

СТУДЕНТСЬКИЙ АЛЬМАНАХ

Збірник наукових статей студентів



Чернігів – 2021

УДК 37.01/.09+378+316.3

С 88

Наукові редактори:

доктор педагогічних наук, доцент ***Т. В. Янченко,***

доктор педагогічних наук, професор ***Г. М. Тимошко.***

С 88 Студентський альманах: збірник статей. Чернігів :
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені
Т. Г. Шевченка, 2021. 111 с.

У збірці представлено статті студентів Національного університету «Чернігівський колегіум», присвячені актуальним питанням освіти, педагогіки вищої школи, соціальної роботи та освітньої інклюзії. Збірка призначена студентам і молодим науковцям, які цікавляться сучасними проблемами розвитку суспільства, реформування освіти, соціального становлення особистості, професійної діяльності викладачів закладів вищої освіти, учителів історії, соціальних працівників, соціальних педагогів, фахівців з інклюзивної освіти.

Рекомендовано до друку на засіданні кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка (протокол № 7 від 23.11.2021 р.)

УДК 37.01/.09+378+316.3

© НУЧК імені Т.Г. Шевченка, 2021

© Автори, 2021

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
<i>Агієнко Ольга</i> Особливості організації інклюзивного навчання.....	6
<i>Бібік Олександр</i> Особливості використання технічних засобів навчання на уроках історії.....	10
<i>Білоусова Анастасія</i> Напрями профілактики булінгу у закладах загальної середньої освіти.....	15
<i>Борсук Яна</i> Формування ключових компетентностей молодших школярів з порушенням зору в мовах НУШ.....	20
<i>Ганжа Юлія</i> Вектори розвитку вищої освіти в Україні.....	25
<i>Гуляй Марина</i> Особливості розвитку дітей з порушеннями інтелекту.....	29
<i>Дрижак Тетяна</i> До питання про вплив інклюзивної освіти на соціалізацію дітей з особливими освітніми потребами.....	37
<i>Зажитько Олександр</i> Заснування та діяльність Української академії наук в умовах реформування освіти в Україні періоду Української революції (1918–1919)	46
<i>Князєв Максим</i> Особливості організації освітнього процесу в закладах освіти зарубіжних країн.....	50
<i>Кобзева Анжела</i> Організація інклюзивного освітнього простору у закладах освіти.....	54
<i>Козенко Ольга</i> Гейміфікація на уроках історії.....	58
<i>Кремчаніна Вікторія</i> Гендерна культура як складник професійної культури педагога.....	61
<i>Крупеник Андрій</i> Імплементация елементів програмованого навчання у вітчизняну освіту.....	67
<i>Лавенецька Ганна</i> Витоки організації дистанційного навчання у вищій школі.....	71
<i>Литвинчук Юлія</i> Позитивний імідж викладача вищої школи: сутність та особливості.....	73
<i>Лосєвець Богдана</i> Музейна педагогіка як інноваційна технологія в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти.....	78
<i>Михієнко Лариса</i> Соціально-педагогічна робота з сім'ями, які виховують дитину з особливими освітніми потребами	82

Нагорний Павло Проголошення незалежності України: чернігівський вимір...	91
Правило Марина Організаційно-педагогічні засади діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти.....	95
Харченко Анна Стан формування педагогічної майстерності майбутніх викладачів закладів вищої освіти.....	98
Чернявський Ярослав Використання методів критичного мислення на уроках історії.....	103
Шеремет Ірина Адаптація дітей з порушеннями інтелекту до умов навчання в навчально-реабілітаційних центрах.....	107

ПЕРЕДМОВА

У сучасних умовах реформування вищої освіти в Україні значної ваги набула самостійна робота студентів, одним із видів якої є науково-дослідна діяльність, спрямована на розвиток пізнавальних інтересів та аналітичних умінь студентської молоді. Наукова творчість студентів стала одним із традиційних засобів професійного становлення майбутніх фахівців, оскільки у процесі здійснення досліджень вони порушують проблеми, актуальні у різних сферах суспільного життя, і пропонують оригінальні шляхи їх вирішення.

У Законі України «Про вищу освіту» (2014) зазначається, що наукова, науково-технічна та інноваційна діяльність у закладах вищої освіти є невід'ємною складовою освітньої діяльності і провадиться з метою здобуття нових наукових знань шляхом проведення наукових досліджень і розробок та їх спрямування на створення і впровадження нових конкурентоспроможних технологій для забезпечення інноваційного розвитку суспільства та підготовки фахівців інноваційного типу.

Сучасні студенти здійснюють наукові дослідження під час підготовки до аудиторних занять, виконання самостійної роботи і у процесі написання власних кваліфікаційних робіт. Результати наукової творчості студентів можуть бути представлені у вигляді доповідей, реферативних нарисів, курсових і дипломних робіт. Написання наукових статей сприяє формуванню у студентів компетентностей, пов'язаних з аналізом наукових джерел, умінням висловлювати власні думки у письмовому вигляді та реалізовувати сучасні наукові підходи під час виконання завдань самостійної роботи і здійснення наукових досліджень на засадах академічної доброчесності.

До пропонованої збірки увійшли статті студентів, написані у процесі здійснення досліджень, що становитимуть частину їх кваліфікаційних робіт, а також наукові розвідки, здійсненні під час вивчення дисципліни «Методологія та організація наукових досліджень». Сподіваємося, що збірка сприятиме формуванню наукових інтересів студентської молоді і стане у нагоді тим, хто вивчає соціальні та педагогічні науки.

АГІЄНКО ОЛЬГА
студентка магістратури
Навчально-наукового інституту історії
та соціогуманітарних дисциплін
імені О. М. Лазаревського
Національного університету
«Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

У статті розглядаються теоретичні та нормативно-правові аспекти організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної та загальної середньої освіти.

Ключові слова: *інклюзивна освіта, інклюзивне навчання, діти з особливими освітніми потребами.*

Постановка проблеми. Кожна дитина – особлива, але є діти, про яких говорять «особливі» не для того, щоб підкреслити унікальність здібностей, а задля того, щоб відмітити ті особливі потреби, які відрізняють їх від інших дітей. Незалежно від стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення, кожна людина має право на повноцінне життя, освіту, якість якої не відрізняється від якості освіти решти людей. Саме цей принцип є основним в організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Одним з основних принципів міжнародних стандартів є право дітей з особливими потребами на інтеграцію в суспільство, основою чого є забезпечення таким дітям доступу до якісної освіти [2, с. 310].

Українські науковці, зокрема В. Бондар, А. Колупаєва, Т. Євтухова, В. Ляшенко, І. Іванова, О. Столярєнко, А. Шевчук, О. Савченко та інші присвятили свої праці дослідженням проблеми залучення дітей з особливими потребами до навчання в закладах загальної середньої освіти, їх реабілітації та соціалізації, адаптації до суспільних норм. Значний вплив на розвиток системи закладів спеціальної освіти, удосконалення їх структури, розробку методик ранньої діагностики психічного розвитку дітей мали праці психологів і педагогів Л. Виготського, О. Венгер, О. Запорожця, О. Киричука, Г. Костюка, Б. Корсунської, С. Максименка, Н. Морозової, В. Синьова, П. Таланчука, В. Тарасун, М. Ярмаченка. В них обґрунтовано принципові положення щодо особливостей розвитку психічних процесів у дітей різного віку, ролі корекційного виховання у підготовці до шкільного навчання, механізмів формування їх соціально-комунікативної активності. В дослідженнях вчених вивчалася історія становлення і розвитку окремих напрямів освіти дітей шкільного віку з різними психофізичними порушеннями [7, с. 57].

Метою статті є характеристика сутності та особливостей інклюзивного навчання в освітньому середовищі шкіл.

Результати теоретичного дослідження. Термін «інклюзія» є відмінним від терміну «інтеграція» за своїм концептуальним підходом. Зокрема, в документі «Міжнародні консультації з питань навчання дітей з особливими освітніми потребами» зазначається, що інтеграція – це зусилля, спрямовані на введення дітей у регулярний освітній простір. Інклюзія – це політика та процес, який дає змогу всім дітям брати участь у різних соціальних та освітніх програмах. Відмінність у підходах полягає у визнанні того факту, що ми змінюємо суспільство, аби воно враховувало й пристосовувалось до індивідуальних потреб людей, а не навпаки. Поняття «інтеграція», «інклюзія» розглядаються як антоніми щодо сегрегації і позначають відповідний поступ у розвитку системи одержання освіти особами з порушеннями [1, с. 7–8].

Метою інклюзивної освіти є досягнення якісних змін у різних аспектах розвитку дітей цієї категорії – фізичному, соціальному, психологічному, розумовому, особистісному.

З метою залучення дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній простір передбачено різні форми їх навчання, зокрема, у спеціальних класах у закладах загальної середньої освіти, що регламентується Положенням про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах, затвердженим наказом Міністерства освіти і науки України від 09.12.2010 № 1224. Зазначеним нормативним документом визначено основні завдання та напрями психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання [4, с. 8].

Інклюзивне навчання та виховання дітей з особливими потребами ставить перед закладом освіти два серйозних запитання: «Як допомогти їм нормально розвиватись?» і «Як звести до мінімуму можливі негативні наслідки сумісного навчання з іншими дітьми?».

Ці завдання, зокрема, вирішує шкільна психологічна служба. Суть діяльності шкільної психологічної служби полягає в супроводі дитини протягом її шкільного навчання, що дає можливість впровадити шкільну психологічну діяльність у навчально-виховну педагогічну систему.

Сучасне суспільство визнає, що саме інклюзія є більш гуманною та ефективною освітньою системою, яка здатна задовольнити потреби всіх категорій дітей, незалежно від рівня психофізичного розвитку, та сприяє створенню інклюзивного суспільства, яке б повною мірою сприймало таких учнів, визнавало їхні права на освіту, особистісний розвиток, професійну діяльність, участь у суспільному житті. Впроваджуючи інклюзію в освітній процес, можна досягти розбудови українського суспільства, яке дозволить кожному громадянину «незалежно від віку й статі, етнічної належності, здібностей, наявності або відсутності особливостей у розвитку, брати участь у житті суспільства й робити свій внесок в його розвиток. У такому суспільстві особливості поважають і цінують» [4, с. 8].

У Концепції розвитку інклюзивного навчання (Наказ МОН № 912 від 01.10.10 р.) наголошується, що інклюзивна освіта в Україні має

запроваджуватися, починаючи із закладів дошкільної освіти, де відбувається головним чином виховна діяльність щодо підростаючого покоління [5, с. 4].

На думку вітчизняних та закордонних учених, інклюзивне навчання може здійснюватися за однією з форм: повна інтеграція, за якою дітей із психологічною готовністю до спільного навчання зі здоровими однолітками та рівнем психофізичного розвитку, що відповідає віковій нормі по 1–3 особи включають до звичайних класів (груп) закладів дошкільної та загальної середньої освіти; при цьому вони мають одержувати корекційну допомогу за місцем навчання і проживання; комбінована інтеграція, за якої дітей із близьким до норми рівнем психофізичного розвитку по 1–3 особи включають до звичайних класів (груп) закладів дошкільної та загальної середньої освіти; у процесі навчання вони постійно одержують допомогу вчителя-дефектолога (асистента вчителя); часткова інтеграція, за якої дітей з особливостями психофізичного розвитку, які неспроможні разом зі здоровими однолітками оволодіти освітнім стандартом, включають до загальноосвітніх класів (груп) по 1–3 особи лише на частину дня; тимчасова інтеграція, за якої дітей з особливостями психофізичного розвитку об'єднують зі здоровими однолітками 2–4 рази на місяць для проведення спільних виховних заходів. Повна і комбінована форми інтеграції прийнятні для дітей із високим рівнем психофізичного й мовленнєвого розвитку; часткова та тимчасова – з нижчим рівнем розвитку, зокрема і з його порушеннями [7, с. 34].

До того ж, інклюзивне навчання корисне не лише для дітей з особливостями психофізичного розвитку, а й для їхніх однолітків, яке сприятиме їх особистісному розвитку. Таке навчання розвиває у здорових школярів здатність до емпатії, тактової взаємодії, чуйності та толерантності щодо хворих однолітків, сприяє формуванню ставлення до них, як до рівноправних членів колективу. Залучення дітей з особливими потребами до закладів дошкільної та загальної середньої освіти передбачає позитивний вплив на їхніх батьків та інших членів родини, внаслідок чого відбувається поступова позитивна зміна психічного стану останніх, послаблюється напруженість, покращується емоційний стан, зменшуються їхні тривоги й страхи, мобілізуються сили на боротьбу з хворобою [6, с. 159].

Висновки. Отже, організація інклюзивного навчання є актуальним завданням сучасної освіти. Навчання в інклюзивних класах сприяє не тільки засвоєнню певних знань, а й соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, їх інтеграції в суспільство.

Список використаних джерел

1. Інклюзія як нова філософія освіти. *Радість дитинства – вільні рухи*. 2009. № 4. С. 8.
2. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ : А. С. К., 2012. 308 с.

3. Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні: наук.-метод. зб. Київ: ФОП Придатченко П. М., 2007. 180 с.
4. Постанова Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. № 872 про «Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-п#Text>
5. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання. Наказ МОН № 912 від 01.10.10 року. URL : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/
6. Про становище інвалідів в Україні. Національна доповідь. URL: <https://naiu.org.ua/natsionalna-dopovid-pro-stanovishche-invalidiv-v-ukrajini/>
7. Софій Н. З., Колупаєва А. А., Найда Ю. М. Інклюзивна школа : особливості організації та управління : навч.-метод. посібн. / за заг. ред. Даниленко Л. І. Київ: Всеукраїнський фонд «Крок за кроком», 2007. 128 с.
8. Указ Президента України № 900/2005 від 1 червня 2005 р. «Про першочергові заходи щодо створення сприятливих умов життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/900/2005#Text>

БІБІК ОЛЕКСАНДР
студент магістратури
Навчально-наукового інституту історії
та соціогуманітарних дисциплін
імені О. М. Лазаревського
Національного університету
«Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНІЧНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

Автор статті визначає особливості використання технічних засобів навчання на уроках історії та їх вплив на формування знань, умінь і навичок учнів.

Ключові слова: засіб навчання, технічні засоби навчання, урок, освітній процес.

Постановка проблеми. Сучасні технології формують ціннісні орієнтації у молоді та готують її до життя. Такі тенденції розвитку вимагають пошуку нових підходів до викладу інформації, зміну педагогічних технологій, що буде відповідати розвитку сучасного суспільства, нових інформаційних технологій.

У Законах України «Про освіту» (2017) та «Про повну загальну середню освіту» (2020) зазначається, що освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та державою. Реалізувати такі функції освіти без використання сучасних засобів навчання, зокрема й технічних, неможливо.

Значний внесок у дослідження важливості використання технічних засобів навчання (далі – ТЗН) в освітньому процесі в сучасних умовах зробили: О. Пометун, В. Усманский, Г. Коджаспірова, В. Долматов. Ці дослідники у своїх працях розкривали специфіку та методику використання ТЗН в шкільних умовах.

Розкриттями загальних дидактичних і теоретичних аспектів використання технічних засобів навчання в освітньому процесі займалася низка дослідників, серед них: П. Гороль, Р. Гуревич, Л. Коношевський, О. Буйницька.

Мета статті – здійснити аналіз використання технічних засобів навчання на уроках історії в закладах загальної середньої освіти.

Результати дослідження. Технічні засоби навчання (ТЗН) – це комплекс пристроїв, які мають дидактичне призначення в освітньому процесі. Як правило, технічні засоби навчання використовуються вчителем з метою покращення якості уроку та кращого включення дітей в освітній процес, формування їх мотивації до навчання [2, с.38].

Характерними рисами технічних засобів навчання в сучасному освітньому процесі є:

1. Економія значної кількості навчальних годин шляхом швидкої подачі інформації
2. Заглиблення в минуле через показ історичних явищ і комплексне їх вивчення.
3. Відповідність до стандартів шкільної освіти на сучасному етапі
4. Широке залучення дітей до освітнього процесу [5, с.74].

Технічні засоби навчання під час уроку застосовуються вчителем для показу початкової інформації, більш детального роз'яснення певних явищ чи об'єктів. Також технічні засоби можуть бути використані і для скерування навчальної діяльності у потрібний вчителю напрямок, який залежить від мети уроку.

ТЗН дають можливість продемонструвати учням плакати, портрети, різноманітні історичні або політичні карти. Вчитель може скористатися на уроці, на якому є ТЗН демонстративним методом і показати класу кінофільм, показати певні досліди. Після такого показу потрібно обов'язково прокоментувати відразу по завершенню демонстрації.

За для ефективного використання ТЗН вчитель не має використовувати їх епізодично, адже це не принесе значного результату. Вчитель заздалегідь має продумати як часто використовувати ТЗН на уроці. Адже, якщо занадто часто користуватися ТЗН, то в дітей буде перевантаження. До того ж у дітей загальмується розвиток абстрактного мислення [1, с.143].

Активне включення ТЗН в освітній процес дозволить сконцентрувати увагу дітей на конкретній історичній події, що демонструється вчителем на уроці, підвищить інтерес учнів і змусить глибше зануритись в конкретну тему уроку. Особливістю такого включення ТЗН в освітній процес буде те, що вчитель матиме більший виховний вплив на клас.

Все більш масове використання ТЗН на уроці зумовлене тим, що обсяг історичної інформації, яку учні мають запам'ятати збільшується, а години необхідні на її вивчення зменшуються. Проблему зменшення годин на вивчення історичного матеріалу можна вирішити саме завдяки використанню ТЗН на уроках історії [5, с.56].

Порівнюючи діафільми і підручники для дітей, можна виокремити суттєву перевагу перших. Ця перевага полягає в тому, що діафільми демонструють послідовність подій теми, яка розглядається вчителем на уроці. Діафільми можуть демонструвати для дітей 5–8 класів у формі малюнків.

У показі діафільму важливу роль виконує вчитель, який перед показом має зібрати необхідну інформацію і правильно систематизувати її. Бажано вчителю підібрати текст по рівню знань учнів, щоб діти правильно зрозуміли його. Показ діафільмів із текстом матиме форму ілюстративної розповіді.

Для розвитку в дітей самостійності можна використовувати діафільми із закритими субтитрами. Діти спираючись на свої знання мають назвати, що розміщено на кадрі, які події привели до того, що вони бачать.

Для підвищення ефективності діафільму вчителю можна використати одночасний показ двох різних кадрів з діафільмів, це може бути використане для порівняння певної історичної події чи зіставлення творів художників.

На екран можуть проектуватися пам'ятники, які характеризують певний період розвитку Греції, Єгипту, Візантії чи інших стародавніх країн. Доречним тут буде дати дітям завдання розповісти, що вони знають про пам'ятники які демонструє вчитель, правильним буде згадати дітям в якій країні вони з'явилися, що зумовило їх появу.

На узагальнюючих уроках діти мають вже самостійно вміти розповідати про певні події або пам'ятники, що демонструються на екрані вчителем. Вчитель на узагальнюючих уроках може запропонувати заповнити дітям таблицю, яка закріпить весь пройдений матеріал.

Слід відзначити, що вміння дитини самостійно аналізувати і узагальнювати пройдений матеріал може бути покращено завдяки перегляду діафільму, адже так учні значно більше заглиблюються в тему і краще розуміють сутність поданої теми [7, с.23].

Окрім діафільмів важливе значення у навчанні дітей відіграє кодоскоп. Основною рисою кодоскопа є те, що він дає змогу проектувати на екран малюнки для молодших класів, для старших класів за допомогою нього можна спроектувати на екран креслення. Одночасно з роботою кодоскопа можна використовувати підручники, атласи, що підвищить ефективність навчання. Доцільно використання кодоскопу під час демонстрацій мультимедійних презентацій створених учнями.

Для кращої наочності кодоском надає можливість учителю робити позначки на плівці. Ці позначки вчитель може використовувати для виділення головної думки уроку, чи для виділення основних фактів [4, с.103].

Записи на магнітній плівці та радіопередачі відносяться до звукових посібників. На основі документальних джерел створюються посібники, саме вони відіграють значну роль у освітньому процесі.

Коли діти чують розповіді чи інтерв'ю видатних особистостей в історії, то вони краще розуміють матеріал розповіді, завдяки співпереживанню в них покращується емоційне засвоєння матеріалу.

В освітньому процесі можна також використовувати радіопостановки та радіокомпозиції. Радіопостановка служить для передачі за допомогою радіо літературних творів, що мають історичне значення, наприклад історичний роман «Чорна рада» Пантелеймона Куліша. Радіокомпозиції використовуються для ознайомлення дітей з документальним текстом, зазвичай радіокомпозиції використовують при святкуванні пам'ятних дат.

До початку прослуховування можна поставити дітям запитання, на які діти знайдуть відповідь при прослуховуванні радіокомпозиції. Після прослуховування радіопостановки чи радіокомпозиції вчителю потрібно організовувати бесіду, для кращого розуміння вислуханого матеріалу. Можна поєднати радіокомпозицію чи радіопостановку з показом діафільму.

За наявності в школі власного радіо можна доручити одній групі дітей підготувати цікаві факти про певного політичного діяча і з цим матеріалом виступити по радіо, іншій групі можна доручити підготовку презентації, з якою вони виступлять під час або після розповіді по радіо [6, с.195].

Важливим наочним засобом навчання дітей є телебачення та кіно. Головною перевагою такого засобу навчання є те, що матеріал вже систематизовано і висвітлюються головні думки та ідеї за короткий проміжок часу. За невеликий проміжок часу може бути висвітлено велику кількість інформації, яка швидше осмислюється у дітей завдяки включення зорового і слухового сприйняття.

Вчитель має підібрати для дітей спеціальні документальні фільми, в яких висвітлюється історія пам'ятників, постатей, доречним тут буде показ історичної кінохроніки з метою занурення дітей в той період, що вивчається на уроці.

Телевізійні лекції чи телевізійні екскурсії вчитель може використовувати вже в старших і середніх класах. Зазвичай на телевізійних екскурсіях дітям демонструються, твори мистецтва, артефакти, документи, розкривається їх історія.

Підбираючи історичний фільм вчителі слід враховувати те, що фільми можуть частково розкривати тему заняття, не доцільним буде довге перебування дітей перед екраном телевізора, тому необхідно підбирати невеликі за часом фрагменти.

Перед показом фільму потрібно пояснити дітям, для якої аудиторії був створений цей фільм, адже в ньому може міститися чимало історичної лексики, використовуватися історична термінологія.

Діти повинні усвідомити, що вони розглядають фільм лише з історичної точки зору. Розуміння учнями того факту, що телебачення не завжди буває об'єктивним або нейтральним, дозволить учням ставитись до демонстрованого матеріалу більш нейтрально, звертаючи увагу лише на історичні факти.

До головних переваг використання кіно, телебачення і діафільмів відносяться, те що вони:

- дозволяють дітям зануритися в ту епоху;
- дозволяють дізнатися більше краєзнавчих матеріалів з історії рідного краю;
- викликають співпереживання за героя фільму, дозволять зрозуміти логіку людей того часу, умови в яких вони жили і розвивалися [3, с.19].

Висновки. Включення їх в освітній процес значною мірою може розширити можливості вчителів та активізувати діяльність самих учнів.

Особливості підготовки до використання ТЗН полягають у тому, щоб на основі теми, мети, завдань уроку підібрати матеріал, який буде в повній мірі розкритий при використанні ТЗН. Під час попередньої підготовки необхідно визначити місце технічного засобу на уроці, час його використання, та методи роботи.

В освітньому процесі можна застосовувати значну кількість видів ТЗН, які завдяки своїм особливостям дозволять вивести урок на якісно новий рівень. Використання ТЗН дозволяє підштовхнути учнів до пошукової діяльності, що зацікавлює учнів у навчанні і підсилює їх мотивацію у вивченні історії – це все матиме значний вплив на їхній кінцевий результат.

Список використаних джерел

1. Буйницька О.П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 240 с.
2. Гороль П.К, Гуревич Р.С., Коношевський Л.Л. Технічні засоби навчання: питання і відповіді. Вінниця, 2003. 138 с.
3. Гороль П.К. Телебачення і сучасна загальноосвітня школа: посібник для вчителів і студентів. Вінниця: Нова книга, 1994. 59 с.
4. Долматов В.П. О внедрении телекоммуникации в образование. *Вопросы психологии*. 1996. № 4. С. 100–110.
5. Коджаспірова Г. М. Технічні засоби навчання і методика їх використання: навчальний посібник для студентів вищ. пед. закладів. Київ: Академвидав, 2008. 258 с.
6. Пометун О. Методика навчання історії в школі. Київ: Генеза, 2006. 328 с.
7. Усманский В.С. Применение технических средств в учебном процессе Москва: Высшая школа, 1979. 151 с.

БІЛОУСОВА АНАСТАСІЯ
студентка магістратури
Навчально-наукового інституту історії
та соціогуманітарних дисциплін
імені О. М. Лазаревського
Національного університету
«Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка

НАПРЯМИ ПРОФІЛАКТИКИ БУЛІНГУ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Мета статті полягає у визначення напрямків профілактики булінгу у закладах загальної середньої освіти. Методологія дослідження включає комплекс методів систематизації, узагальнення, групування та аналізу наукової інформації. Вирішальна роль у протидії насильству і булінгу належить педагогам. Проте впоратися з цією проблемою вони можуть тільки завдяки системному підходу та підтримки керівництва школи, батьків, представників місцевих органів влади та громадських організацій, а також із залученням та участі дітей та молоді. ітчизняна соціально-педагогічна практика профілактики агресивної та насильницької поведінки серед дітей потребує системного вивчення та аналізу зарубіжного передового досвіду в організації та здійсненні просвітницько-профілактичних заходів щодо подолання булінгу в школі.

Ключові слова: булінг, насильство, профілактика, освітній процес, просвітницько-профілактична робота в школах.

Постановка проблеми. Наше дослідження присвячено проблемі профілактики та попередження булінгу в закладах загальної середньої освіти. Сьогодні проблема насильства в школах постає дуже гостро, що підтверджується великою кількістю відповідних досліджень та численними спробами запобігання цьому явищу та послаблення його впливу на соціальне середовище загалом та конкретних осіб зокрема, що впроваджуються у всьому світі. Конфлікти та непорозуміння між учнями у школах виникають часто, і всі вони потребують уваги задля недопущення розгортання небажаних подій. Вражаючим фактом є той, що в процесі булінгу задіяні насправді практично всі учні школи, а не лише кривдники та потерпілі, що позначається відповідним чином на моделях поведінки всіх цих дітей. Тому і виникає гостра потреба оперативного реагування на перші ознаки булінгу та наростання непорозуміння між учнями.

Результати дослідження. Булінг (від англ to bully – задиратися, знущатися, змушувати погрозами) – повторювані, свідомі, навмисні та обдумані дії з наміром нашкодити, викликати страх шляхом погрози подальшою агресією. Усі дії, попри їх різноманіття, мають спільні риси:

1) дисбаланс влади, тобто кривдник та жертва – обов’язково різні за соціальним статусом, фізичною чи психологічною адаптованістю до середовища, різної статі, раси, релігії, сексуальної орієнтації тощо;

2) намір нашкодити, тобто кривдник навмисно викликає емоційний або фізичний біль у потерпілого, насолоджується спостерігаючи;

3) погроза подальшої агресії, тобто кривдник і жертва розуміють, що це не перший і не останній випадок знущання. Інше визначення робить акцент на тому, що булінг - це своєрідна захисна реакція на дисфункціональне середовище, заснована на бажанні «вижити», зайняти своє місце. Таким визначенням пояснюється природа цього явища [3, с. 84].

У травні 2019 року Громадською організацією «Ла Страда-Україна» за підтримки Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) було проанкетовано 3 1497 учнів та учениць, 826 батьків, 271 педагог закладів освіти Луганської та Донецької області, з метою визначення рівня розповсюдження проблеми насильства та цькування (булінгу) в дитячому середовищі.

Результати анкетування показали, що 64,2% учнів та учениць вказали, що ніколи не зіштовхувались із проявами насильства або булінгу. На думку молоді, найчастіше булерами можуть виступати хлопці (20,8 %); 27,6% вказали, що в такій ролі можуть бути діти, які мають лідерські якості; 19,8% – діти, фізично сильніші; 54,2% зазначили, що булером може бути будь-хто [2, с. 4].

20,6% вказали, що найчастіше потерпають від булінгу дівчата; 71,1% – діти, які відрізняються від інших будь чим; 56,9% – які не мають сучасних гаджетів, одягу; 34,0% – фізично слабші.

26% вказали, що в їхньому закладі освіти трапляються випадки булінгу між хлопцями та дівчатами.

Педагоги та батьки вважають, що найефективнішими діями, які сприятимуть зниженню кількості випадків насильства в освітньому середовищі є проведення систематичних просвітницьких заходів з ненасильницької поведінки (61,7% – батьків, 89,7% – педагогів), впровадження якісних профілактичних програм (51,3% – батьків, 76,0% – педагогів), створення антибулінгової політики (51,0% – батьків, 80,8% – педагогів) [2, с. 4].

Сьогодні, в процесі реформування системи освіти, проблеми цькування і насильства в шкільному середовищі дуже часто стають перепорою для досягнення мети всебічного розвитку дитини. Допомога дорослих дуже потрібна дітям та молоді в будь-якому віці, особливо якщо дії кривдників можуть завдати серйозної шкоди фізичному та психічному здоров’ю. Заклад освіти відіграє важливу роль у створенні умов для здобуття учнями та ученицями знань в безпечному освітньому середовищі, формуванні ставлень та навичок, які потрібні, щоб уникнути та запобігти проявам насильства, безконфліктного спілкування, ненасильницької поведінки [1, с. 4].

Школам рекомендовано регулярно проводити моніторинг ситуацій спілкування учнів на предмет виявлення булінгу. Це допоможе визначити ефективні заходи, спрямовані на викорінення такої поведінки. Цілі впровадження антибулінгових шкільних заходів наступні:

- попередити, або зупинити шкідливу поведінку, яка спрямована на заподіяння шкоди іншому;
- реагувати на випадки булінгу розумно, адекватно (педагогам і психологам потрібно застосовувати професійні знання і уважне ставлення до кожної дитини);
- захищати учнів, які стають жертвами булінгу, допомагати їм у подоланні негативних наслідків булінгу;
- застосовувати дисциплінарні покарання до учнів, які ініціюють булінг і допомагати їм зробити правильні висновки щодо неприпустимості подібної поведінки і власної відповідальності за свої дії.

Велика увага приділяється превентивним заходам, а саме:

- ефективному управлінню школою, коли чітко робиться акцент на неприпустимості булінгу;
- використанню навчальних можливостей з метою попередження булінгу (необхідно включати питання, пов'язані з булінгом у навчальні програми з таких предметів як, наприклад, «Personal, Social and Health Education», який присвячений основам психології, соціального життя і здоровому способу життя, Citizenship classes – права і обов'язки громадянина);
- організації соціальних заходів, відповідно до шкільного календаря позакласних подій, спрямованих на підвищення обізнаності учнів щодо питань, пов'язаних з булінгом і попередження його випадків (наприклад, антибулінгових тиждів – Anti-bullying Week, конференції, присвячені зазначеній проблематиці) [4, с. 127].

Цікавим є досвід профілактики булінгу в зарубіжних країнах. Зокрема, основними заходами в просвітницько-профілактичній роботі в школах Великобританії є: включення питань, пов'язаних з булінгом у навчальні програми з таких предметів, як «Personal, Social and Health Education», який присвячений основам психології, соціального життя і здоровому способу життя; «Citizenship classes» – права і обов'язки громадянина); соціальні заходи, відповідно до шкільного календаря позакласних подій, спрямованих на підвищення обізнаності учнів щодо питань, пов'язаних з булінгом і попередження його випадків (наприклад, Антибулінгові тижні – Anti-bullying Week, конференції, присвячені зазначеній проблематиці). Так, актуальною, на нашу думку, комплексною формою соціально-педагогічної роботи щодо попередження булінгу серед дітей є проведення Антибулінгового тижня в школі. Цей захід спрямований на формування такого ставлення до явища булінгу як до неприйняттого. Ефективність такого заходу, на нашу думку, полягає в його комплексності, оскільки передбачає поєднання різних форм роботи: бесід, відеолекторіїв, виставок, тренінгових занять, а також у всеохоплюваності – залучаються всі учні школи, педагоги, батьки та громадське самоврядування. Такий захід сприяє кращому усвідомленню учнями своїх прав, свобод та обов'язків, розвиває розуміння та повагу до відмінностей між людьми, інформує про сутність та види булінгу, його

наслідки, та до яких фахівців дитина може звернутись, якщо вона стала жертвою [2].

