

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»

ПЕДАГОГІЧНА ІННОВАТИКА: СУЧАСНІСТЬ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

№ 2



Видавничий дім
«Гельветика»
2023

Голова редакційної ради:

Палінчак Микола Михайлович, доктор політичних наук, професор, голова Закарпатського відділення Центру українсько-європейського наукового співробітництва.

Головний редактор:

Стеблюк Світлана Василівна, доктор педагогічних наук, доцент кафедри фізичної терапії, реабілітації, спеціальної та інклюзивної освіти, ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Редакційна колегія:

Бондарчук Наталія Яківна, кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент, доцент кафедри фізичного виховання, ДВНЗ «Ужгородський національний університет»;

Ганссен Наталя, кандидат наук, професор з питань освіти для осіб з особливими потребами, Університет Норд, Бодо, Норвегія;

Гузак Олександра Юріївна, кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент кафедри фізичної терапії, реабілітації, спеціальної та інклюзивної освіти, ДВНЗ «Ужгородський національний університет»;

Маріонда Іван Іванович, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри фізичного виховання, ДВНЗ «Ужгородський національний університет»;

Сивохоп Едуард Миколайович, кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету здоров'я та фізичного виховання, ДВНЗ «Ужгородський національний університет»;

Стойка Олеся Ярославівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов, ДВНЗ «Ужгородський національний університет»;

Утьосова Олена Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичної терапії, реабілітації, спеціальної та інклюзивної освіти, ДВНЗ «Ужгородський національний університет»;

Хома Ольга Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти, Мукачівський державний університет;

Хома Тетяна Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичного виховання, ДВНЗ «Ужгородський національний університет»;

Чекан Оксана Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної та спеціальної освіти, Мукачівський державний університет.

Науковий журнал «Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи» заснований ДВНЗ «Ужгородський національний університет» у 2023 році. Періодичність: 4 рази на рік.

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet Вченою радою Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет», протокол № 12 від 18 грудня 2023 р.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія KB № 25242-15182P від 23.09.2022

Офіційний сайт видання: <http://journals.uzhnu.uz.ua/index.php/ped>

ЗМІСТ

Гаяш О. В. САМОСТІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....	5
Дешко Н. В. СТУДЕНТОЦЕНТРИЗМ ЯК «НАРІЖНИЙ КАМІНЬ» РЕАЛІЗАЦІЇ ЦІЛЕЙ І ЗАВДАНЬ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ.....	11
Палінчак М. М., Стойка О. Я., Стойка І. НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ ЗАСАДИ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ В РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА.....	16
Свида О. В. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	20
Сідун Л. Ю., Девіцька А. І. СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	25
Стеблюк С. В. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ ІЗ ДІТЬМИ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ.....	30
Фізеші О. Й. ОСВІТНІ РЕФОРМИ В ЗАКАРПАТТІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ: ОСВІТОЛОГІЧНИЙ ДИСКУРС.....	34
Хома Т. В. МОДЕЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПІВПРАЦІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННСВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	42

CONTENTS

Haiash O. V. INDEPENDENT ACTIVITY OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS.....	5
Deshko N. V. STUDENT-CENTRISM AS A “CORNERSTONE” OF THE BOLOGNA PROCESS GOALS AND OBJECTIVES IMPLEMENTATION.....	11
Palinchak M. M., Stoika O. Ya., Stoika I. REGULATORY AND LEGAL PRINCIPLES OF THE DIGITAL TRANSFORMATION OF HIGHER EDUCATION IN THE REPUBLIC OF POLAND.....	16
Svyda O. V. THEORETICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES.....	20
Sidun L. Yu., Devitska A. I. SOCIO-CULTURAL ASPECT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING.....	25
Stebliuk S. V. TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN SPECIAL EDUCATION TO WORK WITH CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS.....	30
Fizeshi O. Y. EDUCATIONAL REFORMS IN TRANSCARPATIA IN THE SECOND HALF OF THE XIX-th – EARLY XX-th CENTURIES: EDUCATIONAL DISCOURSE.....	34
Khoma T. V. THE MODEL OF PEDAGOGICAL COOPERATION IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION AS AN IMPORTANT FACTOR OF THE FORMATION OF SPEAKING COMPETENCE.....	42

Гаяш Оксана Володимирівна,

ORCID ID: 0000-0002-6501-4433

кандидат педагогічних наук

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

САМОСТІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

INDEPENDENT ACTIVITY OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS

Метою цієї статті є розкриття особливостей організації, засобів та етапів формування самостійної діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями на уроках української мови. Одним із важливих завдань, які ставить перед собою Нова українська школа, є виховання мислячої людини, яка б уміла аналізувати, порівнювати, узагальнювати, самостійно здобувати інформацію, висловлювати свою думку, робити висновки. Особливо актуальним це є для дітей з особливими освітніми потребами, зокрема дітей з інтелектуальними порушеннями. У цьому контексті перед учителем постає проблема відшукування ефективних шляхів й інноваційних підходів, які сприятимуть реалізації основного завдання – навчити дітей з інтелектуальними порушеннями вчитися. Одним із можливих способів вирішення цього завдання є формування самостійної діяльності учнів. У статті зазначено, що використання самостійної діяльності на уроках української мови спонукає учнів до аналізу завдань, пошуку їх розв'язання, встановлення зв'язків, виконання навчальних дій, що загалом активізує їхню пізнавальну діяльність. У школярів з інтелектуальними порушеннями низький рівень сформованості такої пізнавальної діяльності. У зв'язку з цим зростає значення самостійної роботи як дієвого засобу розвитку пізнавальної активності учнів. Саме тому потрібно звернути увагу на створення ситуації успіху під час самостійної роботи таких учнів. Авторкою обґрунтовується думка, що серед активних прийомів, які застосовуються на уроках української мови для подолання вищезазначених порушень, значне місце належить різним видам самостійних вправ. Стаття містить запропоновані орієнтовні приклади самостійних вправ на кожному етапі уроку. Тому науковий пошук нових та творче застосування вже відомих підходів до організації і вдосконалення самостійної діяльності учнів на уроках української мови є актуальною проблемою, що вимагає теоретичного і практичного вирішення. У роботі акцентується увага на індивідуальному та диференційованому підході в організації самостійної діяльності дітей з порушеннями інтелекту, що передбачає не лише різний ступінь детального пояснення завдання, а й використання різних за складністю завдань.

Ключові слова: діти з інтелектуальними порушеннями, самостійні вправи, урок української мови.

The purpose of this article is to reveal the peculiarities of the organization, means and stages of the formation of independent activity of students with intellectual disabilities in the Ukrainian language lessons. One of the important tasks set by the New Ukrainian School is to educate a thinking person who would be able to analyze, compare, generalize, independently obtain information, express their opinions, draw conclusions. This is especially important for children with special educational needs, in particular children with intellectual disabilities. In this context, the teacher faces the problem of finding effective ways and innovative approaches that will contribute to the implementation of the main task – to teach children with intellectual disabilities to learn. One of the possible ways to solve this problem is the formation of pupils' independent activity. The article notes that the use of independent activity in Ukrainian language lessons encourages students to analyze tasks, find solutions, establish connections, perform educational activities, which generally activates their cognitive activity. Students with intellectual disabilities have a low level of formation of such cognitive activity. In this regard, the importance of independent work as an effective means of developing cognitive activity of students is growing. That is why we need to pay attention to creating a situation of success during the independent work of such students. The author substantiates the idea that, among the active techniques used in Ukrainian language lessons to overcome the above disorders, a significant place belongs to various types of independent exercises. The article contains tentative examples of independent exercises at each stage of the lesson. Therefore, the scientific search for new and creative application of already known approaches to the organization and improvement of students' independent work in Ukrainian language lessons is an urgent problem that requires theoretical and practical solutions. The paper focuses on an individual and differentiated approach to the organization of independent activities with children with intellectual disabilities, which involves not only different degrees of detailed explanation of the task, but also the use of tasks of different complexity.

Key words: children with intellectual disabilities, independent exercises, Ukrainian language lesson.

Постановка проблеми. Важливим питанням, що стоїть перед сучасними закладами загальної середньої освіти (в тому числі і спеціальними) в умовах Нової української школи, є формування творчої активності учня, подолання інертності навчального процесу, озброєння школярів методами самостійного пошуку та опрацювання матеріалу. У педагогіці є різноманітні методи, прийоми, засоби, які сприяють активізації пізнавальної діяльності. Одним із таких засобів є самостійна діяльність. Використання її на уроках української мови спонукає учнів до аналізу завдань, пошуку його розв'язання, встановлення зв'язків, виконання навчальних дій, що загалом активізує їхню пізнавальну діяльність. В учнів з інтелектуальними порушеннями низький рівень сформованості такої пізнавальної діяльності. Тому науковий пошук нових та творче застосування вже відомих підходів до організації і вдосконалення самостійної діяльності учнів на уроках української мови являє актуальну проблему, що вимагає теоретичного і практичного вирішення.

Аналіз останніх публікацій. Останніми роками значно зріс інтерес до проблеми самостійної діяльності учнів. Збільшилася роль самостійних вправ в освітньому процесі, чіткіше визначилися методика та дидактичні засоби ефективної її організації. Вчені обґрунтували самостійну освітню діяльність учнів як важливий ланцюг процесу навчання.

Проблему самостійної діяльності школярів розв'язувало багато мовознавців (Г. Шелехова, В. Тюнін, Л. Скуратівський, О. Біляєв, М. Вашуленко, П. Підкасистий, С. Омельчук). У дослідженнях В. Давидова, Д. Ельконіна, М. Скаткіна, М. Дайрі, Н. Менчинської, П. Гальперіна та інших), психологів, дидактиків та методистів самостійна робота школярів розглядається як одна з передумов свідомого й міцного оволодіння знаннями. Вона сприяє розвитку пізнавальних можливостей і пізнавальної самостійності учнів у навчанні. Розвиток самостійності відображений у працях учених-дефектологів (І. Єременко, В. Карв'ялис, Г. Мерсіянова, В. Синьов, С. Миронова та ін.), які вказують на недостатність розвитку самостійності та труднощі формування в дітей з інтелектуальними порушеннями умінь виконання самостійної роботи. Водночас доведено, що самостійне опрацювання матеріалу школярами з порушеннями впливає на якість їхньої підготовки, виправлення недоліків пізнавальних процесів, сприяє кращому включенню дітей у суспільну діяльність.

Мета статті – розкрити особливості організації, засоби та етапи формування самостійної діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями на уроках української мови.

Методи досліджень: теоретичний аналіз та узагальнення наукової, навчальної та методичної літератури з проблеми дослідження.

Виклад основного матеріалу. Під самостійною навчальною роботою розуміють будь-яку, організовану вчителем активну діяльність учнів, спрямовану на виконання визначеної дидактичної мети у спеціально відведений для цього час: пошук знань, їх осмислення, закріплення, формування та розвиток умінь і навичок, узагальнення та систематизацію знань. Як дидактичне явище самостійна робота, з одного боку, є навчальне завдання, яке повинен виконати учень, з іншого – форма вияву відповідної діяльності: пам'яті, мислення, творчого відображення, поглиблення та розширення сфери дії раніше отриманих знань [7].

Формування самостійної діяльності учнів проходить кілька рівнів. У педагогічній літературі виділяються чотири рівні самостійної діяльності учнів:

1) Копіюючі дії учнів за попередньо наданим зразком. Під час використання такого типу самостійних робіт самостійність діяльності учнів спрямована на відтворення дій за зразком та їх повторення.

2) Репродуктивна самостійна діяльність, тобто діяльність на відтворення або безпосереднє застосування досліджуваного матеріалу. До змісту самостійної діяльності вводять навчальні завдання відтворюючого характеру. Це – виконання вправ за зразком і алгоритмом, знаходження готових відповідей у тексті підручника. За допомогою вчителя дитина намагається перенести отримані знання на вирішення більш складних, але типових завдань. Дії учня під час виконання такого типу самостійної діяльності полягають переважно в прослуховуванні або розгляді, запам'ятовуванні та відтворенні певної інформації про різні властивості об'єкта. На цьому рівні вже починається узагальнення, порівняння результатів діяльності, її коректування.

3) Продуктивна (реконструктивно-варіативна) самостійна діяльність виконується за допомогою раніше здобутих знань, дає можливість самостійно віднайти способи вирішення поставлених завдань. Головна мета такого типу самостійної діяльності передбачає створення умов для формування та розвитку інтелектуальної активності молодшого школяра завдяки усвідомленому переносу вже наявних знань у різні ситуації. Зміст такої діяльності становлять завдання реконструктивно-варіативного

та евристичного характеру. Це – виконання вправ, які виходять за межі відомого зразка; завдання, пов'язані з поясненням, аналізом демонстрацій, з обґрунтуванням висновків, з їхньою чіткою аргументацією. Під час такої діяльності від учня потрібні перетворення, реконструкції узагальнення, систематизація і залучення раніше придбаних знань і умінь, перенесення їх у нестандартні ситуації та встановлення внутрішніх предметних і міжпредметних зв'язків. У результаті знання учня стають більш гнучкими та мобільними, виробляються уміння, навички та потреба до самоосвіти. На такому рівні самостійної пізнавальної діяльності дитина опановує елементи творчості, здобуває досвід пошукової діяльності.

4) Творчасамостійна діяльність передбачає перенесення знань під час вирішення завдань у зовсім нові ситуації, умови. Змістовно-операційний компонент становлять завдання творчого характеру: вирішення проблемних питань; складання вправ; написання творів; завдання проблемного характеру тощо. Результатом виконання такої діяльності виступають нові знання, засвоєні дитиною в процесі роботи; сформовані навички виконання творчої діяльності. Використання такої моделі формування самостійної діяльності учнів дозволить підвищити їхній рівень і результати навчання [6].

Одне з важливих завдань підготовки учнів з інтелектуальними порушеннями до самостійного життя та діяльності полягає у формуванні мовленнєвої компетентності – засобу спілкування і пізнання навколишньої дійсності, уточненні та збагаченні словникового запасу учнів і систематичної роботи над розвитком форм і засобів мовленнєвого вислову. Дуже важливо при цьому вчити дітей вдумливо підбирати форми слів, осмислювати значення вживаних ними словосполучень, застосовувати мовні засоби, які вони засвоїли у процесі навчання та повсякденного мовленнєвого спілкування.

Діти з інтелектуальними порушеннями мають недоліки у вимові слів, труднощі в розвитку зв'язного мовлення, в узгодженні слів, у сприйнятті зверненого до них мовлення. Оволодіння писемним мовленням і користування ним також ускладнені.

Учитель на уроках української мови повинен не лише цікаво та доступно розповідати, а й організувати активну самостійну роботу учнів з інтелектуальними порушеннями.

Плануючи самостійну діяльність, вчитель має: 1) визначити її місце у структурі уроку; 2) передбачити складності, які можуть виникнути під час роботи у різних групах дітей; 3) правильно

визначити зміст і обсяг завдань; форму їх подачі; тривалість самостійної роботи; 4) дібрати дидактичний матеріал для самостійної роботи; 6) знайти раціональний спосіб перевірки роботи [2, с. 65].

Процес опанування учнями прийомами самостійної навчальної діяльності має свої особливості. Він передбачає використання уже наявного, хоча й недосконалого досвіду самостійного виконання завдань. Такий досвід дуже бідний, а в багатьох узагалі відсутній. Як свідчать дослідження В. Левицького, процес оволодіння навичками самостійної роботи у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку відбувається значно повільніше, ніж у дітей з нормальним психофізичним розвитком. Вони довго затримуються на репродуктивних видах самостійних робіт. Так, учні одного класу часто мають дуже різний рівень розвитку, вони засвоюють матеріал по-різному. Одні плутають, не завжди правильно виконують завдання, але працюють самостійно. Другі утруднюються у поетапності виконання завдань і потребують допомоги вчителя лише на початковому етапі. Треті виконують завдання для самостійної роботи лише за допомогою вчителя [4]. Це пояснюється недостатньою мотивацією їхньої діяльності, відсутністю елементарних навичок самостійності, невпевненістю, слабким проявом волевих зусиль до подолання труднощів, які виникають, тощо. Тому для більшості школярів самостійна робота є новим видом діяльності, що вимагає володіння невідомими їм досі знаннями та навчальними уміннями. У зв'язку з цим зростає значення самостійної роботи як дієвого засобу розвитку пізнавальної активності учнів.

Серед активних прийомів, які застосовуються на уроках української мови для подолання вище зазначених порушень, значне місце належить різним видам самостійних вправ. Під час виконання самостійних вправ розвивається увага, пам'ять, мислення учнів з інтелектуальними порушеннями, повторюється та закріплюється раніше вивчений матеріал. Запровадження самостійних вправ на всіх етапах уроку дає можливість поглибити і зміцнити знання дітей, прищепити навички самостійно опрацьовувати окремі питання граматики, навчити застосовувати знання у спілкуванні з людьми.

Щоб домогтися позитивного застосування самостійних вправ, необхідно готувати учнів до кожного конкретного виду роботи послідовно, поступово ускладнюючи завдання.

Виконання самостійних вправ – це індивідуальна робота кожного учня. Під час виконання цієї роботи треба застосовувати індивідуальний

підхід, організувати контроль за роботою кожного учня, своєчасно надавати допомогу. Кожен урок має починатися з активної діяльності учнів унаслідок виконання різних самостійних вправ, які можуть пропонуватися вже на етапі перевірки домашнього завдання.

Перевіряючи домашнє завдання, можна використати такий вид роботи, як виконання вправи аналогічної домашній, або запропонувати учням самостійні завдання на спеціально виготовлених картках: розкрити дужки, вставити пропущені букви, розставити розділові знаки, дописати речення за даним початком, замінити в тексті одні слова іншими. Робота з картками виробляє в дітей звичку працювати й виконувати завдання самостійно.

Під час опитування можна практикувати такий вид самостійних вправ, як «лексична зарядка». Наприклад, вивчаючи рід прикметника: 1) учні добирають до поданих слів прикметники із протилежним значенням: широка дорога – вузька дорога, рання весна – ...; 2) добирають синоніми до поданих слів. Лексична зарядка розвиває думку учнів, пожвавлює початок уроку, залучає до активної роботи.

У разі подачі нового матеріалу доцільно поєднувати на уроці слова вчителя із самостійною роботою учнів. Так, під час вивчення теми «Складні слова» урок починається із повторення способів словотворення. Учні називають словотворчі засоби. Після цього повинні дізнатися про новий спосіб творення слів. Проілюструємо це прикладом. У записаному реченні *«По морях і океанах пливають пароплави, теплоходи, атомоходи»* діти визначають, що слова «пароплави», «теплоходи», «атомоходи» означають кораблі, з'ясовують, чому вони по-різному називаються. На дошці записують словосполучення і слова:

парою плавають – пароплави, теплом ходять – теплоходи, атомом ходять – атомоходи.

Учні мають дослідити вписані слова, підкреслити в них корінь, пояснити їхнє утворення. На цьому уроці вчитель знайомить учнів з новими термінами слів: складні слова, сполучні голосні. Потім дається завдання пригадати назви локомотивів, що рухають поїзди. Діти записують слова: тепловоз, електровоз, паровоз.

З метою закріплення знань, одержаних на уроці, пропонується учням відповісти на запитання:

- Як називається людина, яка міряє землю?
- Як називають людей, які люблять книжки?

і т.п.

Урок закінчується такою роботою. На дошці записані слова: *білокора, червонолисте, різнокольоровий*. Учні пропонується завдання: списати у стовпчик, проти кожного слова записати слова, з яких вони утворені.

Застосування різних видів самостійних вправ під час пояснення нового матеріалу залучає дітей до активної роботи.

Під час проведення уроків української мови для максимального розвитку самостійності учнів доцільно застосовувати систему вправ на класифікацію і узагальнення, підведення видових понять під родові і навпаки, зіставлення і протиставлення, словниково-логічні вправи.

Наведемо приклади вправ, які ми використовуємо для самостійної роботи учнів на уроках української мови (табл. 1).

Для розвитку самостійності учнів 3–4 класів доречними є словниково-стилістичні вправи: уточнення значення слів; робота із синонімами, антонімами, багатозначними словами; аналіз засобів виразності мовлення (на елементарному рівні).

Важливими елементами цієї системи є завдання творчого (пошукового) характеру. Під час проведення

Таблиця 1

Приклади вправ для самостійної роботи учнів на уроках української мови

Вид вправи	Приклад
1. Визначення ознак предметів за кольором, розміром, матеріалом, смаком, запахом.	<i>Яка слива? (синя, жовта, велика, стигла). Який олівець? (довгий, дерев'яний, синій).</i>
2. Добір видових назв до родової.	<i>Посуд (глек, тарілка, чашка, каструля). Квіти (троянда, ромашка, фіалка, чорнобривці).</i>
3. Добір родової назви до ряду видових.	<i>Смородина, агрус, лохина, чорниця ... (кущі); береза, клен, сосна ... (дерева).</i>
4. Логічне доповнення на основі протиставлень.	<i>Кавун солодкий, а лимон ... (кислий). Літо тепле, а зима ... (холодна).</i>
5. Визначення предмета за його ознаками, діями.	<i>Стигла, солодка, жовта ... (груша). Найрідніша, любляча, кохана (мама). Світить, гріє, ховається ... (сонце). Грається, спить, муркоче ... (котик).</i>

уроків української мови вчитель повинен сприяти виявленню резервів, які зумовлюють пізнавальну самостійну діяльність учнів.

Ще одним з важливих видів самостійної діяльності, яка сприяє розвитку логічного мислення, усного й писемного мовлення, творчості, активності й самостійності учнів є ведення словника. На уроках української мови можна пропонувати такі форми роботи зі словниками:

- 1) самостійне з'ясування значення слова за допомогою словників, енциклопедій, довідників;
- 2) складання усно, а потім письмово оповідань-мініатюр з відомими уже словами і термінами;
- 3) добір слів і термінів, що стосуються певної теми, розділу;
- 4) різноманітні форми роботи з картками.

