

**МІЖНАРОДНА НАУКОВО-ПРАКТИЧНА
ІНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦІЯ**

**«ТЕНДЕНЦІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ
НАУКИ І ОСВІТИ
В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ»**



ВИПУСК 69

31 березня 2021 р.

м. Переяслав

УНІВЕРСИТЕТ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ
В ПЕРЕЯСЛАВІ

Рада молодих учених університету

Матеріали
Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції
**«ТЕНДЕНЦІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ
НАУКИ І ОСВІТИ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ»**

31 березня 2021 року

Вип. 69

Збірник наукових праць

Переяслав – 2021

УНИВЕРСИТЕТ ГРИГОРИЯ СКОВОРОДЫ
В ПЕРЕЯСЛАВЕ

Совет молодых ученых университета

Материалы
Международной научно-практической интернет-конференции
**«ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ
НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ»**

31 марта 2021 года

Вып. 69

Сборник научных трудов

Переяслав – 2021

УДК 001+37(100)
ББК 72.4+74(0)
Т 33

Матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації»: Зб. наук. праць. Переяслав, 2021. Вип. 69. 474 с.

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР:

Коцур В.П. – доктор історичних наук, професор, академік НАПН України

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Воловик Л.М. – кандидат географічних наук, доцент

Дашкевич Є.В. – кандидат біологічних наук, доцент (Білорусь)

Євтушенко Н.М. – кандидат економічних наук, доцент

Кикоть С.М. – кандидат історичних наук (відповідальний секретар)

Носаченко В.М. – кандидат педагогічних наук

Руденко О.В. – кандидат психологічних наук, доцент

Садиков А.А. – кандидат фізико-математичних наук, доцент (Казахстан)

Скляренко О.Б. – кандидат філологічних наук, доцент

Халматова Ш.С. – кандидат медичних наук, доцент (Узбекистан)

Юхименко Н.Ф. – кандидат філософських наук, доцент

Збірник матеріалів конференції вміщує результати наукових досліджень наукових співробітників, викладачів вищих навчальних закладів, докторантів, аспірантів, студентів з актуальних проблем гуманітарних, природничих і технічних наук

Відповідальність за грамотність, автентичність цитат, достовірність фактів і посилань несуть автори публікацій

©Автори статей
©Рада молодих учених університету
©Університет Григорія Сковороди
в Переяславі

УДК 001+37(100)

ББК 72.4+74(0)

Т 33

Материалы Международной научно-практической интернет-конференции «Тенденции и перспективы развития науки и образования в условиях глобализации»: Сб. науч. трудов. Переяслав, 2021. Вып. 69. 474 с.

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР:

Коцур В.П. – доктор исторических наук, профессор, академик НАПН Украины

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Воловик Л.М. – кандидат географических наук, доцент

Дашкевич Е.В. – кандидат биологических наук, доцент (Беларусь)

Евтушенко Н.Н. – кандидат экономических наук, доцент

Кикоть С.Н. – кандидат исторических наук (ответственный секретарь)

Носаченко В.Н. – кандидат педагогических наук

Руденко О.В. – кандидат психологических наук, доцент

Садыков А.А. – кандидат физико-математических наук, доцент (Казахстан)

Скляренко О.Б. – кандидат филологических наук, доцент

Халматова Ш.С. – кандидат медицинских наук, доцент (Узбекистан)

Юхименко Н.Ф. – кандидат философских наук, доцент

Сборник материалов конференции вмещает результаты научных исследований научных сотрудников, преподавателей высших учебных заведений, докторантов, аспирантов, студентов по актуальным проблемам гуманитарных, естественных и технических наук

Ответственность за грамотность, аутентичность цитат, достоверность фактов и ссылок несут авторы публикаций

©Авторы статей

©Совет молодых ученых университета

©Университет Григория Сковороды

в Переяславе

5. «Өзін-өзі тану» және басқа оқу пәндері: мазмұны мен әдістерін интеграциялау мүмкіндіктері. Мұғалімдерге арналған әдістемелік құрал. Алматы. «Бөбек», ҰҒПББСО, 2013. 140 б.

6. Құнанбайұлы А. Шығармаларының екі томдық толық жинағы. Т.1. Алматы: Жазушы, 2005. 296 б.

7. Назарбаева С.А. «Самопознание» – возращение истоковдуховности и нравственных ценностей. *Самопознание (теория, практика, поиск новых парадигм)*. Вып. 2, Ч. 2. Алматы, 2013. С. 280.

УДК 376.091.12-057.164

*Ганна Шубала, Ніна Кравець
(Київ, Україна)*

ГОТОВНІСТЬ АСИСТЕНТА УЧИТЕЛЯ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

Розглянуто готовність асистента учителя до роботи в умовах інклюзії. Проаналізовано компоненти готовності: мотиваційний, когнітивний, рефлексивний.

