, амариліс, клівія тощо).

У старшій групі доцільно ознайомити дітей із рослинами-лікарями, зокрема алоє чи каланхое та іншими групами. У куточку слід мати 7-8 кімнатних рослин різних видів. Утримують рослини з різними: будовою – видозміненим стеблом чи листям; потребами у світлі та воді; строками і періодами вегетації.

Зазначимо, що сезонні зміни у куточку природи є обов'язковими. Вони дають змогу не лише збагачувати враження дітей, а й забезпечувати динаміку цих вражень. Так, восени з куточка природи виносять рослини, у яких закінчується період вегетації. Їх розміщують у прохолодному приміщенні до весни для забезпечення періоду спокою. У куточок природи в цей час заносять рослини із квітника. Це можуть бути айстри, чорнобривці, сальвії. Такі зміни дають змогу дітям продовжувати спостерігати за цими квітами на квітнику і у приміщенні, порівнюючи результати спостережень.

Взимку у куточку природи проводять вигонку рослин: висаджують цибулини тюльпанів, нарцисів і доглядають за ними аж до появи квітів. Також вирощують цибулю та овес для підгодівлі птахів на підвіконні.

Навесні куточок природи поповнюють тими рослинами, які було винесено восени чи взимку, а також ранньовесняними рослинами – ефемероїдами. Висаджують крокуси, гусячу цибульку, первоцвіт інші первоцвіти, які не занесені до Червоної книги. Після відцвітання цибулинок цих рослин висаджують у куточок лісу.

Влітку куточок природи прикрашають квітковими композиціями, зробленими руками дітей і вихователів.

У куточку природи можна утримувати як постійних, так і тимчасових мешканців тваринного світу. До постійних мешканців відносяться: акваріумні риби, степова черепаха, канарка, хвилястий папуга, хом'ячок, морська свинка.

Так, у другій молодшій групі у живий куточок ставлять акваріум з рибкою. Для малюків краще обрати рибку яскраво забарвлену, активну впродовж року. Це золота рибка, золотистий і сріблястий карась. Також у цій групі можна утримувати птахів. Бажано, щоб пташка мала яскраве пір'я, веселий характер, була невибаглива до їжі і співала у неволі. Тому варто спинитися на канарці. Утримувати ссавця в куточку живої природи молодшої групи не варто. Епізодично можна заносити клітку з кроликом, морською свинкою чи хом'ячком для короткого спостереження.

У молодших групах догляд за кімнатними рослинами малюкам ще недоступний: вихователь робить це сам, але обов'язково у присутності дітей, привертає їхню увагу до своїх дій, пропонує подивитися, як ллється вода з лійки, як її п'є рослинка. Можна запропонувати дітям допомогти вихователю: потримати лійку, налити в неї води, витерти широке листя губкою. У процесі роботи слід пояснити дітям, навіщо це робиться. Доглядаючи у присутності дітей за кімнатними рослинами, необхідно привертати увагу дітей до рослин куточка, все частіше і частіше спонукати їх до посильної допомоги і спостереження: пропонувати торкнутися міцного гладенького листя, понюхати, помилуватися квітами герані, фуксії, згадати, як називається рослина. Наприкінці зими діти разом з вихователем висаджують цибулю. Кожна дитина садить свою цибулинку.

У середній групі в акваріумі розміщують два види риб, що відрізняються за зовнішнім виглядом і характером: повільний ставковий карась і меткі рухливі верхоплавки або золоту рибку; в іншому акваріумі – рибку з місцевих водойм. У середній групі можна тримати і ссавців: морську свинку чи хом'ячка.

У середній групі діти більш самостійні. Вони набули певних знань і навичок по догляду за рослинами і тваринами. Тепер вони можуть під наглядом дорослого щоденно виконувати доручення: полити рослини, погодувати рибок, птахів, нарвати трави кролям. Завдання вихователя – сформувані у дітей інтерес і любов до природи, привчити турбуватися про тварин і рослин. Діти вже здатні витирати велике листя, поливати і обтирати рослини.

Відповідно, у старшій групі в акваріумах добре утримувати теплолюбних живородних та ікрометних риб – гупі, меченосців, скалярій тощо. З птахів варто обрати канарок та хвилястих папужок. Зростання і розвиток пташенят, турбота про пташок – цінний матеріал для спостереження. А турбота про родину птахів – джерело добрих почуттів. Для старших дошкільників цікавою буде черепаха. Зазвичай ця тварина впадає у сплячку взимку, однак черепаха, яка довго живе у куточку, в сплячку може і не впадати. Діти повинні розуміти причину такого стану і разом з вихователем створити відповідні

умови для життя тварини. Різноманітним стає і добір ссавців. Окрім морської свинки та хом'ячка, можна розмістити їжака чи білку. Остання більшою мірою ніж інші ссавці у живому куточку змінює свій образ життя за сезонами. Восени білка частіше ховає рештки їжі до «комірчини», взимку менш рухома, а двічі на рік – линяє.

У старшій групі діти під контролем дорослого готують корм, миють годівнички, наповнюють водою поїлки і ванночки, насипають корм, чистять клітки з висувним дном. У зимовий час діти пророщують для птахів овес. Ці дії виконують чергові. Перш ніж призначити перших чергових, вихователь проводить бесіду, показуючи і розказуючи, у чому полягають обов'язки кожного чергового, знайомить із шафкою, де зберігаються знаряддя праці чергового, пояснює, як їх потрібно чистити після роботи. Виконання обов'язків щодо догляду живого куточка слід неухильно дотримуватися. Також необхідно, щоб діти повідомляли вихователю про завершення роботи. Якщо виявиться якась помилка, дитина виправляє її. Наприкінці дня слід оцінювати роботу чергових.

Цікавими для дітей всіх вікових груп є і тимчасові мешканці кутка природи, зокрема молюски, комахи, ящірки, жаби, тритони, яких краще утримувати влітку на веранді, маючи для цього відповідне обладнання: комах слід утримувати в інсектарії; молюск і тритонів – в окремому акваріумі; жаб і ящірок – у тераріумі. Нагадаємо, що тимчасових мешканців можна утримувати не більше трьох днів, а потім їх відпускають у природне середовище. Це роблять разом з дітьми, переконуючи їх у тому, що на волі тваринам буде ліпше [6; 7].

Отже, важливим чинником формування природничих уявлень і понять дітей дошкільного віку є організація систематичних і цілеспрямованих спостережень за об'єктами куточка природи, самостійних спостережень у природі. Завдяки порівнянню та узагальненню результатів спостережень діти можуть встановлювати взаємозв'язок предметів і явищ природи. Під час спостереження вихованці вчаться виявляти істотні ознаки й властивості

об'єктів природи. Застосування педагогом найрізноманітніших методів, прийомів, засобів під час спостережень сприяє кращому сприйманню, розумінню та відтворенню.

Однак існує низка правил, яких вихователь має дотримуватися в процесі ознайомленні дітей з об'єктами куточка природи ЗДО. По-перше, педагог повинен надати можливість кожній дитині попрацювати з об'єктами для їх чуттєвого сприйняття. Плануючи роботу з об'єктами кутка природи, вихователь має планувати чуттєве сприйняття таким чином, щоб у ньому було задіяно якомога більше аналізаторів – зору, дотику, нюху, смаку, слуху дитини. Організація спостереження в кутку природи проводиться за укладеним вихователем планом. Процес спостереження скеровується ним на основі чіткої послідовності: «синтез – аналіз – синтез».

Таким чином, формування того чи іншого природничого поняття в дітей дошкільного віку засобами об'єктів кутка природи вважається закінченим тоді, коли відбулася систематизація – діяльність мислення зі встановлення ними віддалених зв'язків (уявлення), під час якої природні об'єкти, які вивчаються, складають систему означених зв'язків.

References:

1. Базовий компонент дошкільної освіти. URL: <https://www.pedrada.com.ua/article/2895-bkdo-2020-prokt-novogo-standartu-doshklno-osvti>
2. Беленька Г. В. Віконечко в природу: методичний посібник для вихователів дітей дошкільного віку. Київ: Сім кольорів. 2014. 56 с.
3. Горопаха Н. М. Методика ознайомлення дітей з природою. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2016. 434 с.
4. Етапи формування природничих понять URL: <http://www.wikipage.com.ua/1x3b72.html>

5. Крутій К. Л., Стеценко І. Б. Природничо-наукова освіта дошкільників: блоково-тематичне планування на засадах інтеграції та методичні поради. Зима-білосніжка. Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2017. 124 с.

6. Ознайомлення з природою та основи проєкологічної освіти дітей дошкільного віку: підручник / Н. В. Лисенко, Л. О. Мацук, О. М. Лисенко; за заг. ред. Н. В. Лисенко. Київ: Видавничий дім «Слово», 2019. 336 с.

7. Положення про куточок живої природи в дошкільному закладі. URL: <https://cutt.ly/ZmpeNkz>

4.4. Pedagogical Conditions of Using Natural Science Fairy Tales in the Work with Preschool Children

Педагогічні умови використання природознавчих казок у роботі з дітьми дошкільного віку

У сучасній системі освіти посилюється актуальність природничо-екологічного виховання дітей, формування у них відповідних компетенцій та екологічної культури загалом. Означеній проблемі присвячено численні наукові дослідження, розроблено низку методичних рекомендацій, виокремлено зміст, форми, методи і засоби для здійснення освітньої роботи в цьому напрямі.

У нормативно-правових документах також наголошується на вагомості означеного напрямку освітнього процесу. В новій редакції Базового компоненту дошкільної освіти виокремлено базові принципи суспільного життя і в контексті забезпечення сталого розвитку України зазначено, що необхідно звернути увагу на формування у дітей основ «соціальної, екологічної та економічної свідомості, відповідальності за власні дії та їх наслідки для довкілля» [1]. Означене свідчить про актуальність і практичну значущість порушеної проблеми та зумовлює посилення уваги до екологічного виховання дошкільників, удосконалення традиційних підходів та впровадження інноваційних методів і технологій.

Проблемі удосконалення теорії та методики природознавчої освіти дітей дошкільного віку присвячено низку наукових розвідок (А. Богуш, Г. Беленька, В. Гапченко, Н. Горопаха, А. Карнаухова, Н. Кравець, К. Крутій, Н. Лисенко, М. Машовець, Т. Науменко, З. Плохій, Д. Струннікова, Н. Яришева та інші). Використання казки як засобу виховання дошкільників представлено у творчій спадщині вітчизняних педагогів минулого (С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський, І. Франко та ін.) та сучасних дослідженнях (А. Богуш, Г. Беленька, Н. Гавриш, О. Кононко, К. Крутій, Н. Маковецька, Т. Науменко та

ін.). Попри значні здобутки науковців у руслі порушеної проблеми, потребують удосконалення та оновлення форми, методи, прийоми та дидактичні засоби для успішної організації екологічного виховання дошкільників засобами дитячої літератури і, зокрема, казок природознавчого змісту.

У теорії і практиці дошкільної освіти виокремлюється кілька основних підходів ознайомлення дітей дошкільного віку з природою та формування у них екологічної компетентності: екологічний, естетико-екологічний, середовищний, діяльнісний та інтегрований. Розглянемо докладніше зміст кожного підходу, відповідні форми, методи і прийоми освітньої діяльності.

Екологічний підхід аналізували Н. Горопаха, Н. Лисенко, С. Ніколаєва, З. Плохій, Л. Присяжнюк, О. Соцька та ін. В його основі – екологічна освіта. Йдеться про екологічне навчання, екологічне виховання, екологічний розвиток, формування екологічної свідомості особистості. Критерієм екологічної свідомості, за З. Плохій, виступає здатність усвідомлювати взаємозв'язки, на яких вибудовується природне середовище; уміння прогнозувати наслідки порушення цих взаємозв'язків; прагнення до екологічно доцільної діяльності в природному середовищі [7].

Універсальною і ціннісною, такою, що характеризується гуманістичною спрямованістю й орієнтованістю на збереження життя на Землі, називає екологічну освіту Н. Лисенко [4]. На ціннісному ставленні до природи наголошують і І. Корякіна, В. Маршицька, М. Роганова, Г. Тарасенко. Вони підкреслюють актуальність морально-естетичного компонента природничо-екологічної компетентності особистості. Цей компонент виявляється в ціннісному ставленні людини до навколишньої дійсності, перебування під впливом її краси, емоційної привабливості, розуміння значення в житті людини. О. Соцька основний зміст екологічної освіти дітей дошкільного віку вбачає у формуванні емоційних основ екологічної свідомості дитини.

Екологічний підхід в дошкільній освіті реалізовується у таких аспектах:

- збагачення емоційно-чуттєвого досвіду дітей, яке відбувається під час засвоєння знань про природу як у природному середовищі, так і у процесі освітньої діяльності;
- формування системи ціннісних орієнтацій, особливо тих, що пов'язані із взаємодією та ставленням до природи;
- формування компонентів екологічної компетентності, зокрема здатності практично застосовувати знання й уміння щодо природокористування, самореалізовуватися в екологічно доцільній діяльності та поведінці (О. Соцька).

Естетико-екологічний підхід постає на основі поєднання екології та естетики, пропагування цілісного пізнання дитиною природного середовища за рахунок синтезу когнітивної, чуттєво-емоційної, мотиваційно-діяльнісної сфер дитини. Стосунки дитини і природи вибудовуються на основі емоційних переживань та відчуттів, а не просто знань та уявлень. Про такі суб'єктно-етичні стосунки між дитиною і природою пише Г. Тарасенко. Доцільність використання цього підходу пояснюється віковими особливостями дітей дошкільного віку. Мається на увазі їхня емоційність у сприйнятті дійсності, ставлення до краси природи, безпосередність та емоційність спостереження за природою, прагнення до художньо-творчої діяльності в природі чи її засобами. Вихователь спеціально організовує діяльність дитини в природі і цим викликає у неї яскраві почуття й емоції щодо природних явищ та об'єктів. Дієвою технологією реалізації естетико-екологічного підходу в екологічному вихованні дошкільнят є милування природою, а пізніше відтворення емоцій сприйняття природи у вигляді ілюстрацій чи інших творчих виробів. «Спілкуючись» з природою, дитина має отримувати позитивні емоції, відчуття гармонії та насолоди.

Середовищний підхід побудований на організації еколого-розвивального простору дитини, де вона може взаємодіяти з природою. Йдеться про куток природи, екологічну стежку, куточки лісу, саду, квітник на території ЗДО і навіть лабораторний куточок в групі для проведення простих дослідів над

природою. Цей підхід описують Н. Лисенко, Н. Горопаха, Л. Лохвицька, О. Кононко, Г. Тарасенко та ін.

Діяльнісний підхід пріоритетом визначає діяльність людини у пізнанні і творчому перетворенні довкілля. Це підхід аналізують Г. Беленька, Л. Зайцева, З. Плохій, Н. Лисенко та ін. Діяльнісний підхід реалізується через спостереження, експериментально-дослідницьку діяльність, ігри і трудову діяльність, проектування, методи інтерактивної взаємодії, художньо-творчі види робіт.

Інтегрований підхід сфокусований на цілісному пізнанню дитиною природного середовища. Йдеться про гармонійний синтез раціонального і чуттєвого, теоретичного і практичного компонентів діяльності й розвитку дитини. Тільки одночасне засвоєння знань і формування практичних навичок ставлення до природи, діяльності у природі, можуть дати позитивний результат і сприятимуть формуванню екологічної культури дитини. На цьому наголошують у своїх працях Г. Беленька, Н. Гавриш, О. Кононко, І. Кіндрат, Т. Пушкарьова та ін.

Інтегрований підхід до екологічного виховання дітей ЗДО також передбачає включення у зміст екологічних знань відомості з біології, географії, хімії, фізики, медицини, економіки, валеології. Цей підхід в закладах дошкільної освіти можливий завдяки реалізації авторських програм і технологій. Серед них такі:

- програма взаємодії рухової сфери дитини з природними ритмами Всесвіту, яка передбачає досягнення рівноваги й гармонійного зв'язку між особистістю та соціоприродним середовищем (Н. Пахальчук);
- театр оздоровлення і фізичного розвитку (М. Єфименко);
- технологія розвитку естетичного та емоційно-чуттєвого ставлення до природи засобами пейзажного живопису (Г. Беленька, О. Половина);
- технологія взаємозв'язку розумової та естетичної діяльності дітей у процесі їхнього розвитку (Т. Кривошея);

- технологія використання казки у екологічному вихованні та формуванні екологічної компетентності дітей дошкільного віку (Г. Беленька, Т. Науменко).

Популярна зараз STREAM – освіта, яку в Україні розробляють і впроваджують К. Крутій, Т. Грицишина та ін., теж передбачає взаємопроникнення й систематизацію знань, розвиток пізнавальних здібностей, гнучкості мислення вмінь і навичок дітей, акцентує на інтегрованому та міждисциплінарному підході, спрямована на забезпечення у вихованців цілісної та багатовимірної картини світу.

Названі підходи взаємодіють та взаємодоповнюють один одного і спрямовані на досягнення єдиної мети – усвідомлення дитиною «виняткової цінності природи та себе як її частини, здатності до співжиття з нею на засадах моральності та екологічної культури» [8], як узагальнює Л. Присяжнюк.

Незважаючи на те, який підхід обрано ключовим у екологічному вихованні дітей дошкільного віку, актуальним засобом залишається природознавча казка та бесіди на основі її прочитання. Читання і розповідання таких творів вимагають методично правильно організованої діяльності вихователя та вихованців.

Педагогічні умови використання казок про природу в процесі екологічного виховання дітей старшого дошкільного віку аналізує Т. Науменко. Дослідниця акцентує на тому, що «умови» слід розуміти як «обставини, що супроводжують процес, впливаючи на його характеристики та результат» [5]. Основними педагогічними умовами, на її думку, є:

1) систематичне використання казки у процесі бесід та спілкування з дітьми як на заняттях літературного характеру, так і під час інших видів діяльності;

2) активне використання наочності під час читання, розповідання чи обговорення казок (мається на увазі спостереження за об'єктами та явищами природи, робота з ілюстраціями до тексту тощо);

3) застосування казок у системі, а не як одноразову дію;

4) позитивне ставлення до використання казок про природу в екологічному вихованні дітей як педагогів, так і батьків.

Кожна педагогічна умова реалізується з певною метою, яка полягає у наступному (відповідно до порядку подачі умов): 1) забезпечення емоційного переживання та осмислення отриманої інформації про природу; 2) візуальне підкріплення сили впливу казкових образів; 3) поступове ускладнення екологічної інформації; 4) створення єдності педагогічного впливу на дитину.

Дійсно, казка природознавчого змісту має бути включена у повсякденне спілкування дитини з батьками, вихователями, іншими дорослими, навчання, гри та інші види діяльності. Таким способом можна не тільки задовільнити цікавість дитини, дати відповідь на її питання, а й розвивати її уяву, розширювати знання про природу. У процесі гри теж працюють ці пізнавальні аспекти. Т. Науменко переконана, що «у грі дитина спочатку емоційно засвоює, потім інтелектуально усвідомлює та закріплює набуті екологічні уявлення. Емоційно забарвлені екологічні уявлення про зв'язки та залежності в природі, в свою чергу, стимулюють формування ціннісного ставлення, екологічно доцільної поведінки та діяльності за законами природи» [5]. Дитина грає певну роль, перебуває в образі казкового персонажа, якщо йдеться про творчі чи сюжетно-рольові ігри. Так, у грі дитина може себе відчувати будь-яким героєм казки, чи то тваринкою, чи пташкою. Наприклад, це може бути зайчик, що заблукав, чи «роздер кожушину» (на основі вірша М. Підгірянки «Скочив зайчик в тернину»), горобчик, що шукає мудрості («Біда навчить» Лесі Українки). Виконуючи ту чи іншу роль, дитина входить в образ і переживає певні почуття, усвідомлює зв'язки свого героя з іншими суб'єктами гри, а відтак емоційно сприймає навколишній світ, природу, взаємодію об'єктів природи, відображену в ігровій ситуації.

Під час організації пізнавальної та навчальної діяльності вихованців ЗДО, екскурсій, спостережень у природі, екологічних занять казка є тим засобом, який дозволяє подавати інформацію у цікавій, ігровій формі, формувати екологічні знання дітей, позитивне ставлення до об'єктів та явищ

природи, прагнення берегти природу. Приклади з казок, моделі поведінки використовуються під час мотивації дітей до певної діяльності.

Читання природознавчої казки має супроводжуватися наочністю. Це може бути ілюстрація до казки, картина художника чи спостереження за живою природою. Доцільність використання наочності в процесі роботи з казками продиктована психофізіологічними особливостями дітей старшого дошкільного віку. Наприклад, читання чи розповідання казок О. Іваненко «Про бджілку Медунку», Н. Павлової «Знахідка» [3, с. 94] та ін. буде ефективнішим як засіб екологічного виховання дітей тоді, коли буде підкріплене демонстрацією картин, художніх ілюстрацій з зображенням бджіл. Робота з ілюстраціями підсилює образи, які виникають в уяві дитини після прочитання чи прослуховування казок. У цьому контексті актуальним буде творче читання, яке закінчується ігровими завданнями чи творчою роботою: малюванням малюнків, фотографуванням, створенням колажів, аплікацій тощо. Ілюстрування, словесне малювання казок – дієвий спосіб емоційного впливу твору на читачів чи слухачів, формування естетичних оцінок.

Особливу увагу Т. Науменко [6] звертає на умову використання казок про природу як засобу екологічного виховання дітей старшого дошкільного віку у певній системі. Дослідниця аналізує кілька етапів:

1) використання коротких казок або уривків з казок про живі об'єкти, явища природи з метою забезпечення позитивного емоційного відгуку на сприймання даного об'єкта (О. Іваненко «Чорноморденький» [3, с. 147], А. М'ястківського «Зелена жабка» [3, с. 160], В. Біанкі «Перше полювання» [3, с. 114], Ф. Хитруна «Топотунчик» [3, с. 188] та ін.);

2) використання коротких казок про живі організми, неживі об'єкти природи, явища природи з метою закріплення та розширення знань дітей про даний об'єкт чи явище, розвитку пізнавального інтересу до нього;

3) читання казок, у яких розглядаються потреби живого організму та прослідковуються зв'язки окремого об'єкта з іншими («Подорожі в тумані» Г. Беленької [3, с. 11], «Гречка» Г. Барвінок [3, с. 18], «Квіти дощу»

З. Мезантюк [3, с. 49], «У живій кімнатці» Н. Павлової [3, с. 51], «Найгарніша мама» В. Сухомлинського [3, с. 174] та інші);

4) розгляд казок, у яких прослідковуються зв'язки й залежності у природі в багатоступеневій ієрархічній послідовності та єдності (ланцюжки харчування (казка В. Біанкі «Сова» та ін.), співіснування та підтримка життя (казки М. Скребцової «Добрі сосни», О. Лопатіної «Як чагарники з деревами посварилися»), а також казки, що ілюструють зв'язки й залежності у природі в багатоступеневій ієрархічній послідовності та єдності – «Камінь» В. Сухомлинського, «Чому восени листя кольорове» Г. Беленької, «Кисличка», «Кульбабка» О. Іваненко, «Диво» Ю. Комарової, «Невтомні трудівники» О. Лопатіної, «Ясеневий листок» Г. Олуїч, «Розмова сосонок» М. Скребцової, «Пригоди Мурашки» В. Біанкі та інші);

5) творча трансформація змісту знайомих казок та інтеграція їх у різні види діяльності (під керівництвом вихователя);

б) творча самостійна трансформація змісту знайомих казок дітьми.

Ця система побудована за принципом поступового ускладнення навчально-виховних завдань у процесі екологічного виховання дітей засобами природознавчої казки. Доцільними методами є читання, розповідання казок, бесіда за прочитаними казками, інтегровані заняття, відтворення змісту казок у інсценізаціях та драматизаціях, малюнках, виробках з паперу та природних матеріалів, створенні власних розповідей і казок.

Методика роботи з казками у групі з дітьми старшого дошкільного віку передбачає формування вмінь сприймати художні засоби, аналізувати мову казки, розуміти і виокремлювати чарівні предмети, традиційні зачини, щасливі кінцівки тощо. У цьому віці діти вчать напам'ять кілька зачинів, кінцівок, «докучливих» казок. Вони можуть самостійно розповідати чи переказувати знайомі казки, висловлювати своє ставлення до героїв, давати оцінки їхнім вчинкам, захоплюватися чи засуджувати їх. Також діти впізнають казки за назвою, ілюстраціями, героями. Важливе місце у роботі з казками з дітьми старшого дошкільного віку займають ігри-драматизації та театралізовані ігри.

Коли мова йде про казки про природу, ці методи роботи теж актуальні. Ефективним є принцип В. Сухомлинського – розповідати казки про природу на лоні природи, поєднувати уяву зі спостереженнями. «Казка про Сонце», «Казка про хмари», «Про Бабу-Ягу», «Про жайворонка», «Темінь і Сутінок» – ті твори, які найкраще підходять для такого процесу. В. Сухомлинський пропонує розповідати казки також в спеціально обладнаній Кімнаті казок. У сучасних ЗДО є такі кімнати. Стіни часто розмальовані казковими епізодами й образами казкових героїв. У кімнаті є багато казкових персонажів у вигляді іграшок, можуть бути відтворені казкові просторові локуси тощо.

Методику роботи з казками про природу описує Г. Беленька [2]:

- 1) чітко розділити, що у казці є реальне, а що вигадане (для цього можна використати ігрові ситуації);
- 2) проаналізувати з дітьми описані події, розглянути причинно-наслідкові зв'язки (це завдання спонукає дітей до роздумів);
- 3) використання у повсякденній діяльності знань, отриманих під час обговорення казки (через трудову, зображувальну, мовленнєву, рухову та інші види діяльності).

Узагальнюючи методичні рекомендації щодо роботи з казкою у ЗДО, можна сформулювати алгоритм:

1. Добре ознайомитися зі змістом казки, визначити чому саме її потрібно опрацьовувати з дітьми.
2. Знайти якісно видану книгу, добре проілюстровану. Це також може бути книга-ляльковий театр чи книжка-гра.
3. Під час читання озвучувати персонажів різними голосами, низьким голосом говорити за велетня, а високим хай розмовляє дитина. Змінювати тон для озвучування тварин.
4. Використовувати ефекти, звуконаслідувальні слова.
5. Розповідати нові казки в особах, передаючи характер кожного персонажа: хитрість лисиці, боязку вдачу зайця, сміливість ведмедя тощо. Це

допоможе дитині не лише швидко запам'ятати казку, а й яскравіше уявити її героїв.

6. Розіграти казку в ролях.

7. Придумати казки, в яких головною дійовою особою є сама дитина.

Такі казки, як вважають психологи, є дієвим засобом для виховання дитини.

8. Пропонувати дитині розповідати знайомі казки. Допомогати їй у цьому.

9. Придумувати казки разом з дитиною.

Традиційна методика використання казок у процесі виховання дітей дошкільного віку передбачає кілька етапів: ознайомлення зі змістом казки, бесіда за прочитаним/прослуханим (аналітичний та оперативний етап за Т. Науменко), творчі вправи на основі прочитаного, розв'язання ситуації та виведення морального правила, яке актуалізується у їхній діяльності з природою.

Ефективним методом формування природничо-екологічної компетенції дітей дошкільного віку є мовні або словесні логічні завдання екологічного змісту. Під час використання таких завдань необхідно звернути увагу на те, що їх зміст має ґрунтуватися на досвіді дітей, уже отриманих знань на основі спостережень за природними явищами. На початку доцільно добирати описові загадки, у яких досліджуваний об'єкт чи явище докладно описується але не називається. На наступному етапі завдання передбачають застосування мисленнєвих операцій аналізу, порівняння, встановлення взаємозв'язків та взаємозалежностей між досліджуваними об'єктами і природними явищами.

Ці логічні завдання містять моральні ситуації, які спрямовані на емоційну реакцію дитини, адже викликають гуманні почуття і пізнавальну активність. Тут закодовані правила поведінки з природою і у природному докільлі. Проблемні запитання сприяють формуванню екологічної компетентності, усвідомленню суті екологічної поведінки, природоохоронної діяльності.

Отже, педагогічними умовами використання казки в екологічному вихованні дітей старшого дошкільного віку є: використання казки у повсякденному житті і діяльності дитини, супроводження розгляду, розповідання і читання казки наочним матеріалом, систематична і цілеспрямована робота з казкою природознавчого змісту у ЗДО і поза ним. Основними методами й прийомами використання казок у ЗДО є читання/розповідання, інсценізація, драматизація, введення у гру, актуалізація у навчальній діяльності, творчі вправи та сюжетно-рольові ігри на основі прочитаного. Зміст текстів має не тільки відповідати вимогам й забезпечувати реалізацію його розвивальної, пізнавальної, творчої, виховної функції, а й відповідати інтересам і потребам дітей певної вікової категорії.

References:

1. Базовий компонент дошкільної освіти. Нова редакція та поради для організації освітнього процесу. URL: <https://ezavdnz.mcfr.ua/book?bid=37876>
2. Беленька Г. Екологічна казка в житті сучасної дитини. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2012. № 2. С.17-24.
3. Беленька Г. В., Конюхова Т. С. Казки про природу. Чарівний промінь. Київ: Слово, 2009. 472 с.
4. Лисенко Н. В. Еко-око: дошкільник пізнає світ природи: навчально-методичний посібник. Київ: Слово, 2015. 352 с.
5. Науменко Т. Педагогічні умови використання авторської казки в процесі екологічного виховання дітей старшого дошкільного віку. *Вісник інституту розвитку дитини*. URL: <https://cutt.ly/Nmprkk1>
6. Науменко Т. Формування природничо-екологічної компетентності дошкільників засобами авторської казки. *Вихователь-методист дитячого садка*. 2012. № 7. С. 25-33.
7. Плохій З. П. Формуємо екологічну компетентність молодшого дошкільника: навч. посібник. Київ: Світич, 2010. 144 с.

8. Присяжнюк Л. А. Сучасні підходи до ознайомлення дошкільників з природою: теоретичний аналіз. URL: <https://cutt.ly/CmprxhL>.

4.5. Works of Fine Arts as a Factor of Development of Creative Abilities of the Pupils of Children's Art Studios

Твори образотворчого мистецтва як чинник розвитку творчих здібностей вихованців дитячих художніх студій

У сучасній теорії та практиці організацій позашкільної художньої освіти велика увага приділяється забезпеченню педагогічних умов розвитку творчих здібностей, які трактуються як здатність особистості продукувати принципово нові, оригінальні ідеї та удосконалювати вже існуючі. Пріоритет розвитку творчих здібностей особистості відображено в багатьох державних нормативних актах, які регламентують зміст, мету і завдання освіти на сучасному етапі життєдіяльності українського суспільства. Серед таких документів важливе місце посідають Закони України «Про освіту» та «Про позашкільну освіту» [4; 5].

Естетико-виховний потенціал образотворчого мистецтва має важливе значення для формування творчої особистості, здатної на основі естетичного сприймання, художнього осмислення оточуючої дійсності, підвищення емоційної чутливості не тільки відтворювати об'єкт, а й створювати щось нове, що є важливою умовою розвитку творчих здібностей дитини. Завдяки образотворчому мистецтву забезпечується розумовий розвиток дошкільників, які пізнають світ у всьому його розмаїтті, вчаться робити узагальнення, уявляти і фантазувати. Ознайомлення з творами образотворчого мистецтва стає важливим фактором розвитку естетичного почуття та здібності до творчої діяльності.

На початковому етапі ознайомлення вихованців дитячих художніх студій із творами образотворчого мистецтва з метою розвитку їх творчих здібностей важливим завданням є формування інтересу до предметів творчості інших. Під час ознайомлення з твором мистецтва діти спочатку цікавляться

тим, що зображено, впізнають знайомі предмети чи явища, знайомляться з тими, яких раніше не знали. Згодом, під впливом творів мистецтва вихованці одержують приклад створення прекрасного, гармонійного, чогось нового, вчаться творчо сприймати навколишню дійсність. Невипадково А. Бакушинський назвав художній твір «збудником схожої творчої дії», оскільки сприймання мистецтва має творчий характер і вважається тотожним художньо-творчій діяльності, а твір мистецтва, в свою чергу, має здатність впливати на процес творчої діяльності суб'єкта [6, с. 144].

Результати наукових пошуків вітчизняних авторів О. Запорожця, Н. Карпінської, Н. Ветлугіної, О. Леонтєва, Б. Неменського, Н. Сакуліної, Б. Теплової, Є. Фльоріної та ін. спростовують судження деяких зарубіжних авторів про недоступність дитячому сприйманню художніх творів мистецтва. Автори мають спільну позицію щодо необхідності збагачення особистості дитини цінними духовно-художніми враженнями, емоційністю сприйняття навколишнього світу, що забезпечує розвиток її здібностей і творчу самореалізацію.

Дослідження особливостей сприймання дітьми різних видів образотворчого мистецтва, зокрема живопису (Н. Зубарева), графіки (В. Єзикеєва, В. Кіонова), скульптури малих форм (Г. Вишньова) свідчать, що діти, починаючи з старшого дошкільного віку здатні емоційно сприймати задум художнього твору, розуміти виражальні засоби різних його видів і жанрів.

Підбираючи твори мистецтва для ознайомлення вихованців дитячих художніх студій, враховуються їх художні особливості, доступність для їх вікових можливостей сприймання як за змістом, так і за образотворчими засобами. Так, наприклад, у роботі з дітьми можуть використовуватися репродукції картин художників-пейзажистів І. Шишкіна, І. Левітана, О. Саврасова, І. Грабаря та ін., картини жанрового характеру Т. Яблонської, А. Пластова та ін., натюрморти К. Коровіна, П. Сезанна, книжкову графіку (малюнки О. Чарушина, В. Сутєєва, Ю. Васнецова та ін.). Основними вимогами до репродукцій картин, запропонованих для ознайомлення вихованців

художніх студій, передусім є те, що, картини мають бути не багатопланові, прості за композицією, яскраві, без зайвої деталізації, що забезпечить доступність для дитячого сприймання.

Вчені доводять, що існують певні закономірності художньо-естетичного сприймання дітьми творів мистецтва. Приміром, сприймаючи живопис, вони надають перевагу картинам побутового жанру, у той час як значно менше їх приваблюють натюрморт та пейзаж. Водночас, особливе зацікавлення в дітей викликає цікавий, захоплюючий зміст сюжетних картин. Під час споглядання на твір живопису діти, як правило, практично не звертають увагу на його естетичні аспекти. Живописні натюрморти та пейзажі приваблюють увагу дітей колоритом, відповідним колірним поєднанням у зображенні предметів.

Об'єктом дитячого спостереження на картинах побутового жанру стають такі теми як спорт, героїка, художні образи тварин. У визначені мистецьких уподобань також існує статева диференціація, зокрема хлопчики проявляють найбільший інтерес до перших двох тем, а дівчатка – до останньої. «При зіставленні двох художніх творів на одну і ту ж тему, але вирішених художниками по-різному, – зауважує І. Біла, – діти віддають перевагу картинам, написаним лаконічно, умовно, яскраво, з використанням декоративних можливостей кольору. Однак умовність приймається ними лише до певних границь: зображення, що межує зі схематизмом, викликає у них протест» [1, с. 64]. На думку фахівців, під час ознайомлення з твором образотворчого мистецтва в дітей з'являється не тільки інтерес до його змісту, але й розуміння засобів художньої виразності

Науково доведено, що задатки художнього сприйняття виявляються вже в дошкільному віці. Як зазначає В. Шацька, діти дошкільного віку не можуть ще оцінювати глибину високохудожніх творів та їхнє естетичне значення, але вони багато чого запам'ятовують та люблять, а це є основою для подальшого бажання повернутися до цих та інших творів мистецтва, у них сформується інтерес і потреба спілкування з мистецтвом.

Дослідники однак у висновках стосовно розвивального потенціалу творів мистецтва та необхідності їх використання в розвитку творчих здібностей дитини. Водночас, рекомендують ретельно добирати твори мистецтва, які пропонуються до уваги дітей. На думку Є. Фльоріної, твори мистецтва, які використовуються з освітньою метою мають відповідати наступним вимогам:

1. Мистецтво має бути високої художньої якості та мати ідейно-виховну цінність.
2. Мистецтво має бути доступне сприйманню дітей, оскільки занадто складне мистецтво викликає напруження дитячої свідомості, призводить до неправильного розуміння образу й перевтоми.
3. Реалізм в інтерпретації художніх образів.
4. Багатство засобів художньої виразності та емоційність смислового змісту.
5. Твори мистецтва, демонстровані дітям, повинні бути позитивними, життєрадісними. Неприпустимими є песимізм, містика, сентиментальність, жорстокість.
6. Простота, зрозумілість та яскравість образотворчих засобів [7].

Із метою активізації розвитку творчих здібностей вихованців художніх студій рекомендується використовувати систему форм і методів ознайомлення вихованців з творами мистецтва, серед яких: 1) ознайомлення з окремими творами або спеціально підібраних серій картин, скульптур, ілюстрацій, творів декоративно-ужиткового мистецтва (для заняття рекомендується підбирати твори одного виду мистецтва); 2) облаштування в художній студії тематичних експозицій творів образотворчого мистецтва; 3) організація екскурсій до музею або виставкову залу для перегляду творів мистецтва, доступних для дитячого сприйняття; 4) заохочення самостійного споглядання дітьми творів мистецтва в художній студії та поза її межами [8, с. 345].

Важливою умовою розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами образотворчого мистецтва вважається використання

мистецьких творів в оформленні інтер'єру, під час навчання та самостійної творчої діяльності. Із цією метою доцільно підбирати зразки творів усіх жанрів побутового і казкового живопису (портрети, натюрморти, пейзажі), графіки (естампи, гравюри, офорти, книжкові ілюстрації), малі форми скульптури (вироби з фаянсу, гіпсу, дерева), твори декоративно-ужиткового мистецтва (кераміка, художнє скло, народні декоративні вироби та ін.).

В організації художнього сприймання творів мистецтва необхідно враховувати особливості дитячого сприймання, а саме такі його характерні ознаки як: дифузність, відсутність здатності диференціації; ототожнення себе з героями твору, предметами; емоційність, здатність до співпереживання, співчутливості, що важливо для розвитку ціннісно-емоційного ставлення до мистецтва; сюжетне сприймання, коли не відбувається руху від явища до сутності, за зовнішньою стороною (формою) дитина не завжди спроможна бачити підтекст, натяк, закодований символ.

Для сприймання дітьми творів мистецтва характерне емоційне переживання художнього образу, зацікавлене, хвилююче ставлення до зображуваних предметів і явищ. Живописець використовує для цього колір, тон, лінії, а майстер декоративно-ужиткового мистецтва особливості побудови візерунка, колорит. Чим краще діти сприйматимуть засоби художньої виразності, якими користується митець, тим глибше розкриється для них зміст твору, його ідея, думки та почуття, виражені в ньому.

Під час сприймання дітьми різних видів і жанрів мистецтв проявляються його специфічні особливості. Наприклад, під час сприймання скульптурних творів, вихованці розуміють її призначення, здатні будувати її образ. Естетична оцінка скульптури дітьми пов'язується з її змістом і окремими сенсорними ознаками, такими як форма, колір [7].