Важливою умовою, що сприяє процесу опанування прийомів самостійної діяльності з навчальним матеріалом, є дотримання роздільного поетапного засвоєння навчального матеріалу. Практично ця вимога враховується таким чином: самостійні дії, які мають засвоїти учні, розділяються на конкретні елементи, встановлюється їх послідовність і взаємозалежність. Відповідно, розробляється і система практичних вправ, яка полягає насамперед у багаторазовості повторень, необхідних для опанування кожного елемента окремо та їх комплексів загалом. Такий підхід відповідає загальній практичній спрямованості самостійно виконувати будь-яке завдання.

У навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями насамперед звертається увага на індивідуальний та диференційований підхід в організації їхньої самостійної діяльності – це не лише різний ступінь детального пояснення завдання, а й використання різних за складністю завдань. У спеціальній школі варто говорити про індивідуалізацію самостійної роботи, тобто про пристосування навчальної роботи до індивідуальних особливостей дітей з інтелектуальними порушеннями. При цьому слід звернути увагу не лише на різний ступінь деталізації інструктивної частини завдання, а й на використання різних за ступенем складності варіантів завдань, варіювання часу відведеного на виконання завдання, варіювання обсягу роботи, ступеня наданої допомоги та відповідної самостійності дітей. В основі змісту і прийомів цієї роботи має бути певна система, яка б вела учнів від легкого до більш складного, від окремих умінь до формування навичок, від початкових знань і уявлень до більш широких і повних узагальнень [5].

Індивідуальна самостійна робота учнів з інтелектуальними порушеннями є важливим елементом уроку української мови. Вчитель повинен підготувати навчальний матеріал, враховуючи індивідуальні можливості кожного учня, рівень їхнього розвитку, мислення, пам'яті, характер працездатності, темп роботи тощо. Тобто, готуючи зміст самостійної роботи, важливо розробити кілька варіантів завдань, які б відповідали умінням і навичкам учнів з інтелектуальними порушеннями. Диференційовані завдання для самостійної роботи допоможуть учителеві своєчасно виявити прогалини в знаннях учнів.

Щоб учні правильно виконали самостійне завдання, слід перед початком роботи детально розробити вказівки щодо послідовності виконання, прагнучи зробити їх надбанням власного досвіду кожної дитини. Бажано, щоб вказівки були детальними, їх можна оформити у вигляді плану, таблиці, пам'ятки або мнемокартки, які виставляють на дошку чи роблять у вигляді інструкційних карток з диференційованими завданнями. Самостійні роботи успішно виконуються учням з порушенням інтелекту й досягають мети в тому випадку, якщо вони добре розуміють завдання, уявляють основні етапи роботи, знають, якими прийомами вони будуть користуватися, володіють ними.

Готуючи завдання для самостійної роботи учнів, слід не забувати, що успіх самостійної роботи певною мірою визначається і контролем учителя за діяльністю учнів. Такий контроль допомагає своєчасно виявити та виправити помилки. Періодичне оцінювання правильності дій підбадьорює учнів, сприяє розвитку впевненості, стимулює до дальшого виконання самостійної роботи.

Реалізуючи в Новій українській школі ідеї особистісно орієнтованого навчання, варто застосовувати на уроках групові форми самостійної роботи, коли діти виконують яесь завдання в парі або по троє-четверо. Це виховує вміння співпрацювати в колективі, організуватися на співпрацю. Учні прагнуть на уроці спілкування у процесі виконання групових завдань, треба не тільки не тамувати їхню природну схильність, а й використовувати її для взаємного навчання.

Не можна виховувати самостійність у навчанні, не підтримуючи в учнів з інтелектуальними порушеннями віри у свої сили. Тому до кожного завдання дітей потрібно готувати, заохочувати їх до самоконтролю.

Як показує практика, зазначає О. Кашапова, щоб самостійна робота учнів була ефективною, потрібно дотримуватись певних умов:

1) чіткої, конкретної постановки завдань перед учнями;

2) характер завдань і запитань для самостійної роботи та їх складність на різних етапах навчання повинен змінюватись;

3) завдання для самостійної роботи мають бути доступними і посильними;

4) повинна бути диференціація завдань для самостійної роботи (можна поділити учнів класу на певні групи за рівнем їх знань та умінь);

5) повинна дотримуватись систематичність і послідовність застосування самостійної роботи учнів у процесі навчання;

6) важливо дотримуватись взаємозв'язку різних видів самостійної роботи учнів на уроці та урізноманітнювати їх [3].

У дидактичній літературі самостійна робота учнів вважається ефективною і доцільною на всіх етапах освітнього процесу. Як свідчать результати низки експериментальних досліджень, вивчення передового досвіду, слід завжди дбати про комбінування самостійної роботи з іншими прийомами та методами навчання. Учні з інтелектуальними порушеннями значно краще розуміють і міцніше запам'ятовують мовний матеріал, якщо пояснення вчителя поєднуються з різними видами самостійної діяльності.

Отже, кожен урок української мови має нести у собі позитивний заряд, має бути насичений

радістю. Ми переконані, що самостійність учнів у навчанні – найважливіша передумова повноцінного оволодіння знаннями, вміннями, навичками. Правильно застосована самостійна робота розвиває довільну увагу школярів, виробляє в них здатність міркувати і взагалі формує самостійність як рису характеру.

Висновки. Таким чином, самостійна діяльність є одним із засобів активізації пізнавальної діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями. Вона може дати бажані наслідки лише тоді, коли застосовується систематично. Матеріал для самостійної діяльності має бути посильним для учнів, а запас їхніх попередніх знань давати змогу виконати визначені вчителем завдання. Роботу слід починати з найпростіших видів і поступово ускладнювати.

Тому вдала організація та проведення самостійної діяльності, у процесі якої формуються вміння і навички самостійно набувати знання, сприятимуть формуванню в учнів умінь мислити та діяти самостійно, розвитку потреби опановувати нові знання та застосовувати їх у житті й у практичній діяльності у соціумі. Самостійна діяльність, у процесі якої формуються вміння і навички самостійно набувати знання та застосовувати їх у житті, є одним із багатьох перевірених засобів підготовки учнів з інтелектуальними порушеннями до життя та практичної діяльності у соціумі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Буряк В.К. Самостійна робота як вид навчальної діяльності школяра. *Рідна школа*. 2011. № 9. С. 49–51.
2. Ватаманюк Г.В. Інтелектуальна гра як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності старших дошкільників та молодших школярів. *Початкова школа*. 2008. № 6. С. 65.
3. Кашапова О.В. Розвиток самостійності учнів на уроках української мови та літератури. *Науково-методичне забезпечення реалізації концепції Нової української школи та державного стандарту для дітей з особливими освітніми потребами* : збірник статей обласного науково-методичного семінару 4 березня 2019 року / упоряд. Гудзенко Н.Г., Кульбіда С.В. Київ : Інтерсервіс, 2019. С. 96–99.
4. Левицький В.Е. Психолого-педагогічні вимоги до організації самостійної роботи учнів з порушеним інтелектом на уроках української мови. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/apko_2010_1_27.pdf (дата звернення: 12.12.2022).
5. Липа В.О. Психологічні основи педагогічної корекції. Донецьк : Либідь, 2000. 319 с.
6. Рівні самостійної діяльності учнів. URL: <http://www.ipedahohika.com/lirefs-371-1.html> (дата звернення: 14.12.2022).
7. Самостійна навчальна діяльність та її види. URL: <https://naurok.com.ua/samostiyna-robota-uchniv-288415.html> (дата звернення: 16.12.2022).

Дешко Наталія Василівна,
ORCID ID: 0000-0001-7557-1535
завідувачка відділу аспірантури
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

СТУДЕНТОЦЕНТРИЗМ ЯК «НАРІЖНИЙ КАМІНЬ» РЕАЛІЗАЦІЇ ЦІЛЕЙ І ЗАВДАНЬ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

STUDENT-CENTRISM AS A “CORNERSTONE” OF THE BOLOGNA PROCESS GOALS AND OBJECTIVES IMPLEMENTATION

З початком третього тисячоліття відбувається системне оновлення вищої освіти України в контексті Болонського процесу. Реформування відбулось у різних аспектах функціонування вищої школи: філософсько-методологічному, освітньо-науковому, соціально-культурному, психолого-педагогічному, організаційно-управлінському, навчально-методичному тощо. Аналіз динаміки реформ дозволяє констатувати суттєві зрушення у освітніх програмах, у організації інформаційно-освітнього середовища для їх реалізації на основі впровадження шести ключових цілей.

У статті розглянуто етапи розвитку поняття «студентоцентризм» у контексті реалізації цілей і завдань Болонського процесу, його еволюцію: від акцентуванні на суб'єктності здобувачів освітніх ступенів до утворення динамічного студентоцентрованого освітнього простору.

Авторка оцінює результати модернізації вищої школи у контексті студентоцентризму, як одного із ключових принципів реформування вищої освіти в Україні в контексті Болонського процесу.

Ключові слова: студентоцентризм, модернізація вищої школи, Болонський процес.

With the beginning of the third millennium the systematic renewal of higher education in Ukraine within the context of the Bologna process takes place. Reforming took place in various aspects of higher school functioning: philosophical-methodological, educational-scientific, social-cultural, psychological-pedagogical, organizational-management, educational-methodical, etc. The analysis of the reforms dynamics allows us to ascertain significant shifts in educational programs, in the organization of the information and educational environment for their realization based on the implementation of six key goals.

The article examines the stages of development of the concept of "student-centrism" in the context of the Bologna process goals and objectives implementation, its evolution: from emphasizing the subjectivity of degree holders to the formation of a dynamic student-centered educational environment.

The author evaluates the results of higher education modernization in the context of student-centeredness, as one of the key principles of reforming higher education in Ukraine in the context of the Bologna process.

Key words: student-centrism, modernization of higher education, Bologna process.

Актуальність проблеми дослідження. Невдовзі Україна відмічатиме друге десятиліття, впродовж якого у національній вищій освіті здійснюється реалізація базових положень, задекларованих у Болонських угодах, адже саме у травні 2005 р. на зустрічі міністрів освіти в Бергені (Норвегія) Україна приєдналась до Болонського процесу. Із вступом у зону європейської вищої освіти (ЗЄВО) Україна обрала шлях на європейську інтеграцію, демократизацію суспільства і, зокрема, гуманітаризацію освіти. Нова парадигма розвитку вищої освіти України спонукала до наукової рефлексії, переосмислення, інноватики, що відображено у працях вітчизняних та зарубіжних науковців, їх спільних проєктах.

У контексті основних положень Болонського процесу науковці висвітлювали: методологічні

аспекти реформування освітньої системи (І. Бабин, Я. Болюбаш, В. Грубінко, В. Журавський, М. Згуровський, Ю. Рудавський, М. Степко, В. Шинкарук); організаційно-управлінські засади впровадження кредитно-модульної системи організації навчання у закладах вищої освіти (А. Алексюк, В. Бондар, В. Галузинський, М. Євтух, В. Огнев'юк, С. Падалко, І. Прокопенко, Л. Романишина, П. Сікорський, І. Смолюк, О. Спірін, А. Фурман, О. Шпак); проблеми дидактики вищої школи (В. Афанасьєв, В. Бондар, Т. Боголіб, Г. Дмитренко, К. Корсак, В. Луговий) тощо.

У дослідженнях науковців розкриваються різні аспекти модернізації вищої освіти у контексті Болонського процесу, але у нашій роботі у фокусі уваги студентоцентризм, який підпорядковується людиноцентризму і є природним наслідком

гуманізації та демократизації освіти. Студентоцентризм як педагогічний феномен проходить наскрізною лінією у документах і меморандумах Болонського процесу, але трактується по-різному, як: принцип, умова (середовище), засіб (інструмент), система.

Мета дослідження полягала у аналізі поняття студентоцентризму у контексті модернізації вищої освіти в умовах реалізації цілей і завдань Болонського процесу.

Виклад основного матеріалу. Болонським процесом називають діяльність європейських країн, спрямовану на узгодження систем їх вищої освіти.

Аналіз поняття студентоцентризму крізь призму Болонських декларацій передбачає розкриття суттєвих для його опису ознак впродовж усіх етапів реформування вищої освіти.

Передісторія Болонського процесу, яка ознаменована підписанням представниками європейських країн Лісабонської конвенції (1997) (у якій йшлося про визнання кваліфікацій для системи вищої освіти європейського регіону) та Сорбонської декларації (1998) (в якій йшлося про узгодження структури системи вищої освіти в Європі) співпала в Україні з активними процесами державотворення. Це час законодавчого прийняття і утвердження положень щодо гуманізму, демократизму, пріоритетності загальнолюдських духовних цінностей; органічного зв'язку із світовою та національною історією, культурою, традиціями тощо.

Початковий етап Болонського процесу, який датований 19 червня 1999 року і ознаменувався підписанням 30 міністрами освіти від імені документа під назвою «Болонська декларація». У документі йшлося про створення єдиного європейського освітнього та наукового простору до 2010 року.

Насамперед йшлося про підготовку країнами умов для реалізації наступних кроків (цілей):

- прийняття системи зрозумілих і суміжних ступенів через упровадження додатка до диплома;
- затвердження двох циклів вищої освіти, а саме доступного та післяступеневого;
- впровадження європейської кредитно-трансферної системи та системи перезарахування кредитів для полегшення визнання навчальних досягнень студентів;
- сприяння мобільності для студентів і викладачів, наукових співробітників для вільного пересування в європейському регіоні та навчання за різними освітніми програмами і співпраці в рамках різних фондів і проектів;

– сприяння підвищенню якості освіти та розробка критеріїв та методологій для її (якості освіти) оцінки;

– розвиток навчальних планів, міжвузівського співробітництва, спільних проектів мобільності, програм навчання, практичної підготовки і здійснення наукових досліджень [1, с. 21].

Прийняття нашою державою курсу на європейський рівень розвитку вищої освіти передбачало здійснення низки прогресивних реформ, результатом яких стало вдосконалення нормативно-правового та методичного забезпечення підготовки фахівців у сфері вищої освіти.

Так Кабінет Міністрів України відреагував на зміни європейської освітньої політики Постановою від 12 листопада 1997 «Про документи про освіту та вчені звання» [2]. В цій постанові йдеться про введення в обіг документів нового формату, зокрема тут йдеться і про «додаток до диплома про вищу освіту європейського зразка (DIPLOMA SUPPLEMENT)», який «видається випускникам вищих навчальних закладів за формою, затвердженою Європейською Комісією, Радою Європи і UNESCO/CEPES, у порядку, визначеному Міністерством освіти і науки».

Це був період утвердження гуманістично-інноваційної парадигми освіти, час творення і впровадження нових освітніх стандартів, введення в законодавчу понятійну базу нових термінів і визначень; введення нових механізмів забезпечення і контролю якості освіти (ліцензування, акредитація); розширення мережі навчальних закладів за рахунок діяльності приватних освітніх закладів; утвердження принципів демократії через посилення ролі самоврядування як для освітніх закладів (на правах автономних суб'єктів самоврядування) так і для студентства, як особливої групи молоді тощо.

У контексті нашого дослідження зауважимо, що це етап становлення студентоцентризму; це фактичне визнання студентства, як реального і потужного ресурсу у розбудові суспільних, економічних, освітніх систем країн Європи.

Починаючи з 2001 року, а саме з часу підписання Празького комюніке (19 травня 2001 року представниками вже 33 країн) посилюється увага до ролі університетів у процесі Європейської асоціації (EUA) та національних студентських спілок (ESIB). Саме на цьому саміті було вперше озвучено ідею: навчання впродовж життя. З цього часу студентству приділяється значна увага, зокрема в плані мотивованого залучення студентів до навчання та розширення привабливості Європейського простору вищої освіти для інших регіонів

світу, в тому числі і для України. Саме у Празькому комюніке зазначається, що студенти мають приймати активну участь і посилено впливати як на організацію, так і на зміст університетської освіти. Студентоцентризм набирає обертів і набуває функціональних характеристик: мобільність, активність, ініціативність, вмотивованість, комунікативність тощо.

В Указі президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти» (від 17 квітня 2002 року) [3] та Постанові КМУ від 19 серпня 2002 р «Про затвердження заходів з реалізації Національної доктрини розвитку освіти на 2002-2004 роки» [4] знайшли відображення положення європейських самітів. Зокрема, визначаються стратегічні суспільні виклики (глобалізація, зміна технологій, перехід до постіндустріального, інформаційного суспільства), актуальні завдання реформування освіти (постійне оновлення змісту освіти, організація освітнього процесу на засадах демократичних цінностей та ринкової економіки і науково-технічних досягнень) та проблеми розвитку освітньої галузі (недостатній рівень фінансування освіти і науки, рівень оплати праці працівників освіти і науки).

У вказаних документах зазначається, що в державі повинен забезпечуватися «прискорений, випереджальний, інноваційний розвиток освіти та створюватися умови для розвитку, самоствердження та самореалізації особистості протягом життя». Окрім того, в документах чітко прописане положення про «інтеграцію вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів» [3; 4].

Берлінське комюніке 2003 року (18–19 вересня 2003 року) затвердило поширення загальноєвропейських вимог і стандартів на докторські ступені. На саміті також йшлося про важливу роль вищих освітніх закладів у реалізації ідеї: навчання впродовж життя. Україна долучилася до пілотного експерименту з впровадження цілей Болонського процесу у вітчизняний простір вищої освіти.

Берлінське комюніке окреслило ряд стратегічних завдань, серед яких: проведення переоцінки вищої освіти і наукових досліджень для всієї Європи; реорганізація і омолодження освітніх програм і вищої освіти в цілому; розвиток вищої освіти на основі наукових досліджень; сприяння мобільності студентів, персоналу та працевлаштуванню випускників освітніх програм (в тому числі, і з України) у Європі; підтримка зусиль з модернізації університетів у країнах, де існували великі проблеми входження в Зону європейської вищої освіти; забезпечення відкритості,

привабливості, конкурентоспроможності вдома, у Європі та у світі.

Власне Берлінським комюніке завершується творення фундаменту (основи) студентоцентризму: базові європейські цінності – гуманізм і демократія стають ключовими цеглинами для розбудови європейського простору вищої освіти; реалізація шести базових цілей, трьох доповнюючих і однієї інтегративної цілі дає можливість говорити про втілення в життя фантастичного (небаченого досі за масштабом) проекту «Європа Знань». Цей період, який став часом становлення студентоцентризму «наріжним каменем» Болонського процесу, тривав майже 15 років.

В цьому періоді виокремлюємо чотири етапи, кожний з яких мав свою місію у становленні ідеї студентоцентризму (див. табл. 1). На початковому етапі відбувається мобілізація внутрішнього ресурсу – університетів, як: центрів культури і традицій європейського гуманізму; осередків освіти і виховання у прийдешніх поколіннях поважливого ставлення до навколишнього середовища та самого життя; самостійних і незалежних від впливу політичних партій та існуючої влади установ, в яких утверджується свобода дослідницької та викладацької діяльності.

Другий етап періоду становлення ідеї студентоцентризму має однойменну назву – становлення; вирізняється прийняттям шести базових цілей Болонського процесу і конкретизує принцип уніфікації та сумісності (за формою: єдина система ступенів, впровадження ECTS, додаток до диплома як дієвий засіб мобільності, розпізнаваності освітніх ступенів, працевлаштування).

Третій етап (поглиблення) періоду становлення ідеї студентоцентризму характеризується утвердженням стратегії: навчання впродовж життя (що націлює на постійний пошук способів самовираження, вмотивованість і готовність до змін); набуття суб'єктності у контексті впливу студентства на зміст освітніх програм, вибір освітніх траєкторій та методів і форм досягнення освітніх цілей; залучення до активності у процесах акредитації та підвищення якості освіти тощо (табл. 1).

Четвертий етап (інтеграції/синергії) полягав у залученні студентства до участі у дослідницьких програмах за рахунок підвищення мобільності на докторському і постдокторському рівнях, а також за рахунок імплементації дослідницьких програм у освітній процес закладів вищої освіти.

Україна стала повноправним членом Болонського процесу з травня 2005 року, коли підписала угоду про приєднання на саміті в Бергені (Норвегія).

Етапи розбудови ідеї студентоцентризму в період становлення

№п/п	Етапи	Подія/документ	Головний меседж студентоцентризму
1.	Початковий	Велика Хартія університетів, м. Болонья (Італія) 18 вересня 1988 р. (під час святкування 900-річчя найстарішого в Європі Болонського університету)	– Університет як центр культури, знання і досліджень; – університет як осередок освіти і виконання поважливого ставлення до навколишнього середовища і самого життя; – університет як зберігач традицій європейського гуманізму; – університет як самостійна установа: його дослідницька і викладацька діяльність морально й інтелектуально незалежна від будь-якої політичної й економічної влади; – викладання і дослідницька робота в університетах нероздільні; – свобода в дослідницькій і викладацькій діяльності, як основний принцип університетського життя.
2.	Становлення	Болонська декларація від 19 липня 1999 р. м. Болонья (Італія)	1. Прийняття системи легко зрозумілих і сумірних (порівнянних) ступенів. 2. Прийняття системи, що заснована на двох основних циклах – доступневуому та післяступеневому. 3. Впровадження системи кредитів (ECTS) як належного засобу підтримки великомасштабної студентської мобільності. 4. Сприяння мобільності для студентів, викладачів, дослідників та адміністративного персоналу. 5. Сприяння європейському співробітництву в забезпеченні якості освіти. 6. Сприяння європейським виспрам у вищій освіті, особливо щодо розвитку навчальних планів, міжінституційного співробітництва, схем мобільності, спільних (інтегрованих) програм навчання, практичної підготовки і провадження наукових досліджень.
3.	Посилення	Празьке комюніке «До Європейського простору вищої освіти», м. Прага (Чехія), 18–19 червня 2001 р.	Додаються нові цілі (три): 1. Навчання впродовж життя: стратегія навчання впродовж життя як відповідь на виклики конкуренції та використання нових технологій. 2. Заклади вищої освіти та студенти як компетентні, активні і конструктивні партнери у заснуванні та формуванні ЕНЕА (європейського простору вищої освіти): участь та вплив студентів на організацію і зміст освіти в університетах та інших ЗВО. 3. Забезпечення привабливості ЄПВО шляхом розроблення загальної рамки кваліфікацій, а також чітких та послідовних механізмів забезпечення якості вищої освіти та акредитації/сертифікації.
4.	Інтеграції (синергії)	Берлінське комюніке «Створення Європейського простору вищої освіти» м. Берлін (Німеччина, 19–30 вересня 2003 р.	Інтеграція (синергія): забезпечення більш тісних зв'язків між вищою освітою і дослідницькими системами (ЕНЕА та ERA). 1. Важливість дослідження, дослідницького навчання і підтримки міждисциплінарності в досягненні й поліпшенні рівня якості вищої освіти та посиленні конкурентоспроможності європейської вищої освіти у світі. 2. Результатом такої інтеграції стає віднесення докторської підготовки до третього циклу вищої освіти та визначення відповідних завдань: • Підвищення мобільності на докторському і постдокторському рівнях. • Посилення співробітництва між ЗВО щодо реалізації навчання на докторському рівні та підготовка молодих дослідників.