Ключові слова: асистент учителя, компоненти готовності, діти з особливими освітніми потребами, інклюзія.

The readiness of the teaching assistant to work in the conditions of inclusion is considered. The components of readiness are analyzed: motivational, cognitive, reflexive.

Key words: teaching assistant, readiness components, children with special educational needs, inclusion.

Одним із завдань сучасної української школи є підготовка компетентного випускника, здатного у вік інформаційно-комунікаційних технологій не лише вміти читати, писати, рахувати, отримувати інформацію, а й використовувати її для власної діяльності. Тому в рекомендаціях концепції “Нова українська школа” взято курс на діяльнісно-компетентнісний підхід, що стосується й учнів з особливими освітніми потребами (далі: учні з ООП), які навчаються в умовах інклюзивної форми навчання.

Теоретико-методологічні аспекти інклюзивної освіти окреслено в роботах Д. Депплер, Н. Дятленко, Ю. Найди, А. Колупасової, О. Кучерук, Т. Лормана, Є. Пургина, Д. Харві та ін. Питання підготовки сучасного вчителя до роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзії розглянули Е. Данілавічюте, А. Колупасова, І. Кузава, С. Литовченко, О. Митник, О. Таранченко, В. Хитрюк та ін.

За Е. Данілавічюте, успішні напрацювання розвитку інклюзивної освіти в європейських країнах підтверджують і доводять значну перспективність та ефективність цього освітнього напрямку [2].

Як зазначає О. Кучерук, інклюзивна освіта є своєрідною філософією, яка розвиває й формує індивідуальні потреби і здібності, підтримує впевненість, сприяє адаптації, самореалізації, соціалізації, задовольняє потреби в освіті, завдяки чому з’являється гармонійно розвинена особистість, яка не відособлена від соціуму та спроможна до самостійного життя в суспільстві [5].

Н. Кравець, аналізуючи досвід впровадження інклюзивного навчання в зарубіжних країнах, дійшла висновку, що “... успішність інклюзії залежить від запровадження інклюзивного навчання на державному рівні, завдяки чому забезпечується належна правова, адміністративна та фінансова підтримка інклюзії; інклюзія потребує спеціально підготовлених фахівців, які зуміють належно організувати навчання дітей з ООП у дошкільних і шкільних (інклюзивних і спеціальних) навчальних закладах; пріоритет підготовки фахівців для інклюзії надати педагогічним ВНЗ, оскільки вони можуть

забезпечити якісну комплексну підготовку студентів як із загальних, так і спеціальних дисциплін; ефективність навчання дітей з ООП залежить від належної координації зусиль викладачів ВНЗ, педагогів інклюзивних та спеціальних шкіл, представників державних і громадських організацій, батьків дітей [4, с. 145-146].

Зважаючи на вище сказане, ми звернули увагу на готовність асистента вчителя до роботи в умовах інклюзивної форми навчання.

Науковці розглядають готовність як складне нероздільне утворення психіки особистості, що має складну динамічну структуру, яка поєднує в собі ряд психологічних феноменів, пов'язаних з відповідними системними блоками особистісних якостей педагога в процесі здійснення ним професійно-трудової діяльності [3].

Провівши теоретичне дослідження психолого-педагогічної та спеціальної літератури, ми з'ясували, що серед особливостей готовності асистента вчителя до роботи з учнями з ООП молодших класів виділяють когнітивний, мотиваційний і рефлексивний компоненти готовності [1, 2, 3, 5].

Насамперед ми з'ясували мотивацію асистента вчителя до організації й проведення навчальної та виховної роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивної форми навчання, наявність у нього позитивних емоційних стимулів до здійснення такої діяльності. В результаті було виділено мотиваційний компонент готовності асистента вчителя до роботи з учнями з ООП молодших класів

Також виявляли теоретичну готовність асистентів учителів, тобто наявність теоретико-методологічних і дидактико-технологічних знань щодо можливостей роботи асистентом учителя. Для вивчення когнітивного компоненту готовності асистента вчителя до роботи з учнями з ООП молодших класів, окрім проведеного анкетування, ми використали опитувальник А. Реана, тест "Соціальний інтелект" Дж. Гілфорда. Отримані дані свідчать, що рівень підготовки асистента вчителя до роботи з дітьми в умовах інклюзії за результатами самооцінки середній. Так, лише 22,3 % педагогів із 17 опитаних осіб переконані в належній підготовці до зазначеного виду діяльності; 51,4 % респондентів мають сумніви щодо своєї підготовки; 23,1 % визнали, що не готові до такої роботи, а 3,2 % не змогли визначити своєї підготовки. Перевірка рівня сформованості підготовки асистента вчителя до роботи з учнями з ООП молодших класів засвідчила, що 11,8% педагогів пройшли спеціальну підготовку до здійснення цього виду професійної діяльності та мають достатній рівень підготовки до роботи з учнями з ООП молодших класів. Проте у більшості педагогів (майже 88,2 %) відсутні внутрішні суб'єктивні джерела, стимули професійного самовдосконалення (потреби, інтерес, воля, емоції та ін.) для роботи з вказаною категорією дітей. Педагоги бажають отримати відповідь на багато запитань, пов'язаних з організацією роботи з учнями з ООП молодших класів, оскільки всі респонденти працюють переважно з учнями молодших класів. Водночас майже 82% опитаних відзначили недостатню кількість наявної навчально-методичної літератури та організаційно-матеріального забезпечення щодо роботи в умовах інклюзії з дітьми з особливими освітніми потребами.