Скульптура, для якої характерне тримірне зображення предмету в реальному просторі, збагачує дитину новими способами художнього бачення, об'ємного зображення. Діти мають змогу в навколишньому середовищі бачити твори скульптури різних видів (монументальної, станкової, скульптури малих

форм). Г. Вишньова зауважує, що діти в процесі сприймання скульптури самостійно характеризують її за допомогою сенсорних еталонів форм, кольору, фактури. Зв'язок видимих ознак з образним задумом більшість з них самостійно майже не встановлюють. У деяких дітей виникають асоціативні зв'язки між скульптурою та іграшкою. 70% із опитаних дітей скульптуру малих форм назвали іграшкою, а своє зацікавлення скульптурними творами вони проявляти в міміці, в активних, але нецілеспрямованих діях обслідування.

Ефективність ознайомлення зі скульптурними творами малих форм оптимально забезпечується на заняттях з ліплення. Скульптура малих форм, для ознайомлення з нею дітей, повинна мати анімалістичний зміст; реалістичне зображення; оригінальний декор матеріалу; виразні об'єми й силуети. Починаючи з молодшого дошкільного віку, дітей можна познайомити зі скульптурою малих форм, виконаною з різних матеріалів, близьких за змістом, які відтворюють сюжети з життя дітей. Сприяти розвитку у старших дошкільників інтересу до скульптури малих форм і її образів будуть також початкові знання про скульптуру як вид образотворчого мистецтва, які дадуть можливість дітям зрозуміти, що її пластичні форми взяті з життя і, що це результат творчої праці скульптора. Скульптура малих форм анімалістичного жанру не тільки естетично збагачує старших дошкільників, але й дає їм можливість одержати нові знання про тварин, передати більш виразні образи в ліпленні. Ефективним є прийом співставлення декількох скульптур, близьких за змістом. Інтерес до скульптури, зокрема паркової і монументальної, розширюється під час прогулянок чи спеціально організованих екскурсій [3, с. 68].

Характеризуючи особливості сприймання творів живопису дітьми, Н. Зубарева виділяє основні етапи сприйняття властивостей предметів зображених в творах живопису: 1) сприйняття предмета в цілому; 2) аналіз предмета, його зорове обстеження; 3) визначення будови предмету, його форми, величини, місцезнаходження у просторі; 4) виділення кольору, відтінків, світла, тіні; 5) розгляд предмета в цілому. Проходження

вищезазначених етапів, на думку автора, гарантує розвиток високого пізнавального рівня сприйняття у старших дошкільників, що обумовлює формування у дітей естетичного оцінюючого ставлення до сприйнятого, яке в свою чергу формує вміння бачити прекрасне, потворне, у дитини розвиваються естетичні уявлення і почуття, творча уява, а також самостійна творча діяльність [10, с. 192].

Для покращення розуміння творів живопису рекомендується проводити вихованцям екскурсії в музеї, де можливість споглядати справжні твори мистецтва, а не репродукції, чинить на дошкільників більш сильний емоційний вплив. У результаті цього в дітей виникає почуття ритму, помічається ритмічна стрункість предмета, ритмічне розташування його частин, сприймається гармонійність форми предмета, формується відчуття пропорції, конструктивної цілісності зображення. Під час розглядання оригіналів картин в музеї діти звертають увагу на різну техніку письма. Вони зауважують, що мазки бувають грубі, товсті, дрібні або ж зовсім непомітні. На основі цього діти намагаються зрозуміти, чому художник саме так написав свою картину. Отже, розвиток всіх цих почуттів безпосередньо пов'язаний з тонкістю відчуттів: колірних, просторових, рухових, чим тонше діти розрізняють кольори і відтінки кольору, тим більш глибоко вони можуть відчувати радість від сприйняття красивих кольоросполучень, поступово набуваючи здатність до власної творчої інтерпретації [10, с. 193].

Спостереження естетично цінного об'єкта або явища, зображеного у творі живопису, викликає в дитини не лише специфічні почуття та емоції, естетичні переживання, а й потребу в обміні враженнями, збереженні в пам'яті образу об'єкта, що справив враження. Своєрідним стимулом власної творчості дітей виступає бажання досягнути повторного переживання позитивних емоцій, відобразити об'єкт засобами власної художньої діяльності, крізь призму індивідуальних особливостей своїх бажань, відчуттів, емоційних вражень [10, с. 193].

Педагогічний супровід із метою оптимізації сприймання художнього твору дітьми передбачає формулювання різноманітних запитань, таких як «Яка пора року зображена на картині?», «Що відбувається на картині?», «Чим займаються герої картини?», «Які об'єкти на картині ви впізнаєте?» та ін. Даючи відповіді на поставлені педагогом запитання: «А де на картині лінія?», «Контур?», «Фактура?», «Колір?», «А хто зможе пальчиком провести по лінії (по контуру), покаже колір (візерунок)?» діти опановують мистецтвознавчим словником.

Намагаючись зрозуміти, що відчуває художник, створюючи твір, і які зображені ним на портретах люди, діти розвивають уяву. Запитання, які спонукають дітей до прогнозування, як може розвиватися ситуація далі, зокрема «А що, по-вашому, трапиться потім?», «А що сталося раніше?», «А як, по вашому, вчинить ця людина (що зробить цей звір)?», «Хто живе в цьому будинку?», «А що ми побачили б за тим парканом, дверима?» дозволяють дітям практикуватися в творчій візуалізації – умінні уявити те, чого вони, власне, не бачили, що є важливим елементом творчості.

Розвивальне значення також мають завдання для дітей, яке пропонує їм відреагувати на мистецтво кінестетично, розвиваючи навички уяви: «А хто може скорчити таку ж гримасу, як у намальованого персонажа?», «А як ти покажеш поставу героя?». Наступні питання заохочують розвиток у дітей навичок візуального порівняння «Яка людина (звір) на картині більша?», «Старша?», «Молодша?», «Покажіть найдовшу (тонку, яскраву) лінію». Можна також порівнювати дві схожі картини і знаходити схожості та відмінності [1, с. 96].

Задля активізації розвитку зацікавленості творами мистецтв в роботі з вихованцями художніх студій старшого дошкільного віку застосовується приміром, ігровий прийом «Віконце для підглядання». Для практичної реалізації цього прийому необхідно в аркуші паперу або ж конверті аналогічного розміру, як і репродукція картини, вирізати віконце, яке має відкривати найхарактернішу деталь твору живопису. Приміром, якщо

демонструється картина Матісса «Золоті рибки», то у віконці має бути зображення однієї з рибок. У портреті можна обрати якусь частину обличчя, головний убір або ж якусь прикрасу. Якщо твір мистецтва безпредметне, то через віконце можна показати характерний геометричний елемент або яскраву пляму [2, с. 60].

Зацікавлення творами мистецтва також відбувається завдяки використанню таких організаційних форм активізації їх пізнавальної діяльності як: 1) виставка (перетворення на місце для експозиції порожньої стіни або полиці шафи чи іншої вертикальної поверхні в приміщенні, котрі перетворюють на «музей», розташовуючи набори репродукцій середньої величини на рівні дитячих очей; аналогічно на горизонтальній поверхні можна організувати ярмарок виробів декоративно-ужиткового мистецтва); 2) читання літератури про музей; 3) мозаїчні головоломки («пазли») із зображеннями елементів художніх картин; 4) колекціонування листівок, демонстрування своїх колекцій; 5) сортування наборів поштових листівок з репродукціями творів мистецтва; 6) знайомство з професійними художниками; 7) ілюстрації літературно-художніх творів.

Активізація естетичного сприймання твору образотворчого мистецтва відбувається завдяки використанню методу музичного супроводу. Коли під час споглядання на картину звучить музика, характер, настрій якої співзвучний із настроєм даного твору образотворчого мистецтва, відбувається вплив одночасно на зоровий та слуховий аналізатор, що в свою чергу полегшує процес сприйняття, робить його більш глибоким, витонченим. В. Сухомлинський писав: «Музика, мелодія, краса, музичних звуків – важливий засіб морального та розумового виховання людини, джерело благородства серця та чистоти душі... Мелодія – це мова людських почуттів...» [9, с. 30].

Діти із задоволенням приймають використання таких ігрових елементів, як:

- загадай що-небудь про руку, очі, одяг, колір, людину, а ми відгадаємо;
- відгадай, до якого портрета підходить ця музика;

- придумай свою назву картині;
- хто краще передасть у русі положення тіла (руки, голови) зображеного образу;
- відкриємо «таємницю» людини, яку сховав від нас художник.

Таким чином, ознайомлення з різними видами та жанрами дозволяє дітям у лініях, фарбах, композиції дізнаватися про почуття й творчий задум художника, зрозуміти, яку важливу роль відіграють художні засоби в створенні певного образу. Це розвиває в дітей інтерес до творів мистецтва, вони можуть охарактеризувати героїв, дати назву картинам. Навчання включає розвиток уміння бачити, розуміти художній образ живописного твору, виділяти в картині головне, уміти розповісти про побачене і дати йому оцінку. Зміст, форми і методи ознайомлення вихованців художніх студій з творами образотворчого мистецтва спрямовані на формування інтересу і бажання дітей сприймати твори різних видів і жанрів. Активізація цього процесу відбувається завдяки застосуванню в освітньому процесі різноманітних організаційних форм, зокрема, загальноприйнятих тематичних занять, екскурсій, а також використання дидактичних ігор, комплексу інноваційних засобів і прийомів, спрямованих на пізнання специфіки засобів художньої виразності різних видів мистецтва, які мотивують творчу діяльність дитини, допомагають реалізувати свій творчий задум у власній продуктивній діяльності.

References:

1. Біла І. М. Психологія дитячої творчості. Київ: Фенікс, 2014. 137 с.
2. Гіптерс З. Мистецтво як засіб художньо-естетичного виховання. *Рідна школа*. 2001. № 9. С. 60-63.
3. Горошко Н. А. Зображувальна діяльність у дошкільних навчальних закладах (малювання, ліплення, аплікація). Харків: Ранок, 2007. 224 с.
4. Закон України «Про освіту». URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>

5. Закон України «Про позашкільну освіту Закон України: вводиться в дію Постановою ВР № 2628-III від 11.07.2001» URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14#Text>

6. Кардашов В. М. Теорія і методика викладання образотворчого мистецтва: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Видавничий дім «Слово», 2007. 296 с.

7. Кузенко П. Підготовка майбутнього педагога до керівництва образотворчою діяльністю дітей дошкільного віку: навчально-методичний посібник. Коломия: Видавництво «Поліграфічне товариство» «ВІК», 2010. 160 с.

8. Обов'язкова освіта дітей старшого дошкільного віку: форми здобуття, організація і зміст роботи: збірник методичних матеріалів / [авт.-упоряд.: О. П. Долинна, А. П. Бурова, О. В. Низковська, Т. П. Носачова]. Тернопіль: Мандрівець, 2011. 480 с.

9. Печерська Е. Інтегрований вплив музики і природи на естетичне виховання. *Початкова школа*. 2002. № 7. С. 29-32.

10. Турчин Т. М., Сухенко Н. Ю. Особливості сприймання мистецтва живопису дошкільниками. *Вісник. Серія: Педагогічні науки*. 2017. № 142. С. 191-194.

4.6. The Influence of Humorous Works of Various Genres on the Formation of Artistic and Speech Skills and Abilities of Older Preschool Children

Вплив гумористичних творів різних жанрів на формування художньо-мовленнєвих умінь та навичок дітей старшого дошкільного віку

На сучасному етапі розвитку дошкільної освіти відбувається низка динамічних змін. Це зумовлено реформою Нової української школи, запитів суспільства та впровадження низки інноваційних технологій. Означені зміни впливають на комунікацію дитини з дорослими, однолітками тощо. Першооснови комунікації закладаються в сім'ї. Тому педагог постійно підтримує зв'язок із батьками вихованців, створює атмосферу довіри. Мовленнєвий простір дитини повинен бути насичений правильними зразками мовленнєвої культури як у сім'ї, так і в закладі дошкільної освіти, адже дитина наслідує, копіює дорослого.

Мовленнєва особистість – це дитина, у якої сформована фонетична, лексична, граматична, діалогічно-монологічна та художньо-мовленнєва компетентності. Така дитина вміє спілкуватися рідною мовою в різних сферах життєдіяльності. Вона розповідає, пояснює, розмірковує, оцінює, драматизує, інсценізує тощо. При цьому користується інтонаційними засобами художньої виразності, мовними штампами, здатна творчо підходити до активізації свого мовлення.

Проблема художньо-мовленнєвого розвитку старших дошкільників сьогодні посідає особливе місце у дослідженнях сучасних науковців. Вчені наголошують на тому, що на удосконалення розвитку художнього мовлення та комунікативної діяльності дошкільників впливають мотивація, потреби, умови навчання. Ними доведено, що мовлення дітей старшого дошкільного віку сьогодні подібне до мовлення дитини раннього віку. Отож постає гостра

потреба у покращенні роботи вихователів закладів дошкільної освіти та родини з формування художньо-мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку [3, с. 6].

Так, у «Коментарі до Базового компонента дошкільної освіти в Україні» зазначено, що мовленнєвий розвиток дитини дошкільного віку визначається мірою сформованості у дитини знань, умінь та навичок, пізнавальних та соціальних мотивів, потреб, інтересів та ін. Високий рівень мовленнєвого розвитку загалом, художньо-мовленнєвого зокрема, дає можливість дитині реалізувати себе в соціумі [6].

Відповідно, художньо-мовленнєві уміння – це художньо-мовленнєві дії, що реалізуються на основі знань з мовлення та художньої літератури. Щодо художньо-мовленнєвих навичок, то це побудова та реалізація певного висловлювання; мовленнєві операції, які здійснюються несвідомо і слугують для вираження думок, намірів, переживань [10, с. 39-40].

Відтак, формування емоційно-позитивного ставлення до дорослих, однолітків, рідних у дітей старшого дошкільного віку неможливе без набуття ними досвіду розв'язання життєвих ситуацій з елементами гумору. Отож основну увагу в роботі формування художньо-мовленнєвого розвитку важливо приділяти вихованню почуття гумору.

Сучасні процеси модернізації освітньої системи в Україні актуалізують проблему всебічного розвитку дітей дошкільного віку шляхом підвищення теоретичного і методичного рівнів формування художньо-мовленнєвих умінь та навичок вихованців закладів дошкільної освіти. У зв'язку з цим пріоритетного значення набуває ознайомлення дітей зі зразками дитячої фольклористики та творами художньої літератури з елементами гумору.

Формування художньо-мовленнєвих умінь та навичок у вихованців передбачає розв'язання освітніх завдань з метою систематичного і цілеспрямованого поповнення їх літературних знань, збагачення словникового запасу оцінно-етичними категоріями, а також вихованням у них позитивних особистісних якостей, почуття гумору, умінням дати оцінку та висловити своє ставлення до подій у літературних творах та оточуючої дійсності.

Працюючи над розробкою теорії та практики формування художньо-мовленнєвих умінь і навичок дітей дошкільного віку Є. Тихеева, К. Ушинський, В. Федяєвська ще в ХІХ – початку ХХ ст. ввели термін «живе слово». Це поняття відображало сутність засобу, яким доносили до дітей зміст творів художньої літератури, впливали на естетичну наповненість мовлення дошкільника.

У наукових працях вчених Р. Жуковської, Н. Карпінської, С. Русової, Л. Пеньєвської, Є. Фльоріної та ін. окреслено проблеми формування у дошкільників діяльності, пов'язаної з творами художньої літератури. У результаті їх наукового вивчення було введено в теорії і практику дошкільного виховання поняття «художнє слово», «художня література» для означення як літературних творів, так і процесу ознайомлення з їх естетично-розвивальним значенням для формування дитячого мовлення.

Різні аспекти сприймання та розуміння художніх творів вивчалися дослідниками в різних напрямках: сутність і структура сприймання (А. Богуш, А. Бородич, І. Зимня, Н. Карпінська, Г. Костюк, Б. Теплов та ін.), особливості сприймання дітьми художніх текстів (Н. Ветлугіна, Л. Гурович, Д. Дубович-Арановська, В. Єзикеєва, О. Монке, Н. Морозова, Л. Пеньєвська, Л. Славіна, С. Чемортан та ін.), поетичних творів (С. Бухвостова, Н. Гавриш, С. Жупанін, Р. Жуковська, Н. Кирста, В. Лейбсон, С. Крегжде, А. Полозова, Н. Панкратова та ін.).

Особливості сприймання дітьми гумору досліджували вчені в таких напрямках: психофізіологічні механізми гумору (Ю. Борев, П. Блонський, Ф. Лимантов, О. Лук, А. Маслоу, С. Меткалф, А. Петровський, В. Пропп, С. Рубінштейн, Р. Садикова, Р. Фелібл, З. Фрейд), виховання почуття гумору в дошкільників (Н. Гавриш, І. Дементьєва, М. Коніна, Е. Короткова, В. Мухіна, Д. Ніколенко, О. Попова, Т. Рєпіна, Р. Садикова, М. Сагарда, Н. Самсонюк, Н. Старовойтенко), сприймання гумору в художніх творах (Н. Ваганова, Н. Гавриш, Л. Гайцохі, І. Дементьєва). У роботах Л. Виготського, С. Рубінштейна, Б. Теплової, А. Запорожця, Н. Карпінської, Л. Гурович та інших

вчених досліджуються особливості сприйняття художньої літератури дитиною дошкільного віку.

Науково-методологічний аналіз проблеми, здійснений А. Богуш, В. Бенерою, Н. Гавриш, Т. Котик, Н. Маліновською, В. Моляко, О. Монке та ін., дозволив здійснити узагальнення щодо сутнісного значення художньо-мовленнєвої діяльності. Вчені розглядають означений вид діяльності як синтезоване утворення художньої та мовленнєвої, в якому виділяють чотири основних структурних елементи. Перший із них, це сприймання дітьми на слух та усвідомлення змісту творів художньої літератури. Другий – відтворення змісту та його виконання, зокрема, декламування, відповіді на запитання за сюжетом твору, переказування, бесіда за ілюстраціями, узагальнювальні бесіди, читання за ролями тощо. Третій – театралізована діяльність, що передбачає інсценування, участь у театральних постановках. Четвертий – творчо-імпровізована діяльність (ігри-драматизації, ігри за сюжетами літературних творів, словесно-поетична творчість) [1].

На думку Н. Гавриш, художньо-мовленнєва діяльність є одним із найулюбленіших способів самовираження та самореалізації дитини. Водночас, вона вступає важливим засобом виховання у неї мовленнєвої культури й елементів творчості у мовленні, плекаючи «уміння переносити різноманітні засоби художньої виразності у власну словесну творчість, складати невеликі розповіді, казкові історії за змістом скоромовок...» [4, с. 19].

Як зауважує А. Богуш, художньо-мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку має безпосередній зв'язок із сприйманням, розумінням та відтворенням ними змісту творів художньої літератури в ігрово-театралізованих діях. Із огляду на те, що цей різновид діяльності супроводжується використанням різноманітних жанрів художнього слова та образним мовленням, він відзначається продуктивно-естетичним характером. На думку педагога, у кожній із форм художньо-мовленнєвої діяльності (образотворчо-мовленнєвій, музично-мовленнєвій, театральнo-мовленнєвій, літературно-мовленнєвій) створюються умови для мовленнєвої творчості

дошкільників. Вони можуть під час образотворчої діяльності складати розповіді до своїх малюнків, добирати до своєї казки музичний супровід, музичні асоціації із певним сюжетом, створювати вербалізований рухливий образ тощо [2, с. 45-51].

Аналізуючи особливості художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку, М. Батьо, О. Ліннік визначають її як макродіяльність. У ній саме мовлення виступає важливим засобом художньої виразності в різних видах мистецтва. Водночас, завдяки мовленню також відбувається художнє осмислення та освоєння оточуючої дитину дійсності. Дослідники наголошують, що саме сприймання та художній аналіз літературних творів є важливими компонентами художньо-мовленнєвого розвитку вихованців. Відповідно вони мають займати важливе місце в освітньому процесі ЗДО.

Відтак, В. Заманкова, Т. Маркотенко зауважують, що саме в цьому віковому періоді суттєво збагачується сприймання художньої форми творів і формується увага до засобів художньої виразності мови. Особливо зацікавлено дошкільнята слухають вірші, звертаючи увагу на слова, які римуються. У незнайомому тексті старші дослідники намагаються впізнати слово, яке можна римувати з попереднім. А згодом і самі підбирають пари слів, що римуються, особливо, які є смішними і потішними.

У контексті вищезгаданого дослідження вчені зауважують, що у дітей старшого дошкільного віку під час слухання літературних творів уже виникають досить глибокі та стійкі почуття й переживання. Також у дітей цієї вікової категорії сформовані різноманітні способи вираження свого емоційного стану, розвинене почуття гумору. В одних випадках діти під час прослуховування творів художньої літератури посміхаються, чи навіть голосно сміються, повертаються один до одного, а в інших – зовнішня активність пригальмовується. Водночас вчені констатують, що глибоке розуміння вихованцями старшого дошкільного віку змісту твору художньої літератури, прояви емоційної чутливості, засвідчують формування у них основи естетичного сприймання. Від глибини їхнього сприймання та її позитивної

динаміки, на думку дослідників, безпосередньо залежить формування художньо-мовленнєвих умінь та навичок [5].

У своїх працях В. Моляко диференціює сприймання та творче сприймання. Водночас, до першого, на думку автора, належить не «чисте» сприйняття, а сприймання як переважаюча функція, тісно пов'язана з іншими психічними функціями особистості.

Відповідно, творче сприймання – це процес та результат конструювання суб'єктивно нового образу, який може суттєво перетворювати, видозмінювати предмети та явища об'єктивної реальності. Науковець зауважує, що «перцептивний творчий образ являє собою оригінальну сукупність нових фіксацій, закарбувань та раніше сформованих образів та їх фрагментів» [8].

Серед важливих завдань вихователя О. Монке визначає навчання дітей дошкільного віку формування оцінно-етичних суджень. Процес формування оцінно-етичних суджень має наступні етапи:

- 1) сприймання дитиною творів художньої літератури;
- 2) розуміння змісту тексту літературного тексту;
- 3) осмислення дій і поведінки літературних персонажів;
- 4) емоційний відгук на поведінку і вчинки героїв у формі співчуття, співпереживання, схвалення, засудження;
- 5) оцінно-етичні висловлювання дітей щодо поведінки і вчинків героїв;
- 6) мотивація висловленої оцінки. Важливою педагогічною умовою формування оцінно-етичних суджень у дітей дошкільного віку є наявність морально-етичного потенціалу в художньому творі [9].

Зважаючи на те, що основою художньо-мовленнєвої діяльності є досягнення, знання і досвід дитини, вихователям рекомендується створювати сприятливі умови, забезпечити освітнє середовище необхідними художніми матеріалами з метою урізноманітнення її художнього, естетичного, емоційно-чуттєвого досвіду. Для цього важливо, щоб дорослі також демонстрували інтерес до художньої діяльності, спрямовували інтереси та дії вихованців.

Таким чином, проблема формування художньо-мовленнєвих умінь та навичок дітей старшого дошкільного віку стала предметом активного вивчення в сучасній психолого-педагогічній науці та має важливе значення в практиці дошкільної освіти. Художньо-мовленнєву діяльність дітей дошкільного віку розглядаємо в якості специфічного виду діяльності (з елементами гумору). Означену діяльність дослідники пов'язують із такими психічними процесами, як: сприйманням, розумінням і відтворенням дітьми змісту художніх творів у різних видах ігор і театралізованих дійств. Також визначають особливим видом продуктивно-естетичну діяльність дітей (музичну, образотворчу, конструктивну), що супроводжується образним мовленням та у процесі якої використовуються різні жанри художнього слова, зокрема гумористичного.

Гумористичні твори, як потужний засіб виховання особистості дитини дошкільного віку, мають важливе значення в освітньому процесі закладів дошкільної освіти. У психолого-педагогічних дослідженнях їх розглядають дієвим чинником розумового, морального, естетичного виховання дошкільників, а також оптимально доступними для дітей дошкільного віку. В процесі їх читання, розповідання, вивчення формується мовленнєва культура. Педагогічно спрямоване використання жартівливих текстів забезпечує створення в дитячому колективі позитивної, невимушеної атмосфери, підтримує доброзичливий настрій вихованців, сприяє їх зацікавленню навчальними завданнями та налагодженню міжособистісної комунікації.

Необхідно зауважити, що поняття «гумор» українською мовою запозичено з англійської мови, куди він, в свою чергу, прийшов із французької. Загалом означена дефініція має латинське походження (*humor*), що в дослівному перекладі означає примха, веселий настрій. Із цим станом французи стали пов'язувати особистісні якості людини, її темперамент. У англійській інтерпретації французьке слово набуло такого значення, як «схильність до глузування» [12, с. 27].

Як зазначено в літературознавчому словнику-довіднику, на відміну від сатири, для гумору характерна відсутність цілковитого заперечення та

висміювання зображуваного. Він відзначається доброзичливістю, піддаючи осміянню, як правило, часткові недоліки, окремі смішні риси, загалом позитивно оцінюючи явище чи людину, окремі смішні риси в характері людини [7, с. 173].

Гумор покладено в основі різноманітних жанрів дитячого фольклору – комплексу зразків усної народної творчості, що складається як із класичних, так і сучасних фольклорних форм, які функціонують в дитячому середовищі або виконуються спеціально для дітей. Пестушки, мирилки, забавлянки, утішки, безкінечні казочки, маючи позитивну емоційну спрямованість, жартівливу та веселу форму, здатні збагачувати словниковий запас дошкільників новими поняттями, граматичними конструкціями, розвивати їх художньо-мовленнєві уміння та навички, формувати почуття гумору.

Дитячий гумор представлений численними творами української дитячої літератури: байки, вірші, оповідання, казки та малі жанри фольклору.

Як приклад, зазначимо, що у книжці «Годі, діточки, вам спать!» (автор Олена Пчілка) представлено різноманітні літературні жанри творів. Збірка складається з двох розділів. До першого увійшли оригінальні авторські байки, вірші, оповідання та казки. У другому – опубліковані етнографічні записи письменниці малих фольклорних жанрів, зокрема, дитячих пісень та віршів, казок, ігор, сміховинок, загадок, прислів'їв та приказок.

Відтак, улюбленими гумористичними творами старших дошкільників є вірші гумористичного змісту. Смішні вірші про малят і звірят, веселі гуморески, скоромовки-спотиканки, загадки адресовані тим маленьким читачам, які люблять і розуміють гумор, уміють глузливо оцінити не тільки чужі вчинки, але й, передусім, свої. У гумористичних віршах сучасних поетів (Г. Бойко, С. Буре, Л. Куліш-Зіньків, Г. Малик, П. Сорока та ін.) доброзичливо висміюються такі образи як вереда, замазура, задавака, ледар, роззява. Жарти покликані не принизити, а допомогти виправити певний недолік у дитячому характері. Твори поетів, даруючи сміх і хороший настрій, із великим задоволенням сприймаються дітьми дошкільного віку [11].

Таким чином, гумористична тематика широко представлена в різних жанрах дитячого фольклору та літературних творів для дітей українських письменників. Гумор в доброзичливій і жартівливій формі дозволяє передати особистісні риси людини та визначити проблемні сторони в її діяльності, визначити її недоліки, окремі смішні риси, загалом позитивно оцінюючи явище чи людину. На сучасному етапі дитячі твори гумористичного спрямування відповідають умовам розвитку українського суспільства та приваблюють увагу дітей завдяки доброзичливій гумористичній манері.

Таким чином, оновлення освітньої системи в Україні на сучасному етапі зумовило актуальність наукового обґрунтування та методичного забезпечення всебічного розвитку особистості дітей дошкільного віку, важливою складовою якого є формування художньо-мовленнєвих умінь та навичок вихованців закладів дошкільної освіти засобами гумору. Означений процес передбачає розв'язання низки освітніх завдань задля збагачення словникового запасу дошкільників оцінно-етичними категоріями, а також вихованням у них позитивного ставлення до подій у художніх творах гумористичного спрямування. Педагогічно спрямоване використання жартівливих текстів забезпечує створення в дитячому колективі позитивної, невимушеної атмосфери, підтримує доброзичливий настрій вихованців, сприяє їх зацікавленню навчальними завданнями та налагодженню міжособистісної комунікації, що оптимізує власне художньо-мовленнєві уміння та навички.

References:

1. Атрощенко Т. О. Розвиток художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку в ДНЗ. *Науковий вісник Мукачівського державного-університету. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2015. Випуск 2 (2). С. 9-14.
2. Богуш А. М. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних закладах. Київ: Слово, 2010. 304 с.
3. Богуш А. М. Мовленнєвий портрет п'ятирічної дитини. *Дошкільне виховання*. 2013. № 7. С. 6-10.

4. Гавриш Н. В. Художнє слово і дитяче мовлення. Донецьк: Лебідь, 1999. 170 с.
5. В. С. Заманкова, Т. С. Маркотенко Особливості сприйняття дітьми старшого дошкільного віку літературних творів. URL: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/104/17506-osoblivosti-sprijmannya-ditmi-starshogo-doshkilnogo-viku-literaturnix-tvoriv.html>.
6. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: наук.-метод. посіб. / наук. ред. О. Л. Кононко. Київ: Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2003. 244 с.
7. Літературознавчий словник-довідник / друге видання виправлене, доповнене. Київ «Видавничий центр «Академія», 2007. 751 с.
8. Моляко В. О. Психологічні аспекти поетичного сприймання. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. праць / [За ред. В. О. Моляко]. Ж.: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. Т. 12. Вип. 4. С. 7-17.
9. Монке О. Формування оцінно-етичних суджень у художньо-мовленнєвій діяльності дітей старшого дошкільного віку: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2002. 21 с.
10. Саприкіна О., Мартинюк О. Інтерактивні методи навчання як засіб формування навичок мовленнєвої взаємодії старших дошкільників. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2011. № 8. С. 39-42.
11. Смішні вірші для дітей 5-7 років. URL: <https://mini-rivne.com/virshi-dlya-ditey-5-7-rokiv/>
12. Щербина А. О. Жанри сатири та гумору: [нарис]. Київ: Дніпро, 1997. 136 с.

Chapter 5. FORMATION AND DEVELOPMENT OF A PERSONALITY IN A BARRIER-FREE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Розділ 5. СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ В БЕЗБАР'ЄРНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

5.1. Development of Inclusive Education in Ukraine: Challenges of Time

Розвиток інклюзивної освіти в Україні: виклики часу

На сучасному етапі реформування освіти в Україні актуалізуємо питання створення інклюзивного середовища, надання якісних освітніх послуг усім без винятку дітям, що досягли шкільного віку. З іншого боку, особистість постає в центрі уваги всього державотворення, організації та здійснення громадської, професійної, творчої діяльності громадян й, у тому числі, створення нової української школи. Саме тому дитина, її фізіологічні та психологічні особливості, неповторні риси та якості, унікальні уміння й задатки виступають тим підґрунтям, на якому має базуватися освітній процес сучасного навчального закладу. На цьому наголошують нормативні документи про освіту, як-от: Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про дошкільну освіту», «Про вищу освіту»; Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)», Концепція національного виховання, Концепція розвитку інклюзивної освіти в Україні, Концепція розвитку Нової Української Школи. Відповідно до Державного стандарту початкової освіти сучасний учитель повинен не лише навчати, а й розвивати, формувати позитивно необхідні компетентності школярів, що виступають результатом належного рівня знань, умінь і якостей. Заслужують на увагу нові вимоги до

професійної діяльності педагога, в основі якої – проектування освітньої траєкторії розвитку особистості з урахуванням індивідуальних особливостей, потреб, запитів та інтересів, навчальних можливостей.

Інклюзивна освіта у нашій державі – не лише вимога часу, а й одне із завдань розбудови демократичного суспільства, за якого визнаються права кожного громадянина, створюються належні умови успішної життєдіяльності, здобуття освіти та самореалізації на професійній ниві; отримання якісного медичного обслуговування; соціальної допомоги тощо.

Реалізація права на освіту, медичні послуги, здобуття професії та подальше працевлаштування – головні завдання державної політики України на сучасному етапі. Свідченням цьому є те, що у 1991 році Україна декларативно визнала основні міжнародні правові документи щодо осіб з особливими освітніми потребами й долучилась до європейських держав стосовно перегляду політичного, соціального, освітнього, медичного та інших напрямів свого розвитку. Прийняття осіб з порушеннями розвитку у соціум, визнання їх іншості та унікальності як індивідуальних рис, створення умов активної участі у громадському та суспільному житті виступають важливою умовою успішної соціалізації даної категорії людей, можливості їх самореалізації та самоствердження, розвитку задатків та здібностей поряд з іншими. Причому створення гуманного, демократичного устрою в Україні, розвиток інклюзивної освіти відбуваються за декількома напрямками, а саме: соціалізація дітей з особливими освітніми потребами шляхом включення їх у загальноосвітні навчальні заклади; створення інклюзивного середовища та виховання толерантного суспільства, у якому щиро ставляться до всіх без винятку громадян; надання психологічної підтримки, медичної допомоги, корекційних послуг та ін. даній категорії осіб задля розвитку ключових якостей, формування соціальної компетентності, уміння позиціонувати себе у соціумі тощо.

Аналіз актуалізованих джерел свідчить про те, що дана проблема неодноразово порушувалась у дослідженнях В. Бондар, Л. Будяк, Л. Даниленко, Т. Євтухової, В. Засенко, І. Іванової, Т. Ілляшенко, А. Колупаєвої, Г. Кравченко,

В. Липи, В. Ляшенко, А. Міненко, Л. Міщик, Ж. Романчак, Ю. Найди, А. Обухівської, О. Савченко, О. Столяренко, Н. Слободянюк, Н. Софій, Н. Стадненко, Л. Савчук, Г. Сіліної, О. Таранченко, О. Хохліної, А. Шевцова, А. Шевчук та інших.

Слід зауважити, що інклюзивна освіта в Україні, як більшості країн світу, розглядається у декількох аспектах, а не лише освітньому, що своєю чергою вимагає ретельного її аналізу. Термін «інклюзія» (уведений М. Уїлл, США) позиціонується зі структурним реформуванням навчальних закладів відповідно до потреб кожного здобувача освіти. Зasadничими підвалинами освітньої інклюзії вважаються: теорія справедливості та поваги прав людини, теорія соціальних систем щодо розвитку особистості; соціальний конструктивізм й структуралізм; ідеї інформаційного суспільства й соціальної критики. Отже, інклюзія – процес включення дітей з порушеннями психофізичного розвитку в суспільне життя.

Відповідно до Закону України «Про освіту» інклюзивне навчання – це «система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників, а інклюзивне освітнє середовище – сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей» (Ст. 1, п.12-13) [2]. У Розділі II ст. 12 п. 5 йдеться про те, що: «Особи з особливими освітніми потребами можуть розпочинати здобуття початкової освіти з іншого віку, а тривалість здобуття ними початкової та базової середньої освіти може бути подовжена з доповненням освітньої програми корекційно-розвитковим складником. Особливості здобуття такими особами повної загальної середньої освіти визначаються спеціальним законом...» [2]. Сучасність диктує нові вимоги до діяльності освітніх закладів, які «повинні забезпечити спектр необхідних послуг відповідно до різних освітніх потреб таких дітей. Інклюзивне навчання – гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах

масової загальноосвітньої школи за місцем проживання. Навчання відбувається за індивідуальним планом, забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом...» [5, с. 8]. Важливо, що інклюзивна освіта має декілька обґрунтувань, а саме:

1) освітнього характеру: вимоги до освітніх закладів включають розробку нових та адаптацію існуючих програм та навчальних планів з урахуванням навчальних можливостей, індивідуальних особливостей, запитів та інтересів, здібностей учнів з особливими потребами;

2) соціального змісту: організація гуманного та демократичного суспільства шляхом перегляду й зміни ціннісних орієнтирів через спільне навчання;

3) економічного спрямування: створення єдиної системи освітніх закладів, які вигідно фінансувати тощо. З позицій останнього, державі вочевидь вигідніше утримувати лише заклади загальної середньої освіти, аніж вкладати кошти ще й у спеціальні заклади, де навчаються учні з різними нозологіями.

Актуальність проблеми розвитку інклюзії в нашій країні визначаємо постійним збільшенням кількості дітей з різними видами порушень розвитку. Станом на 01.01.2020 року в закладах середньої освіти навчалось 19345 школярів з різними порушеннями розвитку, що у 7 разів перевищувало показники 2015 року.

Упродовж 2019/2020 навчального року інклюзивне навчання здійснювали 35% закладів загальної середньої освіти (було створено 13782 інклюзивні класи) [9]. У цілому, на даний момент близько 12% дітей від загальної їх кількості потребують корекції розвитку внаслідок наявного порушення (рис. 1):

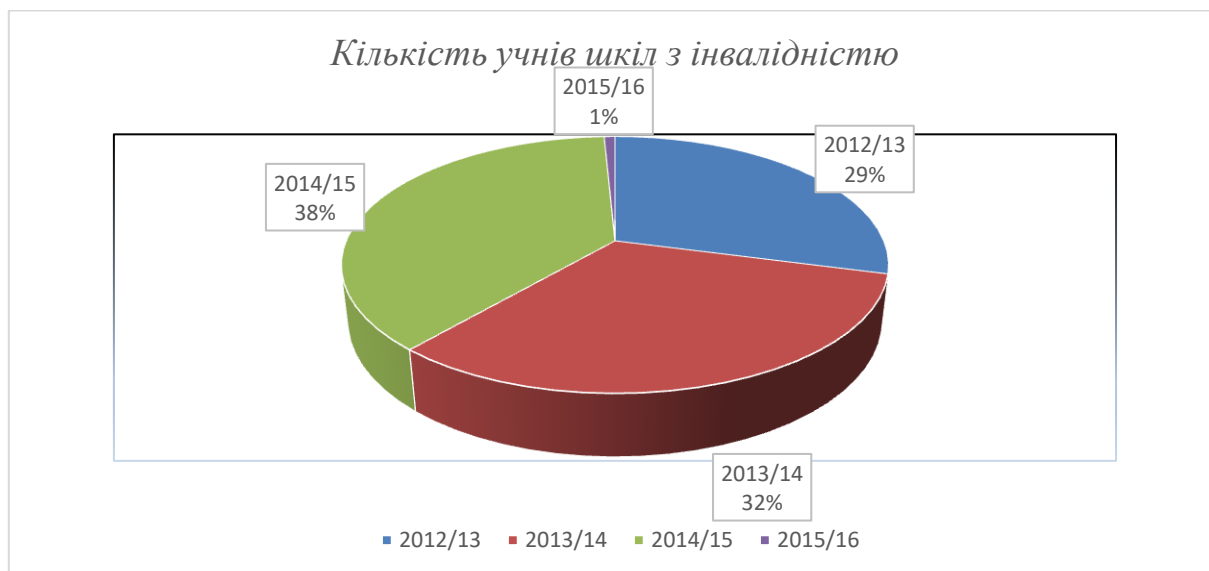


Рис. 1. Показники чисельності учнів з інвалідністю в Україні

Наше дослідження засвідчило, що розвиток інклюзивної освіти в Україні, окрім зростаючої кількості дітей з порушеннями розвитку, супроводжується й низкою інших труднощів, які є наслідком наявних соціальних, організаційних, адаптивних перешкод. Слід зауважити, що в Україні на законодавчому рівні діти з особливими освітніми потребами захищені однаково з іншими (повага гідності, право на життя, охорону здоров'я, освіту, соціальний захист), хоча на практиці це доволі формально. З іншого боку, ми спостерігаємо чимало упущень у освітній сфері, що провокують виникнення тих чи інших труднощів у спілкуванні, взаємодії, перебуванні в освітньому середовищі даної категорії осіб. Зокрема це: неготовність навчального закладу до прийняття даної категорії дітей на навчання (відсутність фахівців, адаптованих навчальних матеріалів та програм, підручників, спеціального обладнання); низький професійний рівень та невідповідність до роботи в умовах сьогодення учителів-практиків; наявні непорозуміння та конфлікти між учнями, батьками та вчителями; прояви упередженого ставлення педагогів і керівництва закладу до дітей з порушеннями розвитку; невідповідні умови навчання, виховання та розвитку, які ускладнюють ефективне сприймання, запам'ятовування та оперування навчальним матеріалом учнів з різними нозологіями [6, с. 16].