Участь у пілотному експерименті дозволила підготуватись до цього процесу організаційно. В усіх закладах вищої освіти було запроваджено курс для магістерських освітніх програм «Вища освіта України і Болонський процес», мета якого полягала у «ознайомленні з основними завданнями, принципами та документами, прийнятими в рамках Болонського процесу, оволодінні методами та засобами їх запровадження у вищу освіту України» [5].

З 2005 року вища освіта України невинно просувається шляхом реалізації базових засад Болонського процесу у національній системі освіти.

Поступове врегулювання нормативно-законодавчої бази розвитку освіти в Україні, прийняття нової редакції Закону «Про вищу освіту» (2002) [6] увиразнили модель студентоцентрованої освіти.

Її реалізація уможливлювала: перехід від пасивної до активної форми освіти; формування критичного та аналітичного способів мислення у студентів; рефлексивний підхід до процесу викладання як з боку викладачів, так і з боку студентів; розподіл відповідальності за результати навчання між викладачем та студентом; збільшення автономності студента у процесі навчання; залучення студентів до обговорення та внесення змін і доповнень у розробку освітніх програм; розширення баз практик та науково-дослідних майданчиків тощо.

Безперечно, велике значення у розбудові студентоцентризму у системі вітчизняної вищої освіти мала реальна автономія навчальних закладів. У затвердженому в 2002 році законі про вищу освіту про автономію навчальних закладів не йшлося. Спостерігалось деяке відставання вітчизняної освітньої політики від європейської і світової. Хоча реальні здобутки і результати освітньої та науково-дослідницької діяльності приваблювали європейських колег до партнерської взаємодії, запрошення вітчизняних науковців на роботу у європейські виші тощо.

Насправді, вітчизняна вища школа тільки зараз переживає процес автономізації – створення

сприятливих умов (економічних, соціальних, правових) для функціонування вищих навчальних закладів в автономному режимі.

З посиленням ролі студентоцентризму та активізацією пошуку шляхів удосконалення науково-дослідної роботи студентів, посилювалась увага як до рівня підготовленості студентів для проведення наукових досліджень та їх участі у наукових розробках, проектах, так і до рівня наукових досліджень та участі у фундаментальних дослідженнях викладачів та науковців. Тому, незважаючи на певне відставання у реформуванні вітчизняної вищої освіти, все ж у прикордонних областях мала місце співпраця з європейськими вузами-партнерами, реалізовувались спільні науково-дослідні проекти за участю студентської молоді.

Слід відмітити, що розробка ідеї студентоцентризму у вітчизняній вищій школі супроводжувалася реорганізацією діяльності закладів вищої освіти у контексті європейського освітнього простору: відкритість і прозорість проголошуються ключовими принципами розбудови якісної освіти.

Поряд з тим утвердження ідеї студентоцентризму в українських вишах мало свої ментальні риси та національні особливості, які у повній мірі виявились на Майдані Незалежності (2004 р.).

Висновки. Аналіз поняття студентоцентризму у контексті модернізації вищої освіти в умовах реалізації цілей і завдань Болонського процесу уможливлює виокремлення періодів становлення ідеї студентоцентризму та етапів. У даній роботі проаналізовано початковий (підготовчий) період, в якому виокремлено чотири етапи: початковий, становлення, поглиблення, інтеграції/синергії. Відмічається деяке відставання України від загальноєвропейського процесу творення студентоцентрованої освіти.

Перспективи подальших досліджень полягають у розкритті сутності етапів другого періоду розвитку ідеї студентоцентризму, який охоплює 2005–2015 рр.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003–2004 рр.) / За ред. Кременя В.Г. Тернопіль: Вид-во ТДПУ, 2004. 147 с.
2. Постанова Кабінету Міністрів України від 12 листопада 1997 р. № 1260 «Про документи про освіту та вчені звання». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1260-97-%D0%BF#Text>
3. Указ президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text>
4. Постанова Кабінету Міністрів України від 19 серпня 2002 р «Про затвердження заходів з реалізації Національної доктрини розвитку освіти на 2002-2004 роки». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1223-2002-%D0%BF#Text>
5. Вища освіта України і Болонський процес / Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубінко В.В., Бабин І.І. Навчальна програма. Київ –Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В.Гнатюка, 2004. 18 с.
6. Закон України «Про вищу освіту» (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2002). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2984-14#Text>

Палінчак Микола Михайлович,

ORCID ID: 0000-0002-9990-5314

доктор політичних наук,

професор кафедри міжнародної політики

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Стойка Олеся Ярославівна,

ORCID ID: 0000-0002-7695-6100

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри іноземних мов

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Стойка Іван,

ORCID ID: 0000-0002-3514-9329

магістр

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ ЗАСАДИ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ В РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА

REGULATORY AND LEGAL PRINCIPLES OF THE DIGITAL TRANSFORMATION OF HIGHER EDUCATION IN THE REPUBLIC OF POLAND

Цифрова трансформація стосується всіх сфер життя включно із системою освіти та професійної підготовки вчителів. Про важливість розвитку цифрових компетентностей наголошується міжнародними організаціями вже багато років, але, на жаль, ці дії в освітній сфері не позначились революційними змінами. Бачення майбутнього, яке полягає в цифровізації освіти, виникло практично миттєво, і назад від цих процесів сьогодні у людства немає шляху. У статті проаналізовано офіційні документи, статистичні дані та матеріали з питань вищої освіти, професійної освіти і навчання у країнах ЄС та Республіці Польща. Питання цифровізації вищої освіти у Республіці Польща на сьогодні регулюються нормативно-правовими актами. Ці нормативно-правові акти доповнюються численними виконавчими документами, виданими у формі наказів, розпоряджень, рекомендацій Міністерства національної освіти та Міністерства вищої освіти та науки. Важливу роль у регулюванні освіти та виховання в Польщі відіграють також акти місцевих органів самоврядування, які видані на підставі повноважень одиниць місцевого самоврядування.

Очікування сучасного інформаційного суспільства вимагають постійного та систематичного перегляду та оновлення нормативно-правової бази з питань цифровізації вищої освіти у Республіці Польща. Тому для підтримки професійної підготовки висококваліфікованих спеціалістів мають бути впроваджені системні заходи у законодавчому полі з питань цифровізації освіти. Модернізація у нормативно-правовій базі з цифровізації освіти Республіки Польща відбувається відповідно до вимог європейського освітнього простору та діяльності міжнародних організацій щодо цифровізації освіти, формування цифрової грамотності та компетентностей.

Ключові слова: вища освіта, цифровізація, нормативно-правова база, цифрова трансформація.

Digital transformation affects all spheres of life, including the system of education and professional training of teachers. The importance of the development of digital competences has been emphasized by international organizations for many years, but unfortunately, these actions in the educational sphere have not resulted in revolutionary changes. The vision of the future, which includes the digitalization of education, arose almost instantly and there is no way back from these processes for humanity today. The article analyzes official documents, statistical data and materials on issues of higher education, professional education and training in EU countries and the Republic of Poland. The issues of digitalization of higher education in the Republic of Poland are currently regulated by the following legal acts. These legal acts are supplemented by numerous executive documents issued in the form of orders, recommendations of the Ministry of National Education and the Ministry of Higher Education and Science. An important role in the regulation of education and upbringing in Poland is also played by the acts of local self-government bodies, which are issued on the basis of the powers of local self-government units.

The expectations of the modern information society require constant and systematic review and updating of the legal framework on digitalization of higher education in the Republic of Poland. Therefore, in order to support

the professional training of highly qualified specialists, systematic measures should be implemented in the legislative field on issues of digitization of education. Modernization of the legal framework for the digitalization of professional training of teachers in the Republic of Poland takes place in accordance with the requirements of the European educational space and the activities of international organizations regarding the digitalization of education, the formation of digital literacy and competencies.

Key words: higher education, digitalization, legal basis, digital transformation.

Постановка проблеми. Цивілізаційний розвиток людства, науково-технічний прогрес, міграція населення, виклики, пов'язані зі світовою пандемією, війнами разом зі зростанням попиту на знання та підвищення рівня та якості освіти неминуче привели до зменшення прямого спілкування в освітньому процесі між викладачем і студентом та запровадження дистанційного навчання, що вимагає формування цифрової компетентності у педагогів.

Цифрова трансформація стосується всіх сфер життя включно із системою освіти та професійної підготовки вчителів. Про важливість розвитку цифрових компетентностей наголошується міжнародними організаціями вже багато років, але, на жаль, ці дії в освітній сфері не позначились революційними змінами. Бачення майбутнього, яке полягає в цифровізації освіти, виникло практично миттєво і назад від цих процесів сьогодні у людства немає шляху.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У дослідженні проаналізовано офіційні документи, статистичні дані та матеріали з питань вищої освіти, професійної освіти і навчання у країнах ЄС та Республіці Польща, зокрема: «Edukacja: jest w niej ukryty skarb» [5]; Рапорт для ЮНЕСКО Міжнародної комісії з питань освіти для XXI століття під керівництвом Ж. Делора [3]; «Edukacja dla Europy. Raport Komisji Europejskiej» [5]; «Edukacja i szkolenia 2020» [4]; «Systemy edukacji w Europie – stanobecný i planowane reformy. Luksemburg, listopad 2011» [14] та інші.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета дослідження – розглянути та проаналізувати нормативно-правову базу щодо цифрової трансформації у сфері вищої освіти у Республіці Польща.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналізуючи нормативно-правову базу щодо цифровізації вищої освіти у Республіці Польща, можемо констатувати, що джерелом освітнього права в країні є Конституція – найвищий правовий акт держави, у ст. 70 якої гарантовано право на освіту. Обов'язком органів державної влади є забезпечення громадянам загального та рівного доступу до освіти. Для цього органам влади необхідно створити та підтримувати системи

індивідуальної фінансової та організаційної підтримки здобувачів освіти [6].

Зазначимо, що в Республіці Польщі за функціонування системи професійної підготовки вчителів відповідають два міністерства: Міністерство народної освіти (MEN) і Міністерство науки та вищої освіти (за сферу вищої освіти) [1, с. 90].

Питання цифровізації освіти у Республіці Польща на сьогодні регулюються, зокрема, такими нормативно-правовими актами, як:

– Закон від 7 вересня 1991 р. «Про систему освіти» зі змінами [16];

– Закон від 14 грудня 2016 р. «Про освіту» зі змінами [15];

– Закон від 20 липня 2018 року «Про вищу освіту і науку» [18];

– Закон від 14 грудня 2016 р. «Про введення Закону про освіту» зі змінами [17].

Зазначимо, що реформування системи вищої освіти в країні є лише елементом, хоч і дуже значущим, у системі педагогічної освіти. Польські вчені, аналізуючи перші підсумки реформи, попереджають, що це лише перший етап на шляху нових реформ, які є неминучими у сучасному цифровому світі [7, с. 10].

Ці нормативно-правові акти доповнюються численними виконавчими документами, виданими у формі наказів, розпоряджень, рекомендацій Міністерства національної освіти та Міністерства вищої освіти та науки.

Важливу роль у регулюванні освіти та виховання в Польщі відіграють також акти місцевих органів самоврядування, які видані на підставі повноважень одиниць місцевого самоврядування (наприклад, гмінами, повітами, воєводствами).

Виникає нова цифрова реальність, остаточного вигляду якої ми ще не знаємо і через стрімкі темпи розвитку цивілізації не можемо її передбачити, маючи у своєму розпорядженні лише попередній досвід. На жаль, процес цифровізації вищої освіти як напрям реформування процесу навчання в польських умовах обтяжений особливим викликом – відсутністю чіткого нормативно-правового регулювання [8].

Цифрові технології в навчанні демократизують освіту і науку сьогодні завдяки використанню нових методів і прийомів навчання у прямому

і переносному значенні, можна сказати, що не студент йде до університету, а університет приходиться до студента. Студенти задовільняють потребу у самоосвіті, а також уможливають суспільно бажаний обов'язок навчання протягом усього життя, що є результатом організаційних або правових перетворень.

Водночас Польське Міністерство адміністрації та цифровізації у звіті «Інформаційне суспільство в цифрах» (2014 року) [10] визначає цифрові компетентності як набір двох типів компетентностей – інформаційної та ІТ. Інформаційні компетентності включають: вміння шукати інформацію, розуміти її, а також оцінювати її достовірність та корисність, тоді як у сфері ІТ-компетентностей виділяються навички користування комп'ютером та іншими електронними пристроями, використання різних типів додатків та програмного забезпечення, використання Інтернету та створення цифрового контенту [9 с. 51].

До пандемії 2020 року цифрові компетентності вчителів майже не були предметом систематичних емпіричних досліджень. Опитування EU Kids Online у 2018 році [11] показало, що польські студенти не отримують достатньої підтримки від викладачів у набутті цифрових компетентностей, таких як здатність перевіряти достовірність інформації, знайденої онлайн (45,5% студентів відповіли, що вчитель не пояснив, чому один онлайн-контент хороший, а інший поганий), або реагування на погрози, пов'язані з онлайн-діяльністю (63,3% студентів не отримували допомоги від викладача в минулому, коли щось негативне надходило через Інтернет та несло занепокоєння). Крім того, 44,5% опитаних здобувачів освіти заявили, що викладач ніколи або майже ніколи не заохочував їх використовувати та вивчати інформацію з Інтернету. Як і у випадку з учнями та студентами, цифрові навички вчителів та викладачів перевірялися у зв'язку із необхідністю переходу на дистанційне навчання.

Цікаво, що починаючи з 1998 року в Республіці Польща були розроблені та запроваджені «Стандарти підготовки вчителів у галузі інформаційних технологій та інформатики», які були прийняті Радою з питань інформаційної та медіаосвіти при Міністерстві національної освіти у 2003 році. У 2010 році Рада з питань інформаційної та медіаосвіти розробила нові Стандарти підготовки вчителів, а саме були розроблені Стандарти підготовки до ІКТ для всіх спеціальностей педагогічної освіти.

Сьогодні в Республіці Польща велике значення надається цифровій компетентності громадян. З

2020 року у зв'язку із необхідністю організації навчання з використанням методів і прийомів дистанційного навчання безперечно важливим є питання здобуття цифрової компетентності вчителями. Основи цих компетентностей лежать у сфері цифрових технологій [13].

Для вивчення проблеми цифровізації професійної підготовки вчителів у Республіці Польща доцільно проаналізувати Проєкт урядової програми «Програма розвитку цифрові] компетентції» (липень 2022 року) [12].

Цифровізація професійної підготовки вчителів у Республіці Польща під час навчання в університеті зазвичай є останнім етапом формальної освіти молоді. На цьому етапі навчання студенти повинні розвивати передові навички, що відповідають майбутній посаді випускника, а також продовжувати формувати навички свідомого користувача цифрових технологій.

З точки зору цифровізації вищої освіти у Республіці Польща цифрові компетентності визначаються як компетентності майбутнього, стають вирішальними для всіх напрямів підготовки майбутніх фахівців, зокрема це є здобуття знань за допомогою цифрових технологій та нових інструментів для різних спеціальностей.

Очікування сучасного інформаційного суспільства вимагають постійного та систематичного перегляду та оновлення нормативно-правової бази з питань цифровізації вищої освіти у Республіці Польща. Тому для підтримки професійної підготовки висококваліфікованих спеціалістів мають бути впроваджені системні заходи в законодавчому полі з питань цифровізації освіти.

Представлений у дослідженні аналіз нормативно-правової бази з цифровізації вищої освіти у Республіці Польща демонструє, що нормативні документи в основному зосереджуються на питаннях, які визначають правовий статус вчителів/викладачів. Відзначимо важливість формування цифрових компетентностей у системі освіти, на ринку праці та в повсякденному житті протягом останніх десятиліть, про це у своїх звітах наголошували міжнародні організації, але, на жаль, у Республіці Польща останніми роками зміни в цьому питанні були незначними. Водночас можемо констатувати, що модернізація у нормативно-правовій базі з цифровізації освіти у Республіці Польща відбуваються відповідно до вимог європейського освітнього простору та діяльності міжнародних організацій щодо цифровізації вищої освіти, формування цифрової грамотності та компетентностей.

Висновки та перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Викладений матеріал дозволяє підсумувати, що цифровізація вищої освіти в Республіці Польща ґрунтується на європейських нормативно-правових документах саме у галузі освіти. Цифрова компетентність (скорочена назва – DigComp) вперше у своєму теоретичному значенні та обґрунтуванні практичної значущості знайшла місце у звіті Європейської Комісії у 2013 році, де було зазначено, що цифрова компетентність – це інструмент, який слугує

для планування освітньо-навчальних ініціатив з метою підвищення рівня цифрової компетентності конкретних професійно зорієнтованих категорій населення.

Перспективи подальших досліджень у сфері цифровізації вищої освіти потребують урахування досвіду провідних країн світу, зокрема європейських країн, які розпочали процес реформування освітніх систем, їх цифровізації значно раніше України, і їх досвід та результат буде актуальним та своєчасним щодо запозичення на теренах України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Біницька К. Підготовка майбутніх учителів початкової освіти у країнах Східної Європи: теорія і практика : монографія / за наук. ред. Г. Терещука. Хмельницький : видавець ФОП Цюпак А.А. 2018. 376 с.
2. Digital Competence Framework for Educators. European Commission. URL: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en (дата звернення: 27.12.22).
3. Edukacja dla Europy: raport Komisji Europejskiej, Komitet Prognoz «Polska 2000 Plus» przy Prezydium PAN. Warszawa 1999. S. 361–365.
4. Edukacja i szkolenia, 2020. URL: <http://ce.zabrze.pl/upload/projekty/2.Co%20to%20jest%20ET%202020.pdf> (дата звернення: 25.09.22).
5. Edukacja – jest w niej ukryty skarb: raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku / pod przewodn. Jacques'a Delorsa. Warszawa : Stowarzyszenie Oświatowców Polskich : Wydawnictwa UNESCO, 1998. 288 p.
6. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, Art. 70. URL: <https://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/kon1.htm> (дата звернення: 28.12.22).
7. Kwiek M. Reforma szkolnictwa wyższego w Polsce i jej wyzwania. Jak stopniowa dehermetyzacja systemu prowadzi do jego stratyfikacji. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 2017, 2(50). S. 9–38, s. 10.
8. Lubina E. Zmiany funkcji nauczyciela w nauczaniu na odległość. 2004. URL: <https://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/6/id/80>.
9. Jabłonowska M., Wiśniewska Ju. Europejskie ramy kompetencji cyfrowych nauczycieli – kluczowe obszary badania poziomu umiejętności i ich implikacje. *Edukacja ustawiczna dorosłych*. 2021, 1. S. 51.
10. Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji. Społeczeństwo informacyjne w liczbach. 2014. URL: <https://www.gov.pl/web/cyfryzacja/raporty-dane-badania> (дата звернення 25.12.22).
11. Polskie badanie EU Kids Online 2018. URL: https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/17037/EU_Kids_Online_2019_gotowe.pdf?sequence=1&isAllowed=y (дата звернення 25.12.22).
12. Program Rozwoju Kompetencji Cyfrowych – projekt lipiec 2022. URL: <https://www.gov.pl/attachment/2846a1a3-f583-4a37-a69c-ec907b9245cd> (дата звернення 25.12.22).
13. Sysło M.M. Potrzeba szerszych zmian w kształceniu informatycznym. 2022. URL: <https://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/5901-potrzeba-szerszych-zmian-w-ksztalceniu-informatycznym> (дата звернення: 25.09.22).
14. Systémy edukacji w Europie – stan obecny i planowane reformy. Luksemburg, listopad 2011. Docplayer. URL: <http://docplayer.pl/6565248-Systemy-edukacji-w-europie-stan-obecny-i-planowane-reformy-luksemburg.html> (дата звернення: 19.12.22).
15. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. *Prawo oświatowe*. Dz.U. 2017 poz. 59 URL: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20170000059> (дата звернення: 25.12.22).
16. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. *O systemie oświaty*. Dz.U. 1991 Nr 95 poz. 425. URL: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19910950425> (дата звернення: 25.12.22).
17. Ustawa z dnia 27 października 2017 r. *O finansowaniu zadań oświatowych*. Dz.U. 2017 poz. 2203. URL: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170002203> (дата звернення: 25.12.22).
18. Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. *Prawo o szkolnictwie wyższymi nauce*. Dz.U. 2018 poz. 1668. URL: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20180001668> (дата звернення: 25.12.22).

Свида Оксана Василівна,

асистент учителя

Кальницька загальноосвітня школа І–ІІІ ст.

Великолучківської сільської ради

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

THEORETICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

У статті розкрито теоретичні засади формування комунікативної компетентності в учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах Нової української школи. Узагальнено сучасні наукові розвідки учених, методистів щодо питання розвитку комунікативних умінь у школярів з інтелектуальними порушеннями, визначено методи, які сприяють цьому процесу. З'ясовано, що комунікація – це процес обміну інформацією (фактами, ідеями, поглядами, емоціями тощо) між двома або більше особами, спілкування за допомогою вербальних і невербальних засобів з метою передавання та одержання інформації, взаємодія учасників спілкування, сприйняття та пізнання людьми одне одного. Розрізняють внутрішній стимул до комунікації – ініційований потребою самої людини і зовнішній – ініційований іншою людиною.