У 2019–2020 навчальному році в рамках проєкту «Створення механізму протидії булінгу та насильству у закладах освіти», який здійснюється ГО «Ла Страда-Україна» та Дитячим фондом ООН (ЮНІСЕФ) в партнерстві з МОН України за фінансової підтримки Європейського Союзу розпочато впровадження моделі «Школа вільна від насильства» в 14 закладах освіти (які впроваджували модель «Безпечні та дружні до дитини школи») у Донецькій та Луганській областях. За цей період закладами освіти впроваджено перші два кроки програми.

Шкільна програма SEES розробила наступні сім послідовних операційних кроків для вирішення проблем, пов'язаних з насильством у школах:

Крок 1. Підвищення обізнаності про існування проблеми.

Крок 2. Визначення елементів захисної мережі.

Крок 3. Встановлення та впровадження захисної мережі.

Крок 4. Співпраця з іншими зацікавленими сторонами в місцевій громаді.

Крок 5. Заохочення дітей звертатися по допомогу.

Крок 6. Підтримка шкіл реагувати відповідно до власних шкільних протоколів.

Крок 7. Надання школам статусу «Школа вільна від насильства».

Принципами та підходами впровадження програми SEES є:

- об'єднання всієї школи навколо спільної ідеї, залучення до комплексу заходів усіх учасників освітнього процесу;

- впровадження відновного підходу (принципу «не звинувачувати»), з акцентом на спільно узгоджені правила, наслідки і відновлення цінностей, які були порушені, а не на покарання;

- підвищення обізнаності щодо проблеми насильства в суспільстві, громадах та школах;

- запровадження багаторівневих заходів (загальношкільні-колективні-індивідуальні);

- проведення тренінгів для педагогів(-инь) щодо алгоритмів виявлення та реагування на ситуації насильства стосовно дітей;

- надання дітям соціальних та емоційних навичок, необхідних для боротьби з насильницькою поведінкою, і підтримка дітей-агресорів(-ок); тих, хто постраждав від насильства, і дітей-спостерігачів ситуації насильства;

- інтеграція теми протидії насильству в звичайні навчальні програми та інші заходи;

- розширення прав і можливостей дітей та забезпечення їхньої участі в профілактичних заходах (через групи підтримки, медіацію, учнівське самоврядування тощо);

- підвищення участі батьків у шкільних заходах;

- забезпечення регулярного моніторингу;

- узгодження процедурних протоколів, алгоритмів для реагування на випадки насильства [5, с. 10].

Висновки. Сьогодні, в процесі реформування системи освіти, проблеми цькування і насильства в шкільному середовищі дуже часто стають перепоною для досягнення мети всебічного розвитку дитини. Допомога дорослих дуже потрібна дітям та молоді в будь-якому віці, особливо якщо дії кривдників можуть завдати серйозної шкоди фізичному та психічному здоров'ю.

Заклад освіти відіграє важливу роль у створенні умов для здобуття учнями та ученицями знань в безпечному освітньому середовищі, формуванні ставлень та навичок, які потрібні, щоб уникнути та запобігти проявам насильства, безконфліктного спілкування, ненасильницької поведінки [2, с. 4].

Список використаних джерел

1. Андрєєнкова В.Л., Мельничук В.О., Калашник О.А. *Протидія булінгу в закладі освіти: системний підхід: методичний посібник*. Київ: ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 132 с.
2. Гунько А.Ю. Явище булінгу в загальноосвітньому навчальному закладі як соціально-педагогічна проблема. *Наукові здобутки студентів Інституту людини*. 2014. №2. URL: <http://studscientist.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/13>
3. Король А. Причини та наслідки явища булінгу. *Відновне правосуддя в Україні*. 2009. № 1–2. С. 84–93.
4. Лушпай Л. І. Булінг як соціально-педагогічна проблема та шляхи її вирішення (на прикладі досвіду середніх загальноосвітніх шкіл Великої Британії). *Українознавчий альманах*. 2010. Вип. 4. С. 126–131.
5. Андрєєнкова В.Л., Байдик В.В., Войцях Т.В., Калашник О.А. *Запобігання та протидія проявам насильства: діяльність закладів освіти: навчально-методичний посібник*. Київ: ФОП Нічога С.О. 2020. 196 с.

БОРСУК ЯНА
студентка магістратури
Навчально-наукового інституту
психології та соціальної роботи
Національного університету
«Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка

ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ В УМОВАХ НУШ

У статті розкривається сутність понять компетенція та компетентність, висвітлюються особливості формування ключових компетентностей молодших школярів з порушенням зору в умовах НУШ.

Ключові слова: *компетенція, компетентність, ключові компетентності, дитина з порушенням зору.*

Постановка проблеми. Сучасному соціуму необхідні люди, які можуть швидко змінюватись та пристосовуватись до нових потреб життя, знаходити нову інформацію та управляти нею, швидко приймати рішення, активно діяти, навчатися протягом всього життя. А це значною мірою залежить не від отриманих знань, умінь, навичок, а від деяких додаткових якостей, для позначення яких і використовують поняття *компетенція* і *компетентність*, що найповніше відповідають сучасному розумінню мети освіти. Тому у початковій освіті підкреслюється пріоритетність особистісно зорієнтованого й компетентнісного підходів у організації навчання молодших школярів.

Проте, під час формування основних ключових компетентностей у дітей з порушенням зору виникає низка труднощів, що вимагає вирішення ряду питань: адаптація простору, модифікація навчальних матеріалів, комунікація з дитиною та її взаємодія з колективом однолітків.

Теоретичні та практичні аспекти проблеми формування компетентностей школярів із порушенням зору охарактеризовано у працях таких науковців: І. Гудим, Т. Костенко, В. Єрмаков, Г. Якунін та інші.

Мета статті – визначити сутність поняття компетентність, проаналізувати особливості формування ключових компетентностей молодших школярів з порушенням зору в умовах НУШ.

Результати дослідження. Для розуміння сутності та завдань компетентнісно орієнтованої освіти ключовими поняттями виступають «компетенція» і «компетентність».

Компетенція – це суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини. Ключова компетенція – об’єктивна категорія, що фіксує суспільно визначений комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень, які можна застосувати в широкій сфері діяльності людини.

Компетентність – це володіння учнем компетенцією, що поєднується з його особистісним ставленням до неї і до предмета діяльності. Компетентність трактується як набута в процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається зі знань, досвіду, цінностей і ставлень, що можуть цілісно реалізуватися на практиці. Ключова компетентність визначена як спеціально структурований комплекс якостей особистості, що дає можливість ефективно брати участь у різних життєвих сферах діяльності й належить до загальногалузевого змісту освітніх стандартів [1].

Згідно державного стандарту початкової освіти (затверджений постановою Кабінету Міністрів України 20 квітня 2011р. № 462), що ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів, до ключових компетентностей належать:

1) вільне володіння державною мовою, що передбачає уміння усно і письмово висловлювати свої думки, почуття, чітко та аргументовано пояснювати факти, а також любов до читання, відчуття краси слова, усвідомлення ролі мови для ефективного спілкування та культурного самовираження, готовність вживати українську мову як рідну в різних життєвих ситуаціях;

2) здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами, що передбачає активне використання рідної мови в різних комунікативних ситуаціях, зокрема в побуті, освітньому процесі, культурному житті громади, можливість розуміти прості висловлювання іноземною мовою, спілкуватися нею у відповідних ситуаціях, оволодіння навичками міжкультурного спілкування;

3) математична компетентність, що передбачає виявлення простих математичних залежностей в навколишньому світі, моделювання процесів та ситуацій із застосуванням математичних відношень та вимірювань, усвідомлення ролі математичних знань та вмінь в особистому і суспільному житті людини;

4) компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій, що передбачають формування допитливості, прагнення шукати і пропонувати нові ідеї, самостійно чи в групі спостерігати та досліджувати, формулювати припущення і робити висновки на основі проведених дослідів, пізнавати себе і навколишній світ шляхом спостереження та дослідження;

5) інноваційність, що передбачає відкритість до нових ідей, ініціювання змін у близькому середовищі (клас, школа, громада тощо), формування знань, умінь, ставлень, що є основою компетентнісного підходу, забезпечують подальшу здатність успішно навчатися, провадити професійну діяльність, відчувати себе частиною спільноти і брати участь у справах громади;

6) екологічна компетентність, що передбачає усвідомлення основи екологічного природокористування, дотримання правил природоохоронної поведінки, ощадного використання природних ресурсів, розуміючи важливість збереження природи для сталого розвитку суспільства;

7) інформаційно-комунікаційна компетентність, що передбачає опанування основою цифрової грамотності для розвитку і спілкування, здатність безпечного та етичного використання засобів інформаційно-комунікаційної компетентності у навчанні та інших життєвих ситуаціях;

8) навчання впродовж життя, що передбачає опанування уміннями і навичками, необхідними для подальшого навчання, організацію власного навчального середовища, отримання нової інформації з метою застосування її для оцінювання навчальних потреб, визначення власних навчальних цілей та способів їх досягнення, навчання працювати самостійно і в групі;

9) громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, усвідомленням рівних прав і можливостей, що передбачають співпрацю з іншими особами для досягнення спільної мети, активність в житті класу і школи, повагу до прав інших осіб, уміння діяти в конфліктних ситуаціях, пов'язаних з різними проявами дискримінації, цінувати культурне розмаїття різних народів та ідентифікацію себе як громадянина України, дбайливе ставлення до власного здоров'я і збереження здоров'я інших людей, дотримання здорового способу життя;

10) культурна компетентність, що передбачає залучення до різних видів мистецької творчості (образотворче, музичне та інші види мистецтв) шляхом розкриття і розвитку природних здібностей, творчого вираження особистості;

11) підприємливість та фінансова грамотність, що передбачають ініціативність, готовність брати відповідальність за власні рішення, вміння організовувати свою діяльність для досягнення цілей, усвідомлення етичних цінностей ефективної співпраці, готовність до втілення в життя ініційованих ідей, прийняття власних рішень.

Спільними для всіх компетентностей є так звані наскрізні вміння: читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми [2].

Згідно рекомендацій МОНУ, щоб набувати компетентностей, школярі навчаються за діяльнісним підходом – тобто частіше щось роблять замість того, щоб просто сидіти за партами і слухати вчителя. Концепція НУШ пропонує також впроваджувати інтегроване та проектне навчання. Це сприяє тому, що учні отримують цілісне уявлення про світ, адже вивчають явища з точки зору різних наук та вчать вирішувати реальні проблеми за допомогою знань з різних дисциплін.

Проект визначається як комплекс дій, який спеціально організований учителем, самостійно виконується дітьми та завершується створенням продукту, що складається з об'єкта діяльності та його презентації. Метод проектів передбачає поєднання технології створення освітніх ситуацій, у яких учень ставить та розв'язує власні задачі, з технологією супроводу самостійної

діяльності учня. Метод проектів є ефективним, оскільки стимулює практичну проектну діяльність школярів та дозволяє формувати весь набір компетентностей [4].

Формування перерахованих компетентностей лежить в основі НУШ. Проте, якщо вчитель працює з дитиною з порушенням зору, то для повноцінного формування ключових компетентностей, він має знати особливості роботи з такими дітьми відповідно до особливостей розвитку, спричинених зоровим порушенням.

Порушення зору в усіх його проявах негативно впливає на провідний канал інформації про оточуючий світ. Адже 80% інформації про навколишнє середовище людина отримує саме чере зір, а зниження здатності бачити призводить до труднощів у навчальній та комунікативній діяльності. Будь-яке порушення зору впливає на взаємодію дитини з оточуючим світом, перш за все, через особливості сприйняття та взаємодію уявлень. Таким дітям складно орієнтуватися у просторі, установлювати контакти з іншими людьми. Характер і ступінь порушення зору можуть суттєво відрізнятися, тому кожна дитина потребує індивідуального підходу до адаптації навчального матеріалу для ефективного навчання [3].

Серед дітей з порушенням зору доцільно виокремити дітей зі зниженим зором та сліпих.

Зорове сприйняття дітей зі зниженим зором, навіть з корекцією окулярами чи лінзами, залишається недосконалим. Дитина потребує спеціальних матеріалів та адаптацій для навчання (збільшення шрифту, контрастності, тощо), але використовує недосконале зорове сприйняття для взаємодії з оточуючими. У таких дітей знижений темп роботи, збіднені уявлення про деякі явища, їм важко працювати з деталями [3].

Сліпі діти мають гарні здібності для опанування загальноосвітньої навчальної програми в повному обсязі. А втім, відсутнє зорове сприйняття, збіднений сенсорний досвід, загальне зниження пізнавальної активності, складності просторового орієнтування викликають низку бар'єрів у навчальній та соціально-комунікативній діяльності. Тому в освітньому середовищі ці діти потребують підтримки, зокрема створення безпечного та доступного простору (тактильні орієнтири, брайлівські надписи, тощо), адаптації засобів навчання до провідних каналів (дотику, слуху), заміну візуальної інформації на тактильну та аудіальну, стимулювання активності та самостійності [3].

Важливим у процесі навчання та формування ключових компетентностей дітей з порушенням зору є використання корекційного обладнання. І. М. Гудим виділяє корекційні засоби для дітей з порушенням зору (підставки для книг, додаткові освітлювальні та збільшувальні прилади, спеціальні зошити, папір без відблиску, набори практичної наочності) та сліпих дітей (підручники та посібники надруковані збільшеним шрифтом чи шрифтом Брайля, брайлівське приладдя для письма, комп'ютер із програмою озвучення чи брайлівським дисплеєм, звукозаписувальні та звуковідтворювальні прилади, аудіозаписи літературних творів, рельєфні зображення, тактильні наочності).

Науковці В.П. Єрмаков та Г.А. Якунін виділяють ключові принципи навчання дітей з порушенням зору: принцип науковості; принцип систематичності та послідовності в навчанні; принцип зв'язку теорії з практикою; принцип свідомості в навчанні; принцип наочності; принцип доступності навчання; принцип міцності знань, умінь та навичок; принцип індивідуального, диференційованого підходу до навчання; принцип корекційно-розвивальної спрямованості [5]. Дотримання вчителем цих принципів у своїй роботі дозволить дітям з порушенням зору отримати необхідний досвід, знання, вміння та мотивацію до навчання для формування ключових компетентностей.

Висновки. Через знижене або відсутнє зорове сприйняття дітей з порушенням зору, слід відмітити ряд особливостей при формуванні ключових компетентностей. До таких особливостей можна віднести збільшення часу на виконання завдань (особливо письмових), адаптацію навчальних матеріалів, заміну візуальної інформації на тактильну, індивідуальний підхід до учня та інші. У дітей початкової школи з порушенням зору на низькому рівні розвинена (або взагалі відсутня у сліпих) зорова пам'ять, проблеми із встановленням смислових зв'язків між об'єктами, складнощі при класифікації предметів та ін., що породжує труднощі при формуванні всіх ключових компетентностей. Особливо великі труднощі у дітей з порушенням зору виникають під час формування інформаційно-комунікативної компетенції, оскільки соціальна адаптація дитини з порушенням зору триває довше і потребує особливої уваги з боку вчителя та класного колективу. Таким чином на рівень сформованості ключових компетентностей у дітей з порушенням зору суттєво впливає підготовка вчителя, його готовність до здійснення індивідуального підходу а також наявність корегуючих засобів для навчання та соціалізації дитини.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової загальної освіти. 2018. URL: https://www.schoollife.org.ua/derzhavnyj-standart-pochatkovoyi-osvity-dokument#google_vignette
2. Нова українська школа. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
3. Костенко Т. М., Гудим І. М. Навчання дітей із порушеннями зору. Харків: Видавництво «Ранок», 2019. 186 с.
4. Родигіна І. В. Компетентісно орієнтований підхід до навчання. Харків: Вид. група «Основа», 2005. 96 с.
5. Єрмаков В.П., Якунін Г.А. Основы тифлопедагогики: развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 240 с. URL: <http://textarchive.ru/c-1073485-pall.html>

ГАНЖА ЮЛІЯ
студентка магістратури
Навчально-наукового інституту історії
та соціогуманітарних дисциплін
імені О. М. Лазаревського
Національного університету
«Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка

ВЕКТОРИ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Авторка статті характеризує актуальну проблему сучасної педагогіки, що стосується розвитку вищої школи в Україні. У статті визначено теоретичні та практичні засади та здійснено аналіз особливостей розвитку вищої школи України в умовах її реформування.

Ключові слова: *вища освіта, розвиток, реформи вищої освіти, євроінтеграція, освітній простір*

Постановка проблеми. Вища освіта займає важливе місце у процесі перебудови сучасного суспільства. Її завдання – сформувати людину, духовний світ якої утверджує суспільні цінності при визначенні мети і змісту освіти, сформувати у здобувача вищої освіти цілісну, повноцінно- гармонійну картину світу. Він має володіти сучасними методами професійної діяльності, спиратись у своїй діяльності на науковий прогноз, вміти виконувати свою роботу якісно.

Освіта є пріоритетом серед пріоритетів, вона формує людину, озброює знаннями, виховує громадянські якості, вміння думати й працювати, жити суспільним життям і водночас бути індивідуально-неповторною особистістю.

Подальший розвиток національної системи вищої освіти визначено у Національній доктрині розвитку освіти, прогнозовано Національною стратегією розвитку вищої освіти в Україні у 2021 – 2031 р.р., що є Державним документом і визначає систему поглядів на напрями розвитку вищої освіти в Україні у XXI ст. [2].

Освіта є стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентноспроможності української держави на міжнародній арені та найголовнішою умовою утвердження України на світовому ринку.

Мета статті – визначення основних векторів розвитку вищої освіти України в умовах реформування .

Результати теоретичного дослідження. У зв'язку із європейською орієнтацією України загалом та входженням до Європейського освітнього і наукового поля, зокрема, наголос все більше робиться на якості освіти, універсальності підготовки випускника, його адаптованості до ринку праці, особистісній орієнтованості в освітньому процесі в умовах освітніх реформ.

Основним змістом діяльності ЗВО повинно стати формування інноваційного освітнього середовища, що передбачає: зміну організації і змісту освіти з метою інтеграції у світовий освітній простір; оптимізацію кадрового

забезпечення; комплексне удосконалення професійної майстерності педагогів через опанування інноваційними і дослідно-експериментальними видами діяльності. Освітній процес у сучасному ЗВО повинен бути спрямованим на реалізацію місії вищої освіти на підставі державних стандартів і кваліфікаційних вимог до фахівців та з урахуванням інваріантів, що дають можливість продовжити освіту впродовж життя.

XXI ст. висуває до освіти нові вимоги: глобалізація, швидка зміна технологій, утвердження пріоритетів сталого розвитку суспільства зумовлюють зростання ролі освіти. Життя в умовах демократії, ринку, науково-інформаційних технологій стає невідворотною перспективою. Все це робить своєрідний виклик освіті, зумовлює потребу для її розвитку та модернізації за рахунок реформування усіх її складників.

Основною метою подальшого розвитку вищої освіти є переростання кількісних показників у якісні, яке базується на таких засадах:

- це національна ідея вищої освіти, зміст якої полягає у збереженні і примноженні національних освітніх традицій. Вища освіта покликана виховувати справжнього громадянина України, для якого потреба у фундаментальних знаннях та у підвищенні професійного рівня асоціюється зі зміцненням своєї держави;

- розвиток вищої освіти повинен підпорядковуватись законам ринкової економіки. Вищій школі необхідно орієнтуватись не лише на ринкові спеціальності, але й наповнити зміст освіти новітніми матеріалами, запровадити сучасні технології навчання з високим рівнем інформатизації та цифровізації освітнього процесу, вийти на ділові зв'язки із стейкхолдерами;

- розвиток вищої освіти слід розглядати у контексті тенденцій розвитку світових освітніх систем, у т.ч. європейських. Зокрема, привести законодавчу і нормативно-правову базу вищої освіти України до світових вимог; відповідно структурувати систему вищої освіти та її складові; упорядкувати перелік спеціальностей; переглянути зміст вищої освіти, забезпечити інформатизацію освітнього процесу та доступ до міжнародних інформаційних систем [3].

Основними векторами розвитку вищої освіти є :

- Подальша трансформація мережі ЗВО на задоволення потреб особистості і регіонів відповідно до вимог ринкової економіки. Це дасть можливість вирівняти потенціали мережі закладів вищої освіти у розрізі регіонів, зменшити міграційні потоки молоді за освітнім фактором в регіони з високим освітнім потенціалом, покращити ситуацію, що складається у сфері працевлаштування молоді.

- Реалізація принципів універсального підходу до розвитку вищої освіти. Це необхідно тому, що універсальність освіти забезпечує здобуття молоддю, яка має необхідні здібності, мотивацію та адекватну підготовку до всіх етапів життєвого шляху; поєднання функцій навчання і виховання; використання різних форм роботи в задоволенні освітніх потреб на усіх етапах життя; етичну роль в період кризи цінностей в суспільстві; сприяє культу злагоди і миру в суспільстві [5].

- Забезпечення відповідності вищої освіти сучасним вимогам і умовам, за яких потреби розвитку держави і регіонів будуть в центрі політичного бачення і рішень. Це дозволить комплексно визначити свої завдання у сфері підготовки та перепідготовки кадрів, наукових досліджень й надання освітніх послуг, мати відповідні для цього ресурси, передбачити розвиток духу підприємництва, сприяти підвищенню економічної активності громадян.

- Поліпшення системи ступеневої освіти, сприяння розвитку інтеграційних процесів. Це підвищить ефективність функціонування вищої освіти.

- Функціонування міцного «освітнього ланцюжка» забезпечить безперервну систему освіти громадян, а також, створення умов для застосування більш гнучких програм, які сприяють доступності вищої освіти протягом усього життя людини, включаючи самоосвіту.

- Формування демократичних відносин між викладачами і студентами. Такий підхід забезпечить управління цими відносинами на принципах рівності, здібностей і взаємної поваги, створить умови для формування майбутнього громадянина, здатного до професійної діяльності у соціально-орієнтованій економіці.

- Адаптація змісту вищої освіти через Державні стандарти та освітньо-професійні програми до потреб суспільства. Це дозволить створити на базі підготовки фахівців широкого профілю механізм гнучкої адаптації випускників до умов ринкової праці, підвищити їх академічну і професійну мобільність, зорієнтувати трудовий потенціал на продуктивну професійну діяльність в певних сферах, механізм безперервного оновлення змісту вищої освіти [5].

- Диверсифікація структури та обсягів підготовки, навчальних планів і програм. Це необхідно в умовах динамічного формування інфраструктури виробничої і невиробничої сфери, ринку праці. Збалансованість пропозицій ринку праці буде сприяти розв'язанню ряду проблем, пов'язаних з працевлаштуванням молоді, її соціального захисту. Вища професійна освіта за своїм змістом буде, більше відповідати вимогам ринкової економіки, допоможе молоді знаходити свою нішу на ринку праці.

- Вирішення проблем працевлаштування випускників закладів вищої освіти. Це дасть змогу пом'якшити соціальну напругу серед молодих людей, що мають дипломи про вищу освіту в умовах масовості вищої освіти, що породжує протиріччя. Збільшення осіб, що мають вищу освіту, зменшує імовірність їх працевлаштування. Тому вирішення всіх проблем, що виникає в цій сфері, повинно базуватися на принципах соціального партнерства всіх, хто причетний до справи працевлаштування молоді.

- Реформування системи післядипломної освіти дасть можливість в умовах радикальних соціально-економічних перетворень і формування ринкових відносин в Україні постійно проводити роботу щодо забезпечення високого рівня кваліфікації та компетентності фахівців, керівних працівників різних галузей виробництва, освіти, науки та культури.

- Створення ефективної системи соціального захисту працівників вищої освіти та мотивація їх педагогічної, навчально-методичної, науково - дослідної діяльності [5].

Висновки. У нових соціально-економічних умовах вища професійна освіта підтверджує свій високий статус, оскільки саме вона буде сприяти переходу до інформаційного суспільства, а отже, і формуванню пріоритетів розвитку держави. Високоосвічена молодь – головний стратегічний резерв соціально-економічних реформ в Україні, без якого неможливий подальший розвиток суспільства.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про вищу освіту»: документ № 1556-VII від 1 липня 2014 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/conv#n407>.
2. Кремень В. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). Київ: Грамота, 2003. 216 с.
3. Вища освіта в Україні: навч. посіб. / В.Г.Кремень, С.М. Ніколаєнко, М.Ф. Степко та ін.; за ред. В.Г.Кременя, С.М. Ніколаєнка. Київ: Знання, 2005. 327 с.
4. Вища освіта і наука – пріоритетні сфери розвитку суспільства у ХХІ столітті: Рішення колегії Міністерства освіти і науки України від 28.02.03 № 2/3-4. Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. 2003. № 8. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v03-4290-03#Text>.
5. Франчук Т. Й. ВНЗ як суб'єкт інтеграції теорії і практики компетентісної професійної освіти: проблеми та перспективи. *Компетентісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика організації*: матеріали методологічного семінару. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2014. С. 5–11.
6. Якименко Ю. Вдосконалення системи контролю якості вищої технічної освіти і Болонський процес. *Вища школа*. 2004. № 5–6. С. 80–85.

ГУЛЯЙ МАРИНА
студентка магістратури
Навчально-наукового інституту
психології та соціальної роботи
Національного університету
«Чернігівський колегіум»
ім. Т. Г. Шевченка

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

У статті проаналізовані сутність та проблема психологічного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, розкривається поняття «інтелектуальних порушення» у дітей, особливості розвитку їх мислення, пам'яті, уваги, уяви, емоційно-вольової сфери. Висвітлюються основні причини та фактори, які призводять до інтелектуальних порушень. У статті зазначається, що діти з порушеним інтелектом від народження перебувають в стані інтелектуальної депривації, коли інформація ззовні сприймається перекручено, спотворено переробляється і викривлено засвоюється. Виражені порушення емоційно-вольової сфери, пізнавальної діяльності, недорозвинення психічних процесів перешкоджають повноцінній соціалізації таких дітей. Означена проблема є актуальною, оскільки знання своєрідності психічного розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями допомагає кваліфіковано вирішувати питання навчання і виховання дітей, долати або компенсувати порушені психічні сфери.

Ключові слова: діти з інтелектуальними порушеннями; соціалізація дітей; корекційна робота; органічні ураження головного мозку; психічний розвиток.

Постановка проблеми. В умовах сьогодення однією з найактуальніших проблем психології та педагогіки є проблема розвитку дітей з порушеннями інтелекту.

Сучасна система освіти в Україні характеризується зміною освітньої парадигми, активним пошуком шляхів, створення нових напрямів, технологій, методик освітнього процесу. Ознакою сьогодення є трансформація, удосконалення існуючого змісту освіти на всіх її рівнях. Це обумовлено стійкою тенденцією поширення нових варіантів поєднання порушень на тлі або в сукупності з інтелектуальними порушеннями, значним збільшенням кількості дітей із цими порушеннями в закладах як спеціальної, так і інклюзивної освіти.

Становлення особистості залежить від рівня прояву якостей, які виступають основою психічного розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Основні джерела збагачення внутрішнього світу дітей з порушеннями інтелектуального розвитку та пізнання навколишньої дійсності пов'язані з емоційними переживаннями. При цьому важливим є дослідження особистості у

період адаптації до тих чи інших умов існування. Одним із перших та основних таких етапів є початок шкільного життя та особливостей навчальної діяльності, що вимагає від дитини і значного розумового напруження, і великої емоційної витривалості.

Одним з найпоширеніших підходів до питання емоційної сфери дитини є зв'язок емоцій з соціальним оточенням дитини, а актуальні емоційні переживання виникають в певних емоціогенних ситуаціях.

Структура психіки дитини з порушеннями інтелекту надзвичайно складна. Первинний дефект призводить до виникнення багатьох інших вторинних і третинних відхилень. Порушення пізнавальної діяльності викликає порушення особистості дитини, її вольової та емоційної сфери. Значний внесок у вивчення емоційного розвитку дитини з порушеннями інтелекту внесли дослідження А. Граборова, Г. Дульнева, Л. Занкова, М. Певзнера, С. Рубінштейна, І. Соловйова, Ж. Шифа та інших. Вони показали, що наявність органічного дефекту і пов'язане з ним загальне порушення динаміки нервових процесів неминуче позначається на вищих формах психічної діяльності дитини з порушеннями інтелекту, змінюючи тим самим його відносини, переживання, емоційні прояви.

Мета статті – розкрити особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, визначити, які чинники впливають на розвиток дитини та основні напрями розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями для подальшої гармонізації та соціалізації в суспільстві.

Результати дослідження. Порушення інтелекту – це виразне, незворотне системне порушення пізнавальної діяльності, яке виникає внаслідок дифузного органічного пошкодження кори головного мозку. Терміном «діти з порушеним інтелектом» позначається стійко виражене зниження пізнавальної діяльності дитини, що виникає на основі органічного ураження центральної нервової системи. Це якісні зміни всієї психіки, всієї особистості в цілому, що стали результатом перенесених органічних ушкоджень центральної нервової системи; така атипія розвитку, при якій страждає не лише інтелект, але й емоційно-вольова сфера.

Формування життєвих компетентностей дітей з порушеннями інтелектуального розвитку – складний, багатогранний і тривалий процес. Кожна особистість має свій унікальний потенціал. Дуже важливо врахувати вік дитини, індивідуальні риси, реальні обставини життя, визначати сильні та слабкі сторони. Це означає, що одну й ту саму особистісну проблему дитина з різним соціальним досвідом вирішує по своєму.

Для таких дітей характерне порушення пізнавальної діяльності, що виявляється в обмеженості сприймання, мовлення, уваги, пам'яті, відтворення сприйнятого і вивченого. Ці діти мають певні обмеження таких здібностей як комунікація, самообслуговування та соціальні навички. Діти з порушеннями інтелектуального розвитку можуть пізніше почати розмовляти, ходити, навчитися самообслуговування. Ці обмеження зумовлюють уповільнені темпи

розвитку та навчання дитини, порівняно зі звичайною. Вона навчатиметься, проте дуже повільно, а певні знання та навички може не опанувати.

Адаптаційні можливості таких дітей завжди порушені, проте в суспільстві з високим рівнем соціального захисту, де існує система підтримки осіб з порушенням інтелектуального розвитку, ці порушення можуть бути зведені до мінімуму. Британські дослідники Д.Голдберг, С.Бенджемін, Ф.Крід виокремлюють три групи медичних (соматичних) проблем, характерних для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку [3, с. 216]:

1. Специфічні порушення. Наприклад, порушень інтелекту у поєднанні з синдром Дауна здебільшого зустрічається з дефектами серцево судинної системи, ожирінням, інфекційними хворобами органів дихання, кондуктивною глухотою, шкірними висипами, хронічним лімфолейкозом, хворобою Альцгеймера що призводить до деменції, епілепсії та передчасної смерті), а також з найбільш значущим ураженням – гіпотерозом;

2. Загальні етіологічні фактори. Порушення інтелекту переважно вказує на те, що головний мозок не функціонує нормально. Ця дисфункція може мати інші прояви, наприклад епілепсія, порушення сенсорної або моторної сфери (церебральний параліч), аутизм, гіперкінетичний синдром. Також підвищеним є ризик розвитку психічного захворювання, частково через порушення функцій головного мозку.

3. Підвищена вразливість. Діти цієї групи частіше опиняються в несприятливих обставинах. живуть в умовах, які несприятливо впливають на здоров'я. Вони частіше стають жертвами злочинів, бувають безробітними, піддаються експлуатації та жорстокому ставленню [3, с. 216].