Практика показує, що близько 80% учителів-практиків не усвідомлюють сутність інклюзивної освіти; у своїй діяльності керуються частковою обізнаністю із законодавством у сфері інклюзивної освіти; не володіють інформацією про специфіку порушень, умови навчання та розвитку даної категорії учнів, їх навчальні можливості, психологічні особливості. У контексті означеного актуалізуємо самоосвіту учителя, формування його умінь та навичок проектування індивідуальної освітньої траєкторії учня з особливими освітніми потребами; навички роботи у команді; уміння створювати позитивну соціальну атмосферу у класі; співпрацю з іншими фахівцями та батьками [1, с. 6].

На сучасному етапі професійна діяльність учителів набула певної специфіки, яка полягає у їх відкритості, готовності до інноваційних дій, прагненні співпрацювати з іншими фахівцями (сурдопедагогом, логопедом, психоневрологом, педіатром, ортопедом тощо) та батьками учнів [7, с. 50]. Досвід діяльності шкіл України засвідчує, що інклюзивне навчання потребує реформування змісту освіти; чіткої організації навчально-виховного процесу та створення інклюзивного, розвивального середовища; встановлення меж освітнього простору та тривалості навчання (пролонгованість навчання); правильного підбору «команди» фахівців; встановлення взаємозв'язків процесу діагностування, навчання та корекції розвитку школярів з особливими потребами; упровадження авторських методик, нетрадиційних прийомів та методів, засобів, різноманітних видів навчання («покрокове», диференційоване, індивідуалізоване) [6, с. 30]. Сучасна школа повинна сміливо використовувати різні види арт-терапії й, зокрема, арт-педагогічні методи (рецептивне слухання музики; музикомалювання; піскотерапія, кольоротерапія, ігрова діяльність), що своєю чергою слугують створенню комфортної атмосфери у класі, допомагають пізнати внутрішній світ учнів з особливими потребами, налагодити їх стосунки з іншими однолітками, виявити та розвинути задатки та здібності.

Усталила думка про те, що на часі – потреба «створення культури навчального закладу, яка заохочує до небайдужого ставлення кожного,

розробки сучасних методів та форм роботи, що сприяють зменшенню перешкод на шляху залучення учнів до повноцінного життя...» [6, с. 47]. А отже, основним викликом сучасності постає розроблення стратегії інклюзивної освіти та механізмів її фінансування, в основі яких – перехід від інтегрування у школі до інтегрування у суспільство дітей з порушеннями розвитку. Ці та інші аспекти розвитку інклюзивної освіти у нашій державі реалізуються на основі втілення концептуальних положень нормативно-правових документів міжнародного та вітчизняного значення. До прикладу, Закон України «Про охорону дитинства» акцентує увагу на проведенні низки державних та громадських заходів щодо забезпечення повноцінного життя, всебічного розвитку та захисту прав усіх без винятку дітей. Даним документом визначено основні напрями державної політики щодо дітей з особливими освітніми потребами, а саме: надання відповідних пільг, переваг та соціальних гарантій у процесі навчання та виховання, підготовки до праці; створення комфортних умов для охорони їх здоров'я; належних умов навчання та розвитку (фізичного, психічного, соціального, духовного та інтелектуального); соціально-психологічної адаптації та активної життєвої діяльності; зміни цінностей та установок щодо упередженого ставлення соціуму, прийняття усіх без винятку дітей, поваги їх гідності й свободи тощо [3]. Керівними документами, що лежать в основі освітньої діяльності шкіл України та є регуляторами політичного, економічного, соціального життя людей з особливими освітніми потребами виступають: Закони «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», «Про освіту осіб з обмеженими можливостями здоров'я», «Про реабілітацію інвалідів в Україні», «Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії», «Про державну соціальну допомогу інвалідам дитинства та дітям-інвалідам», «Про внесення змін до деяких законів України щодо прав інвалідів»; «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання»; Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами» (визначає оптимальний зміст та

обсяг навчального навантаження для дітей з особливими освітніми потребами у поєднанні з корекційно-розвитковою роботою); Укази Президента України «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні»; «Про заходи щодо розв'язання актуальних проблем осіб з обмеженими фізичними можливостями» та інші [3; 4]. Цими та іншими нормативними документами виокремлено основні шляхи розвитку інклюзивної освіти в Україні, як-от:

а) подальше розроблення нормативно-правової бази щодо запровадження інклюзивного навчання у навчальних закладах;

б) розробка нових та адаптація існуючих програм навчання та виховання дітей із особливими освітніми потребами;

в) підвищення кваліфікації педагогів та керівного складу шкіл;

г) фахова підготовка необхідних спеціалістів у закладах вищої освіти;

д) адаптація навчально-методичних матеріалів, підвищення рівня матеріальної бази освітніх закладів (створення кабінетів та класних кімнат з урахуванням індивідуальних анатомо-фізіологічних та психічних особливостей учнів; облаштування необхідним приладдям, архітектурна адаптація навчального приміщення, організація харчування та медичного догляду тощо) [10]. Заслуговує на увагу й питання підвищення рівня спеціальної педагогічної освіти батьків та громадськості шляхом співпраці з учителями-практиками, розробки прийомів та технологій освітньої інклюзії.

В основі оцінки ефективності розвитку інклюзії в Україні лежать показники якості освітніх послуг та задоволення індивідуальних запитів школярів. Поряд з професіоналізмом та педагогічною майстерністю учителів, адаптацією і модифікацією навчального середовища та матеріалів, на неї впливає й матеріальна база школи. Зокрема фінансове забезпечення закладів освіти здійснюється шляхом асигнувань держави та органів місцевої влади, громадських установ та соціальних організацій, соціальних фондів й благодійних організацій. Так, у 2004 році навчання одного учня загальноосвітньої школи складало 1300 грн/міс., а в 2018 році – 21,3 тис. грн. на

рік (1775 грн/міс.) [8]. Дана проблема частково вирішена сьогодні, хоча залишається актуальною, позаяк адаптація та модифікація навчального закладу до потреб та можливостей учнів з порушеннями розвитку включає не лише створення належної навчально-матеріальної бази школи, а й оплату підвищення кваліфікації персоналу закладу; комп'ютеризацію та обладнання шкіл пандусами, ліфтами, транспортом задля перевезення учнів (у разі потреби); створення можливостей задля надання додаткових реабілітаційних, логопедичних та інших послуг.

Порівняно з минулими роками в Україні збільшено державні асигнування на розвиток інклюзивної освіти, про що засвідчують статистичні дані Міністерства освіти і науки. Так, направлено 320,7 млн. грн. із Державного бюджету на проведення в школах корекційно-розвиткових і психолого-педагогічних послуг; 169,8 млн. грн. – на придбання для закладів дошкільної, середньої та професійної освіти спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку; за кошти держави упродовж I півріччя 2019 року підвищено кваліфікацію близько 2 тис. асистентів учителів [9]. Поряд із цим з метою організації інклюзивного середовища у закладах освіти створено 1079 ресурсні кімнати, придбано підручники для учнів з особливими освітніми потребами (загальною кількістю 85 544 примірники) [9]. Матеріальну підтримку сучасних шкіл в Україні здійснюють й місцеві представники бізнесу, банки, окремі народні депутати, громадські організації та батьківські спільноти. При їх допомозі загальноосвітні заклади створюють кабінети емоційного розвантаження, сенсорні кімнати; забезпечують класи новими меблями, спеціальним обладнанням та апаратурою; організують транспортування школярів з порушеннями опорно-рухового апарату у містах та сільській місцевості. Однак ці та інші позитивні зрушення не є свідченням повного вирішення існуючих проблем. Так, залишається актуальним забезпечення тривалого фінансування додаткового персоналу школи, не передбаченого типовими штатними розкладами (ортопед, невропатолог, психіатр та інші), а також фінансова допомога з боку держави родинам, що виховують дітей з

особливими освітніми потребами, створення умов комфортного позашкільного навчання, виховання, розвитку та відпочинку.

Отже, на сьогодні поряд з реформуванням початкової ланки освіти в Україні відбувається широке включення дітей шкільного віку з різними нозологіями на навчання у загальноосвітні заклади. Це дозволяє сформувати їх соціальні уміння та навички, розширити знання, розвинути задатки та здібності поряд з однолітками. Ураховуючи чисельність осіб з особливими потребами у нашій державі – це свідчення гуманного підходу щодо створення безбар'єрного середовища, надання доступу до всіх сфер життєдіяльності людям, які особливо цього потребують. Такий підхід – не лише нагальна потреба часу, а й можливість організації нового демократичного суспільства, у якому людина – найвища цінність на Землі.

References:

1. Будяк Л. І. Організаційно-педагогічні умови інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітній сільській школі: автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук за спец. 13.00.03. Корекційна педагогіка. Київ. 2010. 19 с.
2. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 №2145-19. URL: zakon.rada.gov.ua/go/2145-19
3. Закон України «Про охорону дитинства». *Відомості Верховної Ради України*. 2001. № 30. С. 142.
4. Закон України «Про соціальні послуги». *Відомості Верховної Ради України*. 2003. № 45. Ст. 358.
5. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: науково-методичний посібник. Вид. доповн. і переробл. Київ, 2011. 206 с.
6. Кравченко Г. Ю., Сіліна Г. О. Інклюзивна освіта. Х.: Ранок, 2014. 144 с.

7. Сак Т. Якщо у вашому класі навчається дитина особливою поведінкою. *Початкова школа*. 2009. № 4. С. 50-51.

8. Скільки держава витрачає на утримання шкіл? URL: <https://vseosvita.ua/news/skilki-derzava-vitracaє-na-utrimanna-skil-3804.html>

9. Статистичні дані. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/statistichni-dani>

10. Указ Президента України № 588/2011 від 19 травня 2011 р. «Про заходи щодо розв’язання актуальних проблем осіб з обмеженими фізичними можливостями». URL : <https://cutt.ly/imptfQp>

5.2. The Influence of Early Social Rehabilitation on the Personal Development of Children with Cerebral Palsy

Вплив ранньої соціальної реабілітації на особистісний розвиток дітей із дитячим церебральним паралічем

Упровадження в Україні особистісно-орієнтованого підходу до організації дошкільної освіти та інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами актуалізує необхідність визначення в сучасній теорії і практиці спеціальної педагогіки дієвих шляхів соціалізації дошкільників із дитячим церебральним паралічем. У сучасних зарубіжних та вітчизняних дослідженнях, присвячених вивченню проблем дітей із ДЦП, розкривається зміст, форми і засоби формування особистості дитини з ДЦП, здатної до саморуху й саморозвитку.

Аналіз проблем розвитку та зміст корекційно-відновлювальної допомоги дітям із ДЦП вивчається в медичній, психологічній і педагогічній площині. Клініко-психолого-педагогічні дослідження вітчизняних і зарубіжних вчених відображають різні аспекти особливостей рухової сфери та розвитку психічних процесів дітей, хворих церебральним паралічем. Проте, недостатньо уваги приділяється особливостям надання допомоги цій категорії дітей раннього віку. Результати досліджень свідчать, що стимулювання розвитку і корекція порушень пізнавальної та мовленнєвої діяльності в дітей із ДЦП у більшості випадків розпочинається тільки після трьох-п'ятирічного віку. Учені констатують, що в цей час уже відбувається формування патологічного стереотипу психічних і мовленнєвих порушень, тому наголошують на необхідності організації колекційного супроводу дитини з ДЦП в перші три роки життя [10].

Дитячий церебральний параліч є одним із найпоширеніших захворювань нервової системи в дитячому віці. Він виникає внаслідок ураження головного і

спинного мозку дитини на етапі його формування. Значення ранньої соціальної реабілітації дітей із ДЦП для особистісного розвитку обґрунтовується в працях О. Азарської, І. Азарського, С. Аттермієр, Н. Джонсон-Мартін, В. Козьякіна, В. Мартинюка та ін. Дослідниками О. Кожевніковою, В. Лебединським, Н. Лемке, М. Малофєєвою, І. Мамайчук, Г. Мішиною, Ю. Розенковою, О. Стребелевою, Н. Шматко, Л. Фільчиковою вивчаються проблеми раннього виявлення порушень і корекції розвитку в зазначеній категорії дітей.

Дослідження свідчать, що дитячий церебральний параліч, як складна форма захворювання центральної нервової системи, виявляється в різноманітних психомоторних порушеннях у комплексі з провідним руховим дефектом. О. Архіпова, Т. Вісковатова, С. Євтушенко, Є. Калижнюк, О. Приходько, Л. Ханзерук та ін. наголошують, що це складне порушення посідає одне з перших місць в структурі дитячої інвалідності. Ці фахівці зауважують, що важкість захворювання зумовлюється складністю рухових, психічних та мовленнєвих порушень [6, с. 5].

У спеціальних дослідженнях відзначається, що теоретико-методологічні основи розв'язання проблем соціалізації дітей із ДЦП набуває особливої актуальності в зв'язку з тенденцією до збільшення випадків цього захворювання. Дослідники констатують, що це простежується в усіх країнах, незалежно від їх економічного становища. Приміром, у Данії на тисячу немовлят припадає 2,2 із ДЦП, у Фінляндії – двоє, а в Англії – четверо. В Україні ці показники становлять 2,4-2,5 випадків на тисячу новонароджених. Статистичні дані засвідчують, що зараз в Україні є понад 30 тисяч таких хворих, що потребують комплексної та довготривалої реабілітації.

Результати досліджень доводять, що діти з порушенням опорно-рухового апарату становлять близько 34,6% від усієї кількості дітей з порушеним розвитком у нашій державі. Діти з церебральним паралічем складають основну групу осіб із руховою патологією. У дослідженнях В. Деменко, О. Мастюкової, Н. Манько, К. Семенової та ін. наголошується, що

медико-психолого-педагогічна допомога особам із ДЦП, починаючи з раннього дитинства повинна мати комплексний характер [6, с. 6-7].

Доцільно зауважити, що саме поняття «дитячий церебральний параліч» вже існує понад століття. Без цієї назви хвороба, цілком ймовірно, існувала упродовж усієї історії людства. Проте, доводиться констатувати, що попри свою довготривалу історію до нашого часу не існує спільних поглядів на цю проблему. Перші згадки про хворих із вродженими паралічами зустрічаються ще в описах античних лікарів Гіппократа та Галена. Тільки наприкінці XVIII – початку XIX ст. дослідники почали вивчати вроджений параліч. У наукових працях J. Cazauvielh (1827), W. Little (1853), S. Freud (1897), F. Ford (1944), K. Bobat (1964) вперше вивчаються стадії різноманітних форм церебрального паралічу у дітей раннього віку. J. Cazauvielh (1827), зокрема, уперше застосував термін «вроджений церебральний параліч». Цей дослідник також узагальнив усі результати наукових досліджень у цій галузі. P. Delpech (1830), у свою чергу, об'єднав у клінічну групу всі вроджені рухові розлади, для яких властиве двостороннє ураження рук і ніг. Ученим було дано назву цій клінічній групі – «загальна мозкова ригідність». Хірургом-ортопедом W. Little (1853) було здійснено клінічний опис дитячого церебрального паралічу, внаслідок чого майже 100 років ДЦП називався хворобою Літтля. Видатним австрійським психіатром і психологом, засновником психоаналізу З. Фрейдом вперше виокремлено дитячий церебральний параліч як окрему нозологічну форму, що поєднує різноманітні моторні порушення церебрального походження.

Створення з ініціативи Р. Маккейса і П. Полані у 1957 році Клубу Літтля (названого на честь першовідкривача методики лікування ДЦП W. Little (1853)) сприяло узагальненню і подальшому розвитку сучасних поглядів на церебральні паралічі. Результатом їх ініціативи стала публікація «Меморандуму з термінології і класифікації церебральних паралічів». Відповідно до задекларованого Клубом Літтля визначення, церебральний параліч є непрогресуючим ураженням мозку, яке проявляється в ранні роки життя порушеннями рухів і положення тіла. Ці порушення, що виникають у результаті

порушення розвитку мозку, є непрогресуючими, але змінюваними (R. C. Mac Keith, 1959).

Різні варіанти класифікації дитячого церебрального паралічу, що застосовувалися клініцистами в нашій країні, проаналізовано в монографіях К. Семенової, Т. Сімпсона, Д. Футера, М. Цукер і співавторів. Зараз в українській теорії і практиці корекційної допомоги дітям із ДЦП застосовується класифікація, розроблена К. Семеновою: спастична диплегія, подвійна геміплегія, гіперкінетична форма, атонічно-астатична форма, геміплегічна форма (спастична геміплегія, геміпарез), змішані форми.

Аналізуючи основні напрями досліджень особливостей розвитку дітей із ДЦП варто відзначити, що симптоматику, механізм, структуру рухових порушень розглядали у своїх працях Л. Бадалян, В. Босих, Л. Журба, М. Ейдінова, В. Ісанова, В. Левченкова, В. Козявкін, О. Мастюкова, О. Меженіна, О. Правдіна-Вінарська, К. Семенов, Т. Серганова, О. Сологубов та ін. Результати їх досліджень доводять складність структури дефекту при ДЦП, рухову патологію та визначають її головною при цьому діагнозі. Ці дослідники одностайні в судженнях, що саме рухова патологія, як первинна вада, спричинює виникнення різних вторинних ускладнень у психофізичному розвитку дітей, зокрема, порушення мовлення.

У дослідженнях О. Архіпової, Л. Данілова, М. Іпполітової, Л. Лопатіної, О. Мастюкової, І. Панченко, О. Приходько, І. Смірної, Н. Сімонової, Л. Халілової та ін. вивчається специфіка мовленнєвих порушень у дітей із ДЦП. У працях цих учених проаналізовано складність мовленнєвих порушень. Н. Всеволозька, Л. Журба, М. Ейдінова, С. Конопляста, Н. Манько, О. Мастюкова, Т. Серганова, М. Шеремет та ін. звертають окрему увагу на фактори, що спричинюють труднощі в розвитку дитини з ДЦП та їх вплив на соціалізацію особи в період дошкільного дитинства [6, с. 7].

Окремим напрямом досліджень у зарубіжній та українській науці стали особливості інтелектуального розвитку особистості із ДЦП. Учені К. Семенова, Н. Шабаліна, Д. Лаврова, А. Добровольська, І. Левченко вивчали кореляцію між

руховими та психічними порушеннями в дітей із ДЦП. Взаємозв'язок між розвитком рухових та інтелектуальних функцій у дітей раннього віку став предметом досліджень таких вітчизняних і зарубіжних авторів як М. Кистяковська, М. Кольцова, Н. Mussen. Опосередкованість зв'язку складності клінічних проявів і рівня розвитку психічних процесів доводили Л. Шипіцин та І. Мамайчук. Різні види розладів емоційно-вольової сфери досліджували О. Каліжнюк, І. Кириченко, Є. Мастюкова.

У працях М. Іпполітової, Р. Бабенкової здійснено науковий аналіз зв'язку між вихованням і специфікою особистісного розвитку дітей із ДЦП. Значення в житті дитини з ДЦП усвідомлення нею своєї фізичної обмеженості досліджували Л. Шипіцин, Е. Іванов, Л. Данилова. Вплив фізичного дефекту на інтелектуальний розвиток розкрили І. Левченко, І. Мамайчук, В. Пятакова; Р. Mussen, J. Kagan, A. Huston. Автори О. Каліжнюк, І. Левченко, В. Ковальов, І. Мамайчук, Л. Шипіцин у своїх працях вивчали різні аспекти порушення особистісного розвитку у дітей із церебральним паралічем [4, с. 117].

Закономірним результатом більшості досліджень є обґрунтування ефективності корекційної допомоги дітям із церебральним паралічем за умови ранньої діагностики проблеми. На думку фахівців, раннє виявлення відхилень у розвитку та вчасне надання медико-психолого-педагогічної допомоги сприятиме успіху в роботі з дитиною з ДЦП. У працях Л. Бадалян, О. Мастюкової, К. Семенової доведено, що проведення діагностики не пізніше чотирьох-шестимісячного віку дитини і початку адекватного діагнозу медико-педагогічного впливу, часткове одужання і нормалізація різних функцій будуть досягнуті в 60-70% малюків дво-трирічного віку.

Серед негативних впливів на розвиток соціально-комунікативної сфери дошкільників із ДЦП дослідники виокремлюють той факт, що ці діти довгий час проводять у лікувальних установах. Унаслідок того, що вони потребують довготривалого стаціонарного лікування, настає емоційна депривація, яка проявляється в специфіці спілкування з матір'ю. Негативні наслідки в соціальному розвитку дитини раннього віку з ДЦП також має недостатність

предметно-практичної діяльності та соціальних взаємин. Суттєвою перешкодою для соціалізації її особистості стає накопичення негативних емоцій і реактивні стани у зв'язку з дезадаптацією. Оскільки саме емоційний контакт з матір'ю є життєво важливим як для звичайної дитини, так і дитини з ДЦП, тому обов'язковою умовою соціального розвитку дітей з ДЦП є формування соціально-побутових умінь за участю батьків як активних суб'єктів корекційної роботи.

Як зауважує психолог Р. Мухамедрахімов, впровадження програми втручання на ранніх етапах розвитку дітей з порушеннями психофізичного розвитку суттєво збільшує можливості для їхньої успішної ранньої соціалізації. Це в подальшому забезпечує їх самостійність у житті, що зменшить витрати суспільства на спеціальне навчання та виховання до досягнення дошкільного та шкільного віку. За результатами досліджень цього автора, програма раннього втручання «Абілітація немовлят» на ранніх етапах розвитку дітей з особливими потребами є успішною за різними показниками. Діти, які брали участь у програмі, краще адаптувалися до життя після завершення експерименту, а сім'ї цих дітей виявилися в кращих економічних умовах [5, с. 164].

Важливе значення для визначення умов соціального розвитку дошкільників із ДЦП мали результати наукових досліджень Н. Аксаріної. Вченою вперше сформульовано комплекс якісних фізіологічних та психічних особливостей дітей раннього віку, потребуючих створення спеціальних умов для розвитку та життєдіяльності. Дослідниця встановила, що ранній вік має своєрідні психофізичні особливості. Він вирізняється з-поміж наступних вікових періодів такими ознаками як: інтенсивність, пластичність, здатність до компенсації, тісний зв'язок фізичного та психічного розвитку, нерівномірність, стрибкоподібність, лабільність.

Дослідники звертають окрему увагу на те, що крім фізичних проблем перед дітьми із ДЦП виникають проблеми спілкування, дефіцит інформації, самотність, суїцидальні ідеї, що спричинює їх соціальну дезадаптацію. Порушення психічних та фізичних функцій організму, викликаних

церебральним паралічем, на думку фахівців, вимагає раннього корекційно-розвивального втручання. Без спеціальної психолого-педагогічної допомоги дитина із ДЦП не в змозі навчатися, а її соціально-трудова адаптація буде малоефективною. Відповідно фахівці наголошують, що завданням психологів, які працюють із дітьми з інвалідністю є формування особистості хворої дитини. При цьому важливо формувати її здатність зайняти повноцінне місце у житті суспільства, а таким чином і впливати на процес її соціалізації.

Необхідно зауважити, що соціалізація особистості за висновками А. Петровського та А. Капської є систематичним, довготривалим та безперервним процесом входження людини в суспільні взаємини. Водночас, соціальна адаптація розглядається цими вченими як процес входження людини до конкретної соціальної спільноти через засвоєння її соціального досвіду та використання набутого раніше.

Сучасні фахівці в галузі психології наголошують, що факторами соціалізації дитини із ДЦП є стихійна взаємодія дитини з довкіллям та спеціально створені умови для її розвитку. Фахівці зауважують, що проблеми психофізичного розвитку дітей з церебральним паралічем мають вплив на формування соціальних зв'язків дітей, на розвиток їхніх пізнавальних можливостей та трудової діяльності. Передусім, внаслідок обмеженої рухової активності виникає систематична ізолюваність дитини від дитячого колективу. У цих дітей простежується надмірна несміливість, сором'язливість, занижена самооцінка власних сил, можливостей, свого місця серед однолітків і дорослих [11].

Психологічні дослідження хворих на ДЦП дозволили визначити перешкоди в соціалізації дітей із таким діагнозом. Так, І. Левченко виявлено недостатній розвиток вольових якостей. У результатах дослідження В. Літл, Е. Флауер встановлено наявність недостатньо сформованої контрольної функції в поведінці. Також серед особливостей психічних процесів дітей із ДЦП дослідниками визначено таку їх специфіку як емоційна нестабільність, що виявляється у неврівноваженості, емоційній нестійкості, легкій збудливості,

підвищеній лабільності, високому рівні тривожності. Фахівці зауважують, що внаслідок здобутого досвіду невдалого спілкування, що супроводжується особливостями емоційної пам'яті дітей даної категорії, у них розвиваються такі риси особистості, як невміння постояти за свої інтереси, підвищена чутливість і вразливість, образливість, висока залежність від оцінних ставлень навколишніх. Нерідко зустрічається недостатня критичність в оцінці своїх та чужих вчинків, а також покірливість чужому впливу [11].

Досліджуючи проблеми соціальної адаптації хворих дитячим церебральним паралічем К. Семенова зауважує, що найбільш оптимально відбувається соціалізація в умовах інтеграції. З огляду на те, що концепція інтеграції як в західній, так і у вітчизняній науковій літературі представлена у вигляді безлічі теоретичних підходів до окремих її проблем, вчена зазначає складність наукової класифікації напрямків соціалізації дітей із ДЦП. Водночас, дослідниця констатує, що інтеграція виступає в двох формах: соціальній та педагогічній (навчальній). Відповідно, соціальна інтеграція (інтеграція в суспільство) передбачає соціальну адаптацію дитини з інвалідністю в загальну систему соціальної взаємодії [9, с. 134].

Проблеми соціалізації дітей з ДЦП зумовлюються як об'єктивними, так і суб'єктивними факторами. До перших, передусім, належать наявні в них відхилення у психофізичному розвитку. До других – недосконалість системи соціальних відносин, яка через жорстокі вимоги до своїх потенційних суб'єктів виявляється недоступною для дітей з даним захворюванням.

Варто відзначити, що свого часу класик вітчизняної психології Л. Виготський вказував на необхідність створення такої освітньої системи, в якій вдалося б органічно пов'язати спеціальне навчання дітей із порушенням психофізичного розвитку з навчанням їх однолітків із віковою нормою розвитку. Пояснюючи необхідність такої моделі навчання, видатний учений зауважив, що в умовах спеціальної школи вихованець ізолюється у вузькому соціальному колі шкільного колективу. Як результат для дитини створюється замкнутий простір, в якому все пристосовано до її патології. Хоча й вся увага

зосереджується на проблемі вихованців, проте така освіта не вводить їх у життєві реалії. Внаслідок перебування дитини з особливостями психофізичного розвитку в спеціальній школі, наголошує Л. Виготський, у неї розвиваються навички, які збільшують її ізольованість. Тому, на думку вченого, завданням виховання дитини з порушенням розвитку є максимальна її інтеграція в життя і створення умов компенсації проблем її розвитку з урахуванням не лише біологічних, а й соціальних факторів.

Провідним шляхом соціалізації дітей дошкільного віку з ДЦП, на думку дослідників, є соціально-побутова реабілітація. А. Шевцов, О. Романенко, Л. Ханзерук, О. Чеботарьова розглядають соціально-побутову реабілітацію в якості комплексної і багатовекторної корекційно-розвивальної технології. Її завданням є сприяння компенсації порушених або втрачених функцій для забезпечення незалежного рівня життя. Вона передбачає практичну підготовку дітей до самостійного життя і господарсько-побутової праці, формування у них знань, умінь і навичок. За А. Шевцовим, у структуру соціально-побутової реабілітації входить соціально-побутове орієнтування, навчання дитини прийомом соціально-побутових навичок, соціально-побутова адаптація, соціально-побутове облаштування [3]. Водночас, у дослідженнях у галузі соціальної педагогіки наголошується на важливості навчання дітей користуватися допоміжними пристосуваннями, пристроями. Внаслідок цього забезпечення соціально-побутової реабілітації дитини з ДЦП передбачає навчання її прийомом відновлення втрачених (чи недостатньо сформованих) навичок із соціально-побутового самообслуговування.

У галузі реабілітації вивчаються типи анатомічного дефекту при ДЦП і пов'язані з ними обмеження в самообслуговуванні та пересуванні. У реабілітаційній індустрії розробляються технічні засоби, які сприяють самостійній життєдіяльності людей з інвалідністю. Для забезпечення умов для самообслуговування зарубіжні дослідники розробляють умови створення безбар'єрного навколишнього середовища (Дж. Грик), адаптаційної реконструкції житла (Ф. Хейвуд), підбору і навчанню користуванню

технічними засобами реабілітації (В. Колман), компенсації / заміщенню втрачених фізичних функцій (Д. Брунт, Дж. Денсон) [7].

Фахівці констатують, що в Україні до 2012 р. не було програми розвитку для дітей із порушеннями функцій опорно-рухового апарату. Сьогодні діє програма розвитку дітей дошкільного віку цієї нозології, підготовлена з дотриманням вимог освітнього інтегрування дошкільників і рекомендована МОН (лист МОН від 05.12.2012 № 1/11-18795). Розробниками цієї програми стали науковці та практики В. Бабіч, О. Горелік, Л. Еманова, М. Єфименко, Л. Жилінська, І. Кабанова, М. Мога, Н. Новоселецька, І. Олійник, Т. Оліширська, М. П'ята, О. Романенко, І. Спіженко, О. Стах, Л. Ханзерук, О. Чеботарьова, І. Чорна, О. Фартушна. Науковим редактором став авторитетний фахівець, основоположник української ортопедагогіки: доктор педагогічних наук, професор А. Шевцов [1, с. 7].

У структурі програми є окремий розділ «Емоційний та соціально-особистісний розвиток», присвячений проблемам розвитку і соціалізації особистості дитини з ДЦП. Л. Ханзерук описує соціальні чинники, які визначають розвиток цієї сфери, і наголошує на важливості таких соціально-практичних навичок, як оволодіння засобами взаємодії (кооперації) [1, с. 12]. Проте, як зауважує Т. Роменська в програмно-методичному забезпеченні розвитку дітей із особливими потребами, зокрема для дошкільників із ДЦП, проблеми соціалізації не виокремлено. Вчена здійснила аналіз програм для дітей із типовим розвитком і ДЦП. На основі цього нею зроблено узагальнення, що пріоритетна роль відводиться тільки формуванню соціально-побутових навичок. Пріоритет у формуванні зазначених навичок відводиться трудовій діяльності в побуті, а соціальна складова навичок, практично, не враховується. У більшості програм вона представлена у відриві від побутової складової в межах розділів, що мають стосунок до соціально-особистісного чи емоційно-особистісного розвитку дітей [8, с. 297].

Зауважимо, що формування соціально-побутових навичок особистості фахівцями в галузі соціології та соціальної роботи розглядається в процесі

трудотерапевтичної діяльності. У контексті засвоєння дитиною із ДЦП соціально-побутових навичок у процесі трудотерапії, на думку Т. Роменської, доречно говорити про об'єктивацію і соціалізацію «готового інституціонального зразка», тобто власне «соціалізовану» дію. Як стверджують теоретики і практики дошкільної корекційної педагогіки С. Давидова, О. Гаврилушкіна, Е. Гульянц, Л. Каліннікова, Н. Морозова, Н. Соколова, С. Федоренко, О. Чеботарьова та ін. формування соціально-побутових навичок у вихованців із ДЦП відбувається шляхом систематичного їх залучення до таких видів трудової діяльності як самообслуговування, господарсько-побутова праця, праця в природі, ручна (художня) праця. Зарубіжні дослідники С. Аттерієр, К. Дженс, Н. Джонсон-Мартін, М. Пітерсі, Р. Трелоар, Б. Хаккер розглядають формування соціально-побутових навичок не тільки як набуття побутової компетенції, а й як розвиток соціальної комунікації та соціальної взаємодії. З 2017 р. в Україні таким видом реабілітації займаються ерготерапевти, проте, на даний час існує дефіцит таких фахівців. Ерготерапевтичний підхід направлений на розвиток активності дітей у самообслуговуванні, грі, навчанні, дозвіллі та соціалізації.

Авторитетні фахівці в галузі ортопедагогіки А. Шевцов, Г. Хворова наголошують на необхідності затвердження алгоритму створення індивідуальної програми медико-психолого-педагогічної реабілітації дітей із ДЦП. Невід'ємною складовою, на думку цих вчених, є формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з ДЦП. Для цього потрібно змінити підхід до міждисциплінарної взаємодії у плануванні роботи кожного фахівця команди супроводу. Обов'язковим має стати регулярне планове проведення консилиуму із врахуванням такого важливого питання як соціально-побутова реабілітація [12, с. 282].

Аналогічні судження щодо мультидисциплінарних основ соціально-побутового реабілітування дитини з ДЦП висловлює німецький фахівець Губертус фон Фосс. Він наголошує, що такі інтегральні та системні концепції, як методи Петьо і Козьякіна, – повинні бути співвіднесені з урахуванням

вікових особливостей, виду і складності відповідного випадку при ДЦП з традиційними методами лікування за Войтом, Бобат, Кастильо Маралес, ерготерапією, сенсорною інтеграцією за Jean Ayres, музичною терапією, терапією за Монтесорі та ін. [2, с. 5-8]. У свою чергу українська вчена Т. Роменська до основних методів медичної реабілітації та в якості підґрунтя для формування соціально-побутових навичок у дітей із ДЦП відносить методики В. Козявкіна, К. Семенової, Бобат-терапія, Войта-терапія, класичні методики кінезотерапії, ін'єкції ВоНТА, сенсорна інтеграція [7].

Таким чином, проблема соціалізації дітей із дитячим церебральним паралічем розглядається фахівцями в галузі охорони здоров'я, психології та спеціальної педагогіки. Складність соціального розвитку дитини з ДЦП зумовлюється наявністю рухового та мовленнєвого дефекту, ізоляцією від суспільного довкілля та ситуативністю соціальної взаємодії. Аналіз результатів досліджень вітчизняних та зарубіжних учених доводить необхідність створення спеціально організованої допомоги дітям з ДЦП дошкільного віку з метою їх соціалізації. Медико-психолого-педагогічний супровід дітей з дитячим церебральним паралічем організовується в трьох основних напрямках – медичному, психолого-педагогічному, соціальному. Рання, адекватна до діагнозу організація професійного супроводу дозволяє ефективно компенсувати порушення психофізичного розвитку, мовлення, послабити вторинні відхилення або запобігти їх прояву, що має важливе значення в соціалізації особистості. Вчасне здійснення корекції проблем психофізичного розвитку дитини з ДЦП дошкільного віку уможливорює максимальне використання можливостей сенситивного періоду розвитку. Наближення до норми розвитку мовлення, формування соціально-побутових навичок сприяє соціалізації дитини з ДЦП. Задля цього є необхідною не лише вчасна діагностика порушення розвитку дошкільників із ДЦП та визначення їх психофізіологічних особливостей розвитку в ранньому віці, а й забезпечення науково обґрунтованого та практично доцільного змісту медико-психолого-педагогічного супроводу такої дитини.

References:

1. Бабіч В. Програма розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату / за заг. наук. ред. А. Шевцова. Київ, 2012. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/osvitaosib-z-osoblivimipotrebam/навчальні-програми.html>.
2. Губертус фон Фосс. Дитячий церебральний параліч (ДЦП) – панорама лікувальних можливостей. *Фізіотерапія*. 2006. № 5. С. 5-8; С. 12-16.
3. Дитина з порушеннями опорно-рухового апарату в загальноосвітньому просторі. *Методичні рекомендації фахівцям з організації та впровадження інклюзивної форми навчання дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату: навчально-методичний посібник* / А.Г. Шевцов, О.В. Романенко, Л.О. Ханзерук, О.В. Чеботарьова, за заг. наук. ред. А.Г. Шевцова. Київ: Видавничий дім «Слово», 2014. 200 с.
4. Завітренко Д. Ж., Барбулат М. Р., Завітренко А. М. Особливості інтелектуального розвитку дітей із церебральним паралічем. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 13. Том 2. С. 117-120.
5. Мухамедрахимов Р. Ж. Мать и младенец: психологическое взаимодействие: монография. СПб.: СПб ГУ, 2003. 288 с.
6. Приходько О. Г. Ранняя помощь детям с двигательной патологией в первые годы жизни: метод. пос. СПб.: КАРО, 2006. 112 с.
7. Роменська Т. Г. Формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку із дитячим церебральним паралічем / Автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук за спеціальністю 13.00.03 – Корекційна педагогіка (016 Спеціальна освіта). Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Київ, 2018. 16 с.
8. Роменська Т. Г. Освітній зміст формування соціально-побутових навичок у дошкільників із дитячим церебральним паралічем в світлі програм розвитку. *Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії*. Зб. тез доп. / редкол.: В. В. Засенко, А. А. Колупаєва, Н. І. Лазаренко, З. П. Ленів. Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2016. С. 297-299.

9. Семенова К. А., Махмудова Н. М. Медицинская реабилитация и социальная адаптация больных детским церебральным параличом. Ташкент: ЭКСМО, 1999. 165 с.

10. Синиця А. О. Проблема логопедичного супроводу дитини раннього віку з дитячим церебральним паралічем у сучасній теорії та практиці. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*. URL: <https://cutt.ly/7mpyRCh>

11. Татаринцев О. В. Соціалізація дітей з церебральним паралічем шляхом їх навчання в загальноосвітніх навчальних закладах. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/1/statti/3tataruncev/3tataruncev.htm.

12. Шевцов А. Г. Сучасні міждисциплінарні підходи до етапної комплексної реабілітації дітей із церебральним паралічем. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. Вип. 23. С. 281-285.

5.3. Auditory Rehabilitation of Children after Cochlear Implantation

Слухомовна реабілітація дітей після кохлеарної імплантації

Слухомовна реабілітація дітей після кохлеарної імплантації є важливим чинником реалізації завдань освітньої інклюзії дітей з вадами слуху. На сьогоднішній день фахівці розглядають кохлеарну імплантацію, як найбільш перспективний напрямок реабілітації дітей з порушеннями слуху та акцентують на необхідності застосування системної корекційно-педагогічної роботи при роботі з особливостями слухового сприйняття дітей- користувачів кохлеарними імплантами.

Кохлеарний імплант (КІ) – це електронний пристрій, який виконує функції ушкоджених або відсутніх волоскових клітин завитки, забезпечуючи електричну стимуляцію слухового нерва. Завдяки кохлеарному імпланту дитина вчиться розуміти мовлення оточуючих, самостійно говорити, використовувати мовлення для спілкування та пізнання навколишнього світу, внаслідок чого досягнути вікової норми розвитку.