Визначено, що в основі комунікативної діяльності лежить ситуація спілкування. В умовах освітнього процесу ситуація задається вчителем, асистентом учителя. Комунікативність передбачає володіння певними комунікативними вміннями. З'ясовано групи комунікативних умінь: комунікаційні (мовленнєві); перцептивні (уміння сприймати); інтерактивні (уміння взаємодіяти в процесі спілкування).

Визначено, що формування комунікативної компетентності у дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах навчання в інклюзивному класі має свої особливості, що викликані специфікою сприймання, запам'ятовування навчального матеріалу. В умовах освітнього процесу в класах з інклюзивним навчанням украй важливо асистенту вчителя побудувати програму розвитку зв'язного мовлення за чотирма рівнями: лексичним, вимовним, словосполучення й речення та текстовим. Комунікативна компетентність в учня з ІП передбачає: володіння мовленнєвою діяльністю, уміння вступати в комунікацію з оточуючими, подолання мовних бар'єрів, дотримання культури спілкування, уміння невербальної комунікації. Учителі-практики, асистенти вчителів мають можливість на науковій основі розробити індивідуальну програму розвитку дитини, в якій передбачити систему роботи з формування комунікативних умінь.

Ключові слова: комунікація, комунікативна компетентність, діти з інтелектуальними порушеннями, мовленнєва діяльність, культура спілкування.

In the article reveals the theoretical foundations of the formation of communicative competence of students with intellectual disabilities in the conditions of the New Ukrainian School. Modern scientific investigations of scientists and methodologists regarding the development of communication skills among schoolchildren with intellectual disabilities are summarized, methods that contribute to this process are determined. It was found out that communication is the process of exchanging information (facts, ideas, views, emotions, etc.) between two or more persons, communication using verbal and non-verbal means for the purpose of transmitting and receiving information, interaction of communication participants, perception and cognition by people. There is a distinction between internal stimulus to communication – initiated by the need of the person himself and external – initiated by another person.

It was determined that the basis of communicative activity is the situation of communication. In the conditions of the educational process, the situation is set by the teacher and the teacher's assistant. Communicability implies the possession of certain communication skills. The groups of communication skills were clarified: communication (speech); perceptive (ability to perceive); interactive (the ability to interact in the process of communication).

It was determined that the formation of communicative competence of children with intellectual disabilities in the conditions of learning in an inclusive class has its own characteristics, which are caused by the specifics of perceiving and memorizing educational material. In the conditions of the educational process in classes with inclusive education, it is extremely important for the teacher's assistant to build a program for the development of coherent speech at four levels: lexical, pronunciation, word combinations and sentences, and text. Communicative competence of a student with intellectual disabilities involves: mastery of speech, the ability to communicate with others, overcoming language barriers, observing the culture of communication, and the ability to communicate non-verbally. Practicing teachers, teacher assistants have the opportunity to develop an individual child development program on a scientific basis, which includes a system of work for the formation of communication skills.

Key words: communication, communicative competence, children with intellectual disabilities, speech activity, communication culture.

Постановка проблеми. Розвиток комунікативних умінь є важливою умовою формування ключової компетентності – оволодіння державною мовою. Для учнів, що навчаються у закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням, комунікативні здібності украй важливі для засвоєння шкільної програми та соціалізації у суспільстві. Сьогодні нормативно-законодавчою базою України передбачено документи щодо навчання, виховання та розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, з-поміж яких: закони України «Про освіту», «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні», Постанова Кабінету Міністрів України «Порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» та ін. Інновації у системі освіти, що пов'язані з інклюзивним навчанням, посилили увагу науковців щодо методів, прийомів, форм, засобів навчання дітей з інтелектуальними порушеннями. Це підкреслює актуальність досліджуваної проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам вивчення різних аспектів розвитку та корекції мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями присвячена низка наукових доробків: О. Белової, Г. Блеч, О. Боряк, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет та ін. Так, О. Боряк досліджено проблему порушень мовленнєвої діяльності, зумовлених розумовою відсталістю легкого та помірного ступенів тяжкості: причинну зумовленість, механізми виникнення, специфіку когнітивного компонента. Основні аспекти процесу формування лексичної сторони мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями є предметом вивчення В. Тарасової. Ученими у галузі спеціальної та інклюзивної освіти А. Колупаєвою, В. Синьовим та ін. вивчається сутність порушень пізнавально-емоційної сфери дітей, розглядаються підходи у їх навчанні, вихованні та розвитку.

В основі комунікативної діяльності лежить ситуація спілкування. В умовах освітнього процесу ситуація задається вчителем, асистентом учителя. Предметом комунікації є думки, що висловлюються у зв'язку з певними мотивами в межах конкретної теми. Розрізняють внутрішній стимул до комунікації – ініційований потребою самої людини і зовнішній – ініційований іншою людиною.

Постановка завдання. Метою статті є з'ясування теоретичних засад щодо формування комунікативної компетентності в учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах Нової української школи. Завдання – дослідити сучасні наукові розвідки учених, методистів щодо питання розвитку

комунікативних умінь у школярів з інтелектуальними порушеннями, визначити методи, які сприяють цьому процесу.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проблеми передбачало вивчення наукових праць, їх узагальнення щодо шляхів розвитку комунікативних умінь. Насамперед нами вивчалася довідкова література з метою розкриття змісту ключових слів. На наступному етапі дослідження систематизовувалися наукові дослідження з питання. Це дасть можливість сформулювати практичні аспекти щодо розвитку комунікативної компетентності в учнів з інтелектуальними порушеннями.

«Комунікативний» за Великим тлумачним словником української мови – це здатність до спілкування, контактів; зв'язок, спілкування, контакти між ким-, чим-небудь; комунікабельність [5]. Цей термін висвітлений і в працях окремих дослідників. За К. Пономарьовою, комунікація – це процес обміну інформацією (фактами, ідеями, поглядами, емоціями тощо) між двома або більше особами, спілкування за допомогою вербальних і невербальних засобів з метою передавання та одержання інформації, взаємодія учасників спілкування, сприйняття та пізнання людьми одне одного. Комунікативність передбачає володіння певними комунікативними умінями. Комунікативні уміння – це здатність встановлювати і підтримувати контакти з іншими людьми, використовуючи власні здібності, необхідні для ефективної комунікативної дії у ситуаціях міжособистісного спілкування [6, с. 6].

Студіюючи наукові джерела, нами з'ясовано, що зміст поняття «комунікація» трактується по-різному:

- 1) це спілкування, що характеризується передаванням інформації від однієї людини до іншої [5];
- 2) спілкування, обмін думками, фактами, ідеями; специфічна форма взаємодії людей у процесі їхньої пізнавально-трудова діяльності; людська форма комунікації характеризується, головним чином, функціонуванням мови [7];
- 3) поняття, яке використовується: для характеристики структури ділових і міжособистісних відносин, для характеристики обміну інформацією в людському суспільстві взагалі [8].

Отже, комунікація – це процес обміну інформацією (фактами, ідеями, поглядами, емоціями тощо) між двома або більше особами, спілкування за допомогою вербальних і невербальних засобів із метою передавання та одержання інформації.

Наступним етапом дослідження стало з'ясування групи комунікативних умінь.

I група – комунікаційні (мовленнєві). До них належать уміння:

- 1) чітко і зрозуміло висловлювати свої думки;
- 2) переконувати;
- 3) аргументувати;
- 4) доводити;
- 5) робити висновки;
- 6) аналізувати висловлення.

II група умінь – перцептивні (уміння сприймати). Ця група охоплює уміння:

1) слухати і чути (правильно інтерпретувати вербальну і невербальну (жести, міміку) інформацію, розуміти підтекстову інформацію тощо);

2) зрозуміти настрій і почуття іншої людини (здатність до емпатії, дотримання такту, співчуття);

3) здійснювати рефлексію.

III група умінь – інтерактивні (уміння взаємодіяти в процесі спілкування). До цієї групи належать уміння:

1) вести бесіду, перемовини, обговорення;

2) ввічливо висловлювати свої думки;

3) ставити запитання;

4) захопити собою;

5) сформулювати вимогу;

6) спілкуватися в конфліктних ситуаціях;

7) керувати власними емоціями, своєю поведінкою [6, с. 7].

З'ясуємо поняття «комунікативна компетентність». З погляду психології «комунікативна компетентність» є цілісним структурним утворенням, що втілює у собі когнітивні й поведінкові елементи. До перших відносять знання відповідних засобів та їх адекватне використання, до других – психологічну адаптацію до ситуації [1].

Процес формування комунікативної компетентності передбачає:

– засвоєння знань про способи взаємодії з оточуючими;

– оволодіння уміннями і навичками використовувати засоби мови в усному мовленні;

– розвиток діалогічного і монологічного мовлення;

– оволодіння культурою усного і писемного мовлення;

– засвоєння норм мовленнєвого етикету у ситуаціях навчального і побутового спілкування;

– опанування навичок роботи в групі, колективі;

– розвиток здібностей навчальної співпраці;

– оволодіння різними соціальними ролями;

– формування уміння критично оцінювати думки і дії інших людей.

Отже, комунікативна компетентність передбачає не тільки оволодіння необхідною кількістю мовних і мовленнєвих знань, а й формування умінь практичного використання мови в процесі мовленнєвої діяльності [6, с. 9].

З позиції Н. Соняк, комунікативна компетентність – це інтегрована здатність особистості, що виявляється передусім через набуття досвіду комунікативної діяльності, уміння усно й письмово висловлювати свої думки, почуття в різних комунікативних ситуаціях, зокрема в побуті, освітньому процесі, культурному житті, чітко й аргументовано пояснювати факти, а також через формування мотиваційно-ціннісної основи спілкування, відчуття краси слова, усвідомлення ролі мови для ефективного спілкування та культурного самовияву, готовність уживати українську мову як рідну в різних життєвих ситуаціях [9, с. 29]. Комунікативна компетентність передбачає формування умінь спілкуватися у різних ситуаціях.

Формування комунікативної компетентності у дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах навчання в інклюзивному класі має свої особливості, що викликані специфікою сприймання, запам'ятовування навчального матеріалу. У дітей з порушеним інтелектом спостерігається стійко виражене зниження пізнавальної діяльності дитини, що виникає на основі органічного ураження центральної нервової системи. Це якісні зміни всієї психіки, всієї особистості загалом, що стали результатом перенесених органічних ушкоджень центральної нервової системи; така атипія розвитку, у разі якої страждає не лише інтелект, але й емоційно-вольова сфера [10, с. 38]. Ю. Шевченко зазначає, що порушення мислення гальмує розвиток вищих духовних почуттів: совісті, почуття обов'язку, відповідальності, самовідданості. В основному переважають безпосередні переживання конкретних життєвих обставин. Воля у дітей з інтелектуальними порушеннями характеризується недоліком ініціативи, невмінням керувати своїми діями, чинити у відповідності до скільки-небудь віддалених цілей. Для них характерні несамостійність, невміння долати найменші перешкоди, протистояти будь-яким спокусам або діям, які поєднуються з вольовими порушеннями протилежного типу. Сюди належать несподівані прояви наполегливості і цілеспрямованості, вміння долати деякі труднощі, обдуманість поведінки, що виникають у разі прояви елементарного прагнення отримати задоволення, приховати проступок, домогтися задоволення егоїстичних інтересів [10, с. 44].

Інтелектуальні порушення проявляються у порушеннях мовлення, моторики, сприймання, пам'яті, уваги, емоційної сфери. Такі учні здатні до мовленнєвого розвитку, хоча він і здійснюється уповільнено, вимагає спеціальної методики.

Для дітей з інтелектуальними порушеннями характерне важке сприйняття речення у мовному потоці. Мовлення дітей з легким інтелектуальним порушенням характеризується як розвинуте на достатньому побутово-ситуативному рівні. Вони правильно будують речення, вимовляють слова, користуються узагальненими та абстрактними поняттями. Засвоюють читання та писемне мовлення (яке є аграматичним). Їм важко сприймати звернене мовлення, яке вибудоване зі складних логіко-граматичних конструкцій. Також викликають труднощі переносні значення слів, метафори, словниковий запас збіднений. Не отримана спеціальна педагогічна допомога у дошкільному віці призводить до неготовності дитини оволодівати шкільними знаннями [2, с. 7].

В умовах освітнього процесу в класах з інклюзивним навчанням украй важливо асистенту вчителя побудувати програму розвитку зв'язного мовлення за чотирма рівнями: лексичним, вимовним, словосполучення й речення та текстовим. Уважаємо, що робота з дитиною з інтелектуальними порушеннями повинна починатися зі збагачення та уточнення словника. Під час спілкування необхідно дотримуватись етичних норм, вживати прийнятні формули мовленнєвого етикету (форми звертання, слова ввічливості). Дитина мусить дбати про своє мовлення і правильно його організувати, щоб налагодити стосунки з учителями, ровесниками, іншими учасниками навчального процесу. Молодшим школярам зазвичай досить складно організувати свою мовленнєву поведінку, і це негативно впливає на спілкування з оточуючими. Причина полягає в тому, що в дітей цього віку не досить сформовані соціально-комунікативні навички, структурні компоненти спілкування [6]. Для дитини з ІІІ насамперед слід засвоїти формули мовленнєво-національного етикету: привіт, добрий день, дякую і т.д. Це досягається зразком мовлення вчителя чи асистента, індивідуальним зверненням до учня з ООП («Добрий день, Петрику»).

На думку Г. Блеч, порушення мовлення у разі інтелектуальної недостатності має системний характер та поширюється на всі функції мови – комунікативну, пізнавальну, регулюючу. Слабкість комунікативної функції мови розглядається як частина у структурі загального мовленнєвого

порушення. Мова майже не включається в процес діяльності, діти неспроможні створювати сюжетні малюнки, декоративні роботи, конструкції у співвідношенні зі сформульованим задумом. Слабкість плануючої функції призводить до того, що мова дітей не є інструментом їхньої мисленнєвої діяльності, в ній не відображається особистий, пізнавальний досвід, що призводить до стереотипних сюжетів, до зміни задуму. Недостатньою є і пізнавальна функція мовлення, що проявляється в неспроможності встановлювати зв'язки між практичними діями та їх словесними позначеннями. Дії дітей до кінця не усвідомлені, досвід дій не зафіксований у слові, тому не узагальнений, образи та уявлення формуються повільно та фрагментарно [3, с. 105].

Погоджуємось з думкою науковця, що корекційно-розвивальне навчання з розвитку мовлення здійснюється в процесі: спілкування з дитиною з приводу побутових, ігрових та пізнавальних інтересів (розвиток соціального напрямку мови, формування комунікативної потреби, оволодіння різними видами комунікативних висловлювань); сюжетно-рольових та театральних ігор (активізація мовних засобів); занять з малювання, ліплення, конструювання, ручної праці (регулююча функція мови, зв'язок сприйнятого зі словом з метою формування та актуалізації уявлень зі словом); формування елементарних математичних уявлень, на заняттях з розвитку мовлення, ознайомлення з навколишнім, фізичного, музичного та сенсорного виховання; індивідуальної корекційної роботи (корекція порушень звуковимови, розвиток фонематичного сприймання, слуху) [4, с. 106].

Для соціалізації важливо сформувати в учнів з ІІІ комунікативну компетентність. Комунікативна компетентність в учня з ІІІ передбачає: володіння мовленнєвою діяльністю, уміння вступати в комунікацію з оточуючими, подолання мовних бар'єрів, дотримання культури спілкування, уміння невербальної комунікації.

Узагальнення теоретичних досліджень дає можливість нам сформувати систему комунікативних вправ для навчання, виховання та розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, виходячи з їхніх індивідуальних та вікових особливостей. Учителі-практики, асистенти вчителів мають можливість на науковій основі розробити індивідуальну програму розвитку дитини, в якій передбачити систему роботи з формування комунікативних умінь. Як показує наше дослідження, соціалізація дитини в шкільному та суспільному

житті можлива за умови вільного спілкування українською мовою в усній і писемній формах. Окрім того, теоретичні засади націлюють педагогів на систему комунікативних вправ та завдань: аналітичних, синтетичних, творчих.

Висновки. Таким чином, нами з'ясовано теоретичні засади щодо формування комунікативної компетентності в учнів з інтелектуальними

порушеннями в умовах Нової української школи; вивчено сучасні наукові розвідки учених, методистів щодо питання розвитку комунікативних умінь у школярів з інтелектуальними порушеннями.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у добірці тренувальних вправ для формування в учнів з інтелектуальними порушеннями комунікативної компетентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Александрова С.А. Професійно-комунікативна компетентність : тексти лекцій. Харків : ХНАМГ, 2008.
2. Белова О.Б. Особливості розвитку мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями *Медична освіта*, 2021, № 1. С. 5–10. URL: https://www.researchgate.net/publication/352593768_OSOBLIVOSTI_ROZVITKU_MOVLENNIA_U_DITEJ_Z_INTELEKTUALNIMI_PORUSENNAMI.
3. Блеч Г.О. Навчання грамоти. Типова освітня програма початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для учнів 1 класів з інтелектуальними порушеннями / О.В. Чеботарьова, Г.О. Блеч, Н.А. Ярмола, І.В. Гладченко, Н.І. Королько, І.В. Дмитрієва, С.В. Трикоз, І.В. Бобренко, І.В. Голомозда, О.А. Чухліб. 2018. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/712585>.
4. Блеч Г.О. Методичні поради щодо формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих дошкільників. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/3673/1/article5.pdf>.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
6. Пономарьова К. Формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови : методичний посібник. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2020. 88 с.
7. Словник синонімів української мови: у 2 т. / авт.-уклад. Бурячок А.А. та ін. Київ, 2006. Т. 2. С. 254.
8. Словник-довідник з української лінгводидактики : навчальний посібник / за ред. М.І. Пентилюк. Київ, 2015. 320 с.
9. Соняк Н.Л. Дидактичні умови формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом : дис. ... канд. пед. наук. Луцьк. Тернопіль, 2018. 247 с.
10. Шевченко Ю. Особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями у сучасному освітньому просторі. *Особлива дитина: навчання і виховання*, № 3, 2020. С. 36–46.

Сідун Лариса Юрїївна,
*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії та практики перекладу
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

Девіцька Антонїна Ігорївна,
*кандидат філологічних наук,
доцент кафедри теорії та практики перекладу
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

SOCIO-CULTURAL ASPECT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

У роботі розглянуто соціокультурний аспект викладання іноземної мови для студентів-іммігрантів в контексті знайомства з культурою країни, її історією, соціокультурними традиціями, особливостями національного бачення світу народом-носієм. Викладання іноземних мов базується на використанні кумулятивної функції, у якій мова виступає зв'язною ланкою між поколіннями, сховищем і засобом передачі позамовного колективного досвіду, оскільки мова не тільки відображає сучасну культуру, але і фіксує її попередній стан. Виокремлено етапи формування соціокультурних компетенцій, які розглядаються як можливість застосовувати полікультурні знання, навички та цінності в процесі міжкультурної комунікації в певних конкретних життєвих ситуаціях з метою формування толерантного ставлення до інших людей. Підкреслюється необхідність підготовки полікультурного педагога-спеціаліста до оволодіння відповідними соціокультурними компетенціями з метою сприяння інтелектуальному зростанню студентів та розвитку особистості.

Ключові слова: соціокультурний аспект, комунікативна компетенція, полікультурний викладач, іноземна мова, культура спілкування.

In this work there has been considered the socio-cultural aspect of teaching a foreign language to immigrant students in the context of getting to know the country's culture, its history, socio-cultural traditions, and the peculiarities of the national worldview of the native people. Foreign language teaching is based on the use of a cumulative function, in which language acts as a connecting link between generations, a repository and a means of transmitting non-linguistic collective experience, since language not only reflects modern culture, but records its previous state as well. There are highlighted stages of the formation of socio-cultural competences, which are considered as an opportunity to apply multicultural knowledge, skills and values in the process of intercultural communication in certain specific life situations with the aim of forming a tolerant attitude towards other people. The necessity of training a multicultural educator-specialist to master the relevant socio-cultural competences in order to promote the intellectual growth of students and personality development is emphasized. The future specialist must not only acquire relevant knowledge, but also develop skills and personal qualities for working with students from different social, ethnic and linguistic backgrounds. There has been emphasized the importance of using all technologies of the future work of educators in their own learning: the use of problem methods (intellectual challenge), collective forms of work (cooperative learning), pedagogical support, establishing a positive climate (emotional engagement) in classes. Every specialist working in the paradigm of multicultural education must have a high level of intercultural competence and a culture of communication. It is necessary for a specialist to consider cultural diversity not as a problem and an obstacle, but as a positive moment capable of enriching students intellectually and emotionally, expanding their horizons, and helping them gain new life experience.

Key words: socio-cultural aspect, communicative competence, multicultural teacher, foreign language, culture of communication.

Постановка проблеми. Стрімкі зміни, які відбуваються у сучасному суспільстві впродовж останніх років, зумовлюють нові вимоги та виклики для підготовки фахівців нового покоління. Важливою складовою міжкультурної підготовки викладача є оволодіння соціокультурними знаннями про взаємовідносини мови, культури та освіти, досягнення соціокультурної мовної компетенції.

Аналіз останніх досліджень. Полікультурна освіта спирається на соціокультурний підхід до розвитку особистості, запропонований Л. С. Виготським і в подальшому розроблений М. Коулом, С. Скрібнером, Л. Моллом в контексті освіти, що враховує зв'язки між складними соціальними взаємовідносинами і культурними особливостями людей. Культурний контекст мовного

використання в освіті, процес удосконалення мови за рахунок його творчого конструювання досліджували С. Хіт, С. Філіпс, Дж. Ліндорфс, С. Крашен та ін.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та розкритті практики застосування соціокультурного компоненту для підвищення ефективності викладання іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Важливість використання лінгвістичного, культурного і соціального оточення в освіті є одним з пріоритетних моментів полікультуралізму. Даний підхід використовується у викладанні другої та іноземної мови для студентів іммігрантів в контексті знайомства з культурою країни, її історією, соціокультурними традиціями, особливостями національного бачення світу народом-носієм.