За рівнями розвитку соціально-психологічних установок згідно отриманих результатів, у 47,1% асистентів учителів відсутні переважаючі соціально-психологічні установки, проте наявні установки влади, егоїзму, грошей, що свідчить про ситуативність прояву соціально-психологічних установок та залежність їх від внутрішніх станів учителя і зовнішніх обставин. Для 40,4 % респондентів переважаючими є просоціальні установки на працю та альтруїзм, однак наявна орієнтація на процес навчально-виховної діяльності та гроші, що, в свою чергу, свідчить про мотивацію асистентів учителя до роботи з учнями з ООП, але негативно впливає на результат їхньої навчально-виховної діяльності. Водночас у 12,5 % опитуваних спостерігається високий рівень розвитку соціально-психологічних установок, що сприяють ефективності праці з учнями та визначають позитивну мотивацію до неї.

За рівнями соціального інтелекту лише 18,4% опитаних досягли його високого рівня, що обумовлено соціальною спрямованістю професії вчителя. Опитані з високим рівнем соціального інтелекту мають здатність отримувати максимальну інформацію про особистість

дитини, орієнтуючись на її поведінку; проявляють інтерес до соціальних проблем; розуміють невербальні засоби спілкування; можуть впливати на інших. Для них характерна відкритість, доброзичливість, сердечність, контактність, тактовність, спрямованість до спілкування з учнями з ООП. Вони легко вливаються у колектив, у роботу з учнями з ООП молодших класів, підтримують оптимальний психологічний клімат, виявляють організаторські здібності, зацікавлені й винахідливі у роботі з дітьми. У 38,5% опитаних виявили низький рівень соціального інтелекту. Ці педагоги зазнають труднощів у розумінні й інтерпретації поведінки оточуючих, що заважає налагодженню комунікації, знижує можливості до соціальної адаптації. Однак низький рівень соціального інтелекту може компенсуватися такими психологічними особливостями, як: розвинута емпатія, комунікативні навички, стилі спілкування та покращитися у процесі ефективної соціально-психологічної роботи.

З метою визначення комунікабельності асистентів учителя до роботи з учнями з ООП молодших класів використали тест В. Ряховського. У результаті дослідження виявлено, що у 32,3% опитуваних спостерігається низький рівень комунікабельності, для них характерна замкнутість, прагнення до уникнення контактів з іншими людьми, їм тяжко пристосовуватися до змін, з такими педагогами складно працювати в команді, майже відсутні комунікативні навички. До високого рівня комунікабельності увійшли 21,3% респондентів, які відзначалися допитливістю, високою здатністю до встановлення взаємин з дітьми з ООП, наявності вміння налагоджувати ефективне спілкування, прагнення отримувати нові знання. 46,4% педагогів віднесли до середнього рівня комунікабельності. Характерними для них буда достатня товарицькість, терплячість у спілкуванні, але спостерігалися певні труднощі у спілкуванні з учнями з ООП молодших класів.

Діагностика рівня емпатійних здібностей асистентів вчителя завдяки методиці І. Юсупова згідно отриманих даних свідчить, що у 47,1 % опитаних спостерігається низький рівень емпатії. Для них характерним є наявність установок, які ускладнюють емпатію, що в свою чергу, може бути пов'язано із замкнутістю особистості, прагненням до уникнення контактів, приховуванні своїх емоцій тощо. Високий рівень емпатії спостерігали лише у 11,8% педагогів, для яких характерна спрямованість уваги, вміння вступати в емоційний контакт з оточуючими дітьми, співпереживати їм; наявність емоційної чуйності, комунікативних здібностей, відкритості й задушевності у роботі з учнями з ООП..