Легкі порушення інтелекту (F70) становить 75 – 80 % від усієї популяції порушень інтелекту. Знижений інтелект і особливості емоційно-вольової сфери дітей з легким порушенням інтелекту не дозволяють їм оволодіти програмою загальноосвітньої школи. Диференційована моторика розвинена недостатньо і в поєднанні з фізичним ослабленістю і соматичними порушеннями, а також особливостями емоційно-вольової сфери, все це значно обмежує коло їх можливої трудової діяльності [4, с. 255]. Відчуття і сприйняття формуються повільно і з великою кількістю особливостей і недоліків. Цей ядерний симптом впливає на весь психічний розвиток. Те, що звичайні діти сприймають відразу, діти з порушенням інтелектом – послідовно. Вони не бачать зв'язків і відносин між об'єктами, насилу розрізняють вираз обличчя на малюнках, не уловлюють світлотіні, перспективу. Великі труднощі виникають при специфічному впізнаванні предметів.

Для дітей з порушенням інтелектуального розвитку характерні труднощі в сприйнятті простору і часу, що заважає їм орієнтуватися в навколишньому. Значно пізніше, ніж звичайні діти, діти з порушенням інтелектуального розвитку починають розрізняти кольори і відтінки. Інактивність сприйняття виявляється по відсутності прагнення розглянути, розібратися в деталях і властивості зображення, іграшки чи іншого предмета.

Порушення константності сприйняття ускладнює орієнтування в просторовому розташуванні предметів. Розпізнавання об'ємних і контурно виконаних предметів за допомогою обмацування гірше, ніж в нормі, що може викликати труднощі в трудовому навчанні. Труднощі в кінестетичному сприйнятті призводять до поганої координації рухів.

Пам'ять характеризується сповільненістю і неміцністю запам'ятовування, швидкістю забування, неточністю відтворення, епізодичною забуливістю, поганим пригадуванням. Таким дітям потрібно значно більше часу на запам'ятовування нового матеріалу. Діти краще запам'ятовують зовнішні, випадкові ознаки; внутрішні логічні зв'язки усвідомлюються і запам'ятовуються важко. Пізніше, ніж у нормальних дітей, формується довільне запам'ятовування.

Внаслідок нерозуміння логіки подій відтворення носить безсистемний, хаотичний характер. Найбільші труднощі викликає відтворення словесного матеріалу, тому що опосередкована смислова пам'ять малодоступна. Забутливість таких дітей – прояв виснаження і гальмування кори головного мозку.

Найбільш нерозвиненим є логічне опосередковане запам'ятовування. Механічна пам'ять може бути збереженою або навіть добре сформованою [4, с. 359].

Порушення мислення у дітей з порушенням інтелектуального розвитку, багато в чому визначається тим, що воно формується в умовах неповноцінного почуттєвого пізнання, мовного недорозвинення і обмеженої практичної діяльності. У дітей з інтелектуальним порушенням недостатньо сформовані такі операції мислення, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстракція. Порушення мотиваційного компонента і відсутність цілеспрямованості призводить до поверхневого і незавершеного мислення, яке перестає бути регулятором поведінки.

Порушення критичності мислення – яскрава особливість осіб, для яких характерна відсутність контролю своїх дій і корекції помилок, бездумне маніпулювання предметами, байдуже ставлення до результатів. Слабкість регулюючої ролі мислення в тому, що діти і підлітки не вміють користуватися вже засвоєними розумовими діями. У мисленні відсутній орієнтовний етап, вони не намагаються представити в думці хід рішення нового завдання, не обдумують своїх дій, не передбачають результату (Матвєєва, Миронова, 1999:

Мислення є головним інструментом пізнання. Воно відбувається у формі таких операцій, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстракція, конкретизація. Як показують наукові дослідження, всі ці операції у діти з порушенням інтелектом недостатньо сформовані і мають своєрідні риси. Відмінною рисою мислення дітей з порушенням інтелектом є некритичність, неможливість самостійно оцінити свою роботу. Відзначається не сформованість навичок навчальної діяльності, недорозвинення цілеспрямованості діяльності, а також труднощі у самостійному плануванні власної діяльності. Особливості

потреб та розвитку інтелекту, що визначають незрілість особистості, проявляються у своєрідності емоційної сфери.

Почуття дітей з інтелектуальними порушеннями недостатньо диференційовані. Діапазон почуттів не великий, немає відтінків переживань. Емоції часто бувають неадекватними і непропорційними впливам зовнішнього світу за своєю динамікою. Виявляється великий вплив егоцентричних емоцій на оціночні судження – прояв особистісної незрілості. Діти високо оцінюють лише тих, хто приємний, або те, що приносить задоволення.

Слабкість інтелектуальної регуляції почуттів виявляється в тому, що діти з порушеним інтелектом не коригують своїх почуттів по ситуації, не можуть знайти задоволення будь-якої своєї потреби в іншу дію, яка б заміщувала спочатку задумане.

Розвиток емоційної сфери у дітей з інтелектуальними порушеннями відбувається за загальними законами і формується разом зі всіма психічними процесами. Тому розвиток, становлення і формування емоцій дітей з інтелектуальними порушеннями визначається спадковістю, соціальним середовищем і діяльністю.

Найважливішими соціальними чинниками у формуванні емоцій виступають обмеженість спілкування з оточуючими, особливо з однолітками, обмеження самостійної діяльності і самостійності в цілому, гіперопіка та помилки у вихованні.

Це породжує формування негативних особистісних емоційно - ціннісних якостей у дитини з, а саме підвищену схильність до страхів, що у свою чергу породжує вегетативні розлади; нагромадження емоцій неспіху; порушення спілкування; невпевненість у власних можливостях та відсутність активного процесу самовиховання; пасивність, сором'язливість, невміння постояти за власні інтереси тощо [5, с. 158]. У дітей з порушеним інтелектом розвиток емоційної сфери проявляється незрілістю, яка характеризується тим, що у них відсутня жвавість, яскравість емоцій, низький рівень домагань, поверхневі та примітивні емоційні реакції, недостатністю позитивних переживань, у них менше проявів життєрадісності, а частіше проявляються емоції страху і гніву.

Порушення вищої нервової діяльності, недорозвинення психічних процесів є причиною обмеженості уявлень про навколишній світ, примітивності інтересів, елементарності потреб і мотивів, труднощів формування взаємовідносин з оточуючими людьми. Зазначені особливості в деякій мірі згладжуються в процесі корекційного навчання і виховання. При спостереженні корекційно-розвиткової роботи діти з легкою інтелектуальною недостатністю потребують лише в психотравмуючих ситуаціях, пов'язаних з економічними, особистісними, соціальними проблемами.

Низька соціальна компетенція серйозно ускладнює і різко обмежує соціальний рольовий репертуар. Діти з інтелектуальними порушеннями від народження перебувають в стані інтелектуальної депривації, коли інформація ззовні сприймається перекручено, спотворено переробляється і викривлено засвоюється, а, отже, спотворено актуалізується. Виражені порушення

емоційно-вольової сфери, пізнавальної діяльності, недорозвинення психічних процесів перешкоджають повноцінній соціалізації таких дітей, встановленню двостороннього контакту між дитиною та соціумом, що в свою чергу не може не позначитися на формуванні самосвідомості.

Дітям з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню властива завищена самооцінка. Причиною завищеної самооцінки науковці вважають самовдоволення даної дитини, при якому відсутнє почуття власної малоцінності, а, отже, і тенденція до компенсації.

У молодших школярів з порушенням інтелектом виявляється сильна емоційна прив'язаність до матері, яка не залежить від способу життя матері і її ставлення до дитини. Багато дітей не відривають негативні якостей особистості-прообразу асоціальної матері, завдяки чому виникає ймовірність подальшого засвоєння даних якостей такою дитиною і закріплення їх як моделі поведінки та особистісної організації її самої.

У дітей, чиї матері виявляють позитивні якості особистості і позитивну модель поведінки, також виявляються тенденції до засвоєння і закріплення даних якостей в поведінці й особистості [7, с. 334]. Т. Стариченко описує низьку впевненість у собі дітей з порушенням інтелектом. В наслідок власної невпевненості вони вважають за краще не заперечувати проти поганих вчинків своїх друзів і або відсторонитися від них, або примкнути до них. Таким чином, діти з інтелектуальними порушеннями залежать не тільки від материнського впливу, але і від своїх друзів і будь-яких інших осіб, здатних чинити на них вплив [8, с. 34].

Дітей з порушенням інтелектом характеризує обмеженість уявлень про навколишній світ, примітивність інтересів, потреб і мотивів. Знижена активність всієї діяльності. Ці риси особистості ускладнюють формування правильних відносин з однолітками і дорослими. Всі зазначені особливості психічної діяльності діти з порушенням інтелектом носять стійкий характер, оскільки вони є результатом органічних уражень на різних етапах розвитку (генетичні, внутрішньоутробні, під час пологів, постнатальні).

Порушення інтелектуального розвитку – досить складна й одночасно недостатньо розкрита на сьогодні особливість перебігу розвитку дитини.

У дітей з вадами інтелекту порушується нормальний розвиток пізнавальних, психічних процесів, у них погіршується сприйняття, пам'ять, словесно-логічне мислення, і так далі. Для таких дітей характерні труднощі в соціальній адаптації, формуванні інтересів. У багатьох з них порушується фізичний розвиток, виникають труднощі артикуляції, рухової моторики, можуть відбутися деякі зовнішні зміни, наприклад, може дещо змінитися форма черепа, розмір кінцівок. Як позитивні, так і негативні емоції у такої дитини характеризуються безпосереднім активним проявом у поведінці. Пізнавальні потреби, а також такі, які викликають інтерес дитини до діяльності обмежені.

Діти з вадами інтелекту оволодівають практичними діями (особливо трудовими) внаслідок цілеспрямованого навчання та виховання. Вони специфічно сприймають соціум та виражають емоційне ставлення до нього.

Постійне активне залучення дорослого до розвитку дитини сприятиме її входженню соціум, розвитку у неї необхідних соціально значущих якостей та вольових характеристик, які забезпечать їй активну усвідомлену позицію.

Формування розвитку таких дітей здійснюється завдяки спеціально організованому навчанню та вихованню, а також корекційній роботі. Чим раніше до розвитку малюка будуть залучені фахівці, тим інтенсивнішим буде його розвиток.

Дошкільний період – важливий етап корекційно-розвивальної роботи з дитиною, від ефективності якої залежать подальші успіхи її навчання та розвиток. Якщо дитина не буде достатньо контактувати зі своїми однолітками і з дорослими, не буде грати з дітьми в ігри або брати участь в якій-небудь діяльності, то це негативно відіб'ється на соціальній адаптації, на розвитку мислення, пам'яті, самосвідомості, уяви, мови, волі і так далі. При правильному підході до організації виховання і навчання, можна коригувати порушення розвитку пізнавальних процесів й мови.

Висновки. Отже, діти з порушенням інтелектуальному розвитку вимагають особливого підходу. Визнання прав такої дитини, її інтересів, потреб, надання допомоги в процесі її особистісного становлення є надзвичайно важливим.

Знання своєрідності психічного розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями допомагає кваліфіковано вирішувати питання навчання і виховання дітей, долати або компенсувати порушені психічні сфери. Знання закономірностей генезу психіки в нормі дає можливість краще розібратися у своєрідності психічного розвитку, дослідити, який вплив чинить на хід психічного розвитку порушення чи недорозвинення мозку.

Не зважаючи на те, що порушення інтелекту розглядається як явище необоротне, це не означає, що воно не піддається корекції. Визначається позитивна динаміка в розвитку дітей з порушенням інтелектом при правильно організованому психологічному впливі в умовах спеціально організованого навчання і виховання. Подальших наукових розвідок потребує розкриття питання емоційно-вольової депривації у дітей з особливими потребами з комбінованими порушеннями.

Список використаних джерел

1. Исаев Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Санкт-Петербург: Речь, 2003. 391 с.
2. Шабалов Н. П. Детские болезни. Санкт-Петербург: Питер Ком, 1999. 562 с.
3. Голдберг Д., Бенджамин С., Крид Ф. Психиатрия в медицинской практике. Киев: Сфера, 1999. 304 с.
4. Синьов В. М., Матвеева М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталої дитини: підручник. Київ: Знання, 2008. 359 с.

5. Особливості розумового розвитку учнів допоміжної школи. Спеціальна психологія. Частина I / за ред. М. П. Матвєєвої, С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, 1999. 158 с.

6. Семаго Н. Я. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога. Москва: АРКТИ, 2000. 140 с.

7. Романчук О. Неповносправна дитина в сім'ї та в суспільстві. Львів: Літопис, 2008. 334 с.

8. Стариченко Т. Н. О потребительских предпочтениях и потребительском поведении девятиклассников вспомогательной и средней школы. *Дефектология*. 2002. № 2. С. 34.

9. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

ТЕТЯНА ДРИЖАК
студентка магістратури
Навчально-наукового інституту
психології та соціальної роботи
Національного університету
«Чернігівський колегіум
імені Т.Г.Шевченка

ДО ПИТАННЯ ПРО ВПЛИВ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ НА СОЦІАЛІЗАЦІЮ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

У контексті актуальних проблем педагогічної науки у статті висвітлено організаційно-педагогічні та теоретико-методологічні підходи до визначення змісту процесу соціалізації особистості дітей з особливими освітніми потребами через призму впровадження інклюзивної освіти. Окрім того, вибірково викладено та охарактеризовано можливі шляхи та механізми ефективної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, зокрема вадами слуху, а також встановлено роль закладу освіти й найближчого оточення у формуванні та становленні особистості такої дитини як продукту єдиного соціального середовища.

Ключові слова: соціалізація, освіта, інклюзивна освіта, інклюзивне навчання, дитина з особливими освітніми потребами.

Постановка проблеми. Процес утворення сталої національної системи освіти незалежної України, який хоч і триває протягом 30-ти років, вимагає подальшого впровадження нових підходів до організації шкільної підготовки учнів як дієвого чинника, від якого залежить ступінь соціалізації підростаючого покоління.

Загальновідомо, що у сучасному педагогічному вимірі категорія соціалізація, що походить від латинського «socialis» і означає розвиток людини як соціальної істоти, становлення її як особистості, тобто, це, по суті, процес входження індивідів в суспільство через різні спільноти, групи, об'єднання, організації шляхом відомого засвоєння суспільних норм, національних традицій, чітко удаваних ідеалів та світових загальнолюдських цінностей у ході навчання та виховання.

На думку багатьох сучасних дослідників, наразі, соціалізацію слід розглядати як сукупність і результат багатокомпонентних суспільних процесів, завдяки яким, суб'єкти соціалізації, вчать жити, працювати і відпочивати сумісно і плідно, в той же час, раціонально та ефективно один з одним взаємодіяти, завдяки набутим знанням та якостям в ході соціалізації.

Підтримуючи висновки представлені попередниками, ми також розуміємо, що соціалізація є надзвичайно важливим процесом як для суспільства загалом, так і для окремих осіб зокрема, і до того ж є могутньою рушійною силою на шляху в майбутнє. Зрозуміло, що по ходу соціалізації не

лише конкретна особа змінюється, набуваючи певних загальнолюдських якостей, необхідних їй для нормальної життєдіяльності в цивілізованому суспільстві, але й відбувається становлення та укріплення всього соціального досвіду, тобто оточуючого світу людини.

Поруч з викладеним, окремі науковці також зазначають, що соціалізація забезпечує спадкоємність історичного розвитку, оскільки несоціалізованих людей не буває. Тому, коли мова йде про асоціальну поведінку конкретної особистості чи деяких груп осіб, необхідно пам'ятати, що це є виключно результат допущених помилок, недоглядів, і до того ж досить часто, байдужості в ході соціалізації.

Подальший всебічний аналіз психолого-педагогічної, соціологічної, методичної та науково-популярної літератури показав, що, незважаючи на новизну та недостатню розробленість означеної проблеми, дослідженню питань організації освіти дітей з особливими потребами, присвячені роботи багатьох вітчизняних та зарубіжних вчених, науковців і дослідників, таких як Ю. Василькової, А. Колупаєвої, Т. Ілляшенко, Л. Шипіциної та ін. Зокрема, основу для розв'язання окреслених питань заклали Ю. Василькова, Т. Ілляшенко, А. Колупаєва, які переконливо доводять, що головною умовою дитячого благополуччя, з одного боку, є почуття захищеності батьківською любов'ю, а з іншого, адекватне сприйняття оточуючими.

Окремі педагогічні аспекти організації інклюзивного навчання в українських та зарубіжних школах досліджувались майбутніми магістрами -, фахівцями в галузі соціальної, педагогічної та психологічної роботи: К.Діордій, Ю.Шевченко та іншими.

Отже, актуальність та новизна окресленого питання, його недостатня теоретична розробленість та відсутність експериментальних перевірок зумовили нас провести наукове дослідження на тему: «Вплив інклюзивної освіти на соціалізацію дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з вадами слуху».

Мета статті – теоретично обґрунтувати шляхи вдосконалення процесу соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з вадами слуху, за допомогою впровадження інклюзивної освіти як дієвого фактору створення єдиного освітнього простору, що забезпечить високий рівень соціалізації.

Результати дослідження. У вітчизняній та зарубіжній теорії й практиці термін «соціалізація» використовується досить давно.

У сучасній соціальній педагогіці поняття «соціалізація» як одна із основних категорій є також досить поширеним, і нараховує понад півстолітню історію її вивчення та тлумачення. Спираючись на результати ретроспективного аналізу та історичні факти, сьогодні можна впевнено говорити, що цей термін вперше було внесено до реєстру американської соціологічної асоціації в 1956 році, оскільки на той час, проблема соціалізації особистості предстала як актуальне і не зовсім досліджене явище для багатьох наук, зокрема, до неї увагу проявляли вчені в галузі філософії, соціології, педагогіки, психології тощо [2]. Однак, до сьогодні, цей термін не має

однозначного визначення і трактування серед вчених, науковців, особливо, серед різних представників педагогіки та психології. У сучасній науці поняття «соціалізація» має декілька визначень залежно від аспекту та складових дослідження.

По-перше, під соціалізацією здебільшого розуміють процес, у ході якого людська істота з певними біологічними задатками шляхом засвоєння системи знань, норм і цінностей набуває якостей, необхідних для її життєдіяльності в суспільстві. В інтерпритованому розумінні, соціалізація – це процес розвитку людини, не як інакше, як соціальної істоти, становлення її як особистості. Сутність такого розуміння процесу соціалізації полягає в тому, що людина, засвоюючи історичний і сьогоденний соціальний досвід, автоматично включається в життя суспільства.

По-друге, процес соціалізації – це результат взаємодії багатьох чинників, багатofакторність і складність якого зумовлюється наявністю різних підходів, теорій, а також різних визначень процесу соціалізації. На сьогодні, серед досліджуваних підходів найбільш поширеними є такі:

- розгляд соціалізації як процесу інкультурації, тобто трансляції культурно заданих моделей поведінки, цінностей із покоління в покоління;
 - розгляд соціалізації як інтерналізації, тобто як процесу засвоєння різних аспектів соціального досвіду;
 - визначення соціалізації як адаптації, коли увага акцентується на самому результаті соціалізації як наслідку досягнення потрібної соціалізованості.
- Розглянуті підходи визначають різні складові та компоненти єдиного процесу соціалізації.

По-третє, поняття «соціалізація» суттєво відрізняється від поняття «соціальний розвиток» саме тим, що в ньому акцентується увага на конкретно-історичній формі виявлення соціалізованості особи, на становленні у людини тих властивостей, які обумовлені конкретно-історичним типом соціальної суспільства. За таких позицій, підтримуючи таку точку зору багатьох вчених, розуміємо, що людина як представник первинного суспільства буде недостатньо соціалізованою відносно сучасного середовища (як і навпаки), незважаючи на те, що там і тут відбувається її соціальний розвиток. Важливо підкреслити, що незважаючи на багатоаспектність поняття соціалізація – це процес, котрий який детермінується конкретними соціально-історичними умовами, його не можна вважати завершеним на якомусь етапі життєдіяльності людини. Вчені уточнюють, що соціалізація – це не тільки формування закінченості і зрілості особистісних якостей та рис характеру особи, це, насамперед, розвиток і певна модифікація зрілих форм соціалізованості особистості в ході включення її в систему наявних зв'язків, взаємовідносин і залежностей.

По-четверте, важливим для розуміння соціалізації як безперервного процесу у плані соціального розвитку особистості є визначення певних відмінностей між поняттями «соціалізація» і «соціалізованість». На думку вітчизняних соціологів, психологів, педагогів, «соціалізація» є більш містким і

багатогранним поняттям, яке включає в себе, одночасно і соціалізованість, і готовність до переходу в нові ситуації соціального розвитку. У свою чергу, останнє по-перше, визначається як відповідність людини чітко визначеним соціальним вимогам, які диференційовано пред'являються до різних вікових етапів соціалізації, по-друге уособлює наявність особистісних і соціально-психологічних передумов, що забезпечують нормативну поведінку, або процес соціальної адаптації.

Таким чином, проаналізувавши суть та загальну теорію соціалізації для особи, можна дійти висновку про незаперечне значення освіти, процесу навчання як дієвого чинника підвищення якості соціалізації особистості, зокрема особистості дитини.

Повертаючись до предмета нашого дослідження, слід зауважити, що ми розглядаємо організацію освіти, зокрема інклюзивної, як один з основних чинників успішної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами.

Організацію інклюзивного навчання у школі регулюють Закони України «Про освіту» та «Про повну загальну середню освіту». Норми цих законів реалізуються та фінансуються через відповідні постанови Кабінету Міністрів щодо порядку організації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти та субвенції на надання підтримки особам з особливими освітніми потребами.

Відповідно до пункту 3 статті 19 Закону України «Про освіту» (2017): «Особам з особливими освітніми потребами освіта надається нарівні з іншими особами, у тому числі шляхом створення належного фінансового, кадрового, матеріально-технічного забезпечення та забезпечення розумного пристосування, що враховує індивідуальні потреби таких осіб, визначені в індивідуальній програмі розвитку» [1].

Інклюзивне навчання в нашому суспільстві розглядається, з одного боку, як навчання дітей із особливими освітніми потребами шляхом залучення їх до загального освітнього середовища за місцем їхнього проживання, а з іншого, як альтернатива інтернатній системі (коли дітей з особливими потребами утримують та навчають окремо від інших дітей) та навчанню вдома.

Спираючись на результати теоретичного аналізу окремих документів з питань інклюзії та наукових джерел, з огляду на стратегію та реальний стан розвитку сучасної інклюзивної освіти в Україні і співвіднесення її досягнень та здобутків до задекларованих основних засад державної політики у сфері освіти, і зокрема, інклюзивної, слушно зазначити що, неповністю розв'язані поки що, основні організаційно-педагогічні проблемні питання та чітко не окреслено майбутні перспективи усунення цих недоліків.

Зокрема, на думку Я. О. Тицької [3], яку ми переважно поділяємо, основними проблемами, викликами та ризиками є такі:

- недостатня відповідність освітніх послуг вимогам суспільства, програмним документам, запитам особистості, потребам ринку праці;
- обмеженість доступу до якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами;

- відсутність цілісної системи навчання, виховання, фізичного, морального й духовного розвитку та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної освіти;
- зниження суспільної моралі, духовності, культури поведінки частини учнівської молоді;
 - недостатній розвиток мережі дошкільних навчальних закладів;
 - недосконалість системи національного моніторингу та оцінювання якості освіти;
 - повільне здійснення гуманізації, екологізації та інформатизації системи освіти, упровадження в освітній процес інноваційних та інформаційно-комунікаційних технологій;
 - недостатній рівень соціально-правового захисту здобувачів освіти, відсутність цілісної системи соціально-економічних стимулів у педагогічних і науково-педагогічних працівників, невисокий рівень заробітної плати таких працівників;
 - низький рівень фінансово-економічного, матеріально-технічного, навчально-методичного та інформаційного забезпечення закладів освіти;
 - слабка мотивація суспільства та бізнесу до інвестування освіти;
 - наявність у системі освіти фактів неефективного використання фінансових і матеріальних ресурсів, нецільового використання приміщень закладів освіти;
 - відсутність системи мотивацій і стимулювання інноваційної діяльності в системі освіти, нівелювання ризиків у зазначеній діяльності;
 - недостатній розвиток громадського самоврядування навчальних закладів, недосконалість механізмів залучення до управління освітою та її оновлення інституцій громадянського суспільства, громадськості [3].

Вирішення зазначених проблем може здійснюватись за такими стратегічними напрямками:

- продовження реформування системи освіти, в основу якої покладатиметься принцип пріоритетності особистості;
 - оновлення нормативної бази системи освіти згідно з вимогами часу;
 - модернізація структури, змісту й організації освіти на засадах компетентнісного підходу;
 - створення та забезпечення можливостей для реалізації різноманітних освітніх моделей, створення закладів освіти різних типів і форм власності;
 - побудова ефективної системи національного виховання, розвитку й соціалізації дітей та молоді;
 - забезпечення доступності та безперервності освіти впродовж усього життя;
 - формування безпечного освітнього середовища, екологізація освіти;
 - розвиток наукової та інноваційної діяльності в закладах освіти, підвищення якості освіти на інноваційній основі;
 - інформатизація освіти, удосконалення бібліотечного та

інформаційно-ресурсного забезпечення освіти й науки;

- забезпечення проведення широкого національного моніторингу системи освіти;

- підвищення соціального статусу педагогічних, науково-педагогічних працівників та здобувачів освіти;

- створення сучасної матеріально-технічної бази системи освіти та підтримання її в належному стані [3].

Продовжуючи теоретичний аналіз поняття інклюзії, і дотичних питань до нього, зауважимо, що інклюзія – це процес включення всіх громадян в соціум. Він передбачає розробку і застосування методів та засобів, які зможуть дозволити кожній людині рівноправно брати участь суспільному житті. Отже, інклюзія – це процес реального залучення осіб з особливими потребами в активне суспільне життя, і, зокрема дітей у процес здобуття освіти.

Інклюзивне навчання – це комплексний процес, що передбачає забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, з урахуванням індивідуальних особливостей таких дітей»

Інклюзивне навчання означає, що всі учні можуть навчатися в школах за місцем проживання, в загальноосвітніх класах, в яких, у разі необхідності, їм буде надаватися підтримка, щоб всі учні без виключення навчалися і проводили час разом.

Таким чином, інклюзивна освіта – це не просто прихід дитини з особливими освітніми потребами до звичайної школи. Йдеться про організацію у спільному просторі особливого підходу до навчання таких дітей, який передбачає створення додаткових елементів освітнього процесу, зокрема формування індивідуального плану розвитку дітей; спеціально облаштованих місць і належних умов для них.

У 2001–2007 рр. МОН експериментально впроваджував освітній проєкт «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». Саме тоді почався дієвий пошук відповіді на запитання, як інтегрувати дітей з особливими потребами до загального освітнього процесу, і чи такі дії будуть ефективними [5].

Наступним етапом експерименту була реалізація українсько-канадського проєкту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні», який тривав протягом чотирьох років. Задля підтримки інклюзивної освіти в Україні була створена «Мережа на підтримку інклюзії. Школа – для всіх». Дана мережа об'єднала громадські організації, батьківські групи, навчальні заклади та інші інституції, що були зацікавлені в просуванні інклюзивної політики та інклюзивного навчання в Україні на всіх рівнях суспільства.

На 2017 рік український уряд вперше виділив субвенцію (цільова дотація з Державного бюджету) на інклюзивну освіту у розмірі 209,4 мільйонів гривень, а в Держбюджеті на 2018 рік було закладено вже понад 500 мільйонів гривень такої субвенції. При цьому Кабмін змінив первісний розподіл коштів

субвенції на проведення занять і придбання корекційних засобів (з 80% та 20% відповідно на 65/35) та схвалив їхню закупівлю для спільного користування, якщо у навчальному закладі є одночасно кілька дітей з однаковими хворобами.

Крім всього того, важливим здобутком став «Індекс інклюзії» – добірка практичних матеріалів та рекомендацій на допомогу у плануванні дій зі створення та розвитку в навчальних закладах інклюзивного освітнього середовища для всіх учасників. Сьогодні «Індекс інклюзії» перекладений на 32 мови та використовується в багатьох країнах світу [5].

Практика впровадження інклюзивного навчання в загальноосвітніх школах показала, що всі діти загалом отримують користь, оскільки воно дозволяє:

1. Розвивати та формувати індивідуальні сильні якості, здібності і таланти.
2. Приймати всіх дітей без виключення в загальноосвітню шкільну систему і суспільство.
3. Працювати над досягненням індивідуальної мети, беручи участь в житті громади та класу.
4. Залучати батьків до освітнього процесу і життя школи.
5. Розвивати культуру поваги і належності до закладу освіти. Мати можливість самому навчатися і поважати різні можливості та здібності інших учнів.
6. Створювати та підтримувати дружні стосунки з іншими дітьми.
7. Позитивно впливати на школу, громаду та поважати різноманіття і включення на більш широкому рівні.

До того ж для дітей з особливими освітніми потребами інклюзивна освіта має свої переваги:

- завдяки цілеспрямованому спілкуванню з однолітками поліпшується їх когнітивний, моторний, мовний, соціальний та емоційний розвиток;
- ровесники відіграють роль моделей поведінки, взірців для наслідування дітьми з особливими освітніми потребами;
- оволодіння новими вміннями та навичками відбувається функціонально;
- навчання проводиться з орієнтацією на сильні якості, здібності та інтереси дітей;
- у дітей є можливості для налагодження дружніх стосунків зі здоровими ровесниками й спільної участі у громадському житті.

Інші діти вчать:

- природно сприймати і толерантно ставитися до людських проблем та відмінностей;
- налагоджувати й підтримувати дружні стосунки з людьми, які відрізняються від них;
- співробітництву;

- поводитися нестандартно, бути винахідливими, а також проявляти емпатію та співчувати іншим.

Педагоги та інші шкільні фахівці також мають певні переваги від інклюзивного навчання:

- учителі інклюзивних класів краще розуміють індивідуальні особливості учнів; оволодівають різноманітними сучасними педагогічними методиками, що дає їм змогу ефективно сприяти розвитку дітей з урахуванням їхньої індивідуальності;

- спеціалісти (медики, педагоги спеціального профілю, психологи, асистенти вчителів, інші фахівці) починають сприймати дітей більш цілісно, а також вчать дивитися на життєві ситуації очима дітей.

Аналіз використаних джерел показав, що інклюзивна освіта не позбавлена деяких недоліків:

- при інклюзивному навчанні діти отримують рівень знань нижче, ніж їхні здорові ровесники;

- процес навчання ускладнюють соціальні та поведінкові складності;

- недостатня кількість кваліфікованих кадрів, які вміють супроводжувати осіб в інклюзивному середовищі;

- необ'єктивна оцінка через поблажливе відношення;

- недолік інформації про навчальні методи, через що діти закінчують школу, але відсутня подальша освіта;

- відсутність інклюзивної освіти в більшій частині держави;

- невідповідність навчальних планів і реальних можливостей учня;

- часто відсутній бюджет, щоб придбати спеціалізоване обладнання.

Висновки. Таким чином, підсумовуючи викладені у статті результати теоретичного та емпіричного дослідження, слід зазначити, що освіта в Україні, в тому числі й інклюзивна, має будуватися за принципом рівних можливостей для всіх учасників освітнього процесу. Саме за такої умови державна політика стосовно сучасної інклюзивної освіти буде виваженою, ефективною, якісною, оскільки вона:

- сприяє максимальному рівню розвитку групових навичок позитивної поведінки;

- забезпечує прийняття звичайними дітьми спеціально створених умов для дітей з особливими освітніми потребами як необхідність та норму, підготовку оточення дітей з особливостями розвитку до прийняття та створення спеціальних умов, які стимулюють до розвитку різних навичок;

- сприяє ефективній соціалізації всіх дітей за рахунок спільного спілкування однолітків в інклюзивному середовищі;

- забезпечує можливість заводити друзів серед однолітків, переймати суспільні позитивні моделі поведінки.

Отже, практика засвідчує, що правильно організована адаптація навчального середовища забезпечує умови для соціалізації та задоволення освітніх потреб всіх дітей.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту».
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
2. Алексєєнко Т.Ф. Соціалізація особистості: можливості й ризики (соціально-педагогічний аспект): науково-методичний посібник. Київ: Педагогічна думка, 2007. 152 с.
3. Тицька Я.О. Державна політика у сфері освіти: правовий аспект. *Прикарпатський юридичний вісник*. 2018. Вип.2(23). С.55-59.
4. Колупаєва А.А. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.
5. Інклюзивна освіта: що це і як вона працює?
URL: <https://almaua.com/uk/blog/novini/inklyuzivna-osvita-ssho-ce-i-yak-vona-pracyuye#three>.
6. Інклюзивна освіта: плюси і мінуси, особливості та рекомендації. URL: <https://bigbro.com.ua/inklyuzivna-osvita-plyusi-i-minusi-osoblivosti-ta-rekomendatsiyi/>.