Полікультурна освіта найтісніше пов'язана з освітою білінгвальною та полілінгвальною, оскільки навчання мові є не що інше, як навчання культурі. Нерозривний зв'язок мови та культури має ряд причин: оволодіння мовою не слідує універсальній схемі, а різниться в різних культурах; процес становлення повноправним членом суспільства проходить за допомогою мовного обміну у певній соціальній ситуації; кожне суспільство визначає рамки участі особи в окремо взятій ситуації, а це, в свою чергу, впливає на форму і зміст їх висловлювань; при вихованні дітей головний акцент робиться не на набуття граматичних навиків, а на передачу соціокультурних знань; мовні коди не можна вивчити в ізоляції, оскільки завжди при цьому можна спостерігати процес передачі соціокультурної інформації, наприклад, у змісті лінгвістичних завдань, в культурно-заснованому дискурсі підручників, у відношенні вчителя до культури мови, що вивчається.

Культура і спілкування нероздільні, тому що культура не тільки диктує хто, з ким, про що говорить і як проходить процес комунікації, вона допомагає визначити, як люди декодують значення висловлювань, умов та обставин доречності та інтерпретації визначених висловлювань. Культура – це основа комунікації [11, с. 24].

Як відомо, викладання іноземних мов, що має за мету вивчення мови одночасно з вивченням культури, базується на використанні однієї з функцій мови – кумулятивної. У цій функції мова виступає зв'язною ланкою між поколіннями, сховищем і засобом передачі позамовного колективного досвіду, оскільки мова не тільки відображає сучасну культуру, але і фіксує її попередній стан. Такий тісний зв'язок між культурою і комунікацією

обумовлює важливість комунікативної компетенції, яка виникла у відповідь на ідеї прогресивного граматиста Ноама Хомського [3], який вважає, що “мовна форма (компетенція) і використання мови (виконання)” відділені одне від одного, і лінгвісти повинні зосередитись на формі, яка відображає внутрішню граматичку мовця і слухача. Однак Хаймс [5, с. 277] описав соціолінгвістичну перспективу комунікативної компетенції, стверджуючи, що людина в спілкуванні повинна знати “коли говорити, і коли ні, ... про що говорити із ким, коли, де, та в якій манері” в доповненні граматичним правилам мови. Канале і Суейн [2] пропонують модель комунікативної компетенції, що включає граматичну, соціолінгвістичну та стратегічну компетенції, при цьому соціолінгвістична компетенція розглядається Канале [2] як два компоненти: соціолінгвістична та дискурсивна компетенції. На думку Савіль-Труака [12], комунікативна компетенція складається з трьох компонентів у контексті вивчення другої/іноземної мови: лінгвістичні, інтерактивні та культурні знання. На відміну від лінгвістичних знань Хомського, Савіль-Труак стверджує, що лінгвістичні знання включають як референційні значення, так і соціальні повідомлення. Комунікативна компетенція, з іншого боку, включає знання та очікування, пов'язані з соціальними змінами. Отже, культурні знання позначають соціальну структуру, цінність і ставлення суспільства до їхнього використання мови.

Ще однією методикою навчання є культурно відповідальна методика (*culturally responsible pedagogy*), яка враховує рідну мову, стиль взаємодії та культурне оточення студента, що є його культурним капіталом, основою процесу розвитку й освіти.

Ладсон-Біллінгс пояснює культурно відповідальне навчання як «педагогіку, яка розширює можливості студентів інтелектуально, соціально, емоційно та політично, використовуючи культурні референти, передавати знання, навички та ставлення» [6, с. 18]. Важливими є зусилля викладача підвищити усвідомлення студентів у тому, що коли вони проходять освітні програми, то зможуть навчитися орієнтуватися в соціальному, культурному та історичному контекстах в різноманітних освітніх середовищах.

Соціокультурні компетенції – явище складне. Соціокультурні компетенції розглядаються як можливість застосовувати полікультурні знання, навички та цінності в процесі міжкультурної комунікації в певних конкретних життєвих ситуаціях з метою формування толерантного ставлення до

інших людей. Формування соціокультурних компетентностей складається з трьох етапів, кожен з яких спрямований на вирішення певних завдань, пов'язаних із відповідними цілями

Перший етап – мотиваційний, тобто психологічна підготовка до спілкування зі студентами. Важливим на цьому етапі є питання готовності, тобто психологічного стану, який визначає здатність особи сприймати певну ситуацію або здійснювати дії. Цей етап спрямований на виховання в студентів інтересу до набуття знання про людей різних культурних та етнічних груп, що, у свою чергу, формує позитивне ставлення до соціокультурної освіти та підвищення інтересу до полікультурного спілкування [9]. Основна мета викладача полягає не тільки надавати інформацію про різні культури, але також змінити поведінку учнів щодо інших культур. На цьому етапі було б особливо корисно зосередитися на перегляд документальних, історичних фільмів, дискусії про культурну спадщину та традиції регіонів. Головна мета таких дискусій – формування культури спілкування, усвідомлення та розуміння викликів, виявлення різноманітної інформації, рефлексія в контексті знань, формування навичок дискутування, інклюзія. Перенесення знань у новий контекст є головною та ключовою метою дискусій [4]. Якщо вміло поводитися, дискусія стає найважливішою формою соціокультурного виховання. Коли відображаються соціокультурні цінності з огляду на характер роботи зі студентами та перетворюються на особисті переконання учня, толерантні відносини поступово займають належне місце. Моральна цінність ідеї діалогу означає об'єктивне усвідомлення розмаїття націй, культур, людей. Важливо, щоб люди виявляли повагу один одного та цінували культурну спадщину спільноти по всьому світу, незалежно від національної чи релігійної приналежності вірування [10].

Другим етапом у формуванні соціокультурної компетентності є пізнавальний. Основна мета цього етапу – отримання та закріплення знань з навчального матеріалу. Навчальна програма – це не лише те, що чувають чи бачать під час заняття студенти, коли інформація чітко подається викладачем. Це також те, що викладач чи студент думає, відчуває, переживає, які процеси відбуваються в їхній підсвідомості, коли вони стикаються з представниками різних культур. Метою виховання соціокультурних компетентностей є не формування нової підсвідомості, а скоріше її збагачення започаткуванням концептуального світогляду. Для

цього етапу Лі і Маккаферті [9] запропонували давати завдання, де студенти повинні шукати, структурувати інформацію та представляти її під час обговорення, а також ставити запитання. Це може бути монолог, тема для дебатів або питання для обговорення. Таким чином, студент не лише отримує інформацію про певну проблему, пов'язану з відсутністю соціокультурних компетентностей, а й збагачує власні знання, які формують нове ставлення до людей з інших соціальних верств, які мають свою специфічну культурну свідомість. Навчальний матеріал має бути пов'язаний з міжкультурним контекстом, сучасним ставленням, актуальним та доречним.

Інший крок другого етапу передбачає організацію співпраці на основі діяльності, зосередженої на темі, мотивацію та сприяння спілкуванню між студентом та викладачем. Для цього пропонується модель ролівої гри, тобто діяльність, за якої учасники процесу створюють ситуації та вирішують проблеми чи конфлікти у створених ситуаціях [9]. Така гра сприяє творчому мисленню та ввічливому спілкуванню. Це також спонукає до спонтанного та природно прогресуючого спілкування.

Також важливою є проектна робота зі студентами. Конкретна тема для кожної групи студентів має на меті не лише привернути увагу до теми як такої, а також зосередити студентів на аналізі літератури. Аналіз літератури сприяє обміну інформацією, яка стає важливішою, ніж мета проекту. Початкова ідея проектною роботою полягає в тому, щоб залучити студентів у навчальну ситуацію, засновану на діяльності, де вони вільні обирати, що вони хочуть вивчати, створювати. Це означає, що результат проекту визначається їх діяльністю. Презентації проектів мають на меті заохотити студентів представити через роздуми живе культурне життя вибраного регіону, традиції та звичаї, яких дотримуються люди, що проживають у ньому. Усвідомлені методи порівняльного підходу ґрунтуються на уявленні про те, що принцип порівняльного аналізу є ключовим у вихованні соціокультурних компетентностей, оскільки саме він сприяє інтелектуальному зростанню студентів та розвитку особистості [11]. Прояв особистісного потенціалу студентів та прояв їхніх інтересів сприяє формуванню соціокультурних компетентностей.

Третій етап передбачає формування разом зі студентами поняття соціокультурної компетентності шляхом визначення її проявів в сучасному суспільстві. Виховання соціокультурних компетентностей займає багато часу і є складним процесом.

Педагог-спеціаліст, що володіє відповідними соціокультурними компетенціями [7]:

1. Усвідомлює вплив культури. Дуже важливо розуміти, що всі люди «занурені» у власну культуру, переконання, ставлення та поведінку, пов'язану з цим. Усе це визначає їх особистісну та професійну взаємодії. Проте в людській природі закладено, що кожен із нас схильний бути консервативним (тобто вірити, що наш стиль життя відповідно до нашої культури є нормою і стандартом, який слід використовувати як орієнтир у наданні оцінки іншим). Ми схильні забувати, що інша людина може бути такою ж етноцентричною, як і ми.

2. Оцінює міжкультурні стосунки та уважний до динаміки, яка спричинена культурними відмінностями. Міжкультурна взаємодія супроводжується ризиком неправильного тлумачення намірів і дій іншої людини.

3. Розвивати свої соціокультурні знання та включати ці знання у свою щоденну практику. Припущення полягає в тому, що викладачі можуть ефективно працювати зі студентами з різних рівнів, досліджувати соціокультурний контекст студента глибше, вони можуть покращити процес навчання та викладання без будь-якого негативного ефекту. Педагог повинен докладати зусиль для розуміння та вивчення соціокультурного фону студента і на основі цієї інформації модифікувати спосіб спілкування та навчального процесу [7].

Таким чином, кожна сторона взаємодії може припустити, що готовність давати та отримувати інформацію веде до більш ефективної співпраці та взаєморозуміння.

Полікультурний викладач повинен володіти численністю процедур та методів оцінки: варіативністю інструментарію та засобів, різноманітним способом складання оціночних завдань, вмінням вимірювати різні форми інтелекту, включати, поряд з індивідуальними, групові та командні результати учбової діяльності і т.д. При цьому необхідно враховувати не тільки рівень старанності й дисциплінованості, але й комунікативності, вміння працювати в команді, відношення до предмету, рівень зусиль по оволодінню предметом, індивідуальний учбовий стиль. Оціночна інформація отримується у процесі бесід, спостережень за студентом, аналізу його учбово-пізнавальної діяльності, необхідно використання взаємооцінювання, самооцінки, що посилюють елемент самоконтролю і відповідальності. Серед альтернативних способів оцінювання можна виокремити: усне опитування, демонстрацію

вмінь, портфоліо робіт студентів, запис спостережень, виставки робіт.

Сучасні дослідження полікультуралізму в освіті підкреслюють важливість застосування всіх технологій майбутньої роботи викладачів при їх власному навчання: використання проблемних методів (intellectual challenge), колективних форм роботи (cooperative learning), педагогічної підтримки, встановлення позитивного клімату (emotional engagement) на заняттях. Так, К. Цайхнер признає здатність створювати і підтримувати емоційний контакт як однієї з головних якостей компетентного викладача.

Полікультурна підготовка – складний процес. Майбутній фахівець повинен не тільки отримати відповідні знання, але й розвинути навички і особистісні якості для роботи зі студентами з різним соціальним, етнічним та мовним походженням. Сертифікований викладач повинен пройти полікультурну підготовку, спрямовану на поліетнічне навчання. Полікультурна орієнтація програм передбачає:

1) полікультуралізм є найбільш ефективним, якщо його ідеї інтегровано пронизують усі навчальні курси і програми;

2) ідеї полікультуралізму повинні бути включені до змісту усіх предметів таким чином, щоб навчити майбутніх фахівців бачити ці ідеї в змісті своїх предметів;

3) практика має бути організована у такий спосіб, щоб майбутні фахівці отримали досвід роботи в полікультурному середовищі. Багато програм підкреслюють важливість досвіду занурення в полікультурне середовище для того, щоб протистояти підсвідомому расизму, що властиво студентам у монокультурному середовищі [1].

Можна виділити наступні рекомендації щодо оптимізації полікультурної підготовки викладачів: забезпечення можливості для майбутніх освітян викладати в культурно-різноманітному класі, розвиток програм полікультурної освіти, застосування полікультурного компонента як обов'язкового в програмі підготовки фахівців, розробка культурно доцільних учбових планів і програм, інтегруючих полікультурний зміст, застосування відповідних інтерактивних методик, що підходять до різних учбових стилів і програм, зміни в освітній політиці, направленої на освітню рівність. При підготовці викладачів для роботи в полікультурному середовищі необхідний акцент на широкій освіченості в гуманітарних науках проходженні курсу з полікультурної грамотності, внесенні полікультурного компонента в усі етапи освітнього процесу, польові дослідження, оцінка культурної компетентності кожного випускника.

Не менш важливим фактором для якісної підготовки фахівця є вміння використовувати сучасні комп'ютерні технології. Знання у даній галузі дозволяють підвищити ефективність і якість навчання та виховання, удосконалити зміст навчання та розширити методи і організаційні форми навчального процесу. Використання інноваційних технологій дає можливість забезпечити високий науково-методичний рівень викладання, а також підвищити якість міжпредметних зв'язків. Переваги застосування комп'ютерних технологій у навчанні є очевидними, оскільки здатні забезпечити індивідуальний підхід у навчанні, враховувати

індивідуальні психологічні особливості студентів і підвищити наочність навчання.

Висновки. Кожен фахівець, що працює в парадигмі полікультурної освіти, повинен володіти високим рівнем міжкультурної компетентності та культурою спілкування. Він покликаний створювати відчуття того, що сам студент у процесі пізнання робить свій особистий вклад в історію, літературу й інші сфери людського знання. Для нього необхідно розцінювати культурне розмаїття не як проблему й перепону, а як позитивний момент, здатний інтелектуально й емоційно збагатити студентів, розширити їх кругозір, допомогти набутти новий життєвий досвід.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бахов І.С. Тенденції розвитку полікультурної освіти у професійній підготовці фахівців Канади і США (друга половина XX – початок XXI ст.) : дис.... доктора пед. ... наук : 13.00.04. Київ, 2017. 644 с.
2. Canale M. & Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1980. pp. 1–47.
3. Chomsky N. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA : MIT Press, 1965.
4. Handford M. Developing socio-cultural competence in the ESL classroom. *Nottingham Linguistic Circular*, 17, 2002. pp. 1–16.
5. Hymes D.H. On communicative competence. In J.B. Pride & J. Holmes (Eds. *Sociolinguistics*. Harmondsworth, England: Penguin Books, 1972.
6. Ladson-Billings G. *The dreamkeepers*. San Francisco, CA : Jossey-Bass, 1994.
7. Leavitt R. L. Developing Cultural Competence in a Multicultural World. Part 1. *PT Magazine*, 10(12), 2002. pp. 36–48.
8. Lee J. S. & McChesney B. Discourse Completion Tasks: A teaching tool for developing sociocultural competence. *English Language Teaching*, 54 (2), 2000. pp. 161–168.
9. McCafferty S. G. & Ahmed M. K. The Appropriation of Gestures of the Abstract by L2 Learners. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. UK : Oxford University Press, 2004. pp. 199–218.
10. Milrud V.P. Competence in language learning. *Foreign Languages in School*, 7, 2004. pp. 31–35.
11. Samovar L., Porter R. & Jain N. *Understanding intercultural communication*. Belmont, CA : Wadsworth, 1981.
12. Saville-Troike M. The ethnography of communication. In S.L. McKay & N.H. Hornberger (Eds.), *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge : Cambridge University Press, 1996.

Стеблюк Світлана Василівна,

ORCID ID: 0000-0002-2827-6805

доктор педагогічних наук

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ ІЗ ДІТЬМИ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN SPECIAL EDUCATION TO WORK WITH CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS

У статті розкрито особливості підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти до навчання, виховання та розвитку дітей з розладами аутистичного спектру. Визначено, що аутизм формулюється як комплексний розлад, який впливає на соціальну взаємодію та поведінку особи. Основною ознакою його є відсутність або обмеженість спроможності встановлювати міжособистісні контакти та комунікувати з однолітками й дорослими. Сьогодні підготовка педагогічних кадрів до роботи з такою категорією дітей є на часі та актуальною.

Метою статті є з'ясування специфіки підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти до роботи із дітьми з РАС, застосування інноваційних методів навчання на лекційно-практичних заняттях. Завдання дослідження: з'ясувати особливості підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 016 Спеціальна освіта до роботи із дітьми з РАС, розкрити окремі інноваційні методи навчання у процесі вивчення дисципліни «Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями аутистичного спектру в освітньому просторі». Методами дослідження стали аналіз, синтез, спостереження, узагальнення.

Зазначено, що підготовка майбутніх фахівців спеціальної освіти до роботи із дітьми з особливими освітніми потребами здійснюється комплексно, урахуовуючи різні нозології. В освітньому процесі за ОС бакалавра значна частина кредитів відводиться на засвоєння дисципліни «Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями аутистичного спектру в освітньому просторі». Створено освітнє середовище професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти до роботи з дітьми з ООП, що включає: лекційно-практичні заняття, педагогічну практику, роботу в науковому гуртку тощо. Здійснено опис окремих складових.

Лекційно-практичний курс спрямований на формування інтегральної, загальних та спеціальних (фахових) компетентностей. Закцентовано увагу на лекційних заняттях, що передбачають застосування інноваційних методів викладання. Метод візуалізації став в основі проведення традиційної лекції, лекції «удвох», лекції-роздум та інш. Самостійна робота студентів включала пошуково-дослідницьку діяльність із виконанням проєктів різних видів.

З'ясовано, що застосування інтерактивних технологій навчання на практичних заняттях дає можливість об'єднати студентів у групи й охопити для виконання значну частину завдань. З-поміж інноваційних методів: створення ментальних карт, «пошук інформації», «власна позиція», «педагогічний ланцюжок». Зазначено, що здобувачі вищої освіти засвоюють сучасні технології та методики роботи з дітьми з РАС: АВА (в основі принцип посилення бажаної поведінки та виключення небажаної через використання позитивних та негативних підсилювачів); ТЕАСН (використання піктограм, візуальних засобів, структурованості навколишнього середовища дитини); сенсорної інтеграції (покращення обробки сенсорної інформації й зниження гіпер- або гіпочутливості) та ін.

Ключові слова: дитина з особливими освітніми потребами, розлади аутистичного спектру, дитиноцентризм, інклюзивне навчання.

The article reveals the specifics of training future specialists in special education for training, education and development of children with autism spectrum disorders. It has been determined that autism is formulated as a complex disorder that affects a person's social interaction, communication, and behavior. Its main feature is the absence or limited ability to establish interpersonal contacts and interact with peers and adults. An important problem today is the training of pedagogical personnel to work with this category of children.

The purpose of the article is to clarify the specifics of training future special education specialists to work with children with ASD. The task of the research: to find out the specifics of the training of students of higher education in the specialty 016 Special education to work with children with ASD, to reveal individual innovative teaching methods in the process of studying the discipline "Psychological and pedagogical support of children with autism spectrum disorders in the educational space". The research methods were analysis, synthesis, observation, and generalization.

It is noted that the training of future special education specialists to work with children with special educational needs is carried out comprehensively, taking into account various nosologies. In the educational process for the bachelor's degree, a significant part of the credits is assigned to the mastery of the discipline "Psychological and pedagogical support of children with disorders of the autistic spectrum in the educational space." An educational

environment for the professional training of future specialists in special education to work with children with special needs has been created, which includes: lecture-practical classes, pedagogical practice, work in a scientific group, etc. A description of individual components has been carried out.

The lecture-practical course is aimed at the formation of integral, general and special (professional) competences. Emphasis is placed on lectures involving the use of innovative teaching methods. The method of visualization became the basis of conducting a traditional lecture, a lecture "together", a lecture-reflection, etc. Students' independent work included search and research activities, with the implementation of projects of various types.

It was found that the use of interactive learning technologies in practical, seminar classes makes it possible to unite students in groups and cover a significant part of tasks. Among the innovative methods: creation of mental maps, "search for information", "own position", "pedagogical chain". It is noted that those seeking higher education learn modern technologies and methods of working with children with ASD: ABA (based on the principle of strengthening desirable behavior and excluding undesirable behavior through the use of positive and negative reinforcers); TEACCH (use of icons, visual aids, structuring of the child's environment); sensory integration (improvement of sensory information processing and reduction of hyper- or hyposensitivity) etc.

Key words: child with special educational needs, autism spectrum disorders, child-centeredness, inclusive education.

Постановка проблеми. Нормативно-законодавча база України сформулювала сучасну філософію освіти, в основі якої – рівний доступ до одержання знань, дитиноцентризм, педагогіка партнерства. Для учнів з особливими освітніми потребами надано усі можливості для навчання, виховання та розвитку. Дитина з особливими освітніми потребами, відповідно до Закону України «Про освіту», – це особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення права на освіту [4]. До них належать діти з різними порушеннями. Нами досліджується проблема підтримки та навчання дитини з розладами аутистичного спектру (РАС). Сьогодні це питання є актуальним, позаяк аутизм у дітей в ранньому віці виявити досить складно. Розлади спектру аутизму мають певні ознаки, проте батькам складно це визнати й часто пізніше починають звертатись до фахівців із цією проблемою. У них виникає страх, відчай, сум.

Аутизм трактується як комплексний розлад, який впливає на соціальну взаємодію та поведінку особи. Основною ознакою його є відсутність або обмеженість спроможності встановлювати міжособистісні контакти та взаємодіяти з однолітками, дорослими. Вони не вступають у мовленнєву комунікацію або спостерігається ехололія (повторення слів чи фраз інших людей), виявляється агресивність та негативна реакція на подразники.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні аутологічна наука й практика (Я. Багрій, О. Богдашина, І. Недозим, К. Островська, Т. Скрипник та інші) накопичили чималий досвід щодо навчання, виховання та розвитку дітей з РАС й спільно із Командою супроводу розробили низку педагогічних технологій. Підкреслимо, що це й медико-педагогічна проблема, між тим С. Черкез пропонує розглянути її з погляду біохімії та молекулярної біології.