Кохлеарна імплантація – це система заходів, що передбачає три основні етапи: 1) передопераційне діагностичне обстеження; 2) хірургічну операцію; 3) підключення мовленнєвого процесора, слухомовленнєву реабілітацію. Саме на третьому етапі кохлеарної імплантації відбувається слухомовна реабілітація. Метою післяопераційної реабілітації є навчання дитини сприймати акустичні звукові сигнали (немовленнєві й мовленнєві), розуміти їх і застосовувати нові слухові відчуття для розвитку усного мовлення. У процесі післяопераційної реабілітації бере участь команда фахівців: отоларинголог (аудіолог), логопед, сурдопедагог, психолог, психіатр, інженер та інші.

Для визначення програми слухомовної реабілітації всіх користувачів КІ диференціюють на дві основні групи: перілінгвальні та пост-лінгвальні. До постлінгвальних груп входять ті пацієнти, які втратили слух після формування

мовлення, а перілінгвальних – до оволодіння ним. У свою чергу, категорію перілінгвальних дітей диференційовано на тих, що мають слуховий досвід і тих, у кого він абсолютно відсутній [7, с. 50-51].

Дитина з кохлеарними імплантами раніше не отримувала істотної допомоги від слухового апарату і при спілкуванні покладалася на зір (на читання з губ або розгляд жестів). КІ забезпечує можливість чути, і дитині необхідно навчитися інтерпретувати і використовувати звуки для спілкування. Однак для того, щоб дитина могла використовувати усне мовлення для спілкування, необхідно не тільки навчити його слухати і чути, вона повинна оволодіти правилами комунікації, навчитися розуміти мову, породжувати висловлювання у внутрішній і зовнішній мові.

Сучасні КІ і слухові апарати забезпечують можливість чути навіть тиху мову та всі звуки мови, а значить – можливість освоювати мову за допомогою слуху. Таким чином, технічний прогрес створив базу для розвитку нової групи методів навчання глухих дітей – слухових. До даних методів можна віднести:

1. Audio-verbal метод (Estabrooks W., Канада) [2].
2. Слуховий метод (Корольова І. В., Росія).

Важливим положенням слухового методу є уявлення про чотири етапи слухомовної реабілітації дітей після кохлеарної імплантації.

1-й етап. Початковий етап розвитку слухового і слухомовного сприйняття з КІ. Його тривалість – 3-12 тижнів.

Завдання цього етапу:

- 1) досягнення параметрів налаштування процесора КІ, що дозволяють дитині сприймати всі звуки мови на відстані не менше 4 м (зазвичай – 6 м);
- 2) викликання у дитини інтересу до навколишніх звуків, голосу людини, слухання та аналізу, дій зі звуками;
- 3) викликання у дитини інтересу до свого голосу, ігри з голосом, мотивації користування голосом для спілкування;

4) навчання батьків прийомам викликання у дитини інтересу до звуків і слухання, розвитку у дитини слуху і мови в щоденних ситуаціях, грі, цілеспрямованих заняттях.

У вирішенні першого завдання провідна роль належить аудіологу, що настроює процесор КІ. Активну участь в цьому бере також сурдопедагог, який під час занять оцінює реакції дитини на звуки різного рівня і частоти при різних параметрах налаштування процесора КІ, розвиває у дитини реакції на звуки, інтерес до звуків, навчає батьків спостерігати за реакціями дитини на звуки протягом дня. Рішення другого і третього завдань забезпечується, перш за все, батьками, які протягом усього дня привертають увагу дитини до різних звуків, викликаючи у неї інтерес до слухання і спонукають користуватися голосом. Роль сурдопедагога тут полягає в розвитку у дитини початкових навичок слухання і користування голосом для спілкування під час індивідуальних занять, в навчанні батьків природному мовному спілкуванню з дитиною, що сприяє розвитку у неї слуху і мови, в залученні їх в розвиток слуху і мови у дитини під час щоденних справ і цілеспрямованих занять.

Рішення всіх чотирьох завдань створює основу для спонтанного розвитку процесів слухового / слухомовного аналізу. Цей етап відповідає періоду розвитку дітей з нормальним слухом до 4-6 міс.

2-й етап. Основний етап розвитку слухового / слухомовного сприйняття з КІ. Його тривалість – 6-18 міс.

Зрозуміти зміст і головні завдання 2-го етапу допомагає аналіз процесу оволодіння мовою (розуміння мови оточуючих і власної мови) у дітей з нормальним слухом і дорослих при навчанні іноземної мови. При цьому дитина слухає слово (слуховий аналіз слова), запам'ятовує його звучання, вчиться розуміти, значення цього слова, намагається його повторити, слухаючи себе і порівнюючи, чи схоже це звучання слова на те, яке вона запам'ятала. Говорити це слово самостійно і використовувати його при спілкуванні дитина буде тільки тоді, коли вона запам'ятає, що це слово означає, як воно звучить і як його вимовити.

Завдання 2-го етапу:

1) досягнення оптимальних і стабільних параметрів налаштування процесора КІ. Це можливо тільки завдяки появі у дитини слухового досвіду з КІ, формуванню у неї вміння точно оцінювати свої відчуття, накопичення у батьків досвіду спостереження за реакціями дитини на звуки;

2) розвиток та формування у дитини всіх мозкових процесів аналізу звуків і мови як звукових сигналів: виявлення, впізнавання, розпізнавання; слухова увага. Включає розвиток довільної і недовільної уваги, селективної уваги; фонематичний слух. Це основа для розвитку здатності дізнаватися і запам'ятати слова тільки на слух; слуховий контроль голосу, слухоартикуляторна координація. Дитина повинна вміти повторити просте слово на слух, навіть якщо вона не знає його значення. Це передбачає, що паралельно з розвитком слухового сприйняття, на цьому етапі проводиться інтенсивна робота з розвитку голосу, збільшення рухливості переключання артикуляторного апарату, розвитку вимови звуків; слухова і слухомовна пам'ять. Всі діти з КІ на цьому етапі мають виражені проблеми слухомовної пам'яті, так як слухові центри кори мозку не розвивалися в критичний період – до 2 років, що ускладнює накопичення словникового запасу у дитини;

3) розвиток у дитини потреби до мовного спілкування і його початкових навичок.

Рішення цих завдань створює основу для спонтанного розвитку розуміння мови і власного усного мовлення у дитини з КІ. Цей етап відповідає періоду розвитку дітей з нормальним слухом до 2 років.

Третій етап – «Мовний етап розвитку сприйняття мови і власної мови». Його тривалість сягає понад п'ять 5 років. Метою цього етапу є: оволодіння дитиною основними компонентами мовної системи та усним мовленням як основним засобом спілкування. Цей етап відповідає періоду розвитку дітей з нормальним слухом до 5-7 років. Основні завдання реабілітації на цьому етапі пов'язані з розвитком мовної системи, завдяки чому мова стає основним

засобом спілкування і пізнання. Однак в цей період у дитини також вдосконалюється слухомовне сприйняття і вимовні навички.

Завдання третього етапу це:

- 1) розвиток слухомовної пам'яті та слухової уваги, збільшення швидкості обробки мови;
- 2) накопичення пасивного (імпресивного) словника паралельно з розширенням уявлень про навколишній світ;
- 3) розвиток граматичної системи;
- 4) розвиток розуміння усного мовлення очима та на слух (на основі накопичення словника і розвитку загальних уявлень про світ, розвитку граматичної системи);
- 5) накопичення активного (експресивного) словника;
- 6) розвиток діалогічного мовлення;
- 7) розвиток зв'язного мовлення;
- 8) удосконалення голосового контролю, вимови звуків, інтонаційно-ритмічних характеристик мови на основі слухового контролю;
- 9) розвиток навичок читання і розуміння прочитаного.

Четвертий етап – «Етап розвитку зв'язного мовлення і розуміння складних текстів». Це значно вищий рівень оволодіння рідною мовою. Дитина, яка досягла цього етапу, розуміє прочитаний складний текст, може переказати прочитане, зв'язно розповісти про різні події, вміє спілкуватися з різними людьми за допомогою мови. Цей етап відповідає періоду розвитку мови у дітей з нормальним слухом старше 7 років. Цього рівня досягає тільки частина дітей з КІ. В основному, це діти без додаткових порушень, імплантовані у віці до 2 років, діти, слухопротезовані у віці до року, діти, які пройшли систему ранньої слухомовної реабілітації.

Завдання четвертого етапу це:

- 1) розширення загальних уявлень про навколишній світ;
- 2) збільшення словникового запасу;
- 3) подальший розвиток граматичної системи [6, с. 24].

Уявлення про чотири етапи слухомовної реабілітації дітей після кохлеарної імплантації, цілі, завдання і тривалості кожного етапу дозволяють правильно організувати реабілітацію, контролювати її ефективність і своєчасно її змінювати, відповідно до можливостей і динаміки слухового та мовного розвитку дитини.

Тактильно-вібраційні сигнали за своєю природою, як і звукові, є акустичними. Тому вони і надходять у ті ділянки мозку людини, що й звукові сигнали, а отже, здатні активізувати не лише сприймання усного мовлення дитиною з порушенням слуху, а й позитивно впливати на її психічну діяльність загалом (сприймання, пам'ять, емоційну сферу тощо). Особливе значення мають ці сигнали для самостимуляції психічної діяльності дитини, її мовлення-сприймання та говоріння.

Сприймання усного мовлення – складний процес. Він є значно складнішим, ніж говоріння для кожної людини: як для тієї, що не має сенсорних та інтелектуальних порушень, так і для тих осіб, що мають особливі потреби. Саме на слухання (сприймання) усної інформації відводиться 45% всього часу мовленнєвої діяльності людини (за даними Г. Кличнікової).

У сприйманні та розпізнаванні усного мовлення провідне місце належить специфічному унікальному інтелектуальному компоненту дитини з вадами слуху, який і забезпечує обробку корисної інформації і включає сприймання й аналіз:

- просодичної інформації (ритміко-інтонаційних сигналів, довжини пауз між зоровими чи звуковими сигналами тощо);
- звукових сигналів, доступних розпізнаванню (їх місце у слові, довжина звучання в різних позиціях: наголошені, ненаголошені, подовжені звуки тощо);
- артикуляційних образів фонем, доступних зору [8, с. 24].

Всіх дітей з кохлеарною імплантацією можна умовно розділити на дві групи в залежності від рівня розвитку слухового сприйняття:

1. Діти, котрі втратили слух в період до оволодіння мовою. До даної категорії відносяться всі вроджено глухі діти з кохлеарними імплантами до трьох років.

2. Другу групу складають діти, які мають слуховий досвід і втратили слух в період оволодіння мовою, а також частина дітей, протезованих в ранньому віці і ефективно займалися з сурдопедагогами.

Розвиток мови і слуху дитини безпосередньо залежить від її психофізичного рівня розвитку. Тому з дітьми після кохлеарної імплантації необхідно проводити заняття з розвитку невербальних функцій. Невербальний розвиток дітей після кохлеарної імплантації базується на вікових та програмних вимогах і включає розвиток:

а) рухової активності (велика і дрібна моторика, предметна діяльність);

б) сприйняття навколишнього світу (уявлення про властивості і функції предметів і їх частин, уявлення про явища, просторових і часових відносинах предметів і явищ);

в) уваги (зорового, слухового, мимовільного, довільного, розвиток таких властивостей уваги як обсяг, стійкість, вміння переключатись);

г) пам'яті (слухової, зорової, рухової);

д) уяви;

е) мислення (наочно-дієвого і наочно-образного мислення з використанням завдань з конструювання, складання цілого з частин, підбору і сортування об'єктів відповідно до розміру, кольору, форми, кількості та ін., завдань з невербальної класифікації, складанні серії сюжетних картинок та ін.);

ж) емоційно-вольової сфери (формування вміння доводити справу до кінця, долати труднощі, стримувати свої бажання і рахуватися з інтересами інших і ін., що необхідно для процесу навчання дитини) [4].

У реабілітаційні заняття, які здійснюються після підключення КІ, введені такі етапи розвитку здібностей сприймання акустичної інформації: виявлення наявності або відсутності акустичних сигналів; виявлення відмінностей між акустичними сигналами (однакові – різні); виокремлення

голосу людини з-поміж інших звуків; вичленовування побутових сигналів; виявлення різноманітних характеристик звуків (інтенсивність, тривалість, висота та ін.); розрізнення та вичленовування окремих звуків мовлення, надсегментних характеристик мовлення (інтонація, ритм), фонемних ознак (твердість-м'якість та ін.); розпізнавання ізольованих слів, речень; розуміння зверненого мовлення; розуміння мовлення та розпізнавання побутових звуків на тлі звукових перешкод.

Особливістю реабілітаційних занять з дитиною є їх ігрова форма і різноманітні розвивальні види діяльності. Принципово важливим для реабілітаційного процесу є активне залучення в нього батьків. У центрах реабілітації батьків дітей з КІ навчають принципів роботи з розвитку слухового сприймання та формування мовлення. Вони, зазвичай, присутні на індивідуальних заняттях сурдопедагога з їхньою дитиною і, таким чином, не лише спостерігають за її успіхами, а й вчать прийомів роботи з нею вдома. Необхідно зазначити, що цим дітям потрібні не лише систематичні індивідуальні заняття з розвитку слуху та мовлення, а й музично-ритмічні заняття у групах з дітьми, які нормально чують, заняття з дефектологом з інтелектуального розвитку та розвитку дрібної моторики, що також сприяють формуванню слухомовленнєвих навичок.

Проходження початкових етапів слухомовленнєвого тренування у дітей долінгвальної групи відбувається досить швидко. Труднощі виникають власне у процесі розвитку здібності розрізняти мовленнєві сигнали – слова, словосполучення, речення. На думку спеціалістів, ці труднощі обумовлені несформованістю центральних механізмів аналізу мовленнєвих сигналів, дефіцитом слухомовленнєвої пам'яті, низькою мовленнєвою компетентністю. У зв'язку з цим, найактуальнішими для цих дітей є напрями корекційної роботи, які передбачають: тренування слухової пам'яті, розвиток сприймання та аналіз мовленнєвих сигналів, збільшення словника, розвиток логіко-граматичних уявлень та ін. [3, с. 59-60].

Традиційні підходи до навчання глухих дітей засновані на уявленні, що глуха дитина не може оволодіти мовою, слухаючи мову оточуючих людей. Тому у дитини з порушеним слухом мова формується, спираючись на збережені органи чуття – зір, тактильні і кінестетичні відчуття. Дитину навчають мови цілеспрямовано фахівці спеціальними методами в спеціальних установах, де немає мовного середовища.

В даний час використовуються дві групи традиційних методів навчання мови глухих дітей, усні (oral) і жестові (manual) методи, повинні змінюватися методами, заснованими на розвитку мови за допомогою слуху, оскільки сучасні кохлеарні імпланти дозволяють глухим дітям сприймати всі звуки мови.

Описаний «слуховий» метод реабілітації дітей з кохлеарними імплантами, розроблений в Санкт-Петербурзькому НДІ вуха, горла, носа і мови. Мета «слухового методу» – розвиток мови у глухих дітей з кохлеарним імплантом, перш за все, на основі слуху і за допомогою спонтанного навчання.

Властивості цілеспрямованого і спонтанного навчання істотно відрізняються. «Цілеспрямовано» людина навчається тільки в певних особливих умовах і в певні періоди життя (в дитячому садку, школі, курсах, заняттях).

Властивості цілеспрямованого навчання: планомірність, структурованість; необхідність виконання конкретних завдань / дій; опановані навички використовуються не відразу (не інтегровані); освоєвані навички часто не актуальні в повсякденному житті; процес навчання не захоплюючий [1].

Спонтанне навчання є ненавмисним навчанням, що відбувається в будь-який момент під час повсякденних справ. Спонтанне навчання важливіше для більшості умінь і знань, яким людина вчиться під час більшої частини життя. У дітей воно відбувається під час гри, годування, гуляння. Воно відбувається різними способами: за допомогою спостереження, наслідування, соціальної взаємодії, вирішення проблем, спостереження за близькими або розмові з ними,

при пристосуванні до різних ситуацій. Це природний і більш ефективний спосіб навчання, ніж навчання формальним способом.

Відмітна і найважливіша властивість мови полягає в тому, що дитина може навчатися в будь-який момент часу – миє вона руки або одягається, розглядає книгу або малює, якщо вона це робить разом з дорослими, котрі з нею розмовляють. Оволодіння мовою – процес, котрий в максимальному ступені володіє властивостями спонтанності [5, с. 88-98].

Характерними властивостями спонтанного навчання є те, що воно: неплановане, неструктуроване (відбувається само собою); відбувається під час повсякденних справ; дії, що призводять до оволодіння навиком, приховані; освоювані навички використовуються відразу – інтегровані; освоювані навички потрібні в повсякденному житті – вмотивовані [1].

Аналіз властивостей спонтанного навчання свідчить, що головним для його використання є вміння педагога або будь-якого іншого дорослого знайти заняття, які будуть потрібні і захоплюючі для дитини, вміння створити умови, в яких дитина хоче навчитися і зрозуміє, що це їй необхідно. Один з найбільш ефективних способів це зробити – дати дитині можливість показати, чого вона хоче, слідувати за дитиною, взаємодіяти з нею за допомогою мови, роблячи її необхідною в цій ситуації. Цінним для навчання має бути те, чого дитина хоче природно навчитися в процесі гри.

У дитини з КІ розвиток слуху і мови у дитини відбувається двома способами і відповідно у двох основних ситуаціях:

1. Спонтанне, природне, інтегральне навчання. Відбувається протягом дня під час щоденних справ вдома, а також режимних моментів у дитячому садку і школі. Потенційно може відбуватися 16 годин у день, але тільки при наявності мовного середовища.

2. Цілеспрямоване навчання під час занять з педагогом або батьками. Відбувається дуже обмежений час. З огляду на цю обставину дуже важливо розуміти, на що воно повинно бути направлено. Цілеспрямоване навчання дітей з КІ має бути спрямоване на:

- структурований розвиток навичок, які у дитини з КІ погано розвиваються спонтанно. Наприклад, розвиток фонематичного слуху, збільшення рухливості артикуляторного апарату у дітей з поєднаною мовною патологією і дітей, імплантованих після 3-х років, розвиток граматичної системи та ін.

- формування навичок, які важливі для спонтанного розвитку мови у дитини на даному етапі. Наприклад, викликання інтересу до різних звуків і використання голосу при спілкуванні з дорослим на початковому етапі, розвиток слухової уваги до мовців, прагнення спілкуватися мовою і вміння просити допомоги дорослого при спілкуванні та ін. [5, с. 88-98].

Таким чином, кохлеарна імплантація є важливим чинником освітньої інклюзії дітей, що мають серйозні порушення слуху. Щоб дитина після КІ розвивалася в нормальному темпі, важливо проводити відповідну корекційно-розвиваючу роботу. Важливо працювати з батьками, пояснювати їм, що саме вони можуть зробити в домашніх умовах, щоб цей процес проходив швидше. В результаті корекційної допомоги дітям після кохлеарної імплантації, у них формується адекватна слухомовна поведінка. Це дозволяє дітям активно використовувати слухові відчуття, що розвиваються для сприйняття, розуміння і відтворення усного мовлення.

References:

1. Coninx F. Incidental/natural learning as a basis to learning to listen and learning by listening. How to implement it. Лекція в СПб НИИ уха, горла, носа и речи, 2009.

2. Estabrooks W. (Ed.) Auditory-verbal therapy for parents and professionals. Washington. DC: A.G.Bell, 1994.

3. Дитина зі світу тиші: науково-методичний посібник (доповнений і допрацьований) за ред. С. В. Куйбіди. К.: «Поліграфічний центр УТОГ», 2011. 330 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/709516/1/deaf_children.pdf

4. Зонтова О. В. Педагогическая реабилитация детей после кохlearной имплантации. URL: <https://www.tosha.ru/info/articles/pedagogicheskaya-reabilitatsiya-detey-posle-kokhlearnoy-implantatsii/>

5. Королева И. В. Научно-методологические основы реабилитации ранооглохших детей после кохlearной имплантации. Ч. 1. «Слуховой метод». *Российская оториноларингология*. 2011, № 2. С. 88-98. URL: [https://lornii.ru/lechenie-i-diagnostika/narusheniya-slukha/reabilitatsiya-posle-kokhlearnoy-implantatsii/nauchno-metodologicheskie-osnovy-reabilitatsii-ranooglokhshikh-detey-posle-kokhlearnoy-implantatsii-/](https://lornii.ru/lechenie-i-diagnostika/narusheniya-slukha/reabilitatsiya-posle-kokhlearnoy-implantatsii/nauchno-metodologicheskie-osnovy-reabilitatsii-ranooglokhshikh-detey-posle-kokhlearnoy-implantatsii/)

6. Королева И. В. Учусь слушать и говорить: методические рекомендации по развитию слухоречевого восприятия и устной речи у детей после кохlearной имплантации на основе «слухового метода» (с комплектом 3 рабочих тетрадей). СПб.: КЯАРО, 2014. 304 с.: илл.

7. Кузенко О. Й. Корекційна педагогіка: навчальний посібник, 2-ге вид. Львів: «Новий світ – 2000», Івано-Франківськ: ФОП Піча С. В., 2021. 214 с.

8. Луцько К. В. Сучасні сурдотехнічні засоби – чинник розвитку новітніх технологій навчання дітей з порушеннями слуху. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими освітніми потребами: збірник наукових праць*. URL: <http://ap.uu.edu.ua/article/434>

5.4. Psychological and Pedagogical Support of Children with Special Educational Needs in the Conditions of Inclusion

Психолого-педагогічний супровід дітей із особливими освітніми потребами в умовах інклюзії

Реформування української системи освіти дітей із порушеннями психофізичного розвитку актуалізувало пошуки ефективних шляхів психолого-педагогічного супроводу розвитку цієї категорії дошкільників. У зв'язку із запровадженням інклюзивного навчання в центрі уваги теоретиків і практиків у галузі освіти постала наукова розробка новітніх моделей психолого-педагогічного супроводу дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі ЗДО. Визначивши цю проблему одним із пріоритетних напрямів розвитку спеціальної педагогіки, українські вчені активно працюють над конкретизацією змісту та завдань психолого-педагогічного супроводу дошкільників із особливими освітніми потребами як комплексного, динамічного процесу, до якого задіяні всі учасники команди супроводу задля розвитку потенційних можливостей дитини та задоволення її потреб [13].

Психолого-педагогічний супровід особистісного розвитку дітей із особливими освітніми потребами керується принципами гуманістичного, особистісно-зорієнтованого підходу. Його зміст і завдання безпосередньо пов'язуються із необхідністю забезпечувати право всіх без винятку дітей на якісну освіту та умови особистісного розвитку. З огляду на це, пріоритетним напрямом психолого-педагогічного супроводу в інклюзивному середовищі ЗДО стає створення умов для виховання, навчання, соціалізації дитини та її реалізації своїх можливостей [15].

Аналізуючи сутність психолого-педагогічного супроводу, доцільно проаналізувати його наукове тлумачення в сучасній літературі. Згідно із

тлумаченням у словнику В. Даля, супровід вважається похідним від дієслова «супроводжувати», що означає іти поруч із людиною, слідувати за нею, проводити [11, с. 39]. У новому тлумачному словнику української мови поняття «супровід» означає те, що супроводжує певну дію, явище, товариство, оточення, а також означає групу людей, яка супроводжує когось [14]. У свою чергу, автор-укладач «Українського педагогічного словника» С. Гончаренко наголошує на багатоаспектності поняття «супровід». Він означає його як особливу дію або те, що супроводить якусь дію, явище. Також у цьому виданні супровід розглядається в якості поєднання дії з іншою, побічною дією [5, с. 6].

У дослідженні зарубіжної вченої Е. Козакової здійснено обґрунтування концепції супроводу в якості нової освітньої технології. На її думку, супровід – це метод, здатний забезпечити сприятливі умови для того, щоб суб'єкт розвитку проявив здатність прийняти оптимальні рішення в різних освітніх чи життєвих ситуаціях. Водночас, за твердженням Е. Іванової, супровід є певною гарантією для дитини і батьків в одержанні необхідної допомоги і актуальної підтримки на весь період її здійснення представниками відповідних служб для дітей, що мають проблеми психофізичного розвитку і не відвідують заклади дошкільної освіти. Дослідники зауважують, що теоретичною основою супроводу є те, що розвиток дитини в кожному конкретному випадку залежить від її можливостей, зусиль батьків і підтримки оточення.

Доцільно відзначити, що в сучасній теорії і практиці освіти психолого-педагогічний супровід розглядається як багатоаспектна проблема. Уперше це поняття було введено в науковий обіг у 90-х рр. ХХ ст. Автори Г. Бардієр, І. Ромазан і Т. Чередникова у книзі «Психологічний супровід природного розвитку маленьких дітей» (1993 р.) вперше використали цей термін. Проблеми організації психолого-педагогічного супроводу також знайшли відображення в працях А. Деркача та М. Батіянової. У цих працях психолого-педагогічний супровід розглядається як система професійної діяльності педагога. Вона здатна забезпечити створення спеціальних умов для повноцінного розвитку й успішного навчання дитини. М. Батіянова наголошує на функціях психолога та

педагога в цьому процесі не тільки в ролі спостерігача за дитиною, який стоїть поруч, а й діяльної особи, котра створює оптимальні умови для її розвитку, йдучи поруч [16, с. 2].

Зміст, мета і завдання психолого-педагогічного супроводу знайшли широке відображення в психологічних дослідженнях. Він розглядається як цілісна система професійної діяльності фахівця в освітній галузі, його загальний метод виконання професійних завдань, а також один із напрямів та технологій професійної діяльності. Відтак його сутнісною характеристикою визначається створення спеціальних організаційно-педагогічних умов для досягнення успіху в розвитку, вихованні та навчанні дітей, організованих у межах закладу освіти.

У сучасній психологічній науці диференціюється поняття «психологічний супровід». Під ним фахівці розуміють створення таких психологічних умов, які б забезпечували емоційне благополуччя, успішний розвиток, виховання і навчання дітей у соціально-педагогічній взаємодії [10, с. 2]. На думку В. Зінченко, супроводом є система професійної діяльності психолога з метою створення соціально-психологічних умов для ефективності навчання і психологічного розвитку дитини. В якості об'єкта психолого-педагогічного супроводу дослідниця розглядає дитину [9, с. 15-17].

Результати численних досліджень сучасного авторитетного вченого І. Бежа обґрунтовують взаємозв'язок психолого-педагогічного супроводу з особистісно-зорієнтованою моделлю виховання. Це передбачає сприяння взаємодії дітей із довкіллям, а відтак і формування в них ціннісних ставлень до предметів і явищ оточуючого світу. На думку автора, основою психолого-педагогічного супроводу є конструктивна і гуманістично спрямована професійна взаємодія. Механізмом цієї взаємодії, на його думку, є міжособистісне спілкування педагога з вихованцем, яке забезпечує зближення їх ціннісно-сміслових орієнтацій [2, с. 4].

Як стверджують М. Бардієр, І. Ромазан і Т. Чередникова, особливістю психолого-педагогічного супроводу є визнання першості самостійного вибору

дитиною свого життєвого шляху. У цьому контексті зазначається, що дорослий зобов'язаний цінувати природні механізми розвитку дитини. У жодному випадку він не має права їх руйнувати. Педагог повинен розкривати потенційні можливості розвитку дитини, виконуючи роль спостерігача, співучасника та дослідника. Дослідники стверджують, що завданнями дорослих є формування здатності та готовності вихованця усвідомлювати свої можливості та потреби, а також здійснювати самостійний вибір. За таких умов неприпустимим є здійснення цього вибору педагогом замість дитини. Він має навчити дитину ставити індивідуальні цілі та самостійно їх досягати, зважаючи на цілі оточуючих людей і загальновизнані суспільні норми і правила.

Дослідник В. Петровський розглядає психолого-педагогічний супровід як програму зустрічей, спілкування педагога з дітьми, спрямовану на створення умов для прояву й розвитку особистісного потенціалу. У свою чергу М. Качан відзначає, що педагогічний супровід створює умови для того, щоб як діти, так і дорослі змогли повірити в свої різнобічні здібності. М. Батіянова наголошує на необхідності врахування умов, створених психологом і педагогом із використанням спеціальних освітніх технологій, загальноприйнятих у педагогічному колективі освітнього закладу. З огляду на це, перед здійсненням супроводу психологу необхідно органічно включатись у педагогічний колектив. При цьому він має бути автономним як професіонал і враховувати в своїй діяльності особливості конкретного освітнього закладу.

Результати аналізу зарубіжних досліджень свідчать, що базовими принципами моделі педагогічного супроводу розвитку дітей із особливими освітніми потребами в період дошкільного дитинства є такі як: самостійності, співпереживання, самореалізації розвитку особистості, адаптації до реальності, здатності самоконтролю в різних життєвих обставинах. У дослідженнях І. Харді, К. Хорні, К. Юнг, Г. Мари, Г. Меррей та ін. аргументовано життєву необхідність кожної людини в підтримці. Це передбачає співчутливу допомогу, турботу та її захист [3].

Англійський учений А. Адлер доводить, що саме підтримка спроможна компенсувати слабкі сторони індивіда, перетворюючи його слабкість у силу. Висновки цього зарубіжного вченого доводять, що саме психолого-педагогічний супровід дозволяє особистості соціально адаптуватися, засвоїти соціально визнані правила поведінки; визначити орієнтири в досягненні життєвих цілей; розвинути вміння любити; досягнути психологічну свободу в умовах сучасного суспільного середовища, здатного пригнічувати та нівелювати особистісну ідентичність [1].

На думку вітчизняних дослідників, основним завданням психолого-педагогічного супроводу є забезпечення особистісного розвитку. Відповідно до його напрямків та етапів особистісного розвитку визначаються конкретні завдання. Так, завданнями психолого-педагогічного супроводу можуть бути: створення умов для соціалізації дитини в інклюзивному освітньому середовищі; сприяння в розвитку особистісних якостей відповідно до вікового періоду; допомога у налагодженні комунікації з однолітками; формування ціннісного ставлення до свого «Я», впевненості у власних силах, у своїх потенційних можливостях; підтримка у подоланні проблем у навчальній діяльності [8].

Визначення ціннісних орієнтирів у психолого-педагогічному супроводі розвитку дітей із особливими освітніми потребами в період дошкільного дитинства базується на численних дослідженнях різних аспектів проблеми формування ціннісних орієнтирів особистості. Ціннісне ставлення до себе і до інших людей відображено в працях І. Білецької, Н. Дятленко, І. Лапченко, С. Тищенко; емоційно-оціночне ставлення до життя стало предметом дослідження Д. Корольова; емоційно-ціннісне ставлення до навчальної діяльності – В. Кутішенко, С. Лупінович; ціннісне ставлення до рідного краю та природи – В. Лапно, В. Маршицька та ін.

Учені вважають, що орієнтованість психолого-педагогічного супроводу на кожен особистість допоможе забезпечити розвиток її ціннісних орієнтирів, розкрити її задатки та здібності. Серед завдань психолого-педагогічного супроводу формування особистості дітей дошкільного віку фахівці

наголошують на необхідності оволодіння всіма членами педагогічного колективу ЗДО методикою супроводу. Водночас, вони констатують на недостатньому рівні дослідження цього процесу в науково-методичній літературі. Водночас основоположним чинником реалізації завдань психолого-педагогічного супроводу в ЗДО є модернізація традиційних у педагогіці на пострадянському просторі поглядів на особистість дошкільника [11, с. 40].

Аналізуючи ціннісні орієнтації педагогічного супроводу Т. Сєдова наголошує, що найефективнішою формою педагогічної роботи з дошкільниками є та, в якій виявляються нахили та здібності кожної дитини і забезпечується їх розвиток. Водночас, педагогічна діяльність має передусім спрямовуватися на пізнання індивідуальних особливостей, потреб та можливостей кожного вихованця. На думку дослідниці, важливим напрямом цієї роботи є педагогічний супровід як систематичні дії з метою підтримки та допомоги дитині в освітньому процесі [17].

Як стверджують дослідники, пріоритетне значення в організації психолого-педагогічного супроводу дитини, починаючи з дошкільного віку, належить зміні ставлення до її особистості. Дитина має бути не лише об'єктом засвоєння знань та вмінь, але й суб'єктом освітнього процесу, комунікації, взаємодії як з однолітками, так і дорослими. У контексті цього вчені звертають увагу на необхідність розширення її особистої свободи та надання можливостей для реалізації права на особисте рішення та власний вибір. За таких умов знання, вміння та навички розглядаються не тільки в якості показників розвитку особистості дитини, а й – вихідними можливостями особистісного зростання. Водночас вікові та індивідуальні особливості відображають рівень здатності реалізувати свій соціальний, пізнавальний, художній, творчий та інтелектуальний потенціал.

У монографії за редакцією О. Дубасенюк, наголошується, що модернізація системи освіти в Україні передбачає поглиблене розуміння змісту психолого-педагогічного супроводу. У зв'язку з цим, він не може бути тільки набором певних коректувально-розвивальних методів роботи педагога з дітьми,

а має виступати в ролі комплексної технології. Також автори монографії розглядають психолого-педагогічний супровід як особливу культуру підтримки дитини та допомоги їй у вирішенні завдань розвитку, виховання, навчання та соціалізації. Як зауважується в цьому дослідженні, фахівець з психолого-педагогічного супроводу має не тільки вміти застосовувати діагностичні, корекційні методики та здійснювати консультування, а й виявляти аналітичні здібності в оцінці проблемних ситуацій. Також для фахівців, які здійснюють психолого-педагогічний супровід професійно важливими є уміння програмувати та планувати роботу, спрямовану на вирішення актуальних завдань шляхом співорганізації всіх суб'єктів освітнього процесу – дитини, однолітків, батьків, педагогів, адміністрації [16, с. 2].

Узагальнюючи різні точки зору вчених на зміст і завдання психолого-педагогічного супроводу можна стверджувати, що його метою в освітньому процесі є створення сприятливих умов для всебічного розвитку дитини. Основними напрямками її реалізації в практиці освітніх закладів є:

- забезпечення умов для самореалізації особистості шляхом застосування сучасних освітніх технологій;
 - узгодження змісту навчальної програми задля задоволення пізнавальних потреб і можливостей дітей;
 - спрямування роботи з батьками на виявлення та розвиток здібностей їхньої дитини;
 - координація роботи фахівців для надання кожному вихованцеві/учневі індивідуальних рекомендацій та допомоги [16, с. 3].
- Серед завдань психолого-педагогічного супроводу особистості дошкільника дослідники в галузі теорії та практики дошкільної освіти Т. Кочубей, В. Кузь, Л. Іщенко та ін. вважають: 1) запобігання виникненню проблем у розвитку дитини; 2) допомога (сприяння) вихованцю в розв'язанні навчальних завдань та соціальної адаптації; 3) педагогічне консультування батьків [11, с. 45-46].

Сучасні дослідники застосовують комплексний підхід до визначення завдань психолого-педагогічного супроводу розвитку особистості в період

дошкільного дитинства. Розглядаючи психолого-педагогічний супровід системою професійної діяльності освітян, вчені наголошують на її особистісно-зорієнтованій спрямованості. Психолого-педагогічний супровід забезпечує умови успішного досягнення дитиною навчальних і виховних результатів, а також створює основу міжособистісної взаємодії при вирішенні розвивальних завдань. Відтак, у діяльності педагога відбувається диференціація функцій, що передбачає необхідність опанування комплексом професійних умінь, серед яких гностичні, конструктивні, комунікативні, організаторські, спеціальні [11, с. 45-46].

На думку дослідників, психолого-педагогічний супровід дітей із особливими потребами в інклюзивних групах ЗДО спрямований на досягнення ефективності освітнього процесу завдяки вирішенню індивідуальних проблем кожного вихованця. Передусім фахівці допомагають дітям із порушеннями психофізичного розвитку набути навичок, необхідних для їх адаптації в колективі однолітків та навчальної діяльності. Серед провідних завдань психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами дослідники визначають діагностування сильних і проблемних аспектів розвитку особистості. Також важливою є діяльність команди супроводу з метою виявлення і локалізації проблеми під час інтеграції дитини в інклюзивній групі ЗДО, систематичного спостереження за нею задля вивчення її індивідуальних особливостей, можливостей, інтересів і потреб [10].

Ефективність психолого-педагогічного супроводу вихованців із особливими освітніми потребами залежить від ступеня врахування в організації освітнього процесу їх психолого-педагогічних та фізіологічних особливостей. Категорія «діти з особливими освітніми потребами» означає таких дітей, чий освітні можливості та потреби не відповідають загальноприйнятій віковій нормі. До цієї групи входять діти з особливостями психофізичного розвитку, обдаровані діти та діти із соціально вразливих груп. Чисельно великою групою серед дітей з особливими освітніми потребами є діти з особливостями (порушеннями) психофізичного розвитку. Для них характерні відхилення від

вікової норми фізичного чи психічного розвитку, які зумовлюються вродженими чи набутими розладами. До цієї категорії відносять дітей, стан здоров'я яких перешкоджає засвоєнню освітніх програм без створення спеціальних умов навчання через тимчасові або постійні відхилення у фізичному і (або) психічному розвитку.

На думку вчених, для здійснення психолого-педагогічного супроводу дітей із порушеннями психофізичного розвитку важливим є ознайомлення членів команди супроводу з особливостями рухової активності цієї категорії вихованців інклюзивних груп ЗДО. Для їх рухової активності властива як малорухомість, так і рухова гіперактивність, занепокоєння, моторна скутість, що проявляється в незграбності, невмінні швидко й правильно виконувати певні рухи. Дослідники також зауважують, що для дітей з психофізичними порушеннями властива швидка втомлюваність, недостатня концентрація уваги, дратівливість, лабільність емоційної сфери, загальна ослабленість [7; 4]. Водночас у цієї категорії вихованців простежується уповільнений розвиток дрібної моторики, порушення зорово-моторної координації, відсутність або ізольованість диференційованої діяльності обох рук. З огляду на це суттєво ускладнюється формування в дітей соціально-побутових навичок та формування готовності руки до письма [6, с. 12].

Як стверджують фахівці, психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями психофізичного розвитку має здійснюватися відповідно до їх можливостей і потреб шляхом реалізації специфічних заходів та організаційних форм навчальної роботи, залежно від характеру розладу. Важливим напрямом психолого-педагогічного супроводу дитини з вадами психофізичного розвитку є створення позитивного мікроклімату в колективі однолітків та їх батьків. Із цією метою здійснюється комплекс заходів, спрямованих на профілактику упередженого ставлення до дітей із особливостями психофізичного розвитку та їх дискримінації в соціумі. Попередня підготовча робота в цьому напрямку дозволяє сформувати дружнє та неупереджене ставлення до цієї категорії вихованців [12].

Для оптимізації психолого-педагогічного супроводу вихованців із особливими освітніми потребами важливим є комунікація та співпраця всіх фахівців, які працюють з ними та задіяні в розробці індивідуальної програми розвитку. Також у цьому процесі дієвим чинником реалізації завдань психолого-педагогічного супроводу є налагодження конструктивного діалогу з батьками задля усвідомлення можливостей і потреб дитини та надання їм консультативної допомоги. Взаємодія з батьками дітей із порушеннями психофізичного розвитку сприяє створенню умов для задоволення освітніх потреб дитини. Педагоги інформують батьків про досягнення дитини під час перебування в ЗДО [10].