ЗАЖИТЬКО ОЛЕКСАНДР
студент магістратури
Навчально-наукового
інституту історії та
соціогуманітарних дисциплін імені
О.М. Лазаревського
Національного університету
«Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка

ЗАСНУВАННЯ ТА ДІЯЛЬНІСТЬ УКРАЇНСЬКОЇ АКАДЕМІЇ НАУК В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ПЕРІОДУ УКРАЇНСЬКОЇ РЕВОЛЮЦІЇ (1918-1919)

У статті розкрито історію, досвід, досягнення та проблеми, пов'язані з організаційно-педагогічними реформами освіти в Україні у 1917-1921 роках на прикладі заснування та діяльності Української академії наук у 1918-1919 роках.

Ключові слова: академія, наукова установа, освітні реформи, реформування освіти.

Постановка проблеми. Проблема реформ в галузі української освіти є як ніколи актуальною. Необхідність змін, впровадження нових теорій і практик, що відповідають сучасним потребам українського суспільства, заснування нових освітніх і наукових закладів та реорганізація старих є насущною потребою сучасного суспільно-політичного життя в Україні.

Із кожною зміною державного керівництва України ми бачимо різкі зміни у політиці реформування освітньої галузі нашої держави. Різні бачення майбутнього України різними політичними діячами, що по черзі отримують можливість впливати на політику у нашій державі, проявляються у постійному та закономірному русі освітніх реформ по колу, що призводить до розчарування багатьох працівників освіти, відходу талановитих освітян від своєї праці і великих труднощів щодо організації дієвої, стабільної та актуальної системи освіти в Україні.

Великою проблемою є ігнорування багатьма реформаторами історичного досвіду нашої держави, у тому числі історичного досвіду організаційно-педагогічних засад реформування освіти в Україні часів самостійності 1918–1920 років. Адже всі подібні питання вже виникали у нашій історії і сьогодні ми маємо цінний досвід їх вирішення, досвід як здобутків, так і прорахунків.

Великим таким досвідом слугує історія заснування Української академії наук в Українській Державі у 1918 році та перший рік її діяльності. Заснована за часів гетьмана Павла Скоропадського академія наук існує вже понад 100 років, і сьогодні має назву Національна академія наук України. Їй довелося

пройти через найважчі сторінки історії України і у нашій сучасності вона постає одним з найбільших видимих здобутків українських освітніх реформ часів боротьби України за свою державність у 1917–1921 роках.

Метою статті є дослідження головних етапів та подій, пов'язаних із заснуванням і діяльністю Української академії наук у 1918–1919 роках в умовах організаційно-педагогічного реформування освіти у молодій Українській Державі. А також важливим у статті є виявлення позитивного та негативного досвіду проведення освітніх реформ у ключових історичних подіях, проблемах та здобутках.

Результати дослідження. 14 листопада 1918 року гетьман Української Держави Павло Скоропадський підписав «Закон про заснування Української академії наук в м. Києві». Тоді ж був затверджений Статут УАН, штати УАН і призначено 12 перших академіків УАН. 24 листопада 1918 року відбулося урочисте відкриття УАН [1, с. 33–35; 2, с. 608].

Створення такої важливої державної установи не було раптовим. Ще в останню чверть XIX століття українська інтелігенція висловлювала цю ідею, але факт знаходження українського народу зі своїми етнічними землями у складі Російської та Австро-Угорської імперії, робив реалізацію цього бажання абсолютно неможливою. Проте українські науковці не полишали спроб організувати певні українські наукові центри на громадських засадах і об'єднати у них українську наукову спільноту. Так, наприклад, у 1892 році було створено НТШ (Наукове товариство імені Шевченка), яке знаходилося у Львові, і яке очолював відомий історик Михайло Грушевський у 1897-1916 рр. А у 1907 році за ініціативи того ж Михайла Грушевського у Києві було створено подібну установу, що мала назву Українське Наукове товариство (УНТ). НТШ від 1892 року почало видавати «Записки Наукового товариства імені Шевченка», що друкувалися українською мовою. Почалася поступова академізація моделі літературно-видавничої спілки і були утворені три секції: історико-філософська, філологічна, математико-природничо-медична. Проводилась організація наукової бібліотеки та музею наукового товариства. Прибутки від видавничої діяльності та пожертви надали організації міцне матеріальне підґрунтя. НТШ домоглося урядових субсидій, але заперечення австрійської влади завадили йому стати самостійною академією. Щодо УНТ, то вже на початку Першої світової війни в Російській імперії були вжиті репресивні заходи проти українського руху. Створення і академізація подібних організацій була спробою реалізації ідеї створення української академічної наукової установи, але в умовах національної залежності її реалізація була неможливою [3, с. 242].

Голова Української центральної ради Михайло Грушевський 29 березня 1917 року, на засіданні УНТ, ініціював створення комісії для розробки статуту майбутньої Академії. Проте політична діяльність вийшла на перший план і справа далі не рухалася [4, с. 187].

Повернення до реалізації цього плану вже відбулося за правління Гетьманату Павла Скоропадського, після здійсненого державного перевороту

29 квітня 1918 року у вже самостійній на той час Українській Народній Республіці, але вже без участі Михайла Грушевського, який знаходився в опозиції до діючої на той час гетьманської влади. 3 травня 1918 справою створення УАН займався міністр народної освіти та мистецтва Ради Міністрів Української Держави Микола Василенко. За його ініціативи була організована комісія з вироблення законопроекту про заснування УАН у Києві, очолювана академіком Російської АН Володимиром Вернадським. Планувалося створити при ній Національну бібліотеку, Національний музей та інші наукові установи. Упродовж липня – вересня 1918 року комісія, ґрунтуючись на запропонованій Володимиром Вернадським моделі УАН, розробила законопроект про заснування УАН, проєкт статуту і штатів академії, який і був підписаний гетьманом Української Держави у листопаді 1918 року.

Українську академію наук започаткували як самоврядну наукову установу. Очолювало її спільне зібрання всіх дійсних членів Академії, яке обирало Голову-президента Академії наук та секретаря Академії наук. Академія утворювалась у складі 3-х відділів: історично-філологічного, фізично-математичного та відділу соціальних наук. Планувалося першочергово ввести до складу УАН 45 установ: 15 інститутів, 14 постійних комісій, 6 музеїв, 2 кабінети, 2 лабораторії, ботанічний та акліматизаційний сади, астрономічну обсерваторію, біологічну станцію, бібліотеку, друкарню та архів. 27 листопада 1918 року президентом нової академії було обрано Володимира Вернадського, а секретарем – Агатангела Кримського.

Після успішного антигетьманського повстання і зречення Павла Скоропадського від влади 14 грудня 1918 року до державного керівництва в Україні приходить Директорія УНР. Вже 3 січня 1919 року Директорія УНР законодавчо ухвалила зміни до Статуту УАН, згідно з якими вносилися положення щодо регулювання друкування праць українською та іноземними мовами (обсяг видань іноземними мовами не повинен був перевищувати 1/4 накладу українською мовою). Було ухвалено, що усі службові особи УАН мали вільно володіти українською мовою, а дійсні члени при затвердженні присягали на вірність Українській Народній Республіці [5, с. 728].

Розгортання другої радянсько-української війни та наступ більшовиків призвели до того, що 5 лютого 1919 року Київ опинився під російською окупацією. 11 лютого 1919 року більшовики оголосили декрет про структуру та фінанси УАН, а наказом народного комісара освіти УСРР Володимира Затонського у власність УАН було передано приміщення-садибу пансіону графині Левашової у Києві. 12 лютого 1919 відбулася надзвичайна рада членів УАН, під час якої А. Кримський передав наказ В. Затонського негайно приступити до роботи. Більшовики привласнили собі заснування УАН, а цю дату назвали початком існування академії. Так Українська академія наук почала працювати в умовах підпорядкування вже третій владі за 3 місяці свого існування, що тривало до вересня 1919 року, поки 31 серпня 1919 року в Київ на один день не повернулася армія УНР. А після цього Київ знову був окупований російськими військами, цього разу вже білогвардійцями.

Окупація Києва військами Добровольчої армії генерал-лейтенанта Антона Денікіна у вересні-грудні 1919 року призвела до офіційного припинення діяльності УАН. Проте фактично діяльність УАН продовжувалася й далі на неофіційному рівні і без державного фінансування. Антиукраїнське налаштування четвертої влади змусило В. Вернадського та інших членів УАН доводити у ставці генерал-лейтенанта А. Денікіна в Ростові-на-Дону аполітичність та загальнонародне значення академії для вирішення проблем державного значення, що дало можливість уникнути її повної руйнації і заборони [5, с. 728].

Після повернення радянської влади у Київ в грудні 1919 року УАН було повернуто статус державної установи, відновились регулярні засідання спільного зібрання, правління та відділів УАН. 19 грудня 1919 заступником президента (до нових виборів президента УАН) було обрано О. Левицького, який фактично виконував обов'язки президента академії до 1921 року.

УАН, працюючи в 1918–1919 роках в умовах економічної розрухи, політичної нестабільності і постійної війни, домагалася визнання кожною новою владою, наголошуючи на неполітичному характері створеної наукової установи. У таких не сприятливих умовах УАН не лише спромоглася вижити як інституція, а й змогла розвивати свою структуру та напрями досліджень. Вчені Української академії наук працювали над науковими дослідженнями, а УАН почала готувати до публікації свої перші наукові праці.

Висновки. Ідея створення Української академії наук змогла реалізуватися тільки в умовах існування та незалежності Української Держави. Постійні політичні потрясіння, зовнішня агресія та зміна державного керівництва значно гальмували процес наукової діяльності цієї важливої наукової установи. Тиск політичного керівництва фактично формалізував самоврядність УАН, оскільки керівництво УАН постійно залежало і було вимушено підлаштовуватися до політичної програми нової влади. Науковці УАН почали працювати над першими науковими роботами, перебуваючи в умовах постійної невизначеності, що не могло позитивно сприяти професійній діяльності вчених.

Список використаних джерел

1. Енциклопедія українознавства. Словникова частина (ЕУ-ІІ). Париж, Нью-Йорк, 1980. Т. 9. URL: <http://litopys.org.ua/encycl/euii.htm>
2. Полонська-Василенко Н. Історія України: У 2-х т. Т.2. Від середини XVII століття до 1923 року. Київ: Либідь, 1992. 608 с.
3. Онопрієнко В., Реєнт О., Щербань Т. Українське наукове товариство: 1907—1921 роки. Київ: Ін-т історії України НАН України, 1998. 243 с.
4. Мараєв В. Україна, 1918: Хроніка. Харків: Фоліо, 2020. 295 с.
5. Енциклопедія історії України: Т. 7. Мл – О / редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. Київ: В-во «Наукова думка», 2010. 728 с.

КНЯЗЬВ МАКСИМ
студент магістратури
Навчально-наукового інституту
історії та соціогуманітарних дисциплін
імені О. М. Лазаревського
Національного університету
«Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН

Автор статті визначає особливості функціонування освітніх систем та організації освітнього процесу в закладах освіти зарубіжних країн.

Ключові слова: *принципи та методика навчання, теоретичні засади навчання в зарубіжних закладах освіти, зарубіжний досвід, система освіти.*

Постановка проблеми. Навчання історії спрямоване на реалізацію загальної мети базової загальної освіти, яка полягає в розвитку та соціалізації особистості учнів, формуванні їхньої національної самосвідомості, загальної культури, світоглядних орієнтирів, екологічного стилю мислення і поведінки, творчих здібностей, дослідницьких і життєзабезпечувальних навичок, здатності до саморозвитку й самонавчання в умовах глобальних змін і викликів.

Одним із принципів державної політики в освітній галузі України, згідно із Законом «Про вищу освіту», є інтеграція у світовий і європейський освітній простір [1]. Саме підвищення якості освіти, конкурентоспроможність вітчизняної освіти й науки на міжнародному ринку праці та освітніх послуг є головними завданнями та викликами часу.

Мета статті – на основі аналізу літератури та наукових розвідок із педагогіки з'ясувати можливості використання зарубіжного педагогічного досвіду для розвитку пізнавальної активності учнів на уроках історії.

Результати дослідження. Сучасні тенденції розвитку освітньої галузі спрямовані на професійну освіту, освіту впродовж життя, реалізацію полікультурних освітніх напрямів, які націлені на подальший науковий пошук та активізацію міжнародної співпраці.

Розглянемо особливості організації навчання у закладах освіти зарубіжних країн.

Велика Британія завжди перебувала в полі зору вітчизняних педагогів-дослідників, адже розвиток освіти в цій країні відповідає світовим тенденціям: демократизації, гуманізації, інформатизації, глобалізації, функціонування безперервної освіти. Відомий англійський педагог Джон Локк досліджував теорію виховання. У своїй праці «Думки про виховання» він описує особливості виховання джентльмена – людини, що впевнена в собі, яка поєднує

освіченість із діловими якостями, витонченість манер із твердістю моральних переконань [3].

Освіта в скандинавських країнах перебуває в постійному розвитку, що спрямований на збереження соціального складника, на її вдосконалення відповідно до трансформаційних потреб людини й суспільства. Так, системи освіти Данії, Швеції та Норвегії є соціально-педагогічними, здатними до самоорганізації та обміну інформацією з навколишнім середовищем. Вони мають специфічні функції й складну структуру з різноманітними елементами і зв'язками та спрямовані на задоволення соціальних, професійних, особистісних потреб людей, суспільства та держави. Заклади освіти мають значну автономію щодо вибору курсів, програм, методів навчання [3].

Система освіти Німеччини переживає епоху змін. Це одна з перших європейських країн, яка підписала Болонську декларацію про створення єдиного загальноєвропейського освітнього простору. Відповідно до цього документа, країни-учасники впроваджують у свої ЗВО схожі за змістом навчальні програми; уніфікуються дипломи, що полегшує їх визнання в інших країнах [3].

Вивчаючи освітню сферу Франції, зазначимо, що головною особливістю сучасної системи освіти країни є перевага державних закладів освіти, а також безкоштовне навчання, зокрема для іноземців [3].

Дослідниця М. Чепіль акцентує увагу на тому, що французька система освіти має чітко виражену національну специфіку, яка виявляється у власній системі дипломів та вчених ступенів, специфічному розподілі навчальних циклів [3].

Рівень централізації управління освітою в Греції – серед найвищих у Європі. Практично всі функції і права належать Міністерству освіти і релігій. Вивчення й навчання гуманітарним і природничим наукам є безкоштовним, розвиток цієї діяльності забезпечується й стимулюється; освіта є основним завданням держави, спрямованим на морально-етичну, духовну й професійну освіченість всіх греків, на формування й подальший розвиток їх релігійної та національної свідомості як вільних, фізично загартованих і відповідальних членів грецького суспільства. Держава гарантує всім громадянам Греції, незалежно від їх походження, соціального статусу чи статі, безкоштовний доступ до всіх рівнів освіти у структурі державних інститутів освітньої системи. Обов'язкова освіта має бути не менше дев'яти років [3].

Засади гуманітарної освіти Данії створила католицька церква, а професійно-технічна освіта бере свої початки від ганзейських часів та навчальних осередків гільдій. У XIV ст. утвердилося розуміння необхідності навчання усього населення, а в кінці XVIII ст. століття датчани створили систему підготовки педагогів, що дало змогу розпочати вводити загальну 7-річну освіту з 1814 р. Миколі Грундвігу (1783–1872) країна завдячує більшості демократичних ідей в освіті та принципам свободи і незалежності (його прихильники створили перші недержавні школи), вільним вибором громадянами закладу освіти, рівним доступом до освіти тощо. Він був

прихильником навчання «для життя», критикував недоліки тогочасної «книжкової» і схоластичної освіти. Цей гуманістичний імпульс не втрачений і досі, тому система освіти Данії постійно вдосконалюється, маючи на меті якнайповнішу реалізацію цих цілей і принципів [3].

Діти у закладах дошкільної освіти поділені на дві вікові групи: ясла відвідують діти у віці від 1,5 року до 3 років; дитячий садок – від 4 до 6 років. Шкільна освіта розпочинається у віці 6–7 років, система – десятикласна, рівень – основний або понадосновний. Відразу після 4-річної основної школи починається 6-річна головна школа. Навчання в ній закінчується екзаменом або отриманням свідоцтва про закінчення загальнообов'язкової основної школи (відповідає вона німецькій середній школі). Відразу після закінчення основної освіти можна розпочати навчання в середній школі. Можна також після закінчення 8 класів перейти до гімназії, навчання у якій триває до 12 класів. В 11 і 12 класі учні можуть вибирати предмети, що відповідають їхнім інтересам або здібностям [3].

Фінляндія відрізняється від інших країн тим, що їй фактично вдалося розв'язати проблему другорічників, притому, що у багатьох розвинених країнах частка учнів, які навчаються в одному і тому ж класі два роки поспіль, понад 2%. Фінляндія знайшла спосіб відрізнитися у піклуванні про учнів: у школах цієї країни повсюдно запроваджене безкоштовне харчування (яке існує також у Швеції, Шотландії та Індії, але не у всіх школах). На нього можуть розраховувати всі школярі у віці від 7 до 18 років. Дошкільне виховання поза сім'єю має середній розвиток, що пов'язано з довготривалою традицією перебування маленьких дітей у складі сім'ї під опікою матері та інших членів родини. Неприятливі природні умови і вимушена розпорошеність населення утруднювали акумуляцію дітей в якихось центрах – яслах, дитячих садках тощо. Лише з появою у країні мережі транспортних шляхів, підвищенням рівня життя, ростом освіченості матерів та їх залученням до продуктивної праці з'явилася суспільна потреба у розвитку дошкільної освіти. Перші експерименти щодо формування у Фінляндії системи спеціалізованих закладів для дошкільної підготовки дітей датуються 60-ми роками XX ст. [3].

Накопичення досвіду і розширення експерименту на всю територію країни завершилося прийняттям законодавства, яке спершу визнало право на перебування дітей у закладах дошкільної освіти (1973 рік), а пізніше врегулювало їх організацію і створення навчальних програм (Закон про обов'язкову освіту, 1985 рік) [3].

Використання зарубіжного досвіду є надзвичайно важливим для освіти України у зв'язку з прийнятим рішенням про приєднання нашої держави до Болонського процесу та підписання декларації, що відбулося у 2005 році. Головна мета участі – стандартизація підходів до організації процесу навчання та функціонування школи.

Розглянемо головні принципи освітнього процесу, згідно з Болонською декларацією. До них належать такі:

– введення двоциклового навчання (додипломного та післядипломного);

- запровадження системи кредитів за типом ECTS;
- контроль якості освіти;
- розширення мобільності студентів і викладацького складу;
- забезпечення привабливості європейської системи освіти [1].

Висновки. Використання зарубіжного досвіду в освітній практиці дозволить уникнути застарілих підходів у навчанні, дасть можливість визначити оптимальні шляхи формування особистості майбутнього педагога, ефективніше застосовувати набутий досвід оцінювання знань студентів. Ці фактори стали актуальними у зв'язку з підписанням Болонської декларації в Україні, згідно з якою серед основних завдань є технічна, технологічна та організаційна модернізація освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Голобородько Є.П. Актуальність компаративістики у сфері сучасної освіти. *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2017. № 19–21. С. 21–24.
2. Пометун О. П. Фрейман Г. О. Методика навчання історії в школі. Київ: Генеза, 2006. 328 с URL:
<https://posek.km.ua/biblioteka/%D0%9C/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0%20%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F%20%D1%96%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D1%96%D1%97%20%D0%B2%20%D1%88%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D1%96%20%D0%9F%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D1%82%D1%83%D0%BD%20%D0%9E.%D0%86.pdf>
3. Сисоєва С.О., Кристопчук Т.Є. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика : навчальний посібник. Рівне : Овід, 2012. 352 с.
 URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/9019/1/Sysoieva%20Osvitni%20s.pdf>

КОБЗЄВА АНЖЕЛА
студентка магістратури
Навчально-наукового інституту
психології та соціальної роботи
Національного університету
«Чернігівський колегіум»
імені Т.Г.Шевченка

ОРГАНІЗАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Стаття присвячена проблемі створення умов для організації інклюзивного освітнього простору у закладах дошкільної освіти з метою інтеграції дітей з особливими потребами в загальноосвітній простір, обґрунтуванню необхідності нормативно-правового, організаційно-фінансового, кадрового, науково-та навчально-методичного забезпечення.

Ключові слова: *інклюзивне освітнє середовище; заклади дошкільної освіти, команда психолого-педагогічного супроводу; соціальна адаптація дитини з особливими освітніми потребами; інклюзивно-ресурсний центр.*

Постановка проблеми. В умовах сьогодення інклюзивна освіта займає вагоме місце в усьому світі та в Україні. Організація інклюзивного освітнього простору наразі є актуальним питанням як освіти, так і соціальної роботи та освітньої інклюзії.

Мета статті – аналіз основних напрямів організації інклюзивного освітнього простору у закладах дошкільної освіти для успішної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивний освітній простір та подальшої їх соціалізації.

Результати дослідження. Згідно з Концепцією розвитку інклюзивного навчання в Україні та дотримання принципів інклюзії, стала можливою інтеграція дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивне освітнє середовище та повноцінне їх виховання та навчання разом з їхніми однолітками в закладах загальної освіти. Відповідно до принципів гуманізації та індивідуалізації з максимальним урахуванням особистісних і психофізичних особливостей почали створюватись умови для всебічного й повноцінного розвитку всіх сторін особистості дитини в інклюзивному освітньому просторі.

Принципи доступності та задоволення особливих освітніх потреб осіб з порушеннями психофізичного розвитку стали наріжним каменем інклюзивної освіти, освітньої системи, що базується на принципі забезпечення основного права дітей навчатися в закладах загальної освіти за місцем проживання із відповідним психолого-педагогічним супроводом та корекційно-реабілітаційною підтримкою [5, с.9].

Проблема запровадження інклюзивної освіти досліджувалася такими науковцями: Л. Виготський, О. Запорожець, В. Котирло, Г. Цукерман, А. Керн,

Л. Аксенова, Л. Шипіцина, І. Дубровіна, В. Каган, Р. Овчарова, Н. Самоукіна, А. Фурман, Л. Божович, Л. Венгер, Н. Гуткіна, В. Давидов, О. Проскура та ін.

Це бачення співзвучне з поглядами таких українських науковців, як В. Кремень, А. Колупаєва, П. Таланчук, О. Таранченко та ін., які відроджують традиції української педагогіки, що сто років тому розбудовувала освітню систему саме в такому контексті (М. Тарасевич, В. Тарасевич, В. Левінсон, А. Владимирський, Г. Гринько, П. Холодний, О. Музиченко, Я. Чепіга, О. Залужний, М. Скрипник та ін.) [8, с.11–12].

В Україні наразі виникла потреба в перебудові в системі освіти, що зумовлено змінами у нашому суспільстві. «Від того, яким є суспільство, залежить система освіти; водночас, яким чином такого рівня розвитку досягатиме й–розбудовується освітня система, суспільство» [5, с.7].

Задля ефективного реформування системи освіти в Україні, дивлячись на передовий досвід країн світу, відбувається реалізація реформ (фінансових, кадрових, інфраструктурних та ін.), залежно від суспільно-політичної та соціокультурної перебудови в країні; від засобів реалізації реформування; від комплексної організації методів і засобів навчального процесу тощо. Суспільство повинно підготуватись до виваженої, покрокової трансформації освіти задля ідей інклюзії, які «...кардинально і незворотно змінюють освітній простір» [5, с.8].

Необхідністю запровадження інноваційних підходів для підвищення ефективності навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі; необхідністю модернізації системи освіти таким чином, щоб увага зосереджувалася на оптимальних методах навчання для всіх учнів, а педагогічний колектив надавав підтримку всім учням, в тому числі і з особливостями психофізичного розвитку [6, с.14].

Ця трансформація ґрунтується на таких підходах:

Підхід до розвитку інклюзивного освітнього середовища в освіті обумовлює вплив на процес створення умов для залучення дитини з особливими потребами у загальноосвітній простір. У першу чергу повинні створюватись умови:

- безбар'єрна архітектурна доступність;
- доброзичлива психоемоційна атмосфера, яка сприйматиме будь-які особливості;
- різноманітність методичного забезпечення освітнього процесу;
- ефективна співпраця всіх суб'єктів інклюзивної освіти;
- адаптації та модифікації освітнього середовища;
- навчання та підвищення кваліфікації педагогів та фахівців за різними профілями для покращення освітнього процесу;
- підготовка дитини з особливими освітніми потребами до інтегрування у дитячий колектив.

Командний підхід базується на різноманітності та багатогранності методів і прийомів роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, на тісній співпраці усіх суб'єктів інклюзивної освіти, різноманітності її аспектів, форм та

технологій взаємодії для залучення й інтегрування дітей з особливими потребами до загальноосвітніх закладів. Команда фахівців психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими потребами як система співробітництва фахових взаємозв'язків спеціалістів педагогічно-психологічного, медичного, соціального профілів забезпечує успішність інклюзивної освіти.

Особистісно зорієнтований підхід. Аби реалізувати цей підхід, потрібно зосереджувати увагу на психо-фізичних особливостях особистості дитини та враховувати під час організації освітнього процесу. Важливо передбачати, що освітній процес має бути направлений на визначення індивідуальних освітніх особливостей дитини, де неодмінно мають розроблюватись індивідуальні програми/навчальні плани, адаптації/модифікації навчального матеріалу, оцінювання. Особлива увага має надаватись особистісно-орієнтованому діагностуванню та прогнозуванню розвитку дитини.

Кондуктивний підхід визначає сім'ю як головного суб'єкта в інклюзивній освіті дитини з особливими потребами та її підтримці у процесі залучення до загальноосвітнього середовища. Він передбачає:

- різноплановість підтримки родинам дітей з особливими потребами в інклюзивному освітньому середовищі;
- різноманітність прийомів і способів надання сімейної підтримки, через державні та громадські програми тощо.

Цей підхід вказує на головну функцію родини, яка формує вплив на якість інклюзивного навчання дитини з особливими потребами та подальшу її соціальну адаптацію. «Окрім цього, залежно від типу сім'ї дитини з особливими потребами, кондуктивний підхід передбачає ретельний моніторинг та диференційоване оцінювання процесу залучення дитини до загальноосвітнього простору.

Урахування взаємовпливу цих підходів дає змогу створити алгоритм у процесі реалізації інклюзивних освітніх практик, надає їм логічності, цілісності та безперервності, сприяючи таким чином досягненню головної мети інклюзивної освіти – залученню кожної дитини в загальноосвітню систему та «здобуття ключових компетентностей для життя» [8, с.15].

Висновки. У нашій державі відбувається реформація системи освіти задля організації інклюзивного освітнього простору як у закладах дошкільної освіти, так і в усій системі освіти взагалі, заради включення дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній простір та надання можливості дітям з особливостями психофізичного розвитку навчатись разом із їх здоровими однолітками. Важливу роль у цьому процесі мають виконувати різні інституції, починаючи з сім'ї. Саме сім'я несе головну відповідальність за розвиток та навчання дитини, вибір типу закладу та способу навчання. Не менш важливе значення у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами має команда психолого-педагогічного супроводу, надаючи корекційно-реабілітаційну підтримку, дотримуючись принципів та підходів до розвитку інклюзивного освітнього середовища в освіті дитини з особливими освітніми потребами,

обумовлює вплив на процес створення умов для залучення дитини у загальноосвітній простір та подальшу її соціальну адаптацію.

Список використаних джерел

1. Конституція України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр#Text>
2. Наказ Міністерства освіти та науки Про затвердження концепції розвитку інклюзивного навчання від 01 жовтня 2010р. №912. URL: <https://imzo.gov.ua/osvita/zagalno-serednya-osvita/osvita-osib-z-osoblivimi-potrebami-normativna-baza/>
3. Лист Міністерства освіти і науки України від 30 серпня 2021р. №1/9-436. Щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти у 2021/2022 навчальному році. URL: https://drive.google.com/file/d/1KNvD8fa8jtxImwod8T2YzqEM_EZS-mJP/view
4. Постанова Кабінету Міністрів від 28 липня 2021р. №769 Про внесення змін до постанови Кабінету Міністрів України від 10 квітня 2019 р. № 530. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/769-2021-п#Text>
5. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Інклюзивна освіта: від основ до практики: монографія. Київ : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.
6. Організація освітнього процесу в садочках на основі методики оцінювання ECERS-3. URL: <https://vseosvita.ua/library/skala-ecers-3-ocinuvanna-akosti-osvitnogo-procesu-v-zdo-491628.html>
7. Таранченко О.М., Найда Ю.М. Диференційоване викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник / під заг. ред. Колупаєвої А.А. Київ: Видавнича група «А.С.К.», 2012. 124 с.
8. Колупаєва А. А., Таранченко О.М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навч.-метод. посіб. Харків: Видавництво «Ранок», 2019. 304 с.
9. Порошенко М.А. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник. Київ: Благодійний фонд Порошенка, 2018. 252 с.
10. Практика асистента педагога: міжнародний й український контекст: результати дослідження / Федоренко О.Ф., Мартинчук О.В., Софій Н.З., Найда Ю.М. та інші. Київ: ФОП Парашин, 2020. 112 с.
11. Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання: навчальний посібник / за заг. ред. Носенко Ю.Г. Полтава: ПУЕТ, 2018. 261 с.
12. Електронна бібліотека Всеукраїнського фонду «Крок за кроком». URL: www.ussf.kiev.ua
13. Освіта дітей з особливими потребами. Сайт МОН України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/dityam-z-osoblivimi-potrebami>
14. ЮНІСЕФ в Україні. URL: <https://www.unicef.org/ukraine/>

КОЗЕНКО ОЛЬГА
студентка магістратури
Навчально-наукового інституту історії
та соціогуманітарних дисциплін
імені О. М. Лазаревського
Національного університету
«Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка

ГЕЙМІФІКАЦІЯ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

У статті характеризується поняття «гейміфікація», її принципи, вплив на учнів, деякі різновиди ігор та можливості використання ігор на уроках історії

Ключові слова: гейміфікація, навчальна гра, освітній процес.

Постановка проблеми. У ХХІ столітті постає все більше питань стосовно покращення освітнього процесу у школі та зацікавлення дітей щодо навчання. В Україні ця проблема, на нашу думку, наразі стоїть дуже гостро, оскільки частина старшокласників вважають, що їм не потрібно вчитися і вступати у заклади вищої освіти, бо вони краще поїдуть до Європи і будуть там працювати чи вчитися. Водночас Україна і долучається до більшості Європейських освітніх проєктів і активно вводить інноваційні методи навчання, тим самим поступово інтегруючись до європейської системи освіти. І одним із таких інноваційних методів навчання є гейміфікація, тобто застосування ігор у освітньому процесі для того, аби створити для учнів більше наочності і тим самим полегшити їм розуміння та запам'ятовування матеріалу.

Метою нашої статті є визначення сутності гейміфікації, її впливу на учнів та роль у освітньому процесі.

Результати дослідження. Вікіпедія (Вільна енциклопедія) подає таке визначення поняття «гейміфікація» – це використання ігрових практик та механізмів у неігровому контексті для «залучення користувачів до вирішення проблем» [2].

І дійсно, гра допомагає, насамперед, розвитку критичного мислення (під час гри учні навчаються ухвалювати рішення), працювати в команді, бути готовими до співпраці, розкривати творчі здібності учнів.

Також будь-яка гра впливає на такі основні сфери поведінки учнів: когнітивна (гра містить систему правил для гравців; забезпечує вирішення конкретних проблем, адаптованих до рівня кваліфікації гравця; зростання труднощів сприяє набуттю гравцями відповідних умінь; зміст і організація гри надають можливість учням йти різними маршрутами, які дозволяють гравцям обирати власні проміжні цілі в рамках загального завдання), емоційна (участь в грі дозволяє гравцям відчувати різні емоції від радості, гордості за досягнуті успіхи до розчарування. Це пов'язано з тим, що для набуття нового знання гравцеві на якомусь етапі гри доводиться терпіти невдачу) та соціальна (зміст

гри та її організація дозволяють гравцям виконувати нові ролі і приймати рішення. Граючи наодинці або в команді і виконуючи різні ролі, гравці в безпечному просторі гри мають можливість формувати готовність до роботи в командні, діалогового мовлення) [1].