Також визначали стан комунікативної толерантності асистентів вчителя, використавши методику В. Бойко для діагностики комунікативної толерантності. Адже комунікативна толерантність асистента вчителя – це важлива професійно значуща якість, що необхідна для роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивної форми навчання. Отримані результати свідчать, що для 21,3 % асистентів учителя характерний низький рівень комунікативної толерантності (неприйняття індивідуальності дитини з ООП; прагнення до налаштування партнерів за спілкуванням (учнів з ООП) до своїх вимог; нетерпимість дискомфорту партнера за спілкуванням тощо, що неприпустимо для роботи з учнями з особливими освітніми потребами.

Здатність асистента вчителя до саморозвитку визначали на основі анкетування. Отримані дані свідчать, що у 46,2 % педагогів низький рівень прагнення до саморозвитку. Насамперед відсутнє ціннісне усвідомлення необхідності цілеспрямованого професійного саморозвитку, чітка потреба в досягненні мети стосовно професійного саморозвитку; недостатня пізнавальна й професійна мотивація у досягненні успіху, тощо. Лише 17,9 % респондентів прагнули і мали здібності до саморозвитку. Це проявлялося у здатності до самоаналізу власної професійної діяльності, у наявності мети, прагненні мати самостійно розроблену програму професійного саморозвитку, наприклад, пройти курси підвищення кваліфікації, тощо, у наявності спрямованості до саморозвитку й самореалізації в професійній діяльності, ціннісних орієнтацій на професійний саморозвиток. Вчителі цієї групи усвідомлюють значущість безперервного професійного саморозвитку для їхньої праці. Лише 35,9% асистентів учителів виявилися недостатньо орієнтованими на саморозвиток. Вони прагнули до професійного саморозвитку та бажали досягнути своєї мети і часто був присутній інтерес

до саморозвитку, самореалізації в професійній діяльності, але не мали відповідної програми; не усвідомлювали особистісний сенс та значущість безперервного професійного саморозвитку.

Отже, результати дослідження свідчать, що найменш сталим у асистентів учителів щодо роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивної форми навчання є мотиваційний компонент, який є визначальним у формуванні мотивації до роботи асистента вчителя з учнями з ООП молодших класів та пояснюється впливом соціальних стереотипів щодо таких дітей. Що стосується когнітивного та рефлексивного компонентів, то отримані дані про такі показники, як емпатія, соціальний інтелект, комунікабельність вказують на необхідність їх подальшого удосконалення в асистентів учителів. Окрім того, педагоги не завжди усвідомлюють себе у якості суб'єкта інклюзивної освіти, а отже, не мають єдиного уявлення про індивідуальні, типологічні, психічні та фізичні особливості дітей з ООП, не володіють на належному рівні формами та методами роботи з учнями з ООП молодших класів, які навчаються в умовах інклюзії.

ДЖЕРЕЛА ТА ЛІТЕРАТУРА

1. Бойчук Ю. Д. Інклюзивна компетентність педагога. Джерело педагогічних інновацій. *Інклюзивна освіта*. Харків: Харківська академія неперервної освіти, 2013. Вип. 1. С. 18–23.
2. Данілавічюте Е. А. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навч.-метод. посіб. К.: Видавнича група "А.С.К.", 2012. 287 с.
3. Дятленко Н. М., Софій Н. З., Мартинчук О. В., Найда Ю. М. Асистент вчителя в інклюзивному класі: навч.-метод. посіб. К.: ТОВ Видавничий дім "Плеяди", 2015. 250 с.
4. Кравець Н. Впровадження інклюзивного навчання в зарубіжних країнах. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2018. № 2. С. 139-146.
5. Кучерук О. С. Законодавча база України як нормативно-правова умова забезпечення права на освіту для дітей з обмеженими можливостями здоров'я. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія*. Ялта: РВВ КГУ, 2013. Вип. 39, ч. 2. С. 124–129.
6. Практикум по возрастной психологии: Учеб. пособие / Под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. Санкт-Петербург: Речь, 2002. 694 с.
7. Хитрюк В. В. Инклюзивная готовность педагога: генезис, феноменология, концепция формирования: монография. Барановичи: БарГУ, 2015. 276 с.

УДК 372.8:811.161.2

*Юлія Яцюк
(Умань, Україна)*

ВПЛИВ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ НА МОТИВАЦІЮ УЧНІВ ДО ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті досліджено розвиток особистісно-орієнтованого навчання, що створює сприятливі умови для розвитку і саморозвитку особистості учня. Виявлено формування індивідуальних особливостей учнів при вивченні мови. Проаналізовано апробацію різних педагогічних технологій індивідуалізованого навчання.

Ключові слова: *особистісно-орієнтоване навчання, технологія індивідуалізованого навчання учнів початкової школи.*

The article examines the development of personality-oriented learning, which creates favorable conditions for the development and self-development of the student's personality. The formation of individual characteristics of students in language learning is revealed. The approbation of different pedagogical technologies of individualized learning is analyzed.