Таким чином, у вітчизняній науці психолого-педагогічний супровід розглядається важливою складовою інноваційних процесів у модернізації національної системи освіти. У науці існують різні підходи до визначення його сутності та змісту. Він розглядається як комплекс заходів чи дій, спрямованих на забезпечення позитивних результатів у навчально-виховному процесі освітнього закладу кожної особистості та розвитку її потенційних можливостей відповідно до віку, починаючи з дошкільного дитинства. Завданнями психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в ЗДО є психологічна підтримка її в соціальній адаптації та подоланні труднощів у спілкуванні з однолітками; запобігання виникненню проблем особистісного розвитку і виховання дитини; надання допомоги у вирішенні актуальних освітніх завдань і соціалізації; здійснення психолого-педагогічного консультування батьків.

Отож, основними напрямками психолого-педагогічного супроводу є: профілактичні заходи; діагностика (індивідуальна і групова); педагогічне консультування, що мають реалізовуватися комплексно в наданні підтримки і допомоги дитині в різних аспектах особистісного розвитку, виховання, навчання та соціалізації.

References:

1. Адлер А. Наука жить [пер. с англ. и нем.]. Київ: Port-Royal, 1997. 288 с.
2. Бех І. Д. Психологічний супровід особистісно зорієнтованого виховання. *Початкова школа*. 2004. № 3. С. 3-6.
3. Васьківська С. В. Соціально-психологічний супровід клієнтів: Технологія ведення консультативного діалогу: навч. посіб. Київ, 2006. 128 с.
4. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі та соціальному середовищі: навч. посіб. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. 308 с.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
6. Григоренко Г. І., Денисенко Н. Ф., Коваленко Ю.О., Маковецька Н.В. Нетрадиційні методи оздоровлення дітей дошкільного віку: навч. посіб. Запоріжжя: ЗНУ, 2006. 116 с.
7. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами: навч. посіб. Суми: Університетська книга, 2008. 302 с.
8. Зимянський А. Етапи та завдання психолого-педагогічного супроводу особистісного розвитку майбутнього педагога. URL: <https://kinokrad.co/337339-zagadochnoe-ubiystvo.html>
9. Зінченко В. М. Організація психолого-педагогічного супроводу дитини в умовах дошкільного закладу. *Дошкільна освіта*. 2004. № 1. С. 15-17.
10. Компанець Н. М., Луценко І. В., Коваль Л. В. Організаційно-методичний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах ДНЗ: навчально-методичний посібник. Київ: Видавнича група «Атопол», 2018. 100 с.
11. Кочубей Т., Кузь В., Іщенко Л. Психолого-педагогічний супровід формування особистості дошкільника: колективна монографія / [та ін.]; за заг. ред. В. Кузя. Умань: ВПЦ «Візаві», 2017. 212 с.

12. Кузенко О. Й. Корекційна педагогіка: навчальний посібник / за ред. д. філ. наук., проф. Качкана В. А. 2-е вид. Львів-Івано-Франківськ: Видавництво «Новий світ-2000», 2021. 214 с.

13. Мацук О., Кузенко О. Психолого-педагогічні дослідження актуальних проблем впровадження дошкільної інклюзивної освіти в Україні. *Молодь і ринок*. № 2 (181). 2020. С. 99-106.

14. Новий тлумачний словник української мови. Т. 4. Київ: АКОНІТ, 1999. 684 с.

15. Психолого-педагогічний супровід і підтримка в умовах модернізації освітньо-виховного простору. URL: <http://osvita.ua/school/method/upbring/1334/>

16. Психолого-педагогічний супровід обдарованої дитини як реалізація особистісно орієнтованого підходу. *Професійно-педагогічна освіта: особистісно-орієнтований підхід*: монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2012. С. 316-345.

17. Сєдова Т. Д. Ціннісні орієнтації педагогічного супроводу обдарованих учнів в освітньому середовищі гімназії. *Організація роботи з обдарованими учнями: досвід харківських шкіл (за результатами відкритого конкурсу-захисту проектів)*: методичний посібник для заступників директорів ЗНЗ та вчителів, які працюють з обдарованими дітьми. Харків, 2009. 40 с.

5.5. Professional Activity of a Teacher-Speech Therapist in an Inclusive Educational Space

Професійна діяльність учителя-логопеда в інклюзивному освітньому просторі

Професійна діяльність учителя-логопеда є особливим видом педагогічної діяльності, провідним завданням якого є надання особам різновікових категорій із порушеннями мовлення необхідної психолого-педагогічної допомоги. Виконання професійних обов'язків учителями-логопедами в умовах інклюзивного навчання зумовлює необхідність розвитку їх внутрішньої мотивації до реалізації освітніх і корекційно-розвивальних завдань педагогічної взаємодії з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку; застосування особистісно-орієнтованого підходу в роботі з кожним вихованцем; використання новітніх інформаційно-комунікаційних, а також проблемних, інтерактивних, дискусійних методів навчання.

Аргументуючи значення професійної діяльності учителів-логопедів, сучасні українські дослідники відзначають, що в нашій країні серед порушень психофізичного розвитку в осіб дитячого віку переважають патології зору, опорно-рухового апарату та мовлення. За відомостями центральної психолого-медико-педагогічної консультації в останні роки, а тепер ІРЦ, практично в усіх регіонах України, в тому числі й столиці, домінують саме мовленнєві розлади. На думку О. Мартинчук, ці статистичні дані доводять суспільно важливе значення й актуальність професійної діяльності вчителя-логопеда. Водночас, вчена наголошує, що соціальна спрямованість діяльності представників цієї професії зумовлюється її важливим значенням для подолання порушень мовленнєвого розвитку в дітей, а таким чином – їх успішної інтеграції, соціальної адаптації та підготовки до майбутнього самостійного життя та трудової діяльності [4].

У багатьох дослідженнях актуальність професійної діяльності вчителя-логопеда безпосередньо пов'язується з впровадженням інклюзивної форми навчання дітей з особливими освітніми потребами. Внаслідок цього коло професійної діяльності вчителів-логопедів розширюється, оскільки вони виконують професійні обов'язки не тільки в спеціалізованих освітніх закладах, медичних установах чи реабілітаційних центрах, але й реалізують завдання корекційно-розвивальної та навчально-виховної роботи в інклюзивному та інтегрованому освітньому середовищі [4].

Визначаючи зміст і завдання професійної діяльності учителів-логопедів, М. Шеремет відзначає, що вони здійснюють профілактичний, діагностичний та корекційний вплив на осіб із мовленнєвими розладами як первинного, так і вторинного характеру. Логопедична робота, в свою чергу, включає комплекс занять із метою попередження, виявлення та подолання порушень усного і писемного мовлення в дітей, починаючи з раннього віку [11, с. 25].

Основні сфери професійно-педагогічної діяльності логопедів визначено в дослідженні Л. Федорович. Вона зауважує, що діагностико-консультативна діяльність цих фахівців передбачає здійснення психолого-педагогічного вивчення особливостей розвитку та освітніх можливостей дітей раннього віку, які належать до групи ризику виникнення мовленнєвих розладів. Також у цьому напрямі професійної діяльності учителями-логопедами здійснюється консультування сімей і освітян, які працюють із дітьми з мовленнєвими порушеннями [10].

Розглянувши дослідницьку діяльність у якості окремої сфери професійно-педагогічної діяльності логопедів, Л. Федорович виокремлює такі її структурний компонент як збір, аналіз і систематизація інформації про дітей з порушеннями мовлення. Поруч із цим дослідницька діяльність фахівця в галузі логопедії включає вибір і обґрунтування змісту освітньої програми, навчально-методичного забезпечення умов розвитку, навчання і виховання дітей раннього віку з ризиком виникнення порушень мовлення. Важливим компонентом цієї сфери діяльності логопедів також є планування корекційно-розвивальної

роботи з дітьми, починаючи з раннього віку, визначення специфіки освітньої програми та структури мовленнєвих розладів.

Сфера культурно-просвітницької діяльності логопеда спрямовується на формування толерантного ставлення до осіб з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища. У контексті цієї сфери діяльності учителями-логопедами здійснюється організація культурного, мовленнєвого простору освітнього закладу, а також налагоджується взаємодія з колегами з команди психолого-педагогічного супроводу та широкої громадськості [9].

Необхідно відзначити, що реалізація всіх сфер професійно-педагогічної діяльності педагога керується спеціальними деонтологічними принципами. Як зауважує М. Орешкіна, деонтологічними критеріями професійної діяльності учителя-логопеда є сформованість уявлень про етико-деонтологічні аспекти реалізації професійних завдань та системи деонтологічно значущих якостей. На думку дослідниці, важливою складовою деонтології учителя-логопеда є вміння встановлювати конструктивні взаємини з дитиною, вихователем, помічником вихователя, практичним психологом, музичним керівником, інструктором із фізичної культури та батьками. Сприятливою умовою для ефективного здійснення логопедичної роботи в умовах інклюзивного навчання вважається організація в атмосфері взаємоповаги та взаєморозуміння спільного обговорення з колегами плану та реалізації корекційно-розвивального навчання дитини з особливими освітніми потребами [6, с. 5].

Результати сучасних досліджень свідчать, що важливе значення в наукових працях відводиться проблемі аналізу змісту й організаційно-педагогічних умов професійної підготовки учителів-логопедів. В Україні ця проблема стала предметом вивчення таких провідних вчених, як В. Бондар, І. Колесник, С. Миронова, Н. Пахомова, Л. Руденко, В. Синьов, Є. Синьова, Л. Фомічова, А. Шевцов, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.

Під професійно-педагогічною підготовкою учителя-логопеда в дослідженнях українських учених, передусім, розуміється процес професійного

становлення студента шляхом використання сукупності прийомів соціального впливу на його особистість, а також залучення до різних видів навчальної і позанавчальної діяльності. Метою цього складного процесу вважається створення в ЗВО організаційно-педагогічних умов, які спроможні забезпечити формування професійно важливих якостей, необхідних для взаємодії з особами з порушеннями мовлення, що є важливою складовою готовності учителя-логопеда до навчання, виховання, діагностики й корекції мовлення як дітей, підлітків, так і дорослих [7].

Досвід зарубіжних країн свідчить про доцільність поруч із підготовкою логопедів здійснення професійної підготовки асистентів логопедів. Відтак, на думку О. Мартинчук, на часі є суспільний розгляд питання про підготовку в українських ЗВО асистента вчителя-логопеда. Це, в свою чергу, зумовлює необхідність звернення з клопотанням до відповідних державних органів про введення до штатного розпису закладів освіти і реабілітаційних установ окремої посади асистента вчителя-логопеда [4].

Аналізуючи особливості професійної підготовки майбутніх логопедів, М. Шеремет зауважує, що професійна логопедична освіта передбачає процес професійного становлення особистості, в якому реалізується комплексне застосування прийомів соціального впливу на особистість майбутніх фахівців у галузі логопедії, включення їх в різні види навчальної та позааудиторної роботи. До позааудиторної роботи належать такі форми студентської діяльності, як робота в лабораторії, участь у волонтерському русі, розробка науково-дослідних програм, проходження педагогічної практики, професійне й особистісне спілкування та ін. Всі ці види позааудиторної роботи спрямовуються на формування професійно важливих особистісних якостей: відповідальності, самоконтролю, об'єктивної професійної самооцінки. Важливою у цьому процесі є можливість формування специфічних професійних якостей, необхідних для роботи з особами з порушеннями мовлення, зокрема: емоційної стійкості, великої включеності в професію і

самовіддача в опануванні практичними навичками навчання, виховання і корекції мовлення у різновікових категорій осіб [11].

В якості важливого аспекта професійної підготовки майбутніх логопедів до роботи в інклюзивних умовах дослідниками розглядається формування в них професійно-ціннісних орієнтацій, професійно-особистісних якостей, умінь та компетенцій. Професійно-ціннісними орієнтаціями логопеда, який працює з дітьми з особливими освітніми потребами, передусім, є його спрямованість на особистісний розвиток в цілому, а не тільки на отримання освітнього результату; усвідомлення значення своєї діяльності для майбутнього дітей [2, с. 168].

Попри численні дослідження, на сьогодні залишається не визначеною концептуальна, організаційно-педагогічна основа професійної підготовки майбутніх учителів-логопедів, зорієнтована на здобуття компетентностей. Аналогічні проблеми є також із конкретизацією переліку структурних компонентів професійної компетентності майбутнього учителя-логопеда, необхідних для його діяльності як в умовах спеціального, так і інклюзивного освітнього середовища. Відтак, на думку експертів, виникають суттєві труднощі в розробці ефективної дидактичної системи їх формування в майбутніх учителів-логопедів в закладах вищої освіти. Як слушно з цього приводу зауважує Ю. Пінчук, визначення особливостей процесу формування професійної компетентності логопедів вимагає постійного аналізу, науково-творчого обґрунтування, практичного забезпечення та розробки інноваційних технологій його здійснення [5, с. 56].

На думку О. Мартинчук, проблема формування фахової компетентності учителів-логопедів, необхідної для роботи в умовах інклюзивного навчання, залишається недостатньо проаналізованою науковцями. Дослідниця акцентує, що саме такі фахівці реалізують завдання освітньо-корекційної, діагностико-консультативної, культурно-просвітницької, організаційно-управлінської діяльності, спрямовані на забезпечення якісного інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. На думку багатьох вчених, які працюють над

розробкою проблеми інклюзивної та інтегрованої освіти, саме такий фахівець з корекційної педагогіки, як логопед, є ключовою фігурою в забезпеченні загальноосвітньої інтеграції дітей з психофізичними порушеннями, оскільки він достатньо обізнаний із закономірностями психофізичного розвитку та особливостями їх навчальної діяльності [4].

Серед причин виникнення проблем у конкретизації професійно важливих компетентностей учителів-логопедів, необхідних для роботи в умовах інклюзивного навчання, є відсутність у дослідженнях їх розуміння як складно структурованих феноменів, формування яких потребує спеціально організованих дидактичних заходів, а також недостатній рівень розробки теоретико-методологічних засад організації на основі компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх учителів-логопедів до спеціального та інклюзивного навчання [4].

Аналіз результатів досліджень засвідчує наявність наукового визначення сутності професійної компетентності учителя-логопеда в працях окремих вчених. Так, у праці Л. Стахової це поняття трактується як «інтегральна характеристика професійних та особистісних якостей педагога, гармонійне поєднання знань у галузі логопедії та суміжних дисциплін, методик реалізації напрямів професійної діяльності, а також умінь та навичок педагогічного спілкування, розвитку та саморозвитку особистості в системі спеціальної освіти, що постійно та динамічно розвивається» [8].

У структурі компонентів професійної компетентності учителя-логопеда ЗДО дослідниками виокремлюються дві групи показників педагогічної діяльності – особистісні та професійні якості. Через особистісні якості розкриваються морально-ціннісні орієнтири та стиль діяльності учителя-логопеда. Важливими моральними якостями фахівця в галузі логопедичної роботи є любов до дітей, оптимізм, працездатність, ініціативність, витривалість, терпимість, високий рівень духовної культури, доброзичливість, креативність, комунікабельність, прогностичність, допитливість, відповідальність. У свою чергу, в основі професійних якостей знаходиться змістовний компонент, що

передбачає теоретичну готовність (необхідні для здійснення педагогічної діяльності знання). Складовою змістовного компоненту також є процесуальна готовність, що забезпечує загальні уміння – гностичні, дидактичні, організаційно-методичні, комунікативні, прогностичні, рефлексивні, виробничо-операційні, а також уміння за суміжними професіями, специфічні навички учителя-логопеда реалізовувати функції організації процесу навчання та досвід.

Аналіз праць провідних українських вчених дозволив Н. Федоровій визначити ключові компоненти педагогічної компетентності майбутніх логопедів, що має важливе значення для наукової аргументації структури їх професійної компетентності загалом. Відтак, за твердженням ученої, ключовими компонентами педагогічної компетентності логопедів є інтелектуальна, інформаційна, дидактична, методична, проєктно-продуктивна, комунікативна, психологічна, соціальна, моральна, організаційно-управлінська та валеологічна (здоров'язбережувальна) компетентності.

Інтелектуальна компетентність учителя-логопеда базується на глибокій обізнаності, теоретичних знаннях, кваліфікації та досвіді практичної діяльності в професійній галузі. Ця компетентність передбачає опанування студентами знаннями засобів розв'язання технічних, творчих завдань; гармонізацію науково-предметних, світоглядно-методологічних, дидактичних та психологічних знань. Важливою складовою цього процесу є оволодіння майбутніми логопедами сучасним інструментарієм вивчення особистості дитини та формування їх здатності використовувати прийоми педагогічного менеджменту тощо.

Інформаційна компетентність передбачає оволодіння майбутніми учителями-логопедами інформаційними технологіями, умінням знаходити, зберігати, опрацьовувати та передавати різні види інформації. До них належать такі уміння й навички, як робота з друкованими джерелами, пошук інформації в різних джерелах та її переробка відповідно до мети і завдань освітнього процесу.

До змісту дидактичної (предметної) компетентності студентів-майбутніх логопедів входить опанування певними засобами навчання, необхідною для стимулювання активності як окремих учнів, так і колективу, сукупністю умінь і навичок. До цієї компетентності входять уміння обирати відповідний стиль і тон у спілкуванні, концентрувати увагу учнів, керувати темпом їх діяльності. Загалом, це ті знання, уміння, установки учителя-логопеда, що забезпечують актуальний для здобувачів освіти арсенал знань.

Під методичною компетентністю майбутнього учителя-логопеда розуміється процес засвоєння ним нових методичних і педагогічних ідей, підходів до організації освітнього процесу в сучасних особистісно-зорієнтованих, розвивальних, креативних тощо технологіях. Важливим аспектом цього процесу є ознайомлення з різними методами і формами організації допрофільного і профільного навчання. Серед них виокремлюються як традиційні, так і інноваційні освітні технології. До інноваційних методів навчання належать активні та інтерактивні методи, методи кооперативного навчання; методи роботи із обдарованими та невстигаючими учнями; методи стимулювання пізнавальної активності різновікової категорії учнів; методи керівництва рефлексивною діяльністю школярів.

В основі проєктно-продуктивної компетентності знаходиться сформованість умінь учителя-логопеда конструювати траєкторію особистісного розвитку школяра, забезпечувати його індивідуальний розвиток. До важливих умінь, що впливають на рівень проєктно-продуктивної компетентності, належать уміння технологічно прогнозувати, конструювати, планувати хід освітньо-виховного процесу.

Зважаючи на міжособистісний характер професійної взаємодії учителя-логопеда, комунікативна компетентність включає вміння вступати в комунікацію (спілкування), зрозуміло висловлювати власну думку, чітко формулювати завдання, побажання та зауваження. Також ця компетентність передбачає здатність до спілкування без обмежень і надання необхідної допомоги учням, батькам, учителям у налагодженні взаєморозуміння.

Психологічна компетентність передбачає здатність майбутнього логопеда до саморегуляції, емпатії, емоційної децентрації, толерантності в професійно-педагогічній діяльності. Необхідним компонентом сформованості цієї компетентності є розвиток здатності аналітично мислити, досягнення впевненості в своїх силах, уміння використовувати психологічні засоби навчання в організації професійної взаємодії.

Для соціальної компетентності характерний високий рівень усвідомленості учителем-логопедом соціально важливих проблем і способів взаємодії із суспільством. Це передбачає опанування вміннями конструювати власну поведінку для гармонізації власних потреб, очікувань, життєвими цілями та вимогами оточуючої соціальної дійсності.

Беззаперечно, важливою складовою професійної компетентності учителя-логопеда є моральна складова. Її сформованість включає наявність у фахівців у галузі логопедії доброзичливості, чуйності, урівноваженості, толерантності, рефлексії, людяності. Водночас, це також і їх готовність, спроможність і потреба жити та виконувати професійні обов'язки відповідно до загальнолюдських моральних норм і правил.

Організаційно-управлінська компетентність передбачає володіння методами, прийомами організації власної діяльності та пізнавальної активності учнів як під час урочних, так і позаурочних видах діяльності. Завдяки цій компетентності учитель-логопед може ефективно управляти засвоєнням учнями знань, що включає конкретизацію цілей професійної діяльності; розроблення та реалізацію способів, отримання інформації про можливості та ступінь досягнення цілей навчальної діяльності; здійснення корекційного впливу на способи діяльності з метою мінімізації відмінностей між прогнозованим і реальним ступенем досягнення.

Валеологічна (здоров'язберезувальна компетентність) спрямована на забезпечення умов та організацію здорового способу як власного життя і трудової діяльності, так і впровадження здоров'язберезувальних технологій в освітнє середовище. Від валеологічної компетентності учителя-логопеда, як

стверджують фахівці, безпосередньо залежить створення належних умов для навчання та розвитку учнів, оптимальне функціонування їх фізіологічних процесів; опанування вміннями турбуватися про стан свого здоров'я. Важливими показниками здоров'язбережувального освітнього простору є дотримання належного повітряного і теплового режиму; достатній рівень освітлення навчального приміщення; систематична зміна видів навчальної діяльності; відповідність меблів віку, зросту та психофізичним особливостям здобувачів освіти; дотримання часового співвідношення виконання класних і домашніх робіт тощо [9].

Специфічною ознакою навчально-виховного процесу дітей з особливими освітніми потребами є його корекційна спрямованість [1], а відтак і в освітніх закладах з інклюзивним навчанням особливе значення відводиться практичним психологам і логопедам, які входять до складу команди супроводу, беруть активну участь у вирішенні всіх питань освіти та соціалізації учнів з особливими потребами. Досягається очікуваний освітній та корекційно-розвивальний результат завдяки тісній співпраці цих фахівців як між собою, так і з іншими членами команди психолого-педагогічного супроводу дитини з порушеннями психофізичного розвитку [3, с. 26].

Як зазначають автори навчально-методичного посібника «Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі», робота з діагностики та виправлення мовленнєвих порушень ґрунтується на визначенні закономірностей перебігу психічних процесів дитини. Відтак, для логопеда, який працює в умовах інклюзивного навчання, важливим є комплекс інформації психологічного змісту, зокрема, результати психологічної діагностики (оцінювання) вихованців із порушеннями психофізичного розвитку; прогнозований зміст психолого-корекційної роботи з ними; проміжні результати роботи психолога з вихованцями тощо. Водночас, для психолога може бути корисним обмін інформацією з логопедом щодо конкретизації деталей мовленнєвого розвитку, перебігу процесу подолання недоліків, специфіки особистого ставлення дитини до розладів мовлення, а також

значення вербальної комунікації у налагодженні взаємин як з дорослими, так і однолітками [3].

Таким чином, специфіка професійної діяльності учителя-логопеда займає важливе місце в сучасній науці й потребує подальшого ґрунтовного вивчення. Професійна діяльність учителя-логопеда в інклюзивному освітньому просторі вимагає модернізації професійної підготовки фахівців у цій галузі шляхом впровадження компетентнісного, особистісно-зорієнтованого підходів до організації освітнього процесу ЗВО. Важливе місце в теорії і практиці формування професійної готовності майбутніх учителів-логопедів авторитетними вченими відводиться формуванню здатності здійснювати логопедичне обстеження дітей, які належать до групи ризику виникнення мовленнєвих порушень; проводити індивідуальні заняття з учнями із порушеннями психофізичного розвитку, враховуючи їх індивідуальні, вікові, психофізичні особливості, освітні потреби та потенційні можливості мовленнєвого розвитку.

References:

1. Інструктивно-методичний лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 18.05. 2012 р. №1/9-384 «Організація інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-384736-12#Text>

2. Козачук М. В. Формування професійної компетентності логопеда в умовах інклюзивної освіти. *Наукові записки РДГУ*. Випуск 17 (60), 2017. С. 167-170.

3. Колупаєва А. А., Данілавичюте Е. А., Литовченко С. В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник. Київ: Видавнича група «А.С.К.», 2012. 192 с.

4. Мартинчук О. В. Зміст і структура професійних компетентностей майбутнього вчителя-логопеда. *Збірник наукових праць*. № 24. 2015. URL: [file:///C:/Users/admin/Downloads/Potip_2015_24_14%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/admin/Downloads/Potip_2015_24_14%20(1).pdf)

5. Пінчук Ю. В. Система професійної компетентності учителя-логопеда // дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук за спец. 13.00.03. Корекційна педагогіка. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ. 2005.
6. Рібцун Ю. В. Науково-теоретичні аспекти професійної діяльності вчителя-логопеда. *Логопед*. 2012. № 1 (13) січень. С. 2-7.
7. Сінопальнікова Н. М. Підготовка майбутніх учителів-логопедів до професійної діяльності. URL: [file:///C:/Users/admin/Downloads/43-173-182%20\(8\).pdf](file:///C:/Users/admin/Downloads/43-173-182%20(8).pdf).
8. Стахова Л. Розвиток професійної компетентності учителя-логопеда закладу дошкільної освіти як умова ефективної організації корекційно-розвивального процесу. URL: <http://aqce.com.ua/vipusk-n10-2018/stahova-ll-rozvitok-profesijnoi-kompetentnosti-uchitelja-logopeda.html>
9. Федорова Н. В. Теоретичні аспекти фахової підготовки логопеда в умовах університетської освіти. URL: https://nv-kogri.ucoz.ua/vupysk10/Fedorova_N-V.pdf.
10. Федорович Л. О. Концептуальні засади підготовки логопеда до роботи з дітьми раннього віку у вищих навчальних закладах в умовах інтеграції в європейський освітній простір. URL: [file:///C:/Users/Asus/Downloads/Nchnpu_019_2012_21_74%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Asus/Downloads/Nchnpu_019_2012_21_74%20(2).pdf)
11. Шеремет М. К. Підготовка корекційних педагогів у вищих навчальних закладах. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* / [за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака]. Вип. XVII в двох частинах, Ч. 1. Серія: соціально- педагогічна. Кам'янець-Подільський: Медобори, 2006. 2011. 368 с.

5.6. Ways to Overcome the Speech Developmental Disorders of Children of Senior Preschool Age with Mental Retardation in the Conditions of the Inclusive Group of Preschool Education Institution

Шляхи подолання порушень мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку із зупинкою психічного розвитку в умовах інклюзивної групи закладів дошкільної освіти

У Концепції розвитку інклюзивної освіти України інклюзивне навчання характеризується як система комплексних заходів, спрямованих на забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з 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 [3].

Інклюзія (від inclusion – включення) у спеціальних дослідженнях трактується як процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціальному житті. Це політика й процес, що дає можливість усім дітям брати участь у всіх програмах. Інклюзивна освіта розглядається фахівцями в якості спеціально організованої системи освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах закладу загальної середньої освіти.

Найсприятливішим для впровадження інклюзивної освіти є дошкільний вік, оскільки діти цього віку не мають упередженого ставлення до однолітків, які потребують корекції психофізичного розвитку, їм легше налагодити контакт із ними; саме в дитинстві закладаються навички соціального спілкування, важливим чинником якого є забезпечення їх мовленнєвого розвитку [1].

Мовленнєвий розвиток відіграє важливу роль в особистісному розвитку та соціалізації дітей старшого дошкільного віку. Завдяки залученню до мовленнєвої діяльності в дошкільний період, який є сенситивним у розвитку дитини, забезпечується формування її мовленнєвої особистості. Розвиток мовлення в дошкільному дитинстві відбувається на фонетичному, лексичному, граматичному і текстовому рівнях. Цей процес також включає опанування основними одиницями мови: звуками, словами, словосполученнями, реченнями та текстом. Ефективність мовленнєвого розвитку забезпечується завдяки реалізації комплексу завдань, пов'язаних із вихованням звукової культури мовлення, формуванням його граматичної правильності, розвитком словника та зв'язного діалогічного й монологічного мовлення.

Подолання мовленнєвих порушень вихованців інклюзивних груп із ЗПР в закладах дошкільної освіти включає: корекцію звуковимови, формування фонематичних процесів, звукоскладової структури мовлення. Діяльність членів команди супроводу, передусім логопеда, також спрямовується на навчання дошкільників зв'язно, граматично та фонетично правильно формулювати і висловлювати власні думки, розповідати про події та явища довкілля, підтримувати бесіду тощо, що має важливе значення для подальшого налагодження комунікації з однолітками та дорослими, а також майбутньої навчальної діяльності в школі.

У організації корекції мовленнєвого розвитку вихованців із ЗПР у інклюзивних групах ЗДО особлива увага звертається на формування та розвиток сенсорних функцій. Без цього неможливо досягнути успіху результатів у корекції мовленнєвого розвитку дітей із ЗПР. Розвиток мовлення дітей із ЗПР потребує оптимально можливого залучення слухового, зорового, мовнорухового аналізаторів. Важливим аспектом в забезпеченні розвитку всіх сторін мовлення дитини із ЗПР є врахування специфіки психомоторики та міжаналізаторних зв'язків, характерних для дітей цієї категорії.

Зважаючи на те, що стан мовлення дітей дошкільного віку із ЗПР безпосередньо пов'язаний з рівнем розвитку їх пізнавальної активності,

окремим напрямом корекційної допомоги є поглиблення знань про довколишній світ та підвищення інтелектуального рівня в цілому.

Психолого-педагогічний супровід дітей із мовленнєвими розладами у інклюзивних групах ЗДО відіграє важливе значення в розвитку та закріпленні їх соціально-комунікативних умінь та навичок. Завдяки спеціальним заняттям вихованці із ЗПР навчаються застосовувати здобуті вміння мовленнєвого спілкування як в ігрових ситуаціях, так і інших складових освітнього процесу ЗДО. Така різноплановість логопедичної роботи актуалізує використання спеціальних форм і методів корекції різних сторін мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку із ЗПР.

У роботі над порушеннями мовленнєвого розвитку дошкільників із ЗПР широко застосовується комплекс словесних, практичних і наочних методів. Серед словесних найактивніше застосовуються бесіди, розповіді, перекази текстів, пояснення, педагогічні оцінки виконання дитиною завдань тощо. До практичних методів у роботі логопеда належать ігри, вправи, моделювання та ін. Під час використання наочних логопедичних методів поруч із наочними посібниками застосовуються такі технічні методи навчання, як: показ зразка завдання, спостереження, розгляд ілюстрацій, перегляд відеофільмів тощо.

На підбір методів логопедичної роботи з дошкільниками із ЗПР впливає низка факторів, серед яких:

1) особливості особистісного розвитку дитини із ЗПР, оскільки ступінь їх емоційної та пізнавальної пасивності зумовлює необхідність підготовчого етапу на занятті із створенням ігрових ситуацій і застосуванням ігрових прийомів. Вони формують в дитини готовність до корекційних занять, викликаючи бажання займатися, активізують мовленнєву діяльність та позитивний емоційний контакт з логопедом;

2) знижений рівень пізнавальної активності дошкільників із ЗПР актуалізує використання завдань, які стимулюють пізнавальну чи практичну діяльність суб'єкта, завдяки доречному, яскравому, наочному матеріалу,

здатному впливати на сприймання дитиною зображення довкілля всіма органами чуттів;

3) підвищена стомлюваність, знижена здатність до вольового та психічного навантаження дошкільників із ЗПР зумовлює доцільність застосування доступних за складністю та обсягом завдань. Під час їх виконання необхідно переключати дитину на практичну діяльність. При цьому це завдання не має бути настільки полегшеним, щоб від вихованця не вимагалось прикладання жодних зусиль. Складність цих завдань поступово нарощується, тренуючи вольові та інтелектуальні здібності дошкільника [2].

Задля здійснення ефективного контролю за точністю мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку із ЗПР пропонується виконувати завдання під мовленнєве коментування дорослого або власне мовлення дитини. Водночас, мають бути проаналізовані педагогом виконані дитиною завдання.

Враховуючи специфіку пізнавальної діяльності та емоційно-вольової сфери дошкільників із ЗПР, збільшуються терміни підготовчого етапу. На цьому етапі логопед за допомогою спеціально організованих вправ проводить роботу з формування всіх складових мовлення, що включає розвиток звуковимови, фонематичного слуху, фонематичного сприймання та уявлення, лексикограматичних категорій, зв'язного мовлення.

Для виявлення в дошкільника із ЗПР здатності розпізнавати неправильну вимову у чужому мовленні, йому пропонується послухати слова. Їх вимовляє педагог. Ці слова мають відрізнитися за звуковим складом. Логопед може свідомо спотворювати вимову. Приміром, «масина», замість «машина» тощо. Для ускладнення такого роду завдань педагог може запропонувати дитині прослухати слова з різними відхиленнями не тільки в звуковій, а й складовій структурі. Це можуть бути заміни звуків, їх пропуски, додавання чи переставляння. Вихованцю, який прослухає викривлену вимову слова, пропонується відповісти, чи правильно воно прозвучало та конкретизувати помилку при його вимові. Логопед запитує: «Чи правильно я сказала це слово?», «Чому ні?», «Яка помилка мною допущена?».

У сучасних ЗДО практикуються різні форми організації корекції мовленнєвого розвитку дітей із ЗПР. Форми логопедичної роботи з подолання мовленнєвих порушень у цієї категорії вихованців старшого дошкільного віку визначаються індивідуальними особливостями, станом розвитку психічних процесів та складністю порушень мовленнєвого розвитку дітей. Відповідно до кількості вихованців, з якими проводиться логопедична робота, виокремлюють фронтальні, підгрупові та індивідуальні заняття. Якщо індивідуальні заняття проводяться тільки з однією дитиною, то групові і підгрупові з кількома дітьми із схожими за структурою дефектами. Під час індивідуальних занять відбувається реалізація корекційно-розвивальної мікропрограми окремої дитини. Ця мікропрограма розробляється самим логопедом на основі аналізу показників мовного розвитку вихованця із ЗПР, виявлених під час логопедичного обстеження дитини на початку навчального року. Проведення індивідуальних, фронтальних та підгрупових занять регулюється змістом навчальних програм, корекційно-розвивальною спрямованістю логопедичного супроводу та завданнями розвитку індивідуальних здібностей вихованців.

При виборі форми логопедичної роботи першочергово враховується ступінь складності мовленнєвих порушень. Наявність складних мовленнєвих розладів у вихованців з особливими освітніми потребами інклюзивних груп ЗДО актуалізує проведення індивідуальних занять. Чим більше таких дітей, тим активніше в роботі логопеда застосовуються індивідуальні і підгрупові форми занять. Приміром, із дітьми, які мають перший рівень загального недорозвитку мовлення (ЗНМ) переважно практикується індивідуальна форма роботи з однією або двома дітьми. Згодом дітей можуть об'єднувати у невеличкі підгрупи в складі трьох дітей. Тривалість занять із цією категорією вихованців має 15-20 хвилин.

Із віковим і мовленнєвим розвитком відбуваються зміни у формі логопедичної роботи. Так, вихованці з другим і третім рівнем ЗНМ займаються у підгрупах, які включають 5-6 дітей. При цьому заняття проводяться 25-30 хвилин. Із дітьми старшого дошкільного віку логопед може проводити і

фронтальні заняття. Проте, це не є ефективною формою, оскільки склад дітей із особливими потребами в ЗДО може відрізнятися за клінічною формою та ступенем порушення мовленнєвого розвитку.

До організації та проведення занять з дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку в умовах ЗДО висувається комплекс дидактичних вимог:

1. Обов'язкова попередня підготовка до заняття, під час якої визначаються завдання та відповідні методи і прийоми навчання; планується структура і хід заняття; добирається відповідний до змісту мовленнєвий та наочний матеріал.

2. Врахування в організації навчальної мовленнєвої діяльності вікових, психологічних і мовленнєвих можливостей вихованців.

3. Розвивальний та виховний характер навчальної діяльності на логопедичних заняттях.

4. Чіткість структурних компонентів заняття, які включають три частини – вступну, основну, заключну. У вступній частині реалізується організаційний момент, під час якого діти налаштовуються на роботу, повторюють попередньо засвоєний матеріал, а також оголошується тема заняття. Вступна частина забезпечує мотивацію наступної діяльності з урахуванням вікових особливостей і рівня розвитку мовлення дітей. Основна частина присвячена головним завданням заняття. У ній застосовуються різноманітні методи і прийоми, які оптимізують мовленнєву діяльність дітей. Метою заключної частини є закріплення і узагальнення відпрацьованих знань і оцінка мовленнєвої діяльності дитини на занятті. Оцінювання відбувається коротко та емоційно, проте аналіз досягнень дітей не може бути формальним. Оцінка має бути об'єктивною і заохочувальною.

5. Оптимально можливе поєднання колективного та індивідуального навчання. Зазвичай діти в підгрупі мають різний рівень мовленнєвого та психофізичного розвитку, тому це обов'язково враховується при виборі методів і прийомів логопедичної роботи.

6. Організація занять відповідно до гігієнічних і естетичних норм і правил, визначених до освітнього процесу в ЗДО. Забезпечення невимушеної атмосфери на занятті відбувається завдяки створенню довірливих умов між дітьми і логопедом. Чергування розумової діяльності і відпочинку сприяє фізичному та емоційному розвантаженню дітей. Це відбувається завдяки проведенню різноманітних фізхвилинок, використанню різних видів ігор.

7. Результати заняття забезпечують діагностику рівня засвоєння дошкільниками із ЗПР мовленнєвого матеріалу та їх мовленнєвий розвиток. Завдяки цьому корегується навчальне навантаження, зміст корекційно-розвивального матеріалу, визначаються шляхи подальшої роботи логопеда з вихованцями.

8. Зв'язок результатів занять з іншими видами діяльності. Відпрацювання стійких мовленнєвих навичок і умінь, їх автоматизація відбувається за завданням логопеда на вечірніх заняттях вихователя, під час гри, прогулянок, у побуті, вдома з батьками [4].

Відповідно до дидактичної мети логопедичні заняття (уроки) класифікують на заняття (уроки) з:

- опанування новими знаннями, під час яких діти ознайомлюються з мовним матеріалом, накопичують фактичний матеріал, вивчають мовні явища і процеси, які в подальшому забезпечують формування понять;

- формування та удосконалення мовленнєвих умінь і навичок, що забезпечується проведенням спеціальних вправ для довготривалого і багаторазового повторення;

- узагальнення знань, умінь і навичок, на яких відбувається систематизація і відтворення найважливіших знань з вивченого матеріалу, долаються проблеми в знаннях і уміннях вихованців, які проводяться на завершення вивчення окремих тем і розділів програми;

- повторення, під час яких враховуються особливості мовленнєвого розвитку дітей із ЗПР, закріплюються набуті ними знання, уміння і навички.

Окремим типом є комбіновані заняття. На них можуть вирішуватися одночасно різні дидактичні та корекційні завдання. Цей тип занять в логопедичній роботі є найпоширенішим [4].

Серед основних завдань логопедичних занять із вихованцями із ЗПР доцільно визначити такі, як:

- розвиток здатності розуміти звернене мовлення;
- формування узагальнюючих понять, практичних навичок словотворення та словозміни, уміння використовувати прості поширені речення та деякі види складних синтаксичних структур;
- формування правильної вимови звуків;
- розвиток фонематичного слуху та сприйняття; закріплення навичок вимови слів різної звукоскладової структури; контроль за виразністю мовлення; підготовка до засвоєння навичок звукового аналізу та синтезу;
- навчання самостійному висловлюванню, передаючи власні враження, переказу змісту сюжетних картин, складання розповіді-опису.