Серед принципів, що лежать в основі гейміфікації, можна виокремити:

- отримання постійного зворотного зв'язку з учнями, що дає можливість динамічного коректування навчальної поведінки;
- поетапне занурення школяра в більш тонкі функціональні моменти з поступовим збільшенням рівня складності завдань;
- створення легенди (драми), яка викликає інтерес, сприяє виникненню почуття причетності й емоційного залучення [4].

На уроках історії є доцільним використання різних варіантів гейміфікації, наприклад, показ фрагментів відеоігор, які стосуються тієї чи іншої теми з послідовним аналізом побаченого і почутого, віртуальні 3D тури від компанії Ubisoft, які допоможуть учням більш наочно та в ігровій формі познайомитись з історією Давнього Єгипту, Давньої Греції, а також Нормандії і побачити, як виглядала Клеопатра, Гай Юлій Цезар, Єгипетські піраміди, як проходило жеребкування в Афінах, а також побачити форму спартанців та афінян, поплавати на дракарах вікінгів, поринути у їх історію та міфологію, а також спробувати захопити Британію, врятуватись від друїдів і потім врятувати Нормандію від Рагнароку.

Окрім, відеоігор і 3D турів на їх основі, можна використовувати і настільні ігри, наприклад історична гра-квест «300 фейкоборців», яка допоможе учням краще розібратися у тому де факт, а де судження, навчить критичному мисленню та вмінню правильно працювати з джерелами, картами, карикатурами [3].

Окрім цього, є безліч простих ігор, які можна використовувати на уроці для того, щоб перевірити наскільки учень засвоїв зміст теми, що вивчається, або «Хто це?» (коли учитель показує портрет якогось діяча, а учні згадують, хто це і що ця людина зробила для країни і чим вона відома); «Перекладач» (ця гра допоможе учням краще запам'ятати терміни та поняття, оскільки вчитель говорить визначення терміну/поняття, а учень має здогадатися про що йде мова; «Знайди помилку у тексті», коли вчитель зачитує фрагмент тексту, а учні шукають у ньому помилку тощо.

Висновки. Отож, гейміфікація дійсно може допомогти учням краще зрозуміти, запам'ятати і сприйняти матеріал, адже ігор дуже багато, однак вчителю не треба забувати про те, що гра може бути прийомом навчання і покликана на те, щоб допомогти учню покращити свої знання, тому гра не повинна замінювати повністю урок. Наприклад, не треба замість уроку просто показувати учням фрагмент гри на 30-45 хвилин, а максимум – на 5-7 хвилин. Бо якщо учні будуть бачити, що кожен урок у них проходить у вигляді гри, або їм демонструють фрагменти відеоігор або 3D тури, то вони просто розслабляться і припинять вчитися взагалі.

Також, якщо вчитель використовує командні ігри, не треба забувати, що команду, яка програла, також треба підбадьорити, так як це може викликати бажання скласти руки і не вчитися взагалі. Тому все має бути в міру.

Список використаних джерел

1. Волкова Н. П. Гейміфікація як один із трендів сучасної вищої освіти. Сучасна вища освіта: проблеми та перспективи: *VI Всеукраїнська науково-практична конференція студентів, аспірантів і науковців: тези доповідей*. Дніпро, 2018. С. 33–35. URL : <http://ir.duan.edu.ua/handle/123456789/1430>
2. Гейміфікація. Матеріал з Вікіпедії – вільної енциклопедії. URL : <https://uk.wikipedia.org/wiki/Гейміфікація>.
3. Проєкт «Історична гра-квест «300 фейкоборців». 2019. URL : <http://chnpu.edu.ua/university/atuniversity/proekt-istorichna-gra-kvest-300-fejkobortsiv>.
4. Петренко С. В. Gamification як інноваційна освітня технологія. Інноватика у вихованні. 2018. Вип. 7 (2). С. 177–185.
URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/inuv_2018_7%282%29_22

ВІКТОРІЯ КРЕМЧАНІНА
*студентка магістратури
Навчально-наукового інституту історії
та соціогуманітарних дисциплін
імені О. М. Лазаревського
Національного університету
«Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*

ГЕНДЕРНА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГА

У статті подано розгляд гендерної культури як важливого елемента професійної культури педагога та її вплив на формування особистості вихованців.

Ключові слова: *культура, професійна культура педагога, гендерна культура.*

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві, сповненому труднощів професійного вибору та зростання, актуальним залишається питання гендерної культури як складника професійної культури. Пройшовши усі етапи соціалізації, зріла особистість опиняється у ситуації вибору свого подальшого життєвого шляху та професійного зростання. Сім'я як один із перших соціальних інститутів кожної особистості формує у неї певні задатки, погляди, традиції. Однак не менший вплив на неї справляють і ЗМІ, оточення (студентська група), соціальні пріоритети, політика держави, культурні традиції, релігія тощо. Невід'ємним компонентом побудови сучасного демократичного толерантного суспільства є впровадження принципу гендерної рівності у всі сфери життєдіяльності, в тому числі, й у освіту.

Гендерна культура є однією з ключових категорій гендерних і культурних досліджень, філософським, соціальним, педагогічним, психологічним аспектам якої присвячені праці Р. Айслер, М. Гімбутас, Г. Зіммеля, М. Мід, Р. Айвазової, Т. Вороніної, І. Клименкової, С. Матюшкової, В. Агеєвої, О. Андрієнко, Т. Говорун, Н. Грицяк, О. Кікінежді, О. Кізь, О. Кісь, Л. Кобилянської, Н. Маркової, Т. Мельник, В. Москаленко, Ю. Стребкової, П. Терзі та ін. Сьогодні не існує єдиного визначення цього поняття. У гендерному словнику (2005) Л. Кобилянська і Т. Мельник визначають гендерну культуру як сукупність статево-рольових цінностей у суспільних сферах буття та відповідних до них потреб, інтересів і форм діяльності, зумовлену демократичним устроєм і пов'язаними з ним демократичними інституціями. Проте різні види гендерної культури можуть бути зумовлені будь-яким політичним устроєм та соціальними інститутами. Дещо доповнюють формулювання Т. Говорун та О. Кікінежді (2004), які вважають, що гендерна культура залежить від суспільного устрою, національних шлюбно-сімейних

звичаїв і традицій, релігійних вірувань тощо. У дисертаційному дослідженні П. Терзі (2007) виділено гендерну культуру як «особливий вид культури», властиву суспільству й конкретній людині як суб'єктові суспільних відносин, що відповідає принципам гендерної рівності та демократії. У визначенні П. Терзі звужується розуміння гендерної культури, яке зводиться лише до концепту гендерної рівності. В. Москаленко визначає гендерну культуру суспільства як систему його цінностей, що складає таку надіндивідуальну загальнообов'язкову поза-генетично задану програму, яка наказує індивідам відповідати певним соціокультурним очікуванням відносно прийнятих для даного суспільства «зразків» поведінки і зовнішнього вигляду чоловічої або жіночої статі. Таким чином, гендерна культура відтворює, закріплює і формує відмінності між статями, регулює взаємини жінок та чоловіків в особистому, родинному й соціальному житті [1].

Результати дослідження. Розгляд аспекту «гендерна та професійна культура» варто почати із висвітлення суті терміну культура. Згідно педагогічного словника С. Гончаренко культура – це «сукупність практичних, матеріальних, духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини та втілюються в результатах продуктивної діяльності» [3]. Втім обрані нами терміни мають дещо відмінне значення, від загальноприйнятих. Задля кращого розуміння поняття «гендерна культура» варто звернути увагу на його наповнення.

Дослідник В. Созаєв трактує гендерну культуру як «індивідуально-особистісна характеристика, частина загальної культури суб'єкта, що містить гендерну компетентність, гендерну картину світу, специфічні ціннісні орієнтації й моделі поведінки» [8]. Він стверджує, що в залежності від індивідуальної гендерної картини світу формується індивідуальна гендерна культура особистості патріархатного або егалітарного типів. Патріархальною гендерною культурою особистості є компонент загальної культури людини, заснований на традиційних уявленнях про домінуюче положення чоловіка в родині та суспільстві. Егалітарною гендерною культурою особистості є компонент загальної культури людини, заснований та спрямований на реалізацію принципу гендерної рівності.

Виходячи з тлумачень цього терміну, варто зазначити, що він є невід'ємною складовою загальної культури кожного народу й містить свої ключові компоненти, про що у своїх дослідженнях пише С. Вихор [1], а саме:

1) когнітивний – статева самосвідомість особистості, яка проявляється через усвідомлення неї своєї приналежності до певної статі;

2) емоційно-ціннісний – прерогатива у взаємовідносинах загальнолюдських цінностей та усвідомлення рівних прав та можливостей різних статей;

3) практичний (поведінковий) – окреслює реалізацію гендерних ролей у житті кожної людини, повага до протилежної статі та повноцінне міжстатеве спілкування [1].

Як елемент соціалізації у суспільстві кожної особистості, гендерна культура виконує низку функцій: світоглядну, аксіологічну, нормативно-регулятивну, адаптаційну, гуманістичну, комунікативну, виховну та ін. функції. Трактування змісту гендерної культури як соціального явища розкривається у забезпеченні умов для всебічного розвитку особистості, гармонійної соціалізації, самореалізації, гуманізації людини й суспільства.

У повсякденні ми часто є свідками порушення парадигм гендерної культури: дискримінація, пригнічення, насильство, глузування тощо, що є проблемою, викликаною незнанням базових компонентів даної категорії. Тому наші зусилля мають бути спрямовані на висвітлення важливості розуміння складників гендерної культури. Тож, її складовими є: гендерна (суспільна та індивідуальна) свідомість, гендерний світогляд, гендерні уявлення, гендерні знання, гендерні очікування, гендерні цінності, гендерні стереотипи, гендерні ролі, гендерні відносини, гендерна чутливість, гендерна поведінка, гендерноспецифічні потреби, інтереси, форми та результати творчої діяльності, гендерна компетентність особистості тощо.

Безумовно, гендерна культура є результатом гендерного виховання особистості. Упровадження гендерного підходу в педагогічну освіту потрібно розуміти як розширення життєвого простору для розвитку індивідуальних здібностей і задатків кожної дитини, вивільнення мислення педагогів від статево-рольових стереотипів. Справжня рівність не передбачає нівелювання статі. В освітньому процесі враховується особливість життєвих інтересів і психологічних відмінностей дівчаток та хлопчиків, а також далека від ідеальної гендерна ситуація в українському суспільстві. Педагог у своїй навчально-виховній діяльності повинен чітко усвідомлювати та враховувати: 1) основні фактори навчально-виховного процесу (зміст, форми, методи навчання, перелік навчальних дисциплін тощо), які не повинні бути обтяжені гендерними і життєвими стереотипами; 2) обґрунтування неможливості роздільного навчання; 3) відмова від культурно-сформованих у суспільстві гендерних схем.

Гендерне виховання кожної особистості відбувається під впливом багатьох факторів та соціальних інститутів, а саме: родини, освіти, засобів масової інформації, релігії, мистецтва, мови, правової і державної політики. Застосування гендерного підходу, спрямованого на формування гармонійно розвиненої особистості має на меті застосування нових способів пізнання дійсності, з відсутністю у ній нерівності та ієрархії «чоловічого» й «жіночого».

На нашу думку, на сьогодні, перед закладами освіти, а зокрема перед педагогами, стоїть велике завдання, яке полягає у: розвінчанні існуючих стереотипних поглядів щодо ролі та місця статі у житті суспільства; донесенні рівності трудових можливостей та перспектив жінок та чоловіків; педагогіка «рівних можливостей» – як запорука успішного становлення особистостей; виховні заходи з даної тематики та масове залучення до їх організації та участі студентів; саморозвиток особистості педагога у відповідності з тенденційними змінами у суспільстві; практична реалізація принципів гендерної культури, з

обміном ролями, задля кращого розуміння учасниками освітнього процесу своєї ролі та приналежності тощо.

Тож, гендерна культура та її популяризація сприяють розвитку гендерних компетентностей молоді, вибору їх життєвої позиції, а тому необхідно враховувати такі принципи виховання : принципі національної спрямованості виховання, принципі культуровідповідності, принципі гуманізації, принципі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, принципі цілісності, аксеологічному принципі, принципі особистісної орієнтації, принципі життєвої самодіяльності, принципі полікультурності, принципі технологізації, принципі соціальної відповідності, принципі превентивності.

Поряд з поняттям «гендерна культура» стоїть «професійна культура», оскільки, показником активної професійної культури є наявність в особистості гендерних компетентностей. Отож, професійна культура педагога – складне, інтегративне соціально-психологічне утворення в структурі особистості педагога, яке зароджується в системі відношень до природи і соціального середовища, визначає світоглядні орієнтири, ціннісні установки, загальну концепцію життєвих прагнень і позицій.

Поняття професійної культури було розкрито та запропоноване для наукового обігу Й. Ісаєвим, який так його окреслив: «Професійна культура – спосіб творчої самореалізації особистості викладача в різноманітних видах педагогічної діяльності та спілкування, спрямованих на освоєння, передачу та створення педагогічних цінностей і технологій» [5; с. 34]. Систему формування професійної культури Й. Ісаєв розглядає в єдності взаємодіючих структурних і функціональних компонентів.

У загальному розумінні професійна культура містить у собі 3 ключові компоненти (за А. Капською) [9]:

1. Ціннісний (аксіологічний) – сукупність певних загальнолюдських цінностей, включених у загальний освітній процес.
2. Технологічний – способи та прийоми соціально-педагогічної діяльності майбутніх фахівців та передбачає використання різних способів, шляхів педагогічного спілкування, а також одержання нової інформації та передача набутого досвіду підростаючому поколінню.
3. Особистісно-творчий – гнучкість, винахідливість, варіативність, ініціативність, саморозвиток, як важливі компоненти творчого розвитку педагога.

Як окрема дефініція «педагогічна культура» включає в себе: внутрішню складову – духовне багатство та педагогічну етику; зовнішній вигляд та відповідність вимогам часу; педагогічну майстерність; культуру мовлення; педагогічні здібності та наукову ерудицію; саморозвиток, самовдосконалення, саморегуляцію; загальну культуру педагога тощо.

Професійна культура, на нашу думку, є комплексним утворенням, що включає в себе наявність професійних компетентностей і способи, методи та шляхи її реалізації. Дослідник Є. Гармаш у своєму дослідженні аспекту «професійна культура» виділив три групи якостей особистості як виявів її

професійної культури: етичні – професійно-етичні, професійні – індивідуально-професійні, цивільні [2].

Різноманіття підходів до пояснення феномену «професійна культура» дозволяє окреслити її як особливу інтегративну якість особистості педагога-професіонала, як умову та передумову ефективної соціально-педагогічної діяльності, як узагальнений показник професійної компетентності майбутніх педагогів, а також як мету професійного самовдосконалення, що залишається основою професійного зростання педагога та сформованістю у нього такої культури. Найбільш цікавим до трактування поняття «професійна культура» є висловлювання дослідниці В. Гриньової, яка розглядає професійну культуру як «певний ступінь оволодіння професією, тобто певними способами та прийомами вирішення професійних завдань на основі сформованої духовної культури особистості» [4].

Основою педагогічної діяльності є взаємодія між педагогом та вихованцями, а тому важливо забезпечити у її процесі ефективну комунікативну культуру (культуру спілкування), яка містить у собі й певні гендерні компоненти. Педагогічна культура викладача є джерелом вияву його наукової і загальної ерудиції, педагогічної майстерності, культури мовлення і спілкування, духовного багатства, проявом його творчої індивідуальності як віддзеркалення результату постійного самовдосконалення і саморозвитку. На наш погляд, педагогічна культура є гармонією культури творчих знань, творчої дії, почуттів і спілкування, а також це творче волевиявлення особистості викладача.

Висновки. Таким чином, на сьогодні одним із важливих напрямків розвитку культурної особистості залишається врегулювання питання гендерної культури та її впровадження у закладах освіти. Влучним є вислів А. Дістервега: «Учитель для школи – це те саме, що Сонце для всесвіту». Тому важливо, щоб педагоги у процесі своєї діяльності несли віхи толерантності, наголошували на рівності статей та рівних можливостях. Отож, пропоную звернути увагу на основні якості, якими повинен володіти педагог, будучи носієм гендерної та професійної культури – як єдиного каталізатора успішного, всебічного розвитку кожної окремої особистості:

- ціннісні орієнтації особистості педагога – набір компетентностей з включенням їх у систему загальнолюдських цінностей;
- гуманістична спрямованість моральних якостей фахівця, висвітлена у його відношенні до людини як до найбільшої цінності;
- естетична та мовленнєва культура.

Але все ж, головним компонентом професійної культури педагога залишаються особистісні якості та вміння транслювати гендерну культуру як елемент загальнолюдської культури. Не можна не погодитися з думкою Л. Різник [6], яка доречно акцентує увагу на тому, що елементами професійної культури є кваліфікація та професійний досвід.

Результат гендерного виховання значною мірою залежить від гендерної компетентності учасників освітнього процесу, зокрема, від

грунтовності й цілісності гендерних знань, ступеня усвідомлення сутності гендерного підходу, шляхів вивчення гендерної теорії, уміння здійснювати гендерну інтерпретацію соціокультурних реалій, готовності майбутніх викладачів трансформувати стереотипну гендерну свідомість чи вдосконалити власну гендерну культуру. Важливою педагогічною умовою формування гендерної культури майбутніх викладачів є використання інтерактивних методів і форм гендерного виховання, що формують внутрішню мотивацію до активного сприйняття, засвоєння та передачі інформації, сприяють установленню діалогічних взаємовідносин між викладачем та студентом, спрямовані на підготовку життя в сучасному інформаційному суспільстві тощо. Інтерактивні методи і форми трансформують пасивного об'єкта сприйняття навчальної інформації в активного суб'єкта пізнання, самовиховання та стимулюють творчість, ініціативу, самостійне і критичне мислення в процесі гендерного виховання.

Список використаних джерел

1. Вихор С. Т. Гендерне виховання учнів старшого підліткового та раннього юнацького віку. Дис. канд. пед. наук. Тернопіль: Тернопільській національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка, 2006. 272 с.
2. Гармаш Е. Б. Формирование педагогической культуры будущего учителя : автореф. дис. на соискателя науч. степени канд. пед. наук. Киев, 1990. 16 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 37 с.
4. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспект): монографія. Харків: Основа, 1998. 300 с.
5. Исаев И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы: учеб. пособ. ; Москва: Московск. пед. гос ун-т, 1993. 219 с.
6. Різник Л. Окремі аспекти формування професійної культури майбутніх соціальних педагогів. URL: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/87>.
7. Смікал В. О. Педагогічні умови формування гендерної культури майбутніх викладачів. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/33584/Smikal-Greshnov.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
8. Созаев В. В. Гендерная теория как фактор формирования гендерной компетентности в культурологическом образовании школьников. *Аспирантские тетради*. 2008. 33 (73). С. 426–430. URL: <https://valer-q.livejournal.com/442909.html>
10. Соціалізація особистості: зб. наук. пр. / за заг. ред. А. Й. Капської. Київ : Логос. 2002. Т. XVII. Вип. 1. 205 с.

КРУПЕНИК АНДРІЙ
студент магістратури
Навчально-наукового інституту історії
та соціогуманітарних дисциплін
імені О. М. Лазаревського
Національного університету
«Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка

ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ЕЛЕМЕНТІВ ПРОГРАМОВАНОГО НАВЧАННЯ У ВІТЧИЗНЯНУ ОСВІТУ

Автор статті характеризує історію, психологічні (біхевіористичні) засади, зміст і практику використання програмованого навчання в освітньому процесі закладів освіти.

Ключові слова: *освіта, програмоване навчання, освітній процес.*

Постановка проблеми. Педагог – це професіонал, який дивиться у майбутнє, але поважає й минуле. Ми маємо використовувати усі доступні нам форми і методи викладання задля досягнення найвищого результату – формування здорової всебічно розвиненої особистості. Одним з таких «поглядів у минуле» є програмоване навчання, яке почало запроваджуватися в освітній процес радянських шкіл у першій половині 60-х рр. XX століття. Основна мета програмованого навчання полягає у поліпшенні управління освітнім процесом. Біля витоків програмованого навчання стояли американські психологи і педагоги Н. Краудер, Б. Скіннер, С. Пресси. У вітчизняній науці технологію програмованого навчання розробляли В. Беспалько, П. Гальперін, Л. Ланда, А. Матюшкін, Н. Тализіна та інші.

Результати дослідження. Уперше серйозно заговорив про технології програмованого навчання Б. Скіннер. На початку 1950-х рр. цей американський психолог запропонував підвищити ефективність управління засвоєнням матеріалу, побудувавши його як послідовну програму подачі інформації порціями та відповідного контролю. Пізніше Н. Краудер розробив розгалужені програми, за якими, залежно від результатів контролю, учневі пропонувався матеріал для самостійної роботи. Б. Скіннер запропонував будувати освітній процес у повній відповідності з психологічними знаннями про нього. Спираючись на вчення І. Павлова і теорію західних психологів-біхевіористів, учений і його наукова школа виявили закони, за якими формується поведінка. Все починається зі стимула, який формує певну реакцію. Реакція, в свою чергу, надає нам певний готови продукт – результат [5]. З цього можна виділити три закони навчання:

а) закон ефекту: якщо зв'язок між стимулом і реакцією супроводжується станом задоволення, то міцність зв'язків наростає, і навпаки; отже, у процесі навчання має бути більше позитивних емоцій;

б) закон вправ: чим частіше з'являється зв'язок між стимулом і реакцією, тим вона міцніша;

в) закон готовності: на кожному зв'язку між стимулом і реакцією лежить відбиток нервової системи в її індивідуальному, специфічному стані [1].

Б. Скіннер також сформулював основні принципи технології програмованого навчання:

1) інформативність (особа, яка навчає, повинна повідомляти нову інформацію, тому що без цього взагалі немає ніякого навчання);

2) оперативність (має бути присутня активна діяльність особи, яка навчається, пов'язана з перетворенням отриманої інформації);

3) зворотний зв'язок (дії особи, яка навчається, слід регулярно коригувати);

4) дозування навчального матеріалу (навчальна інформація подається не суцільним потоком, а окремими дозами);

5) кроковий технологічний процес при розкритті та подачі навчального матеріалу (до складу кроку належать три взаємопов'язані ланки (інформація, операція зворотного зв'язку і контроль; індивідуальний темп та управління в навчанні; використання технічних засобів навчання) [4].

Актуальність програмованого навчання на сьогоднішній день зросла з появою комп'ютерної техніки та застосування кредитно-модульної системи навчання у закладах вищої освіти. Помітний внесок у розвиток програмованого навчання зробив В. Беспалько. Він стояв біля витоків цієї технології ще в радянській педагогіці і займається нею й нині. Учений розробив принципи програмованого навчання:

1) виявлення ієрархії керівних пристроїв;

2) дотримання зворотного зв'язку;

3) здійснення технологічного процесу навчання за кроковим принципом дозування;

4) проведення навчання з урахуванням індивідуальних можливостей кожного студента;

5) використання спеціальних технічних засобів для подачі програмованих навчальних матеріалів [9].

Як зазначав Б. Скіннер, щоб допомогти дитині оволодіти навчальним матеріалом («певною формою поведінки»), необхідно зробити це засвоєння поступовим – у вигляді невеликих кроків, кожний з яких настільки мало відрізняється від попереднього, що не викликає в учнів труднощів і може бути виконаний безпомилково. Поняття «крок» у теорії програмованого навчання включає в себе «порцію» матеріалу, що засвоюється школярами, й ті дії, операції, у тому числі й розумові, які здійснюються ними. Основний критерій оптимальної величини кроку – це правильність відповіді учня. Якщо він зробив помилку, значить величина кроку була більша, ніж оптимальна. У таких випадках, на думку Б. Скіннера, необхідно переглянути програму і зменшити величину кроку. Доцільність такого підходу психолог вбачав у тому, що, перше, жодне з питань навчального матеріалу не залишається для учня

незрозумілим; по-друге, забезпечується активність учнів; по-третє, значно збільшується частота підкріплення; по-четверте, учні не відчують неприємних переживань, що спричиняються контролем за якістю їх знань [4].

Важливу роль у методиці Б. Скіннера відігравало широко вживане ним поняття «підкріплення», яке по суті є рефлексологічним. Ідея «підкріплення», тобто розуміння того, що умовний подразник повинен підкріплюватися безумовним (в іншому разі не утворюється умовний рефлекс) і вже сформований умовний рефлекс, якщо його не підкріплювати, згасає, була висунута І. Павловим. Але Б. Скіннер, як свого часу і біхевіористи, вживав його стосовно навчання дитини і вкладав у нього дещо інше значення. Він розглядав його як заохочення за реакцію (відповідь) на умовний подразник (питання, завдання). Важливість «підкріплення» у процесі навчання дитини Б. Скіннер аргументував тим, що віддалені перспективи набуття знань недостатньо стимулюють учня до навчання і «він не може примусити себе прочитати і запам'ятати сторінку підручника, який лежить перед ним, незважаючи на сильне бажання стати лікарем або вченим». Тому необхідно заповнити розрив між поведінкою і кінцевою метою навчання заохоченнями («підкріпленнями»), наприклад позитивними оцінками, стимулюванням і задоволенням навчальних інтересів, перспективою подальшого просування у вивченні матеріалу [5].

Висновки. Отже, як можна побачити, програмоване навчання слідує майже всім вимогам, які ставляться до ведення сучасного освітнього процесу та є актуальним для викладачів. Звичайно, активне дослідження даного методу навчання велось майже 60 років тому. Однак, на мою думку, з розвитком технологій – ідеї, які були висунуті в минулому сторіччі, стають лише більш актуальними та мають змогу максимально реалізуватись саме у наш час.

Список використаних джерел

1. Актуальные проблемы программированного обучения. *Советская педагогика*. 1966. №1. 13–22 с.
2. Костюк Г. С. Про психологічні основи програмованого навчання. *Радянська школа*. 1964. №5. С. 54–62.
3. Крутько О. Часопис «Радянська школа» про програмоване навчання в Україні в 60-ті роки XX століття. *Історико-педагогічний альманах*. 2010. Вип. 1. С. 15-19
4. Машбиц Е. И., Бондаровская В. М. Зарубежные концепции программированного обучения. Киев: КВИРТУ. 1964. 170 с.
5. Янченко Т. В. Програмоване навчання як результат еволюції ідей педології та біхевіоризму. *Молодий вчений*. 2016. № 12. С. 550–554.
6. Упровадження програмованого навчання у вищий військовий навчальний заклад. URL:
https://www.researchgate.net/publication/339596458_UPROVADZENNA_PR_OGRAMOVANOGO_NAVCANNA_U_VISIJ_VIJSKOVIJ_NAVCALNIJ_ZAKL_AD

7. Глушков В., Костюк Г. Наукові проблеми програмованого навчання та шляхи їх розробки. URL:

<http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/30333/1/%D0%93%D0%BB%D1%83%D1%88%D0%BA%D0%BE%D0%B2.pdf>

8. Педорич А. Використання елементів програмованого навчання у закладах вищої освіти зі специфічними умовами. URL:

http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/visnyk_PO/7_36_2018/Bulletin_7_36_Pedagogika_Anatolii_Pedorych_UA.pdf

9. Коломієць О.Б., Бондаренко Г.С., Головата О.О. Кібернетичні засади програмованого навчання (за матеріалами публікацій у польській і радянській педагогічній періодиці 1960-х рр.). URL:

<http://dspace.kntu.kr.ua/jspui/bitstream/123456789/10407/3/126.pdf>

ЛАВЕНЕЦЬКА ГАННА
студентка магістратури
Навчально-наукового інституту історії
та соціогуманітарних дисциплін
імені О. М. Лазаревського
Національного університету
«Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка

ВИТОКИ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Авторка характеризує актуальну проблему організації дистанційного навчання у закладах вищої освіти. У статті аналізуються історичні аспекти зарубіжного досвіду дистанційного навчання.

Ключові слова: дистанційне навчання, вища школа, освітній процес, європейський досвід.

Постановка проблеми. Реформування системи освіти, що зумовлюють сучасні політичні, економічні та соціальні чинники, відбувається стрімкими темпами. У закладах освіти використовуються сучасні методи навчання, що забезпечують безперервний процес формування загальних і професійних компетентностей здобувачів освіти. Педагоги беруть до уваги інтеграцію вищої освіти в європейський освітнянський простір. Концепція європейського освітнього простору була визначена у 1999 році у Болонії. Саме тоді у Болонській декларації було сформульовано зміст і принципи кредитно-модульної системи організації навчання, основу якої складає самостійна робота студентів. Одним із ефективних способів виконання самостійної роботи є дистанційне навчання. Воно здійснюється на основі сучасних інформаційних, комп'ютерних та телекомунікаційних технологій.

Мета статті – характеристика історико-педагогічного досвіду організації дистанційного навчання у європейських закладах вищої освіти.

Результати теоретичного дослідження. Вже на початку ХХІ століття кількість закладів дистанційного навчання у світі перевищувала 1100. Особливістю сучасного типу дистанційного навчання в різних країнах є вплив на його розвиток університетів. Прикладом може бути спільний проєкт Массачусетського технологічного інституту і Гарвардського університету, які створили власну платформу дистанційного навчання і вже з 2012 р. розміщують на ній різноманітні курси. Оскільки педагогічні інновації, що базуються на комп'ютерній техніці та телекомунікаційних мережах, впливають на освітню галузь, увага закладів освіти до дистанційного навчання посилюється. Один із перших закладів дистанційного навчання – Берлінський інститут іноземних мов – був заснований у 1856 році викладачами іноземних мов Ч. Тусеном і Г. Ланченштейном. Навчання здійснювалося через переписку і отримало назву «corresponding learning» – «кореспондентське навчання» або «навчання за

перепискою». У 1858 р. Лондонський університет допустив до захисту дипломних робіт пошукачів, які навчались самостійно чи за перепискою. Заочна підготовка студентів була започаткована Королівським університетом Канади у 1899 р. У цей же період у каталозі заочних кореспондентських курсів Вісконсінського Міжнародного Університету (США) вперше вживається термін «distant education» – «дистанційне навчання» [2].

Починаючи з 30-х років ХХ ст. створюються національні та міждержавні заклади дистанційного навчання, що сприяло значному зростанню обсягів дистанційного навчання. Дистанційна освіта у різних країнах має такі обсяги порівняно з традиційними способами організації освітнього процесу: Англія 56%; Німеччина 61%; Франція 59%; США 58%; Канада 65%; Японія 25% [3].

В Україні розвиток дистанційного навчання почав прискорюватись з моменту прийняття Закону України «Про Національну програму інформатизації» [1] та інших нормативно-правових актів, у яких визначається поняття дистанційного навчання. Ці акти визначають політику держави у галузі інформатизації та легімітують і регулюють дистанційне навчання.

Переходити на дистанційне навчання в Україні, як відомо, почали з 2020 року через пандемію COVID-19 в світі. Така форма отримання знань передбачає:

- відтворення освітнього процесу в режимі «онлайн»;
- індивідуальний процес навчання;
- самостійну роботу учня;
- організацію конференцій;
- перевірку знань у вигляді опитувальників, самостійних робіт, дискусій.

Висновки. У сучасній освіті впроваджуються нові засоби, програми, опитувальники для дистанційної освіти. Освітня та інші фахівці роблять їх більш автоматизованими, зрозумілими та доступними в пошуку, як педагогам, так і студентам. Список найпоширеніших програм для використання відеозв'язку: Zoom, Google Meet, Viber; список програм для створення тестів: Online Test Pad; для створення смужки часу (актуально для студентів з історичним профілем навчання): time graphic; для ведення журналу з оцінками та викладення завдань: Google Class, Moodle та ін. Водночас, на нашу думку, у сучасній освіті дистанційні методи навчання не можуть цілком замінити очне навчання в школі або у ЗВО.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про національну програму інформатизації». URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/74/98-%D0%B2%D1%80>
2. Трайнев В.А., Гуркин В.Ф., Трайнев О.В. Дистанционное обучение и его развитие. Москва: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2008. 293 с.
3. Полат Е.С. Теория и практика дистанционного обучения: учебное пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2004. 416 с.