У монографії «Феноменологія аутизму» Т. Скрипник на теоретичному й практично-пошуковому рівнях розкрила особливості аутизму як явища, досліджуючи зарубіжний досвід. Ученою подано класифікацію розладів аутистичного спектру, клінічні прояви порушення розвитку дитини, визначено модель аутизму з позиції біхевіоризму; сформульовано методи корекційної допомоги дітям, сутність гуманітарної парадигми психологічної допомоги родинам та інш. [6].

Теоретичні засади щодо проблеми аутизму в Україні відображені у дослідженні І. Мойсеєнко. Розкриваючи різні підходи до визначення його сутності, автор доходить висновку, що сучасний погляд на клініко-психологічну картину особливостей аутистичних порушень перебуває у досить широкому діапазоні розуміння проблеми і потребує створення системи допомоги як в афективно-комунікативній сфері та поведінці, так і щодо активної взаємодії з дорослими та дітьми, у пізнавальній сфері: активного розвитку регуляторно-контрольних дій та інтелектуально-мовленнєвої діяльності [2].

О. Аль-Мраят у дисертаційному дослідженні розкрито особливості формування графо-моторних навичок у молодших школярів із аутизмом, запропоновано корекційно-розвивальні вправи [1]. Таким чином, сьогодні активізувалися дослідження учених щодо роботи із дітьми з РАС.

Актуальною проблемою залишається підготовка педагогічних кадрів до роботи із дітьми з ООП. Означеному питанню присвячені дослідження Г.Васильєвої, І.Малишевської, З.Шевців та інш. Важливим аспектом у цьому процесі, на думку І. Садової, є формування у здобувачів освіти професійно-ціннісних орієнтацій, професійно-особистісних якостей, умінь та компетенцій. Професійно-ціннісні орієнтації педагога, який працює з дітьми з особливими освітніми

потребами – це спрямованість на розвиток особистості в цілому, а не тільки на отримання освітнього результату; усвідомлення своєї відповідальності за дітей [5, с. 313].

Мета статті: з'ясувати специфіку підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти до роботи із дітьми з РАС, застосування інноваційних методів навчання на лекційно-практичних заняттях. Завдання дослідження: з'ясувати особливості підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 016 Спеціальна освіта до роботи із дітьми з РАС, розкрити окремі інноваційні методи навчання у процесі вивчення дисципліни «Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями аутистичного спектру в освітньому просторі».

Виклад основного матеріалу. Підготовка майбутніх фахівців спеціальної освіти до роботи із дітьми з особливими освітніми потребами здійснюється комплексно, урахуовуючи різні нозології. У цій системі значна частина кредитів (6 кредитів) за ОС бакалавра відводиться на засвоєння дисципліни «Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями аутистичного спектру в освітньому просторі» [3]. Увесь лекційно-практичний курс спрямований на формування інтегральної, загальних та спеціальних (фахових) компетентностей. З-поміж спеціальних: здатність працювати в команді, здійснювати комплексний корекційно-педагогічний, психологічний та соціальний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями, в тому числі з інвалідністю в різних типах закладів; здатність виконувати корекційну навчально-виховну роботу з профілактики, подолання інтелектуальних порушень, затримки психічного розвитку, розладів спектру аутизму, комплексних порушень психофізичного розвитку, в структурі яких є інтелектуальні, у навчально-виховному, реабілітаційному процесі незалежно від типу закладу і форми організації навчально-виховної діяльності тощо.

Нами створено освітнє середовище професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти до роботи з дітьми з ООП, РАС зокрема. «Освітнє середовище професійної підготовки – цілісна педагогічно організована система умов, які забезпечують активну взаємодію суб'єктів освітнього простору вищого закладу освіти з метою особистісного розвитку майбутнього фахівця та формування його готовності до професійної діяльності; можливості освітнього середовища фахової підготовки забезпечуються розвитком освітнього простору вищого закладу освіти і активною, творчою діяльністю та розвитком суб'єктів

взаємодії – викладачів і студентів» [7]. Уся наша творча лабораторія включає: лекційно-практичні заняття, педагогічну практику, роботу в науковому гуртку, участь здобувачів вищої освіти у науково-практичних конференціях, вебінарах, методичних семінарах. У межах статті ми не здійснимо опис усіх, зацентруємо увагу на окремих.

Лекційні заняття різнопланові й передбачають застосування інноваційних методів викладання. Метод візуалізації став в основі проведення традиційної лекції, лекції «удвох», лекції-роздум. З-поміж інших ефективною, на наш погляд, є лекція-інсерт: студенти розглядають окремі питання (1-2), рекомендовані викладачем, користуючись умовними позначеннями («відомо», «невідомо», «хочемо знати»). Така взаємодія з науковим текстом сприяє мотивації до здобуття знань, розвиває критичне мислення.

«Інформаційне табло» передбачає читання лекції викладачем і запис студентами змісту почутого у вигляді таблиці. До прикладу, питання «Етапи розвитку науки про аутизм» з теми «Аутизм як медико-педагогічна проблема» передбачало викладення хронології подій. Означений метод – запис таблицею – спрямований на уникнення механічного конспектування матеріалу, забезпечував зворотній зв'язок у процесі роботи.

Виконуючи завдання самостійної роботи, студенти проводять пошуково-дослідницьку роботу, пропонуючи проекти різної тематики: «Співпраця фахівців консультантів ІРЦ та сім'ї, що виховує дитину з РАС»; «Формування діалогічного мовлення учня, уміння контактувати»; «Емоційна сфера школяра з РАС» та інші.

Основна наша робота сфокусована на практичному аспекті підготовки здобувачів вищої освіти. Застосування інноваційних методів навчання, інтерактивних зокрема, дає можливість об'єднати студентів у групи й охопити для виконання значної частини завдань. З-поміж методів:

Створення ментальних карт. Передбачає візуалізацію навчальної інформації, що допомагає розвивати критичне мислення, сформувати зв'язки між поняттями та структурувати ідеї. Посередині аркуша паперу або фліпчарті вказується ключове слово, що відображає основну ідею. Від центрального слова відходять «гілки»: підпункти, концепції, ідеї, пов'язані з центральною темою. Для виділення важливих аспектів ментальної карти рекомендуємо використовувати різні кольори. Відтак, з дисципліни «Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями аутистичного спектру в освітньому просторі»

здобувачами вищої освіти створювалася ментальна карта з проблеми «Індивідуалізація освітнього процесу з урахуванням сильних сторін та потреб дітей з аутизмом».

«Пошук інформації». Це метод, що передбачає роботу в групах з метою спільного узагальнення інформації. Лектор пропонує проблемно-пошукові завдання, відповіді на які знаходяться у роздатковому матеріалі, вказівках, Інтернет-джерелах тощо. Група готує інформаційне повідомлення, викладач доповнює. Відтак, до теми практичного заняття «Психолого-педагогічний супровід дітей з РАС в умовах ІРЦ» проблемним питанням для роботи команди стало «Тенденції діяльності ІРЦ в умовах військового стану».

«Власна позиція». Це метод, що спрямований на обмін думками, не сперечаючись. Викладач формулює проблему, чітко визначає завдання. Студенти об'єднуються у групи та тезисно на папері висловлюють кожен позицію за планом: що за проблема, як вона виникла, яким чином попередити її в майбутньому. У процесі обговорення формулюються загальні уточнені висновки.

«Педагогічний ланцюжок». Він передбачає визначення ситуації, яку необхідно проаналізувати; добірку дефініцій до проблеми; визначення фактів; систематизацію думок; формулювання висновків. Метод застосовується на лекційних, практичних заняттях з метою встановлення причинно-наслідкових взаємозв'язків.

Здобувачі вищої освіти засвоюють сучасні технології та методики роботи з дітьми з РАС: АВА (в основі принцип посилення бажаної поведінки та виключення небажаної через використання позитивних та негативних підсилювачів); ТЕАССН (використання піктограм, візуальних засобів, структурованості навколишнього середовища дитини); сенсорної інтеграції (покращення обробки сенсорної інформації й зниження гіпер- або гіпочутливості) та ін. На практичних заняттях студентами розроблялися дидактичні ігри, завдання для збагачення та активізації словника дитини, розвитку зв'язного мовлення; візуальні підказки, схеми, предметні малюнки, алгоритми з метою розуміння й запам'ятовування інформації. Майбутні фахівці мають бути готові адаптувати методики до індивідуальних потреб, можливостей дитини з РАС.

Висновки. Таким чином, нами розкрито специфіку підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти до роботи із дітьми з РАС, зацентровано увагу на інноваційних методах навчання у процесі вивчення дисципліни «Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями аутистичного спектру в освітньому просторі»: створення ментальних карт, педагогічний ланцюжок, власна позиція, пошук інформації.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розкритті можливостей застосування ігрових технологій навчання у роботі із дітьми з розладами аутистичного спектру.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Аль-Мраят О.Б. Особливості формування графо-моторних навичок у молодших школярів з аутизмом : автореф. дис.... кандидата психологічних наук зі спец.: 19.00.08. спеціальна психологія. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ, 2019. 21 с.
2. Мойсеєнко І. Теоретичні підходи до дослідження ознак аутизму в Україні. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 10. Т. 1. 2019. С. 58–62
3. Освітня програма «Олігофренопедагогіка. Здоров'я людини» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта», ДВНЗ «УжНУ», 2022. URL: <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/47929>
4. Про освіту. Закон України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
5. Садова І. Особливості підготовки майбутнього вчителя до навчання дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 14, 2015. С. 313–318.
6. Скрипник Т.В. Феноменологія аутизму: Монографія. К. : Видавництво «Фенікс», 2010. 320 с.
7. Ярошинська О. О. Освітній простір вищого навчального закладу як континуум для проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх фахівців. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Вип. 35 (88). 2014. С. 558–567.

Фізеші Октавія Йосипівна,

ORCID ID: 0000-0003-0423-3154

доктор педагогічних наук, професор,

професор кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту

Мукачівський державний університет

ОСВІТНІ РЕФОРМИ В ЗАКАРПАТТІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XIX – ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ: ОСВІТОЛОГІЧНИЙ ДИСКУРС

EDUCATIONAL REFORMS IN TRANSCARPATIA IN THE SECOND HALF OF THE XIX-TH – EARLY XX-TH CENTURIES: EDUCATIONAL DISCOURSE

Вивчення та аналіз причин, ходу та наслідків реформ, які впродовж другої половини XIX – початку XX століття залежали від освітньої політики різних держав (Австро-Угорщини, Чехословацької республіки), яким територіально підпорядковувалося Закарпаття, дозволить виокремити їх здобутки й актуалізувати позитивний ретродосвід у сучасних умовах реалізації освітніх реформ, зокрема в узгодженні освітніх процесів у межах полікультурного регіону Закарпаття в єдиній державній освітній політиці, спрямованій на консолідацію суспільства в інтересах захисту та оборони цілісності й незалежності України.

Мета дослідження – виявлення особливостей і тенденцій проходження освітніх реформ у Закарпатті другої половини XIX – початку XX століття.

Методи дослідження: *пошуково-бібліографічний* для вивчення бібліотечних каталогів, бібліографічних та довідникових видань з метою аналізу історико-педагогічного контексту реформування освіти та шкільництва в Закарпатті; *класифікації та систематизації* науково-літературних джерел для визначення понятійно-категоріального апарату та об'єктивних даних з проблеми дослідження; *історико-географічний* з метою визначення впливу освітньої політики різних держав, до складу яких входили закарпатські землі, на процес реформування освітньої галузі; *історико-парадигмальний* з метою виявлення особливостей і тенденцій освітніх реформ.

Результати. Освітня реформа 1868 р. була ініційована на урядовому рівні та активована в результаті прийняття Закону XXXVIII «Про народну освіту», що зумовило трансформації на *системно-структурному* (структуризація освітніх рівнів, чітке регламентування строків навчання, встановлення вертикалі «держава – громадське самоврядування – школа»), *організаційно-освітньому* (визначення вимог до освітніх закладів, секуляризація від церкви, закріплення права на рідномовне навчання, обов'язкова початкова освіта) та *педагогічно-змістовому* (стандартизація навчальних планів, навчальних програм, державний контроль за змістом освіти) рівнях. Наслідки реформи 1868 р. сприяли розширенню мережі закладів освіти, інтесифікації підручникотворення, створення методичної літератури для вчителів, педагогічних журналів тощо. Освітня реформа 20–30 рр. XX ст. носила характер «згори – вниз» з одночасною широкою підтримкою на локальному (місцевому) рівні через активну участь в її реалізації Шкільного реферату Цивільної управи Підкарпатської Русі та передової педагогічної громадськості краю. Реформа характеризувалася системними освітніми трансформаціями на *системно-структурному рівні* (розуміння освітніх процесів як невід'ємної частини державотворення, закладів освіти як засобів розвитку людського суспільства, розширення мережі закладів освіти в гірських та віддалених районах, розвиток закладів професійної підготовки), *організаційно-освітньому рівні* (задоволення потреб різних національностей у рідномовному навчанні, подолання неписьменності місцевого населення, встановлення обов'язкової восьмирічної освіти) та *педагогічно-змістовому рівні* (демократизація та гуманізація змісту освіти, краєзнавчий та державотворчий характер освіти, стандартизація змісту освіти, варіативність освіти тощо).

Ключові слова: освітні реформи, системні освітні трансформації, історія педагогіки, Закарпаття.

The study and analysis of the causes, progress and consequences of the reforms, which during the second half of the 19th and the beginning of the 20th centuries depended on the educational policy of various states (Austria-Hungary, the Czechoslovak Republic), to which Transcarpathia was territorially subordinated, will allow us to separate their achievements and actualize positive retro experience in modern conditions of implementation of educational reforms, in particular, in the coordination of educational processes within the multicultural region of Transcarpathia in a unified state educational policy aimed at the consolidation of society in the interests of protecting and defending the integrity and independence of Ukraine.

The purpose of the research is to identify the peculiarity and trends of educational reforms in Transcarpathia in the second half of the XIX-th and early XX-th centuries.

Research methods: search and bibliographic for the study of library catalogs, bibliographic and reference publications in order to study the historical and pedagogical context of reforming education and schooling in Transcarpathia; classification and systematization of scientific and literary sources to determine the conceptual and categorical apparatus and objective data on the research problem; historical and geographical in order to determine the influence of the educational policy of various states, which included Transcarpathian lands, on the process of reforming the education sector; historical and paradigmatic in order to identify the peculiarity and trends of educational reforms.

The results. The educational reform of 1868 was initiated at the government level and activated as a result of the adoption of the XXXVIII Law 'On Public Education', which led to systemic and structural transformations (structuring of educational levels, clear regulation of study periods, establishment of the vertical 'state – public self-government – school'), organizational-educational (definition of requirements for educational institutions, secularization from the church, consolidation of the right to mother-tongue education, compulsory primary education) and pedagogical-content (standardization of curricula, educational programs, state control of the content of education) levels. The consequences of the reform of 1868 contributed to the expansion of the network of educational institutions, contributed to the intensification of textbooks, methodical literature for teachers, pedagogical magazines, etc. Educational reform of the 20–30s of the XX-th century had the character of 'top-down' with simultaneous broad support at the local level due to the active participation in its implementation of the School Essay of the Civil Administration of Subcarpathian Rus and the advanced pedagogical community of the edge. The reform was characterized by systemic educational transformations at the systemic and structural level (understanding of educational processes as an integral part of state formation, educational institutions as means of development of human society, expansion of the network of educational institutions in mountainous and remote areas, development of vocational training institutions), at the organizational and educational level (meeting the needs of different nationalities in mother tongue education, overcoming the illiteracy of the local population, establishing a mandatory eight-year education) and pedagogical-content level (democratization and humanization of the content of education, local history and state-building nature of education, standardization of the content of education, variability of education, etc.).

Key words: educational reforms, systemic educational transformations, history of pedagogy, Transcarpathia.

Вступ. Історико-педагогічна ретроспектива становлення та розвитку початкової освіти в Україні засвідчує про проведення великої кількості реформ, різних за цілями, напрямками, результатами. Справедливим є твердження, що «освіта у ХХІ столітті – це далеко не лише надання знань і виховання особистості. Освіта в добу глобалізації та високих технологій – це фактор соціальної стабільності, економічного добробуту країни, її конкурентоспроможності та національної безпеки. Тому освіту не можна і надалі стереотипно відносити до сфери відомчої чи галузевої політики, а варто підходити до неї як до загальнонаціональної, стратегічно важливої проблеми» [3, с. 14–15]. Відтак актуалізується необхідність вивчення та аналізу причин, ходу та наслідків освітніх реформ в умовах полікультурного регіону – Закарпаття, які впродовж другої половини ХІХ – початку ХХ століття залежали від освітньої політики різних держав (Австро-Угорщини, Чехословацької республіки), яким територіально підпорядковувалися закарпатські землі. Узагальнення актуального ретродосвіду дозволить виокремити їх здобутки й адаптувати до сучасних умов реалізації освітніх реформ, серед яких – узгодження освітніх процесів у межах полікультурного регіону Закарпаття в єдиній державній освітній політиці, спрямованій на консолідацію суспільства в інтересах захисту та оборони цілісності й незалежності України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняному науковому дискурсі для означення освітніх процесів та змін найчастіше використовують поняття «реформа освіти» (Л. Березівська, А. Василюк, А. Сбруєва та ін.), «освітня трансформація» (О. Брусилівська, А. Василюк, О. Фізеші, Д. Харгрівс, Н. Щубелка та ін.), «освітні зміни» (М. Фуллан та ін.). У контексті нашого дослідження ми розуміємо освітню реформу як «процес здійснення різних за масштабністю та характером перетворень системи шкільної освіти в цілому або окремих її складових, ініційованих та поширюваних як «згори вниз» (урядовий рівень), так і «знизу вгору» (громадсько-педагогічний рівень), у контексті взаємозалежних зовнішніх (суспільно-політичних, соціально-економічних) та внутрішніх (педагогічних) чинників на процесуальному (організаційному) і змістовому (педагогічному) рівнях», «неперервним потоком різномасштабних змін системи шкільної освіти у складі державної освітньої політики, закріплених на законодавчо-адміністративному рівні» [1, с. 71], що узагальнює змістові складники освітології як наукового напрямку міждисциплінарного дослідження сфери освіти.

Процес розвитку освіти та шкільництва Закарпаття другої половини ХІХ століття – початку ХХ століття був об'єктом наукової риторики А. Боднаря, Є. Задорожного, В. Гомонная, А. Ігната, Г. Розлуцької, Ч. Фединець, А. Чуми та ін. Розвиток

початкової школи Закарпаття в системних освітніх трансформаціях другої половини XIX – початку XX століття виступив предметом окремого наукового дослідження О. Фізеші, в якому поняття «системна освітня трансформація» трактується як «підпорядковано-приспосувальні зміни освітнього простору закарпатського регіону в залежності від привнесеної законотворчої, освітньої, мовної тощо політики державою-домінантом та відстоювання національних особливостей у полікультурному регіоні» [11, с. 49].

Мета статті – виявлення особливостей і тенденцій проходження освітніх реформ у Закарпатті другої половини XIX – початку XX століття.

Методи дослідження: *пошуково-бібліографічний* для вивчення бібліотечних каталогів, бібліографічних та довідникових видань з метою аналізу історико-педагогічного контексту реформування освіти та шкільництва в Закарпатті; *класифікації та систематизації* науково-літературних джерел для визначення понятійно-категоріального апарату та об'єктивних даних з проблеми дослідження; *історико-географічний* з метою визначення впливу освітньої політики різних держав, до складу яких входили закарпатські землі, на процес реформування освітньої галузі; *історико-парадигмальний* з метою виявлення особливостей і тенденцій освітніх реформ.