Вирішальним чинником формування програмового змісту кожного логопедичного заняття визначається ступенем порушення різних сторін мовлення вихованців старшого дошкільного віку із ЗПР. Вони спрямовуються на розвиток мотиваційно-ціннісного компонента мовленнєвої діяльності старших дошкільників із ЗПР; розвиток сприймання, уваги, пам'яті, мислення як когнітивних чинників мовлення особистості; розвиток здатності засвоювати елементарні мовні закономірності: формувати та вдосконалювати механізми мовленнєвої діяльності шляхом поглиблення імпресивного та експресивного словника, розвиток здатності розуміти граматичні форми слів та словотворчих моделей, різного типу синтаксичних конструкцій, на основі чого відбувається розвиток зв'язного мовлення дитини. Відтак, логопедична робота впливає на розвиток таких структурних компонентів мовлення, як: фонетичний, лексичний, словотворчий, морфологічний, семантичний [4].

Ефективність проведення індивідуальних логопедичних занять залежить від їх чіткої та заздалегідь продуманої організації з урахуванням характерних

особливостей мовленнєвого та загального розвитку кожної дитини з ЗПР. При цьому особливе значення має урахування специфіки мовленнєвого розвитку, зумовленого формою патології, оскільки алалія, дизартрія, ринолалія та ін., маючи різні прояви системного мовленнєвого порушення, відзначаються різною динамікою подолання. Відтак, для них властива різна ступінь вираженості в процесі корекційного навчання. Забезпечення результативності ефективності індивідуальних занять безпосередньо залежить від визначення послідовності та найоптимальніших термінів подолання різних мовленнєвих порушень.

Провідним завданням індивідуальних занять є формування правильної звуковимови. На підготовчому етапі до реалізації цього завдання передбачено виконання дитиною комплексу артикуляційних вправ. Серед напрямів логопедичної діяльності на індивідуальному занятті передбачено корекцію вимови дефектних звуків, структури слова, а також розвиток фонематичного сприйняття. Специфічною особливістю індивідуальних занять є відпрацювання артикуляції звуків та їх розрізнення.

Структура фронтальних логопедичних занять відповідає завданням та змісту кожного періоду навчання старших дошкільників із ЗПР. Специфіка такого роду занять вимагає відповідного підбору лексичного матеріалу. Він має бути насичений звуками, що вивчаються і вимовляються правильно. Неприпустимим є застосування лексичного матеріалу зі звуками, які зміщуються. Під час кожного заняття передбачено виконання дітьми вправ на закріплення правильної вимови певного звука, розвитку фонематичного слуху, сприйняття, оволодіння навичками елементарного аналізу та синтезу. Невід'ємним компонентом такого виду занять є завдання для розвитку слухомовленнєвої пам'яті старших дошкільників із ЗПР.

На основі результатів досліджень Т. Жук, Н. Соколенко конкретизовано вимоги до фронтальних логопедичних занять. Основною з них є те, що для фронтального заняття необхідно обирати той звук, який вже правильно вимовляється всіма вихованцями групи. Ці заняття сприяють уточненню

артикуляції даного звуку, закріпленню його правильної вимови в словах різної складності, розвитку здатності в дітей виділяти на слух дані фонемі [5].

Тематичне заняття відповідно до розділів «Словникова робота», «Виховання звукової культури мовлення» та «Формування граматичної правильності мовлення». Для вихованців старшої дошкільної групи передбачено проведення тематичних занять зі зв'язного мовлення.

До структури заняття з навчання правильної вимови звуків може включати: показ та уточнення артикуляції звуку; акустико-артикуляційна характеристика; закріплення ізольованої вимови; закріплення вимови звука у словах; виконання вправ на вимову у зв'язному мовленні шляхом повторення чистомовок, віршів, переказ коротких текстів.

У свою чергу комплексне заняття з розвитку мовлення складається з трьох таких самостійних частин, як: зв'язне мовлення (планується на кожному комплексному занятті), словник (або граматики), звукова культура мовлення (або словник), оскільки комплексне застосування, взаємодія різних завдань створює умови для усвідомлення дитиною різних аспектів мовлення.

Таким чином, методи і форми логопедичної роботи з подолання мовленнєвих порушень у дошкільників із ЗПР у закладах дошкільної освіти забезпечують розвиток різних сторін мовлення дитини, який включає корекцію звуковимови, формування фонематичних процесів звукоскладової структури мовлення. Для подолання порушень мовленнєвого розвитку вихованців інклюзивних груп із ЗПР широко застосовуються словесні, практичні і наочні методи. У подоланні мовленнєвих розладів у старших дошкільників із ЗПР використовуються різноманітні форми логопедичних занять. Враховуючи кількість вихованців, з якими проводиться логопедична робота, виокремлюють фронтальні, підгрупові та індивідуальні заняття. Основоположними правилами організації логопедичної роботи на заняттях із дітьми із ЗПР є формулювання завдань зі зростаючою складністю; використання вправ для розвитку мислення, уваги, уяви, пам'яті вихованців; активізація їх мовлення ігровими моментами.

References:

1. Вертугіна В. М. Інклюзивна освіта дітей дошкільного віку. *Молодий вчений*. № 3.2 (43.2) березень, 2017. С. 102-105.
2. Войтко В. Навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами: сучасні підходи: [навчально-методичний посібник] Кропивницький: КЗ «КОІПО імені Василя Сухомлинського», 2016. 84 с.
3. Концепція розвитку інклюзивної освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 р. № 912. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/prozatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya>
4. Марченко І. С. Спеціальна методика початкового навчання української мови. *Логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників*: навч. посібник. Київ: Видавничий дім «Слово», 2010. 288 с.
5. Шеремет М. К., Мартиненко І. В. Хрестоматія з логопедії: навчальний посібник. Київ: КНТ, 2006. 360 с.

5.7. Sandplay as an Effective Method of Psychological Assistance to a Child with Special Educational Needs

Сендплей як ефективний метод психологічної допомоги дитині з особливими освітніми потребами

Останнім часом у дитячих колективах поряд зі звичайними дітьми з'являється все більше особливих дітей, які потребують більшої уваги (тривожні, невпевнені в собі, гіперактивні, сором'язливі, імпульсивні, агресивні). Основними причинами прояву нестандартної поведінки дітей є: нестабільність соціально-економічного стану в державі; погляд на самоцінність людини не з точки зору загальнолюдських, морально-духовних цінностей, а сприйняття її як об'єкта матеріальних цінностей; психолого-педагогічна необізнаність сім'ї; дефіцит батьківської любові або, навпаки, надмірна батьківська опіка; інформаційна перенасиченість (телепередачі, комп'ютерні ігри, нерациональне використання мережі інтернет).

Проблема створення психоемоційного комфорту в дитячому колективі є нагальною потребою закладів дошкільної освіти. Для досягнення цієї мети використовуються різноманітні методики: психогімнастика, кольоротерапія, дихальна саморегуляція, зображувальна терапія (ізотерапія), драматерапія, казкотерапія, сендплей (пісочна терапія) та ін.

Найсприятливішим для сендплею є саме дошкільний вік. Під час ігор з піском діти отримують велике емоційне задоволення, у них розвивається координація рухів, дрібна моторика, орієнтація у просторі, сенсорно-перцептивні здібності, зокрема тактильна кінестетична чутливість, вони отримують можливість проявити як вербальну, так і невербальну активність, у них під час гри формуються та розвиваються навички позитивної комунікації.

Заняття та ігри з піском піднімають у дітей настрій, викликають радість, дозволяють зробити процес виховання й навчання природним, приносять щастя відкриття й задоволення. Будь-які самостійні ігри дітей з піском, починаючи з

простих маніпуляцій (пересипання, закопування, здування), до складних сюжетно-рольових ігор, які мають психопрофілактичну цінність. Уже доведено, що дошкільники, які активно гралися в дитинстві в піску, частіше зростають упевненими й успішними. Перенесення традиційних педагогічних занять у пісочницю дає більший результат, ніж стандартні форми навчання. Зокрема, істотно посилюється бажання дитини дізнаватися щось нове, експериментувати і працювати самостійно [2].

У пісочниці активно розвивається тактильна чутливість. В іграх з піском гармонійно й інтенсивно розвиваються всі пізнавальні функції (сприйняття, увага, пам'ять, мислення), а також мовлення й моторика. Удосконалюється розвиток наочно-ігрової діяльності, що надалі сприяє розвитку сюжетно-рольової гри та комунікативних навичок поведінки дитини. Пісок і вода здатні стабілізувати емоційний стан вихованців.

Незважаючи на те, що пісочна терапія практикується відносно недавно, вона вже встигла зарекомендувати себе, як ефективний метод психокорекції у дітей з особливими освітніми потребами. Заняття з пісочної терапії є дуже корисними для них, так як найчастіше у таких дітей відбувається затримка мови, психічного розвитку, когнітивних здібностей, часто спостерігаються порушення емоційно-вольової сфери. У дітей можуть розвиватися різні психологічні проблеми, «комплекси». Перш за все, це «комплекс неповноцінності», невпевненість у собі, що може призвести до соціальної дезадаптації (дитина замикається в собі, стає дратівливою, починає уникати однолітків). Тому потрібно велику увагу приділяти психоемоційному здоров'ю дітей з особливими потребами [4].

Найбільш продуктивним і дієвим методом організації діяльності з такими дітьми, як показує досвід, є, насамперед, пісочна терапія.

В основу пісочної терапії з дітьми з особливими потребами покладені уявлення про тісний взаємозв'язок між дрібною моторикою і розвитком півкуль головного мозку [3]. При будь-якій взаємодії з піском використовуються обидві руки, часом одночасно, завдяки цьому відбувається позитивний вплив на

розвиток правої та лівої півкулі, а так само їх взаємодії. У дітей покращується емоційний стан, активно розвивається дрібна моторика: адже кожен елемент малюється певним пальчиком певної руки, а маленькі фігури спонукають дітей задіяти повністю всю кисть руки: і долоню, і пальці. Дитина вчиться володіти своїми руками, заспокоюється, тренує увагу, уяву, в результаті чого зміцнюється її нервова система. Давно встановлено факт про тісний взаємозв'язок між розвитком дрібної моторики і мовленням [5].

Після декількох піщаних занять діти починають активніше говорити, стають спокійнішими, активніше взаємодіють з іншими дітьми, у них підвищується інтерес до занять, так як все відбувається в природній і звичній для дитини ігровій формі. Заняття проходять під музичний супровід. Найчастіше, це класична музика, яка стимулює уяву і допомагає дитині зняти психоемоційне напруження.

Пісочна терапія дозволяє зняти контроль свідомості, звільняє творчий потенціал і внутрішні почуття, дозволяє пропрацювати психотравмуючі ситуації, забезпечує безпосередньо гру, є безпосередньо творчою мовою для дітей і забезпечує регрес для більш старших, не має обмежень для використання з дітьми різних вікових груп, які мають різний інтелектуальний рівень, можливість перейти з ролі потерпілого в роль творця, доповнення до інших методів роботи, таких як: ізотерапія, кольоротерапія, казкотерапія та ін.

В рамках юнгіанського аналітичного підходу виникла техніка «пісочної терапії», яка базується на роботі з символічним змістом несвідомого, як джерелом внутрішнього зростання і розвитку. У процесі пісочної гри дитина має можливість проявити свої найглибші емоційні переживання, таким чином вона звільняється від страхів, і пережите нею не розвивається у психічну травму. Завдання пісочної терапії співпадають з внутрішнім прагненням дитини до самоактуалізації, тому вона орієнтована на те, щоб допомогти дитині дошкільного віку. Зокрема, розвинути позитивну Я-концепцію, виробити здібність до самосприйняття, у своїх діях і вчинках стати відповідальнішою і

розвинути свої навички та сензитивність до процесу подолання труднощів, а також повірити в себе та підвищити свою самооцінку.

Представники юнгіанської школи займалися розробкою концепції «пісочної терапії». Вони створили систему пісочних ігор, спрямованих на навчання та розвиток особистості, щоб використовувати унікальні можливості піску на практиці. Зокрема, сучасні вчені, психологи, педагоги: Т. Грабенко, Н. Дикань, Т. Зінкевич-Євстигнеєва, М. Кисельова, Т. Гречишкіна, Л. Лебедева, Н. Маковецька, А. Коваленко, Н. Юрченко, Н. Мірошніченко, Н. Сакович, Л. Шик, та ін. досліджують питання запровадження ідей юнгіанської пісочної терапії (sandplay) у роботу з дошкільниками, які мають різні соціально-психологічні проблеми розвитку.

Принцип «терапії піском» був запропонований Карлом Густавом Юнгом (1875-1961) – швейцарським психотерапевтом, засновником аналітичної терапії. Природна потреба людини діяти з піском і сама його структура підказали Юнгу таку ідею. Гра з піском, як консультативна методика, була описана англійським педіатром М. Ловенфельдом у 1939 р. Концепцію «терапії піском» розробляла представниця юнгівської школи, швейцарський аналітик Дора Калфф [10]. На сучасному етапі дослідженням пісочної терапії активно займаються психологи Т. Зінкевич-Євстигнеєва і Т. Грабенко. Зокрема, у своєму посібнику «Чудеса на піску», вони описали систему ігор із піском, спрямованих на навчання й розвиток особистості дитини. Запропонований метод дозволяє гармонізувати (упорядкувати) внутрішній душевний хаос за допомогою декількох механізмів:

- 1) опрацювання ситуацій, що травмують психіку, на символічному рівні;
- 2) відрегулювання негативного емоційного досвіду під час творчого самовираження;
- 3) розширення внутрішнього досвіду;
- 4) зміна ставлення до себе, до свого минулого, сьогодення і майбутнього;
- 5) зміцнення довіри до світу, розвиток нових, продуктивних взаємин зі світом [7].

У пісочній терапії діють загальні принципи, визначені Т. Зінкевич-Євстигнеєвою. Принципи задають «правила й умови гри», вони є у кожному нашому «кроці» та дії.

1. Принцип *«комфортного середовища»*. Для успішності процесу необхідно, щоб дитина почувалася комфортно і безпечно. Завдання необхідно добирати відповідно до можливостей дитини; формулювати інструкцію до ігор у казковій формі; уникати негативного оцінювання дій дитини, ідей, результатів і заохочувати фантазію і творчий підхід.

2. Принцип *«безумовного ухвалення»*. Прийняття дитини такою, якою вона є, – цей принцип сформульований гуманістичними психотерапевтами. Прийняття зовнішнього вигляду і фізичного стану, життєвого досвіду, суперечностей, цінностей, мотивацій, бажань – усе це є підставою успішності консультування.

3. Принцип *«доступності інформації»*. Усі звернення, репліки, інтерпретації та рекомендації психолога повинні бути сформульовані доступно для дитини.

4. Принцип *«конкретизації»*. Принцип конкретизації рекомендує педагогам поступово «знімати проблемні шари»: не поринаючи відразу глибоко, але й не залишаючись на поверхні.

5. Принцип *«об'єктивності»*. Цей принцип дозволяє психологові дивитися на проблему «зверху», розглядати її в системі життєдіяльності та взаємин дитини, якщо певна проблема існує.

6. Принцип *«орієнтації на потенційний ресурс дитини»*. Цей принцип також сформульований гуманістичними психотерапевтами. Розглядаючи проблему дитини паралельно, педагог і психолог досліджують її потенційні ресурси. Інформацію про потенціал психолог може отримати, дізнавшись про захоплення дитини, про те, що у неї виходить найкраще, про що вона мріє, що робить її щасливою тощо.

7. Принцип *«інтегрованості в соціальне середовище»*. Цей принцип припускає турботу про дитину не тільки в кабінеті пісочної терапії, а й поза

його стінами. Психолог готує дитину до можливих змін у навколишньому середовищі. Крім цього запропонований принцип припускає розглядання проблеми дитини в системі її соціальних взаємин [8, с. 11].

Терапія піском може відображати невербальну форму психотерапії, яка знаходиться на глибинному невербальному рівні. Глибоко в підсвідомості знаходяться самоцілюючі можливості психіки і проявляються вони за певних умов, а саме у творчій роботі з піском.

Завдання пісочної терапії, як інших арт-методів, полягає у тому, щоб зняти внутрішню напругу та отримати емоційне задоволення, активізувати творчі здібності дитини та розкрити її індивідуальність і фантазії, подолати комплекси та вирішити інші психологічні проблеми, сформувані позитивне ставлення до себе і оточуючого світу [6].

Перевага пісочної терапії, на думку Н. Сакович, у тому, що вона: сприяє процесу індивідуалізації; вивільняє творчий потенціал, внутрішні почуття, сприймання й актуалізує спогади; забезпечує багатогранний досвід завдяки символічним значенням; сприяє поверненню дитини до минулого досвіду з метою повторного переживання; створює місток між несвідомим та свідомим, внутрішнім та зовнішнім, духовним і фізичним, невербальним і вербальним; забезпечує безпосередню гру, де немає жодного правильного або неправильного шляху; дозволяє позбутися контролю свідомості; є природною умовою для дітей; відсутні перепони для спілкування з дітьми різного віку та інтелектуального статусу; є доповненням до інших методів психокорекційної та психотерапевтичної роботи [9].

Сучасні дослідники-практики стверджують, що граючись з піском і мініатюрними фігурками, діти наближують до себе свій внутрішній світ, щоб уважніше розглянути його, зрозуміти свої бажання, відкрити джерела внутрішньої сили, побачити, як краще вийти зі складної ситуації.

Ігри дозволяють реально відчутти політ фантазії та дитячу радість відкриття. Створена дитиною картина з піску є продуктом творчості. У процесі терапії піском у дошкільника формуються стосунки із однолітками та з самим

собою. Картини з піску дають можливість творчої зміни форми, сюжету, подій, взаємин. Оскільки гра відбувається в контексті казкового світу, дитина може творчо змінити ситуацію або стан, який тривожить її в цей момент.

Перетворюючи ситуацію в пісочниці, вихованець набуває досвіду самостійного вирішення як внутрішнього, так і зовнішнього конфлікту. Накопичений досвід самостійних конструктивних змін переноситься в реальність. У пісочниці з'являється додатковий акцент на тактильну чутливість – «мануальний інтелект» дитини. Перенесення традиційних навчальних і розвивальних завдань у пісочницю суттєво підвищує мотивацію до занять.

Інтенсивніше й гармонійніше відбувається розвиток пізнавальних процесів. Пісок має чудову властивість нівелювати негативну психічну енергію. У ході навчальної роботи відбувається гармонізація психоемоційного стану дитини. Використання пісочниці дає комплексний навчально-терапевтичний ефект.

Взаємодія з піском стабілізує емоційний стан дітей. У дошкільників розвивається мовлення, мислення, довільна увага, пам'ять, фонематичний слух. Діти навчаються розуміти себе та оточуючих, у них формуються навички позитивної комунікації. У дітей розвивається тактильно-кінестетична чутливість, дрібна моторика рук.

Навчальні ігри полегшують процес навчання дітей читання, письма, лічби і грамоти. Подорожуючи Країною пісочних ігор, діти дізнаються про багатогранність нашого світу. Ігри з піском відкривають потенційні можливості дошкільника: розвивають творчість і фантазію.

Форми і варіанти пісочної терапії визначаються особливостями конкретної дитини, специфічними завданнями роботи та її тривалістю. Ігрові методи застосовуються: з метою діагностики, профілактики, з метою надання первинної психологічної допомоги, в процесі короткострокової психотерапії, а також тривалого психологічного впливу, на розвиваючих заняттях з корекції психічних процесів.

Пісочна ігротерапія є найбільш продуктивним і дієвим методом організації діяльності з дітьми, особливо з дітьми, які є соматично ослабленими.

Метод пісочної терапії сприяє розвитку емоцій у часто хворюючих дітей, розвитку фантазії, дрібної моторики, тактильних відчуттів, зв'язного мовлення; найбільш ефективний в корекції страхів, тривожності, замкнутості, агресії, гіперактивності. Застосування пісочної ігрової терапії на заняттях з дітьми сприяє створенню психоемоційного комфорту (зняття напруги, втоми, розвиток позитивних емоцій, емпатії).

Крім цього сендплей застосовують для корекції при вирішенні наступних проблем у дитини: труднощів у спілкуванні, взаємин дітей і батьків, психологічних травм, розладів настрою, кризових ситуацій, страхів, нав'язливості та ін.

Завдання пісочної ігротерапії орієнтовані на те, щоб допомогти дитині розвинути більш позитивну Я-концепцію, підвищити самооцінку, знайти віру в себе, оволодіти почуттям контролю, стати більш відповідальним у своїх діях і вчинках, навчитися висловлювати свої думки, почуття й емоційні переживання, навчити способам самовираження.

При організації занять пісочної ігротерапії ставляться такі завдання: створювати для дитини атмосферу безпеки та відчуття дозволеності, розуміти і приймати світ дитини, підтримка її позитивного тону і самопочуття, встановлення зворотнього емоційного зв'язку завдяки розвитку різних емоцій, полегшення прийняття важливих рішень.

У деяких випадках гра з піском є провідним методом корекції (наприклад, при наявності у дитини поведінкових або емоційних порушень). В інших випадках – як допоміжний засіб при розвитку сенсомоторики, при активізації до дії, для зняття психоемоційної напруги, нервозності. Дитина у процесі пісочної гри висловлює свої найглибші емоційні переживання, тому звільняється від страхів і пережите не розвивається у психічну травму. Граючись з піском, дитина самовиражається. Використовуючи іграшки, вона

висловлює все те, що їй важко сказати. Кожна обрана іграшка втілює будь-який персонаж, який взаємодіє з іншими героями. Дошкільник сам придумує, про що вони говорять або що роблять. В усіх випадках малюк почуває себе господарем свого маленького світу. Те, що спершу таїлося в глибині дитячої душі, виходить на поверхню пісочниці; персонажі гри оживають, висловлюючи найбільш актуальні для дитини почуття і думки. Все це допомагає дітям будувати свій власний світ й обігрувати в ньому різні внутрішні проблеми.

На думку К. Юнга, процес гри в пісок вивільняє заблоковану енергію і активізує можливості самозцілення, закладені в людській психіці [10]. Використання такого ігрового методу сприяє поліпшенню психологічного та емоційного благополуччя дітей та стабілізації їх соматичного здоров'я.

Ігровий метод не вимагає багато індивідуальних занять і в процесі допомагає швидше вирішити невеликі психологічні проблеми дитини. Їй пропонується роль ведучого, чарівника, який створює свою чарівну країну, свою казку. Психолог активно грає разом з дитиною, пропонує різні проблемні ситуації. Дитина самостійно або спільно з психологом знаходить виходи з них. Безпосередньо перед грою дитину потрібно познайомити з піском. Для цього психолог показує можливі методи роботи з піском: пересипати його, мнути, будувати, можна робити різні відбитки, маніпулювати іграшками на піску. Потім дитині пропонуються теми, співзвучні з її проблемою: «Моя сім'я», «Моя група», «Мій День народження», «Мій похід в зоопарк», або розігрується казка, яку розпочинає психолог і продовжує дитина.

Також пісочну терапію використовують з метою діагностики, наприклад: методика «Моя сім'я – на піску» є набагато інформативнішою, ніж малюнок «Моя сім'я». На піску дитині простіше маніпулювати фігурками, вона починає ними гратися, взаємодіяти. Психолог звертає увагу на те, як дитина їх розгортає, закопує або ховає в будиночках, послідовність дій, чи відповідає сюжет заданій темі, які фігурки використовуються для кожного члена сім'ї, як вони згруповані, на ступінь близькості і віддаленості один від одного, які кордони бувають у родині та ін. Також в ході заняття з дитиною психолог може

з'ясувати рівень розвитку мови; стан ігрової діяльності (іграшки просто розкидані в пісочниці, чи присутній сюжет у картинки); емоційний розвиток і стиль сімейних стосунків (діалоги між героями). Психолог все реєструє в протоколі, і в кінці гри – фотографує пісочницю, використовуючи результати цієї діагностики у своїй подальшій корекційній роботі.

Крім того, пісочна терапія актуальна в підгрупових корекційно-розвивальних заняттях. На корекційних заняттях використовується як сухий пісок, так і мокрий. Заняття можуть проводитися індивідуально, в парах, в підгрупах, залежно від мети і завдань. У корекційно-розвивальних заняттях краще використовувати «чарівні» фігури: пісочний чоловічок-володар піску, пісочна фея, різні чаклунки, а також ритуали входження в казку через «чарівну» кулю, подаровану казковою феєю або «чарівний» тунель, що допомагає потрапити в казкову пісочну країну.

У роботі з дітьми з особливими потребами, які мають порушення опорно-рухового апарату, пісок більше використовується для розвитку дрібної моторики рук. Для цього підходить мокрий пісок: він гірше висипається з пісочниці, з ним набагато зручніше грати, будувати щось, робити відбитки. Мокрий пісок рекомендується дітям з підвищеним фізичним і емоційним тонусом – гіперактивним, агресивним. Коли дитина мле пісок, він знімає фізичне й емоційне напруження. Таким дітям можна пропонувати робити з піску споруди, різні пасочки, руйнувати їх і далі стимулювати дітей до будівництва більш красивих форм [1, с. 59].

Таким чином, групові заняття допомагають дітям виробити навички безконфліктного спілкування в колективі і толерантного ставлення до «особливих» дітей, полегшити спілкування замкнутим, сором'язливим. Використання методів пісочної терапії в корекції емоційної сфери дітей з особливими освітніми потребами дозволяє більш ефективно вирішувати наступні проблеми: труднощі в спілкуванні, у взаєминах дітей і батьків, психологічні травми, розлади настрою, кризові ситуації, страхи, тривожність, проблеми поведінки і навіть проблеми здоров'я. Індивідуальні заняття з

використанням методів пісочної терапії допомагають дітям забезпечити їх ефективне емоційне реагування, надати йому соціально-прийнятні форми; усвідомити дітьми свої почуття, переживання, емоційні стани, підвищити впевненість у собі, завдяки соціальному визнанню цінності продукту, який вони створили.

Отже, метод сендплей допомагає дитині відтворити те, що вона, поки що, сама не усвідомлює, тому не може проговорити, а досвідчений дитячий психолог отримує можливість інтерпретувати дитячу історію та допомогти вихователям та батькам зрозуміти почуття, емоції дитини, адже гра на піску дає можливість доторкнутися до глибин дитячої душі. Завдання пісочної терапії зорієнтовані на те, щоб допомогти дитині, та узгоджуються з внутрішнім прагненням дитини до самоактуалізації, а саме: формуванню цілісного, сильного і здорового «Я», забезпеченню рівноваги між внутрішнім світом переживань і потреб та зовнішнім соціальним світом; позбутися психологічних травм; дають емоційну розрядку та й одночасно допомагають стимулювати поведінкову активність, спонукають дитину до гри; удосконалення координації рухів, дрібної моторики, орієнтації у просторі; формування навичок позитивної комунікації.

References:

1. Бережна Н. Ф. Використання пісочниці в корекції емоційно-вольової та соціальної сфер дітей раннього молодшого дошкільного віку. *Дошкільна педагогіка*. 2006. № 4. С. 56-60.

2. Волкова Н. П. Педагогіка: посібник. Електронная библиотека Князева. К.: Академія, 2001. URL: http://ebk.net.ua/Book/pedagogics/volkova_pedagogika/

3. Гречишкіна А., Коваленко Н. Пісочна психотерапія. *Палітра педагога*. 2010. № 5.

4. Газолишин В. Про Піскову терапію. URL: <http://pisok.com.ua/component/content/article/>

5. Эльконин Д. Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 301 с.
6. Єпанчинцева О. Ю. Роль пісочної терапії в розвитку емоційної сфери дітей дошкільного віку. СПб.: ТОВ Дитинство-прес, 2010. 80 с.
7. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Грабенко Т. М. Чудеса на песке: практикум по песочной терапии. СПб.: Речь, 2007. 340 с.
8. Пісочна терапія в роботі з дошкільниками / Упоряд. Л. Шик, Н. Дикань, О. Гладченко, Ю. Черкасова. Х.: Вид. група «Основа», 2012. 127 с.
9. Сакович Н. А. Технология игры в песок. Игры на мосту. СПб.: Речь, 2006. 176 с.
10. Штейнхардт Л. Ш. Юнгианская песочная психотерапия. СПб.: Питер, 2001. 320 с.

5.8. Pedagogical Neglect of Pupils in a Special Institution as a Social and Pedagogical Problem

Педагогічна занедбаність вихованців спеціального закладу як соціально-педагогічна проблема

Найбільш відповідальною й водночас найбільш складною сферою діяльності людини є виховання. Кожна людина так чи інакше займається цією важкою працею, навіть не маючи належної професійної підготовки. Враховуючи, що особистість дитини є надто складною психофізіологічною системою, а її вихованням в багатьох випадках займаються непідготовлені люди, то не дивно, що на цьому складному шляху так багато помилок, соціального браку і навіть трагедій. Результатом цього є поява «важких», педагогічно занедбаних, важковиховуваних дітей.

Незважаючи на складність і довготривалість перевиховання, педагоги та соціальні працівники мають вірити в силу виховного впливу на особистість, намагатися будь-що допомогти педагогічно занедбаній дитині стати повноцінною людиною. Як зазначає М. Фіцула, школа і сім'я можуть справитися з таким важким завданням за умови, що результативність процесу перевиховання залежить від вразливості, пластичності і сили біологічних задатків, від тривалості [8].

Вивченню обраної теми приділяється багато уваги. Питання педагогічної занедбаності розглядалися як зарубіжними (Л. Дунаєва, Ф. Ільїн, Ю. Зотов, С. Медведєв, Н. Молчанова, М. Солопенко), так і вітчизняними вченими (Н. Касярум, Б. Кобзар, Н. Куб'як, В. Оржеховська, Л. Янкіна).

Варто зазначити, що у науковій літературі разом із поняттям «занедбаність» наводять і такі терміни: «дезадаптація» (Б. Братусь, В. М'ясищев, О. Кононко), «важковиховуваність» (О. Баранова, В. Оржеховська, Г. Товканець, С. Яковенко тощо), «педагогічна занедбаність»

(І. Дьоміна, М. Євтух, Н. Касярум, Н. Куб'як, М. Фіцула, А. Янкіна), «соціальна занедбаність» (Т. Бессонова, В. Вовк, І. Невський, Р. Овчарова) тощо.

Отже, ретроспективний аналіз досліджуваної проблеми показує, що у вітчизняних та зарубіжних дослідників немає єдиного підходу до розкриття змісту термінів «педагогічно занедбаний», «соціально занедбаний», «важкий», «важковиховуваний», а також чіткої їх градації, не вироблено однозначних критеріїв належності дітей до певної категорії негативного досвіду особистості і її готовності до виправлення.

Говорячи про соціальну значущість проблеми «важковиховуваності», актуальність даної проблеми важко переоцінити. В усьому світі спостерігається стійкий ріст агресивної форми поведінки, байдужості і жорстокості, алкоголізму, наркозалежності, самогубств. Дані тенденції характерні й для нашої країни, де нормативний вакуум, що склався, виступив умовою, каталізатором, а в низці випадків і причиною широких девіацій поведінки. У соціально-педагогічній літературі існують різні підходи щодо визначення наслідків психолого-педагогічних недоліків у процесі виховання: «важкі» діти, «педагогічно занедбані» вихованці, «важковиховувані» учні, «педагогічно запусчені діти». Проте це не змінює сутності дослідження даного явища. Будемо вважати, що це синонімічні поняття. Важковиховуваними називають дітей, які систематично порушують встановлені норми і правила поведінки, з відразою ставляться до навчання, виявляють негатив до соціального оточення.

За ступенем педагогічної занедбаності важких дітей можна поділити на чотири групи:

1) важковиховувані діти, які байдуже ставляться до навчання, періодично порушують правила поведінки і дисципліну (характерні негативні моральні якості, такі як нечемність, брехливість, грубощі тощо);

2) педагогічно занедбані діти, які негативно ставляться до навчання й суспільно корисної діяльності (порушують дисципліну та норми моральної поведінки, постійно проявляють негативні моральні риси особистості);

3) підлітки-правопорушники, які перебуваю, на обліку в інспекціях у справах неповнолітніх або направлені до спецшкіл і спеціальних професійно-технічних училищ;

4) неповнолітні злочинці – педагогічно занедбані підлітки, які вчинили кримінальні злочини й направлені судом до виправно-трудових колоній [1].

Отже, проблеми важковиховуваних дітей породжувались і породжуються передусім соціальними чинниками.

До негативних чинників, породжених діяльністю сім'ї, а також дитячих виховних закладів, які впливають на появу важковиховуваних дітей, належать наступні:

1. Існування неблагополучних та асоціальних сімей (неповна сім'я, батьки алкоголіки, наркомани, ведуть аморальний спосіб життя), для яких характерні соціальна безвідповідальність за виховання дітей, психолого-педагогічна неграмотність, негативні приклади моральної поведінки, відсутність доброти, сімейного затишку, любові до дітей, прояви насильства, жорстокості, відсутність системи вимог, відсутність справжнього батьківського авторитету, матеріальні нестатки.

2. Існування ззовні «благополучної» сім'ї (є батько й мати, які працюють, освічені, інтелектуально розвинені, належний матеріальний достаток) також до певної міри може негативно впливати на особистість дитини, сприяти появі значних помилок у її життєдіяльності. В такій сім'ї мають місце негативні чинники: низька психолого-педагогічна культура, створення для дітей «парникових» умов для розвитку, що призводить до ослаблення особистості, матеріальне перенасичення, всюдозволеність, відсутність системи вимог і контролю, прояви елементів фальшивого авторитету.

3. Діяльність загальноосвітніх навчально-виховних закладів не завжди створює оптимальні умови для розвитку особистості. Тут можуть мати місце негативні чинники впливу на вихованців, які ускладнюють взаємини дитини з батьками, товаришами, інколи разом з іншими чинниками (негативний вплив

сім'ї, засобів масової інформації, стихійної вулиці), що руйнують особистість. Це перевантаженість змістом навчального матеріалу, яким учень через обмеженість розумових можливостей не може оволодіти, що породжує негативізм, опір, «втечу» від навчальної діяльності, почуття власної неповноцінності, меншовартості порівняно з іншими учнями, відсутність належних умов для задоволення своїх інтересів (спортивна діяльність, конструювання, моделювання та ін.), прояви з боку вчителів-вихователів негативізму до учнів з моральними вадами, недостатній рівень педагогічної культури вихователів (нетактовність, грубощі, авторитаризм тощо); ізоляція, відсторонення учнів з певними недоліками в морально-інтелектуальному розвитку від цікавих колективних справ тощо [2].

До педагогічно занедбаних вихованців має бути особлива увага з боку професійних педагогів, батьків і всіх, хто постійно спілкується з такими дітьми.

«Перевиховання, – як наголошує дослідник М. Фіцула, – це спеціальний вид педагогічної діяльності педагогів і учнів, спрямований на подолання недоліків їх особистості, розвиток наявних у неї позитивних якостей і формування на цій основі нових, суспільно значущих корисних рис і властивостей». Вихователю доводиться мати справу з підлітками, в яких проявляються лише окремі риси, що суперечать нормам моралі. У таких випадках мова йде не про перевиховання, а про виправлення [7].

Однак у роботі з педагогічно занедбаними дітьми варто акцентувати увагу на принципах, які впливають із соціально-психологічних особливостей цих дітей:

- зв'язок перевиховання з цікавою продуктивною працею;
- організація дитячого колективу;
- опора на досвід важковиховуваних дітей;
- органічне поєднання поваги до вихованців зі сприйнятою системою вимог;
- єдність і систематичність педагогічних впливів на вихованців;
- індивідуальний підхід до вихованця;

- гуманне та об'єктивне ставлення до важковиховуваних дітей;
- педагогічний вплив на важковиховуваних дітей необхідно здійснювати в неафективному стані педагога;
- випереджаюче виховання позитивних якостей у важковиховуваних дітей.

У системі виховання підростаючого покоління важливе місце мають займати попереджувальні заходи, які запобігали б масовій появі «важковиховуваних» дітей. Варто акцентувати увагу на соціальних передумовах попередження появи «важких» дітей, які носять глобальний характер.

Основна передумова – це організація здорового суспільства у соціальному і психічному плані та забезпечення достатньої психолого-педагогічної культури батьків. Ці основи закладаються ще в шкільному віці, виходячи з соціальної об'єктивності, що кожна молода людина має бути, насамперед, відповідальним батьком чи матір'ю, а потім фахівцем певної галузі.

Створення соціально-педагогічних умов для реалізації та задоволення кожною особистістю своїх інтересів і потреб та подолання в суспільстві рецидивів насильства, жорстокості, обмеження поширення масової культури низької якості доповнюють основні передумови попередження девіацій.

Забезпечення високого соціального статусу вчителя в суспільстві, нажаль, не відповідає дійсності сьогодення. Ця передумова глобально визначає авторитет педагога, та як наслідок, і весь профілактичний, освітній та реабілітаційний соціально-педагогічний процес.

Розглянемо загальні педагогічні чинники та етапи роботи з «важковиховуваними» дітьми.

Перший етап – діагностичний (вивчають і аналізують позитивні й негативні якості виховання, умови, що сприяли появі та формуванню негативних якостей, визначають шляхи і засоби нейтралізації негативних

проявів та актуалізацію позитивних проявів; вихователь складає детальну характеристику педагогічно запущеного вихованця).

Другий етап – планування і визначення напрямів роботи. Класний керівник разом з усіма вихователями, які спілкуються з «важким» учнем, розробляє докладний план перевиховання, визначає місце і роль кожного вихователя.

Третій етап – цілеспрямована педагогічна діяльність (здійснюється реалізація означених планів перевиховання конкретної особистості із залученням усіх, хто може позитивно впливати на дитину (батьків, родичів, однокласників, учителів-вихователів тощо). Координує цю роботу насамперед класний керівник. Здійснюється аналіз соціально-психологічних змін у поведінці вихованця, визначаються нові перспективні лінії.

У роботі з педагогічно занедбаними дітьми нерідко доводиться зустрічатися із досить складними випадками своєрідного морального захворювання. Але якщо такі випадки трапляються, то доводиться вдаватися до педагогічного консилиуму, який передбачає всебічний аналіз причин, що призвели до труднощів у життєдіяльності вихованців, а також особливостей поведінки, визначення шляхів і засобів перевиховання. У процесі перевиховання педагогічно занедбаних дітей використовують загально педагогічні методи виховання.

Як зазначає М. Фіцула, школа і сім'я можуть справитися з таким важким завданням з урахуванням того, що результативність процесу перевиховання залежить від вразливості, пластичності і сили біологічних задатків, від тривалості негативного досвіду особистості та її готовності до виправлення. Процес перевиховання неоднаково впливає на всіх важковиховуваних учнів: найбільше піддаються йому вихованці, які дуже піддатливі, а виховний вплив сильний. Слабка дія виховного впливу спостерігається в тому разі, якщо вихованці протидіють йому або ще не здатні позитивно сприймати його. Наслідки впливу виховного середовища залежать також від уміння педагога

спиратися на наявний позитивний потенціал особистості, уміння залучити її до активної співпраці [8].

У практиці навчально-виховної роботи педагоги найчастіше обмежуються загальноприйнятими заходами впливу – заохочуванням і покаранням. Тому стосунки, які встановлюються між дорослим і дитиною, вчителем і учнем, необхідно розглядати як недостатньо природні, оскільки дитина постійно «повинна» бути старанною і слухняною. На жаль, багато педагогів та соціальних працівників не задумуються над тим, що, перебуваючи в нерівних умовах з дитиною, вони сприяють створенню психотравмуючих чинників, які викликають соціальні відхилення від нормального фізичного і психічного розвитку особистості дитини.