ЛИТВИНЧУК ЮЛІЯ

студентка магістратури

Навчально-наукового інституту історії

та соціогуманітарних дисциплін

імені О.М. Лазаревського

Національного університету

«Чернігівський колегіум»

імені Т.Г. Шевченка

ПОЗИТИВНИЙ ІМІДЖ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ: СУТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ

У статті висвітлено сутність позитивного іміджу викладача закладу вищої освіти. Здійснено аналіз наукових праць дослідників щодо позитивного іміджу викладача вищої школи. В цій публікації пропонуються заходи стосовно формування іміджу викладача вищої школи.

Ключові слова: *імідж, педагогічний імідж, викладач, заклад вищої освіти.*

Постановка проблеми. У період реформування вищої освіти в Україні та її входження до європейського освітнього простору проблема іміджу сучасного викладача вищої школи набуває особливої актуальності. Вимоги до науково-педагогічних працівників висуваються не тільки державою, університетами, громадськістю, але, насамперед, самими студентами. І вони включають не тільки якість освітніх та виховних функцій, а й прояв педагогічної майстерності, показником якої є позитивний імідж педагога. Однак на практиці існує розбіжність між очікуваннями та існуючим іміджем деяких педагогів. Особливо недосвідчені викладачі, проявляючи високу ерудицію, освіченість, не звертають уваги на інші важливі аспекти, такі як зовнішній вигляд, мовна культура, прийоми взаємодії тощо. Це призводить до нездатності вирішувати педагогічні ситуації, досягати бажаних освітніх результатів. Для викладача створення позитивного іміджу – це ключ до успіху та ключ до визнання. Але на етапі підготовки викладачів (другий і третій рівні вищої освіти) в освітньо-професійних і науково-освітніх програмах за відсутності стандартів вищої освіти часто забувають включити формування компетентностей для набуття педагогічної майстерності та відповідного іміджу. Система післядипломної освіти, що займається підвищенням кваліфікації вчителів, також ігнорує питання позитивного іміджу. Тому виникає необхідність вивчення особливостей іміджу викладачів вищої школи як невід'ємної частини та показника їх педагогічної майстерності.

Важливим джерелом у дослідженні цього питання стали науково-методичні публікації, які були оприлюднені останнім часом. Значну частину своїх педагогічних надбань проблемі позитивного іміджу викладача в цілому присвятили: П. Берд, Л. Браун, Ф. Тейлор, А. Файоль. Серед вітчизняних

дослідників варто згадати Є. Богданова, В. Зазикіна, О. Перелигіну, О. Петрову, Г. Почеппова, В. Шепель, Н. Гузій, Т. Довгу, Е. Галицьку та ін.

Мета статті полягає в тому, щоб визначити сутність позитивного іміджу викладача та охарактеризувати особливості цього поняття.

Результати дослідження. Сьогодні формування позитивного іміджу стає актуальною проблемою не лише у політичній та діловій сферах, а й у діяльності викладачів закладів вищої освіти, завданням яких є підготовка висококваліфікованих, конкурентоспроможних кадрів. Поняття «імідж» (від англ. Image, від лат. Imago – образ) широко використовувалося в різних галузях знань: соціології, психології, антропології, культурології, політології, педагогіці, лінгвістиці. За своїм обсягом та змістом це поняття є міждисциплінарним, воно представлено у категоріальній сфері низки наук та тлумачиться відповідно до їх особливостей, цілей та завдань [3, с.75].

Сутність іміджу як особливого ментального образу ми вбачаємо в тому, що його дія спрямована не стільки на відображення об'єктивних характеристик закладу вищої освіти, скільки на формування позитивного ставлення до них учасників освітнього процесу, тобто споживачів освітніх послуг. У результаті в сучасній ситуації соціокультурного розвитку ринку освітніх послуг професійно-педагогічний імідж педагога як менеджера навчально-пізнавального процесу набуває властивостей одного з основних ресурсів національної системи вищої освіти [4, с.52].

Таблиця 1. Аналіз поняття «імідж»

Автор	Сутність поняття
М. Лук'янова	Зображення у психіці людини образу тих чи інших характеристик об'єкта чи явища [7].
В. Олексенко	Загальний механізм особистості, спрямований на діяльність, є фундаментальною морфемою психологічної активності [10].
Т. Довга	Думка про особу групи людей, сформована в психіці цих людей, образу цієї особи, що виник у результаті їх прямого контакту або внаслідок отриманої про цю людину інформації від інших людей [4].
О. Мармаза	Багатоаспектне поняття, яке означає управління увагою, спосіб соціального програмування поведінки людини, соціальну роль, спосіб самовдосконалення, форму публічного самовираження [8].
Е. Галицька	Поняття, яке охоплює багато характеристик людини, серед яких основними є вихованість, ерудиція, професіоналізм, уміння одягатись, охайність, стиль [1].

В основі іміджу викладача лежать його особисті та професійні якості – комунікабельність, рефлексивність, співпереживання, самовладання та багато

інших. Також образ викладача – це його інструменти, це функціональні засоби тіла, які дозволяють використовувати голос, пластику, міміку як вплив на студентів. Компетентний викладач буде використовувати їх цілеспрямовано і свідомо.

Важливою частиною іміджу викладача є те, наскільки він характеризується красномовством. Спілкуючись з тими, кого навчають, педагог не повинен забувати про тон, яким він розмовляє з іншими людьми. Це залежить не тільки від емоційного стану його учнів, але і від їх працездатності. Так званий «невербальний» образ пов'язаний з тим, наскільки ми маємо приємні манери (жести, міміку, погляди). Хороші манери допомагають швидко адаптуватися до будь-якої ситуації, спрощують налагодження спілкування з людьми.

Не менш важливий спосіб життя педагога. Імідж способу життя – це те, як люди сприймають ваше особисте життя, стосунки з іншими та родиною, ваші моральні принципи, гідність, поведінку та характер.

Формування іміджу педагога – це активна цілеспрямована діяльність, спрямована на інформування викладача про сильні сторони тих особистих якостей та стосунків, які об'єктивно важливі для успішної роботи з учнями. Практичне оволодіння викладачем основних принципів педагогічної етики, розвиток його професійної культури та наукової організації праці є важливим аспектом формування іміджу. Вдало складений педагогічний імідж впливає на самоствердження викладача та його подальше професійне самовдосконалення. Для ефективного формування іміджу необхідно передбачити низку умов, деякі з яких повністю перебувають під впливом педагога, а інші – не підкоряються йому. Так, ми поділили їх на умови внутрішнього та зовнішнього впливу, або залежні та незалежні від діяльності викладача.

Імідж викладача закладу вищої освіти визначається впливом таких чинників як можливості вчителя, потреби закладів освіти, особливості навчальних завдань, особливості інформаційних каналів та задоволеність учасників освітнього процесу. З огляду на це, процес формування іміджу викладача потребує свідомого підходу та постійного управління ним, що передбачає побудову позитивного іміджу викладача, реалізацію бажаних характеристик у його поведінковій формі, мотиваційно-ціннісну орієнтацію та комплексну систему оцінки [4, с. 52].

Процес формування та управління педагогічним іміджем викладача закладу вищої освіти залежить як від викладача, так і від системи освіти. Усвідомлення впливу іміджу викладачів на процес навчання закладами педагогічної освіти вплинуло на розробку та впровадження у їхню діяльність різноманітних заходів з цього питання. Особливістю сучасного іміджевого навчання є його комунікативна спрямованість, саме тому особливо ефективними є методи навчання, які передбачають контакт та взаємодію, забезпечують діалог між учасниками освітнього процесу.

З огляду на це, під час професійної підготовки викладачів високого рівня необхідно використовувати комплекс сучасних методів для забезпечення

формування практичних навичок створення іміджу. На нашу думку, такі заходи мають включати наступне:

- лекції-дискусії, спрямовані на побудову вільного діалогу та обмін думками між викладачами, студентами, спеціалістами інших галузей. За допомогою цього методу відбувається самовизначення педагогів, формується чітка професійна позиція щодо власної діяльності, виникає натхнення та «повага» до обраної професії, прагнення до саморозвитку;

- лекції-презентації спрямовані на збільшення знань з дослідницької проблеми, чого можна досягти із застосуванням комп'ютерних та інформаційних технологій. Головною перевагою цього методу є симбіоз теоретичного матеріалу та практичного досвіду вчителя, а також висока інформативність. Такі лекції включають:

- обмін досвідом одного викладача з іншим, демонстрацію власних методів навчання, авторські програми та надання рекомендацій;

- спеціальний курс з формування іміджу спрямований на розуміння та побачення власної кар'єри та її перспектив, а також на визначення умов розвитку професійного іміджу викладача, ознайомлення майбутніх учителів з основними шляхами професійної реалізації;

- рольові ігри та вирішення кейсових задач дозволяють залучити викладача до певної моделі реальної ситуації, активізувати його досвід, розкрити емоційний стан особистості, її професійні здібності та творчий потенціал. Рольові ігри визначають аналіз практичних аспектів іміджу вчителя та їх подальше вдосконалення;

- навчальні заняття мають такі завдання – оволодіння новими індивідуальними, груповими та управлінськими вміннями та навичками, виконання практичних завдань. Такі тренінги можна проводити на різні теми. Насамкінець зазначимо, що імідж сучасного викладача університету набуває все більшого значення через зростання конкуренції на ринку освітніх послуг в Україні [5, с. 90].

Висновки. Таким чином, сьогодні університети та викладачі зацікавлені у формуванні позитивного іміджу для залучення все більшої кількості абітурієнтів та впровадженні ефективного освітнього процесу на основі якісної взаємодії між студентами та викладачами. Процес формування іміджу складний, що пояснюється впливом на нього поєднання чинників: можливостей педагога, потреб закладів освіти, особливостей навчальних завдань, особливостей інформаційних каналів та задоволеності учасників освітнього процесу.

Викладач університету, який прагне до позитивного іміджу, повинен бути творцем здорового морального клімату в студентському колективі, фундаментальним противником будь-яких проявів недисциплінованості, безкультурності та безвідповідальності. Завжди пам'ятайте, що поведінка викладача є прикладом поведінки учнів. Тому викладач вищої школи має бути зразком високої культури, моралі, активним пропагандистом національних культурних традицій, патріотом власної справи та свого університету, який постійно дбає про створення безпечних умов для освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Галицька Е., Донкоглова Н. Імідж ділової людини та чинники впливу на його формування. *Наукові записки НаУКМА*. 2011. Т. 1. Економічні науки. С. 12–16.
2. Гузій Н. В. Педагогічний імідж і професійна культура. *Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики*: зб. наук, праць. Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 1997. С. 28–31.
3. Демчук Т. Напрямки вивчення іміджу викладача вищої школи. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2013. Вип. 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadsps_2013_3_29.
4. Довга Т. Імідж особистості як необхідна умова професійного становлення педагога. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2010. Вип. 14. Кн. 1. С. 66–75.
5. Євтушеко Г.В., Бабошко А.І., Бушля Д.І. Імідж сучасного викладача: сутність та особливості формування. *Вісник Миколаївського університету імені В.О.Сухомлинського*. 2016. Випуск 11. С. 630–634. URL: <http://global-national.in.ua/archive/11-2016/132.pdf>
6. Кайдалова Л. Г. Педагогічна майстерність викладача: навч. посіб. Харків : НФаУ, 2009. 140 с.
7. Лук'янова М. Психолого-педагогічна компетентність учителя. *Дайджест педагогічних ідей та технологій «Школа-парк»*. 2002. № 2. С. 56–61.
8. Мармаза О. Імідж як спосіб професійної соціалізації керівника навчального закладу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 33. С. 263–269.
9. Ніколаєску І. Особливості іміджової підготовки сучасного педагога в системі післядипломної освіти. *Витоки педагогічної майстерності*. Серія «Педагогічні науки». 2012. Вип. 10. С. 207–212.
10. Олексенко В. Формування професійного іміджу сучасного вчителя. *Проблеми освіти*. 2015. Вип. 84. С. 258–263.

ЛОЄВЕЦЬ БОГДАНА
студентка магістратури
Навчально-наукового інституту історії
та соціогуманітарних дисциплін
імені О. М. Лазаревського
Національного університету
«Чернігівський колегіум»
імені Т. Г. Шевченка

МУЗЕЙНА ПЕДАГОГІКА ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано актуальну проблему сучасної педагогіки щодо використання інноваційних технологій, а саме музейної педагогіки в освітньому процесі, розглянуто теоретичні засади та ключові елементи музейної педагогіки, визначено особливості застосування засобів музейної педагогіки у закладах загальної середньої освіти.

Ключові слова: музейна педагогіка, музей, інноваційні технології, освіта, освітній процес.

Постановка проблеми. В сучасних умовах реформування вітчизняної освіти, оновлення та модернізації діяльності освітніх закладів постає завдання щодо пошуку нових підходів до організації освітнього процесу та впровадження нових інноваційних методів та прийомів навчання у закладах загальної середньої освіти.

Використання інноваційних технологій у закладах загальної середньої освіти сприяє розширенню сучасних можливостей педагогічної діяльності, забезпечує її успішність та ефективність у взаємодії з учнями.

Важливе місце в реалізації перебудови системи освіти відіграє музейна педагогіка. Музейна педагогіка – один із перспективних напрямів сучасної педагогіки, що займається організацією освіти в умовах музейного середовища.

Застосування засобів музейної педагогіки відповідає сучасним тенденціям особистісно-орієнтованої освіти, адже забезпечує всебічний розвиток учнів, активно розвиває науково-дослідницьку діяльність, забезпечує виховання, формує новий спосіб мислення та підвищує мотивацію до навчальної діяльності, що дає змогу стверджувати про подальше залучення музейної педагогіки у освітній процес.

Важливі теоретичні та практичні проблеми музейної педагогіки знайшли відображення у ряді вітчизняних та зарубіжних наукових праць. Зокрема визначенням основних аспектів, питань розвитку музейної педагогіки та проблем педагогічної взаємодії музейних установ і закладів освіти займались М. Білоцький, Н. Філіпчук, Т. Белофастова, Р. Маньковська, Т. Янченко, О. Міхно, Л. Гайда, О. Дудар, О. Караманов, Б. Столяров, М. Юхневич, І. Удовиченко, В. Якубовський, І. Кулик та інші.

Мета статті полягає у визначенні проблеми, аналізі та теоретичному обґрунтуванні музейної педагогіки як інноваційної технології та її використання в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти спрямованої.

Результати дослідження. Музейна педагогіка зумовлює новий етап у реалізації освітнього процесу та розглядається вченими як нова галузь педагогічної науки, яка має міждисциплінарний характер, і знаходиться «на перехресті» педагогіки, психології, мистецтва і країнознавства [5, с. 8].

Музейна педагогіка – це міжпредметна наукова дисципліна, сформована на основі науково-практичної діяльності та спрямована на передавання культурно-освітнього досвіду в умовах музейного середовища [3, с. 243].

Предметом музейної педагогіки є питання, пов'язані зі змістом, методами і формами педагогічного впливу, а також визначення ролі музею в системі закладу освіти.

До основних питань музейної педагогіки відносять [1, с. 22]:

- особливості здійснення освітньо-виховного процесу в музеї (принципи і закономірності);
- музейно-педагогічні форми і методи діяльності;
- специфіка видів діяльності в музеї та керування нею (специфіка педагогічного впливу музейної інформації на різні навчальні групи);
- експозиційна діяльність (урахування педагогічних аспектів у розробленні експозиційного сценарію);
- прогнозування розвитку музеїв у реалізації ними педагогічних можливостей;
- моделювання нових напрямів і способів музейної педагогіки.

Умовно музейно-освітній простір можна окреслити полем діяльності музейних та навчальних закладів. Усі вони об'єднані принципами музейної педагогіки та спільними освітньо-виховними завданнями [8, с. 151].

Зважаючи на те, що сьогодні музейна інституція розширює свої функції, вона стає центром соціокультурного розвитку. Тому для загальноосвітньої школи є важливим налагодити із музеями співпрацю.

Сучасна музейна педагогіка в Україні розвивається в руслі проблем музейної комунікації, тому важливим напрямом співпраці має стати пошук реального діалогу між музеєм та навчальними закладами і розвиток партнерської взаємодії у напрямку реальних змін у змісті та якості вітчизняної освіти [4, с. 37].

Практичне застосування нових методів і форм роботи у форматі «школа-музей» дає відчутні результати в процесі формування знань та вмінь учнів. Музеї мають залучати нових відвідувачів, а вчителі повинні бути зацікавленими у використанні музейних розробок як на уроках, так і в позакласних заходах [9, с. 95]

Перебуваючи у просторі музею і працюючи над виконанням поставлених завдань, учні вчаться не лише критично мислити й спостерігати, а, перш за все, розвивають ключові компетентності, креативне та інноваційне мислення,

набувають навичок опрацювання інформації (елементарний аналіз, узагальнення, висновки, порівняння), проведення практичних експериментів, конструювання різноманітних інтерактивних моделей та алгоритмів діяльності [6, с. 44].

На сьогоднішній день вже накопичено чималий досвід у різних формах взаємодії школи та музею. До ефективних видів роботи у впровадженні музейної педагогіки відносять: екскурсії, музейні уроки, різноматичну гурткову роботу, тематичні заняття, спільне проведення масових заходів, надання приміщень музею для проведення учнівських виставок і презентацій тощо [7].

Завдяки використанню засобів музейної педагогіки у вчителя з'являються нові методи навчання і виховання учнів. Проте нові підходи до впровадження музейної педагогіки в закладах загальної середньої освіти потребують підвищення фахового рівня педагогів, адже перспективи розвитку та використання елементів музейної педагогіки в роботі закладів загальної середньої освіти можливі лише за умови наявності фахівців, які володіють методами, прийомами, формами, технологіями музейної педагогіки [2, с. 49].

Висновки. Таким чином, у процесі змін в галузі освіти, музейна педагогіка як інноваційна технологія стає предметом особливого зацікавлення учителів, педагогів, науковців та музейних працівників, проте потребує подальшого вивчення і удосконалення питань співпраці музейних та освітніх інституцій, використання потенціалу музеїв в освітньому процесі, застосування засобів музейної педагогіки в закладах загальної середньої освіти задля для розвитку освітньої системи в Україні.

Список використаних джерел

1. Белофастова Т. Ю. Педагогічні засади діяльності музею як соціально-культурного центру: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.06 «Теорія, методика і організація культурно-просвітньої діяльності». Київ, 2003. 22 с.

2. Білоцький М. М. Інновації музейної педагогіки в культурно-освітній діяльності Новосіклівської школи. *Упровадження музейної педагогіки як інноваційної освітньої технології на заняттях історії та в позакласній роботі: методичний посібник* / упор. М. М. Білоцький, О. Д. Рокицька. Біла Церква: КНЗ КОР «КОІПОП», 2020. С. 19–62. URL: <https://repository.kristti.com.ua/wp-content/uploads/2020/02/Muzeyeznavstvo-2020-Rokytska-O.D..pdf>

3. Гайда Л. А. Музейна педагогіка: пошук оптимальної моделі. // *Методологічні засади історичної освіти в контексті профілізації старшої школи: матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції*. Кіровоград: Видавництво КОІППО імені Василя Сухомлинського, 2012. С. 243–249.

4. Дудар О. В. Результати дослідно-експериментальної роботи з упровадження елементів музейної педагогіки в роботу дошкільних навчальних закладів м. Києва. *Музейна педагогіка – проблеми, сьогодення, перспективи*:

Матеріали П'ятої науково-практичної конференції. Київ: Національний Києво-Печерський історико-культурний заповідник, 2017. С. 35–37. URL: http://ipood.com.ua/data/NAUKOVI_CENTRY/UNESCO/Publications/Museum_mater2017.pdf

5. Караманов О. В. Музейна педагогіка в контексті багатокультурного освітнього середовища в Україні. *Шлях освіти*. 2012. № 2 (64). С. 8–11.

6. Караманов О. В. Музейна педагогіка і STEAM-освіта: нові можливості для інновацій. *Музейна педагогіка – проблеми, сьогодення, перспективи: Матеріали П'ятої науково-практичної конференції*. Київ: Національний Києво-Печерський історико-культурний заповідник, 2017. С. 43-45. URL: http://ipood.com.ua/data/NAUKOVI_CENTRY/UNESCO/Publications/Museum_mater2017.pdf

7. Кушнір Л. І. Державний музей і школа – шляхи інтеграції. URL: <http://artmuzeum.kr.ua/ru/pro-muzejru/archiv-konferenczij/konferenczij-muzej-i-suspilstvo.-problemi-i-perspektivi/kush-nir-l.i.-derzhavnij-muzej-i-shkola-shlyaxi-integraczi.html>

8. Маньковська Р. Музейно-освітній простір України: структура та інновації. *Музейна педагогіка в науковій освіті : збірник тез доповідей учасників II Всеукраїнської науково-практичної конференції*. / за наук. ред. С. О. Довгого. Київ: Національний центр «Мала академія наук України», 2020. С. 150–155. URL: https://academia.gov.ua/wp-content/uploads/2020/12/Музейна-педагогіка-в-науковій-освіті_2020_.pdf

9. Стрижак О. Є. Шкільні віртуальні музеї – платформа історико-культурної наукової освіти. *Музейна педагогіка – проблеми, сьогодення, перспективи: Матеріали П'ятої науково-практичної конференції*. Київ: Національний Києво-Печерський історико-культурний заповідник, 2017. С. 95–97. URL: http://ipood.com.ua/data/NAUKOVI_CENTRY/UNESCO/Publications/Museum_mater2017.pdf

МИХІЄНКО ЛАРИСА
студентка магістратури
Навчально-наукового інституту
психології та соціальної роботи
Національного університету
«Чернігівський колегіум»
імені Т. Г. Шевченка

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З СІМ'ЯМИ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДИТИНУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті висвітлено психолого-педагогічні особливості сімей, які виховують дитину з особливими освітніми потребами; розкрито специфіку соціально-педагогічної роботи з ними. За допомогою теоретичного аналізу визначено взаємозв'язок проблем, з якими стикаються сім'ї дітей з особливими освітніми потребами, обґрунтовано доцільні форми та методи соціально-педагогічної роботи з сім'ями в умовах закладів спеціальної освіти.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, соціально-педагогічна робота з сім'єю, що виховує дитину з особливими освітніми потребами, заклади спеціальної освіти, психолого-педагогічні особливості сімей, які виховують дитину з особливими освітніми потребами.

Постановка проблеми. Орієнтування України на європейські стандарти якості життя вимагає від держави та суспільства суттєвого перегляду соціальної політики щодо підтримки сімей, що виховують дітей з особливими освітніми потребами. Питання соціального, психологічного, педагогічного захисту стають першочерговими для сімей, які виховують особливих дітей. Через уразливість, пов'язану з відсутністю адаптації родини до нового, складного статусу, означена категорія потребує соціально-педагогічної допомоги протягом часу, необхідного для адаптації такої сім'ї. На нашу думку, саме заклади загальної середньої та спеціальної освіти мають забезпечити таку підтримку та здійснювати соціально-педагогічну роботу з даною категорією.

Різні аспекти порушеної нами проблеми знайшли відображення в роботах багатьох вітчизняних та зарубіжних учених. У психолого-педагогічній науковій літературі розглядаються питання соціальної адаптації та соціалізації дітей із особливими потребами як важливої складової загального процесу допомоги родині (М. Ніколаєв, Л. Яскал); досліджуються різні типи сімей, особливості їх функціонування (Є. Артамонова, О. Кононко); технологічний аспект соціально-педагогічної роботи з сім'ями (А. Капська, Н. Заверико); висвітлюються особливості роботи з родинами, які виховують дитину з інвалідністю (Н. Грабовенко, І. Іванова); правовий аспект соціального захисту даної категорії (Л. Дроздова та ін.); психологічна допомога родині дитини з особливими потребами (Є. Волкова, С. Шаховська); питання інклюзивної освіти (А. Колупаєва). Втім, на нашу думку, питання соціально-педагогічної роботи з

сім'ями, які виховують дитину з особливими потребами, у науковій літературі висвітлено недостатньо.

Мета статі полягає у психолого-педагогічній характеристиці сімей, які виховують дитину з особливими освітніми потребами, та висвітленні специфіки соціально-педагогічної роботи з ними в умовах закладів спеціальної освіти.

Методи дослідження: аналіз соціально-психологічного стану сімей, які виховують дитину з особливими освітніми потребами; розкриття особливостей організації та здійснення соціально-педагогічної роботи з такими сім'ями в закладах спеціальної освіти.

Результати дослідження. Сім'я є живою системою, яка змінюється під впливом різних факторів внутрішнього та зовнішнього характеру. Водночас, родину можна вважати відносно стійким утворенням, що виконує певні функції та має власну структуру. Тобто, сім'ю визначає, насамперед, діалектична єдність і боротьба протилежностей, що утворюють напружений стан, котрим і визначається внутрішня гармонія [2]. У деяких випадках ця гармонія порушується внаслідок надмірного впливу чинників (як позитивного, так і негативного характеру). Порушення призводять до функціональних і структурних змін, впливають на кожного члена родини, у результаті чого сім'я, як цілісність, здобуває нових рис, або перестає існувати.

Сім'я – перший соціальний простір дитини, головний осередок її соціалізації. Для дитини зі стійкими порушеннями розвитку значення родини значно зростає. З народженням дитини сім'я переживає психологічний стрес, що веде до змін структури, функціонування та взаємин у родині. Народження дитини з аномаліями розвитку часто сприймається як катастрофа, руйнування всіх життєвих планів. Наслідком цього стають сімейні конфлікти, розлучення, відмова від дитини тощо. Збереження сім'ї, налагодження нормальних взаємовідносин стає актуальною проблемою для дорослих її членів [1].

Отже, народження в сім'ї дитини з особливими потребами (або встановлення їй діагнозу, що передбачає інвалідність), безсумнівно, призводить до дисгармонії. Окрім змін, що є характерними для будь-якої родини при народженні дитини (збільшення сім'ї; перерозподіл часу й коштів із урахуванням нових потреб; додавання нових обов'язків; зміна функціональних пріоритетів тощо), сім'я, яка має дитину з серйозними порушеннями розвитку, стикається зі специфічними проблемами, що й зумовлюють її структурні та функціональні особливості.

Однією з особливостей сімей, які виховують дитину з обмеженими можливостями, є переживання «кризи діагнозу». Це відбувається при повідомленні членам сім'ї про наявність у дитини стійких порушень розвитку.

А. Маллер, Г. Цикото [3] виділяють чотири основні періоди у стані батьків, викликаному народженням дитини із психофізичними порушеннями:

- перший період характеризується стресовим станом, розгубленістю, пригніченістю. У батьків знижується самооцінка, виникає почуття провини;
- другий період – стрес поступово переходить у негативізм; батьки починають звинувачувати інших у тому, що дитина має вади розвитку.

Уявлення про реальний стан здоров'я дитини невірний, не усвідомлюється важкість хвороби дитини. У цей період, як зазначають автори, включається своєрідний психічний захисний механізм;

- третій період – період депресії, яка виникає як наслідок усвідомлення батьками дійсної картини захворювання. Матері більше, ніж батьки, піддані такому стану, через постійне знаходження біля дитини;

- четвертий період характеризується примиренням батьків із психофізичними особливостями дитини, пристосуванням до них. Якщо всі ці періоди благополучно пройдені, не відбулося «заиклення» на якійсь фазі, сім'я починає цілеспрямовану роботу по реабілітації дитини, додержується спеціальних програм її виховання й навчання.

Дослідниці Є. Артамонова та Є. Єкжанова описують «кризу діагнозу» таким чином: при звістці про захворювання дитини, що приводить до фізичних та психічних аномалій, батьки відчують потрясіння й довгий час знаходяться в «шоковому» стані. Сім'я живе в умовах «хронічної психотравмуючої ситуації, постійного емоційного напруження» [4, с. 121].

Сім'я, яка пережила «кризу діагнозу» змінюється. Ці зміни відбуваються поступово і стосуються структури, функцій, внутрішньосімейних взаємовідносин та відображаються на особистості батьків. Пережитий шок може призвести до таких структурних порушень: відмова від дитини; покидання батьком сім'ї; зміни сімейного стилю тощо.

Структурно змінившись у результаті пережитого потрясіння, сім'я вже не може виконувати свої функції, як раніше. Колишні функції видозмінюються та додаються нові: виховна, корекційна, реабілітаційна. У зв'язку з народженням «особливої» дитини, на деякий час, чи назавжди, порушуються майже всі сімейні функції: економічна, репродуктивна, задоволення фізіологічних потреб, рекреаційна, соціалізуюча, виховна, світоглядна, освітня та ін.

Економічна функція порушується внаслідок збільшення витрат на новонароджену дитину з патологією розвитку, її лікування, реабілітацію, догляд, спеціальне обладнання. Матері часто змушені залишити роботу, позбавившись заробітку. Тобто виникає дисбаланс доходів і витрат. Репродуктивна функція сім'ї також знаходиться під загрозою. Після народження дитини з вадами розвитку батьки часто не наважуються планувати іншу дитину. Страх знову народити дитину з патологією буває сильнішим ніж бажання мати інших здорових дітей. Функція задоволення фізіологічних потреб, потреб в інтимній близькості може порушуватися через накопичення втоми, через страх народити ще одну хвору дитину. Окремою причиною порушення цієї функції є внутрішні конфлікти, складні взаємовідносини між подружжям унаслідок інвалідності дитини. Рекреаційна функція порушується через зміни пріоритетів і нестачу сил та часу. Батьки часто не можуть дозволити собі культурний відпочинок, захоплення. Сімейна атмосфера не задовольняє потреб людини в захисті, спокої. Функція формування світогляду переломлюється крізь призму інвалідності дитини. Соціалізуюча, виховна, освітня функції змінюються та набувають нового значення. Виховання інших,

здорових дітей в сім'ї часто переходить на другий план або набуває нового змісту, форми. Дитина ж із порушеннями розвитку потребує спеціальних заходів у вихованні, освіті. Таким чином, «криза діагнозу» кардинально змінює родину і є особливістю сімей, які виховують дитину з інвалідністю.

Наступною структурною відмінністю такої сім'ї є «закритість» від суспільства, що, у першу чергу, зумовлюється ставленням оточуючого світу до людей із інвалідністю. Ставлення суспільства до людей із особливими потребами, увага до них та їх проблем є мірилом цивілізованості суспільства. Спеціальні дослідження, описані в науковій літературі, дають змогу виділити декілька факторів, що впливають на формування ставлення до дітей із порушеннями фізичного, психічного та інтелектуального розвитку. Серед них субкультурні розбіжності, філософські, педагогічні вчення та ідеї, формування концепцій щодо соціальної підтримки та ін. [5, с. 11]. У даному випадку «закритість» стає своєрідним захистом сім'ї від постійного психологічного травмування з боку оточуючого середовища.

Низка особливостей сімей, що виховують дитину з порушеннями розвитку, проявляється на різних стадіях життєвого циклу. Так, народження дитини і постановка їй діагнозу, що передбачає інвалідність, спричиняє «кризу діагнозу», описану вище. На даному етапі відбувається поступове звикання до наявності в дитини складної патології. Батьків відрізняє підвищена емоційна чутливість. Багато авторів називають цей період найскладнішим, який залишає відбиток на все життя.

Ще одна особливість сім'ї, яка виховує дитину з особливими потребами – порушення взаємовідносин у підсистемі батьки – дитина. Звичайно, не всі сім'ї мають такі порушення, але вченими [6] доведено існування певних тенденцій у стилях виховання дитини з інвалідністю. Найчастіше зустрічається гіперопіка, яка характеризується надлишком опіки, прагненням звільнити дитину від найменших труднощів, турбот та передбачити її бажання, дріб'язковим контролем тощо. О. Шпек пояснює гіперопіку компенсацією власного розчарування батьків та почуттям провини [7, с. 330].

Зустрічається протилежний стиль взаємовідносин батьків і дітей – емоційне відкидання (відкрите чи приховане). Іноді це пов'язано з подальшим розвитком уявлень про дефект і несприятливим прогнозам щодо соціального розвитку «особливої» дитини. У результаті дитина відчувається непотрібною, небажаною, у неї формується почуття власної неповноцінності, невпевненості.