Виклад основного матеріалу. Зауважимо, що система освіти «є соціокультурною відкритою системою, що поєднує як матеріальні (учні, вчителі, батьки, громадськість, держава і т.п.), так і ідеальні елементи (світогляд, духовний світ особистості, національна свідомість і т.п.), та на певному етапі свого розвитку відображає об'єктивну дійсність: стан суспільно-політичного, соціально-економічного, культурологічного розвитку; в ній відображені вимоги, які зумовлюються потребами суспільства того чи іншого історичного періоду, рівнем розвитку педагогічної теорії та практики, методологічних позицій педагогічної науки тощо» [11, с. 44]. Виходячи з цих положень, зазначимо, що проведенню освітньої реформи в Угорщині другої половини XIX століття передували ряд загальноісторичних подій, серед яких: революція 1848–1849 рр., яка серед інших цілей передбачала й одержання для Угорщини рівних прав з Австрією в складі Австро-Угорської імперії. Сприятливі соціально-економічні (розвиток промисловості, будівництво залізничних доріг, аграрна реформа тощо) та суспільно-політичні (піднесення національної самосвідомості місцевого населення, що активно підтримувалося

Габсбурзькою монархією, поживлення політичного та громадянського руху в краї, активізація друкованих органів тощо) передумови, які спостерігалися після революційних подій, слугували тлом для втілення освітньої реформи, яка була ініційована «згори». З цією метою ще 16 березня 1848 р. було створено Міністерство релігії та народної освіти Угорського королівства, важливим завданням якого стало розробка освітнього закону, який ґрунтувався б на передових засадах європейської педагогіки, а саме: секуляризація школи від церкви, освіти від релігії, перехід на рідномовне навчання в закладах освіти різних типів, обов'язковість початкової освіти тощо. Закон XXXVIII «Про народну освіту» був прийнятий тільки 1868 р. [12], його впровадження призвело до низки системно-структурних змін в освітній сфері Угорщини і, включно, на закарпатських землях. Системність освітньої реформи 1868 р. проявилася в розумінні освіти як однієї з найважливіших галузей розвитку держави, що тісно пов'язувалася з усіма державними інститутами – політикою, економікою, культурою тощо. Законом чітко закріплюється за освітою статус світської, відокремленої від впливу церкви. Разом із тим церковні організації могли виступати засновниками закладів освіти різних рівнів. Закон (§ 6) упроваджував обов'язкову початкову освіту для всіх дітей школоповинного віку: «Всі батьки або опікуни, включаючи й тих, у кого в будинках проживають діти, які є учнями майстра або слугами, зобов'язані власних або ж всиновлених дітей (якщо їх не навчали вдома або ж у приватних навчальних закладах) віддавати до загальних шкіл з 6 до 12-річного або 15-річного віку» [12]. Встановлювалася відповідальність батьків або осіб, які їх замінюють, щодо забезпечення права дітей на освіту, що сприяло налагодженню співпраці в системі «держава – батьки – громадськість». Системний аспект освітньої реформи 1868 р. виявлявся також через участь і співпрацю в освітніх процесах держави, місцевих і релігійних громад, благодійних організацій, приватних осіб, які, згідно із законом, могли виступати засновниками закладів освіти, при цьому зберігаючи основні засади державної освітньої політики. Так, упровадження реформи в Закарпатті сприяло розбудові шкіл, заснованих і утримуваних державним коштом, було створено низку навчальних закладів різних рівнів (початкових і горожанських шкіл, ремісничих училищ, учительських семінарій) за кошти міських, сільських і церковних громад. Структурний аспект освітньої реформи 1868 р. полягав

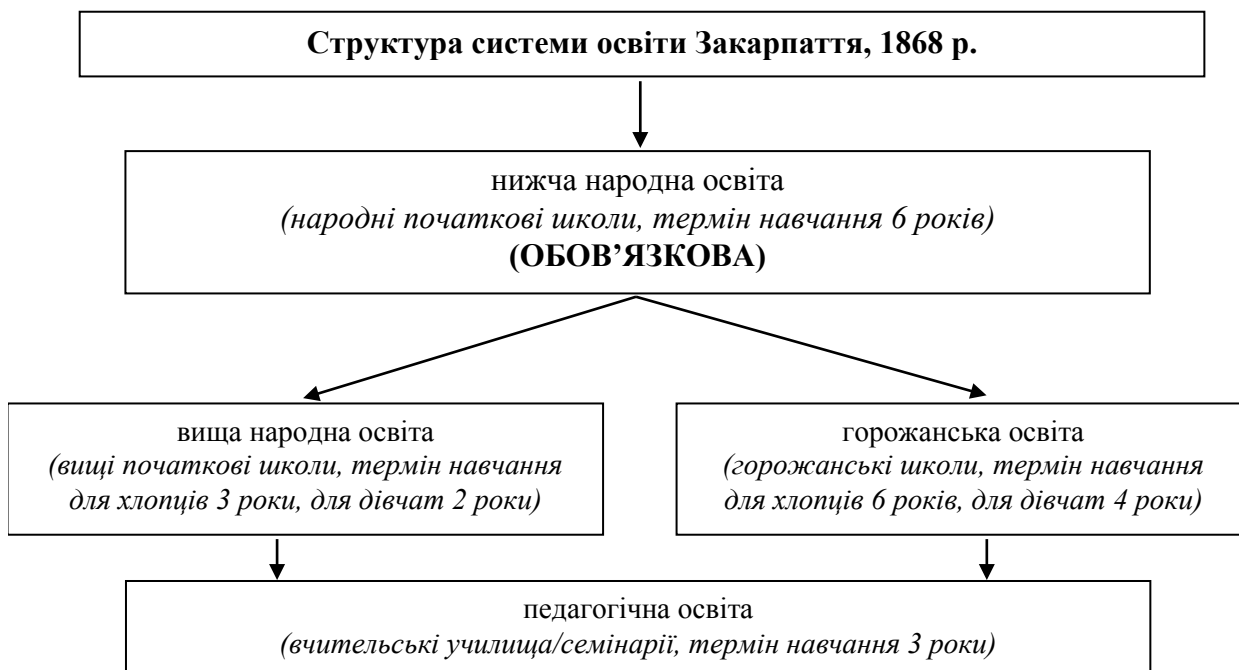


Рис. 1. Структура системи освіти Закарпаття, 1868 р.

у реструктуризації освітніх рівнів та закладів, які забезпечували їх здобуття. Так, на рис. 1 відображено структуру системи освіти та освітніх закладів у Закарпатті другої половини XIX століття.

Як видно з рис. 1, здобувачі освіти після завершення повного циклу навчання в нижчій початковій школі та учні, які досягли дванадцятирічного віку, могли продовжити навчання у вищих народних або горожанських школах. Горожанські школи переважно створювалися у великих містах та містечках краю, навчання в яких відбувалося на платній основі. Також учні з відмінними результатами навчання, які завершили чотири роки навчання у нижчій початковій школі, могли вступати до горожанських шкіл. Зауважимо, що відмінності між вищою початковою та горожанською освітою, насамперед, зосереджувалися навколо змістового аспекту освітнього процесу.

Педагогічно-змістовий аспект освітньої реформи 1868 р. полягав у тому, що вперше на рівні Міністерства релігії та народної освіти були розроблені типові навчальні плани для всіх освітніх рівнів, що сприяло стандартизації змісту освіти, незалежно від місця розташування закладу освіти, його типу, форми власності. На основі типових навчальних планів у шкільних округах державними інспекторами народних шкіл укладалися робочі навчальні плани з урахуванням особливостей та потреб регіону в підготовці підростаючого покоління до виконання трудових функцій. Стандартизація була також притаманна розробці

навчальних програм з різних предметів, передбачених навчальним планом. У табл. 1 наводимо перелік навчальних предметів, вивчення яких передбачалося Законом «Про народну освіту» (1868) в закладах освіти різних освітніх рівнів.

Як видно з табл. 1, зміст освіти в горожанських школах передбачав додаткове вивчення латинської та французької мов, основ бухгалтерського обліку та підприємництва, практична (залежно від потреб регіону) та військова підготовка (для хлопців). Після завершення вищої народної або горожанської школи школярі, які мали високі досягнення в навчанні, могли продовжити здобувати освіту в учительських семінаріях для одержання кваліфікації вчителя народної початкової школи та вчителя ручних робіт (переважно жінки) [12]. У законі в розділі 7 «Вчительські училища» також чітко прописано організаційно-педагогічні вимоги до закладів педагогічної освіти, визначено тривалість навчання, зміст підготовки вчителів для народних початкових шкіл, що може бути окремим напрямком історико-педагогічного дослідження.

До позитивних наслідків освітньої реформи 1868 р. віднесемо також закріплення права на соціальний захист, зокрема йдеться про дітей з незаможних сімей, батьки або опікуни яких частково або повністю звільнялися від сплати за освіту, отримували в безоплатне користування підручники та інше шкільне приладдя. Пільги також закріплювалися й за вчителями, які, згідно із законом, вважалися державними службовцями. Так,

Перелік навчальних предметів для початкових шкіл Закарпаття, 1868 р.

Нижча початкова освіта	Вища початкова освіта	Горожанська освіта
<ul style="list-style-type: none"> – релігія та етика; – письмо й читання; – граматики; – розвиток усного мовлення та мислення; – усний та письмовий рахунок, система вимірювання, грошові одиниці; – вітчизняна географія та історія; – загальна географія та історія; – фізика; – основи природознавства (регіональний аспект); – ознайомчі справи з польових та садово-городніх робіт; – громадянські права та обов'язків; – співи; – фізичне виховання з військовою підготовкою 	<ul style="list-style-type: none"> – релігія та етика; – красне писання й малювання; – рідна мова; – угорська мова (для неугорськомовних шкіл); – арифметика, алгебра з вправами; – географія та історія (загальна та вітчизняна); – вітчизняна конституція; – фізика та природознавство з особливою увагою на сільське господарство та промисловість; – основи сільського господарства; – основи бухгалтерського обліку; – фізичне виховання з військовою підготовкою; – співи; – жіночі ручні роботи (для дівчат) 	<ul style="list-style-type: none"> – релігія та етика; – рідна мова та література; – угорська мова (для національних шкіл); – німецька мова для угорськомовних шкіл (з 3-го року); – математика; – геометрія; – географія – вітчизняна та світова; – історія – вітчизняна та світова; – основи цивільного, приватного та вексельного права; – хімія; – економічна географія; – народне господарство; – сільське господарство або розвиток промисловості (від потреб регіону); – бухгалтерський облік; – статистика; – малювання (геометрія, каліграфія); – співи та музикування; – фізична та військова підготовка (для хлопців)

Джерело: [12]

йдеться про оплату лікарняних листків, виплати у зв'язку зі скрутним матеріальним становищем, пенсійне забезпечення вчителів, а також їхніх дітей через передчасну смерть годувальника тощо.

Загалом, можемо констатувати, що освітня реформа, яка була проведена в 1868 р. як наслідок упровадження основних положень Закону XXXVIII «Про народну освіту», мала позитивні наслідки, які, насамперед, стимулювали розвиток освіти та шкільництва в Закарпатті другої половини XIX століття. Проте зазначимо, що ті демократичні процеси, які були закладені законом у частині провадження рідномовної освіти, зокрема в закарпатських народних початкових школах, поступово згорталися, і вже на початку XX століття Законом XXVII «Про правові відносини у недержавних початкових народних школах та оплаті праці вчителів муніципальних та парафіяльних шкіл» (1907) [13], більше відомим під назвою Закон Арпоні (Lex Arponi), питання рідномовного навчання було вирішене, оскільки в усіх школах запроваджувалося обов'язкове навчання державною – угорською – мовою.

Друга вагома реформа освіти здійснювалася впродовж 20–30 рр. XX століття, коли закарпатські землі вчергове зазнали державно-територіального перерозподілу та, згідно з міжнародними договорами, ввійшли до складу Чехословацької республіки. Чехословацький період (1919–1938 рр.)

переважна більшість істориків називає сприятливим у контексті реформування системи освіти та шкільництва в Підкарпатській Русі. Зокрема, вже в «перше десятиліття на ремонт, модернізацію шкіл, а також на спорудження нових (побудовано 52 навчальні заклади) урядом Чехословаччини виділено більше 41 млн. крон» [9, с. 196]. Відтак, як зазначено в роботі Й. Пешини, кількість народних початкових шкіл зросла майже в 1,5 рази (з 475 закладів у 1920 р. до 727 у 1931 р.), серед них найчисельнішими за ознакою «мова навчання» були школи з русинською мовою навчання, кількість яких зросла на 36% (з 321 закладу в 1920 р. до 425 у 1931 р.). Вражаючим є зростання кількості шкіл з чеською мовою навчання (з 22 закладів у 1920 р. до 158 у 1931 р.), до них також зараховуємо й першу в Європі ромську школу зі словацькою мовою навчання, в якій навчалася 56 дітей-ромів [14, с. 9]. Стрімке збільшення кількості шкіл з чеською мовою навчання, насамперед, зумовлювалося тим, що до Підкарпатської Русі спостерігався притік чехословацьких службовців, інженерів, архітекторів та інших фахівців, які працювали на розбудову інфраструктури й народного господарства краю, а також підтримкою з боку чехословацького уряду шкіл з державною мовою навчання. Цей процес у науковій літературі отримав назву «чехізація освіти», який не завжди викликав підтримку серед місцевого населення [7].

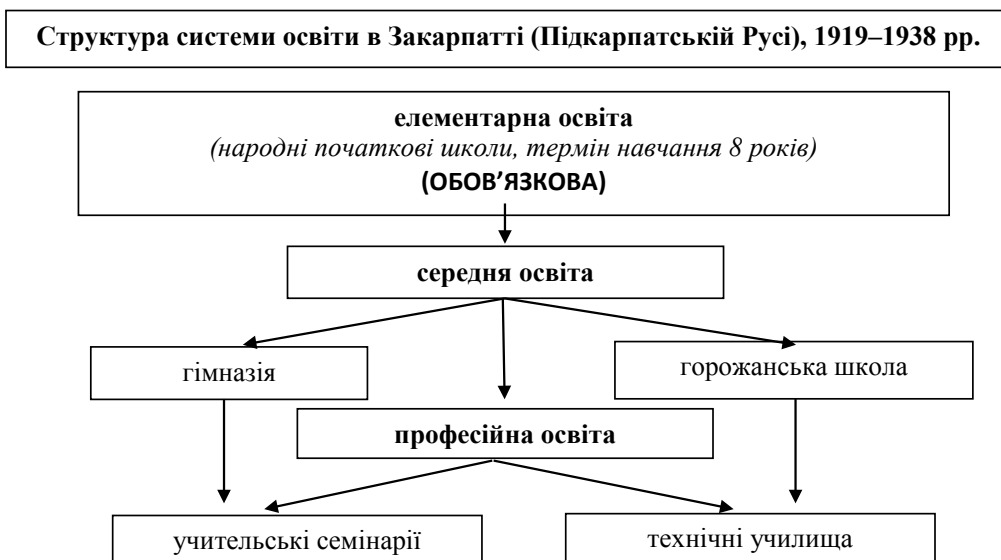


Рис. 2. Структура системи освіти в Закарпатті (Підкарпатській Русі), 1919-1938 рр.

Отже, чехословацьким урядом було прийнято та введено в дію 1922 р. «Малий шкільний закон на Чехах» [4, с. 91–94], який переважно поширювався на території Чехії, Моравії та Сілезії, тоді як на території Словаччини та Підкарпатської Русі поряд з цим законом все ще зберігалися норми Закону XXXVIII «Про народну освіту» (1868). У 1927 р. до Реферату шкільництва в м. Ужгород було надіслано проєкт Закону реформи шкільництва в Чехословацькій республіці [6]. Проведення освітньої реформи в 20–30 рр. призвело до низки системних змін, які переважно відобразилися в підходах щодо розширення мережі навчальних закладів, уведенні обов'язкового восьмирічного шкільного навчання, збільшенні кількості годин на вивчення рідної мови, математики, природознавства, науки про рідний край, визначенні системи штрафів для батьків, діти яких не відвідували школи тощо. На необхідність обов'язкової восьмирічної освіти вказував той факт, що близько 30% учнів школоповинного віку залишалося поза навчанням «по случаю смерти родителів; по болезни самихъ детей: чесоткой, головными болями и лихорадкой; по болезни членов семьи; а в зимние и весенние месяцы по случаю большихъ сильныхъ морозов; за неимением у детей теплої одежды и соответствующей обуви; въ виду бедности ихъ родителей; невозможная дорога и отсутствие мостов» [8]. Наприкінці 30-их років ця цифра скоротилася до 8%.

Структурний аспект освітньої реформи (рис. 2) стосувався запровадження єдиної обов'язкової народної школи з восьмирічним терміном навчання, що замінила дворівневу модель початкової

освіти, яка діяла за австро-угорського періоду. Окрім народних початкових шкіл, до структури системи освіти Підкарпатської Русі входили горожанські школи, в яких здійснювалася підготовка службовців, фахівців з торгівлі, бухгалтерів тощо. Загалом, за двадцять років чехословацької влади на Закарпатті «було відкрито 21 горожанську школу з руською (українською) і 23 – із чеською мовами навчання. Їх відвідувало понад 11.000 юнаків і дівчат» [2, с. 128] у Берегові, Білках, Великому Бичкові, Великому Березному, Великих Лучках, Волівці, Мукачеві, Нижніх Воротах, Перечині, Тячеві, Ужгороді, Хусті, Чинадієві, Ясінях та ін. Окрім того, в краї діяли також гімназії, учительські семінарії та технічні училища, які забезпечували професійну підготовку робітничих кадрів.

Як видно з рис. 2, закладу вищої освіти в Закарпатті так і не було створено, оскільки як і за австро-угорського періоду, так і за чехословацького періоду, «уряд доводив, що на Підкарпатській Русі немає умов для розвитку вищої школи» [2, с. 128].

Педагогічно-змістовий аспект освітньої реформи зосереджувався навколо питання всебічного та гармонійного розвитку особистості школяра та формування громадянської активності підрастаючого покоління, про що зазначалося в програмних документах «Учебні основи для руських шкіл Підкарпатської Русі» (1921) [10], «Нормальні учебні основи для народнихъ (елементарнихъ) школ» (Ужгород, 1930, 1933) [5]: «Школа є складовою частиною громадянського (суспільного) народного, державного та людського устрою. Тому повинна виховувати для

**Перелік навчальних предметів для народних початкових шкіл Закарпаття
(Підкарпатської Русі), 20-30 рр. XX століття**

Учебні основи для руських шкіл Підкарпатської Русі, 1921 р.	Нормальні учебні основи для народних (початкових) шкіл, 1933 р.
<ul style="list-style-type: none"> – релігія; – викладова мова; – письмо; – числення з геометрією; – наука про рідний край; – землепис (географія); – історія; – наука про природу; – фізика; – малювання; – співи; – гімнастика; – жіночі ручні роботи; – релігія; – викладова мова; 	<ul style="list-style-type: none"> – письмо; – початкова наука; – числення з наукою про геометричні тіла; – предметні науки: – краєзнавство: – географія; – історія; – природопис; – фізика; – горожанська наука та виховання; – малювання; – спів; – тілесне виховання; – хлоп'ячі ручні роботи; – дівочі ручні роботи з наукою про домашнє господарство

Джерело: [5; 10]

культурних і моральних цілей, за якими іде народ, держава та людство взагалі» [5, с. 49]. Процес стандартизації освітніх документів був характерним для впроваджуваної освітньої реформи, адже аналіз структури та змісту зазначених вище «Учебних основ» вказує на те, що вони були своєрідними прототипами сучасних освітніх програм. У табл. 2 наведено перелік навчальних предметів, що вивчалися в народних початкових школах Підкарпатської Русі.

Порівнюючи освітні програми 1921 р. та 1933 р., можемо зробити висновок, що освітня програма 1933 р. удосконалена й доповнена навчальними предметами, вивчення яких спрямоване на реалізацію задекларованих цілей навчання в народних школах. До прикладу, введення навчального предмету «Горожанська наука та виховання» зумовлювалося тим, щоб «надати учням основні відомості про Чехословацьку республіку як самостійну державну організацію і як частину міжнародної спільноти, про державні та громадські організації... Виховувати молодь в дусі демократії, любові до ближнього, до народу й до республіки, взаємної терпимості (толеранції), розуміння громадянських прав, обов'язків» [5, с. 56]. Освітня реформа передбачала поступове запровадження варіативності освіти, зокрема це проявилось в наданні можливостей вибору з так званих «необов'язкових предметів»: другої викладової мови (в національних школах – чеської, а в чеських школах – німецької, русинської, угорської), польового/садового/городнього господарства, музики, стенографії тощо. Зауважимо, що варіативність стосувалася й підручників та посібників.

Зокрема, сприятливі умови для розвитку національної освіти, стимулювало закарпатських педагогів (С. Бочек, А. Волошин, М. Грігашій, О. Маркуш, І. Панькевич, Л. Петрашевський, Ю. Ревай, М. Рочек та ін.) до укладання підручників з різних предметів, відтак вчителі мали можливість обирати з-поміж кількох варіантів найбільш зручний для навчання підручник.

Викладені вище результати освітологічного дискурсу освітніх реформ у Закарпатті другої половини XIX – початку XX століття дозволяють сформулювати такі **висновки**: освітня реформа 1868 р. була ініційована на урядовому рівні та активована в результаті прийняття Закону XXXVIII «Про народну освіту», що зумовлювала трансформації на *системно-структурному* (структуризація освітніх рівнів, чітке регламентування строків навчання, встановлення вертикалі «держава – громадське самоврядування – школа»), *організаційно-освітньому* (визначення вимог до освітніх закладів, секуляризація від церкви, закріплення права на рідномовне навчання, обов'язкова початкова освіта) та *педагогічно-змістовому* (стандартизація навчальних планів, навчальних програм, державний контроль за змістом освіти) рівнях. Наслідки реформи 1868 р. сприяли розширенню мережі закладів освіти, сприяли інтесифікації підручникотворення, виданню методичної літератури для вчителів, педагогічних журналів тощо. Освітня реформа 20–30 рр. XX ст. носила характер «згори – вниз» з одночасною широкою підтримкою на локальному (місцевому) рівні через активну участь в її реалізації Шкільного реферату Цивільної управи

Підкарпатської Русі та передової педагогічної громадськості краю. Реформа характеризувалася системними освітніми трансформаціями на *системно-структурному рівні* (розуміння освітніх процесів як невід’ємної частини державотворення, закладів освіти як засобів розвитку людського суспільства, розширення мережі закладів освіти в гірських та віддалених районах, розвиток закладів професійної підготовки), *організаційно-освітньому рівні* (задоволення потреб різних національностей у рідномовному навчанні, подолання неписьменості місцевого населення, встановлення обов’язкової восьмирічної освіти)

та *педагогічно-змістовому рівні* (демократизація та гуманізація змісту освіти, краєзнавчий та державотворчий характер освіти, стандартизація змісту освіти, варіативність освіти тощо).

Перспективи подальших досліджень полягають у дослідженні та узагальненні досвіду співпраці держави та місцевих громад у реалізації єдиної державної освітньої політики з урахуванням регіональних та мультикультурних особливостей конкретного регіону, пошуку шляхів щодо підвищення ефективності його засвоєння в процесі вивчення дисциплін історико-педагогічного спрямування в закладах вищої педагогічної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Березівська Л.Д. Освітньо-організаційні засади реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : дис. д-ра наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Київ, 2009. Т. 1. 505 с.
2. Закарпаття 1919–2009 років: історія, політика, культура / україномовний варіант українсько-угорського видання / під ред. М. Вегеша, Ч. Фединець. Ужгород : Поліграфцентр «Ліра», 2010. 720 с.
3. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). Київ : Грамота, 2003. 216 с.
4. Малий шкільний закон на Чехах. *Учитель*. Рочникъ II. 1921. Ч. 6. С. 91–94.
5. Нормальнь учебнь основы для народных (початкових) школ. *Урядовый вѣстник школьного реферату краєвого уряду Подкарпатскоъ Руси*. Роч. XIV. 1930. Ч. 4-5. С. 49–65.
6. Проект закона о школьной реформе, 1927 р. Державний архів Закарпатської області (ДАЗО). Ф. 28 (Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород, 1927–1928 рр.). Оп. 7. Спр. 177. Арк. 1–87.
7. Протест батьків проти чехізації дітей та прохання вчителів про прийняття їх на роботу 1923–1925 рр. ДАЗО. Ф. 28 (Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород, 1923–1925 рр.). Оп. 2. Спр. 573. Арк. 1–35.
8. Статистичні дані початкових і горожанських шкіл про відвідування учнями шкіл 1919–1920 рр. ДАЗО. Ф. 28 (Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород, 1919–1938). Оп. 1. Спр. 936. Арк. 12.
9. Туряниця А.В. Інвестиції Чехословаччини в освіту та культуру Закарпаття (Підкарпатської Русі) в 20-х роках ХХ століття. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. Ужгород, 2002. Випуск 6. С. 194–198.
10. Учебні основы для руських школ Подкарпатскої Руси. *Урядовый Вістникъ школьного одділа цивильної управы Подкарпатскої Руси* / Редакцією школьного одділа. Рочникъ I. Рокъ 1920-21. С. 34–42.
11. Фізеші О.Й. Початкова школа на Закарпатті (друга половина ХІХ – початок ХХІ ст.) : монографія. Ужгород, 2015. 528 с.
12. 1868. évi XXXVIII. Törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában. URL: (дата звернення: 10.01.2023 р.).
13. 1907. évi XXVII. törvénycikk a nem állami elemi népiskolák jogviszonyairól és a községi és hitfelekezeti néptanítók járandóságairól. URL: (дата звернення: 10.01.2023 р.).
14. Pešina J. Školtvi na Podkarpatské Rusi v přítomnosti. Praha : Statni nakladatelstvo v Praze, 1933. 51 str.