Дотримуємося думки, що правильний підхід до виховання і навчання дитини в сім'ї і дитячих закладах безпосередньо включає в себе комплекс профілактичних і оздоровчих заходів з попередження аморальної поведінки. Конкретні завдання педагога при здійсненні індивідуального підходу до дітей полягають у наступному: добре знати кожну дитину, її індивідуально-психологічні особливості та умови їх формування; при виборі методів і прийомів навчально-виховного впливу на дітей враховувати їхні індивідуальні особливості; виявляти педагогічний такт і вміти передбачати наслідки того або іншого підходу до дитини. Здійснюючи індивідуальний підхід у вихованні дітей, педагог таким чином включається у єдиний комплексний процес клініко-психологічної профілактики аномальних особистісних проявів, сприяє їх ранньому виявленню і своєчасній реабілітації дитини.

Основними принципами профілактичної роботи щодо педагогічної занедбаності учнів є принцип соціальної активності та принцип поінформованості.

Принцип соціальної активності передбачає активну участь членів суспільства у вирішенні гострих протиріч його розвитку, використання суспільної думки, активної позиції особистості для оздоровлення індивідуальної і масової свідомості.

Принцип інформованості являє собою базу повної та об'єктивної картини розповсюдження соціальних хвороб.

Для організації ефективної роботи необхідне створення певної цілісної системи. Система профілактики має включати в себе кілька складових:

- створення комплексних груп спеціалістів, які забезпечують соціальний захист дітей (психологи, медики, соціальні педагоги тощо);

- створення виховного середовища, яке дозволяє гармонізувати відносини молодого покоління зі своїм найближчим оточенням у сім'ї, за місцем навчання, роботи;

- створення груп підтримки зі спеціалістів різного профілю, які будуть навчати батьків виходу із проблемних ситуацій, пов'язаних із дітьми;

- організація підготовки спеціалістів, здатних здійснювати професійну психологічну, соціальну, медичну допомогу і займатися профілактико-виховною роботою з дітьми групи ризику та їхніми родинами;

- організація вільного часу молодого покоління;

- інформаційно-просвітницька діяльність.

Отже, теоретичний аналіз даної проблеми дозволив зробити ряд висновків про те, що нехтування протягом багатьох років проблемами, пов'язаними з девіантною поведінкою молоді, призвело до того, що у суспільстві спеціалістами, причетними до виховання молодого покоління, проводилась не профілактично-виховна робота, а застосовувались головним чином попереджувально-каральні заходи, в результаті яких отримане покарання за ту чи іншу провину не тільки не усувало накопичення девіантного потенціалу, а і навпаки, збільшувало вірогідність закріплення цих форм поведінки.

Реалії зростання педагогічної занедбаності передбачають перегляд методів форм та технологій соціально-педагогічної роботи, спрямованої на перевиховання «важковиховуваних учнів».

References:

1. Баженов В. Г. Воспитание педагогически запущенных подростков. Киев, 1986. 378 с.
2. Клейберг Ю. А. Социальная работа и коррекция девиантного поведения подростков. Кемерово, 1996. 318 с.
3. Коэн А. Исследование проблем социальной дезорганизации и отклоняющегося поведения. Москва, 1965. 29 с.
4. Лютий В. П. Соціальна робота з групами девіантної поведінки: навчальний посібник. Київ: Християнський дитячий фонд, 2000. 398 с.
5. Львова М. В. Социально-психологические особенности профилактики девиантного поведения подростков. Ярославль, 2000. 36 с.
6. Раттер М. Помощь трудным детям. Москва: Просвещение, 1987. 186 с.
7. Сміян І. С., Ліщенко Н. О., Левенеш С. С. Особливості поширеності тютюнопаління, вживання алкоголю та наркотиків серед підлітків. Київ, 2002. 18 с.
8. Фіцула М. М. Педагогічні проблеми перевиховання учнів. Тернопіль, 1993. 19 с.

5.9. Psychocorrective Interventions in the Education of Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder

Main myths about Attention Deficit Hyperactivity Disorder includes (ADHD): 1) affects only children; 2) disappears in adolescence; 3) does not affect adults; 4) psychostimulants have an effect on children, not adults; 5) thus, psychostimulants do not work in adults; 6) medications used in treatment are dangerous drugs because there is a possibility of addiction.

Attention Deficit Hyperactivity Disorder is a dysfunction of the central nervous system (mainly the reticular formation of the brain), manifested by difficulty concentrating and maintaining attention, learning and memory impairments, and difficulties in processing exogenous and endogenous information and stimuli.

Conditions with attention deficit hyperactivity disorder are considered to be fairly common mental disorders in childhood. The incidence of attention deficit / hyperactivity disorder, according to various authors, varies from 2,2 to 18% in school-age children [5; 7; 4] and between 4,4%-5,2% in adults between 18-44 years of age [9; 2]. Such differences are explained by non-compliance with clear criteria for diagnosis. According to the American Psychiatric Association, Attention Deficit Hyperactivity Disorder affects about 5% of school-age children. Almost every school class has at least one child with this disease. Traditionally thought to be a disorder of childhood and adolescents, there is increasing evidence that the condition is prevalent in adulthood and can lead to significant disability [6; 8].

In Ukraine, psychiatrists rarely unreasonably diagnose hyperkinetic disorders. Errors in diagnosis are due to the fact that the key for hyperactive children impaired concentration of attention is ignored, and the diagnosis is made by identifying comorbid mental pathology: behavioral disorders, affective disorders, anxiety disorders. Simultaneously with the hyperkinetic disorder, 66% of school-age children have, according to international multicenter studies, other concomitant mental

disorders. Depression or mania can be diagnosed in 4%, oppositional behaviors – 40%, anxiety disorder – 34%, tic disorder – in 11% of such children.

Attention deficit is manifested by premature interruption of tasks and activities. Children quickly lose interest in the task, as they are easily distracted by other stimuli. Motor activity means not only a pronounced need for movement, but also excessive anxiety, especially when you need to behave relatively calmly. Depending on the situation, this can manifest itself in running, jumping or getting up when you need to sit (for example, in class). It is also manifested in pronounced talkativeness, noisy behavior, rocking and agility. First of all, this is observed in structured situations that require a high degree of self-control. In addition to the main symptoms listed in ICD-10 (International Classification of Disorders) and DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual) impaired attention and increased motor activity, it should be called a pronounced impulsivity [1]. In the new classification – ICD-11 Attention Deficit Hyperactivity Disorder referred to the category Neurodevelopmental disorders and has the following subtypes [3]:

1. Attention deficit hyperactivity disorder, predominantly inattentive presentation.
2. Attention deficit hyperactivity disorder, predominantly hyperactive-impulsive presentation).
3. Attention deficit hyperactivity disorder, combined presentation.

Since 1980, it has become possible to place those with ADHD into several subtypes, depending upon the combinations of symptoms they experience. Those who have difficulties primarily with impulsive and hyperactive behavior and not with attention or concentration are now referred to as having the Predominantly Hyperactive Impulsive Type. Individuals with the opposite pattern, significant inattentiveness without being impulsive or hyperactive are called the Predominantly Inattentive Type. However, most individuals with the disorder will manifest both of these clinical features and so are referred to as the Combined Type of ADHD. Research on those with the Combined Type suggests that they are likely to develop their hyperactive and/or impulsive symptoms first and usually during the preschool

years. At this age, then, they may be diagnosed as having the Predominantly Hyperactive Impulsive Type. However, in most of these cases, they will eventually progress to developing the difficulties with attention span, persistence, and distractibility within a few years of entering school such that they will now be diagnosed as having the Combined Type.

Dysfunction of the neurotransmitter systems of the brain plays an important role in the pathogenesis of ADHD. At the same time disturbances of processes of synaptic transfer which entail disconnection, a rupture of communications between frontal lobes and subcortical structures and as a result of it – development of symptoms of ADHD are of basic importance. Neuropsychological mechanisms of ADHD are considered from the standpoint of disorders (immaturity) of the functions of the frontal lobes of the brain, especially the prefrontal region.

Manifestations of ADHD are analyzed from the standpoint of deficit of functions of the frontal and prefrontal brain and insufficient formation of control functions (CF). Patients with ADHD show «control dysfunction» (in English – executive dysfunction).

The development of CF and maturation of the prefrontal region of the brain are long processes that continue not only in childhood but also in adolescence. CF is a rather broad concept that refers to the range of abilities that serve to maintain the necessary sequence of efforts to solve a problem aimed at achieving a future goal.

Significant components of CF suffering from ADHD are:

- 1) impulse control, behavioral inhibition (restraint);
- 2) organization, planning, management of mental processes; maintaining attention, refraining from distractions;
- 3) internal language;
- 4) working (operative) memory;
- 5) prediction, forecasting, looking to the future;
- 6) retrospective assessment of past events, mistakes;
- 7) change, flexibility, ability to switch and view plans;

8) choice of priorities, ability to allocate time; separation of emotions from real facts.

Typical symptoms of ADHD.

Attention deficit disorder: 1. Does not pay attention to details, makes many mistakes. 2. Hardly keeps attention when performing school and other tasks. 3. Does not listen to the language addressed to her. 4. Cannot follow instructions and bring the case to an end. 5. Not able to independently plan, organize tasks. 6. Avoids things that require prolonged mental stress. 7. Often loses his things. 8. Easily distracted. 9. Shows forgetfulness.

Hyperactivity: 1. Often makes restless movements of arms and legs, pokes in place. 2. Cannot sit still when needed. 3. Often runs or goes somewhere when it is inappropriate. 4. Cannot play quietly, calmly. 5. Excessive aimless motor activity is stable, it is not affected by the rules and conditions of the situation.

Impulsiveness: 1. Answers questions without listening to the end and without thinking. 2. Can't wait his turn. 3. Interferes with other people, interrupts them. 4. Talkative, unrestrained in language.

Motor activity means not only a pronounced need for movement, but also excessive anxiety, especially when it is needed to behave relatively calmly. Depending on the situation, this can manifest itself in running, jumping or getting up when you need to sit (for example, in class). It is also manifested in pronounced talkativeness, noisy behavior, rocking and agility. First of all, this is observed in structured situations that require a high degree of self-control.

The motor activity of these children – something more than just a physical act – is a manifestation of personality, which has a certain meaning. The behavior of a hyperactive child can be understood as an expression of an urgent need for attention and love of adults around. He sends signals again and again, amplifying them in the hope that someone will respond to them properly. The meaning of these signals often remains unclear to adults, who see only annoying fuss, noise, inconvenience. Thus, a huge gap is formed between the child's expectations and the actual attitude towards him.

Children can't wait their turn, interrupt others and shout their answers without answering the questions completely. Some of these children, due to their impulsiveness, easily get into dangerous situations without thinking about the consequences. This risk-taking is often the cause of injuries and accidents. They receive penalties and other disciplinary sanctions for reckless rather than openly intentional violations of the rules. Difficulties in contact and social isolation are common symptoms that make it difficult to relate to parents, siblings, teachers and peers. Therefore, such children rarely (or not at all) know how to be friends for a long time. Their relationships with adults are often socially unrestrained, with a lack of normal caution and restraint. Other children do not like them. They avoid contact with young children and often find themselves in isolation. It is difficult for them to adequately perceive and evaluate social situations, to build their behavior in accordance with these situations. These symptoms often lead to learning difficulties in hyperactive children. In addition, they often have specific disorders in the acquisition of school skills, for example, in the field of fine motor skills (eg, handwriting). Therefore, it is not surprising that hyperactive children as a result of such symptoms develop low self-esteem and emotional problems.

At the present stage it becomes obvious that the treatment of ADHD should be aimed not only at controlling and reducing the main manifestations of this disorder, but also at solving other important tasks: improving the patient's functioning in various areas and its fullest realization as a person, the emergence of personal achievements. self-esteem, normalization of the situation around him, including within the family, the formation and strengthening of communication skills and contacts with others, recognition of others and increase satisfaction with their lives. The treatment of ADHD requires a comprehensive behavioral, psychological, educational, and sometimes medical evaluation followed by education of the individual or their family members as to the nature of the disorder and the methods proven to assist with its management. Treatment is likely to be multidisciplinary, requiring the assistance of the mental health, educational, and medical professions at various points in its course. Treatment must be provided over long time periods to

assist those with ADHD in the ongoing management of their disorder. In so doing, many with the disorder can lead satisfactory, reasonably adjusted, and productive lives.

Thus, the concept of an extended therapeutic approach involves addressing the social and emotional needs of a child with ADHD, which should be given special attention both at the stage of diagnosis and treatment planning, and in the process of dynamic monitoring of the patient and evaluation of therapy.

The most effective in ADHD is comprehensive care, which combines the efforts of doctors, psychologists, educators who work with the child and his family. Treatment of ADHD should be timely and must include: 1) assistance to the family of a child with ADHD – methods of family and behavioral therapy that provide better interaction in the families of children with ADHD; 2) developing parents' skills in raising children with ADHD, including parent training programs; 3) educational work with teachers (psychoeducation), correction of the school curriculum – through a special supply of educational material and the creation of such an atmosphere in the classroom, which maximizes the opportunities for successful learning of children; 4) psychotherapy of children and adolescents with ADHD, overcoming difficulties, developing skills of effective communication in children with ADHD during special correctional classes; 5) drug therapy, which should be long enough, as the improvement extends not only to the main symptoms of ADHD, but also to the socio-psychological side of patients' lives, including their self-esteem, relationships with family members and peers, usually from the third month of treatment. Therefore, it is advisable to plan drug therapy for several months up to the duration of the entire school year.

In the process of implementing a psycho-educational program and counseling, a team of specialists clarifies with each of its participants (child, parents, educators, teachers) the vision of the situation, his idea of what is happening. Based on the information received, a further set of psycho-educational activities is planned, which may include the following:

- Providing in an accessible form information about the causes and nature of the disease;
- Explain the need to involve as many people as possible from the child's immediate environment in the program of therapeutic activities;
- Joint development of a treatment plan;
- Informing parents and teachers about the interventions that may be required of them in everyday communication with the child;
- Supply of parents and teachers with self-help materials;
- Promoting the development of a self-help network (groups for children, groups for parents).

Psychoeducation of preschool teachers on the problems of ADHD has its own excellent tasks:

- Timely recognition of ADHD symptoms;
- Competent motivation of parents to seek help from specialists;
- Understanding the mechanisms of protest behavior of a child with ADHD, prevention of manifestations of his aggressive behavior and injuries;
- Development of social communication skills.

Specialists should be consulted at the age of about five years, when it becomes possible to differentiate hyperkinetic disorder from similar behavioral problems in the framework of autism, mental retardation and epilepsy.

So, what recommendations can be given to teachers to improve the coping process with such students?

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in children: knowing to help ... Everyone knows these children – they are kind and direct, but their inattention, restlessness and impatience interfere with lessons.

You know their desire for new knowledge, but due to their lack of attention and problems of self-organization, they can not properly learn the material. Can't, not «don't want»...

These children are extremely impatient and impulsive, they can not control their feelings, often try to answer your questions without listening to them to the end.

They are always on the move, it is just difficult for them to sit in class, and even if it works out, during breaks they are like a «hurricane», reacting poorly to your comments.

ADHD is diagnosed in 3-8% of school-age children and is due to the immaturity of certain areas of the brain that are responsible for controlling behavior. ADHD problems become more obvious if the child is simply tired and has not slept.

However, such children can be helped! Such children especially need the understanding and help of teachers.

1. Place such a child in front of you, away from distractions (such as windows). A child with ADHD just needs your presence nearby, eye contact, non-verbal signs of your attention and encouragement (pat on the head, pat on the shoulder). This will make it much easier to control the behavior of a child with emotional and volitional control problems, hyperactive children.

2. A child with ADHD needs constant reminders, tips to guide behavior in the right direction. Periodically «turn on» the child's attention by clapping his hands, raising his hand, ringing.

3. Survey such a child at the beginning of the lesson, at the beginning of the school day, at the beginning of the work week. Such children are characterized by «mood swings», «success swings», which depend little on them, but strongly depend on how interesting you teach them. Be creative in teaching the material. Save and try to develop a desire to learn.

4. Allow the child to move during the lesson, give him instructions related to movement (wipe behind each of the boards, bring a magazine, water the flowers, go for chalk). After that, he will be able to sit still again for a while.

5. Allow your child to twist an eraser or rubber ring in their hands during the lesson. In this way, the child «turns on» their cognitive functions. This is much better than biting your nails or a pen. Most children with ADHD tactilely and kinesthetically perceive information.

6. Allow to reduce the amount of written assignments in class and homework for such a child. It will be easier for you, the child and his parents.

7. Explain to other students the difficulties in teaching a child with ADHD. This will prevent the negative attitude of other children and will not form a feeling of «special» position of the child with ADHD.

8. Maintain a positive relationship with the child. Do not forget to personally greet, ask «How are you?», «How was the weekend?». Children with ADHD are particularly sensitive to being treated well, as they are more likely to have low self-esteem. Avoid humiliation, criticism, especially in the presence of other children. As a teacher, don't let your child believe that he or she is «bad». Such children are more prone to suicide than others.

9. Remember that praise is much more effective than diary entries. Try to put «smilies» for good behavior. Learn and teach others to notice this good behavior in your child.

10. Believe in him, maybe he will be an outstanding artist, doctor, journalist or designer. Such children are extremely creative, as they have right-left hemisphere thinking. Help to reveal and develop their abilities.

11. Try to gain patience and courage and maintain cooperation with the parents of such children, thus you will maintain the authority of the school. Maybe moving to another school will solve your problems, but not your child's problems. Disorders of social functioning in primary school, especially in the case of inadequate treatment of the child and insufficient parental attention, can further lead to the formation of antisocial personality disorder, substance abuse, bipolar affective disorder, suicidal behavior. That is why it is so important in the initial stages, in the first grades of school, to draw the attention of teachers and parents to the difficulties in raising and educating children with ADHD, to support them, to help structure the life of such a child, to believe in his future.

References:

1. American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 5th edn (DSM-5). Washington, DC: American Psychiatric Publishing, 2013.

2. Faraone S. V., Asherson P., Banaschewski T., Biederman J., Buitelaar J. K., Ramos-Quiroga J. A. et al. Attention deficit hyperactivity disorder. *Nat Rev Dis Primer* 2015; 1: doi:10.1038/nrdp.2015.20.

3. Geoffrey M. Reed, Michael B. First, Cary S. Cogan, Steven E. Hyman et al. Innovations and changes in the ICD-11 classification of mental, behavioural and neurodevelopmental disorders. *World Psychiatry* 2019 Feb;18(1):3-19.doi: 10.1002/wps.20611.

4. Moffitt T. E., Houts R., Asherson P., Belsky D. W., Corcoran D. L., Hammerle M. et al. Is adult ADHD a childhood-onset neurodevelopmental disorder? Evidence from a four-decade longitudinal cohort study. *Am J Psychiatry* 2015; 172: 967-977.

5. Polanczyk G. V., Willcutt E. G., Salum G. A., Kieling C., Rohde L. A. ADHD prevalence estimates across three decades: an updated systematic review and meta-regression analysis. *Int J Epidemiol* 2017; 43: 434-442.

6. Ramos-Quiroga J. A., Nasillo V., Fernández-Aranda F., Casas M. Addressing the lack of studies in attention-deficit/hyperactivity disorder in adults. *Expert Rev Neurother* 2014; 14: 553-567.

7. Simon V., Czobor P., Balint S., Meszaros A., Bitter I. Prevalence and correlates of adult attention-deficit hyperactivity disorder: meta-analysis. *Br J Psychiatry* 2009; 194: 204-211.

8. Volkow N. D., Swanson J. M. Clinical practice: Adult attention deficit-hyperactivity disorder. *N Engl J Med* 2013; 369: 1935-1944.

9. Willcutt E. G. The prevalence of DSM-IV attention-deficit/hyperactivity disorder: a meta-analytic review. *Neurotherapeutics* 2012; 9: 490-499.

5.10. The Role of Physical Rehabilitation of Children with Disabilities in the Inclusive Learning Process

Роль фізичної реабілітації дітей з особливими потребами у процесі інклюзивного навчання

Кількість дітей-інвалідів із вродженими чи набутими порушеннями функцій опорно-рухового апарату щорічно збільшується. Велика роль у профілактиці захворювань, лікуванні та реабілітації цієї категорії хворих належить засобам і методам фізичної культури [1]. За статистичними даними (2020 р.) ДЦП в Україні склав у 1972 р. – 0,4 на 1000 дитячого населення, в 1982 р. – 1,72, в 1992 р. – 5,6, в 2002 р. – 9, в 2012 р. – 11, в 2020 р. – 20 на 1000 дітей. У таких дітей спостерігаються не тільки рухові порушення, але і мовні – 7,5%, психічні – 50%. Рухові порушення проявляються у вигляді паралічів, мимовільних рухів, мовні розлади характеризуються лексичними, граматичними і фонетико-фонематичним порушеннями. Психічні – проявляються у вигляді затримки психічного розвитку або розумової відсталості всіх ступенів тяжкості. Рухливість – є однією з основних фізіологічних складових нормального формування і розвитку організму. Це не тільки умова життєдіяльності, засіб і метод підтримки працездатності, а і спосіб розвитку всіх зон кори великих півкуль мозку, координації міжцентрального зв'язків, формування рухових взаємодій, сенсорних систем, пізнавальних процесів, корекції і компенсації недоліків у фізичному і психічному розвитку [3].

Одним із проявів гуманізації сучасного суспільства є інклюзивна освіта, яка покликана забезпечити рівний доступ до освіти для осіб з обмеженими руховими можливостями та інвалідів з урахуванням різноманітності їх особливих освітніх потреб та індивідуальних можливостей. Вперше поняття «особа з обмеженими можливостями здоров'я» широко використовується в

педагогіці і трактується як «...люди, які мають вади у фізичному і (або) психічному розвитку, тобто глухі, слабочуючі, сліпі, слабозорі, з важкими порушеннями мови, порушеннями опорно-рухового апарату та інші, в тому числі діти-інваліди» [4].

Адаптивна фізична культура є складовою частиною фізичної реабілітації, яка полягає у природному, доступному й ефективному відновленні здоров'я. Під фізичною реабілітацією розуміється система заходів щодо відновлення або компенсації фізичних можливостей та інтелектуальних здібностей, підвищення функціонального стану організму, поліпшення фізичних якостей, психоемоційної стійкості та адаптаційних резервів організму людини засобами і методами фізичної культури, елементів спорту і спортивної підготовки, масажу, фізіотерапії та природних факторів [4].

Кінезіотерапія має великі можливості для корекції і вдосконалення моторики індивіда. Велика кількість фізичних вправ, варіативність їх виконання, дозволяє проводити відбір доцільних поєднань для кожного окремого випадку.

Інвалідність пов'язана не тільки із втратою працездатності, а й з обмеженням рухової діяльності. У зв'язку з цим дана категорія людей перебуває у вимушених умовах дефіциту рухової активності.

Фізична культура і спорт є ефективним засобом реабілітації та соціальної адаптації. Для інвалідів заняття фізичною культурою і спортом виступають як фактор поліпшення самопочуття, підвищення рівня здоров'я і рівня фізичної підготовленості, задоволення потреби в спілкуванні, розширенні кола знайомств, самореалізації при занятті спортом.

Комплексом заходів адаптивної фізичної реабілітації у процесі інклюзивного навчання є: адаптивна фізична культура, адаптивне фізичне виховання, адаптивний спорт, оздоровчо-реабілітаційна спрямованість медичної складової і адаптивна фізична активність самих реабілітантів.

Фізична реабілітація носить лікувально-педагогічний характер, так як застосування фізичних вправ і елементів спорту, в тому числі з корекційною

спрямованістю, є складовою частиною освітнього процесу. Точніше говорити про медичні (лікувально-відновлювальні) тренування, при реалізації яких дотримуються фізіологічно обґрунтованих психолого-педагогічних принципів тренування: індивідуальний підхід до реабілітантів; облік мотивації, активності школярів при виконанні фізичних вправ і у роботі на тренажерах; поступовість підвищення фізичних навантажень; систематичність (регулярність) впливу і адекватність фізіологічним можливостям.

Якість фізичної реабілітації (медичних тренувань) залежить від того, наскільки реабілітолог володіє педагогічними знаннями, майстерністю проведення тренувань, умінням дозувати фізичне навантаження і здійснювати контроль за ефективністю реабілітаційного процесу. Основоположними є знання сутності патологічних процесів, що визначають обмеженість функцій при захворюванні. Унікальність начального закладу як реабілітаційної бази полягає в тому, що всі види діяльності, які реалізуються в освітньому закладі, здійснюються педагогічними працівниками. Вчителі навчального закладу поєднують викладацьку діяльність з практичною роботою в структурних підрозділах навчальної (науково-практичні центри, лабораторії), спортивної (спортивні зали, фітнес-центр, стадіон) і медичної (санаторій-профілакторій) спрямованості. Реалізуються основні принципи реабілітації – безперервність та поетапність, причому без відриву від навчання і в процесі навчання. В навчальному закладі повинні бути створені унікальні умови безперервної адаптивної фізичної реабілітації: санаторій-профілакторій, спортивні зали, майданчики тощо.

У дітей-інвалідів рухова активність істотно залежить від виду захворювання і не знаходить виходу в природних іграх, якими з раннього дитинства займаються звичайні діти. Це призводить до гіподинамії, а також недоліку знань про свій організм і його можливості. Ще Аристотель сказав: «Ніщо так не виснажує, не руйнує, як фізична бездіяльність». Протягом століть доведено, що саме певні фізичні вправи сприяють розвитку функціональних систем організму, підвищують загальний рівень здоров'я, імунітет, здатність до

адаптації, стимулюють розумову діяльність. Також треба відзначити позитивний вплив занять танцями, фізкультурою і спортом на розвиток особистості, що особливо яскраво проявляється серед дітей-інвалідів. Щоб їх фізична форма була на високому рівні протягом усього життя, необхідні систематичні заняття з дитинства.

Лікувально-профілактичним закладом, призначеним для проведення оздоровчо-реабілітаційної роботи серед учнів і співробітників школи, повинен стати санаторій-профілакторій з його лікувальною та реабілітаційною базою. Профілі оздоровлення школярів доцільно формувати за нозологічним принципом: захворювання опорно-рухового апарату, органів дихання, серцево-судинної, травної та сечовидільної систем, захворювання органу зору, порушення обміну речовин.

Реалізація фізкультурно-оздоровчих програм призводить до розширення можливостей рухових дій інвалідів, дозволяє їм підвищити свої фізичні кондиції, включитися в загальнокорисну працю.

Педагоги у своїй роботі з даними дітьми керуються принципом, що всі люди, незалежно від стану фізичного і психічного здоров'я можуть отримати велику користь від фізичної активності, якщо знати, як адаптувати той чи інший вид рухової діяльності до потреб конкретної людини.

Спеціалізовані школи та класи керуються затвердженою нормативною документацією, в якій визначені організаційно-педагогічні умови навчання та виховання дітей з урахуванням їх психофізіологічних особливостей (полегшений режим, менша кількість учнів у класі, дотримання темпу навчальної роботи щодо можливостей пізнавальної діяльності дітей тощо). Для початкових класів розроблені навчальні спеціальні програми, що забезпечують фронтально-корекційну орієнтацію навчального процесу, вносяться зміни до змісту освіти в 5-9 класах, здійснюється їх експериментальна перевірка, розроблений тимчасовий освітній стандарт спеціального (корекційного) навчального закладу для дітей з особливими потребами.

Навчання в спеціальному класі проводиться за спеціальними навчальними планами і програмами.

Спостереження за станом здоров'я учнів протягом 2019-2020 навчального року дозволяють зробити висновок про те, що погіршення здоров'я молодого покоління безпосередньо пов'язано з відсутністю валеологічної спрямованості сучасної освіти на всіх рівнях підготовки: від шкільного до вузівського. Хронічна захворюваність школярів представлена не тільки патологією опорно-рухового апарату, а й хворобами очей (міопія, астеніопія), хворобами органів травлення (гастрити, холецистити), захворюваннями серцево-судинної та нервової систем (гіпертонічна хвороба, нейроциркуляторна дистонія), порушенням обміну речовин (ожиріння). Особливу занепокоєність викликають ранні порушення мінерального обміну (каменеутворення в жовчному міхурі і нирках), що формують ранні остеохондрози в учнів (в основному шийного відділу), чому сприяють порушення постави і статичні навантаження (робота за комп'ютером, музичним інструментом). Є очевидним, що специфіка захворюваності школярів безпосередньо пов'язана з соціальними факторами, серед яких провідне місце займають несформована культура здоров'я, спосіб життя, гіпокінезія, недотримання здоров'язберігаючих і відсутність здоров'яформуючих технологій у навчальному закладі. Основна спрямованість здоров'яформуючих технологій у школі повинна складатися в отриманні в процесі навчання прогресивних знань, умінь і навичок щодо формування здорового способу життя з метою не стільки збереження, скільки підвищення життєвого потенціалу учня, його «адаптивності» до факторів навколишнього, в тому числі соціального, середовища [2].

Сучасна система надання терапевтичної, швидкої допомоги досягла нової, високої якості розвитку, що поставило перед медичною спільнотою завдання не тільки виліковувати пацієнтів, а і повертати їх до звичного життя, відновлюючи життєву активність. Найбільш повно цю задачу вирішує реабілітаційна медицина. У зв'язку з поставленими завданнями, професійне

співтовариство реабілітологів складається із спеціальностей (лікар з фізичної та реабілітаційної медицини, кінезіології, ерготерапевт), які надають клінічні рекомендації і оновлюють нормативно-правову базу відповідно до європейського та світового досвіду професіоналів у цій галузі.

В інклюзивному навчальному закладі створені безбар'єрні умови середовища та здійснюється адаптація з урахуванням освітніх потреб усіх дітей. Зокрема, доступна фізична інклюзія полягає у забезпеченні легкого доступу до шкільного корпусу та вільне пересування ним, розміщення меблів, включаючи спеціально пристосовані меблі, у класах, щоб дітям було комфортно в класі не лише під час навчального процесу, а й на перервах, щоб вони також мали можливість брати участь разом зі своїми однолітками у всіх видах діяльності.

Дослідники зазначають, що останнім часом надання соціальних послуг людям з особливими потребами стає дедалі складнішим через збільшення очікувань та вимог до спеціалізованих установ та фахівців. Одним із нововведень у задоволенні потреб дітей з особливими потребами є заміна існуючої практики функціонального підходу на колективну роботу різних фахівців. Експерти наголошують на важливості та необхідності переходу від роботи у відділах за принципом міждисциплінарних команд, коли рішення складного завдання одночасно обробляється спеціалістами різних відомств та професій, об'єднаних в єдину систему.

Успішна команда розглядається як основна вимога до надання високоякісних професійних послуг та задоволення від роботи, оскільки така організація дозволяє вирішувати проблеми досить успішно та швидко, так як пропонує чіткий розподіл завдань та взаємодію різних структурних процесів.

Мультидисциплінарна модель роботи визначається як група незалежних експертів у різних галузях знань з окремими планами дій та окремими функціональними завданнями. Всі вони працюють пліч-о-пліч, але на практиці не разом [9]. Внутрішні стосунки незалежних експертів у групі погоджуються керівником групи. Завданнями керівника цієї групи – є управління компанією, розподіл обов'язків її членів та визначення кола послуг, які пропонуються

кожній окремій сім'ї з дитиною з обмеженими можливостями. Така команда діє на основі регулярних засідань групи, де відстежується і оцінюється робота, а також нові випадки.

Основні принципи колективної роботи полягають у наступному:

1) принцип членства (учасник команди може бути незалежно від того, є ця діяльність основною або ні);

2) принцип інтеграції (виражається у присутності в колективі фахівців з різних дисциплін, знання та досвід яких повинні сприяти досягненню обраної мети);

3) принцип колективної відповідальності (зведений до професійної та юридичної відповідальності кожного члена команди за власні та колективні рішення, за використання колективних ресурсів, найбільш ефективних для надання певних послуг) [9].

У реабілітаційних закладах працюють спеціалісти: соціальні працівники, психологи, дефектологи (логопеди), логопеди, фізіотерапевти, ерготерапевти, асистенти. Окрім цього, до групи можуть також входити невролог, медсестра, дієтолог, психіатр, ЛОР-фахівець тощо [5].

Наприклад, діти, які крім інтелектуальних вад також страждають на церебральний параліч, шизофренію чи епілепсію, потребують турботи працівників із особливими професійними здібностями та навичками.

Команда має спільні завдання для всіх членів, але зберігає особисті та індивідуальні обов'язки кожного спеціаліста та розподіляє їх таким чином, щоб навички кожного члена команди були оптимально використані.

Функції та обов'язки членів мультидисциплінарної команди залежать від ряду факторів (цілей та специфікацій установи, плану діяльності; моделі команди; цілей, завдань, складу команди). Однак у більшості випадків члени команди виконують ролі, які відповідають їхнім посадовим обов'язкам, навичкам та вмінням. Наприклад, у реабілітаційних центрах професіонали можуть виконувати такі завдання.

Соціальний працівник виконує такі функції:

- ознайомлення клієнта з цілями, структурою та принципами роботи закладу, а також їх можливостями надання допомоги;
- ведення справи дитини;
- консультування сімей щодо основних проблем розвитку дитини;
- забезпечення спілкування з іншими сім'ями з тими ж проблемами;
- надання інформації про види державних виплат та допомог, допомогу з інвалідності, державну фінансову допомогу та надання пільг;
- надання інформації про можливості місцевих громад, які можуть бути реалізовані місцевими органами влади або неурядовими організаціями, установами, волонтерськими програмами, тимчасовим доглядом, гуманітарною допомогою тощо;
- візити додому для оцінки житлових умов;
- надання послуг для взаємодії всіх членів сім'ї;
- організація відвідувань інших спеціалістів на дому, якщо це необхідно.

Соціальний працівник зобов'язаний брати активну участь у встановленні постійних ділових контактів навчального закладу з представниками державних та неурядових організацій, які вирішують певні аспекти проблем: районними психологами, психологами-консультантами, клінічними психологами, психіатрами закладів, службовців, службовців психолого-медико-освітніх консультацій та медико-соціально-професійних комісій, соціальних педагогів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді.

Психолог виконує такі функції: поради щодо психосоціальної оцінки та діагностики потенційних можливостей дітей; надавати рекомендації щодо того, як повинна поводити себе дитина в тій чи іншій ситуації; сімейна психотерапевтична допомога; аналіз сімейних відносин між батьками, батьками з дитиною, ставлення батьків та інших родичів до інвалідів та факту їх інтелектуальної недостатності, їх прийняття цієї проблеми; консультування членів команди щодо психологічних особливостей дитини та розробка програми та індивідуального плану її виправлення; моніторинг стосунків між членами команди та організація заходів щодо запобігання вигорання.

Дефектолог (дефектолог) виконує такі функції в інклюзивному навчальному закладі:

- діагностика розвитку особистості;
- проведення індивідуальних та групових занять;
- консультування членів сім'ї щодо того, як індивідуально підходити до інваліда;
- виховна робота з батьками.

Логопед в інклюзивній школі виконує такі обов'язки:

- виконання стимулюючих заходів перед мовленням;
- впровадження індивідуальних та групових курсів з розвитку та корекції мови;
- консультування членів команди та батьків щодо індивідуального підходу до мовного розвитку дитини.

Невролог виконує такі функції:

- здійснення заходів, спрямованих на з'ясування стану центральної нервової системи психічно інваліда, за необхідності – вироблення рекомендацій щодо спеціальних видів медичних оглядів;
- призначення необхідних лікувально-оздоровчих заходів;
- консультування членів команди щодо особливостей стану здоров'я психічно інваліда.

Кінезіотерапевт (фізіотерапевт) виконує такі функції:

- реабілітація рухових навичок за допомогою спеціальних видів фізичних вправ, масажів та рухових ігор;
- консультування членів команди та батьків щодо розвитку загальної рухливості дитини в рамках всебічного виховного вливу;
- узгодження власного плану втручання з потребами та рекомендаціями членів групи.

Варто зазначити, що кваліфікована, добре навчена, допоміжна та доповнююча робоча сила відіграє ключову роль у забезпеченні всебічної підтримки дитини. Високий рівень мотивації та прихильності кожного члена

команди до власної діяльності значно підвищує ефективність їхньої роботи. Важливою є взаємодія членів команди у створенні та реалізації індивідуального навчального плану. Кожна команда обирає свій стиль діяльності [6].

Залежно від складності команди можуть мати однаковий робочий план для всіх клієнтів або розробити бізнес-план для кожного випадку.

З точки зору індивідуальної роботи з дитиною, усі члени мультидисциплінарного колективу планують та проводять спільні заходи відповідно до виявлених потреб. Командна робота дозволяє більш ретельно оцінити потреби та можливості дитини з обмеженими можливостями, оскільки вона базується на оцінках не фахівця, а цілої групи фахівців. Команда також забезпечить доступ до більш широкого кола можливостей, що, в свою чергу, значно підвищить ефективність процесу втручання.

Для кожної нозологічної групи, що потребує реабілітацію, повинна бути розроблена оздоровчо-реабілітаційна програма. Найбільш затребуваною (за кількістю, які потребують реабілітації) і апробованою є оздоровчо-реабілітаційна програма для хворих із захворюваннями опорно-рухового апарату, що розроблена для школярів на дитячий церебральний параліч, зі сколіозами, остеохондрозами й іншими захворюваннями нервово-м'язового апарату, кісток і суглобів. У процесі розробки програми визначені оптимальні за видом, обсягом й інтенсивністю фізичні навантаження, оцінка ефективності занять для певної категорії реабілітованих, вирахований реабілітаційний потенціал (РП). У процесі дослідження визначено антропо- і фізіометричні параметри, спірометрію, визначення характеру рухових порушень, ступеня обмеження рухових функцій, оцінку функціональних резервів і загальної фізичної працездатності, прогноз відновлення порушених функцій.

Учні з інвалідністю проходять реабілітацію з урахуванням рекомендацій медиків – індивідуальної програми реабілітації інваліда, що розробляються державними установами медико-соціальною експертизою при встановленні групи інвалідності.

Велике значення в реабілітації має систематичність проведення медичного тренування, яка реалізується у класах. Відповідно до державних освітніх стандартів в освітньому закладі викладається дисципліна з фізичної культури для інвалідів та осіб з ОРМ, яка реалізується з дотриманням принципів збереження здоров'я і адаптивної фізичної культури. Залежно від нозології, ступеня обмеженості функціональних можливостей і відповідно до рекомендацій, фізичне виховання для учнів-інвалідів і школярів із ОРМ організовано у вигляді практичних занять з використанням фізичних вправ, природних можливостей і гігієнічних факторів. Програмовий матеріал з адаптивної фізичної культури включає наступні розділи: ритміка і ритмічна гімнастика, гімнастика, легка атлетика, лижна підготовка, спортивні та рухливі ігри, робота на тренажерах. Кожен із цих розділів включає фізичні вправи, що дозволяють впливати на різні ланки опорно-рухового апарату, м'язові групи, нервову, дихальну та серцево-судинну системи, коригувати вади фізичного розвитку, психіки і поведінки. Необхідно відзначити, що одні й ті ж вправи використовуються на навчальних заняттях із фізичної культури, лікувальної фізичної культури, на рекреаційних (на відкритому повітрі) і спортивних заняттях (у спортивному комплексі, тренажерному залі) і в якості самостійних занять.

Розроблені комплекси спеціальних фізичних вправ (адаптивної фізичної культури і лікувальної фізичної культури), спортивне обладнання, приміщення відповідають вимогам доступності, надійності, міцності, зручності і принципам створення безбар'єрного середовища для різних категорій школярів з ОРМ [7].