Особливості сімей зумовлюються також специфікою захворювання дитини. Л. Кобилянська вважає, що найважливішою особливістю родини є «вплив сім'ї на стан хворої дитини і вплив дитини-інваліда на психологічний клімат у сім'ї» [7, 9]. Отже, на структурі і функціонуванні сім'ї відбивається діагноз і ступінь важкості захворювання дитини.

Часто зустрічається тісно пов'язана із «закритістю» від суспільства така особливість сім'ї дитини з обмеженими можливостями, як відсутність розширеної сімейної системи, родинної підтримки. Це зумовлюється, з одного боку, соціальною ізоляцією сім'ї взагалі, з другого – небажанням родичів

підтримувати таку родину [2]. Розширена сімейна система являє собою коло близьких і далеких родичів, які також стикаються з проблемою прийняття/відкидання дитини з особливими потребами. Вони можуть полегшити сімейний стрес, прийнявши на себе виконання певних функцій, або підсилити стрес, відкидаючи дитину.

Проведений теоретичний аналіз існуючого досвіду з даного питання дає підстави вважати основними особливостями родини, яка виховує дитину з інвалідністю, такі: переживання «кризи діагнозу»; «закритість» сім'ї від суспільства; особливості, пов'язані з проходженням сім'єю різних періодів життєвого циклу; порушення в системі батьківсько-дитячих стосунків (гіперопіка, емоційне відкидання); особливості, зумовлені типом і важкістю захворювання дитини; відсутність розширеної сімейної системи; наявність специфічних проблем, пов'язаних із інвалідністю дитини.

Звичайно, без підтримки в родині накопичується втомленість, пригніченість, відчай та напруженість. Ці фактори не можуть не впливати негативно на сімейні взаємостосунки. Емоційний стан будь-якого члена родини впливає, у першу чергу, на характер його спілкування з іншими. Спілкування є основою взаємин, і порушення спілкування негативно відбивається на них. Порушення сімейних взаємовідносин утворюють несприятливий психологічний клімат у родині, що, у свою чергу, негативно впливає на емоційний стан кожного члена сім'ї. Тобто формується замкнуте коло негативної спрямованості [2].

На нашу думку, завданням закладу освіти є «розрив» цього кола, шляхом впливу на його конкретний компонент, або на всі разом. Попереднє вивчення родини дасть можливість визначити її сильні та слабкі сторони й використати внутрішній потенціал сім'ї для налагодження взаємостосунків.

Отже, проведений аналіз існуючого досвіду з даного питання дає підстави вважати основними особливостями даної категорії такі: переживання «кризи діагнозу»; «закритість» сім'ї від суспільства; особливості, пов'язані з проходженням сім'єю різних періодів життєвого циклу; порушення в системі батьківсько-дитячих стосунків (гіперопіка, емоційне відкидання); особливості, зумовлені типом і важкістю захворювання дитини; відсутність розширеної сімейної системи; наявність специфічних проблем, пов'язаних із інвалідністю дитини.

Організація соціально-педагогічної роботи з такими сім'ями має враховувати всі означені особливості, а загальною метою має бути допомога родині в адаптації до життєвих умов, ускладнених інвалідністю дитини [2]. Успішність адаптації батьків залежить від багатьох чинників: адекватність самосприйняття і сприйняття власних соціальних зв'язків; адаптаційний потенціал сім'ї (ступінь здатності особистості пристосовуватися до нових умов соціального середовища); характер (тип) адаптаційного процесу (активний чи пасивний) та наявність професійної допомоги. Порушення адаптації призводять до невротичних та психосоматичних розладів, девіантної поведінки, тобто до дезадаптацій.

На сьогоднішній день система надання допомоги батькам, які виховують особливу дитину, набуває розвитку. Найчастіше підтримка батьків здійснюється як складова процесу реабілітації дитини. Втім, гуманістичний принцип, покладений в основу соціально-педагогічного процесу, потребує привернення уваги до кожної особистості, що потрапила у складну життєву ситуацію. Зважаючи на вищезначене, сім'я дитини з інвалідністю має отримувати професійну допомогу як заради дитини, так і для себе особисто. На наш погляд, соціально-педагогічна робота безпосередньо з батьками є необхідною складовою реабілітації родини в цілому.

Специфіка соціально-педагогічної діяльності, на відміну від спеціальної педагогіки, яка приділяє головну увагу реабілітації та навчанню дитини, та психології, що займається психологічними проблемами батьків, полягає в наданні допомоги батькам, шляхом навчання способам взаємодії з особливою дитиною, методам її виховання й навчання, допомоги в нормалізації сімейних стосунків, взаємовідносин із оточенням тощо. Соціально-педагогічна робота з батьками, які виховують дитину з особливими потребами, включає психологічний, педагогічний, правовий та соціальний аспекти.

Соціально-педагогічна робота з сім'ями, які виховують дітей із інвалідністю, реалізується в таких видах: патронаж (або супровід), профілактика та реабілітація. Вони спрямовані на створення умов нормальної життєдіяльності сім'ї, забезпечення можливостей її успішного функціонування, самореалізації та самовизначення її членів.

Упровадження цих видів роботи у практику здійснюється в індивідуальній та груповій формах.

Індивідуальна форма роботи дозволяє провести аналіз індивідуальних функціональних можливостей сім'ї, виявити специфіку її соціокультурного розвитку, дослідити особливості адаптації сім'ї до нових умов життєдіяльності, ускладненої інвалідністю дитини і проводити роботу з урахуванням всіх цих моментів. Дана форма передбачає складання індивідуальної програми роботи соціального педагога з сім'єю дитини з особливими потребами, спрямованої на розкриття та підтримку позитивних особистісних якостей батьків, необхідних для успішної співпраці з дитиною та підвищення рівня їх адаптації до життєвих умов, ускладнених інвалідністю дитини.

Групова форма роботи соціального педагога має певні переваги, і, у деяких випадках, буває більш ефективною, ніж індивідуальна. До основних переваг групових форм роботи відносять: штучне відтворення життєвих умов, що дозволяє програвати реалістичні ситуації; можливість зворотного зв'язку й забезпечення взаємопідтримки людей зі спільними проблемами; економічні переваги; гнучкість форм групової роботи та ін. Слід зазначити особливий вплив участі таких сімей у роботі груп самодопомоги та взаємодопомоги, які можуть створюватися на базі закладів дошкільної освіти.

За терміном проведення роботи доцільно використовувати проблемно-орієнтовану модель, яка спрямована на рішення конкретних практичних задач, що заявлені й визнані родинною. Головною вимогою застосування такої моделі є

концентрація зусиль професіоналів на тій проблемі, яку усвідомила родина і над якою вона готова працювати. Проблемно-орієнтована модель ґрунтується на припущенні, що в певних умовах більшість своїх проблем люди можуть вирішити самостійно. Звідси завдання соціального педагога – допомогти створити такі умови [4].

Крім того, форми роботи з сім'ями, що виховують дитину з особливими потребами, розрізняють за змістовим наповненням: лекційна та семінарська робота; робота консультпунктів; клубна робота; школи батьківської підтримки; благодійні акції; проведення тренінгів тощо.

Лекційна та семінарська робота проводиться з метою освіти й навчання батьків, придбання ними практичних навичок щодо виховання, навчання, реабілітації дитини. У ході лекційних занять батьки отримують необхідні теоретичні знання, ознайомлюються з сучасною літературою щодо актуальних проблем людей із інвалідністю. Лекції можуть охоплювати різні аспекти: медичний, педагогічний, правовий тощо. Обов'язковою умовою, що сприяє ефективності лекції, є необхідність обговорення викладеної теми, що дає можливість батькам уточнити деякі моменти, глибше зрозуміти сутність питання, що розглядається тощо. Семінарська робота спрямована на засвоєння батьками практичних навичок і вмінь, необхідних для виховання особливої дитини. Доцільно проводити семінари за темою попередньої лекції, або поєднувати теорію і практику в одне заняття. За А. Маллером, кожен семінар є «тренуванням у системі «батько – соціальний педагог своєї дитини» [3, с. 173]. Тематика лекційної та семінарської роботи визначається відповідно до запитів, інтересів і потреб батьків, які виховують дитину з особливими освітніми потребами.

Основне призначення консультування полягає в наданні батькам допомоги щодо реалістичного сприйняття себе і своєї дитини, а також об'єктивного усвідомлення проблеми дитини, її особистісних особливостей та завдань корекційної роботи. Консультування має допомогти батькам вирішити проблеми тією мірою, якою вони до цього здатні. Тобто, консультування обов'язково спирається на внутрішній потенціал людини. Робота консультативних пунктів має бути комплексною, тобто враховувати методичний і психологічний аспекти. Методичний аспект стосується питань освоєння спеціальних програм, технологій, педагогічних інновацій тощо; психологічний – питань особливостей дитини, її можливостей, адаптації в суспільстві. Крім того, мають проводитися консультації для батьків загальної психологічної спрямованості: питання внутрішньосімейних стосунків, проблеми емоційного порядку (стрес, депресія тощо).

Клубна робота як форма соціальної роботи з сім'ями дітей із особливими потребами є важливим елементом допомоги й підтримки даної категорії. Клуби організовуються для спілкування, обміну досвідом між батьками, змістовного дозвілля. Клубні зустрічі мають невимушений характер і батьки мають можливість познайомитися, розповісти про себе і своїх дітей, допомогти один одному у вирішенні життєвих питань щодо оформлення інвалідності,

отримання пільг тощо. Участь соціального педагога у клубних зустрічах полягає у спрямуванні бесіди в потрібному руслі, допомозі подолати скутість, розміщенні членів клубу певним чином тощо.

Школа батьківської підтримки як форма соціально-педагогічної роботи реалізує такі завдання: навчання батьків, розвиток їх активності та створення системи взаємодопомоги різних сімей. На заняття школи запрошуються спеціалісти різного профілю: психологи, медики, соціальні працівники, юристи, педагоги тощо. Батьки ознайомлюються з новими технологіями в різних галузях практичної діяльності, спрямованої на реабілітацію дитини з інвалідністю та її сім'ї. Дана форма роботи дає можливість батькам порівняти різні підходи щодо вирішення проблем, пов'язаних із інвалідністю дитини та вибрати для себе оптимальні шляхи.

Досить ефективною груповою формою роботи із сім'ями дітей із інвалідністю є тренінги для батьків. Завданнями тренінгу є формування й закріплення в учасників певних умінь, навичок, моделей поведінки, стимуляція їх активності, взаємообмін досвідом. Ефективність тренінгу забезпечується завдяки «терапевтичним ефектам групи»: груповій згуртованості, інсайту й навчанню на міжособистісних взаємодіях, орієнтації на альтруїзм, рекапітуляції первинної сімейної групи та розвитку навичок соціалізації. Тип тренінгу (просвітницький, соціально-психологічний тощо) обирається залежно від поставлених завдань, потреб та інтересів сімей. При проведенні тренінгу доцільними є методи взаємоактивного навчання. До них відносять метод «мозкового штурму», рольову гру, дискусії, метод розв'язання ситуативних задач і аналізу випадків, метод ставлення запитань. Для забезпечення ефективності групової роботи, концентрації уваги учасників та зниження їх втомлюваності соціальний педагог має змінювати види роботи, чергувати активні методи з більш пасивними, використовувати заохочення, жарти й гумор.

Як окрему форму роботи з сім'єю визначають соціально-педагогічний патронаж, що може бути одноразовим чи регулярним. У роботі з сім'єю дитини з особливими потребами ця форма має свої переваги. По-перше, патронаж дає можливість діагностичного спостереження за сім'єю у природних умовах; по-друге, батькам дитини з особливими потребами часто притаманна низька активність та мотивація щодо співпраці з соціальним педагогом і патронаж іноді стає єдиною прийнятною формою роботи з такою сім'єю; по-третє, зайнятість доглядом за дитиною часто не дозволяє батькам брати участь в інших заходах, що сприяють реабілітації сім'ї, і в цьому випадку патронаж виступає як альтернатива іншим формам роботи.

Висновки. Таким чином, соціально-педагогічна робота з сім'ями, які виховують дитину з особливими освітніми потребам, має враховувати соціально-психологічні особливості цих сімей. Форми та методи роботи мають обиратися залежно від потреб сімей та можливостей навчального закладу. Різноманітність форм соціально-педагогічної роботи з сім'єю, що виховує дитину з особливими потребами, забезпечує комплексну підтримку, можливість

індивідуального підходу до проблем таких сімей. Необхідність комплексного надання послуг обумовлюється й тим, що сім'я дитини з порушеннями розвитку потребує соціальної, педагогічної, правової, медичної, психологічної та інших видів допомоги. Отже, робота з цією категорією має будуватися на комплексному й особистісно-орієнтованому підходах. Останній є засобом реалізації гуманістичного принципу і дає можливість батькам дитини з особливими потребами стати суб'єктами соціально-педагогічної діяльності.

Правильний вибір форм та методів соціально-педагогічної роботи з сім'ями дітей із особливими потребами визначає ефективність цієї роботи. Тому при виборі форми роботи треба враховувати всі характеристики дитини та її батьків (вік, тип обмеження і стан здоров'я, індивідуальні особливості тощо), статус сім'ї, її психологічний стан, можливості, потреби й інтереси всіх членів сім'ї. Обрані форми та методи роботи з сім'ями мають відповідати сучасним потребам людини і суспільства в цілому. Тому важливою є спрямованість соціально-педагогічної роботи на активізацію всіх членів родини, розвиток їх самостійності та розкриття внутрішнього потенціалу для саморозвитку й самовдосконалення.

Список використаних джерел

1. Мастюкова Е. М., Московкина, А. Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. Москва: ВЛАДОС, 2003. 408 с.
2. Соловйова Т. Г. Соціально-педагогічна характеристика взаємин у родинах, які виховують дитину з особливими потребами. *Наукові записки: зб. наук. статей Національного пед. університету імені М.П. Драгоманова* / уклад. П.В.Дмитренко, Л.Л.Макаренко. Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2006. Випуск 63. С. 171–178.
3. Маллер А. Р. Помощь детям с недостатками развития. Москва: АРКТИ, 2006. 72 с.
4. Артамонова Е. И. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования. Москва: «Академия», 2008. 192 с.
5. Засенко В., Колупаєва А.. Діти з особливими потребами: пріоритетні напрями державної політики України в галузі освіти, соціального захисту й охорони здоров'я, 2014. URL: <http://csnukr.in.ua/articles/147120.pdf>.
6. Іванова І. Сім'я і проблеми інвалідності. *Соціальна реабілітація молоді з обмеженою дієздатністю* / за заг. ред. Толстоухової С.В., Пінчук І.М. Київ: УДЦССМ, 2000. С. 11–27.
7. Шпек О. Люди с умственной отсталостью: обучение и воспитание. Москва: «Академия», 2003. 427 с.

ПАВЛО НАГОРНИЙ
студент II курсу
Навчально-наукового інституту історії
та соціогуманітарних дисциплін
імені О. М. Лазаревського
Національного університету
«Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка

ПРОГОЛОШЕННІ НЕЗАЛЕЖНОСТІ УКРАЇНИ: ЧЕРНІГІВСЬКИЙ ВИМІР

У статті розглянуто наростання суспільно-політичної активності населення Чернігівщини у роки «перебудови», схарактеризовано події, які передували проголошенню незалежності України та свідчили про національно-патріотичне піднесення, проаналізовано настрої населення щодо незалежності у 1991 р.

Ключові слова: Чернігівщина, проголошення незалежності, «ковбасна революція», Народний Рух України.

Постановка проблеми. В 2021 р. було відзначено 30-річчя доленосної для українського народу події – проголошення незалежності України, яку було здобуто у процесі розпаду СРСР та перетворення союзних республік у суверенні демократичні держави. Звісно, результат такого масштабу міг бути досягнений лише за умови скоординованих чи хоча б суголосних дій всіх регіонів України. І якщо роль в цьому процесі столиці (Київ), великих міст (Харків, Дніпро, Одеса) та осередків національної свідомості (Західна Україна) є більш очевидною та дослідженою, то роль регіонів, менш політично активних, до яких належить Чернігівщина, рідше потрапляє у поле зору провідних фахівців з національної історії цього періоду. Проте значення та специфіку процесів боротьби за незалежність в кожному регіоні важливо визначати, особливо в контексті сучасних викликів територіальній цілісності та суверенітету України. Тому тема дослідження є актуальною.

Аналіз останніх джерел та публікацій. Дослідження ролі Чернігівщини в процесах прийняття незалежності України досліджували провідні українські історики, серед яких: Т. П. Демченко, В. М. Бойко, О. Д. Бойко, С. А. Лепявко, В. М. Даниленко, Г. В. Касьянов, Я. І. Грицак, А. В. Кульчицький, А. Н. Салтан, С. В. Соломаха та інші [1; 3; 10; 14].

Постановка завдання. Завданням статті є визначення та оцінка ролі Чернігівщини в проголошенні незалежності України.

Результати дослідження. У квітні 1985 р. М. С. Горбачовим було проголошено курс на перебудову, який відобразився на всіх сферах суспільно-політичного життя республік та призвів у кінцевому рахунку до розпаду СРСР у 1991 р.

В Чернігові, як і у всіх регіонах УРСР, в цей період поширюються демократичні антикомуністичні настрої, піддаються критиці ленінізм та залишковий сталінізм, виникають національно орієнтовані організації (зокрема, представництво Народного Руху України (далі – НРУ) в м. Чернігові, м. Ніжині та інших населених пунктах Чернігівщини). Нового імпульсу набуває розвиток незалежної демократичної преси – 9 липня 1989 р. на установчих зборах Чернігівського представництва НРУ було ухвалено рішення про заснування власного видавничого відділу, за безпосередньої участі якого надалі виходитиме газета «Громада» (на початкових етапах за рахунок самвидачу) [7].

Але не тільки поступовими суспільно-політичними змінами відома Чернігівщина часів проголошення незалежності. За висловленням В. Ю. Сарани, керівника Чернігівського представництва НРУ [2], «апогей» народного невдоволення існуючим режимом на Чернігівщині вилився у так звану «ковбасну революцію», події якої розгорталися на Різдво 1990 р. На Святвечір 6 січня 1990 р., після 19-ї години, на розі вулиць Рокосовського та Доценка відбулося ДТП за участю облвиконкомівської «Волги», на якій їхав завідувач оргвідділом облвиконкому Валерій Заїка. У відкритому багажнику чернігівці помітили копчену ковбасу, стегно, коньяк та деякі інші делікатесні продукти. Такий несправедливий розподіл продуктів харчування викликав народну хвилю гніву: почав збиратися стихійний мітинг, «Волгу» використовували як трибуну, машину потягли до облвиконкому. Наступного дня, на Різдво, перед будівлею обкому відбувся найчисельніший мітинг, в якому брали участь понад 10000 осіб [13; 14].

Події чернігівської «ковбасної революції» висвічувалися на всесоюзному телебаченні. Основні вимоги мітингувальників були представлені у резолюції, підготовленій регіональними представниками НРУ, та полягали у: відставці керівництва обкому, ліквідації поділу Чернігова на райони з відповідними владними структурами, передачі певного майна партії (наприклад, готелю «Придеснянський») у комунальну власність тощо. Більшість вимог, незважаючи на обіцянки, виконані не були, першого секретаря обкому Л. І. Палажченка замінили на іншого ставленика партії В. Т. Лісовенка. Проте січневі мітинги в Чернігові викликали суголосні народні хвилювання в інших містах України [5].

Подальші події проголошення незалежності України відбуваються відповідно загальним прагненням українського народу. 17 березня 1991 р. в Чернігові, як і у всій країні, відбувається всесоюзний референдум, на якому 83,3% громадян області проголосували за збереження Союзу як «оновленої федерації рівноправних суверенних республік» [15]. Весняний період 1991 р. характеризувався загальним пануванням у пресі ідей за збереження оновленого Союзу Суверенних Республік. Так, у чернігівській газеті «Чернігівський вісник» журналісти Дмитро Іванов, Юрій Ганжа, Михайло Брезкун, Володимир Немченко наводили аргументації за збереження Союзу [6].

16 липня 1991 р. Верховна Рада Української РСР ухвалила Декларацію про державний суверенітет України, яка була цілком підтримана крайовою

організацією НРУ та міською і обласною пресою. На період серпневого путчу, спроби заколоту ДКНС, міське керівництво, за твердженням голови міськради В. В. Мельничука [8] насамперед спрямовувало зусилля на підтримку нормальних умов життя в місті, безперебійного користування комунальними послугами. Звинувачення народних депутатів І. Р. Юхновського та М. І. Поровського щодо підтримки ДКНС керівництвом Чернігівської області були відкинуті Президією Чернігівської обласної Ради народних депутатів у Зверненні від 27 серпня 1991 р. [4].

Акт проголошення незалежності України від 24 серпня 1991 р. обласне керівництво Чернігівщини та міське Чернігова зустріли схвально. Рішенням від 3 вересня 1991 р. Чернігівської обласної Ради Народних депутатів було підтверджено позицію відповідності прийнятого нормативного документу сподіванням та очікуванням всього українського народу [12]. 29 серпня 1991 р. було скликано позачергову сесію Чернігівської міської Ради народних депутатів, на якій обговорювалися питання реформування структури керівництва містом та усунення від влади осіб, які підтримали ДКНС [8].

4 вересня 1991 р. о 19:20 над будівлею Чернігівської міської ради замайорів завчасно ретельно випрасуваний синьо-жовтий прапор [11].

На Всеукраїнському референдумі 1 грудня 1991 року 93,74 % виборців Чернігівської області підтримали Акт проголошення незалежності України, тим самим започаткувши нову сторінку Чернігівщини у складі незалежної України [9].

Висновки. Чернігівщина відіграла вагому роль у проголошенні незалежності України. З кінця 1980-х рр. відбувається зростання суспільно-політичної активності громадян та піднесення національно-патріотичних настроїв. Відомий виступ народного невдоволення у Чернігові, який отримав назву «ковбасна революція», транслиювався на всесоюзному телебаченні та став поштовхом до аналогічних мітингів в інших містах України. «Ковбасна революція», хоча й не досягла поставлених цілей, проте виявила слабкість радянської економічно-політичної системи, готовність народу України та населення Чернігівського регіону до змін. Всі подальші дії, спрямовані на досягнення незалежності України, Чернігівські обласна та міська Ради народних депутатів повністю підтримували. Важливу роль в організаційній, агітаційній та просвітницькій сферах відігравала Чернігівська крайова організація НРУ. На Всеукраїнському референдумі 1 грудня 1991 р. майже одноставно підтримали формування нової незалежної України. Така інформація свідчить про патріотичність населення Чернігово-Сіверщини, її вагому роль у проголошенні незалежності України.

Список використаних джерел

1. Бойко О. Феномен «провінційних революцій» у контексті суспільно-політичного протистояння доби перебудови (літо 1989 – лютий 1990 р.). *Сіверянський літопис*. 2001. № 2. С. 3-8.

2. Валерій Сарана: «Перелякані комуністи виставили мені суперником на виборах московського попа». Перший голова Руху області – про час і про себе. (Інтерв'ю брав П. Антоненко). *Сіверицина*. 2007. 17 серпня.
3. Демченко Т. Передмова. Боротьба за незалежність України у 1989 – 1992 рр.: Чернігівська крайова організація Народного руху України за перебудову. Чернігів: КП «Видавництво «Чернігівські обереги», 2009. С. 10–36.
4. Звернення до громадян Чернігівської області. *Деснянська правда*. 1991. 27 серпня. С. 1.
5. Кто съел наше мясо, или неизвестные факты "Колбасной революции". *Gorod.cn.ua*. URL: https://www.gorod.cn.ua/news_32341.html (дата звернення: 24.12.2021).
6. Ми сильні єдністю! *Чернігівський вісник: газета Чернігівської обласної організації Спілки журналістів України*. 1991. 24 березня. С. 1.
7. Москаленко В. Судьба газеты «Громада». *Svoboda.FM*. URL: <http://newvvy.net/culture/literature/187002.html> (дата звернення: 23.12.2021).
8. Немченко В. У пошуках істини і злагоди. *Деснянська правда*. 1991. 3 вересня. С. 2.
9. Нова Україна народилася. *Чернігівський вісник: газета Чернігівської обласної організації Спілки журналістів України*. 1991. 1 грудня. С. 1.
10. Панченко І. Як це було (до подій провінційної революції). *Сіверянський літопис*. 2000. № 1. С. 37 -41.
11. Прапор над міськрадою. *Чернігівські відомості*. 1991. 6 – 12 вересня. С. 1.
12. Рішення Про Акт проголошення незалежності України Чернігівської обласної Ради народних депутатів від 3 вересня 1991 р. (Державний архів Чернігівської області України). Ф. Р-5036. Оп. 26. Спр. 47. Арк. 5. Оригінал.
13. Соломаха С. 20 років потому: забута «ковбасна революція». *Сіверицина: всеукраїнський незалежний медіапростір*. URL: <https://siver.com.ua/news/1/2010-01-02-3334> (дата звернення: 24.12.2021).
14. Соломаха С. Українська національно-демократична революція 1990-1992 років на Чернігівщині. *Сіверянський літопис*. 2006. № 1. С. 12–19.
15. Що показав референдум? *Чернігівський вісник: газета Чернігівської обласної організації Спілки журналістів України*. 1991. 21 березня. С. 1.

ПРАВИЛО МАРИНА
студентка магістратури
Навчально-наукового інституту
психології та соціальної роботи
Національного університету
«Чернігівський колегіум»
імені Т. Г. Шевченка

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ДІЯЛЬНОСТІ ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУП У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлено засади організаційно-педагогічної діяльності інклюзивних груп у дошкільному навчальному закладі.

Ключові слова: *інклюзивна освіта, інтеграція, діти з особливими потребами, педагогічні умови, заклад дошкільної освіти.*

Постановка проблеми. Інтеграція вітчизняної освіти у європейський соціокультурний простір, її реформування на засадах особистісно-орієнтованого підходу, прагнення до всебічного розвитку учнів потребує пошуку індивідуальних підходів до навчання та формування компетентностей дітей. Система вітчизняної освіти довгі роки ділила дітей на звичайних та дітей з обмеженнями у здоров'ї, які практично не мали змоги здобути освіту та реалізувати свої можливості нарівні зі здоровими дітьми. Тому у цьому контексті є актуальною проблема діяльності організаційно-педагогічних засад інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти. Останнім часом дедалі більше пропонується інноваційних підходів до навчання та виховання дітей із особливими освітніми потребами.

Вивчаючи досвід зарубіжних педагогів, зокрема вперше відкривши новації німецьких педагогів Й. Песталоцці, Ф. Фребеля, С. Русова звернула увагу на напрям роботи з питань інтеграції в суспільстві і серед дітей, і серед дорослих. Вона вважала, що всі діти (всіх верств, діти здорові й дефективні) – обов'язково підлягають процесу виховання. Як неодмінну умову результативності виховання С. Русова розглядала той факт, що «дефективні» діти не мають жити ізольовано.

Проблема інклюзивної освіти була означена у працях учених Л. Виготського, О. Запорожця, Г. Цукермана, В. Котило. З'ясуванню окремих її аспектів, зокрема, присвячено результати наукових досліджень В. Бондаря, Л. Будяк, І. Гудим, Л. Даниленко, А. Колупаєвої, І. Кузави, Ю. Найди, Т. Ілляшенко, А. Обухівської, І. Родименко, Н. Сухоніної, І. Свиридюк, Л. Сековець, Н. Семаго, Н. Малофєєв, Н. Шматко, Л. Плаксина, О. Боровик, О. Стребелева. У центрі наукової уваги цих дослідників знаходяться проблеми інтегрування дітей із порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір. Теоретичні ідеї і практичні дослідження, зокрема, таких вчених, як Е. Леонгард, Б. Корсунський, Г. Зайцева, Н. Шматко, О. Конопльова, Т. Зикова,

Т. Пелимська, Т. Лещинська, М. Любімов, Н. Назарова та ін. заклали основи інтегрованого навчання.

Мета статті – проаналізувати організаційно-педагогічні засади діяльності інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах.

Результат дослідження. Існує таке поняття – інклюзія, що означає повне включення дітей з різними можливостями у всі аспекти життя закладу дошкільної освіти, в яких із задоволенням та радістю беруть участь також решта дітей. Поширення інклюзії на дітей з обмеженими можливостями в закладах освіти є ще одним кроком до забезпечення повноцінної реалізації прав дітей на отримання доступної освіти. Незалежно від соціального становища, фізичних та розумових здібностей інклюзивна освіта надає можливість кожній дитині задовольнити свою потребу у розвитку та рівні права в отриманні освіти [3, с 5–9].

Вимоги, які висуваються сьогодні – це формування соціально адаптованої, гармонійно розвиненої особистості. Ми схильні стверджувати, що одним із напрямів діяльності сучасного дитячого садка стає орієнтир на «включення» дітей з особливими освітніми потребами в колектив однолітків, що зазвичай розвиваються, на правах «рівних партнерів», що зумовлює пошуки шляхів удосконалення організації, змісту та методик навчання та виховання дітей із обмеженими можливостями [2].

Відповідно до індивідуальних особливостей для кожної дитини з особливими освітніми потребами, яка здобуває дошкільну освіту в інклюзивній групі складається індивідуальна програма розвитку дитини.

Освітній процес в інклюзивних групах дітей з особливими освітніми потребами здійснюється відповідно до Базового компонента дошкільної освіти за окремими програмами [1, с. 29–38].

Метою організації роботи в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти є:

1. Залучення дітей з особливостями психофізичного розвитку до дошкільної освіти.
2. Виконання індивідуальної фізкультурно-оздоровчої програми дітьми.
3. Сприяння соціальній адаптації дітей з особливими потребами психофізичного розвитку, введення їх у колектив однолітків.
4. Оволодіння дітьми необхідними навичками спілкування з однолітками та дорослими.
5. Допомога родинам у виконанні індивідуальних оздоровчих програм.
6. Сприяння пізнавальному та особистісному розвитку, готовності до взаємодії з навколишнім світом.
7. Створення умов для виконання певних дидактичних завдань.

Система педагогічної діяльності в процесі виховання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти повинна базуватися на таких принципах:

- принцип взаємозв'язку в роботі фахівців;
- принцип взаємодії з батьками;

- принцип поєднання індивідуального підходу з груповими формами роботи;
- принцип компетентності;
- принцип пріоритетного формування якостей особистості, необхідних для успішної адаптації та інтеграції;
- принцип щоденного обліку психофізичного стану дитини;
- принцип поєднання роботи по розвитку порушених функцій і формування прийомів їх компенсації [4, с. 274].

Висновки. Перший етап залучення дітей з особливими освітніми потребами до загально-освітнього простору здійснюється у закладі дошкільної освіти. Головним завданням діяльності інклюзивних груп є особистісний розвиток, активізація внутрішнього потенціалу дітей, залучення їх до співтворчості з педагогами та ровесниками. Розвиток активної, ініціативної, відповідальної дитини як суб'єкта освітньої діяльності.

Список використаних джерел

1. Будяк Л. Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник. Черкаси: Видавнича група ЧНУ. 2009 р. 90 с.
2. Гречко Л. М. Психологічний супровід дітей молодшого шкільного віку з вадами психофізичного розвитку в умовах інтегрованого навчання: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.08. Київ: Ін-т спец. педагогіки АПН України, 2008. 20 с.
3. Дичківська І. Інклюзивна практика в дитсадку: організаційна модель. *Дошкільне виховання*. 2014. № 2. С. 5–9
4. Колупаєва А., Савчук Л. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: наук.-метод посіб. Київ: видавнича група «АТОПОЛ». 2011. 274 с.
5. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики : монографія. Київ: видавнича група «АТОПОЛ». 2016. 152 с.

ХАРЧЕНКО АННА
студентка магістратури
Навчально-наукового інституту історії
та соціогуманітарних дисциплін
імені О. М. Лазаревського
Національного університету
«Чернігівський колегіум»
імені Т. Г. Шевченка

СТАН ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена вивченню процесу формування педагогічної майстерності майбутніх викладачів закладів вищої освіти. Авторка статті аналізує проблеми та труднощі, що виникають у процесі підготовки фахівців до здійснення педагогічної діяльності. У статті обґрунтовані основні системоутворюючі компоненти процесу формування педагогічної майстерності та визначено характерні перешкоди.