Хома Тетяна Василівна,
ORCID ID: 0000-0002-9458-4056

*кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри фізичного виховання
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

МОДЕЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПІВПРАЦІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

THE MODEL OF PEDAGOGICAL COOPERATION IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION AS AN IMPORTANT FACTOR OF THE FORMATION OF SPEAKING COMPETENCE

У статті розкрито питання щодо моделі співпраці вчителя й асистента вчителя у початковій школі у класах з інклюзивним навчанням з метою формування мовленнєвої компетентності. Сформульовано актуальність проблеми, мету та завдання дослідження. Метою статті стало з'ясування моделі педагогічної співпраці вчителя й асистента вчителя, спрямованої на формування у молодших школярів мовленнєвої компетентності в умовах інклюзивного навчання. Завданнями стали: визначення моделей співпраці асистента вчителя й вчителя у класах з інклюзивним навчанням та презентація власного бачення формування у дітей з ІП мовленнєвої компетентності. Формування мовленнєвої компетентності полягає у здатності слухати, сприймати й відтворювати інформацію, читати й розуміти текст, вести діалог, брати участь у дискусіях, переконувати й відстоювати свою точку зору, висловлювати власні думки, міркування, погляди в усній і письмовій формах. Проаналізовано сучасні наукові пошуки учених щодо моделей співпраці. З'ясовано, що дослідження спрямовані на визначення особливостей роботи з дітьми з ООП, з'ясування моделей, форм, методів співпраці Команди супроводу, вчителя й асистента вчителя у тому числі. Указано різні позиції щодо співпраці: педагогічна взаємодія між учителем та учнем, командна співпраця вчителя й асистента вчителя у класах з інклюзивним навчанням. Сформульоване власне бачення моделі педагогічної співпраці вчителя й асистента вчителя з метою формування у молодших школярів мовленнєвої компетентності в умовах інклюзивного навчання, яка включає інноваційні методи та засоби навчання, систему тренувальних вправ репродуктивного й творчо-продуктивного спрямування, корекційні завдання для забезпечення розвитку чотирьох видів мовленнєвої діяльності. Автор вважає, що це можна реалізувати у процесі створення педагогами спільного методичного портфолію. Система завдань повинна розроблятися за рівнями: лексичний та орфоепічний, рівень словосполучення, речення, текстовий у двох напрямках – діалогічному та монологічному.

Ключові слова: модель викладання, модель співпраці, початкова школа, інклюзивний клас, мовленнєва компетентність.

The article deals with the issue of the model of cooperation between a teacher and a teacher's assistant in elementary school in classes with inclusive education for the purpose of forming speech competence. The relevance of the problem, as well as its goal and task, was formulated. The purpose of the article was to find out the model of pedagogical cooperation between a teacher and a teacher's assistant, aimed at the formation of speech competence of younger schoolchildren in the conditions of inclusive education. The tasks were: determination of models of cooperation between a teacher's assistant and a teacher in classes with inclusive education and a presentation of one's own vision of the formation of speech competence of children with intellectual disabilities. The formation of speech competence consists of the ability to listen, perceive and reproduce information, read and understand the text, conduct dialogue, participate in discussions, convince and defend one's point of view, express one's own thoughts, considerations, views in oral and written forms. Modern scientific searches of scientists regarding models of cooperation were analysed. It was found out that these researches were aimed at determining the specifics of working with children with special needs, clarifying the models, forms, methods of cooperation of the support team, including the teacher and the teacher's assistant. Different positions on cooperation are indicated: pedagogical interaction between a teacher and a student, team cooperation between a teacher and a teacher's assistant in classes with inclusive education. The author's vision of a model of pedagogical cooperation between a teacher and a teacher's assistant for the purpose of forming speaking competence in younger schoolchildren in the conditions of inclusive education was formulated. It includes innovative methods and means of learning, a system of training exercises of reproductive and creative-productive direction, corrective tasks to ensure the development of four

types of speech activity. The author believes that this can be realized in the process of creating a joint methodical portfolio by teachers. The system of tasks should be developed at the following levels: lexical and orthoepic, phrase level, sentence, text in two directions – dialogic and monologic.

Key words: teaching model, cooperation model, elementary school, inclusive class, speech competence.

Постановка проблеми. Сучасні освітні реформи в Україні спрямовані на формування у здобувачів освіти ключових компетентностей. Спілкування державною мовою є однією з-поміж них, важливою для Нової української школи. Володіння чотирма видами мовленнєвої діяльності – аудіюванням, говорінням, читанням і письмом – дасть можливість реалізувати завдання сучасної початкової школи, забезпечить успіх школяра у навчанні, подальшій його соціалізації.

Позитивним явищем у цьому процесі є залучення дітей з особливими освітніми потребами до навчальної діяльності у закладах освіти, інтеграція їх в учнівську спільноту. З цією метою удосконалюється вітчизняна нормативно-законодавча база, активізуються дослідження учених, практичних працівників. Зусилля спрямовані на створення індивідуальної освітньої траєкторії, яка формулюється, як «персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання» (Закон України. Про освіту. Розділ 1., стаття 9) [5]. Ураховуючи це, для дітей з особливими освітніми потребами складається індивідуальна програма розвитку, «документ, що забезпечує індивідуалізацію навчання особи з особливими освітніми потребами, закріплює перелік необхідних психолого-педагогічних, корекційних потреб/послуг для розвитку дитини та розробляється групою фахівців з обов'язковим залученням батьків дитини з метою визначення конкретних навчальних стратегій і підходів до навчання» (Закон України. Про освіту. Розділ 1., стаття 10) [5].

У закладах загальної середньої освіти учня з ООП супроводжує асистент учителя у співпраці із класоводом. Ключовим їх завданням є вивчення моделей співпраці, розуміння специфіки навчання дітей з ООП, модифікація (адаптація) навчального матеріалу, що дасть змогу покращити успішність учнів класу. Визначення моделі співпраці має важливе значення для створення власної концепції мовленнєвого розвитку дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема мовленнєвого розвитку молодших школярів у центрі вивчення низки науковців: М. Вашуленко, Т. Котик, К. Пономарьової та інших. Питання взаємодії асистента вчителя й педагога в інклюзивному класі у фокусі наукових розвідок О. Андрошук, Б. Грудиніна, А. Колупаєвої, О. Коган, А.Лапіна, Л. Савчук, О. Мартинчук, О.Чеботарьової та інших. Їх дослідження спрямовані на визначення особливостей роботи з дітьми з ООП, з'ясування моделей, форм, методів співпраці Команди супроводу, вчителя й асистента вчителя у тому числі. Це питання розглядається з різних позицій: педагогічна взаємодія між учителем та учнем, командна співпраця вчителя й асистента вчителя у класах з інклюзивним навчанням.

Відтак Б. Грудинін, досліджуючи особливості базової моделі педагогічної взаємодії, вказує на те, «що вона ґрунтується на процесах соціальної перцепції (сприймання, розуміння й оцінки людьми соціальних об'єктів – інших людей, самих себе, груп, соціальних спільнот тощо), розумінні та інтерпретації результатів у суб'єкт-суб'єктних та суб'єкт-об'єктних відносинах у діаді «учитель – учень» та їх трансформації на суб'єктно значущі психологічні утворення» [4, с. 249].

За словами А.Колупаєвої, О. Таранченко, «навчання у співпраці» є надзвичайно ефективним в інклюзивному навчанні, оскільки враховує індивідуальні відмінності учнів класу, а також підтримує в навчальному середовищі командний дух, спільну та персональну відповідальність, дає змогу ефективніше засвоювати нові знання і вміння, розвивати соціальні та комунікативні навички. Цей підхід об'єднує групу методів, таких як: кооперативне навчання, взаємопідтримка в навчанні (навчання за принципом «рівний – рівному», «навчання в діалозі») та інші [6, с. 53–54]. Дослідницями представлено моделі співпраці вчителя й асистента вчителя.

Н. Голуб, В. Голуб рекомендують шляхи формування комунікативно-мовленнєвих умінь у дітей молодшого шкільного віку в умовах інклюзивного навчання, з-поміж яких інноваційні технології. За дослідженням учених, у молодших школярів гра ще залишається домінантним видом діяльності, тому навчання через гру більше зацікавлює учнів і дає вагоміші результати. В умовах інклюзивного

навчання ефективними будуть сюжетно-рольові та творчо-рольові ігри, які мотивують до спілкування та розвивають зв'язне мовлення. Водночас для формування виразності мовлення, правильного темпу та дикції доцільнішими будуть дидактичні ігри [3, с. 177]. Окрім ігор, дослідниками рекомендуються диференційовані завдання, бесіди, дискусії, групова робота, дослідницькі проєкти, спостереження, екскурсії [3, с.174].

Наше дослідження спрямоване на вивчення проблеми формування мовленнєвої компетентності у дітей з інтелектуальними порушеннями (надалі ІІ) у класах з інклюзивним навчанням крізь призму співпраці вчителя й асистента вчителя. Нами враховано психолого-педагогічні особливості дитини з ІІ, рівень володіння лексичним та граматичним складом української мови.

Мета статті – з'ясування моделі педагогічної співпраці вчителя й асистента вчителя з метою формування у молодших школярів мовленнєвої компетентності в умовах інклюзивного навчання.

Завдання: визначити моделі співпраці асистента вчителя й вчителя у класах з інклюзивним навчанням та презентувати власне бачення формування у дітей з ІІ мовленнєвої компетентності.

Виклад основного матеріалу. Мовленнєва компетентність молодших школярів у класі з інклюзивним навчанням формується поетапно й системно та залежить від успішної співпраці вчителя та асистента вчителя. За основу формування цього поняття нами взято дослідження К. Пономарьової: «формування мовленнєвої компетентності полягає у здатності слухати, сприймати й відтворювати інформацію, читати і розуміти текст, вести діалог, брати участь у дискусіях, переконувати і відстоювати свою точку зору, висловлювати власні думки, міркування, погляди в усній і письмовій формах» [9, с. 3]. Розвиток мовлення є провідним принципом у процесі всього курсу навчання молодших школярів.

Моделі педагогічної взаємопов'язаної діяльності вчителя й асистента вчителя аналізувалися нами у процесі студіювання науково-методичної літератури, урахуваючи концептуальні засади Концепції Нової української школи, дослідження учених. У Пораднику для вчителя за ред. Н. Бібік розкриваються форми спільного викладання вчителя й асистента вчителя: один викладає, інший допомагає; паралельне викладання; диференційоване викладання; викладання в команді [7, с. 157–158]. Актуальні проблеми диференційованого викладання в інклюзивному навчальному закладі розкриті у дослідженні Л. Прядко.

Автор зазначає, що диференційоване викладання розкривається через такі складові: зміст – те, що учні мають засвоїти та яким чином вони отримуватимуть інформацію; процес – види навчальної діяльності, яку виконують учні для осмислення та засвоєння змісту; продукти – те, що дає учням можливість закріпити, застосувати, поглибити та вдосконалити набуті знання, вміння, навички (проєкти, певна діяльність та її результати тощо) та навчальне середовище – як відбувається робота на уроці, яка на ньому панує атмосфера [10].

Основними компонентами ефективної практики спільного викладання О. Андрощук вважає такі:

- Спільні узгоджені цілі. Визначення навчальних цілей під час планування та їх узгодження є однією з важливих умов успішного спільного викладання.

- Спільні цінності та переконання. Педагоги повинні мати не тільки спільне бачення «чого навчати», а і спільне розуміння процесу навчання учнів. Присутність двох педагогів забезпечує різні знання, навички та ресурси, що дає змогу самим учителям навчатись один в одного. Спільне розуміння процесів викладання й навчання є одним з результатів і необхідних компонентів практики спільного викладання.

- Рівноцінність учасників.

- Спільне лідерство.

- Співпраця [1].

Низка учених (Н. Дятленко, Н. Софій., О. Мартинчук, Ю. Найда) акцентують увагу на питанні специфіки діяльності асистента вчителя в інклюзивному класі. Ми погоджуємося з думкою учених, що ефективні стосунки між учителем та асистентом учителя формуються на основі спільної відповідальності. Для формування ефективних стосунків учителі можуть використовувати різні стратегії, зокрема: спільне обговорення ролей і завдань асистента вчителя; установлення чітких критеріїв успішної діяльності асистента вчителя; спільне обговорення філософії та підходів до навчання й управління класом [2, с. 46]. Дослідники наголошують на тих методах, які «успішно зарекомендували себе під час представлення нового навчального матеріалу й навчання нових навичок учнів з різними потребами, у тому числі дітей з порушеннями розвитку. Це методи 1) експліцитного (свідомого) навчання та 2) навчальних стратегій. Обидва методи навчання забезпечують учителю основу для диференційованого підходу у викладанні, і їх можна включити у звичайні уроки» [2, с.74].

Уважаємо, що свідоме засвоєння мовного матеріалу, вивчення мови й мовлення на основі взаємозв'язку, продумана корекційно-розвиткова робота сприятимуть формуванню в учнів з ІІІ мовленнєвих умінь.

З-поміж інших моделей розглядаються й такі:

1. Модель консультування. У цій моделі корекційний педагог виступає консультантом у питаннях здійснення адаптації та модифікації навчальної програми, формування навичок і розроблення системи оцінювання.

2. Модель навчання. У моделі навчання корекційний педагог і вчитель інклюзивного класу по черзі «навчають» один одного особливостям реалізації навчальної програми, використання тих чи інших методів викладання, форм і видів оцінювання, тобто тих питань, в яких вони є експертами.

3. Модель співпраці (або роботи в команді) передбачає справедливий розподіл обов'язків у процесі планування, проведення та оцінювання уроку. Цю модель дослідники все більш наполегливо рекомендують в якості моделі, якій варто віддати перевагу, зокрема у зв'язку з її дієвістю в контексті внеску обох учителів у процес розподілу завдань та обов'язків (За М. Войцехівським) [2].

Бачення стратегії ефективної роботи вчителя та асистента вчителя сформульоване у наукових розвідках О. Коган. Взаємодію фахівців автор вбачає у спільному обговоренні ролей і завдань асистента вчителя /вихователя; спільному обговоренні філософії та підходів до навчання й управління класом/групою, установлення чітких критеріїв успішної діяльності асистента вчителя/вихователя; наголосі на важливості та дотриманні конфіденційності у процесі професійної діяльності; проведенні регулярних зустрічей з асистентом учителя/вихователя для обговорення результатів спостережень за особою з ООП, наданні та отриманні зворотного зв'язку й звітів, обговоренні проблемних ситуацій і стратегій запровадження навчальної програми [8, с. 51].

Визначаючи моделі співпраці, А. Колупаєва, О. Таранченко наголошують на застосуванні окремих методів, форм роботи, що забезпечують успіх в освітньому процесі. За дослідженнями вчених, «під час навчального процесу в інклюзивному середовищі використовуються педагогічні підходи, що є ефективними для розмаїтого контингенту учнів. Зокрема, такі три: традиційне інтенсивне навчання, формування когнітивних стратегій, навчання у співпраці/кооперативне навчання. У диференційованому викладанні гнучко та послідовно застосовуються методи всіх трьох

підходів. Кожен з них охоплює низку методів, що і визначають стратегію викладання» [6, с. 52].

Модель диференційованого викладання, за твердженням А. Колупаєвої, О. Таранченко досягається шляхом: використання різних текстів; надання учням різних видів підтримки та допомоги різного ступеня; установлення різних вимог стосовно результатів навчальної діяльності (продуктів навчальної діяльності); організації роботи з акцентом на різні здібності учнів; вибору матеріалів і методик відповідно до різних інтересів дітей; використання різних завдань у межах визначеного курикулуму [6, с. 50].

Об'єднуючим елементом усіх моделей простежується цілеспрямованість навчання, виховання та розвитку молодших школярів з ІІІ, формування особистості на засадах педагогіки партнерства з дотриманням принципу дитиноцентризму.

На наш погляд, модель педагогічної співпраці вчителя й асистента вчителя з метою формування у молодших школярів мовленнєвої компетентності в умовах інклюзивного навчання повинна включати інноваційні методи та засоби навчання, систему тренувальних вправ репродуктивного й творчо-продуктивного спрямування, корекційні завдання для забезпечення розвитку чотирьох видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання й письма.

Уважаємо, що якраз методичне портфоліо, складові якого запропоновано дослідницями С. Стеблюк, О. Хома, уможливають забезпечення реалізації завдань щодо мовленнєвого розвитку молодших школярів у класі з інклюзивним навчанням. Складові методичного портфоліо авторами визначені такі:

1. Традиційні й інноваційні методи навчання української мови та читання.
2. Методика формування читацької компетентності.
3. Компетентнісні завдання та вправи з розвитку мовлення.
4. Корекційно-розвиткові завдання з метою формування мовленнєвої, комунікативної компетентності.
5. Засоби навчання (індивідуальні, диференційовані завдання, таблиці-алгоритми, графіки, малюнки).
6. Презентаційний матеріал для дистанційного навчання.
7. Тематика проєктів, алгоритм їх виконання.
8. Орієнтовні плани-конспекти уроків української мови (читання).
9. Мовні, дидактичні ігри [11].

Дотримання принципу «диференціації та індивідуалізації навчання» дає можливість учасникам освітнього процесу в класі з інклюзивним навчанням дібрати систему тренувальних чи корекційних вправ, яка була б спрямована на розвиток аудіювання, говоріння, читання, письма. За нашим спостереженням, система завдань повинна розроблятися за рівнями: лексичний та орфоепічний, рівень словосполучення, речення, текстовий у двох напрямках – діалогічному та монологічному. Застосування інтерактивних методів навчання, робота учнів у групах надають можливість учителю й асистенту учителя побудувати освітній процес так, щоб розвиток зв'язного мовлення учня з ІІІ був невіддільним від загальної мети та завдань уроку. Зрозуміло, що ми акцентуємо увагу на командній співпраці, яка виробила власний погляд на мовленнєвий розвиток дитини відповідно до вікових особливостей.

Таким чином, учителю й асистенту учителя вкрай важливо у процесі взаємної співпраці розробити модель формування мовленнєвої компетентності й поетапно її реалізувати. До цього

процесу слід залучати усю команду супроводу, бо оволодіння державною мовою, мовленням, і, як результат, комунікативною компетентністю, зробить дитину успішною у сучасних ринкових умовах розвитку суспільства.

Висновки. У процесі дослідження визначено моделі співпраці асистента вчителя й учителя у класах з інклюзивним навчанням та презентовано власне бачення формування у дітей з ІІІ мовленнєвої компетентності. Модель педагогічної співпраці вчителя й асистента вчителя з метою формування у молодших школярів мовленнєвої компетентності в умовах інклюзивного навчання повинна включати інноваційні методи та засоби навчання, систему тренувальних вправ репродуктивного й творчо-продуктивного спрямування, корекційні завдання для забезпечення розвитку чотирьох видів мовленнєвої діяльності.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у розробці системи тренувальних мовленнєвих вправ для учнів початкової школи в умовах інклюзивного навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Андрущук О. Спільне викладання – оптимальний стиль побудови взаємовідносин в закладі з інклюзивною формою навчання. URL: <http://dpsz2018.blogspot.com/2018/11/blog-post70.html>.
2. Асистент учителя в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник / Н.М. Дятленко, Н.З. Софій., О.В. Мартинчук та ін. ; під заг. ред. М.Ф. Войцехівського. Київ : ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 172 с.
3. Голуб В., Голуб Н. Формування комунікативно-мовленнєвих умінь у дітей молодшого шкільного віку в умовах інклюзивного навчання. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2021. № 1. С. 171–182.
4. Грудинін Б.О. Педагогічна взаємодія: вимоги в контексті особистісно орієнтованої освітньої парадигми. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014 № 5(39). С. 245–255.
5. Закон України. Про освіту. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
6. Колупаєва А.А. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навчально-методичний посібник. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.
7. Нова українська школа: поради для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н.М. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
8. Організаційні засади діяльності асистента вчителя в інклюзивному класі : метод. посіб. / уклад.: О.В. Коган та ін. Харків : «Друкарня Мадрид», 2019. 110 с.
9. Пономарьова К. Формування мовленнєвої компетентності молодших школярів на уроках української мови. *Початкова освіта*. 2009. № 40. С. 3–5.
10. Прядко Л.О. Актуальні проблеми диференційованого викладання в інклюзивному навчальному закладі. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць*: вип. 7, у 2 т. / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006. Т. 1. 452 с. С. 340–348.
11. Стеблюк С.В., Хома О.М. Педагогічне портфоліо як методичний інструментарій у реалізації завдань мовно-літературної освітньої галузі початкової школи. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 52. Т. 2. 2022. С. 50–53.

НОТАТКИ

Наукове видання

ПЕДАГОГІЧНА ІННОВАТИКА:
СУЧАСНІСТЬ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

№ 2

Коректура • *Наталія Пирог*

Комп'ютерна верстка • *Світлана Калабухова*

Формат 60×84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 5,58.
Замов. № 0124/068. Наклад 300 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1
Телефони: +38 (095) 934-48-28, +38 (097) 723-06-08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 7623 від 22.06.2022 р.