References:

1. Аксенова Л. И. Специальная педагогика: уч. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова и др.; под ред. Н. М. Назаровой. 2-е изд., Стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 400 с.

2. Борисова Л. П. Здоровьеформирующие технологии – актуальное направление в образовании / Л. П. Борисова, О. Б. Ерохина, И.Н. Козицын, А. А. Ткачук. *Молодой ученый*. 2014. № 3. С. 874-877. URL: <https://moluch.ru/archive/62/9615>

3. Власенко С. В., Кушнир Г. М. Ключевая роль приверженности к терапии спастичности в эффективности реабилитации двигательных функций у больных детским церебральным параличом. *Укр. неврол. журнал*. 2011. № 1. С. 42-45.

4. Дмитриев В. С. Адаптивная физическая реабилитация. *Вестник спортивной науки*. 2003. № 1. С. 39-41. URL: <http://bmsi.ru/doc/1f7640d8-ffb5-4f66-8b50-c89966c76549>

5. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник / Ред. кол. Н. Софій, І. Єрмаков, та ін. К.: Контекст. 2000. С. 314.

6. Латчук В. Н., Бурлакина О. В., Бурлакин М. Ю. Роль туризма в реабилитации детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями. *Коррекционная педагогика*. 2006. № 3 (15). С. 22-26.

7. Максимихина Е. В., Шивринская С. Е. Комплексная реабилитация больных и инвалидов. Рабочая тетрадь для практических занятий: учеб.-метод. пособие. М.: Флинта, 2012. 67 с.

8. Супервізор у соціальній роботі: супервізія догляду в громаді, денних та стаціонарних установах / Браун А., Боурн А.; пер. з англ. Т. Семигіної. К.: Унів. вид-во «Пульсари», 2003. С. 173.

9. Фирсов М. В., Шапиро Б. Ю. Психология социальной работы: содержание и методы психосоциальной практики. М.: Академия», 2002. С. 156.

CONCLUSION

Improvement of educational practice and development of scientific pedagogical knowledge are closely connected with research activity, the results of which represent and generalize experience and achievements in the field of humanization and harmonization of personal development of applicants categories of different age, which reflects the transition to a qualitatively new level modern professional's scientific thinking and methodological culture in the field of education.

Actualization of updating the system of pedagogical knowledge, bringing it in line with the realities and challenges of nowadays, the demands of social practice radically change a modern society, its educational, socio-cultural and other areas. It also involves overcoming outdated theories and at the same time creating the preconditions for new promising approaches emerging, organically linked to the domestic socio-humanitarian traditions and clearly focused on educational practice problems constructive solution. In addition, one of the most popular today is the direction of international cooperation and the creation of a single educational space.

Our authors' team was guided by such considerations when initiating the research topic of the collective monograph with the support of the Polish Academy of Management and Administration in Opole «Current Problems of Harmonization of

Personality Development in the Modern Educational Space». This is a special research project that brought together the authors from different institutions, representatives of different cities to join the discussion on education. In particular, a number of issues were raised: current aspects of professional training of future specialists in modern institutions of higher education (Chapter 1); theoretical and methodological fundamentals of improving the quality of higher education (Chapter 2); innovative technologies in the training of future specialists for preschool and primary school institutions (Chapter 3); modern innovative approaches in teaching and educating children of preschool and primary school age (Chapter 4); formation

and development of a personality in a barrier-free educational environment (Chapter 5).

Accordingly, the methodological principles of professional training of future teachers of various educational institutions and methods of introducing their professional skills in the modern educational space were chosen as the subject of scientific research

It has been emphasized that international relations, cooperation with leading European universities, exchange of experience and pedagogical methods will maximally promote pedagogical goal-setting, which aims at determining the effectiveness of educational activities and effectively influencing the motivational-value and cognitive-logical sphere of youth development.

We hope that our work will contribute, so to speak, to the actualization of pedagogical theories (knowledge, methods) of teachers, the growth of their interest in building the theoretical foundations of pedagogical science, which, in our opinion, is today the main condition for its further progress. In addition, the experience of Ukrainian authors is a guarantee of a fruitful cooperation with scientists from other countries, including Poland, outlines a wide range of topics in the direction of forming a pedagogical culture and creating a single educational space.

The authors' team sincerely thanks everyone who took part in the discussion of the monograph manuscript, for constructive comments and valuable advice, which we tried to take into account as carefully as possible. We are especially grateful to the staff of the Publishing House of the Academy of Management and Administration in Opole for their great help in the technical design of the manuscript and its preparing for printing.

We invite as wide a circle of representatives of our professional community as possible to get familiar and discuss. We will be glad if our research is useful for students, young scientists, teachers of various educational institutions, psychologists and social workers – all those who want to develop pedagogical science at a high quality level and care about raising the level of their professional culture.

Editors

ANNOTATION

Chapter 1. Current Aspects of Professional Training of Future Specialists in Modern Institutions of Higher Education

1.1. *Nataliia Henyk, Oksana Perkhulyn, Olena Kusa.* Professional Training of Future Doctors in the Context of Competence Approach Implementing.

The article analyzes the theoretical and methodological aspects of the implementation of the tasks of professional training of future doctors in the context of implementing the competency approach. The contents, the purpose and the tasks of modernization of the educational process of medical institutions of higher education by introducing a competency approach as an important condition for improving the quality of training of future doctors and ensuring the effectiveness of their professional readiness to perform responsibilities in the field of health care have been considered.

1.2. *Mykola Rozhko, Oksana Kerziuk, Taras Mandziy.* Organization of Distance Learning in Medical Institutions of Higher Education in Quarantine.

The article analyzes the advantages, disadvantages and prospects of distance learning in the institutions of higher education of Ukraine in quarantine. Distance learning is seen as a way to get an education using computer and modern information technology, which allows students and interns to study at a distance, without leaving work and going abroad. It is noted that this method of acquiring knowledge provides a comfortable and convenient environment for each student and the opportunity to study without leaving work. However, due to the need for professional training of future doctors to master practical skills, work with real patients, practice manual and communication skills, distance learning cannot fully replace offline education in medical institutions of higher education.

1.3. Sofiia Petruniak, Emilia Tsymbala. Current Aspects of the Organization of Distance Learning in Higher Education Institutions of Ukraine. The article discusses the prevalence of distance education nowadays, the role of the teacher in motivation and his interest in the subject, requirements for the teacher and the student for a successful result. The importance of knowledge visuals, the use of new technologies of teaching material, students' active involvement in discussing key issues and promoting the development of their creativity have been discussed. It has been specified, that the main role in the pedagogical process and the formation of students' knowledge is played by the teacher, who is the tutor in this case that includes broader responsibilities of teaching, provides advisory services and accompanies the student or the academic group through out all the studying.

1.4. Oksana Perkhulyyn, Nataliia Henyk, Oksana Zhukuliak. Information and Communicative Support of Independent Work of Students as an Important Factor of Improving the Quality of Medical Education. The article considers the expediency of using information and communication support of independent work of students as an important condition for improving the quality of medical education. It is emphasized that Ukrainian theorists and practitioners in the field of higher school didactics are actively working on the development of methods for the use of information technology in the organization of independent work of students of medical institutions of higher education. The main directions of using information and communication technologies in the development of didactic materials, solving creative research tasks, preparation of abstracts, scientific reports, laboratory work, research activities, independent observations during the tasks of independent work of students in the context of studying the academic subject.

1.5. Oksana Yurchyshyn. Comparative Analysis of Students' Knowledge Testing Results in «Medical Microbiology» while Using Opened and Closed Test Tasks Databases. A comparative analysis of open and closed test tasks databases effectiveness in the discipline «Medical Microbiology» among 1045 second- and

third-year students of the medical faculty has been conducted. From the given results the tendency is observed that early acquaintance of students with base of test tasks does not improve test results. A closed database of test tasks reliably allows to identify people who have not properly mastered the basic provisions of the academic subject, about a third of students with an average level of knowledge failed the test (gave <50% correct answers). This indicates that the tests perform the control function.

1.6. *Olha Blaha, Lesia Kysliak.* Using of Innovative Teaching Technologies of Social and Humanitarian Subjects in a Higher Education Law Establishment.

The article emphasizes that taking into account the priority of the position of forming a holistic personality, the appropriate perception of the social and cultural situation, the preservation of the principles of cultural and environmental conformity in teaching, we consider it important to study the disciplines of the social and humanitarian cycle. At the same time, the use of innovative teaching methods and interactive technologies should contribute to the process of intensification of students' learning, intensification of cognitive activity and optimization of the educational process. The use of innovative technologies of teaching social sciences and humanities in a higher education law establishment is considered.

1.7. *Lydia Shegda, Iryna Yaroshenko, Oksana Dzudzylo.* The Concept of Creativity in the Pedagogical Practice of the Future Conductor.

The research analyzes the concept of creativity, finds out the methods by which you can develop creativity. The difference between creativity and art and the traits of a creative personality are determined. Through the concept of creativity, the concept of musical creativity and creativity in the work of a choral conductor is clarified, the main components of creativity in choral activity are identified. Research issues: to draw attention to the importance of methodological concepts of creativity in the pedagogical practice of the future conductor. Research results: the specifics of pedagogical aspects of the formation of the future conductor through the prism of

creative methods, which is necessary for the pedagogical activities of a modern teacher has been analyzed and proved.

1.8. *Iryna Paliichuk. Artistic Repertoire for Saxophone of Lviv Authors in the Aspect of Professional Performers' Skill Education.* The proposed scientific working analyzes various genres of artistic repertoire for saxophone by Lviv authors – V. Nosov, V. Tsaitz, O. Kozarenko, V. Kaminsky. Their significance in the process of educating musicians' performance skills is outlined and their genre and style peculiarities are characterized – strong rooting in folklore soil and Western European stylistic landmarks.

1.9. *Maryna Zhukovska. Psychological and Pedagogical Fundamentals of Professional Culture Formation of the Future Lawyers.* The article highlights the psychological and pedagogical foundations of the formation of professional culture of future lawyers. It is emphasized that the professional culture of a lawyer is an important personal feature. Its formation occupies an important place in the educational process of higher education institutions. An important place in optimizing of this process is taken by the use of innovative educational technologies, that provide the formation of professionally important competencies of the personality of future lawyers through the organization of research projects; organization and holding of conferences, seminars, round tables, business games and a set of interactive methods.

1.10. *Oksana Skobnikova, Nataliia Shkolna. Theoretical Aspects of Studying Terminology by Students of Higher Educational Institutions.* The purpose of the study is to emphasize the importance of studying terminology by students of higher educational institutions and to analyse some theoretical aspects of studying terms. Modern approaches to the research of a term are outlined, namely normative or substantive, functional or descriptive and systemic. A term is defined as a three-layer lexical unit of a certain terminological system. Main characteristics and functions of the term are distinguished, namely nominative, definitive, semasiological, communicative, cognitive functions.

Chapter 2. Theoretical and Methodological Fundamentals of Improving the Quality of Higher Education

2.1. *Petro Koval, Nataliia Humeniuk. The Quality of Higher Education – the Key to Providing Highly Skilled Professionals.* The article deals with the importance of providing university students with quality education for creating market professionals for the development of the state economy and creating competition quality professionals in the international job market. Along with providing high-quality professional knowledge and skills formation of moral, ethical, aesthetic qualities of future expert as being essential to the spiritual development of students.

2.2. *Olena Pavlyshynets, Bohdana Petryshak. Modern Experience of Teaching German on the Basis of Professional Development Programmes from Goethe Institut DLL.* The article deals with the overview of professional development programmes for teachers of the German language from DLL. It aims at promoting the contents, history, approaches and the main principles and values of the programme. DLL programme from Goethe-Institut is meant to develop German language teachers' professional qualifications. It is based on modern achievements in the sphere of teaching German as a foreign language and integrates innovative approaches to the professional development – research through activity. DLL incorporates national standards of teachers' professional development, as well as the international standards in the given sphere. The programme offers an interesting cooperation opportunities for higher education institutions.

2.3. *Mykola Sadovyi, Vladylena Fedorenko. Features of Methodology of Physics' Practical Teaching in Medical Colleges.* The article is devoted to the study of methodology of teaching physics of medical college students, taking into account the professional orientation. The article presents a fragment of the manual with guidelines for the implementation of laboratory work in the sections «Mechanics»

and «Molecular Physics» in order to implement an integrative approach to teaching physics in medical college.

2.4. Anna Bevz. Features of Physics Education of Students of Vocational Colleges of Engineering during Covid-19. The article notes the importance of distance learning as the best alternative to classical learning in classrooms during the COVID-19 pandemic. Distance learning programs and courses are analyzed. The experience of adaptation of the course «Physics and Astronomy» and features of distance learning of physics for students of vocational colleges of engineering during COVID-19 are shown.

2.5. Dmytro Somenko, Natalia Donets, Oleksandr Marinov. Organization of Independent Research Activities in Optics for Physics Students Using Professional Laboratory Equipment and Digital Technologies in Pedagogical Universities. Given the directions of modernization of education and the requirements for professional competencies of physics students of pedagogical universities, the article highlights the main provisions for conducting research in optics using modern laboratory equipment and digital technologies. As a specific example of research work, a number of experimental experiments to study the phenomenon of diffraction are proposed. Adapted laboratory works, individual educational-research, educational-experimental tasks, is combined with computer equipment, provide for the performance of research works, experimental tasks, which are aimed at the development of cognitive activity of students.

2.6. Olena Tryfonova. Preparation Methods of Natural Sciences Future Teachers for Physical Problems Solving on the Basis of Bilingual Approach. We have proven the need to improve the process of training future science teachers on the basis of a bilingual approach. Our study presents models of bilingual education of future science teachers, outlines the methodological features of the bilingual approach, summarizes the classification of physical problems and the sequence of

their solution in an open bilingual educational environment, offers an example of solving a physical problem based on bilingual approach.

2.7. Ihor Bogdanov, Yana Suchikova, Tetyana Nestorenko. Formation of «Material Purity Class» Concept in Future Nanomaterial Scientists. The paper proposes approaches to the method of introducing the «material purity class» concept in the course of training of specialists in the field of nanomaterial science. The classification of materials by purity classes, means of their expression and application of electronic equipment materials and real crystals in the nanotechnology industry are presented.

Chapter 3. Innovative Technologies in the Training of Future Specialists for Preschool and Primary School Institutions

3.1. Nelli Lysenko, Anna Śliwa. Preparation of Masters – Future Educators of Preschool Educational Institutions: Improvement Ways. The article deals with the modern approaches to the organization of the process of preparation of future educators for preschool educational institutions during the study of academic professional subjects. Among the obligatory professional subjects is «Preschool Pedagogics», which is studied continuously from the first (second semester) – up to the third (sixth semester) courses in full-time and distance learning. Its teaching is based on a number of theoretical and methodological approaches (axiological, systemic, activity, competence, interdisciplinary, etc.) that function individually in the educational process of higher education institutions. The professional subject is intended to prepare students for practical work with children in the line of axio-humanistic pedagogics.

3.2. Mariia Oliiar. Formation of Future Teachers' Communicative Competence in the Process of Educational and Research Activities. In the context of reforming the Ukrainian educational system, the problem of forming future teachers' communicative competence remains topical. An effective means of developing students' communication skills was their inclusion in active educational and research activities. Pedagogical practice contributed to the strengthening of students' motivation for communicative activity. The research technology was implemented at the classes according to different models. Appropriate educators' communication strategies and tactics contributed to the effective use of research technology. Game and group technologies, case method, etc. are effective in the process of forming students' communicative competence.

3.3. Svitlana Chupakhina, Nataliia Kyrsta. Practically Oriented Technologies in Professional and Methodical Training of Teachers in the Conditions of Informatization of Education. The study focuses on practice-oriented technologies in the process of teachers' training in higher pedagogical education. It is determined that the technologicalization of education as a modern trend, involves technological modernization, effective transformation of the educational process, which is aimed at its optimization and rationalization, improving the level of technological culture of the teacher, active design and implementation of technologies. According to the results of the study of the principles of choice of technologies in the conditions of informatization of education, a number of requirements are summarized, which must be met by the technologicalization of professional and methodical training of teachers. The purpose of the study is to substantiate practice-oriented technologies in the professional and methodological training of teachers in modern conditions of implementation of the tasks of higher pedagogical education and to monitor the readiness of teachers to use them. A survey of fourth-year students of pedagogical specialties was conducted to determine the readiness and to identify the level of their professional expectations regarding the application of learning technologies in practice. It has been proved that technologies are a means of professional and

methodical training of teachers and the object of study and mastering them in the process of learning in institutions of higher pedagogical education in terms of informatization, which will allow them to develop and to use learning technologies in professional activities.

3.4. *Oksana Domaniuk. Preparation of Students of Specialty 012 «Preschool Education» for Personal Growth of Preschool Children: Practical Aspect.*

The article reveals the practical aspects of preparing future educators of preschool institutions for the personal growth of senior preschool children, in particular, the formation of basic personal qualities, among which the benevolence is distinguished. The peculiarities of the activity of the consultative and educational center in the institution of preschool education and the organization of pedagogical practice of the students of higher education of the specialty 012 Preschool education are presented.

3.5. *Stepan Nedilsky, Alla Sinitsyna, Dariusz Stanuchowski. Preparation of the Future Teachers for the Use of Interactive Technologies in the Professional Activity.*

The article reveals the contents of future teachers' training to use the interactive technologies in professional activities. It is emphasized that for the implementation of the tasks of professional training of the future teachers for the introduction of interactive technologies, special importance is given to mastering during classes the method of using interactive technologies, which takes place due to the study of the future teachers the psychological and pedagogical subjects. Their study is aimed at mastering by students at the undergraduate level of training the necessary knowledge, skills and abilities to use innovative technologies in the educational environment.

3.6. *Natalia Filipchuk. Acquaintance of the Future Teachers with Educational Functions of Museum Pedagogy.*

The article covers an important and socially popular topic of forming a «cultural» person in his relationship with nature, society, «himself», based on the modern global paradigm – «the future we want, with

culture». It is substantiated that the proper place in this process is occupied by museum policy, in particular museum pedagogy. The mission of museum institutions is to learn about the cultural heritage of the past, historical experience, to find ways of development and prospects for the future, since the objective vision of the future is based on the reliability and the quality of knowledge of modern realities and information, experience, knowledge, creativity of the previous generations. The strengthening of the role of museums in the development of civilizational progress is natural. They become certain indicators for the social and economic, cultural, demographic, political, ethical development of the society. It is determined that the functional characteristics are significantly enhanced when the outlined goals are realized in the interaction of museums and educational institutions that perform a common task – the education of the nation.

Chapter 4. Modern Innovative Approaches in Teaching and Educating Children of Preschool and Primary School Age

4.1. *Nataliia Blahun*. The Role of Play Activity in the System of Pedagogical Knowledge. The historical preconditions of the formation of the game culture of junior schoolchildren are considered. The influence of play activity on the formation of the personality of primary school children has been investigated. It is determined that games have the greatest impact on the worldview of children and their world understanding. This approach allows using play activity as a tool to adjust the upbringing of children of primary school age in the process of formation of their personality.

4.2. *Oleksandra Lysenko, Marianna Nezamai*. Organization of Psychological and Pedagogical Assistance to Children of Internally Displaced Persons: the State of the Problem in Modern Scientific Researches. The article considers the organization of psychological and pedagogical assistance to children of internally

displaced persons. The scientific literature on the proposed topic is analyzed in the article. The state of the problem in modern scientific researches is investigated. It has been found out that children from resettled families have difficulty in the process of adaptation and need professional training, in particular, pedagogical.

4.3. *Liudmyla Matsuk, Nadiya Lazarovych, Yaryna Kvasetska, Jolanta Pytlik.*

Formation of Natural Ideas and Concepts of Senior Preschool Age Children by Means of Objects of the Corner of Nature. The article examines the peculiarities of how natural ideas and concepts are formed in children of preschool age through the objects of the corner of nature; the requirements of the equipment and functioning of the corner of nature in preschool institutions are defined. The main steps of forming natural ideas and concepts of preschool children in the process of their interacting and observing the objects in the corner of nature are revealed.

4.4. *Larysa Krul, Marianna Matishak.*

Pedagogical Conditions of Using Natural Science Fairy Tales in the Work with Preschool Children. The article is devoted to the problem of ecological education of children of senior preschool age by means of a natural fairy tale. The authors have made a thorough analysis of key methodological approaches to the implementation of environmental education of preschool children, have presented the main provisions of environmental, aesthetic and ecological, environmental, activity and integrated approaches. The pedagogical conditions have been generalized and methodical recommendations for educators of preschool educational institutions concerning the use of natural fairy tales for education of senior preschool children have been formulated.

4.5. *Petro Kuzenko.*

Works of Fine Arts as a Factor of Development of Creative Abilities of the Pupils of Children's Art Studios. The article is devoted to the problem of development of creative abilities of pupils of children's art studios by acquaintance with works of fine arts. It is emphasized that in the modern theory and practice of organizations of out-of-school art education much attention is paid to

providing pedagogical conditions for the development of creative abilities of the individual. An effective tool in this process is to acquaint children with different types and genres of fine arts, which allows them through the perception of lines, colors, compositions, shapes and textures to learn about the feelings and creative ideas of the artist, to understand the important role of art in creating a certain image, and, hence, to create a creative product.

4.6. *Liudmyla Matsuk, Nataliia Zakharasevych, Olha Hutsman.* The Influence of Humorous Works of Various Genres on the Formation of Artistic and Speech Skills and Abilities of Older Preschool Children. This article is devoted to the influence of humorous works of various genres on the formation of artistic and speech skills and abilities of older preschool children, the effect of humorous compositions of different genres on the modeling, artistic, and speech skills of children of senior preschool age. The main approaches of the scientists to the use of humorous works in the artistic and speech activities of preschool children are analyzed. They have come to the conclusion that children's humor is represented by a number of works of various genres: poems, proverbs, measures, teasers, fairy tales and others. This approach to the use of humorous works of various genres contributes to the positive mood of children, forms memory, speech, enriches vocabulary, etc.

Chapter 5. Formation and Development of a Personality in a Barrier-Free Educational Environment

5.1. *Nataliia Matveieva.* Development of Inclusive Education in Ukraine: Challenges of Time. The article reveals the contents of Ukraine's educational policy for the development of inclusive education, the experience of educational institutions. The importance of legal support for the implementation of inclusive education has been established. Emphasis is placed on the constant increase in the number of people with special needs; difficulties in providing quality educational services to this

category of students. Various aspects of implementation of inclusive education in practice are revealed; the ways and directions of increasing its efficiency in the new Ukrainian school are singled out.

5.2. *Nataliia Golod, Oleksandra Kuzenko, Olga Zastavna. The Influence of Early Social Rehabilitation on the Personal Development of Children with Cerebral Palsy.* The article reveals the importance of early social rehabilitation in the personal development of children with cerebral palsy. It is emphasized that early diagnosis and adequate to the diagnosis organization of medical, psychological and pedagogical support of children with cerebral palsy allows to reduce secondary disorders or prevent their occurrence, which is important in the socialization of the individual. The organization of corrective measures with children with cerebral palsy ensures the optimal possible use of the sensitive period of their development. Correctional care is aimed at achieving approximation to the norm of speech development, the formation of social skills and contributes to the socialization of a child with cerebral palsy.

5.3. *Yaroslav Maksymenko. Auditory Rehabilitation of Children after Cochlear Implantation.* The article reveals the contents of auditory rehabilitation of children with severe hearing disorders after cochlear implantation. The importance of cochlear implantation in ensuring the ability to understand the speech of others, to speak independently, to use speech to communicate and learn about the world is substantiated. The stages of auditory rehabilitation and directions of correctional and pedagogical care for children after cochlear implantation are analyzed, as a result of which auditory behavior is formed in them.

5.4. *Mariia Adamiv, Nadiia Kravets, Paulina Szastaj. Psychological and Pedagogical Support of Children with Special Educational Needs in the Conditions of Inclusion.* The article highlights the theoretical and methodological aspects of psychological and pedagogical support of children with special educational needs in an inclusive educational space. It is emphasized that

Ukrainian theorists and practitioners in the field of education actively work to ensure the effectiveness of psychological and pedagogical support of children with special educational needs by all members of the team to develop the potential of each child and meet its educational needs. The main directions of psychological and pedagogical support are revealed, among which are preventive measures; diagnostics (individual and group); pedagogical counseling, which have a comprehensive approach in providing support and assistance to the child in various aspects of personal development, education, training and socialization.

5.5. *Oleksandra Kuzenko, Tetiana Kudiarska, Anastasia Fedunkiv. Professional Activity of a Teacher-Speech Therapist in an Inclusive Educational Space.*

The article reveals the areas of professional activity of a teacher-speech therapist, who in the conditions of inclusive education is one of the members of the team of psychological and pedagogical support of a child with special educational needs. It is emphasized that the corrective work of a speech therapist ensures overcoming the problems of language and communication development of this category of children, and, thus, contributes to their personal development, social adaptation and learning.

5.6. *Mariia Oliinyk, Inna Perepeliuk, Olha Palahniuk. Ways to Overcome the Speech Developmental Disorders of Children of Senior Preschool Age with Mental Retardation in the Conditions of the Inclusive Group of Preschool Education Institution.*

The article analyzes the peculiarities of the organization of correction of speech development of pupils with mental retardation in inclusive groups of preschool institutions. The contents, forms and methods of psychological and pedagogical support of children with speech disorders in the conditions of inclusion are determined, which play an important role in the development and consolidation of their social and communicative skills. The topics and structure of the organization of classes in order to overcome speech disorders in senior preschool children with mental retardation are analyzed.

5.7. *Liubov Kostyk, Larysa Platash, Roksoliana Oliynyk. Sandplay as an Effective Method of Psychological Assistance to a Child with Special Educational Needs.*

The features of sand therapy as a method of creating extensive opportunities for full disclosure of children's potential are discussed in the article. It has been established that sandplay has a positive effect on formation and development of a child's balanced personality, his emotional and sensual sphere, intellectual and communicative abilities, psychophysiological state. It has been concluded on everything mentioned above that sand-play is an effective psychological aid in shaping the child's self-confidence and self-esteem, harmonization of internal emotional state, especially in conflicts, vulnerability or within any traumatic situations.

5.8. *Tetiana Ternavska, Yulia Zhurat. Pedagogical Neglect of Pupils in a Special Institution as a Social and Pedagogical Problem.*

The article contains theoretical aspects of the emergence of pupils' pedagogical neglect of a special institution as a social and pedagogical problem. The stages of pedagogical neglect development, which are caused by various factors according to a certain age category, are discovered; the reasons for its strengthening with age and psychological state of the child due to the external and internal social environment are presented.

The concepts, directions of solving the pedagogical neglect problem with practical recommendations are theoretically analyzed.

5.9. *Olena Pityk, Iryna Krasnopolska, Halyna Herasymovych. Psychocorrective Interventions in the Education of Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder.*

Attention Deficit Hyperactivity Disorder is a dysfunction of the central nervous system, manifested by difficulty of concentrating and maintaining attention, learning and memory impairments, and difficulties in processing exogenous and endogenous information and stimuli. Conditions with attention deficit hyperactivity disorder are considered to be fairly common mental disorders in childhood.

Recommendations about psychocorrective interventions in the educational process of children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder are discussed in this article.

5.10. *Maria Kravchuk, Khrystyna Humenna. The Role of Physical Rehabilitation of Children with Disabilities in the Inclusive Learning Process.* The article is devoted to the definition of physical rehabilitation and functional capabilities of children with special needs with movement disorders in different nosological groups and the development of motor capabilities in the conditions of adequate development of the functional system. The study has concluded that the physical development of children with special needs with musculoskeletal disorders is significantly different from the norm, but at the same time children have a high adaptive potential, which indicates the internal readiness of the body to expand motor capabilities.

INFORMATION ABOUT AUTHORS

Chapter 1. Current Aspects of Professional Training of Future Specialists in Modern Institutions of Higher Education

1.1. *Nataliia Henyk* – Doctor of Medical Sciences, Professor; Head of the Department of Obstetrics and Gynecology Named after I. D. Lanovyi

Oksana Perkhulyn – Assistant of the Department of Obstetrics and Gynecology Named after I. D. Lanovyi

Olena Kusa – Candidate of Medical Sciences, Associate Professor; Associate Professor of the Department of Obstetrics and Gynecology Named after I. D. Lanovyi Ivano-Frankivsk National Medical University, Ivano-Frankivsk, Ukraine

1.2. *Mykola Rozhko* – Doctor of Medical Sciences, Professor; Honorary Worker of Science and Technology of Ukraine; Rector of Ivano-Frankivsk National Medical University

Oksana Kerziuk – Assistant of the Department of Dentistry of Postgraduate Education; Dentist

Taras Mandziy – Candidate of Pharmaceutical Sciences; Associate Professor of the Department of Pharmacy Ivano-Frankivsk National Medical University, Ivano-Frankivsk, Ukraine

1.3. *Sofiia Petruniak* – Assistant of the Department of Physiology

Emilia Tsymbala – Assistant of the Department of Physiology

Ivano-Frankivsk National Medical University, Ivano-Frankivsk, Ukraine

1.4. *Oksana Perkhulyn* – Assistant of the Department of Obstetrics and Gynecology Named after I. D. Lanovyi

Nataliia Henyk – Doctor of Medical Sciences, Professor; Head of the Department of Obstetrics and Gynecology Named after I. D. Lanovyi

Oksana Zhukuliak – Assistant of the Department of Obstetrics and Gynecology Named after I. D. Lanovyi

Ivano-Frankivsk National Medical University, Ivano-Frankivsk, Ukraine

1.5. *Oksana Yurchyshyn* – Candidate of Medical Sciences; Assistant of the Department of Microbiology, Virology and Immunology

Ivano-Frankivsk National Medical University, Ivano-Frankivsk, Ukraine

1.6. *Olha Blaha* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor; Associate Professor of the Department of General Legal and Humanitarian Subjects

Lesia Kysliak – Senior Lecturer of the Department of General Legal and Humanitarian Subjects

Ivano-Frankivsk Law Institute of the National University «Odesa Law Academy», Ivano-Frankivsk, Ukraine

1.7. *Lydia Shegda* – Candidate of Art Studies, Associate Professor; Associate Professor of the Department of Methodology of Music Education and Conducting Methods

Iryna Yaroshenko – Candidate of Art Studies, Associate Professor; Associate Professor of the Department of Methodology of Music Education and Conducting Methods

Oksana Dzudzylo – 4th Year Student Majoring in «Musical Art»

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine

1.8. *Iryna Paliichuk* – Candidate of Art Studies, Associate Professor; Associate Professor of the Department of the Ukrainian Music Studies and Folk Instrumental Art

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine

1.9. *Maryna Zhukovska* – Master’s Student of the Law Faculty

International Humanitarian University, Chernivtsi, Ukraine

1.10. *Oksana Skobnikova* – Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer of National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute»

Nataliia Shkolna – Candidate of Philological Sciences, Lecturer of Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas, Ivano-Frankivsk, Ukraine

Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas, Ivano-Frankivsk, Ukraine

Chapter 2. Theoretical and Methodological Fundamentals of Improving the Quality of Higher Education

2.1. *Petro Koval* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Professional Methodology and Technologies of Primary Education

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine

Nataliia Humeniuk – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor

Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas, Ivano-Frankivsk, Ukraine

2.2. *Olena Pavlyshynets* – Senior Lecturer of the Department of German Philology

Bohdana Petryshak – Senior Lecturer of the Department of German Philology

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine

2.3. *Mykola Sadovyi* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor; Head of the the Department of Theory and Methodology of Technological Training, Labor Protection and Life Safety

Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University,
Kropyvnytskyi, Ukraine

Vladylena Fedorenko – Teacher of Kryvyi Rih Professional Medical College
Kryvyi Rih Professional Medical College, Kryvyi Rih, Ukraine

2.4. *Anna Bevz* – Teacher of Physics and Astronomy of Kropyvnytskyi Engineering College of Central Ukrainian National Technical University, Postgraduate Student of the Department of Natural Sciences and Methodology of their Teaching of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University

Kropyvnytskyi Engineering College of Central Ukrainian National Technical University, Kropyvnytskyi, Ukraine

2.5. *Dmytro Somenko* – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of Department of Theory and Methodology of Technological Training, Labor Protection and Life Safety

Natalia Donets – Teacher of Physics of the Municipal Institution «LYCEUM» SCIENTIFIC» of the City Council of Kropyvnytskyi, Head of the Lecture Demonstration Office of the Department of Physics and Methods of its Teaching
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University,
Kropyvnytskyi, Ukraine

Oleksandr Marinov – Teacher of Physics and Astronomy

Migiysky College of the Nikolaev National Agrarian University, Migiya, Ukraine

2.6. *Olena Tryfonova* – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor; Associate Professor of the Department of Natural Sciences and Methods of their Teaching

Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University,
Kropyvnytskyi, Ukraine

2.7. *Ihor Bohdanov* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Yana Suchikova – Doctor of Technical Sciences, Associate Professor
Tetyana Nestorenko – PhD, Associate Professor
Berdyansk State Pedagogical University, Berdyansk, Ukraine

Chapter 3. Innovative Technologies in the Training of Future Specialists for Preschool and Primary School Institutions

3.1. *Nelli Lysenko* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor; Head of the Department of Theory and Methodology of Preschool and Special Education
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine
Anna Śliwa – Master, Teacher, the Academy of Management and Administration in Opole, Poland

3.2. *Mariia Oliiar* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor; Head of the Department of Pedagogy of Primary Education
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine

3.3. *Svitlana Chupakhina* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor; Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Preschool and Special Education
Nataliia Kyrsta – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor; Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Preschool and Special Education
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine

3.4. *Oksana Domaniuk* – Candidate of Pedagogical Sciences; Senior Lecturer of the Department of Theory and Methodology of Preschool and Primary Education Taras Shevchenko Regional Humanitarian and Pedagogical Academy of Kremenets, Kremenets, Ukraine

3.5. *Stepan Nedilsky* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor; Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Preschool and Special Education

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine

Alla Sinitsyna – Candidate of Philosophy Sciences, Associate Professor; Associate Professor of the Department of Ukrainian Studies and Philosophy

Ivano-Frankivsk National Medical University, Ivano-Frankivsk, Ukraine

Dariusz Stanuchowski – Master, Teacher, the Academy of Management and Administration in Opole, Poland

3.6. *Natalia Filipchuk* – Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher; Leading Researcher of the Department of Content and Technology of Pedagogical Education Institute of Pedagogical Education and Adult Education Named after Ivan Zyazyun NAPS of Ukraine, Kiev, Ukraine

Chapter 4. Modern Innovative Approaches in Teaching and Educating Children of Preschool and Primary School Age

4.1. *Nataliia Blahun* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor; Professor of the Department of Pedagogy of Primary Education

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine

4.2. *Oleksandra Lysenko* – Doctor of Pedagogical Sciences; Professor of the Department of Primary Education

Marianna Nezamai – Postgraduate Student of the Department of Theory and Methodology of Preschool and Special Education

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine

4.3. *Lyudmyla Matsuk* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor; Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Preschool and Special Education

Nadiya Lazarovych – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor; Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Preschool and Special Education

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine

Yaryna Kvasetska – Candidate of Pedagogical Sciences; Assistant of the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool Education

Chernivtsi National University Named after Yuriy Fedkovych, Chernivtsi, Ukraine

Jolanta Pytlik – Master, Teacher, the Academy of Management and Administration in Opole, Poland

4.4. *Larysa Krul* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor; Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Preschool and Special Education

Marianna Matishak – Candidate of Pedagogical Sciences; Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Preschool and Special Education

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine

4.5. *Petro Kuzenko* – Candidate of Art Studies, Associate Professor; Associate Professor of the Department of Fine, Decorative and Applied Arts and Restoration Educational and Scientific Institute of Arts of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine

4.6. *Lyudmyla Matsuk* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor; Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Preschool and Special Education

Natalia Zakharasevych – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor; Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Preschool and Special Education

Olha Hutsman – Teacher of the Department of Theory and Methodology of Preschool and Special Education

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine

Chapter 5. Formation and Development of a Personality in a Barrier-Free Educational Environment

5.1. *Nataliia Matveieva* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor; Associate Professor of the Department of Pedagogy of Primary Education

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine

5.2. *Nataliia Golod* – Candidate of Sciences in Physical Education and Sports; Associate Professor of the Department of Physical Rehabilitation, Occupational Therapy

Oleksandra Kuzenko – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor; Associate Professor of the Department of Ukrainian Studies and Philosophy

Ivano-Frankivsk National Medical University, Ivano-Frankivsk, Ukraine

Olha Zastavna – Candidate of Sciences in Physical Education and Sports; Associate Professor of the Department of Physical Therapy, Occupational Therapy

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine

5.3. *Yaroslav Maksymenko* – Teacher of Professional Medical College

Professional Medical College – Structural Subdivision of Ivano-Frankivsk National Medical University, Ivano-Frankivsk, Ukraine

5.4. *Mariia Adamiv* – Assistant of the Department of Psychiatry, Addiction and Medical Psychology

Ivano-Frankivsk National Medical University, Ivano-Frankivsk, Ukraine

Nadiia Kravets – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor; Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Preschool and Special Education

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine

Paulina Szastaj – Master, Teacher, the Academy of Management and Administration in Opole, Poland

5.5. *Oleksandra Kuzenko* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor; Associate Professor of the Department of Ukrainian Studies and Philosophy

Ivano-Frankivsk National Medical University, Ivano-Frankivsk, Ukraine

Tetiana Kudiarska – Lecturer of the Department of Theory and Methodology of Preschool and Special Education

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine

Anastasia Fedunkiv – Teacher-Speech Therapist

Department of Education and Science of Ivano-Frankivsk City Council, Ivano-Frankivsk, Ukraine

5.6. *Mariia Oliinyk* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor; Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool Education

Inna Perepeliuk – Candidate of Pedagogical Sciences; Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool Education

Olha Palahnyuk – Candidate of Psychological Sciences; Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool Education

Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Chernivtsi, Ukraine

5.7. *Liubov Kostyk* – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor; Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool Education

Larysa Platash – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor; Associate Professor of the Department of Social Pedagogy

Roksolyana Oliynyk – Post-graduate Student of the Pedagogy and Psychology of Preschool Education; Assistant of the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool Education

Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Chernivtsi, Ukraine

5.8. *Tetiana Ternavska* – Candidate of Pedagogical Sciences; Associate Professor of the Department of General Training and Social Work

Private Higher Educational Institution «Kropyvnytskyi Institute of State and Municipal Governance», Chernivtsi, Ukraine

Yulia Zhurat – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor; Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool Education

Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Chernivtsi, Ukraine

5.9. *Olena Pityk* – Candidate of Medical Sciences, Associate Professor; Associate Professor of the Department of Psychiatry, Narcology and Medical Psychology

Iryna Krasnopolska – Assistant of the Department of Psychiatry, Narcology and Medical Psychology

Halyna Herasymovych – Assistant of the Department of Psychiatry, Narcology and Medical Psychology

Ivano-Frankivsk National Medical University, Ivano-Frankivsk, Ukraine

5.10. *Maria Kravchuk* – Teacher of the Department of Physiological Rehabilitation, Ergotherapy with a Course of Physical Training

Khrystyna Humenna – Assistant of the Department of Propaedeutics of Internal Medicine

Ivano-Frankivsk National Medical University, Ivano-Frankivsk, Ukraine