Ключові слова: педагогічна майстерність; професійна діяльність; особистість викладача.

Постановка проблеми. Однією з серйозних проблем сучасної освітньої системи є недостатній рівень підготовки викладачів закладів вищої освіти до роботи в умовах, що вимагають самостійного прийняття оптимальних педагогічних рішень. Відомо, що вміння викладача, яких вимагає практика, самостійно, науково конструювати навчальний процес утворюються після закінчення закладу освіти спонтанно або формуються досить довго і неповно. Це говорить про потребу акцентувати увагу на формуванні педагогічної майстерності та розвитку практичних навичок студентів для здійснення в майбутньому успішної педагогічної діяльності.

Метою статті є аналіз стану формування педагогічної майстерності та труднощі, що виникають у студентів, які готуються до викладання у закладах вищої освіти.

Результати дослідження. Випереджальний розвиток педагогічної освіти обумовлює необхідність орієнтуватися на формування і вдосконалення педагогічної майстерності, яка передбачає крім наявності знань, формування і використання здатності до творчості і саморозвитку майбутнього викладача. Більш того професійна діяльність більшості викладачів насичена стереотипами і методичними шаблонами. Це підтверджує І. Зязюн, який, здійснюючи ретроспективний аналіз теоретико-методологічних засад професійної майстерності вчителя, приходить до висновку, що «система професійно-педагогічної підготовки у закладі вищої освіти побудована в основному на традиційних технологіях навчання, що не сприяє підвищенню її ефективності та обмежує можливість повною мірою здійснювати індивідуальний підхід. Це призводить до орієнтації на середнього студента, нівелювання особистості,

стандартизації майбутньої професійної діяльності» [1, с. 52]. Це вказує на необхідність докорінних змін в процесі підготовки педагогічних кадрів та потребу в застосуванні нових педагогічних технологій. Тому необхідна систематична спеціальна робота по формуванню і розвитку у майбутніх викладачів педагогічної майстерності.

В процесі аналізу психолого-педагогічної літератури в межах досліджуваного питання можна відмітити наступні характеристики стану формування педагогічної майстерності викладачів закладів вищої освіти:

- педагоги в основному орієнтовані на передачу змісту дисципліни викладання;
- не вміють обґрунтовано відбирати педагогічно доцільні та ефективні методи та форми навчання;
- більшість молодих викладачів слабо володіють методикою педагогічного проектування змісту навчальної дисципліни, навчального заняття, педагогічного процесу в цілому;
- навчальні заняття конструюють однотипно: фронтальна робота студентів займає більше 70% навчального часу, індивідуальна і групова – 30%;
- педагоги застосовують такі форми контролю, які не стимулюють студентів до активної пізнавальної діяльності;
- на заняттях діяльність викладачів спрямована переважно на реалізацію освітньої функції, а інші, не менш важливі функції педагогічного процесу, такі як: розвиваюча, мобілізаційна, орієнтаційна, моделююча, рефлексивна та інші реалізуються недостатньо [5, с. 68].

Нова парадигма освіти передбачає, що педагог у своїй професійній діяльності сьогодні зіштовхується з необхідністю не тільки навчити чи передати знання, але і навчити способів та шляхів самостійно їх здобувати. Це визначає основне завдання викладача - створити умови для розвитку людини та її освіти. В свою чергу від рівня педагогічної майстерності викладача залежить в подальшому результат фахової підготовки студентів, а відповідно і ефективність їхнього особистісного та професійного зростання.

В Законі України «Про вищу освіту» в статті 58 описані певні обов'язки науково-педагогічних працівників, привити які студентам повинен викладач закладу вищої освіти в процесі професійної підготовки в університеті, серед них: забезпечувати викладання на високому науково-теоретичному і методичному рівні навчальних дисциплін відповідної освітньої програми за спеціальністю, провадити наукову діяльність; підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, наукову кваліфікацію; дотримуватися норм педагогічної етики, моралі, поважати гідність осіб, які навчаються у закладах вищої освіти; дотримуватися в освітньому процесі та науковій (творчій) діяльності академічної доброчесності та забезпечувати її дотримання здобувачами вищої освіти; розвивати в осіб, які навчаються у закладах вищої освіти, самостійність, ініціативу, творчі здібності [2].

Для забезпечення дотримання окремих обов'язків науково-педагогічних працівників розглянемо основні системоутворюючі компоненти процесу

формування педагогічної майстерності у викладачів, що готуються до здійснення педагогічної діяльності:

- психолого-педагогічна грамотність;
- розвинуте професійно-педагогічне теоретичне і практичне мислення та свідомість;
- регуляція і корекція своєї професійної педагогічної діяльності;
- планування своєї професійної діяльності з орієнтацією на вимоги професійних стандартів та кваліфікаційних характеристик;
- розуміння підсумків і проблем, які необхідно вирішувати в процесі педагогічної діяльності;
- аналіз педагогічного досвіду своїх колег, шляхів і способів вирішення ними педагогічних завдань;
- формування діалогу і професійно-ділових відносин з учасниками педагогічного процесу;
- рефлексія конкретної педагогічної ситуації, в основі якої містяться проблемні завдання і пошук нових шляхів їх вирішення;
- організація не тільки свого робочого часу, а й часу студентів;
- вміння планувати і прогнозувати свою педагогічну діяльність в рамках взаємодії зі студентами, які включають знання психолого-педагогічної теорії формування особистості майбутнього професіонала, в організації ситуацій виховного та навчального характеру;
- навички організаторської роботи зі студентами в індивідуальній та груповій формі, з орієнтацією на взаємини, які склалися в групі і їх інтелектуальні, емоційні, мотиваційні та особистісні характеристики;
- бажання до безперервного професійно-педагогічного самовдосконалення [4, с. 7].

Для успішного здійснення педагогічної діяльності викладачів у закладах вищої освіти, які показують недостатні результати сформованості педагогічної майстерності, крім відсутності або нерозвиненості вмінь, основною проблемою є відсутність взаємозв'язку між навичками аналізу та навичками рефлексії. Тому перед майбутніми викладачами постають характерні перешкоди:

- складність в зборі та аналізі інформації, необхідної для організації ефективної професійно-педагогічної діяльності;
- складність в оцінюванні своєї педагогічної діяльності;
- проблеми застосування діагностичних методик в роботі зі студентами;
- складність в розумінні психологічних характеристик студентів, і як наслідок вибудовування відповідних їм відносин.

А між іншим, говорячи про потребу у формуванні педагогічної майстерності майбутнього викладача закладу вищої освіти, варто зважати на вплив викладача на формування особистості студента, який є досить значним. Але ще одним важливим аспектом є і рівень розвитку студентів. Сучасні студенти формують свій освітньо-культурний рівень шляхом доступу до мережі Internet, тому викладачеві варто зважати на новітні технології, застосовувати нові засоби навчання та навчитись реагувати на зміну характеру стосунків між

студентами та викладачем під час навчання. І.В. Середа підкреслює, що студенти випускних курсів – це вже ніби завтрашні колеги, які прийдуть працювати до освітнього закладу чи будуть займатися науковою діяльністю. Тому на її думку, майстерність викладача виражається в кількох головних аспектах: 1) вміння вести студента шляхом наукового пошуку; 2) вміння активізувати мислення в умовах великої аудиторії, швидко реагувати на її психологічну атмосферу, відповідати на запитання та зауваження; 3) вміння працювати в умовах високого розумового та емоційного напруження; 4) здатність знаходити оптимальні рішення у незвичних ситуаціях та зберігати при цьому витримку та самовладання [6, с. 23].

Л.І. Довгань проводить аналіз сучасного стану проблеми формування педагогічної майстерності викладача і висловлює думку, що «педагогічна праця є однією з найбільш відповідальних та складних, адже вимагає різнобічної підготовки, високого рівня духовної культури, професійної майстерності, тобто, певних професійних здібностей, які характеризують як розумову, так і емоційно-вольову сторону особистості педагога» [1, с. 90].

Науково-теоретичні знання, практичні вміння та навички викладача, засвоєні у педагогічних навчальних закладах, є основою у формуванні його майстерності, завдяки створенню та активізації внутрішньої мотивації до активної діяльності. Майстром можна стати на основі самостійної практичної діяльності, в разі, якщо молодий викладач прагне до всього нового, самостійно поповнює запас своїх знань, наполегливо опановує нові досягнення в сфері психології, педагогіки і методики навчання, систематично аналізує свою діяльність і діяльність інших педагогів.

Висновки. Теоретичний аналіз проблеми формування педагогічної майстерності показав множинність і неоднорідність підходів до процесу формування педагогічної майстерності, наявність труднощів та перешкод.

Завдяки майстерності викладача в навчальному процесі з'являється все те нове, що накопичено в теорії і практиці з урахуванням специфіки конкретних педагогічних обставин. Розвинута педагогічна самосвідомість сприяє набуттю свого власного індивідуального стилю роботи. Тому, це означає, що основи педагогічної майстерності можуть бути сформовані у кожного педагога. І вони будуть служити тим фундаментом, який дасть можливість піднятися на рівень педагогічної майстерності.

Список використаних джерел

1. Довгань Л.І. Сучасний стан проблеми формування педагогічної майстерності викладача іноземної мови вищого навчального закладу. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2010. №50. С. 90–93.

2. Закон України від 01.07.2014 №1556-VII "Про вищу освіту" (Редакція станом на 02.10.2021). – Стаття 58 : Обов'язки науково-педагогічних, наукових і

педагогічних працівників. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

3. Зязюн І. А. Психодіагностика педагогічної майстерності вчителя. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2003. №12. С. 52–55.

4. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність як технологія педагогічної дії. *Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії* Житомир. 2011. С. 6–13.

5. Педагогічна майстерність: підручник / за ред. І. А. Зязюна. Київ. СПД Богданова А.М. 2008. 376 с.

6. Серeda І.В. Формування педагогічної майстерності майбутнього викладача засобами педагогічних технологій. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського*. 2012. № 1.38(2). С. 20–24.

ЧЕРНЯВСЬКИЙ ЯРОСЛАВ
студент магістратури
Навчально-наукового інституту
історії та соціогуманітарних дисциплін
імені О. М. Лазаревського
«Чернігівський колегіум
імені Т. Г. Шевченка

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

У статті розглянуто методи критичного мислення, наведено їх класифікацію та розглянуто ключові моделі використання методів критичного мислення на уроках історії.

Ключові слова: *методи критичного мислення, інтерактивне навчання, урок історії.*

Постановка проблеми. Новітні підходи до сучасної освіти вимагають модернізації освітнього процесу, внаслідок чого ми все частіше зустрічаємо використання інтерактивних технологій на уроках. Одним з головних структурних компонентів інноваційних технологій є методи а, насамперед, методи критичного мислення. Дійсно, саме в наш час вони є як ніколи важливою ланкою освітнього процесу.

Актуальним є питання про шляхи реформування освіти, головними з яких є забезпечення розвитку освіти на основі нових прогресивних концепцій, запровадження у освітній процес сучасних педагогічних технологій та науково-методичних досягнень. Саме тому, впровадження та використання методів критичного мислення є неабияк актуальною проблемою на даному етапі.

Характеристика методів критичного мислення та їх використання в освітньому процесі школи є предметом спеціальних досліджень, проте саме ця тема висвітлюється доволі епізодично та опосередковано. Означена проблема характеризується у працях О. Пометун, Л. Корінько І. Лернер, С. Терно, А. Тягло, В. Мисан, Г. Александрова

Мета статті – охарактеризувати методи критичного мислення та обґрунтувати їх використання в освітньому процесі школи.

Результати дослідження. Метод навчання історії – це впорядкований спосіб взаємодії учасників освітнього процесу, спрямований на досягнення цілей і завдань шкільної історичної освіти методика [2, с. 109]. Поняття «критичне мислення» у педагогічній науці використовується досить давно, є обґрунтованим (С.Л.Рубінштейн, С.Д.Максименко, З.В.Огородійчук, О.В.Скрипченко, Ю.Л.Трофімов та інші) і розглядається як одна з якостей і характеристик мислення, що виявляється в здатності людини не підпадати під

вплив чужих думок, об'єктивно оцінювати позитивні та негативні аспекти явища або факту, виявляти цінне та помилкове в них.

Найповніше суть цього поняття знаходимо у працях С. Терно, який наголошує що критичне мислення полягає у ретельному обмірковуванні та оцінюванні будь-якої інформації, що передбачає її усвідомлене засвоєння, аналіз, узагальнення і, відповідно, прийняття або заперечення як результат оцінювання нового [3].

Отже, методи критичного мислення – це способи взаємодії учасників навчального процесу за допомогою постанови проблемних ситуацій та задач, що спрямовані на досягнення цілей освіти. Використання методів критичного мислення на уроках історії допомагає учням самостійно робити висновки та знаходити альтернативне рішення.

Освітній процес на засадах критичного мислення повинен бути побудований таким чином, щоб учні могли: висловлювати власні судження, виділяти головне та робити порівняння, оперуючи доказами та конкретними фактами; виконувати певні дослідження, вивчаючи окрему навчальну тему; відокремлювати правдиву інформацію від неправдивої, факти від суджень, самостійно ставити запитання, формулювати проблему й альтернативні способи її творчого рішення [1].

Розвиток критичного мислення відбувається у чотири стадії: 1) просте оцінне судження (нижчий рівень); 2) формулювання двох протилежних поглядів та прагнення до «золотої середини»; 3) демонстрація невідповідності твердження загальноприйнятим положенням і принципам; 4) багатофакторний аналіз (найвищий рівень критичного мислення) [4, с. 192].

Стосовно питання підходів до класифікації методів критичного мислення варто наголосити на тому, що загальноприйнятого переліку та класифікації цих методів наразі не існує. Значна кількість методів увійшла в український педагогічний простір у другій половині 1990-х – на початку 2000-х років завдяки програмі «Читання і письмо для розвитку критичного мислення», інші поступово поширилися через закордонний експертний досвід. Є ті, які тісно перетинаються з поняттям «інтерактивний метод», адже їх застосування вимагає інтрактивної взаємодії учнів. Авторство деяких методів важко встановити, проте це не перешкоджає їх ефективному застосуванню в практиці навчання.

Дослідниця О. Пометун методи критичного мислення класифікує за джерелом інформації, яке опрацьовують учні, і способом його опрацювання: методи роботи з текстом, графічні організатори тощо. У цьому є сенс, оскільки методи критичного мислення спрямовані на опрацювання різних видів інформації (усної, письмової, візуальної, тактильної) з різних джерел, які надходять до людини й стають підґрунтям її міркувань та рішень. Однак в освітньому процесі різні джерела інформації використовують на різних етапах пізнавальної діяльності учнів, переслідуючи різні навчальні цілі. Досвід використання цих методів свідчить, що найбільш доцільною є класифікація методів за етапами пізнавальної діяльності тих, хто навчається [5, с. 18].

Варто розглянути найбільш ефективні та дієві методи критичного мислення, які використовуються на уроках історії. У працях О. Пометун такі методи поділено на ті, які можна використовувати на вступній, основній та заключній частинах уроку [5].

На вступній частині уроку історії доцільно буде використати метод мозкового штурму. Він сприяє навчанню учнів висловлювати думки про розв'язання проблеми або змісту теми, сприймати думку іншої людини, порівнювати власні міркування з думками інших, оцінювати думки. У вступній частині уроку метод дає змогу зібрати від усіх учнів протягом обмеженого часу якомога більше ідей про наявні в них знання, які потрібні під час вивчення нової теми. Після постановки відкритого запитання, з якого учні висловлюватимуться (його слід записати на дошці / аркуші паперу), учитель запрошує всіх озвучити ідеї, коментарі, навести фрази чи слова, пов'язані з цим запитанням. Коли учні висловлюють ідеї, учитель записує всі пропозиції на дошці чи на великому аркуші паперу в порядку їх подання без зауважень та запитань [5, с. 32].

Вказаний метод доречний саме для уроку історії, оскільки він допомагає учням знайти відповіді на питання, що в свою чергу проявляється в залученні їх уяви та творчості в навчальному процесі. Наприклад, на уроці історії у 10 класі (тема «Перша Світова війна») варто запропонувати учням запитання: «Якими є основні причини та передумови початку війни?» записати його на дошці. Учасники мозкового штурму, відшукуючи відповідь на поставлену проблему, висувують ідеї щодо її розв'язання. На дошці записуються всі варіанти ідей доти, доки всі присутні не вважатимуть кількість достатньою. Після цього ідеї аналізуються, групуються й узагальнюються.

Під час основної частини уроку доволі ефективним буде застосування таких методів критичного мислення як Діаграма Вена та Фішбоун.

Діаграма Вена – метод графічної організації інформації сприяє навчанню учнів порівняння, знаходження спільних рис, явищ, ознак в образах історичних діячів. Діаграма Венна – схематичне зображення, що складається з 2–3 кіл, які частково накладають ся одне на одне, утворюючи спільний простір. Частину діаграми, обмежену лівим колом, використовують для запису властивостей першого об'єкта, а ту, що обмежена правим колом, – для запису рис, притаманних другому об'єкту. У просторі, утвореному перетином кіл, вписують спільні характеристики обох об'єктів [5, с. 42].

Доцільність цього методу на уроках історії полягає в тому, що учні шляхом побудови даної графічної діаграми знаходять спільне та відмінне у діяльності історичних діячів та характеристиці історичних подій. Це дозволяє у свою чергу проводити паралелі у вивченні історичного матеріалу та краще запам'ятовувати та систематизувати отриману інформацію. Прикладом може бути порівняння діяльності Катерини II та Марії Терезії, де в перетині двох кіл вказуються спільні аспекти їх діяльності а окремо на колах лише та діяльність, що стосувалася кожної імператриці, зокрема.

Риб'ячий скелет або Фішбоун. Мета методу – навчити учнів аналізувати текст, розрізняючи факти й думки, причини й наслідки; робити висновки на основі

проведеного аналізу, користуючись спеціальним графічним організатором. Біля «голови» записують проблему, що розглядається. «Скелет» має верхні й нижні «кісточки»: 1) на верхніх вказують причини виникнення проблеми, на нижніх записують факти, що підтверджують сформульовані причини; або 2) на верхніх записують прояви проблеми, а на нижніх – причини цих проявів; або 3) на верхніх «кісточках» указують думки, а на нижніх – факти, які їх підтверджують чи спростовують. Головний принцип полягає в тому, що верхній та нижній рядки записів мають бути логічно пов'язані. «Риб'ячий хвіст» містить висновок з міркувань [5, с. 75].

На уроках історії цей метод критичного мислення корисний тим, що він активізує навчальну діяльність учнів, сприяє кращому запам'ятовуванню матеріалу та побудові логічно – структурних схем. Учні таким чином від виявлення причин та передумов історичних подій переходять до основної інформації, яка в свою чергу закінчується логічними висновками.

В підсумковій частині уроку історії можна використати метод Одним словом. Це простий і незатратний по часу метод, що стимулює рефлексивну діяльність учнів в умовах визначеного регламенту, дає змогу поставити емоційну «крапку» в уроці. Наприкінці уроку вчитель вивішує аркуш паперу (формату А1) і просить учнів відзначити те, що найбільше сподобалося їм, – зміст, методи, атмосферу, власну діяльність, результати тощо. Обраний момент учні мають назвати одним словом, яке змістовно розкривало б їхній вибір. Учитель фіксує це слово на аркуші й за потреби просить учнів його прокоментувати [5, с. 97].

Висновки. Отже, сучасні підходи до методів навчання вимагають їх модернізації та осучаснення. Методи критичного навчання є одною з складових інтерактивного навчання, а їх використання на уроках історії зорієнтоване на розвиток особистості учня та його логічного мислення в процесі засвоєння знань. Саме такі методи навчання беруть участь у створенні пізнавальних процесів в учнів, покращуючи таким чином наочність матеріалу що викладається та його доступність, а також підвищуючи мотивацію до занять.

Список використаних джерел

1. Корінько Л. М. Роль критичного мислення у формуванні учнівських компетенцій. Харків : ВГ «Основа», 2010. 95 с.
2. Пометун О.І., Фрейман Г.О. Методика навчання історії в школі. Київ: Генеза, 2006. 328 с.
3. Терно С. Критичне мислення : чергова мода чи нагальна проблема. *Історія в школах України*. 2007. №4. С. 13–15.
4. Терно С. О. Розвиток критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2011. 275 с.
5. Урок, що розвиває критичне мислення. 70 методів в одній книзі : навч.-метод. посіб. / за ред. О. І. Пометун. Київ, 2020. 104 с.

ШЕРЕМЕТ ІРИНА

*студентка магістратури
Навчально-наукового інституту
психології та соціальної роботи
Національного університету
«Чернігівський колегіум»
ім. Т. Г. Шевченка*

АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ ДО УМОВ НАВЧАННЯ В НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ ЦЕНТРАХ

У статті розглянуто основні аспекти щодо адаптація дітей з порушеннями інтелекту до навчання в навчально-реабілітаційних центрах, розкрито найбільш ефективні та сучасні методи адаптації.

Ключові слова: діти з порушеннями інтелекту, адаптація, навчально-реабілітаційний центр, корекційна робота, навчання.

Постановка проблеми. Зміни в суспільному і соціально-економічному житті останнього десятиліття гостро ставлять завдання вдосконалення системи освіти, де основна увага повинна бути приділена пошуку шляхів і способів підвищення ефективності корекційної роботи, в тому числі і дітей з порушеннями інтелекту [1].

Відомо, що початковий етап шкільного навчання дітей з порушеннями інтелекту пов'язаний з необхідністю врахування специфіки не тільки їх інтелектуальних можливостей, а й комплексу соціально-психологічних, біологічних, мотиваційно-особистісних та інших факторів, які у вітчизняних дослідженнях більш широко розглядаються в контексті проблеми шкільної адаптації.

Процес адаптації до нової соціальної дійсності пов'язаний з реалізацією суб'єктом специфічних адаптаційних можливостей, зокрема, таких як самостійність, активність у діяльності, конструктивність у взаєминах з оточуючими, адекватність емоційного реагування та ін., які розвиваються в ході спонтанного або організованого засвоєння соціального досвіду. В даному сенсі дітей з порушеннями інтелекту можна віднести до категорії особливих, тому що, прояви органічного дизонтогенезу в поєднанні з несприятливим (в більшості випадків) соціокультурним середовищем значно перешкоджають нормальному формуванню адаптаційних механізмів, особливо на початковому етапі їх навчання [2].

У спеціальній літературі недостатньо відомостей, що розкривають причини несприятливої шкільної адаптації дітей з порушеннями інтелекту, в числі яких у віковій і педагогічній психології розглядаються особливості розвитку різних видів діяльності в молодшому шкільному віці (навчальної, комунікативної та ін.), прийняття і виконання дитиною системи шкільних

вимог, освоєння програм навчання; становлення рольових відносин з педагогом; індивідуально-особистісні особливості самої дитини та ін.

Методологічну основу дослідження склали сучасні теоретичні уявлення про сутність процесу адаптації людини до умов навколишнього середовища (Ф.Б. Березін, А. А. Налчаджян, Ю. А.Александровський та ін.) в процесі діяльності і спілкування (Л. С. Виготський, А. Н. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн та ін.), положення про єдність закономірностей психічного розвитку нормальних і аномальних дітей (Л. С. Виготський, В. І. Лубовський, М. С. Певзнер, В. Р. Петрова, Ж. В. Шиф та ін.), зокрема, про роль умов соціального середовища в психічному розвитку дитини, про значення провідної діяльності у формуванні психологічних новоутворень віку та ін. [1]

Діяльність спеціальних установ з соціально-педагогічної реабілітації дітей з обмеженими можливостями була досліджена низкою вітчизняних та зарубіжних вчених: Н. Грабовенко, І. Зверєва, І. Іванова, А. Капська, Л. Коваль, В. Ляшенко, М. Малафєєв, В. Тесленко.

Мета статті – виявлення та аналіз психологічних детермінант, що визначають ефективність шкільної адаптації дітей з порушеннями інтелекту в умовах навчально-реабілітаційного центру (НРЦ).

У вітчизняній психології адаптація дитини до школи розглядається як важливий, але складний етап пристосування до нових видів соціально значущої діяльності. Адаптація дітей з порушеннями інтелекту обмежена поєднанням органічної патології центральної нервової системи з несприятливими соціокультурними умовами. Ми вважаємо, що виявлення факторів, що перешкоджають позитивним адаптаційним процесам, дозволить своєчасно організувати необхідну психолого-педагогічну допомогу дитині з порушеннями інтелекту при її входженні в новий і складний вид діяльності, якою є навчальна діяльність.

Результати дослідження. В Україні створено широку мережу спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з порушеннями інтелекту. На сьогодні функціонують 224 заклади для дітей з порушеннями інтелекту, у яких навчаються близько 26,9 тис. учнів [3].

Шкільна адаптація дітей з порушеннями інтелекту, що навчаються в початкових класах, вивчалася такими вченими як: Є. А. Панько, Я. Л. Коломінський, І. В. Дубровіна і В. С. Мухіна. Вони пов'язували проблему адаптації зі зміною провідного виду діяльності. Даний процес розглядається як механізм захисту від нових зовнішніх впливів на дитину (пропоновані соціальні умови і вимоги, встановлення нових комунікативних зв'язків, інший режим життєдіяльності) [5].

Адаптація до освітнього процесу в змістовному плані є сукупністю соціальних, психологічних і навчальних компонентів. У своїх науково-дослідних роботах, такі вчені як Я. Л. Коломінський, Є. А. Панько, С. М. Тромбах, Т. В. Дорожевець виділяють об'єктивні та суб'єктивні критерії адаптації [7]. До об'єктивних вони відносять успішність і продуктивність

діяльності, до суб'єктивних – самопочуття, емоційний стан, активність, стабільність психофізіологічного стану індивіда.

Ґрунтуючись на різних багаторівневих структурах адаптації дітей, які були представлені З. Л. Шінтарьовою, В. М. Матюхіною, Л. А. Ясюковою, свою класифікацію створила Д. Ю. Соловйова [4]. Класифікація показників пристосованості дітей до систематичного навчання в школі:

1. Організаційна адаптація. Це пристосування до нової системи організації життя. Вона відображає прийняття дитиною нової соціальної позиції школяра.

2. Навчально-мотиваційна адаптація. Сформованість системи навчальних мотивів є однією з умов, необхідних для успішної навчальної діяльності протягом усього шкільного періоду.

3. Психологічна адаптація відображає стан емоційної сфери дітей в процесі навчальної діяльності і психологічне здоров'я школярів в цілому.

4. Соціальна адаптація виявляє поведінкові особливості дитини в процесі шкільного навчання, встановлює контакт з учителем і однокласниками.

Сукупність даних ознак характеризує ступінь адаптованості дитини в школі, в той час як відхилення хоча б в одному з них свідчать про порушення пристосування до школи і ризик виникнення дезадаптації.

Специфічною особливістю дітей з розумовою відсталістю шкільного віку є слабка диференціація норм поведінки в різних соціальних умовах, низька допитливість і тривале домінування соціальних та ігрових мотивів при навчанні. Для дітей в умовах школи важливим навиком є навчання колективної діяльності та прийняття нової соціальної ролі. В даному процесі дитина засвоює сенс суспільних норм, способи взаємодії з дорослим і необхідні засоби для цього, осягає права і обов'язки по відношенню до колективу [3]. У дитини з розумовою відсталістю, при відсутності належної корекційної роботи, можуть виникати складнощі в процесі адаптації.

Причинною виникнення дезадаптації на різних вікових етапах є вплив надмірно низької оцінки з боку оточуючих. Розумово відстала дитина починає усвідомлювати свою цінність, і реагувати розвитком цілого ряду установок, захисних механізмів в поведінки, які мають невротичний характер. Особливість дитини з розумовою відсталістю в тому, що розвиток її психіки ускладнено ендогенними і екзогенними несприятливими факторами.

Тому, розумово відстала дитина, з якою не проводили психодіагностичну і психокорекційну роботу по зниженню дезадаптації, випадає з дитячого колективу і у неї можуть виникати труднощі в засвоєнні програмного шкільного матеріалу і соціальною адаптацією загалом.

Адаптація відбувається на трьох рівнях: фізіологічному, психологічному і соціальному.

На фізіологічному рівні адаптація передбачає здатність організму людини підтримувати свої фізіологічні параметри в межах, необхідних для нормальної життєдіяльності при зміні зовнішніх умов.

На психологічному рівні адаптація забезпечує нормальну роботу всіх психічних структур під впливом зовнішніх психологічних чинників (прийняття зважених рішень, прогнозування розвитку подій і ін.).

Соціальна адаптація забезпечує пристосування людини до ситуації, соціального середовища за рахунок вміння аналізувати поточні соціальні ситуації, усвідомлення своїх можливостей у ситуації, соціальних обставин, вміння утримувати свою поведінку відповідно до головних цілей діяльності.

Необхідною умовою для успішної адаптації являється створення атмосфери доброзичливого спілкування, Спільна з батьками діяльність, відповідна рівню розвитку та індивідуальним особливостям.

Паралельно повинна вестися робота з батьками. Адже в роботі з «особливою» дитиною потрібно дотримуватися єдиної тактики всім, хто її оточує, тому слід підключати до занять всіх членів сім'ї. Заняття повинні бути цікавими і збалансованими, орієнтуватися на створення ситуацій успіху.

Психолого-педагогічний супровід процесу адаптації дітей з порушеннями інтелекту включає оцінку рівня інтелекту, особистісного розвитку і загальних здібностей; консультування з особистісних, емоційних проблем і психотерапію; діагностику порушень здатності до навчання; участь в плануванні і проведенні корекційно-розвивальних програм; консультування батьків. Мета роботи НРЦ визначити здібності і потреби, допомогти у вирішенні індивідуальних психологічних проблем. Практичний психолог центру проводить психокорекцію з урахуванням всіх видів порушень емоційно-вольової сфери, практикуються індивідуальні та групові види занять, які сприяють процесу адаптації дітей.

Висновки. Підводячи підсумки, хотілося б відзначити, що ще багато що належить робити в суспільстві для інтеграції дітей з порушеннями інтелекту в нормативному аспекті, а також в процесі організації психологічної адаптації.

Початкове розуміння феномена «психічної адаптації» як багаторівневого процесу, в ході якого реалізуються соціально-значущі види діяльності дітей з порушеннями інтелекту, формуються адекватні міжособистісні відносини, змінюється його психоемоційний стан - послужило основою для комплексного і різнобічного вивчення процесу адаптації дітей з порушеннями інтелекту до навчання в НРЦ.

Основна частина молодших школярів в тій чи іншій мірі схильна до несприятливого впливу факторів соціального і біологічного ряду, які прямо або опосередковано відбиваються на характері шкільної адаптації.

Характер адаптації дітей з порушеннями інтелекту багато в чому визначається емоційним благополуччям дитини, її індивідуально-психологічними особливостями, які вимагають своєчасного психологічного вивчення та корекції, з метою попередження можливих несприятливих варіантів перебігу процесу адаптації.

Профілактична діяльність психолога в період адаптації дітей з порушеннями інтелекту повинна здійснюватися при постійній співпраці з педагогом і батьками на підставі поглибленого психодіагностичного

обстеження в поєднанні з аналізом соціальних умов розвитку дітей, які мають особливі потреби.

Список використаних джерел

1. Пантук Т. І., Невмержицька О. В., Пантук М. П. Основи корекційної педагогіки: навчально-методичний посібник. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ, 2009. 324 с.
2. Паскаль О. В. Технології соціально-педагогічної діяльності: навчальний посібник. Харків: Бурун Книга, 2011. 288 с.
3. Соціальна і життєва практика дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційних центрів: практико зорієнтований посібник / за ред. І.Г. Єрмакова, К.С. Тороп, К.В. Рейди. Дніпро: «Інновація», 2018. 385 с.
4. Стадієнко Н. Шляхи інтеграції дітей з особливими потребами у суспільство: науково-методичний збірник. Київ: Контекст, 2000. 336 с.
5. Тороп К.С. Модель соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційного центру. *[Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.](#)* 2015. Вип. 30. С. 175-179. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2015_30_31

СТУДЕНТСЬКИЙ АЛЬМАНАХ

Збірник наукових статей студентів

Кафедра педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін