



ISSN 2707-3076 (Print)

ISSN 2709-8214 (Online)

НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

Хортицької національної академії

SCIENTIFIC JOURNAL

of Khortytsia National Academy



**Серія: Педагогіка.
Соціальна робота.**

2023, 2(9)

ISSN 2707-3076 (Print)
ISSN 2709-8214 (Online)

Комунальний заклад вищої освіти
«Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія»
Запорізької обласної ради



Науковий журнал Хортицької національної академії

Серія:
Педагогіка. Соціальна робота
Випуск 2(9)

Запоріжжя
2023

Журнал внесено до групи "Б" Переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора наук і доктора філософії (кандидата наук) зі спеціальностей 011 Освітні, педагогічні науки, 015 Професійна освіта, 016 Спеціальна освіта, 231 Соціальна робота (Наказ МОН України № 1017 від 27.09.21).

Журнал включено до пошукової системи відкритої наукометричної бази даних Google Scholar, Index Copernicus International (ICV 2021:75.34), бази даних ICI World of Journals (Index Copernicus International), пошукової системи Open Ukrainian Citation Index (OUCI), до реферативної бази даних «Україніка наукова» та Українського реферативного журналу «Джерело». Журнал розміщений у каталозі Наукової періодики України Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського та користується сервісами бази даних CrossRef.

Головна редакторка:

Нечипоренко Валентина Василівна, докторка педагогічних наук, професорка, ректорка, Хортицька національна академія (Україна).

Заступниця головної редакторки:

Позднякова Олена Леонтіївна, докторка педагогічних наук, доцентка, перша проректорка, Хортицька національна академія (Україна).

Члени редакційної колегії:

Walery Okulicz-Kozaryn, dr. habil., PhD, MBA, Professor, Wrocław University of Environmental and Life Sciences (Poland).

Zenon Gajdzica, prof. dr hab., Ful Professor, professor, Uniwersytet Śląski w Katowicach (Poland).

Борисов Вячеслав Вікторович, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дизайну, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка (Україна).

Вайнола Ренате Хейкіівна, докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка кафедри соціальної педагогіки, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Україна).

Волошинов Сергій Анатолійович, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри інноваційних технологій та технічних засобів судноводіння, Херсонська державна морська академія (Україна).

Гевко Ігор Васильович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри комп'ютерних технологій Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (Україна).

Журавльова Лариса Станіславівна, докторка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи, Мелітопольський державний педагогічний імені Богдана Хмельницького (Україна).

Крашеніннік Ірина Володимирівна, докторка філософії в галузі 01 Освіта/Педагогіка, асистентка кафедри інформатики і кібернетики, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна).

Олексюк Наталія Степанівна, докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри соціальної роботи, спеціальної освіти і менеджменту соціокультурної діяльності, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка (Україна).

Павленко Анатолій Іванович, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної академії вищої освіти України, завідувач кафедри соціальної роботи, Хортицька національна академія (Україна).

Пахомова Наталія Георгіївна, докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка (Україна).

Харківська Алла Анатоліївна, докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри математики та фізики, проректорка з науково-педагогічної роботи, комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (Україна).

Цибулько Людмила Григорівна, докторка педагогічних наук, доцентка, професорка кафедри педагогіки Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (Україна).

Відповідальний секретар:

Сташук Ольга Олександрівна, кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри соціальної роботи, Хортицька національна академія (Україна).

Зовнішні рецензенти:

Галієва Ольга Михайлівна, кандидатка психологічних наук, доцентка кафедри психології та соціальної роботи, Хортицька національна академія (Україна).

Корнелюк Богдан Васильович, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін, Хортицька національна академія (Україна).

Кудінова Маргарита Сергіївна, кандидатка психологічних наук, доцентка кафедри спеціальної освіти та психології, Хортицька національна академія (Україна).

Лапшина Ірина Сергіївна, кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри педагогіки та методик навчання, Хортицька національна академія (Україна).

Тищенко Владислав Володимирович, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент кафедри логопедії та логопсихології, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Україна).

Червоненко Катерина Сергіївна, кандидат педагогічних наук, доцентка кафедри соціальної роботи, Хортицька національна академія (Україна).

Схвалено рішенням Вченої ради Хортицької національної академії

Протокол № 2 від 27.10.2023

© Хортицька національна академія, 2023

ISSN 2707-3076 (Print)
ISSN 2709-8214 (Online)

Municipal Institution of Higher Education
«Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy»
of Zaporizhzhia Regional Council



Scientific Journal of Khortytsia National Academy

**Series: Pedagogy. Social Work
Issue 2(9)**

Zaporizhzhia
2023

Certificate of state registration of the print media Series KB № 24104-13944P

Official website of the journal <https://journal.khnnra.edu.ua/index.php/njKhNA>

The journal is included in the List of scientific professional publications of Ukraine (category "B"), which can publish the results of theses for the degrees of Doctor of Science and Doctor of Philosophy (Candidate of Science) in the specialties 011 Educational, Pedagogical Sciences, 015 Professional Education, 016 Special Education, 231 Social work (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 1017 dated 27.09.21).

The journal is included in the search engine of the open database Google Scholar, Index Copernicus International (ICV 2021:75.34), search engine of the citation database Open Ukrainian Citation Index (OUCI), in the databases ICI World of Journals, "Ukrainika Naukova" and the Ukrainian journal of scientific abstracts "Dzherelo". The journal is placed in the Catalog of Scientific Periodicals of Ukraine of the Vernadsky National Library of Ukraine; it uses services of the database CrossRef.

Chief editor:

Valentyna Nechyporenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Rector of Khortytsia National Academy (Ukraine).

Deputy editor:

Olena Pozdniakova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, First Pro-rector of Khortytsia National Academy (Ukraine).

Members of the editorial board:

Gajdzica Zenon, Full Professor, Professor, University of Silesia in Katowice (Poland).

Walery Okulicz-Kozaryn, Dr. habil., PhD, MBA, Professor, Wrocław University of Environmental and Life Sciences (Poland).

Viacheslav Borysov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Pedagogy and Teaching Methodologies, Khortytsia National Academy (Ukraine).

Renate Vainola, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Social Pedagogy, National Pedagogical Dragomanov University (Ukraine).

Serhii Voloshynov, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Innovative Technologies and Technical Means of Navigation, Kherson State Maritime Academy (Ukraine).

Ihor Hevko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Computer Technologies, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University (Ukraine).

Larysa Zhuravlova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Assistant Professor at the Department of Preschool Education and Social work, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Ukraine).

Iryna Krasheninnik, Doctor of Philosophy in the field of knowledge 01 Education / Pedagogy, Assistant at the Department of Information Science and Cybernetics, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Ukraine).

Nataliia Oleksiuk, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Social Work, Special Education and Management of Socio-Cultural Activities, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University (Ukraine).

Anatolii Pavlenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the National Academy of Higher Education Sciences of Ukraine, Head of the Department of Social Work, Khortytsia National Academy (Ukraine).

Nataliia Pakhomova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Special Education and Social Work, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University (Ukraine).

Alla Kharkivska, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Pro-rector for Scientific and Pedagogical Work of the Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council (Ukraine).

Liudmyla Tsybulko, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the State Higher Educational Institution «Donbas State Pedagogical University» (Ukraine).

Executive secretary:

Olha Stashuk, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Psychology and Social Work, Khortytsia National Academy (Ukraine)

External reviewers:

Olga Galieva, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor at the Department of Psychology and Social Work, Khortytsia National Academy (Ukraine).

Bohdan Korneliuk, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Social Sciences and the Humanities of the Khortytsia National Academy (Ukraine).

Marharyta Kudinova, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor at the Department of Psychology and Social Work, Khortytsia National Academy (Ukraine).

Vladyslav Tyshchenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Assistant Professor at Department of Speech-Language Pathology and Speech Psychology, National Pedagogical Dragomanov University (Ukraine)

Iryna Lapshyna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Methodology of Teaching, Khortytsia National Academy (Ukraine).

Kateryna Chervonenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor at the Department of Psychology and Social Work, Khortytsia National Academy (Ukraine).

**Approved by the Academic Council of the Khortytsia National Academy
Protocol № 2 of 27.10.2023.**

The articles deal with the results of the latest theoretical and experimental research in the field of pedagogy and social work. Research covers the problems of general pedagogy and history of pedagogy, theories and methods of educational management, theories and methods of training, primary education, secondary education, vocational education, special education and social work.

© **Khortytsia National Academy, 2023**

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Андрєєв А.М., Степанова О.С., Андрєєва О.А. Дворівнева система формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів при вивченні природничих дисциплін у закладах загальної середньої освіти.....	7
Кін О. М., Собченко Т. М., Якімова М. Е. Актуальні проблеми модернізації музичної освіти китайської народної республіки у вимірі сучасних викликів.....	22
Одарченко В. Загальнонаукові методологічні підходи в управлінні професійним розвитком науково-педагогічних працівників комунального закладу вищої освіти.....	30
Цвірко Я. Р. Формування світоглядного уявлення в учнів старшої школи про фізичну картину світу у процесі навчання фізики.....	37
Швардак М. В. Напрями проєктування освітніх систем в умовах Нової української школи.....	48

РОЗДІЛ 2. ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Лешук Г. В., Поліщук В. А. Потенціал дуальної форми освіти в підготовці майбутніх фахівців з соціальної роботи.....	57
Лупінович С. М., Лапшина І. С. Формування навичок інформаційної безпеки у здобувачів вищої освіти в сучасних реаліях.....	65
Міхалець І. В. Розвиток професійної компетентності майбутніх психологів у сучасних умовах.....	72
Рагіна Ж.М., Репетун А.К. Формування професійної ідентичності студентів-медиків в закладах вищої освіти.....	78
Собченко Т. М., Желізняк О. А. Освітній потенціал масових відкритих онлайн курсів (МООС) у становленні фахівця....	86
Староста В. І. Традиційне, дистанційне та змішане навчання у вищій школі у контексті комфортності та ефективності....	97
Червоненко К. С. Федусенко М. О. Адаптація першокурсників в умовах дистанційного навчання у закладі вищої освіти.....	115
Харківська А.А. Підготовка майбутніх учителів початкової освіти до організації безпечного освітнього середовища в умовах воєнного стану.....	123
Шевченко Є.О., Актуальні питання підготовки майбутніх працівників соціальної сфери до самозбереження у професійній діяльності в сучасних умовах.....	130
Яблонська Н. М. Огляд проблеми формування особистого бренду журналістів під час навчання у ЗВО.....	138

РОЗДІЛ 3. СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА

Конопляста С. Ю., Синиця А. О. Дизайн логопедичного супроводу дитини раннього віку з церебральним паралічем....	146
Суменко Т. О. Методи формування соціальної компетентності дітей зі складними порушеннями розвитку та розладом аутистичного спектру.....	158
Тищенко В. В. Розлади праксису мовлення: кваліфікація порушень в умовах ревізії логопедичних класифікацій.....	167

РОЗДІЛ 4. СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Анголенко В. В., Печериця Н. М. Оцінка готовності фахівців соціальної сфери до роботи з деліктоздатними суб'єктами з використанням гендерночутливого підходу.....	176
Вайнола Р. Х. Соціальна відповідальність як чинник формування життєвої компетентності.....	187
Іллічук Л. В. Психосоціальна підтримка учасників освітнього процесу як індикатор якості освіти в умовах воєнного стану.....	194
Катеринич А. А. Соціальна інтеграція молоді з інтелектуальними порушеннями: актуальні напрями розвитку.....	206
Павленко А. І., Сташук О. О., Левченко В. С. Змагальна суспільна інтеграція у подоланні воєнної загрози державності України (2014–2023 роки) як чинник розвитку національної ідентичності української молоді.....	214
Петрочко Ж. В., Датченко Н. А. Актуальні питання закупівлі соціальних послуг у міжнародній практиці.....	229

CONTENTS

CHAPTER 1. GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Andrii Andrieiev, Oleksandra Stepanova, Olena Andrieieva. A MODEL OF THE TWO-LEVEL SYSTEM FOR FORMING INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE OF STUDENTS IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS.....	7
Olena Kin, Tetyana Sobchenko, Maryna Yakimova. CURRENT PROBLEMS OF MODERNIZATION OF MUSIC EDUCATION OF THE PRC IN THE CONTEXT OF MODERN CHALLENGES.....	22
Veronika Odarchenko. GENERAL SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL APPROACHES IN MANAGEMENT OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL EMPLOYEES OF A MUNICIPAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION.....	30
Yan Tsvirko. FORMATION IN SENIOR SCHOOL STUDENTS OF THE IDEA ABOUT PHYSICAL PICTURE OF THE WORLD IN THE PROCESS OF LEARNING PHYSICS.....	37
Marianna Shvardak. DIRECTIONS OF DESIGNING EDUCATIONAL SYSTEMS IN THE CONDITIONS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL.....	48

CHAPETR 2. VOCATIONAL EDUCATION

Halyna Leshchuk, Vira Polishchuk. POTENTIAL OF DUAL FORM OF EDUCATION IN TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN SOCIAL WORK.....	57
Svitlana Lupinovich, Iryna Lapshyna. DEVELOPMENT OF INFORMATION SECURITY SKILLS IN HIGHER EDUCATION STUDENTS IN MODERN REALITIES.....	65
Iryna Mikhalets. DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE PSYCHOLOGISTS IN MODERN CONDITIONS.....	72
Ragrina Zhanna, Repetun Alona. FORMATION OF PROFESSIONAL IDENTITY OF MEDICAL STUDENTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	78
Tetiana Sobchenko, Olha Zhelizniak. EDUCATIONAL POTENTIAL OF MASS OPEN ONLINE COURSES (MOOC) IN THE FORMATION OF SPECIALISTS.....	86
Volodymyr Starosta. TRADITIONAL, DISTANCE, BLENDED LEARNING IN HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF COMFORT AND EFFECTIVENESS.....	97
Kateryna Chervonenko, Mariia Fedusenko. ADAPTATION OF FIRST-YEAR STUDENTS TO THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	115
Alla Kharkivska. PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF PRIMARY EDUCATION FOR THE ORGANIZATION OF A SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE CONDITIONS OF MARTIAL LAW.....	123
Yehor Shevchenko. ACTUAL ISSUES OF TRAINING FUTURE WORKERS OF THE SOCIAL SPHERE FOR SELF-PRESERVATION IN PROFESSIONAL ACTIVITIES UNDER MODERN CONDITIONS.....	130
Nadiia Yablonska. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASIS OF JOURNALISTS' PERSONAL BRAND FORMATION DURING THE EDUCATIONAL PROCESS.....	138

CHAPTER 3. SPECIAL EDUCATION

Svitlana Konopliasta, Alina Synytsia. DESIGN OF SPEECH THERAPY SUPPORT FOR CHILDREN OF EARLY AGE WITH CEREBRAL PALSY.....	146
Tetiana Sumenko. METHODS OF FORMING SOCIAL COMPETENCE IN CHILDREN WITH COMPLEX DEVELOPMENTAL DISORDERS AND AUTISM SPECTRUM DISORDER.....	158
Vladyslav Tyshchenko. SPEECH PRAXIS DISORDERS: DISORDERS QUALIFICATION IN THE CONDITIONS OF SPEECH-LANGUAGE PATHOLOGY CLASSIFICATIONS REVISION.....	167

CHAPTER 4. SOCIAL WORK

Valentyna Anholenko, Nataliia Pecherytsia. READINESS OF SOCIAL SPHERE PROFESSIONALS TO WORK WITH DELICT-CAPABLE SUBJECTS USING A GENDER SENSITIVE APPROACH.....	176
Renate Vainola. SOCIAL RESPONSIBILITY AS A FACTOR IN THE FORMATION OF LIFE SUCCESS.....	187
Liubomyra Ilichuk. PSYCHOSOCIAL SUPPORT FOR THE EDUCATIONAL PROCESS PARTICIPANTS AS AN INDICATOR OF THE QUALITY OF EDUCATION UNDER MARTIAL LAW.....	194
Anna Katerynych. SOCIAL INTEGRATION OF YOUTH WITH INTELLECTUAL DISABILITIES: CURRENT DIRECTIONS OF DEVELOPMENT.....	206
Anatolii Pavlenko, Olha Stashuk, Vladyslava Levchenko. COMPETITIVE SOCIAL INTEGRATION IN OVERCOMING THE MILITARY THREAT TO THE STATE OF UKRAINE (2014–2023) AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF NATIONAL IDENTITY OF THE UKRAINIAN YOUTH.....	214
Zhanna Petrochko, Datchenko Nataliya. CURRENT ISSUES OF THE PURCHASE OF SOCIAL SERVICES IN INTERNATIONAL PRACTICE.....	229

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА CHAPTER 1. GENERAL PEDAGOGY

DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-9-1>

УДК 373.3/.5.016:52/59]:[004:005.336.2]-057.874

Андрій Миколайович Андрєєв

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-5390-6813>

доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри загальної та прикладної фізики, професор
Запорізький національний університет
м. Запоріжжя, Україна
andreevandrijn@gmail.com

Олександра Сергіївна Степанова

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-6290-2339>

вчитель інформатики
Комунальний заклад «Запорізька спеціалізована
школа-інтернат II-III ступенів «Козацький ліцей» Запорізької обласної ради
м. Запоріжжя, Україна
aleksissay@gmail.com

Олена Андріївна Андрєєва

ORCID iD <https://orcid.org/0009-0006-8809-5842>

вихователь,
Комунальний заклад «Запорізька спеціалізована
школа-інтернат II-III ступенів «Козацький ліцей» Запорізької обласної ради
м. Запоріжжя, Україна
libris1@ukr.net

ДВОРІВНЕВА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У науково-методичній статті систематизовано авторський досвід використання інформаційних технологій в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти та на його основі змодельовано ефективний розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності учнів.

Дворівнева система формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів в освітньому процесі передбачає використання вчителями інформаційних засобів під час уроків для формування в учнів базових знань та вмінь (на першому рівні), використання педагогами інформаційних технологій у позаурочній діяльності як інструмента для створення творчих продуктів учнів, а також власних розробок, що сприяє формуванню комплексної здатності учнів застосовувати набуті знання та вміння на практиці, а, отже, інформаційно-комунікаційної компетентності (на другому рівні).

Ключові слова: інформаційно-комунікаційна компетентність, дворівнева система формування інформаційно-комунікаційної компетентності, онлайн-інструменти, авторські схеми порівняння найпоширеніших інформаційних засобів, творчий продукт учнів.

Вступ. Відповідно до Закону України «Про освіту» (2019) метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності

суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей. У цьому ж Законі інформаційно-комунікаційна компетентність

представлена однією з ключових. Вона передбачає впевнене і водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні (*Нова українська школа*, 2016).

У Концепції Нової української школи визначено також формулу нової школи – наскрізне застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі та управлінні закладами освіти і системою освіти має стати інструментом забезпечення успіху нової української школи. При цьому запровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній галузі має перейти від одноразових проєктів у системний процес, який охоплює всі види діяльності. Інформаційно-комунікаційні технології суттєво розширяють можливості педагога, оптимізують управлінські процеси, таким чином формуючи в учня важливі для нашого сторіччя технологічні компетентності (2016). Отже, актуальною є проблема розроблення педагогічних умов щодо розвитку в учнів інформаційно-комунікаційної компетентності. У наш час зазначена проблема посилюється такими викликами сьогодення, як пандемія та військовий стан, що вимагають застосування дистанційних технологій навчання в освітньому процесі.

Дослідниця Г. Луньова (2009) виділяє 4 етапи формування інформаційно-технологічних умінь: перший та другий етапи формування цього вміння характеризуються застосуванням формально-операційного і задачно-інструктивного підходів, третій та четвертий – застосуванням задачно-технологічного та проблемного підходів. Ефективними шляхами формування інформаційно-цифрової компетентності учасників освітнього процесу О. Власій та О. Дудка (2019) вважають такі: організація електронного освітнього простору навчального закладу, використання хмарних технологій, реалізація компетентнісного підходу до навчання (інформатики зокрема).

Критеріями добору цифрових технологій для реалізації змішаного навчання у закладах загальної середньої освіти М. Мар'єнко та А. Сухіх (2021) вважають форми подання навчального

матеріалу та мультимедійність (зокрема безкоштовність використання, підвищення ступеня наочності, одночасне подання інформації в різних формах – текстової, графічної, аудіо, відео), структура представлення інформації (зокрема зручність навігації, можливість організації навчання усіх учнів класу одночасно), взаємодія з навчальним контентом (швидкий та логічний пошук за змістом, інтерактивне моделювання процесів і явищ, наявність інструментарію для оцінювання навчальних досягнень учнів), варіативність змісту навчального матеріалу (реалізація індивідуальної освітньої траєкторії, реалізація різнорівневої диференціації навчання).

Дієвими засобами формування інформаційної компетентності Г. Розлуцька, О. Невмержицька, В. Назаров (2022) вважають онлайн-сервіси, що надає компанія Google. У контексті формування інформаційно-комунікативної компетентності учнів також слушною є думка Т. Бондаренко (2019) щодо ефективності завдань, зміст яких пов'язаний з життям учнів. Загальному огляду цифрових технологій та інструментів, аналізу їх переваг присвячена низка навчально-методичних посібників (зокрема Т. Близнюк (2021), Н. Гущина (2018)], В. Коваленко, М. Мар'єнко та А. Сухіх (2021)).

Метою статті є теоретичне обґрунтування та опис авторської моделі дворівневої системи формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів закладів загальної середньої освіти.

Завданнями дослідження були: висвітлити структуру моделі дворівневої системи формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів закладів загальної середньої освіти, побудовану на основі авторського досвіду роботи в Запорізькій школі-інтернаті «Козацький ліцей» (у подальшому – «Козацький ліцей»), провести аналіз першого та другого рівнів моделі на прикладі використання інформаційно-комунікаційних технологій в Запорізькій школі-інтернаті «Козацький ліцей».

Методи дослідження. Для аналізу стану зазначеної проблеми, визначення завдань дослідження нами було проведено порівняння

наукових, навчально-методичних джерел та періодичних видань тощо. Розроблення моделі дворівневої системи формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів здійснювалося на основі аналізу авторської педагогічної діяльності в закладах загальної середньої та позашкільної освіти, а також моделювання впровадження запропонованого підходу в освітній процес.

Рівні системи формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів. Досвід роботи авторів статті та аналіз науково-методичних праць у цій галузі дозволили сформулювати *провідну ідею підходу* – формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів в освітньому процесі має передбачати не лише розвиток окремих знань та вмінь учнів, але й можливість застосування їх у комплексній діяльності в процесі розв'язування творчих проблем, що можуть носити міжпредметний характер.

На основі цієї ідеї була розроблена *дворівнева система формування інформаційно-*

комунікаційної компетентності учнів в освітньому процесі, яка була впроваджена в освітній процес «Козацького ліцею» (рис. 1). Перший її рівень передбачає використання інформаційних засобів під час уроків з різних предметів. На цьому рівні вчитель-предметник використовує ці засоби для навчальних цілей, формуючи в учнів базові знання та вміння. *Другий рівень* передбачає використання педагогами інформаційних технологій у позаурочній діяльності як інструмент для створення творчих продуктів навчальної діяльності учнів (зокрема науково-дослідницьких робіт, навчальних проєктів, постерів), а також власних розробок (педагогічних технологій, засобів навчання тощо). На цьому рівні застосування інформаційних технологій учні розв'язують творчі проблеми, що часто мають міжпредметний характер. У результаті в учнів формуються не окремі знання, уміння, ставлення, а комплексна здатність їх застосовувати на практиці, тобто формується *інформаційно-комунікаційна компетентність*.



Рис. 1. Рівні системи формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів. (Джерело: дані авторів)

Аналіз ефективності запропонованих першого та другого рівнів було проведено на прикладі використання інформаційно-комунікаційних технологій в Запорізькій школі-інтернаті «Козацький ліцей».

Використання інформаційно-комунікаційних засобів навчання на першому рівні системи формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів. Використання інформаційних технологій за

першим рівнем було структуровано за їх освітніми цілями: управління навчанням, організація відеоконференцій, реалізація інформаційної складової навчання, застосування ігрових методів та засобів інтерактивності в освітньому процесі.

Засоби для управління навчанням. Ефективними системами управління навчанням в освітньому процесі ліцею є Google Classroom та

«Нові Знання». Переваги цих платформ: для Google Classroom – інтегрованість з іншими Google-сервісами, що забезпечує зручність та функціональність для учасників освітнього процесу; для «Нових Знань» – широкий набір функцій та можливостей для настройки та індивідуалізації навчання (рис. 2). Вибір між цими платформами залежить від потреб та вимог конкретного закладу освіти та користувачів.



Рис. 2. Порівняння платформ Google Classroom та «Нові Знання» (Джерело: дані авторів).

Засоби для організації відеоконференцій. Дієвими інструментами для проведення відеоконференцій є платформи Zoom та Google Meet. Переваги цих платформ: для Zoom – різноманітність функцій, зокрема можливість створювати кімнати для групової роботи, запис

конференцій та їх збереження; для Google Meet – легкий доступ до конференцій з будь-якого пристрою та інтеграція з іншими інструментами Google, такими як Google Classroom, Google Drive та Google Calendar (рис. 3).

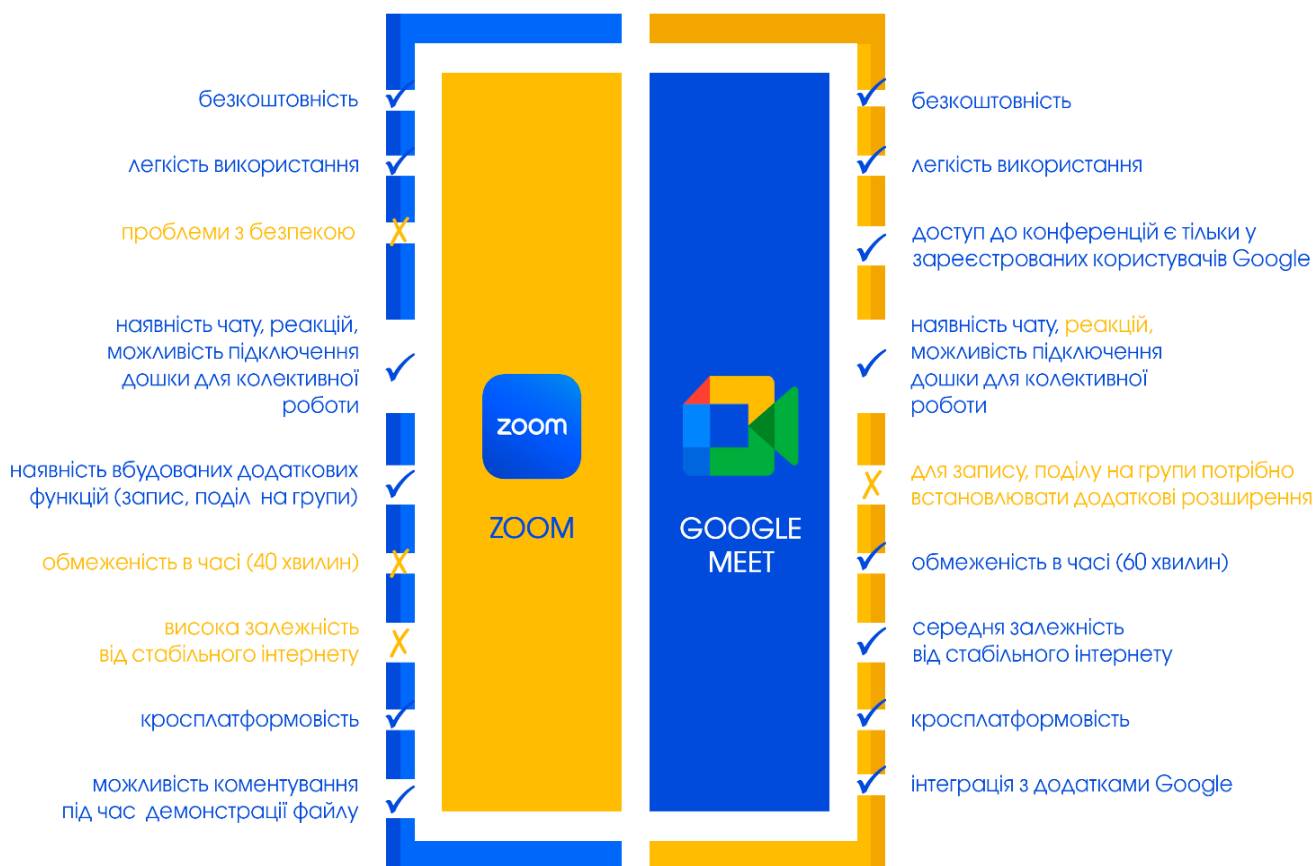


Рис. 3. Порівняння платформ Zoom та Google Meet (Джерело: дані авторів).

Засоби для реалізації інформаційної складової навчання. Наочними та пізнавальними засобами для забезпечення інформаційної складової навчального контенту є онлайн-дошки: Jamboard, IDroo та Flinga. Вони дають можливість учителям створювати інтерактивні уроки та задачі, спрямовані на активізацію мисленнєвих процесів учнів та поліпшення їхнього розуміння навчального матеріалу; використовувати різноманітні типи завдань та способи їх виконання.

Jamboard – онлайн-дошка, що дозволяє візуалізувати ідеї, додавати зображення, створити примітки, залучати матеріали з інтернету чи Google диску, співпрацювати з учнями з будь-якого девайсу (персональний комп'ютер, chromebook, chromebox, Android чи

iOS смартфон або планшет). Основними перевагами при виборі дошки Jamboard є її простота та легка інтеграція з іншими Google-сервісами, такими як Google Classroom та Google Meet. Дошку можна використовувати для створення домашнього завдання та за допомогою Google Classroom автоматично створювати копію для кожного учня. Головним недоліком цієї дошки є відсутність історії редагування, що впливає на неможливість відслідковування дій кожного учня при груповій роботі та неможливість повернення дошки до початкового стану при необережності в роботі, наприклад, при видаленні потрібних елементів (зображень чи стікерів тощо). Переваги та недоліки використання дошки Jamboard систематизовано на авторській схемі (рис. 4).

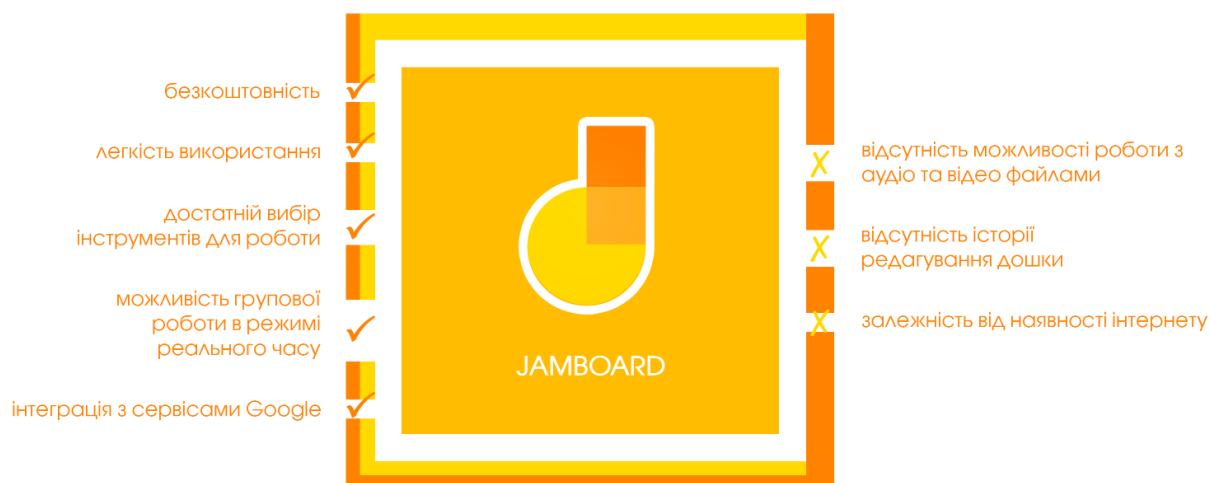


Рис. 4. Переваги та недоліки дошки Jamboard (Джерело: дані авторів).

IDroo – це потужний інструмент для створення та спільної роботи над графічними елементами (діаграмами та малюнками будь-якої складності), що користується популярністю серед викладачів природничо-математичного циклу. Для педагогів інших галузей функціонал дошки *IDroo* є неповним, порівняно з іншими сервісами. До основних недоліків відносять

затримку у роботі та некоректність відображення графіки при нестабільному інтернет-зв'язку або при роботі в застарілих браузерях та відсутність мобільного додатку, що ускладнює роботу для учнів, які працюють тільки зі смартфона. Переваги та недоліки використання дошки *IDroo* наведено на авторській схемі (рис. 5).



Рис. 5. Переваги та недоліки онлайн-дошки IDroo (Джерело: дані авторів).

Flinga – онлайн-інструмент, що має два варіанти для використання: як середовище мозкового штурму та як дошка. Проте саму дошку

можна використати і як інструмент для візуалізації матеріалу. Переваги та недоліки використання дошки *Flinga* наведено на авторській схемі (рис. 6).

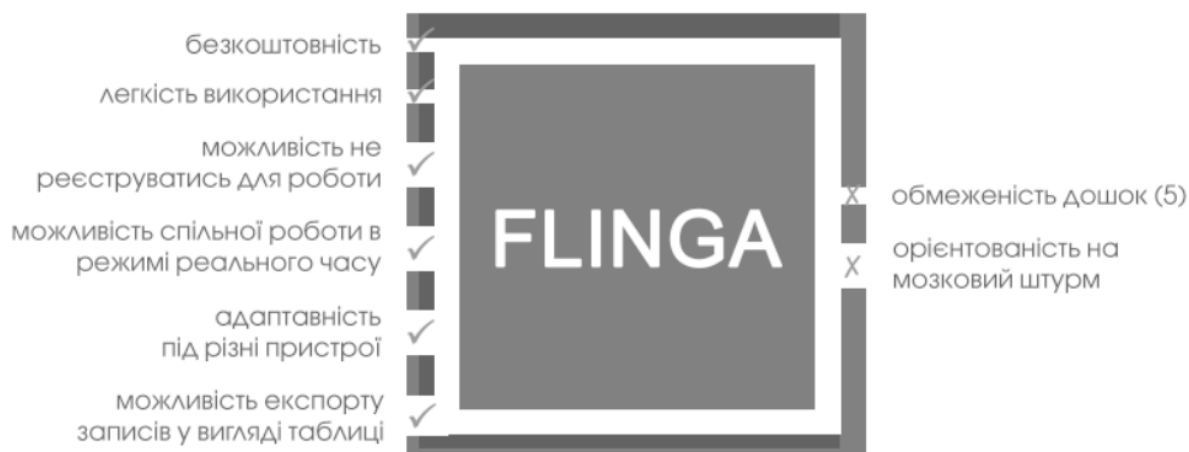


Рис. 6. Переваги та недоліки онлайн-дошки Flinga (Джерело: дані авторів).

Ефективним інструментом для створення інформаційного контенту в освітньому процесі є Google Презентація, Canva, Prezi та Microsoft Sway. Їх перевагою є можливість використання креативних елементів та інтерактивних функцій, що активізують розумову діяльність учнів та підвищують їхню мотивацію до навчання.

Google Презентації є відмінним

інструментом для демонстрації навчального матеріалу в онлайн-форматі (рис. 7). Сервіс дозволяє багатьом користувачам працювати з презентацією одночасно, що забезпечує більш ефективну співпрацю. Google Презентації можна використовувати і як онлайн-дошки, адже сервіс дозволяє переглядати історію редагування, що зручно під час роботи з усім класом.



Рис. 7. Переваги та недоліки використання Google Презентацій (Джерело: дані авторів).

Canva – це онлайн-інструмент для створення графічних дизайнів, зокрема презентацій. Легкість використання та доступність роблять його зручним для вчителів та учнів. Однак Canva має обмежені можливості порівняно зі спеціалізованими програмами для створення

презентацій, тому сервіс може бути недостатнім для деяких навчальних завдань (рис. 8). Перевага Canva в можливості створення різноманітних графічних документів (сервіс має велику кількість шаблонів та зображень, готових до використання).



Рис. 8. Переваги та недоліки використання Canva (Джерело: дані авторів).

Prezi є потужним інструментом для створення динамічних та вражаючих презентацій, але він може вимагати більшої кількості часу та зусиль для створення в порівнянні з іншими

онлайн-інструментами. Тому було виділено основні переваги та недоліки *Prezi* (рис. 9). *Prezi* може бути кроком на інший рівень творчості при створенні презентацій.



Рис. 9. Переваги та недоліки використання Prezi (Джерело: дані авторів).

Microsoft Sway – це простий у користуванні інструмент для створення презентацій та історій, що інтегрується з іншими програмами Microsoft та надає можливість спільної роботи. Перевагою презентацій, створених у *Sway*, є автоматична адаптація дизайну до різних пристроїв та екранів. Однак серед недоліків *Sway* можна відзначити деяку обмеженість в налаштуванні дизайну.

Динамічним та цікавим інструментом для навчання природничих предметів є *3D-моделювання процесів*. Наприклад, програмне забезпечення *Phet* та *Mozaik Education*

дозволяють демонструвати інтерактивні 3D-моделі. Використання 3D-моделювання надає можливість дослідникам і фахівцям у різних галузях вивчати природні процеси та взаємодії у більш детальний та ефективний спосіб.

Mozaik Education – це платформа для створення та поширення цифрових навчальних матеріалів для вчителів та учнів. Вона містить велику кількість різноманітних ресурсів (відео-, аудіо- засоби, текстові документи, інтерактивні вправи тощо). Переваги та недоліки *Mozaik Education* наведено в таблиці 2.



Рис. 10. Переваги та недоліки використання Mozaik Education (Джерело: дані авторів).

PhET Interactive Simulations – це колекція безкоштовних симуляцій. Переваги та недоліки сервісу наведено в таблиці 3.



Рис. 11. Переваги та недоліки використання PhET Interactive Simulations (Джерело: дані авторів).

Засоби для реалізації ігрових методів. Багатофункціональними онлайн-інструментами, що дозволяють створювати інтерактивні ігри та вправи для навчання різних предметів, є Mentimeter, Kahoot, Wordwall, Live Worksheets та Learning Apps. Ці інструменти використовуються для тестування, активізації уваги, закріплення знань та розвитку вмінь, а також для підвищення мотивації учнів до навчання.

Основними ресурсами при підготовці тестування вчителі обирають ресурс «Всеосвіта» та сервіс Google Forms. Обидва ресурси дозволяють створювати тести різноманітного

характеру. Перевагою «Всеосвіти» є наявність готових тестів та встановлення, за необхідності, збереження IP-адреси учня, а перевагою Google Forms – інтеграція з іншими сервісами Google.

Mentimeter – це онлайн-засіб для створення інтерактивних презентацій та опитування (рис. 12). Його зручно використовувати з різних пристроїв. Проте Mentimeter має свої обмеження у використанні різних типів графічних елементів та налаштуванні презентації, зокрема кількість безкоштовних функцій, а для доступу до додаткових необхідно оформити підписку.



Рис. 12. Переваги та недоліки використання Mentimeter (Джерело: дані авторів).

Kahoot – онлайн-сервіс, що дозволяє створювати тести, опитування, вікторини (рис. 13). Платформу можна використовувати для проведення тестування двома способами: перший

– «віртуальний клас» та другий – «самостійне навчання». «Віртуальний клас» – тестування, що можна пройти разом із учнями в класі.



Рис. 13. Переваги та недоліки використання Kahoot (Джерело: дані авторів).

Wordwall є інтерактивною освітньою платформою, що дозволяє створювати інтерактивні ігри та завдання (зокрема пазли,

тестування), що забезпечують зацікавленість учнів та стимулюють їх до активної участі в процесі навчання (рис. 14).

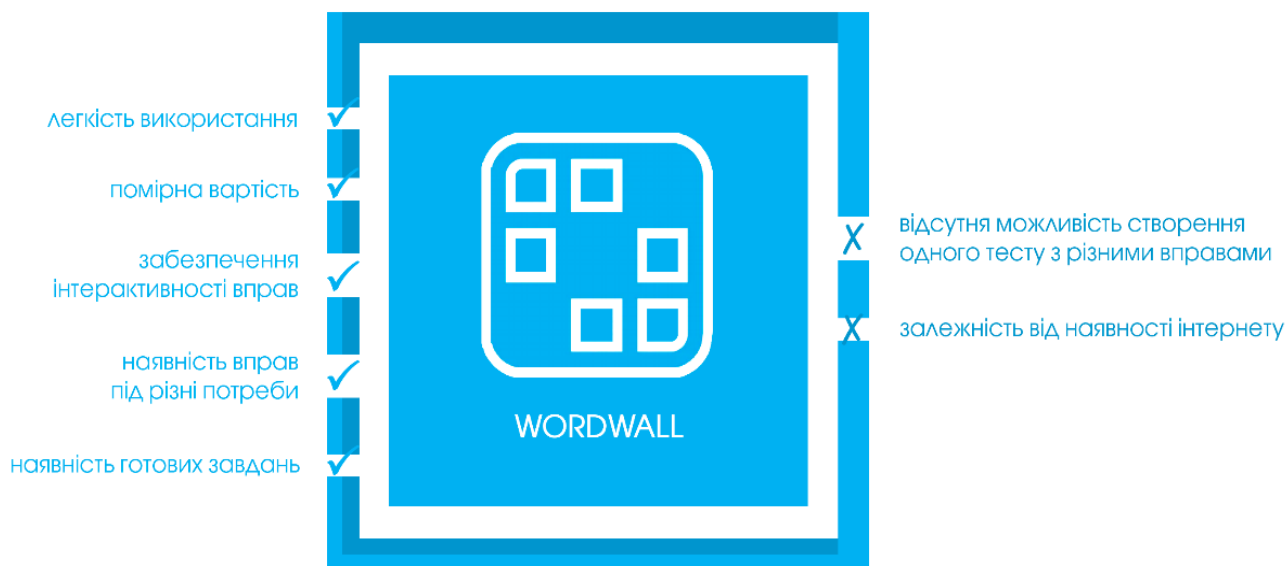


Рис. 14. Переваги та недоліки використання Wordwall (Джерело: дані авторів).

Live Worksheets є платформою, що дозволяє вчителям створювати та редагувати інтерактивні робочі зошити (рис. 15). За допомогою LiveWorksheets можна створювати

математичні завдання (обчислення, розв'язування задач, створення графіків та діаграм), а також філологічні вправи (граматика, лексика та фонетика).



Рис. 15. Переваги та недоліки використання LiveWorksheets (Джерело: дані авторів).

LearningApps– онлайн-сервіс, конструктор для створення інтерактивних завдань (рис. 16). *LearningApps* та *Wordwall* дещо схожі, тому вибір

сервісу для використання залежить від вподобань педагога.



Рис. 16. Переваги та недоліки використання Learning Apps (Джерело: дані авторів).

Створення творчих продуктів учнів на другому рівні системи формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів. На другому рівні інформаційно-комунікаційні засоби навчання використовуються як інструмент для створення творчих продуктів учнів. У процесі розв'язування творчих проблем, що часто мають міжпредметний характер, в учнів формується комплексна здатність застосовувати базові знання та вміння, що пов'язані з інформаційно-комунікаційними технологіями на практиці.

Розгляньмо реалізацію цього рівня системи на прикладі створення творчого продукту – науково-дослідницької роботи з фізики на тему: «Портативне джерело струму для

живлення малопотужних пристроїв», що посіла перше місце на обласному етапі конкурсу МАН. Роботу виконала Усольцева Даріна, учениця 9-го класу (керівник – один з авторів статті). Переваги залучення учнів до участі у конкурсах творчих робіт викладені нами у попередніх публікаціях (Андрєєв, Тихонська, 2020).

На етапі написання дослідницької роботи для організації спілкування наукового керівника та учениці використовувалась платформа для відеоконференцій Zoom. У роботі наведено графіки залежності корисної потужності вітроустановки від швидкості вітру (за різних значень ефективної площі лопаті). Вони створені за допомогою програми Microsoft Excel (рис. 17).

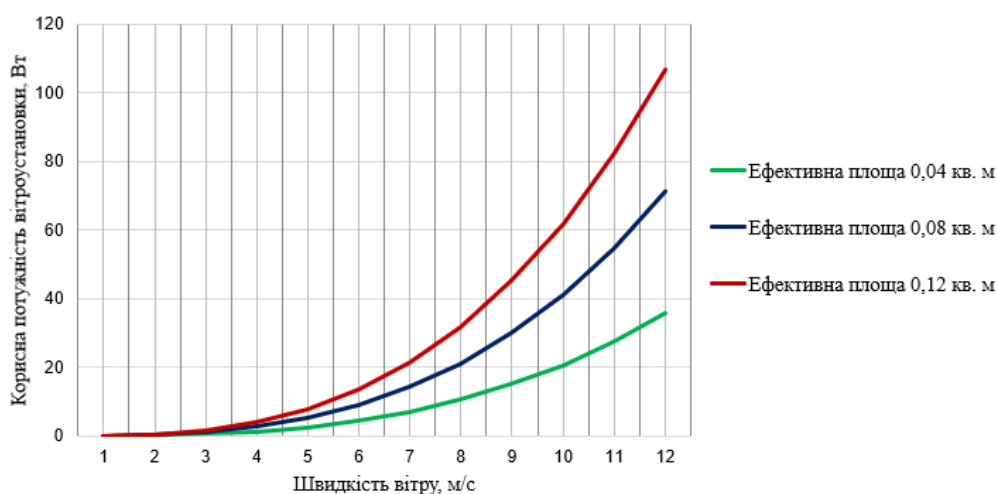


Рис. 17. Розроблений графік за допомогою програми Microsoft Excel (Джерело: дані авторів).

Результати дослідницької роботи учасники представляють на захисті у вигляді презентації, постеру та відеоматеріалів. Для створення презентації можна використовувати програму Microsoft PowerPoint, графічні редактори – Adobe Photoshop, Adobe Illustrator та такі сервіси, як Google

Презентації, Canva, Prezi та Microsoft Sway. Учениця продемонструвала результати проекту за допомогою сервісу Canva (рис. 18). Постер можна створити за допомогою програми Microsoft Publisher, графічних редакторів – Adobe Photoshop, Adobe Illustrator та за допомогою сервісу Canva.

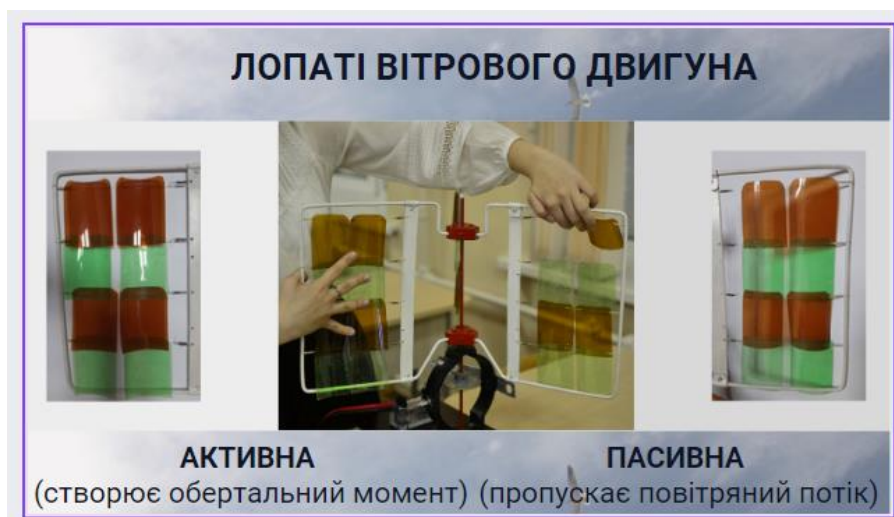


Рис. 18. Слайд презентації, створений за допомогою сервісу Canva (Джерело: дані авторів).

Під час публічного виступу для демонстрації своєї роботи всі учасники використовували платформу для відеоконференцій Zoom, що обумовлювалося дистанційною формою проведення конкурсу. На цьому етапі платформа Zoom є не лише засобом зв'язку між учителем та учнем, а й інструментом для демонстрації творчої продукції – презентації, постера та відеоматеріалів.

Отже, на другому рівні запропонованого підходу інформаційні технології використовуються у позаурочній діяльності як інструмент для створення творчих продуктів навчальної діяльності учнів (зокрема науково-дослідницьких робіт, навчальних проєктів, постерів), а також власних розробок (педагогічних технологій, засобів навчання тощо). У результаті в учнів формуються не окремі знання, уміння, ставлення, а комплексна здатність застосовувати інформаційні технології на практиці.

Висновки. Систематизація досвіду використання інформаційних технологій в освітньому процесі «Козацького ліцею» дозволила змодельувати їх застосування для ефективного

розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності. На першому рівні системи формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів учителі використовують інформаційні засоби під час уроків для формування в учнів базових знань та вмінь. На другому рівні системи формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів інформаційні технології використовуються педагогами у позаурочній діяльності як інструмент для створення творчих продуктів учнів (зокрема науково-дослідницьких робіт, навчальних проєктів, постерів, презентацій, відео демонстрацій), а також власних розробок (педагогічних технологій, засобів навчання тощо), що сприяє формуванню комплексної здатності учнів застосовувати набуті знання та вміння на практиці, отже, інформаційно-комунікаційній компетентності.

Перспективні напрями подальших досліджень ми пов'язуємо із розробленням методичних рекомендацій щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій на різних етапах творчої діяльності учнів.

Література

- Андрєєв А. М., Тихонська Н. І. Міський конкурс творчих робіт з удосконалення фізичного демонстраційного експерименту як форма залучення учнівської молоді до інноваційної діяльності. *Науковий журнал Хортицької національної академії. Scientific Journal of Khortytsia National Academy*. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Вид-во Комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2020. Вип. 1(2). С. 55–64. DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-2-5>.
- Близнюк Т. Цифрові інструменти для онлайн і офлайн-навчання: *навчально-методичний посібник*. Івано-Франківськ : Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 2021. 64 с.
- Бондаренко Т. Особливості формування інформаційно-комунікативної компетентності в учнів основної школи. *Педагогічні науки*, 2019. № 74. С. 5–9.
- Використання цифрових технологій у процесі змішаного навчання в закладах загальної середньої освіти: *метод. рекомендації*. / Коваленко В. В., Мар'єнко М. В., Сухих А. С. / за ред. М. В. Мар'єнко, А. С. Сухих. Київ : ІТЗН НАПН України, 2021. 87 с.
- Власій О. О., Дудка О. М. Шляхи формування інформаційно-цифрової компетентності учасників освітнього процесу. *Open educational e-environment of modern University, special edition*, 2019. С. 395–397. URL : <http://surl.li/gqsow>. Дата звернення: 16.04.2023).
- Гущина Н. І. Путівник світом цифрових технологій : посібник для вчителів початкових класів / Н. І. Гущина. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2018. 32 с.
- Закон України «Про освіту». URL : <http://surl.li/ixnq> (Дата звернення: 16.04.2023).
- Луньова Г. С. Етапність формування інформаційно-технологічних умінь старшокласників у процесі навчання. *Народна освіта*, 2009. № 1 (7). URL : <http://surl.li/gqtfz>. (Дата звернення: 16.04.2023).
- Мар'єнко М. В., Сухих А. С. Особливості організації змішаного навчання з використанням цифрових технологій. *Освітній дискурс: Збірник наукових праць*, 2021. № 32 (4). С. 45– 52.
- Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL : <http://surl.li/hoha> (Дата звернення: 16.04.2023).
- Розлуцька Г. М., Невмержицька О. В., Назаров В. С. Формування інформаційної компетентності учнів закладів загальної середньої освіти І ступеня засобами сервісів Google. *Науковий вісник Ужгородського університету*. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота), 2022. Вип. 2 (51). С. 117–121.

References

- Andriev, A. M., Tykhonska, N. I. (2020). City competition of creative works on improvement of physical demonstration experiment as a form of involvement of student youth in innovative activity. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work) : scientific journal* / [editorial board : V. Nechyporenko (chief editor) and others]. Zaporizhzhia : Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy of Zaporizhzhia Regional Council, Iss. 1(2). 55–64 <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-2-5> (ukr).
- Blyzniuk, T. (2021). Digital tools for online and offline learning: a teaching and methodological guide : Vasyly Stefanyk Precarpathian National University. (ukr).
- Bondarenko, T. (2019). Peculiarities of the formation of informational and communicative competence in primary school students. *Pedagogical sciences*, 2019. № 74. 5–9 (ukr).
- Hushchyna, N. I. (2018). Guide to the world of digital technologies: manual. for primary school teachers / N. I. Hushchyna. Kyiv: Osvita Publishing House. 32 (ukr).
- Lunova, H. S. (2009). Stages of formation of information technology skills of high school students in the learning process. *National Education*. № 1 (7) <http://surl.li/gqtfz> (Date of access: 16.04.2023) (ukr).
- Marienko, M. V. & Sukhikh A. S. (2021). Peculiarities of the organization of blended learning with the use of digital technologies. *Educational discourse: Collection of scientific works*. № 32 (4). 45 – 52 (ukr).
- New Ukrainian School. (2016). *Conceptual principles of secondary school reform* <http://surl.li/hoha> (Date of

access: 16.04.2023) (ukr).

- Rozlutska, H. M., Nevmerzhytska, O. V. & Nazarov, V. S. (2022). Formation of information competence of students of general secondary education institutions of the 1st degree by means of Google services. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. (Series: Pedagogy. Social work)*. Issue 2 (51). 117 – 121 (ukr).
- Vlasii, O. O., Dudka, O. M. (2019). Ways of forming the information and digital competence of participants in the educational process. *Open educational e-environment of modern University, special edition*. 395–397 <http://surl.li/gqsow> (Date of access: 16.04.2023) (ukr).
- Kovalenko, V. V. , Marienko, M. V. & Sukhikh, A. S. (2021). The use of digital technologies in the process of blended learning in general secondary education: methodological recommendations. : National Academy of Sciences of Ukraine. (ukr).
- The Law of Ukraine On Education. (2019). » <http://surl.li/ixnq> (Date of access: 16.04.2023) (ukr).

A MODEL OF THE TWO-LEVEL SYSTEM FOR FORMING INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE OF STUDENTS IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

Andrii Andrieiev, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of General and Applied Physics, Professor, Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail : andreevandrijn@gmail.com

Oleksandra Stepanova, Computer science teacher, Zaporizhzhia Specialized Boarding School of Levels II-III "Cossack Lyceum" of Zaporizhzhia Regional Council, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail : aleksissay@gmail.com

Olena Andrieieva, Educator, Zaporizhzhia Specialized Boarding School of Levels II-III "Cossack Lyceum" of Zaporizhzhia Regional Council, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail : libris1@ukr.net

The work systematizes the authors' experience of using information technologies in the educational process of a general secondary education institution and presents the authors' model of effective development of students' information and communication competence based on it.

A model of a two-level system of formation of information and communication competence of students in the educational process has been developed. At the first level of the model, teachers use information tools during lessons to form students' basic knowledge and skills. At the second level, information technologies are used by teachers in extracurricular activities as a tool for creating creative products of students (in particular, scientific research works, educational projects, posters, presentations, video demonstrations), as well as their own developments (pedagogical technologies, teaching aids, etc.), which contributes to the formation of students' comprehensive ability to apply acquired knowledge and skills in practice, and, therefore, information and communication competence.

To implement the first level of the proposed model, a comparative analysis of the most common information tools was conducted, the results of which are presented using original schemes. Information tools that ensure high-quality educational process at the "Cossack Lyceum" were subject to analysis: learning management systems – Google Classroom and NZ.UA; video conferencing platforms - Zoom and Google Meet; online boards – Jamboard, IDroo and Flinga; tools for creating information content – Google Presentations, Canva, Prezi and Microsoft Sway; software for simulating natural processes – Phet and Mozaik Education; tools for creating interactive exercises – Mentimeter, Kahoot, Wordwall, Live Worksheets and Learning Apps. The implementation of the second level of the model is shown on the example of a student's creative product created by participating in the competition of the Small Academy of Sciences of Ukraine. We associate promising directions for further research with the development of methodological recommendations for the use of information and communication technologies at various stages of students' creative activity.

Keywords: *information and communication competence, model of the two-level system of formation of information and communication competence, online tools, original schemes of comparison of the most common information means, creation of students' creative products.*

Авторський внесок кожного із співавторів: Андреев А. М. – 40 %, Степанова О. С. – 30 %, Андреева О. А. – 30 %

Стаття надійшла до редакції / Received 27.04.2023

Прийнята до друку / Accepted 23.10.2023

Унікальність тексту 85 % (Unicheck ID1015826964)

© Андреев Андрій Миколайович, Степанова Олександра Сергіївна, Андреева Олена Андріївна, 2023

DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-9-2>
УДК 37.016:78](510)

Олена Миколаївна Кін

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-1935-6483>

доктор педагогічних наук, доцент,

професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

м. Харків, Україна

kin_f@ukr.net

Тетяна Миколаївна Собченко

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-9213-5556>

доктор педагогічних наук, професор,

професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

м. Харків, Україна

sobchenkotetyana79@gmail.com

Марина Еміліївна Якімова

доктор педагогічних наук, професор,

професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

м. Харків, Україна

mariwar63@gmail.com

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ МОДЕРНІЗАЦІЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ КИТАЙСЬКОЇ НАРОДНОЇ РЕСПУБЛІКИ У ВИМІРІ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

У науково-оглядовій статті представлено аналіз актуальних проблем музичної освіти КНР, які зумовлені потребою збереження і примноження народної духовної, культурної спадщини, розбудови національної музичної школи як інституту національного виховання, популяризатора унікального китайського музичного мистецтва. Схарактеризовано роль музичного мистецтва Китаю в історичному, культурно-філософському екскурсі. Висвітлені погляди китайських учених, педагогів, мистецтвознавців щодо модернізації музичної освіти КНР: вдосконалення процесу організації та реалізації навчання музики, оновлення та розширення змісту освіти дисциплінами, темами національного характеру, використання сучасних методів, прийомів, організаційних форм навчання, підвищення рівня підготовки вчителів музичного мистецтва, популяризація національного музичного мистецтва в суспільстві, акцентування уваги на підготовку високопрофесійних, конкурентоспроможних музикантів, які б сприяли піднесенню національної китайської музики на світовому рівні.

Ключові слова: музична освіта, КНР, національне музичне мистецтво, розвиток музичної освіти.

Вступ. У сучасних умовах реформування системи освіти, адаптації її до вимог світового освітнього простору на перший план виходять питання збереження та розвитку здобутків національної освітньої спадщини, традицій та вітчизняного досвіду виховання і навчання. Першочерговим завданням в контексті реалій сьогодення проголошено визначення нової освітньої стратегії, спрямованої на формування «нового українця, що діє на основі національних та європейських цінностей», готового примножувати та активно діяти заради національних інтересів, відродження україноцентричних культурних традицій (Наказ, 2022).

Особливе місце відводиться естетичному вихованню, музичній освіті, які безпосередньо впливають на світогляд, забезпечують формування системи духовних цінностей, світогляду особистості.

Для вирішення означених питань доцільно звернутися до досвіду інших країн, зокрема КНР, де пріоритетними ідеями реформування освітньої системи проголошено домінанті національної культури та духовної традиції. Цілком логічно, що питання розвитку та модернізації системи музичної освіти КНР стали предметом особливої уваги багатьох науковців. Питання історії становлення та розвитку музичної освіти КНР відтворено в науковому доробку Сун Цзінань (2004), Ю. Чжі (2010), Лі Менде (2009), визначено основні фактори, схарактеризовано основні етапи, що вплинули на означений процес. Проблеми підготовки майбутніх вчителів музики висвітлено в дослідженнях Т. Собченко (2021; 2022). Зокрема автором акцентовано увагу на специфіку підготовки вчителів музичного мистецтва в контексті процесів інформатизації та цифровізації, що обумовило нові підходи до змісту освіти, організації та реалізації процесу навчання музики.

Вплив західноєвропейських музично-педагогічних концепцій на розвиток системи музичної освіти КНР розкрито в працях О. Кін, О. Попової, Н. Ткачової (2022), Чжан Ян (2022). Авторами вивчено особливості музично-педагогічних концепцій К. Орфа, З. Кодая, Е. Жака-Далькроза й презентовано досвід китайських педагогів щодо використання цінного

доробку західноєвропейських музикантів в освітній системі.

Мета дослідження. Проаналізувати актуальні проблеми модернізації системи музичної освіти КНР, схарактеризувати основні шляхи її вдосконалення із урахуванням потреб розбудови національної музичної школи.

Методи дослідження. При проведенні дослідження нами були використані такі методи: аналіз, систематизація та узагальнення для вивчення науково-педагогічної, історико-педагогічної, методичної літератури з проблеми дослідження, що дозволило визначити основні проблеми в системі сучасної музичної освіти, які потребують негайного розв'язання, окреслити шляхи вирішення означених проблем, з'ясувати роль і значення розбудови національної музичної школи для підготовки нової генерації фахівців, спроможних примножувати та популяризувати національне музичне мистецтво на світовому рівні; діахронічний метод, який уможливив з'ясування об'єктивних соціо-політичних, історико-культурологічних факторів, що обумовили й визначили особливості розвитку системи музичної освіти КНР на даному історичному етапі; аксіологічний підхід, з позиції якого музичне мистецтво розглядається потужним засобом формування національних духовних цінностей.

Виклад основних результатів дослідження. Як показало вивчення науково-педагогічної літератури музична культура Китаю має давню історію, унікальний національний характер, самостійний і особливий шлях розвитку. З часів династій Чжоу, Цінь і Хань значення музики в формуванні національного іміджу, національної ідентичності, побудови стабільного суспільства із стійкими громадськими зв'язками, національними традиціями оцінювалась достатньо високо (Ван Лігуан, 2019).

Високий статус музичного мистецтва підтримувався філософськими доктринами Китаю, які пов'язували музичне мистецтво й мораль, розглядали музику засобом гармонізації людини із навколишнім світом, побудови стабільних взаємовідносин між людьми, фактором врегулювання суспільного і правового порядку. Сюй Бін, аналізуючи роль і значення музики для китайців, зазначає, що музика є невід'ємною

частиною духовного життя народу, відтворює потужний історичний зміст, гуманістично-філософські традиції, має унікальні художні характеристики й велике моральне значення (Сюй Бін, 2020).

Науковці, які досліджують китайську музику, відзначають її унікальність, серед специфічних рис називають: домінанта ідеї гармонізувати людину з природою, всесвітом, особлива естетика, можливості для підтримки духу, вдосконалення людської натури (Ма Сіган, 2020). Наприклад, Сюй Бін називає китайську музику неповторною, оскільки вона виступає втіленням культури «почуттів», інтегрує духовний світ із засобами музичної виразності, прагне легкої і «неземної» краси. Автор зауважує, що національні музичні інструменти сяо, чжен, гуціні завдяки ясним і вишуканим тембральним характеристикам дуже влучно виражають спокійну естетику національного духу. Потужне культурне коріння насичує мелодії, тексти, інструменти, костюми, сценічне оформлення таких видів мистецтва, як куньцзюйська опера, юе-опера та інші (Сюй Бін, 2020).

Як було з'ясовано, традиції китайської культури відводили музичній освіті значуще місце в процесі виховання молодого покоління, формування «красивої та досконалої» людини. Саме музична освіта має унікальні можливості для збереження національних духовних традицій, передачі набутого цінного досвіду китайського мистецтва, значущої духовної спадщини (Ма Сіган, 2020; Сюй Бін, 2020).

Слід відзначити, що уся історія китайської освіти супроводжувалася особливим ставленням до музичної освіти дітей та молоді, як до потужного засобу впливу на особистість, формування її моральних якостей, національної свідомості, виховання патріотизму. Лян Цічао в «Поетичній бесіді» зауважував, що, для того щоб вдосконалити людську натуру, поезія і музика відіграють першочергову роль (Ван Юн, 2007). З моменту заснування Нового Китаю музична освіта отримала стрімкий розвиток і вийшла на якісно новий рівень. Було відкрито спеціальні навчальні заклади, такі як Китайська консерваторія, Шанхайська консерваторія, Сіанська консерваторія, Центральна консерваторія.

Відбудовано мережу музичного навчання та виховання на рівні загальної освіти (Ван Юн, 2007).

Сьогодні, в XXI столітті, роль музичної освіти музично-педагогічною спільнотою КНР визначається вагомою складовою художньої освіти, потужним засобом всебічного розвитку особистості, виховання культурної та освіченої людини.

Як показало вивчення науково-педагогічної літератури, китайські учені високо оцінюють роль музичної освіти для формування особистості, відзначають її особливу місію в моральному ставленні людини, розвитку її інтелекту мислення, творчості. Наприклад, Ван Юн (2007) звертав особливу увагу, як впливає музична освіта на розвиток почуттєвої сфери людини. На думку автора, заняття музикою збагачує досвід дитини в сфері прекрасного, вдосконалює його здібності помічати красу, насолоджуватися нею, ділитися із іншими своїми враженнями та почуттями. Музика допомагає проявити свої кращі емоції, враження, зробити світ кращим.

Цілком логічним є інтерес науковців, вчителів-практиків до питань викладання музичних дисциплін, особливостей організації та реалізації процесу навчання музики. На думку дослідників, навчання музики має свої особливості, його не можна реалізовувати у догматичній спосіб, перетворювати на процес вдосконалення практичних виконавських навичок. Як зазначає Ван Юн, навчання передусім передбачає розвиток почуттів, переживань, системи ставлень особистості. При викладанні музики слід акцентувати увагу на розвиток здібностей до сприйняття музичного твору, вміння отримати задоволення від краси мелодії. Автор підкреслює, що для кращого розуміння музики учні мають добре відчувати емоційну складову кожного твору, знати його історичний та духовний зміст (Ван Юн, 2007).

У ході проведеного дослідження було встановлено, що прогресивні китайські педагоги, вчені, музикознавці констатують певне відставання системи музичної освіти КНР від досягнень інших країн в означеному напрямі. Узагальнюючи їх погляди, ідеї можна виділити

загальні недоліки, які діагностовано в системі китайської музичної освіти, а саме:

1. Китайська музична освіта орієнтована на підготовку виконавців, вдосконалення їхньої техніки. Учені відзначають обмеження тематики з історії світового мистецтва і культури, вітчизняної національної духовної спадщини в змісті музичної освіти. Завдання вивчення дисциплін з музики спрямовані переважно на формування певних практичних вмінь та навичок виконавської діяльності, співу, в той же час уміння цінувати та насолоджуватися красою музичного мистецтва, відчувати емоційний настрій кожного твору практично не актуалізовані. Також недостатньо використовуються міжпредметні зв'язки із дисциплінами гуманітарного спрямування, що дозволило б здобувачам краще зрозуміти художню та емоційну цінність музичних творів, розвинути власний світогляд у галузі мистецтва, сформувати цілісне уявлення про музичне мистецтво як духовний феномен.

2. Недостатній рівень професійної підготовки вчителів та викладачів музичного мистецтва. Учителі музичного мистецтва переважно оцінюються наявністю диплома про освіту, а не рівнем професіоналізму викладання, творчості. Підготовка здійснюється через формування системи наукових знань, вивчення теорії, проте засвоєння передових методик та інноваційних технологій викладання залишається за проєкцією освітнього процесу.

3. Консерватизм в організації навчального процесу. Більшість курсів, методів викладання в закладах освіти, які готують учителів музики, залишаються незмінними вже багато років, що призводить до ігнорування теорії музики, сучасних наукових досліджень в цій галузі.

Вивчення науково-педагогічної літератури дозволило встановити, що прогресивні педагоги, вчені, вчителі музичного мистецтва КНР на основі власного педагогічного досвіду, аналізу досвіду викладання музики, науково-методичних доробок своїх колег визначили основні напрями підвищення якості музичної освіти:

1. Популяризація музичного мистецтва в суспільстві.

Музично-педагогічна спільнота розглядає музику потужним засобом для підйому

національного духу, піднесення національно гордості, об'єднання людей. Рівень музичної освіти в країні є показником розвитку духовності народу, загальної культури суспільства. Тому розвиток музичної освіти має розпочатися із популяризації музичного навчання серед широких мас, залучення населення до оволодіння музичною грамотою та виконавським мистецтвом, піднесенням рівня престижності музичного мистецтва в ієрархії суспільних цінностей.

2. Підготовка високопрофесійних музикантів, композиторів.

На думку фахівців, особливої уваги потребує підвищення рівня професійних музичних інституцій, удосконалення системи професійної музичної підготовки, налагодження потужних міжнародних зв'язків та діяльності із освітніми установами музичного спрямування. Наприклад, Ван Юн зазначає, що для успішного вирішення означеної проблеми доцільно залучати до професійної музичної освіти якомога більше людей, виховувати інтерес та бажання займатися музикою професійно серед широкого загалу юнаків та дівчат. Тоді в умовах широкого вибору та конкуренції можна сформувати впевнену спільноту талановитих музикантів-професіоналів (Ван Юн, 2007).

3. Підготовка педагогів, викладачів музичного мистецтва.

Китайські дослідники наголошують, що підготовка музично-педагогічних працівників не може обмежуватися лише предметами спеціалізованого напрямку, до змісту освіти слід долучити дисципліни, спрямовані на оволодіння знань з історії, культури, національних традицій, досвіду світової музичної школи. Майбутній учитель музики повинен бути високоерудованою людиною, замотивованою на професійний розвиток та вдосконалення, здібною творчо використовувати в професійній діяльності новітні методи та форми роботи, вивчати нове й перспективне, здатною до постійного самовдосконалення та розвитку (Ван Юн, 2007).

4. Визначення стратегії розвитку музичної освіти в країні.

Як зазначає Ма Сіган (2020), з моменту поширення західного музичного мистецтва в Китаї за часів династії Мін й до початку XX ст.

традиційна китайська музика відійшла на другий план, діагностувалося домінування західної музики, що призвело до кризи суб'єктності китайської музичної культури.

Означена тенденція істотно підсилилась на тлі розвитку науково-технічної індустрії, інформаційної сфери, що спричинило наповнення ринку широким загалом нових, сучасних зразків музичного мистецтва. Традиційна китайська музика поступово втрачала статус популярної, наблизилася до сегменту маргінальної культури.

Ван Лігуан (2019) зазначає, що ця тенденція простежується не лише в процесах створення академічної музики, музичній освіті, дослідженнях з музикознавства, але й в системі суспільних смаків та цінностей у галузі музичного мистецтва. На думку автора, сьогодні розмежування між вишуканою та примітивною музикою спрощене до відмінності між «китайською» та «західною».

Сьогодні домінує переконання в суспільній свідомості, що західна музика елегантна, багата, естетична та перевершує традиційну китайську музику. Наслідком цього стало зниження інтересу до китайської традиційної музики, діагностується низький рівень знань її змісту, жанрів, основних характеристик, особливостей розвитку та становлення (Ван Лігуан, 2019).

Серед вагомих причин означеної ситуації китайські вчені називають відсутність акценту на національну музику в системі музичної освіти. Відсутність одностайного розуміння в суспільстві значення національного музичного мистецтва для прогресу держави, її національного самовизначення, невисока популярність народного музичного мистецтва серед широкого загалу, недостатня презентація музичного народного мистецтва в змісті освіти виступають факторами ризику для збереження цінного духовного досвіду китайської нації (Ван Лігуан, 2019).

Тому питання розвитку та популяризації китайської національної музики, розбудови китайської музичної школи із збереженням національної специфіки стали предметом спеціальної уваги багатьох учених, педагогів, музикантів, мистецтвознавців.

Китайські учені, педагоги, вчителі музичних дисциплін вважають, що враховуючи особливості китайської та західної музики слід вивчити методи викладання, які практикуються в прогресивних країнах Заходу, інтегрувати вітчизняні здобутки із досвідом західних колег, гармонізувати використання стародавнього мистецтва й новітніх досягнень в галузі музикознавства (Ван Лігуан, 2019). Для розбудови національної музичної школи музично-педагогічна спільнота пропонує такі заходи:

- оновити виконавський репертуар, музичний матеріал, який вивчається на уроках музики, зразками народного мистецтва;
- створювати історичний і культурний контекст при викладанні традиційної китайської музики;
- сприяти поширенню традиційної китайської музики, її популярності та престижу в громадській свідомості;
- вдосконалювати процес викладання китайської традиційної музики в закладах освіти всіх рівнів;
- визначити та реконструювати суб'єктність китайської музики, прийняти есенціальність китайських музичних концепцій, використовувати унікальний духовний досвід національної музики (Ван Лігуан, 2019).

Особливе місце в науково-теоретичних розвідках сучасних китайських учених, музикантів займають питання розбудови національної музичної школи. Як зазначає директор китайської консерваторії Ван Лігуан, під «китайською музичною школою» мається на увазі загальна назва виконання, створення традиційної китайської музики з її неповторним стилем, жанрами, сукупність китайських національних творів, виконавська майстерність китайських музикантів. Це складна, багатогранна система, яка відтворює культурні здобутки, духовний світогляд, естетичні смаки, традиції китайської нації (Ван Лігуан, 2019).

Розвиток національної музичної школи, на думку науково-педагогічної громадськості, в сучасних умовах набуває особливого значення, оскільки сприяє:

1. Реалізації державної національної культурної стратегії. Музичне мистецтво як вагома

складова культурного будівництва має велике значення для розвитку національного мистецтва, вдосконалення системи гуманітарної освіти, збагачення культурного життя народу.

2. Вирішенню завдань культурного об'єднання країни. Китайська музична школа, як популяризатор унікальної національної китайської музичної культури, може урізноманітнити та значно збагатити світове музичне мистецтво. Китайська музична школа прагне перетворити китайську музику на важливу складову китайської культури, зробити музику вагомим засобом консолідації народу, гармонізації стосунків в суспільстві на основі культурної згуртованості нації.

3. Піднесенню національної самобутності китайської нації. Китайська музична школа, яка відтворюватиме історичний розвиток китайської музики, узагальнить художній і естетичний досвід китайського національного мистецтва в змозі вирішити певні проблеми, актуальні для

сучасного розвитку китайської музики на світовій арені.

Висновки. Використання потенціалу музичної освіти для формування національної самосвідомості особистості, популяризації національної культури, збереження духовної спадщини в науковому просторі КНР визначається пріоритетним завданням модернізації системи музичної освіти. Особливу увагу фахівці, науковці, мистецтвознавці приділяють питанням розбудови національної музичної школи, яка сприятиме успішному виконанню комплексу актуальних завдань: консолідації нації, підвищенню престижності китайського народного мистецтва в суспільстві, підготовці нової генерації конкурентоспроможних музикантів та композиторів, підвищенню якості навчання музики.

Перспективами подальших досліджень можуть бути питання підготовки вчителів музики для національної музичної школи КНР.

Література

- Наказ МОН України (2022). Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України. URL : <https://imzo.gov.ua/2022/06/08/nakaz-mon-vid-06-06-2022-527-pro-deiaki-pytannia-natsionalno-patriotichnoho-vykhovannia-v-zakladakh-osvity-ukrainy-ta-vyznannia-takym-shcho-vtratyv-chynnist-nakazu-ministerstva-osvity-i-nauky-ukrainy/> (Дата звернення: 14.09.23)
- Собченко Т. Формування цифрової компетентності в підготовці майбутніх учителів в Україні та КНР. *Науковий Вісник МДУ. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2021. No 1. Т. 7. С. 103–112. DOI : [https://doi.org/10.52534/msu-pp.7\(1\).2021.103-112](https://doi.org/10.52534/msu-pp.7(1).2021.103-112)
- Собченко Т. М. Використання цифрових сервісів та інструментів у процесі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий журнал Хортицької національної академії. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2022. Вип. 2(7). С. 93–100. DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-7-10>
- Ткачова Н. О., Попова О. В., Кін О. М. Застосування творчих доробок К. Орфа, З. Кодая, Е. Жак-Далькроза в музичній педагогіці КНР. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 57. Т. 2. С. 22–26. DOI : <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/57.2.3>
- Чжан Ян, Кін О. М. Використання музично-педагогічної концепції К. Орфа при організації навчання музики школярів як актуальна проблема сучасної системи музичної освіти КНР. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2022. Вип. 52. С. 152–161. DOI : <https://doi.org/10.34142/23128046.2022.52.14>
- 王涌 (2007). 从西方音乐教育分析中国音乐教育发展趋势. URL: <http://m.xzbu.com/9/view-3837773> (Дата звернення: 14.09.23)
- 马希刚 (2020). 浅析基于中西音乐文化差异的中国传统音乐教学. URL : <http://www.oxiang.com/music/20170811/62593.html> (Дата звернення: 14.09.23)
- 王立光 (2019). 中国音乐院校及其对话体系的构建: 中国音乐院校研究项目的阶段性成果之. URL :

https://www.mct.gov.cn/gtb/index.jsp?url=https%3A%2F%2Fwww.mct.gov.cn%2Fpreview%2Fspecial%2Fkygz%2Fgjskjjysxxm%2F202107%2Ft20210726_926679.htm (Дата звернення: 14.09.23)

许冰 (2020). 传统音乐教育如何传承“乐感”文化.

URL:http://www.jyb.cn/rmtzgjyb/201910/t20191031_271066.html (Дата звернення: 14.09.23)

于志. 中国音乐史. 湖南: 文艺出版社, 2010. 272 页。

黎孟德. 中国音乐简史. 四川: 文艺出版社. 2009. 318 页

孙继南 (2004). 中国当代音乐教育编年史. 上海: 上海音乐学院出版社, 2004, 669 页.

References

Li, Mengde (2009). A brief history of Chinese music. Sichuan : Literature and Art Publishing House. (chin).

Ma, Xigang (2020). A brief analysis of Chinese traditional music teaching based on the cultural differences between Chinese and Western music. <http://www.oxiang.com/music/20170811/62593.html> (Date of access: 14.09.2023) (chin).

Order of the Ministry of Education and Culture of Ukraine (2022). The concept of national-patriotic education in the education system of Ukraine. <https://imzo.gov.ua/2022/06/08/nakaz-mon-vid-06-06-2022-527-pro-deiaki-pytannia-natsional-no-patriotychnoho-vykhovannia-v-zakladakh-osvity-ukrainy-ta-vyznannia-takym-shcho-vtratyv-chynnist-nakazu-ministerstva-osvity-i-nauky-ukrainy/> (Date of access: 14.09.2023) (ukr).

Sobchenko, T. (2021). Formation of digital competence in the training of future teachers in Ukraine and the People's Republic of China. *Scientific Bulletin of MSU. Pedagogy and Psychology series*. Iss. 1. Vol. 7. 103–112 [https://doi.org/10.52534/msu-pp.7\(1\).2021.103-112](https://doi.org/10.52534/msu-pp.7(1).2021.103-112) (ukr).

Sobchenko, T. (2022). Use of digital services and tools in the process of professional training of future music teachers. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work)*. Iss. 2(7). 93–100 <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-7-10> (ukr).

Sun, Jinan (2004). Chronicle of Contemporary Music Education in China. Shanghai: Shanghai Conservatory of Music Press (chin).

Tkachova, N., Popova, O. & Kin O. (2022). Application of creative works of K. Orff, Z. Kodai, E. Jacques-Dalcroze in music pedagogy of the People's Republic of China. *Innovative pedagogy*. Iss. 57. Vol. 2. 22–26 <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/57.2.3> (ukr).

Wang, Liguang (2019). The construction of Chinese music academies and their dialogue system: one of the phased results of the Chinese music academies research project. https://www.mct.gov.cn/gtb/index.jsp?url=https%3A%2F%2Fwww.mct.gov.cn%2Fpreview%2Fspecial%2Fkygz%2Fgjskjjysxxm%2F202107%2Ft20210726_926679.htm (Date of access: 14.09.2023) (chin).

Wang, Yong (2007). Analysis of the development trend of Chinese music education from the perspective of Western music education. <http://m.xzbu.com/9/view-3837773> (Date of access: 14.09.2023) (chin).

Xu, Bing (2020). How traditional music education inherits the "musical sense" culture. URL:http://www.jyb.cn/rmtzgjyb/201910/t20191031_271066.html (Date of access: 14.09.2023) (chin).

Yu, Zhi (2010). History of Chinese Music. Hunan: Literature and Art Publishing House (chin).

Zhang, Yang & Kin, O. (2022). The use of K. Orff's musical-pedagogical concept in the organization of schoolchildren's music education as an actual problem of the modern music education system of the People's Republic of China. *Theory and methods of teaching and education*. Iss. 52. 152–161 <https://doi.org/10.34142/23128046.2022.52.14> (ukr).

CURRENT PROBLEMS OF MODERNIZATION OF MUSIC EDUCATION OF THE PRC IN THE CONTEXT OF MODERN CHALLENGES

Olena Kin, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor at the Department of Educational Studies and Innovative Pedagogy, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine, e-mail: kin_f@ukr.net

Tetyana Sobchenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Educational Studies and Innovative Pedagogy, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine, e-mail: sobchenkotetyana79@gmail.com

Maryna Yakimova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Educational Studies and Innovative Pedagogy, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine, e-mail: mariwap63@gmail.com

The scientific review article presents an analysis of the current problems of music education in the People's Republic of China, which are caused by the contradictions between the urgent need to preserve and multiply the national cultural potential and the requirements for the reorganization of the education system in accordance with the tasks of integration into the cultural and educational world space.

The role of Chinese musical art in the historical, cultural and philosophical excursion is characterized.

The main problems of music education in the People's Republic of China, which are determined by the music-pedagogical community, are presented. They are the following: orientation of Chinese music education on the training of performers, improvement of their technique; insufficient use of interdisciplinary connections with humanitarian disciplines to form a holistic view of musical art as a spiritual phenomenon; insufficient level of professional training of teachers of musical art; conservative approach in the organization and implementation of the educational process.

The views of Chinese scientists, teachers, and art critics regarding the modernization of music education in the People's Republic of China are highlighted: updating and expanding the content of education by disciplines, topics of a national nature; the use of modern methods, techniques, organizational forms of training; raising the level of training of music teachers.

The importance of building a national music school for the implementation of the state national cultural strategy is revealed. Among other important factors are solving the problems of national unification of the country, consolidation of the people, harmonization of relations in the society on the basis of cultural cohesion of the nation; elevation of the national identity of the Chinese nation.

Prospective directions for the development of the national music school are outlined: updating the performing repertoire, supplementing the musical material studied in music lessons with examples of folk art; creating a historical and cultural context when teaching musical disciplines; promoting the spread of traditional Chinese music, its popularity and prestige in public consciousness; improvement of the process of teaching Chinese traditional music in educational institutions of all levels; defining and reconstructing the subjectivity of Chinese music, using the unique spiritual experience of national music.

Key words: music education, music education, PRC, national musical art, development of music education.

Авторський внесок кожного із співавторів: Кін О. М. – 40 %, Собченко Т. М. – 30 %, Якімова М.Є. – 30 %.

Стаття надійшла до редакції / Received 27.04.2023

Прийнята до друку / Accepted 23.10.2023

Унікальність тексту 97 % (Unicheck ID1015855367)

© Кін Олена Миколаївна, Собченко Тетяна Миколаївна, Якімова Марина Еміліївна, 2023

DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-9-3>
УДК 378.091.12:005.966]-047.65

Вероніка Ігорівна Одарченко
ORCID iD <http://orcid.org/0000-0003-1268-0309>
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
професорка кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту,
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради
м. Харків, Україна,
nika.odarchenko@gmail.com

ЗАГАЛЬНОНАУКОВІ МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ В УПРАВЛІННІ ПРОФЕСІЙНИМ РОЗВИТКОМ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ КОМУНАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У науково-оглядовій статті здійснено аналіз наукових джерел і визначено, що в управлінні професійним розвитком науково-педагогічних працівників комунального закладу вищої освіти пріоритетними є системний, синергетичний і стратегічний. Авторка підкреслює, що реалізація системного підходу в управлінні спрямована на вивчення змісту, компонентів, зв'язків, принципів та закономірностей процесу управління професійним розвитком комунальних закладів вищої освіти, а також з'ясування факторів, відстеження динаміки і створення належних умов для підвищення ефективності загальної системи управління. Застосування синергетичного підходу уможливорює розширення змісту управління, дозволяє створити необхідні умови для продуктивного професійного розвитку. Стратегічний підхід пов'язаний із формулюванням стратегічних цілей закладу освіти, професійним розвитком кожного науково-педагогічного працівника, побудовою загальної й індивідуальної стратегії відповідно до потреб та запитів міста (області), якому підпорядковується заклад.

Ключові слова: загальнонаукові підходи, управління, професійний розвиток, комунальний заклад вищої освіти, науково-педагогічні працівники, системний підхід, синергетичний підхід, стратегічний підхід.

Вступ. У сучасних умовах стрімкого розвитку науки та технологій, зростання вимог до якості вищої освіти набуває актуальності питання з'ясування методологічних підходів до управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти загалом та комунальних закладів вищої освіти (далі – КЗВО) зокрема, оскільки це є запорукою успішних результатів управлінської діяльності.

Проблема методологічного обґрунтування досліджуваних явищ завжди займала чільне місце в наукових розвідках, адже це дозволяє з'ясувати напрямки наукового пошуку та обрати ефективні методи, належні принципи роботи тощо. Крім цього, проблема оперування методологічними підходами особливо важлива для науки та освіти, адже дає можливість отримати нові факти, знання, розкрити інший бік методів і способів їхнього застосування в процесі діяльності КЗВО, а

також стимулює до пошуку ефективних рішень, що забезпечить взаємодію членів суспільства один з одним, гармонійний розвиток людства, оскільки «сучасна людина повинна бачити світ в його цілісності, мати уявлення про загальну логіку розвитку цього світу, а наукові дослідження безпосередньо орієнтуються саме на таке розуміння ролі науки» (Бабух, 2023, с. 291).

Досліджуючи питання методологічних підходів в управлінні професійним розвитком науково-педагогічних працівників КЗВО, слід наголосити на значущості саме загальнонаукових, адже вони дозволяють сформувати певну спрямованість наукового вивчення, без вказівки на специфіку конкретних дослідницьких засобів, але які є водночас підґрунтям для визначення конкретно-наукових підходів. Найважливіша характеристика загальнонаукових підходів полягає у принциповій застосованості до

дослідження різних явищ і сфер буття. Такі підходи можуть працювати в усіх без винятку наукових галузях. Це обумовлено загальнонауковим характером категорій.

Загальнонаукові підходи як методологічні принципи пізнання цілісних об'єктів: системний, структурний, функціональний, інформаційний – ефективні шляхи дослідження у сукупності підходів, які передбачають використання традиційних засобів у вирішенні проблеми.

Отже, загальнонаукові методологічні підходи в управлінні професійним розвитком науково-педагогічних працівників КЗВО необхідні для загального аналізу досліджуваного явища та є основою у подальших наукових пошуках. Водночас для глибинного вивчення проблеми необхідно визначити та обґрунтувати відповідні загальнонаукові методологічні підходи, які спрямовані на управлінську діяльність саме в освітніх закладах обласного підпорядкування.

Управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників ЗВО та КЗВО відрізняється на рівні реалізації запитів та потреб міста/області, підтримки науково-методичної бази, фінансування, залученості до обласних програм розвитку освіти, відповідності нормативно-правовим актам щодо врегулювання менеджменту у вищій освіті тощо.

Метою управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників КЗВО є підвищення конкурентоспроможності фахівців і самого закладу, тому визначення влучних та дієвих методологічних підходів дозволять керівникам та адміністрації КЗВО правильно розробити й реалізувати стратегію професійного вдосконалення науково-педагогічних працівників.

Питання управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників активно вивчають сучасні вітчизняні науковці. Зокрема О. Внукова (2015) актуалізувала наукові розвідки щодо методологічних засад сучасної професійної освіти, А. Коломієць та Н. Лазаренко (2016) також дійшли висновків про необхідність нової методології педагогічної професійної освіти. Автори обґрунтували, що методологічною основою організації діяльності педагогічних ЗВО має бути симбіоз різних методологічних підходів в організації освітнього процесу. Л. Мартинець

(2016) визначила принципи управління професійним розвитком учителів, а саме: демократизму, рівності, багатовекторності, системного аналізу, неперервності андрагогізму, гнучкості, цілісності та адаптивності. С. Натрошвілі (2015) науково осмислила теорію, методологію та практику стратегічного управління сучасним ЗВО. В. Свистун (2015) звернулася до специфіки управління розвитком професійно-технічної освіти в умовах ринкової економіки. А. Харківська (2014) осмислила системний підхід та інновації в сучасній педагогічній науці, Є. Хриков (2006) виклав бачення системи управління закладом освіти, Н. Шарата (2016) звернулася до проблеми управління інноваційно-педагогічною діяльністю. Однак учені переважно не ставили за мету визначити загальнонаукові підходи в управлінні на базі КЗВО. Уважаємо, що визначення загальнонаукових методологічних підходів управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників у КЗВО буде спрямоване на формування в керівників навичок забезпечення необхідних умов для розвитку професійних компетентностей науково-педагогічних працівників, необхідних для виконання їхніх посадових обов'язків, саморозвитку й самоосвіти.

Мета дослідження. На основі аналізу науково-педагогічної літератури теоретично уточнити та обґрунтувати загальнонаукові методологічні підходи в управлінні професійним розвитком науково-педагогічних працівників комунального закладу вищої освіти.

Для досягнення мети у статті використано **методи дослідження:** критично-порівняльний аналіз науково-педагогічної літератури, систематизація, узагальнення наявних теоретико-методологічних загальнонаукових підходів.

Обґрунтування системного загальнонаукового методологічного підходу до управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників комунального закладу вищої освіти. У процесі аналізу науково-педагогічної літератури з'ясовано, що одним із основних загальнонаукових методологічних підходів є системний, який «виступає пріоритетною сферою накопичення знань та формування вмінь,

створення максимально сприятливих умов для виявлення та розвитку творчих здібностей кожного громадянина, виховання в ньому працелюбності та високих моральних принципів» (Харківська, 2014, с. 34).

Системний підхід, на думку О. Внукової (2015), дозволяє розкрити цілісність об'єктів вивчення, «утворених з певних складових, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх в єдину теоретичну картину» (с. 186). Є. Хриков (2006), досліджуючи питання управління навчальним закладом та освітнім процесом, наголошував, що системний підхід «передбачає здійснення системного комплексного підходу до складання планів, доцільне співвідношення перспективного і поточного планування, скоординованість планів усіх рівнів управління освітою» (с. 95). Водночас розробка стратегії управління має враховувати й конкретну мету, спільні цілі для керівництва науково-педагогічними працівниками. Слушною також є думка А. Прокопенко (2021), яка наголошує: «Системний підхід сприяє підвищенню рівня ефективності освітнього процесу, що зумовлено якісними властивостями» (с. 5–6).

Л. Мартинець (2016) зазначає, що використання системного підходу ґрунтується на цілеспрямованому аналізі, який «передбачає дослідження об'єкта, з одного боку, як єдиного цілого, а з іншого – як частини більшої системи, в якій аналізований об'єкт перебуває з іншими підсистемами в певних відносинах», цілісності, що «передбачає розгляд системи як об'єкта та цілісного явища; дає змогу розв'язувати глобальні завдання, як-от збір даних про матеріали тощо» (с. 80–81). Нам імпонує загальна позиція вченої щодо системного підходу. Уважаємо, що при системному підході в управлінні професійним розвитком науково-педагогічних працівників КЗВО потрібно зважати на підпорядкованість структурних підрозділів, як внутрішніх підсистем, загальній тенденції розвитку закладу, як єдиної повної системи. Для ефективності управління доцільно дотримуватися взаємозв'язку між структурами професійного розвитку та управління ним.

Професійний розвиток педагогічних, науково-педагогічних працівників та керівників

закладів освіти відбувається переважно системно, адже удосконалення загальних, професійних та фахових компетентностей є цілеспрямованим процесом, «при цьому мета і завдання, зміст і метатехнології, форми і засоби навчання, усі етапи професійно-особистісного розвитку взаємозв'язані» (*Професійний розвиток*, 2019, с. 18).

Використання системного підходу в управлінні професійним розвитком зорієнтоване на розкриття внутрішніх зв'язків та цілісності впливу на цей процес. Основними перевагами застосування цього підходу визначено: уміння керівника бачити реальну ситуацію розвитку структурних підрозділів як єдиної системи, здатність вчасно ліквідувати слабкі місця в діяльності закладу та в процесі професійного розвитку працівників, здатність «усвідомлено підвищувати рівень цілісності системи, досліджувати заклад освіти як систему з позицій новітніх аспектів, а, відповідно, поглиблювати знання про неї» (Немченко, Крижко, Боднар, Радул, Старокожко, Кондратенко, 2022, с. 95).

Реалізація синергетичного загальнонаукового підходу до досліджуваного феномену. Синергетика використовує спільні для певних наук досягнення з їх внутрішньої предметної галузі й вивчає їх за допомогою своїх специфічних засобів. Кожна наука існує у специфічних сферах буття матерії Всесвіту на основі використання своїх методів, збагачуючи також запас ідей синергетики. Найважливіші спільні риси спостережуваних процесів і явищ використовуються у створенні методики сучасного навчання, що тісно пов'язане з реальною дійсністю. З погляду синергетики, будь-яка наука й процес створення методики її вивчення є відкритою складною системою, у якій постійно зароджуються нові ідеї (Носенко, Коротков, Матюшкін, 2014).

А. Коломієць та Н. Лазаренко (2016) доводять, що «методологічні установки синергетики кардинально змінюють традиційні уявлення про пізнавальний процес у межах педагогічного ЗВО, визначають його як організм, здатний до самокоригування і пошуку нових альтернативних шляхів розвитку. Основні характеристики синергетичної методології

діяльності педагогічного ЗВО – це нелінійність (розвиток у різних напрямках), когерентність (узгодженість напрямів розвитку з метою їх взаємопідсилення), відкритість (врахування зовнішніх змін і нових викликів часу)» (с. 49). Уважаємо, що синергетичний підхід спрямований на пізнання особистості НПП, індивідуальних потреб в професійному зростанні, розвитку їх потенціалу, усвідомлення необхідності в самоорганізації та саморозвитку всіх учасників освітнього процесу, а також актуальних викликів розвитку освіти й науки регіону, у якому розташований КЗВО.

О. Внукова (2015), досліджуючи методологічні засади професійної освіти зазначила, що «особлива цінність цього підходу проявляється в тому, що він дозволяє з високою долею вірогідності прогнозувати майбутній розвиток досліджуваного соціального об'єкта. Причому передбачення здійснюється не на аналізі наявного його стану на теперішній час чи виявлених перспектив розвитку, а навпаки, на підставі розуміння віддалених у часі цілей» (с. 44). Л. Гаврілова (2015) вказує, що нині існує сукупність базових наукових положень, які ґрунтуються на застосуванні синергетичного підходу: науково-педагогічна система є відкритою, нелінійною та неврівноваженою, адже складається з різних компонентів та структурних одиниць, функціонування педагогічної системи спирається на самоорганізованість, самоконтроль й саморозвиток, педагогічна система завжди має альтернативні шляхи розвитку з найбільш оптимальним, який визначає найбільший потенціал у досягненні мети (*Наукові підходи*, 2012).

Відтак управління професійним розвитком працівників КЗВО на засадах синергетичного підходу має спрямовуватися на стабільність, послідовність цілей та дій, спираючись на головні принципи управління колективом за технологіями: досягненні публічно оголошеної мети, протидії проблемам та труднощам, різному пропорційному використанні першої та другої технологій (Немченко та ін., 2015, с. 99–100).

Стратегічний підхід в управлінні професійним розвитком науково-педагогічних працівників комунального закладу вищої

освіти. Наступним підходом є *стратегічний*, який характеризується створенням стратегічних планів діяльності структурних підрозділів ЗВО, індивідуальних програм професійного розвитку викладачів, які гармонійно поєднані між собою та загальними цілями й завданнями розвитку закладу.

Т. Гринько, Ю. Настиченко (2021) звертають увагу на те, що стратегічний підхід дає змогу досягти узгодженості між змінами у накопиченні та використанні людського ресурсу та управлінськими діями, націленими на підтримку високої якості фахівців. В. Свистун (2015) переконана, що стратегічний підхід «ґрунтується на концепції управління, основою якої є розробка і реалізація стратегії управління розвитком кадрів, яка дає змогу прогнозувати зміни в зовнішньому і внутрішньому середовищах та готувати систему до більш ефективного використання своїх можливостей, мінімального впливу зовнішніх негативних чинників, інтегрувати функції і процеси системи підготовки в одну всеохоплюючу, поєднуючу стратегію» (с. 57). Такий підхід, на думку вченої, дає змогу визначити довгострокову стратегію розвитку й управління, оцінити ефективність реалізації та результатів досягнених здобутків. Зі свого боку С. Натрошвілі (2015) доводить, що стратегічні плани повинні розроблятися як на рівні менеджменту освітньої установи, так і структурними підрозділами науково-педагогічних працівників, «суб'єктом ухвалення стратегічних рішень може бути або Наглядова рада ВНЗ (за її наявності), або ректор, або ректорат (як вищий виконавчий орган ВНЗ)», «планові документи складаються і на рівні кафедр, і на рівні окремих науково-педагогічних працівників», «на рівні окремого виконавця існує досвід і довгострокового планування (приміром, при плануванні індивідуальної роботи докторанта або аспіранта на строк 3–4 роки), причому ці плани узгоджуються із цілями стратегічного розвитку вищого навчального закладу (підготовка наукових кадрів)» (с. 102, 105). Зауважимо, що загалом погоджуємось із позицією вченої, проте при управлінні професійним розвитком кадрів КЗВО потрібно, щоб менеджери закладу були обізнаними в чинних нормативно-правових актах щодо управлінської діяльності, а також при

розробці стратегічних планів урахували обласні програми й проекти розвитку освіти. Урахування стратегічного підходу, на думку Н. Шарати (2016), дозволяє спрямувати управлінську діяльність на випереджувальне моделювання «розвитку інноваційної діяльності, цілеспрямованого планування й гнучкого реагування на зміни зовнішнього середовища, орієнтації усіх суб'єктів на стратегію закладу, відповідність їй планів розвитку усіх підрозділів» (с. 134). Учена також не враховує особливостей управління КЗВО, а тому не передбачає при застосуванні стратегічного підходу зважати на регіональні запити й динаміку розвитку вищої освіти та науки.

Висновки. Теоретичне уточнення та обґрунтування загальнонаукових методологічних підходів в управлінні професійним розвитком науково-педагогічних працівників КЗВО є важливою передумовою для проведення якісних наукових досліджень у цій галузі. Обрані підходи (системний, синергетичний та стратегічний) найбільше відповідають загальному баченню реалізації управлінської діяльності в закладі обласного підпорядкування.

Системний підхід в управлінні професійним розвитком дозволяє встановити високий рівень взаємозв'язку структурних компонентів управління освітнім процесом та закладом освіти із елементами професійного розвитку. Головною підставою до застосування цього підходу є спрямованість на вивчення сутності та складників, зв'язків, принципів та закономірностей управління професійним розвитком з різних аспектів, виявлення системоутворюючих факторів, відстеження динаміки та результативності досліджуваного процесу в реальному часі, коригування та створення оптимальних умов для підвищення дієвості загальної системи управління задля

досягнення максимально можливих результатів. Водночас урахування системного підходу дозволить прослідкувати взаємодію між адміністрацією, підрозділами, кафедрами та науково-педагогічними працівниками, зважаючи на спільні інтереси, цілі, можливості.

Синергетичний підхід принципово розширює зміст управління та якісно змінює його характеристики, ураховуючи специфіку діяльності комунального ЗВО, наукові інтереси та професійні якості працівників, дозволяє створити необхідні умови для їхнього продуктивного професійного розвитку. Положення синергетичного підходу в межах дослідження пов'язане із розкриттям сутності термінологічного апарату дослідження, закономірностей, принципів, функцій, критеріїв, тобто комплексного механізму управління професійним розвитком як динамічної складної системи.

Стратегічний підхід до управління пов'язаний із визначенням стратегічних цілей закладу освіти, професійним розвитком кожного працівника, створенням загальної та індивідуальної стратегії, її виконання, організація та контроль досягнення мети, забезпечення зворотного зв'язку, коригування та доповнення, критичності в оцінюванні результатів відповідно до загальної стратегії розвитку регіону (області та міста).

Застосування цих загальнонаукових методологічних підходів дозволить менеджерам КЗВО забезпечити системність, цілеспрямованість, діяльнісний характер, процесуальність та узгодженість у процесі управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників.

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо в аналізі й обґрунтуванні конкретно-наукових методологічних підходів в управлінні професійним розвитком.

Література

- Бабух І. Актуальність та специфіка сучасної методології наукових досліджень. *Вісник Хмельницького національного університету*. 2023. № 3. С. 291–294. DOI : <https://doi.org/10.31891/2307-5740-2023-318-3-45>
- Внукова О. М. Методологічні засади професійної освіти : навчальний посібник для студентів напрямів підготовки 6.010104 Професійна освіта (Технологія виробів легкої промисловості), 6.010104 Професійна освіта (Дизайн). Київ : КНУТД, 2015. 198 с.
- Гаврілова Л. Г. Науково-методологічні підходи до аналізу професійної компетентності майбутніх учителів

- початкових класів. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2015. Вип. 2. С. 7–16. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/prptma_2015_2_4 (Дата звернення 01.11.2023).
- Гринько Т. В., Настиченко Ю. В. Теоретичні засади стратегічного управління людським капіталом підприємства. *Економічний простір*. 2021. № 176. С. 53–57.
- Коломієць А. М., Лазаренко Н. І. Сучасні методологічні підходи в організації вищої педагогічної освіти. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2016. № 3(110). С. 47–52.
- Мартинець Л. А. Методологічні підходи та принципи управління професійним розвитком учителів. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2016. № 26. С. 77–82.
- Натрошвілі С. Г. Стратегічне управління вищим навчальним закладом: теорія, методологія, практика : монографія. Київ : КНУТД, 2015. 320 с.
- Наукові підходи до педагогічних досліджень : колективна монографія / за заг. ред. д. пед. наук, проф., чл.-кор. НАПН України В. І. Лозової. Харків : Вид-во Віровець А. П. «Апостроф», 2012. 348 с.
- Носенко Є. Коротков В., Матюшкін М. Системний підхід в освіті. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 3. С. 45–47. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2014_3_12 (Дата звернення 01.11.2023).
- Прокопенко А. О. Теоретико-методологічні засади педагогічної концепції едукції майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Полтава, 2023. 703 с.
- Прокопенко А. О. Філософський та загальнонауковий рівні методологічних засад едукції майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. 2021. № 1(4). С. 47–60. DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-5>
- Професійний розвиток педагогічних, науково-педагогічних працівників і керівників закладів освіти галузі знань 01 «Освіта» у системі підвищення кваліфікації: збірник освітньо-професійних програм : у 2-х ч. Ч. 1 / наук. ред., упорядкування В. В. Сидоренко, Я. Л. Швень. Київ : Агроосвіта, 2019. 252 с.
- Свистун В. Методологічні підходи до управління розвитком професійно-технічної освіти в умовах ринкової економіки. *Науковий вісник Інституту ПТО НАПН України. Професійна педагогіка*. 2015. № 9. С. 35–41.
- Немченко С. Г., Крижко В. В., Боднар О. С., Радул В. В., Старокожко О. М., Кондратенко Ю. І. Управління закладом освіти : підручник для здобувачів другого рівня вищої освіти педагогічних університетів. 2-е вид. перероб. і допов. / Бердянськ : БДПУ, 2022. 506 с.
- Харківська А. А. Системний підхід та інновації в сучасній педагогічній науці. Міжнародний науковий вісник : зб. наук. ст. за матеріалами XXVII Міжнар. наук.-практ. конф., Ужгород, Будапешт, 26-29 листоп. 2013 р. Ужгород : ДВНЗ «УжНУ», 2014. Вип. 8 (27). С. 31–35.
- Хриков Є. М. Управління навчальним закладом : навч. посіб. Київ : Знання, 2006. 365 с.
- Шарата Н. Г. Теорія і методика управління інноваційно-педагогічною діяльністю у вищих навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06 / Миколаївський національний аграрний університет. Миколаїв, 2016. 597 с.

References

- Babukh, I. (2023). Topicality and specifics of the modern methodology of scientific research. *Bulletin of Khmelnytskyi National University*. 3. 291–294. <https://doi.org/10.31891/2307-5740-2023-318-3-45> (ukr).
- Gavrilova, L. G. (2015). Scientific and methodological approaches to the analysis of professional competence of future primary school teachers. *Teacher professionalism: theoretical and methodical aspects*. 2. 7–16. http://nbuv.gov.ua/UJRN/prptma_2015_2_4 (Date of access: 01.11.2023) (ukr).
- Hrynko, T. V. & Nastychenko, Yu. V. (2021). Theoretical principles of strategic management of human capital of the enterprise. *Economic space*. 2021. 176. 53–57. (ukr).
- Kharkivska, A. A. (2013). Systematic approach and innovations in modern pedagogical science. *International Scientific Bulletin : State Higher Education Institution «UzhNU»*. 8 (27). 31–35. (ukr).

- Khrykov, Ye. M. (2006). Management of the educational institution : Znannia. 365. (ukr).
- Kolomiets, A. M. & Lazarenko, N. I. (2016). Modern methodological approaches in the organization of higher pedagogical education. *Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky*. 3(110). 47–52. (ukr).
- Lozova, V. I. (2012). Scientific approaches to pedagogical research : Publishing House of Virovets A. P. «Apostrof». 348. (ukr).
- Martynets, L. A. (2016). Methodological approaches and principles of management of professional development of teachers. *Pedagogical education: theory and practice. Psychology. Pedagogy*. 2016. 26. 77–82. (ukr).
- Natroshevili, S. H. (2015). Strategic management of a higher educational institution: theory, methodology, practice : KNUTD (ukr).
- Nemchenko, S. H., Kryzhko, V. V. Bodnar, O. S., Radul, V. V., Starokozhko, O. M. & Kondratenko Yu. I. (2022). Management of an educational institution: a textbook for students of the second level of higher education of pedagogical universities.. Berdiansk : BDPU (ukr).
- Nosenko, Ye., Korotkov, V. & Matiushkin, M. (2014). Systematic approach in education. *A new pedagogical thought*. 3. 45–47. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2014_3_12 (Date of access: 01.11.2023) (ukr).
- Prokopenko, A. O. (2021). Philosophical and general scientific levels of the methodological foundations of the education of future teachers in the conditions of digitalization of education. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy*. 1(4). 47–60. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-5> (ukr).
- Prokopenko, A. O. (2023). Theoretical and methodological foundations of the pedagogical concept of education of future teachers in the conditions of digitalization of education. Thesis for obtaining the degree of Doctor of Pedagogical Sciences : State Institution "Luhansk Taras Shevchenko National University" (ukr).
- Sharata, N. H. (2016). Theory and methods of management of innovative pedagogical practice in higher educational institutions. Thesis for obtaining the degree of Doctor of Pedagogical Sciences. : Mykolayiv National Agrarian University. Mykolaiv (ukr).
- Svystun, V. (2015) Methodological approaches to managing the development of vocational education in the conditions of a market economy. *Scientific bulletin of the Institute of Vocational Training of the National Academy of Sciences of Ukraine*. 9. 35–41. (ukr).
- Sydorenko, V. V. & Shven, Ya. L. (2019). Professional development of pedagogical, scientific and teaching staff and managers of educational institutions in the field of knowledge 01 «Education» in the system of professional development : Ahrosvita (ukr).
- Vnukova, O. M. (2015). Methodological principles of professional education: a study guide for students of training areas 6.010104 Professional education (Technology of light industry products), 6.010104 Professional education (Design) : KNUTD (ukr).

GENERAL SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL APPROACHES IN MANAGEMENT OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL EMPLOYEES OF A MUNICIPAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

Veronika Odarchenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor at the Department of Pedagogy, Psychology, Primary Education and Educational Management, Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council, Ukraine, e-mail : nika.odarchenko@gmail.com

The article analyzes scientific-pedagogical and management publications as well as general scientific and methodological approaches to the management of professional development of scientific-pedagogical employees of a municipal institution of higher education. The author considered the role of methodological approaches in the implementation of scientific investigations and science in general. It was revealed that general scientific approaches are of particular importance to modern science, because they allow to obtain general knowledge about the studied phenomena, and it can also be used in various fields. Also, these approaches

make it possible to direct the researcher to search for various means in order to obtain effective results. The theoretical analysis proved that for the study of management of professional development of scientific and pedagogical workers of a municipal institution of higher education, among all general scientific methodological approaches, the priority ones are systemic, synergistic and strategic. In accordance with the purpose of the study, the need for their substantiation was revealed. Based on the analysis of domestic scientific psychological and pedagogical sources, it was found that aspects of the use of general scientific approaches to managing the professional development of municipal institutions of higher education are not disclosed in the writings of modern scientists, which confirms the relevance of our research. The article substantiates the need to use a systemic approach to the phenomenon under study. The author emphasizes that its implementation aims at studying the content, components, obligations, principles and regularities of the process of managing the professional development of municipal institutions of higher education, as well as at clarifying the factors, tracking the dynamics and creating appropriate conditions for increasing the efficiency of the overall management system. In the process of study, it was found that the use of a synergistic approach makes it possible to expand the content of management and qualitatively transforms its characteristics, allows to create the necessary conditions for productive professional development. The article reveals the expediency of using a strategic approach, as it is related to the formulation of strategic goals of an educational institution, professional development of each scientific and pedagogical worker, the construction of a general and individual strategy, its adjustment, addition, criticality in the evaluation of results, etc. The perspective of further research is determined by the analysis and substantiation of specific scientific methodological approaches.

Keywords: *general scientific approaches, management, professional development, municipall institution of higher education, scientific and pedagogical workers, systemic approach, synergistic approach, strategic approach.*

Стаття надійшла до редакції / Received 02.09.2023

Прийнята до друку / Accepted 23.10.2023

Унікальність тексту 81 % (Unicheck ID1016195120)

© Одарченко Вероніка Ігорівна, 2023

DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-9-5>

УДК 373.5.016:53]:140.8

Ян Романович Цвірко

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-2346-3046>

аспірант кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності

Запорізький національний університет

м. Запоріжжя, Україна

yan.tsvirko.sao@gmail.com

ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДНОГО УЯВЛЕННЯ В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ПРО ФІЗИЧНУ КАРТИНУ СВІТУ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ

У науково-методичній статті виділено напрями формування уявлення учнів старшої школи про фізичну картину світу, зокрема, поглиблене вивчення історії становлення фізичних картин світу та біографій і наукової спадщини вчених-фізиків, творців цих картин світу; виділення доступних для вивчення учнями елементів сучасної фізичної картини світу та введення їх до змісту навчання фізики; знайомство у процесі навчання фізики з методами наукового пізнання, висвітлення гносеологічних аспектів фізики. Обґрунтовано важливу роль мотиваційного аспекту формування уявлення про фізичну картину світу. Показано, що цілеспрямована діяльність вчителя з формування в учнів старшої школи уявлення про фізичну картину світу найбільш ефективно здійснюється на

узагальнюючих уроках, де вчитель у спільній навчальній діяльності з учнями виділяє основні фізичні теорії та ідеї, закони і закономірності, встановлює причинно-наслідкові зв'язки між явищами.

Ключові слова: *фізична картина світу, система фізичних знань, узагальнюючий урок, сучасна фізика, нанонаука, наносвіт, навчально-пізнавальна діяльність.*

Вступ. Перетворення системи освіти в Україні потребує сукупності істотних змін у шкільній освітянській політиці, у зв'язку з наближенням освіти до західноєвропейських зразків. Першочерговою проблемою постає переосмислення світоглядних принципів і стратегії навчання фізики учнівської молоді, які забезпечують усунення недоліків, диспропорцій між природничо-науковою та гуманітарною сферою, надання фундаментального характеру шкільній фізичній освіті.

Одним із пріоритетних завдань, що стоять перед учителем фізики, є формування в учнів уявлення про фізичну картину світу, про те, що об'єктом фізичної картини світу є матеріальний світ. Закон України «Про освіту» забезпечує рівень освіти, який забезпечує Державну політику у сфері освіти, необхідність усвідомлення учнями питання формування картини світу, адекватний сучасний рівень знань та ступінь навчання (ст.5, п.3) (*Закон України, 2017*). Основою для формування світогляду особистості є отримання наукових знань через відбір змісту, а у програмі з фізики основою є зміст освіти, який має забезпечити у свідомості учнів формування картини світу. На уроках фізики це висвітлення різноманітних світоглядних підходів до фізичної картини світу, яка постає як засіб систематизації та узагальнення фізичних знань, умінь, навичок в процесі навчання.

У цьому контексті актуальною проблемою є пошук та вдосконалення інтегрованих підходів до питань, пов'язаних з формуванням уявлення в учнів про фізичну картину світу на основі нетрадиційних методик навчання фізики, що відповідають сучасним запитам молоді до інновацій, творчості та ініціативи.

При вивченні літературних джерел та публікацій радянського періоду з філософії, історії науки та техніки, методики навчання фізики виявлено, що науковці, зокрема Є. Абдугалімов, О. Бугайов, Г. Голін, С. Гончаренко, В. Єфименко, В. Ільченко, В. Мощанський, В. Мултановський,

В. Разумовський, М. Садовий та ін. досліджували методологічні та методичні аспекти проблеми формування фізичної картини світу в учнів закладів середньої освіти як елементу природничо-наукової картини світу, яка складає основу наукового світогляду.

Важливими в історичному плані розвитку методики формування в учнів фізичної картини світу є дослідження українських науковців, насамперед С. Гончаренка (1989) та В. Ільченко (1990). Під науковою картиною світу (НКС) С. Гончаренко розумів таке уявлення, яке « ... виникає у людини внаслідок усвідомлення нею набутих знань, упорядкування, узагальнення інформації щодо світосприйняття, світорозуміння та світовідчуття. Тобто вона являє собою інтегративну сукупність знань, понять людини про оточуючий світ та саму себе...» (Гончаренко, 2013, с. 43).

Розглядаючи формування в учнів середньої школи природничо-наукового світорозуміння у процесі навчання, В. Ільченко (1990) акцентувала увагу на важливості сформувати в учнів уміння виділяти головне в змісті навчального матеріалу, тобто це фізичні теорії та основні фізичні закони, які належать до ядра фізичної теорії. У більш пізніх дослідженнях вона зосередилася на створенні інтегрованих природничих курсів для різних ланок середньої школи з метою формування в учнів цілісного уявлення про навколишній світ (Ільченко, 2005).

У процесі формування фізичної картини світу слід виділяти ті фундаментальні фізичні поняття та ідеї, які визначають погляди людини на природу в цілому і дозволяють сформувати в учня узагальнене уявлення про природу з точки зору фізичної науки (Гончаренко, 1989; Мултановський, 1977; Растьогін, 2011). На думку В. Мултановського (1977) фізична картина світу не складається з механічної суми знань як підсумку вивчення всього курсу фізики, вона становить собою загальний напрямок курсу під час формування світогляду учнів, під час формування

у них сучасного наукового способу мислення, тобто поняття фізичної картини світу повинно складати основу світогляду учнів і розкривати з найбільш загальної точки зору природу та сутність явищ, законів і теорій, а також вказувати на внутрішні їхні зв'язки.

Сучасні дослідження українських науковців С. Бабійчук (2018), В. Бикова (2020), І. Бургун (2015), С. Лебідь (2017), О. Ляшенка (2015), А. Павленка та Д. Леошенка (2022), М. Садового та О. Трифонові (2014) та ін. є логічним продовженням вироблених їхніми попередниками концепцій формування в учнів уявлень про природничо-наукову картину світу. Але ці дослідження здійснювалися із застосуванням принципово нових підходів, компетентісного та особистісно-орієнтованого, і позбавлені ідеологічних комуністичних догм.

Нинішній підхід до викладу теоретичних тлумачень в курсі фізики старшої школи виконується з урахуванням вікових особливостей учнів, їх розумової діяльності, яка спрямована на асимілювання понять та законів для оволодіння в повній мірі знаннями про фізичну картину світу (Растьогін, 2011). Але ще недостатньо висвітлена проблема підготовки учнів старшої школи до розкриття та обґрунтування фізичної картини світу як особливої форми наукового пізнання.

Мета статті. Дослідити стан вирішення проблеми формування в учнів старшої школи уявлень про фізичну картину світу та намітити шляхи її вирішення.

Методи. Аналіз і узагальнення психолого-педагогічної та методичної літератури з проблеми формування елементів фізичної картини світу в учнів старшої школи у процесі навчання фізики, спостереження за діяльністю учнів і вчителів у процесі навчання фізики, вивчення продуктів навчальної діяльності учнів, контентний аналіз.

Виклад основних результатів дослідження. Як зазначає С. Гончаренко, термін «наукова картина світу» наприкінці XIX – на початку XX століття почали активно використовувати насамперед видатні фізики Д. Максвелл, М. Планк, А. Ейнштейн та інші. Під ним вони розуміли основні уявлення певної галузі науки про досліджувану реальність, яка була відтворена в системі фундаментальних понять та

принципів. Завдяки такому тлумаченню постали поняття «фізична картина світу», «хімічна картина світу», «біологічна картина світу», «астрономічна картина світу» тощо (Гончаренко, 2013, с. 41). Таким чином, поняття «фізична картина світу» становить собою загальноприйняту та сформовану видатними вченими та теоретиками систему фундаментальних ідей, фізичних понять та законів. Складовими фізичної картини світу є уявлення про властивості простору та часу, поняття про об'єкти вивчення фізичної науки, встановлені та доведені вченими фізичні закони, уявлення про ієрархію закономірностей, базові ідеї та рівняння фізичних теорій і співвідношення між ними.

Питання щодо формування уявлень про фізичну картину світу в учнів старшої школи складне і багатогранне. На думку В. Мултановського (1977), фізична картина світу є необхідним елементом при формуванні діалектико-матеріалістичного світогляду учнів і складає основу їх наукового світобачення. Вона не стільки підсумок і механічна сума знань після проходження усього курсу фізики, скільки загальний напрям курсу при формуванні світогляду учнів, при передачі їм сучасного наукового способу мислення.

У багатьох випадках, розглядаючи процес формування фізичної картини світу у процесі навчання фізики, застосовують як синонім термін «природничо-наукова картина світу». Такий підхід ми бачимо у роботах С. Гончаренка, О. Ляшенка, В. Ільченко та ін. Проте, коли ми виходимо за межі фізики як навчального предмету, ці поняття перестають бути синонімічними, хоча фізичні уявлення, закони і теорії стосовно мікро-, макро- і мегасвіту є науковим фундаментом природничо-наукової картини світу.

Виходячи саме з таких уявлень щодо природничо-наукової картини світу, С. Гончаренко показав, що наукова картина світу (НКС) будується і впорядковується за допомогою системи філософських принципів і категорій, а «часткові наукові картини світу є тим безпосереднім матеріалом, на базі якого складається єдина НКС» (Гончаренко, 1989, с. 16). Він стверджував, що систематизація і взаємозв'язок матеріалу з природничих предметів

у свідомості учня призводить до поетапного, керованого формування природничо-наукової картини світу. При цьому він вважав важливим також показати учням місце та взаємозв'язок їхньої індивідуальної картини світу з природничо-науковою картиною світу (Гончаренко, 1989), а також співвіднести її із сучасною загальною картиною світу.

В. Ільченко (2005) дає таке визначення НКС: «Під науковою картиною світу (НКС) ми розуміємо систему знань про дійсність, яка утворюється в свідомості учнів під час обґрунтування всіх елементів знань, що отримуються ними під час вивчення всіх предметів, на основі найбільш загальних закономірностей природи, суспільства, культури, довкілля» (с. 25)

Слід констатувати, що проведені розвідки стосовно формування природничо-наукової картини світу створили підґрунтя для двох сучасних напрямів цього формування: створення інтегрованих курсів та STEM-освіти.

Останніми роками набула розвитку думка стосовно змін, які необхідно внести до змісту природничих предметів середньої школи у зв'язку із суттєвим прогресом природничих наук, зокрема фізики.

У серії статей А. Павленко (2022) розкриває необхідність оновлення змісту курсів природничих дисциплін середньої школи в аспектах «узагальнення системних світоглядних уявлень здобувачів освіти про наукову картину світу» шляхом «формування уявлення про нано-, мікро-, макро- і мегасвіт як ключових ланок єдиного причинно-наслідкового зв'язку явищ Всесвіту» (с. 37). Зокрема він аналізує зміст STEM-освіти, обґрунтовуючи необхідність його оновлення шляхом уведення знання нанонауки про наносвіт і нанотехнології (Павленко, 2021). На думку А. Павленка (2021), потужний потенціал впливу нанотехнологій «на соціально-економічні зміни в державі повинен обумовлювати пріоритетність при організації, формуванні тематики й змісту навчальних програм і курсів у системі STEM-освіти, широку освітню популяризацію і вивчення знань нанонауки про наносвіт і нанотехнології» (с. 21). Він вважає, що вивчення і застосування знань нанонауки про

наносвіт і нанотехнології повинні бути введені до навчальних програм, зокрема до інваріантної частини (ядра) STEM-освіти.

Аналізуючи особливості масштабування та шкалування об'єктів матеріального світу (ОМС), А. Павленко та Д. Лещенко (2022) вказують, що «зручна і наочна репрезентація зростаючих обсягів наукового знання і меж наукового пізнання пов'язана з проблемою розширення масштабів вимірів величин ОМС мікро-, нано-, макро-, мегасвіту у їх єдності, Всесвіту загалом» (с. 35).

Останніми роками все більшого застосування набуває поняття «наукова освіта». Не вдаючись до детального аналізу цього поняття, ми вважаємо необхідним порівняти його з формуванням уявлень учнів про наукову картину світу. Відзначимо, що вітчизняні науковці здебільшого стосовно шкільної освіти розглядають наукову освіту або у більш широкому розумінні як «педагогічний концепт, метою якого є популяризація та вивчення науки серед учнів» (Бабійчук, 2018, с. 62), або як «спеціалізовану освіту» (Закон України, 2017). Ми не поділяємо цієї думки, а орієнтуємося на Звіт до Європейської комісії «Наукова освіта для відповідального громадянства», де однією з цілей розвитку цього феномену розглядається наукова освіта як важлива складова навчання впродовж життя для всіх - від дошкілля до активного залученого громадянства (Биков та ін., 2020). Таким чином, наукова освіта не є прерогативою спеціальних програм або спеціалізованої освіти, також необхідно відзначити, що формування і фізичної картини світу, і наукової картини світу є необхідною складовою як STEM-освіти, так і наукової освіти.

Важливе значення для нашого дослідження має **розгляд навчальних програм з фізики для старшої школи в аспекті наявності знань та умінь, пов'язаних з феноменом природничо-наукової (фізичної) картини світу.**

Аналіз діючих вітчизняних програм з фізики авторських колективів під керівництвом О. Ляшенка (*Фізика і астрономія*, 2017) та В. Локтева (*Фізика*, 2017) показав, що формування природничо-наукової (фізичної) картини світу має відбуватися у вигляді інтегрованих умінь, які

входять до складу основних компетентностей у природничих науках і технологіях. До таких компетентностей у програмі, розробленій авторським колективом під керівництвом О. Ляшенка, відносять уміння учнів характеризувати роль фізичних і астрономічних знань у формуванні природничо-наукової картини світу. Одним із загальноосвітніх завдань курсу фізики автори визначають «оволодіння учнями методологією природничо-наукового пізнання і науковим стилем мислення, усвідомлення суті природничо-наукової картини світу та застосування їх для пояснення різних фізичних та астрономічних явищ і процесів, фізичної природи небесних тіл та їх систем». Програмою передбачені узагальнюючі уроки. В астрономічному складнику у розділі 5 «Всесвіт» заплановано розгляд питання «Єдина природничо-наукова картина світу» (*Фізика і астрономія*, 2017). У програмі, створеній авторським колективом під керівництвом В. Локтева, одним із завдань вивчення курсу фізики у старшій школі є оволодіння учнями науковим стилем мислення та методами фізичних досліджень, як методологією природничо-наукового пізнання, формування цілісного уявлення про сучасну природничо-наукову картину Всесвіту та усвідомлення ролі фізики у її побудові (*Фізика*, 2017) Зміст діючих підручників з фізики стосовно елементів природничо-наукової (фізичної) картини світу відповідає цим програмам (Засєкіна, Засєкін, 2019; Бар'яхтар, Довгий, 2019; Сиротюк, Мирошніченко, 2019; Головка та ін., 2019).

Послідовно застосовуючи компетентнісний підхід до навчання учнів фізики, І. Бургун (2015) показує, що всі елементи знань, необхідні для формування у учнів поняття про фізичну картину світу, представлені переважно логіко-гносеологічними і конкретно-методологічними знаннями, а саме поняття про фізичну картину світу вивчається на узагальнюючих уроках. Більше того, у програмах з фізики для основної і старшої школи структуризація навчального матеріалу відбувається за чотирма картинами світу: механічної, електродинамічної, релятивістської та квантово-статистичної. Розглядаючи значення

фізики як навчального предмету для розвитку навчально-пізнавальної компетентності учнів, І. Бургун (2015) вказує такі аспекти цього розвитку, як навчально-пізнавальні потреби, мотиви, цінності, фізичні та методологічні знання, загальнонавчальні уміння, досвід навчально-пізнавальної діяльності, зокрема навчально-дослідницької.

Вивчення фізичних теорій у процесі навчання фізики сприяє формуванню у школярів уявлень про фізичну картину світу – однієї з найбільш загальних форм відтворення природи і однієї з компонентів наукового світогляду. Остаточне формування цілісної картини світу відбувається у старшій школі, де і завершується останній етап одержання повної загальної середньої освіти, оволодіння засобами та навичками пізнавальної і комунікативної діяльності, здобуваються уміння одержувати потрібну інформацію з різних джерел та переробляти її, застосовувати набуті знання. Старша школа закладає профільний напрямок та створює значно кращі умови для диференційованого навчання, врахування індивідуальних особливостей розвитку учнів, які відрізняються передусім якісним складом своїх здібностей.

Основними завданнями курсу фізики старшої школи є:

1. Складання в уявленні учнів системи фізичних знань на основі сучасних теорій та здатності застосовувати набуті знання в пізнавальній практиці.

2. Оволодіння учнями методологією природничо-наукового пізнання і науковим стилем мислення.

3. Усвідомлення суті фізичної картини світу та можливість застосування її для пояснення різних фізичних явищ та процесів.

4. Набування навичок загальних алгоритмів при розв'язуванні фізичних задач різними методами, евристичних прийомів пошуку розв'язку проблем адекватними засобами фізики.

5. Сприймання учнями наукового світогляду, розкриття ролі фізичних знань в житті людини і суспільному розвитку, висвітлення етичних проблем наукового пізнання засобами фізики.

У програмі навчання слід враховувати психологічні особливості учнів, котрі стосуються пізнавальної діяльності, яка спрямована на оволодіння поняттями, законами, ідеями фізичної картини світу.

Формування уявлення учнів про фізичну картину світу повинно спиратися на базові поняття, сформовані у процесі навчання фізики, та цілеспрямовану допомогу, яку надає вчитель учням під час цього формування. Для вчителя одним з найважливіших завдань курсу фізики є завдання формування в учнів розуміння єдності природи, формування уявлення про те, що об'єктом фізичної картини світу є матеріальний світ.

Ми виділяємо такі **напрями формування уявлення учнів старшої школи про фізичну картину світу:**

1. *Поглиблене вивчення історії становлення фізичних картин світу та біографій і наукової спадщини вчених-фізиків, творців цих картин світу.*

Формування наукових поглядів на будову матерії відноситься до XVI ст., коли італійським вченим Галілео Галілеєм (1564- 1642) було закладено основу першої в історії науки фізичної картини світу – механічну.

Ісаак Ньютон (1643-1727) – англійський фізик, математик, механік і астроном, спираючись на праці Галілея, розробив струнку наукову теорію механіки, яка описує і рух небесних тіл, і рух земних об'єктів одними і тими ж самими законами. Він один із творців класичної фізики, автор фундаментальної праці «Математичні початки натуральної філософії», у якій викладено закон всесвітнього тяжіння і три закони механіки. Вони стали основою класичної механіки.

Експериментальні та теоретичні роботи англійських фізиків Майкла Фарадея (1791–1867) і Джеймса Клерка Максвелла (1831–1879) в області електромагнітних явищ, зруйнували уявлення про дискретний стан речовини, як єдиний вид матерії, та започаткували електромагнітну картину світу.

До кінця XIX ст. в результаті багаторічних відкриттів та узагальнень отриманих знань вчені прийшли до висновку про те, що матерія існує в двох видах: дискретна речовина та безперервне поле.

Але в результаті наступних революційних відкриттів у фізиці виявилися зруйнованими уявлення класичної фізики про речовину і поле, як двох якісно своєрідних видах матерії.

Також наприкінці XIX ст. і початку XX ст. фізика виходить на рівень дослідження мікросвіту. Наукові відкриття цього періоду спростовують уявлення про атоми, як останні та неподільні структурні елементи матерії.

Досліди англійського вченого Ернеста Резерфорда (1871–1937) привели до відкриття ядра в атомі. Встановлення складної структури атома оцінюється як найбільша подія в науці початку XX століття.

У кінці XIX століття у фізиці виникла ситуація, яка отримала назву «ультрафіолетова катастрофа». Німецький фізик-теоретик Макс Планк (1858–1947), досліджуючи теплове випромінювання, приходять до висновку, що в процесі випромінювання енергія може бути віддана або поглинена не є неперервним і не у будь-яких кількостях, а лише в неподільних порціях – квантах. Уведене Планком уявлення про випромінювання порціями (квантами) стало фундаментом для створення квантової теорії і початком нової ери природознавства.

Сучасна теорія будови атома також заснована на квантово-механічних уявленнях.

Фізика початку XX століття відкриває діалектичну єдність двох класичних протилежностей – частинок і хвиль та описує їх як корпускулярно-хвильовий дуалізм.

2. *Виділення доступних для вивчення учнями елементів сучасної фізичної картини світу та введення їх до змісту навчання фізики.*

Поняття «сучасна фізика» можна розуміти у двох інтерпретаціях. Перша пов'язана з фізикою кінця XIX та перших трьох десятиліть XX століття. Основні ідеї цього періоду – квантова, релятивістська та статистична. Саме вони стали основою квантово-польової картини світу, яка прийшла на зміну електродинамічним уявленням.

Друга інтерпретація пов'язана з сучасною фізикою кінця XX – початку XXI століття. Для неї характерна єдність підходів до макро-, мікро- й мегафізики та поступова зміна фізичної картини світу.

Кінець XX століття розширив в уявленнях людства кордони Всесвіту. Відбулося відкриття квазарів – надпотужних джерел випромінювання в нашій Галактиці, створення перших вуглецевих нанотрубок, які мають унікальну міцність та надпровідність, постала надскладна і важлива проблема прихованої матерії та темної енергії.

Таким чином, можна стверджувати, що людство знаходиться на порозі чергової зміни наукової парадигми. Ключова роль належить нанонауці та нанотехнологіям, котрі розвинулися на її основі.

Щоб для старшокласників поняття «нанотехнології» було наповнене фізичним змістом, необхідно поступово в їх свідомості формувати цілісні уявлення про нанооб'єкти та наноматеріали. Провести порівняння розмірів звичайних тіл на шкалі розмірностей, тобто матеріальних об'єктів, та ввести поняття розмірностей, в яких вимірюються нанооб'єкти, розробити наномасштаб. Далі потрібно визначити положення нанооб'єктів на цій шкалі. Після цього слід виділити суттєві ознаки нанооб'єктів та наноматеріалів і наостанок увести означення нанотехнологій. Таким чином, ознайомлення з основними поняттями нанонауки має на меті розширення уявлень школярів про сучасну наукову картину світу.

3. Знайомство у процесі навчання фізики з методами наукового пізнання, висвітлення гносеологічних аспектів фізики.

Цілеспрямована діяльність з формування і розвитку наукового знання реалізується за допомогою історично вироблених засобів, способів, методів. Роль методів у науковому пізнанні дуже важлива. Метод являє собою систему правил, принципів і прийомів підходу до вивчення явищ і закономірностей розвитку природи, суспільства і мислення або практичної діяльності людини. Існують методи емпіричного і теоретичного рівнів пізнання. Емпіричному рівню пізнання відповідають методи спостереження, експерименту, вимірювання, порівняння, опису. Наукове спостереження на відміну від звичайного споглядання має смисл, мету і засоби, за допомогою яких суб'єкт пізнання переходить до предмета дослідження (явища, що спостерігається) і до продукту (результату)

дослідження у вигляді звіту про спостережуване.

Експеримент — це такий вид спостереження, за допомогою якого явища вивчають при доцільно обраних або штучно створених умовах.

Вимірювання — це теж є спостереження, яке фіксує не тільки якісні, а й кількісні характеристики об'єктів і явищ. Для цього необхідні деякі масштаби, еталони, правила, пристрої вимірювання.

За допомогою спостереження, вимірювання, експерименту формується фактологічна база науки.

На сьогодні середня загальноосвітня школа будується на основі нових концепцій та нових стандартів з урахуванням досягнень інноваційних та інтегративних процесів як у дидактиці, так і в конкретних методиках навчання основам наук. Інтеграція спрямовується в основному на підвищення рівня системності мислення учня та на зменшення його завантаженості. Інтеграція, як вимога об'єднання у ціле якихось частин або елементів, вважається необхідним дидактичним засобом, за допомогою якого можливо створити в учнів цілісну картину світу.

Гносеологічні (епістемологічні) підстави охоплюють комплекс принципів в пізнавальній діяльності, закони розвитку і зміни теорій, взаємодію між старими і новими теоріями, сукупність загальних і специфічних методів наукового пізнання. Сюди входять принцип відносності знань, єдності теорії і практики, принцип єдності логічного та історичного в пізнанні, теорії та експерименту. У системі гносеологічних підстав розкриваються взаємовідношення між загальними методами пізнання, такими як індуктивні, дедуктивні, аксіоматичні, аналогії та моделювання.

У курсі шкільної програми на уроках фізики вчитель закладає у свідомості учнів основу фізичних теорій і їх зв'язки з фундаментальними взаємодіями в природі, обґрунтовує і дає уявлення про фізичну картину світу, тим самим стимулює правильне формування знань у процесі навчання фізики. Перше уявлення про фізичну картину світу відбувається в курсі фізики основної школи. Щодо старшої школи, то в ній відбувається

систематизація та узагальнення набутих знань для більш ефективного формування чітких уявлень про оточуючу нас дійсність. Для ефективності процесу отримання знань потрібно постійно удосконалювати прийоми та методи викладання, необхідно застосовувати сучасні цифрові технології на основі комп'ютеризації навчального процесу та використання широкого спектра цифрових ресурсів. Поряд з цим важливим аспектом у процесі формування будь-якого світогляду є переконання, які визначають особисте ставлення учнів до навколишньої дійсності. Вчителю, щоб досягти мети ефективного формування переконань, слід дотримуватися певної послідовності дій, а саме:

1. Пояснення – вчитель ставить перед учнями проблему, обговорює її з ними, пояснює можливість її розв'язання, виділяє головні та другорядні напрями.

2. Дієвість набутих знань – учні самостійно (чи в групах, чи разом з учителем) виконують завдання прикладного характеру, яке в подальшому може ускладнюватися для стимуляції розумової діяльності та пошуку нестандартних рішень для нестандартних завдань, аналізувати отримане з необхідним.

3. Оцінка отриманих знань – вчитель самостійно, або вчитель з учнями, або учні з учнями визначають цінність отриманих результатів та ступінь використання в буденному житті.

Важливою проблемою змісту навчального матеріалу з фізики у старшій школі є зростання обсягу достовірних наукових знань. Тому основна увага при навчанні фізики в старшій школі повинна звертатися на глибоке осмислення фізичних законів і понять, на уміння застосовувати їх до виконання практичних завдань. Проте аналіз шкільної практики свідчить, що учні часто відчують труднощі при вивченні фізики, адже рівень розвитку образного мислення старшокласників не відповідає сучасним вимогам. Результати вивчення практики навчання учнів фізики з позицій розвитку всіх компонентів мислення засвідчили, що спеціально організована робота, спрямована на розвиток їх образного мислення, проводиться нерегулярно і безсистемно. Успішна самореалізація особистості

залежить від бажання і вміння пізнавати нове, її впевненості у власних можливостях, рівня розвитку її комунікативності, вмінь виявляти інноваційність, оригінальність, наполегливість у побудові і реалізації власної життєвої траєкторії саморозвитку, в успішній діяльності. Отже, у наш час продуктивно може вибудувати власне життя творча цілеспрямована особистість.

Систематична і цілеспрямована діяльність учителя з формування в учнів старшої школи уявлень про фізичну картину світу найбільш ефективно здійснюється на узагальнюючих уроках. Проте такі уроки вимагають попередньої підготовленості учнів до їх проведення. При тематичному плануванні роботи вчитель фізики звертає увагу на вступні уроки, на початку вивчення теми. Мета таких уроків – направити навчально-пізнавальну діяльність учнів на низку питань, які стосуються формування уявлень про фізичну картину світу. Вивчення кожної окремої теми завершується узагальнюючим уроком, на якому вчитель у спільній навчальній діяльності з учнями виділяє основні фізичні теорії та ідеї, закони і закономірності, встановлює причинно-наслідкові зв'язки між явищами.

Таким чином, у процесі вивчення програмного матеріалу з фізики у старшій школі в учнів формується вміння аналізувати зміст фізичної картини світу. Важливу роль відіграє мотиваційний аспект формування уявлень про фізичну картину світу: в учнів повинна бути сформована потреба у набутті знань, отриманні якісної освіти, розуміння корисності фізичних знань незалежно від обрання майбутньої професії, здатність розрізняти факти і оцінки, порівнювати оцінювальні висновки, формулювати та обґрунтовувати власну позицію.

Уроки фізики сприяють формуванню цілісного уявлення про світ і роль фізики в створенні сучасної фізичної картини світу. Учитель навчає учнів вмінню пояснювати об'єкти і процеси навколишньої дійсності, природні, соціальні та інші, використовуючи при цьому фізичні знання. Відзначимо, що процес формування в учнів уявлень про фізичну картину світу супроводжується здобуттям досвіду різноманітної діяльності, пізнання і самопізнання, формуванням загальних і предметних

компетентностей, які мають універсальне значення для різних видів діяльності, вирішення актуальних проблем, прийняття безпомилкових рішень, пошуку, аналізу і обробки інформації.

Висновки. У процесі формування уявлень учнів про фізичну картину світу особливу увагу слід приділяти розкриттю матеріальної єдності світу та його пізнання. Основними напрямками формування уявлень учнів про фізичну картину світу є: а) поглиблене вивчення історії становлення фізичних картин світу та біографій учених-фізиків, творців цих картин світу; б) виділення доступних для вивчення учнями

елементів сучасної фізичної картини світу та введення їх до змісту навчання фізики; в) знайомство у процесі навчання фізики з методами наукового пізнання, висвітлення гносеологічних аспектів фізики.

Перспективи подальших розвідок виокремленої у статті проблеми стосуються питань, пов'язаних з формуванням фізичної картини світу в учнів старшої школи за допомогою застосовування сучасних цифрових технологій на основі комп'ютеризації навчального процесу з використанням широкого спектра цифрових ресурсів.

Література

- Бабійчук Світлана. Наукова освіта як педагогічний концепт. *Молодь і ринок*. № 2 (157). 2018. С. 60–63.
- Бар'яхтар В. Г., Довгий С. О., Божинова Ф. Я., Кірюхіна О. О. Фізика (рівень стандарту): підруч. для 11 кл. закладів загальної середньої освіти / за ред. Бар'яхтара В. Г., Довгого С. О. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 272 с.
- Биков В., Спірін О., Пінчук О. «Сучасні завдання цифрової трансформації освіти», Вісник Кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття», № 1 (1), 2020, с. 27–36, DOI : [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(1\).2020.27-36](https://doi.org/10.35387/ucj.1(1).2020.27-36).
- Бургун І. В. Теоретико-методичні засади розвитку навчально-пізнавальних компетенцій учнів основної школи в навчанні фізики. Дис. д-ра пед. наук: 13.00.02 – теорія і методика навчання (фізика) / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2015. 400 с.
- Головко М. В., Крячко І. П., Мельник Ю. С., Непорожня Л. В., Сіпій В. В. Фізика і астрономія (рівень стандарту, за навчальною програмою авторського колективу під керівництвом Ляшенка О. І.) підруч. для 11 кл. закладів загальної середньої освіти / Київ : Педагогічна думка, 2019. 288 с.
- Гончаренко С. У. Методологические и теоретические основы формирования у учащихся средней школы естественнонаучной картины мира. Дис. ... д-ра пед. наук (в форме научн. доклада): 13.00.01, 13.00.02. Киев, 1989. 56 с.
- Гончаренко С. У. Формування у дорослих сучасної наукової картини світу: монографія. Київ : ПООД НАПН України, 2013. 220 с.
- Закон України «Про освіту». Верховна Рада України. (2145-VIII від 05.09.2017). URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (Дата звернення: 14.09.23)
- Засєкіна Т. М., Засєкін Д. О. Фізика і астрономія (рівень стандарту, за навчальною програмою авторського колективу під керівництвом Ляшенка О. І.): підруч. для 11 кл. закладів загальної середньої освіти. Київ : УОВЦ «Оріон», 2019. 272 с.
- Ильченко В. Р. Формирование у учащихся средней школы естественнонаучного миропонимания в процессе обучения. Автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Киев, 1990. 44 с.
- Ильченко В. Р. Концептуальні основи формування наукової картини світу та образу світу учнів загальноосвітньої школи. Імідж сучасного педагога. 2005. № 9–10. С. 24–27.
- Лебідь С. Г. Формування природничо-наукової картини світу в учнів старших класів на засадах інтегративно-діяльнісного підходу. *Наукова праця. Педагогіка*. 2017. Вип. 281. С. 137–140.
- Ляшенко О. І. Сучасні проблеми навчання фізики в контексті компетентнісного підходу до освіти. Зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту імені Івана Огієнка. Серія педагогічна. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. І. Огієнка, 2015. Вип. 21 : Дидактика фізики як концептуальна основа

формування компетентнісних і світоглядних якостей майбутнього фахівця фізикотехнологічного профілю. С. 255–256.

Мултановский В. В. Физические взаимодействия и картина мира в школьном курсе. Москва : Просвещение, 1977. 168 с.

Павленко А. І. Знання нанонауки про наносвіт і нанотехнології у змісті STEM-освіти. Науковий журнал Хортицької національної академії. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Вид-во Комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2021. Вип. 1(4). С. 16–25. DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-2>

Павленко А. І., Леоценко Д. І. Наукова освіта і репрезентація масштабів величин об'єктів матеріального світу. Науковий журнал Хортицької національної академії. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Вид-во Комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2022. Вип. 2(7). С. 27–37 DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-7-3>

Растьогін М. Ю. Формування уявлень фізичної картини світу в учнів основної школи у процесі навчання фізики. Дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02 – теорія і методика навчання (фізика) / Кіровоградський державний педагогічний університет ім. Володимира Винниченка. Кіровоград, 2012. 252 с.

Садовий М. І., Трифонова О. М., Стадніченко С. М. Формування сучасної наукової картини світу засобами системи наскрізних понять. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. Вип. 132. С. 65–70.

Фізика і астрономія. Навчальні програми для 10-11 класів закладів загальної середньої освіти (рівень стандарту, профільний рівень). 2017 р. Авторський колектив під керівництвом Ляшенка О. І. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> (Дата звернення: 14.09.23)

Фізика. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Рівень «стандарт»; рівень «профільний». Авторський колектив під керівництвом В. М. Локтева. 2017 р. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> (Дата звернення: 14.09.23)

References

Babiichuk, Svitlana (2018). Scientific education as a pedagogical concept. *Youth and the Market*. № 2 (157). 60–63 (ukr).

Bykov, V., Spirin, O. & Pinchuk, O. (2020). Modern Challenges of Digital Transformation of Education, *Bulletin of the UNESCO Chair "Continuing Professional Education of the XXI Century"*, № 1 (1), 27–36 [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(1\).2020.27-36](https://doi.org/10.35387/ucj.1(1).2020.27-36) (ukr).

Burhun, I. V. (2015). Theoretical and methodological bases of the development of educational and cognitive competences of primary school students in teaching physics. Thesis for obtaining the degree of the Doctor of Sciences: 13.00.02 - Theory and Methods of Teaching (Physics) / National Pedagogical Dragomanov University. (ukr).

On Education: Law of Ukraine dated 05.09.2017 p. No. 2145-VIII. Voice of Ukraine. 2017. 27 ver. (No. 178-179) (Date of access: 14.09.2023) (ukr).

Honcharenko, S. U. (1989). Methodological and theoretical bases of forming a natural-scientific picture of the world in secondary school students. Thesis for obtaining the degree of the Doctor of Pedagogical Sciences (in the form of a scientific report): 13.00.01, 13.00.02 (rus).

Honcharenko, S. U. (2013). Formation of a modern scientific picture of the world in adults: a monograph. Kyiv: National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. (ukr).

- Zasiekina, T. M. & Zasiekin D. O. (2019). Physics and Astronomy (standard level, according to the curriculum of the author's team under the guidance of O. I. Liashenko): textbook for 11th grade of general secondary education institutions. Kyiv. : «Orion» Publishing (ukr).
- Ilchenko, V. R. (1990). Formation of natural-scientific world understanding in secondary school students in the process of learning. Abstract of the thesis for obtaining the degree of the Doctor of Pedagogical Sciences : 13.00.01 (ukr).
- Ilchenko, V. R. (2005). Conceptual foundations for the formation of a scientific picture of the world and the image of the world of secondary school students. *The Image of a Modern Teacher*. № 9–10. 24–27 (ukr).
- Lebid, S. H. (2017). Formation of a natural science picture of the world in senior school students on the basis of an integrative and activity-based approach. *Scientific work. Pedagogy*. Iss. 281. 137–140 (ukr).
- Liashenko, O. I. (2015). Modern problems of teaching physics in the context of a competence-based approach to education. *Collection of Scientific Works of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University. Pedagogical series*. Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, 2015. Issue 21 : Physics didactics as a conceptual basis for the formation of competence and worldview qualities of a future specialist in physics and technology. 255–256 (ukr).
- Multanovsky, V. V. (1977). Physical interactions and physical world picture in school : Education
- Pavlenko, A. I. (2021). Knowledge of nanoscience about nanoworld and nanotechnologies in the content of STEM-education. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work)* : scientific journal: Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education Khortytsia National Educational and Rehabilitational Academy of Zaporizhzhia Regional Council. Iss. 1(4). 16–25 <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-2> (ukr).
- Pavlenko, A. I. & Leoshchenko, D. I. (2022) Scientific education and representation of the scale of sizes of the material world objects. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy (Series: Pedagogy. Social Work)* : scientific journal : Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy of Zaporizhzhia Regional Council. Iss. 7. 30-39. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-7-3> (ukr).
- Rastohin, M. Yu. (2011). Formation of the physical picture of the world in primary school pupils in the process of teaching physics. Thesis for obtaining the degree of the Candidate of Pedagogical Sciences. 13.00.02 - Theory and Methods of Teaching (Physics) / Kirovohrad Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University. (ukr).
- Sadovyi, M. I., Tryfonova, O. M. & Stadnichenko, S. M. (2014). Formation of a modern scientific picture of the world by means of a system of crosscutting concepts. *Scientific notes. Series: Pedagogical sciences*. Iss. 132. 65–70 (ukr).
- Bariakhtar, V. H., Dovhyi, S. O., Bozhynova, F. Ya., Kiriukhina & O. O. (2019). Physics (standard level): textbook for 11th grade of general secondary education institutions : «Ranok» Publishing (ukr).
- Holovko, M. V., Kriachko, I. P., Melnyk, Yu. S., Neporozhnia, L. V. & Sipii, V. V. (2019). Physics and astronomy (standard level, according to the curriculum of the author's team under the leadership of O. I. Liashenko) textbook for 11th grade of general secondary education institutions : Pedahohichna dumka Publishing (ukr).
- Physics and astronomy. Curricula for grades 10-11 of general secondary education institutions (standard level, specialised level). 2017 Author team under the leadership of O. I. Liashenko. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> (Date of access: 14.09.2023) (ukr).
- Physics. Curricula for general education institutions. Standard level; specialised level. The author's team is led by V. M. Loktiev. 2017 r. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> (Date of access: 14.09.2023) (ukr).

FORMATION IN SENIOR SCHOOL STUDENTS OF THE IDEA ABOUT PHYSICAL PICTURE OF THE WORLD IN THE PROCESS OF LEARNING PHYSICS

Yan Tsvirko, graduate student of the Department of Pedagogy and Psychology of Educational Activity, Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, Ukraine, yan.tsvirko.sao@gmail.com.

The article highlights the ways of forming the ideas of senior school students about the physical picture of the world, in particular, an in-depth study of the history of formation of physical pictures of the world, biographies and scientific heritage of physicists, creators of these pictures of the world; selection of elements available for students to study modern physical picture of the world and their introduction to the content of physics education; acquaintance with the methods of scientific knowledge in the process of learning physics, coverage of epistemological aspects of physics. Formation of students' ideas about the physical picture of the world should be based on the basic concepts formed in the process of learning physics, and targeted help provided by a teacher to students during this formation. For the teacher, one of the most important tasks of the physics course is the task of forming students' understanding of the unity of nature, forming the idea that the object of the physical picture of the world is the material world. The important role is given to the motivational aspect of forming an idea about a physical picture of the world: students must have a need for acquisition of knowledge, obtaining quality education, understanding the usefulness of physical knowledge regardless of choosing a future profession, the ability to distinguish between facts and assessments, compare assessment conclusions, formulate and justify own position. It is shown that systematic and purposeful activity of a teacher on the formation of senior school students' ideas about the physical picture of the world is most effectively carried out in general lessons, in which the teacher in the joint educational activity with the students allocates the main physical theories and ideas, laws and regularities, establishes cause and effect connections between phenomena.

Keywords. *A physical picture of the world, a system of physical knowledge, general lesson, modern physics, nanoscience, educational and cognitive activity.*

Стаття надійшла до редакції / Received 27.04.2023

Прийнята до друку / Accepted 23.10.2023

Унікальність тексту 86,6 % (Unicheck ID1011950694)

© Цвірко Ян Романович, 2023

DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-9-6>

УДК 373.3/.5.091.2 (477)

Маріанна Василівна Швардак

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-9560-9008>

докторка педагогічних наук, доцентка,

доцентка кафедри педагогіки дошкільної,

початкової освіти та освітнього менеджменту,

Мукачівський державний університет

м. Мукачево, Україна

anna-mari_p@ukr.net

НАПРЯМИ ПРОЄКТУВАННЯ ОСВІТНІХ СИСТЕМ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У науково-оглядовій статті уточнено сутність поняття освітньої системи у широкому та вузькому значеннях. Обґрунтовано приналежність закладу загальної середньої освіти до освітньої системи. Визначено напрями проєктування освітніх систем в Україні: організаційне, проєктування освітнього процесу, проєктування внутрішньої системи забезпечення якості освіти, проєктування освітнього середовища, проєктування педагогічної дії, проєктування системи стимулювання педагогічних працівників, здобувачів освіти, проєктування управлінських рішень керівника закладу

освіти. Охарактеризовано напрями проєктування освітніх систем, критично оцінено їх можливості в умовах Нової української школи.

Ключові слова: систематизація, освітня система, проєктування, заклад загальної середньої освіти, Нова українська школа.

Вступ. Україна переживає важливий період активного реформування освіти. Впровадження Концепції Нової української школи передбачає поступові зміни в освітній політиці, у змісті освіти, в організації освітнього процесу, які спрямовані на підвищення якості освіти в Україні. Ключовою умовою її ефективного впровадження є проєктування освітніх систем. Суспільство змінюється, а разом з ним змінюються і потреби та очікування здобувачів освіти. Отже, освітні системи повинні відповідати сучасним умовам і забезпечувати розвиток новочасного підростаючого покоління, готового приймати активну участь у суспільному житті. У свою чергу якість освітніх систем безпосередньо залежить від якості їх проєктування.

Вагомий внесок у дослідження проблематики проєктування та розвитку сучасних освітніх систем внесли такі вітчизняні вчені, як В. Бех та М. Туленков (2020), які розглянули процес налагодження новітньої системи освіти через задіяння самоорганізаційного режиму розвитку та проєктування. Для цього, на думку вчених, мають оцінюватися насамперед стан «духу епохи», який несе в собі персоналізоване (інформаційне, мережеве знання, цифрове) суспільство; ідеологічні настанови сталого розвитку; концептуальні передумови формування нового типу освіти, які жодним чином не відповідають трансформації насильницької парадигми навчання та виховання молоді технократичного віку (с. 68). Новітність освітнього простору Нової української школи зумовлює, на думку В. Мавріна (2020), динамічну зміну пріоритетів освітнього процесу на становлення учнів як суб'єктів життєтворчості.

М. Бобровський, О. Заплотинська, О. Ліннік (2021а, 2021б) у низці досліджень звернулися до проблеми кореляції показників якості освіти та складових освітньої системи. Проведені за дотичним напрямом дослідження І. Безеної (2020) дозволили сформулювати перелік успішних практик управління сучасною освітою, до якого відноситься «вибудовування нової стратегії розвитку освітньої системи; формування нових управлінських

концептів у визначенні стратегії розвитку освітньої мережі, ресурсного забезпечення для якісної діяльності; осучаснення змісту та відповідальності освітньої сфери» (с. 7). Проведений нами у попередніх дослідженнях (Швардак та ін., 2021а, 2021б) аналіз вказав на те, що сучасна система освіти відтворює всі явища, які відбуваються в державі, тому управління цією системою є основною рушійною силою, яка спрямована на активізацію в оптимальні умови для розвитку людини.

Проблему перегляду ролі і місця теорії освітніх систем підняв у своїх роботах А. Павленко (2020b), який звернувся до основних форм систематизації, наголосив на множинності і поліаспектності визначень поняття систематизації в сучасній освітній практиці реалізації завдань Нової української школи. Шляхом застосування біографічного методу до життєпису Д. Менделєєва, А. Павленко (2020а) встановив подібність і спільність систематизації для освітньої практичної діяльності сучасного педагога.

Наведені вище, а також інші наукові дослідження, присвячені проблемі проєктування освітніх систем сучасної школи, підкреслюють нагальність та затребуваність цього напрямку досліджень, а також вказують на їхню актуальність і важливість для подальшого розвитку освіти в Україні. Дослідження та розробки в цій галузі сприятимуть підвищенню якості освітнього процесу та підготовці компетентних громадян. Особливий науковий інтерес викликає здійснення системного аналізу сучасних пріоритетних напрямів проєктування освітніх систем школи, чому і присвячена наша розвідка.

Мета статті: здійснити системний аналіз напрямів процесу проєктування освітніх систем в умовах Нової української школи.

Завдання статті: з'ясувати сутність поняття освітньої системи у широкому та вузькому значеннях; обґрунтувати приналежність закладу загальної середньої освіти до освітньої системи; визначити напрями проєктування освітніх систем в Україні, охарактеризувати їх; критично оцінити

можливості кожного напрямку проектування освітніх систем в умовах Нової української школи.

Методи дослідження: системно-структурний аналіз, синтез, абстрагування, класифікація, узагальнення. Методологічною основою дослідження є теорія систем та вчення про систематизацію у науковій педагогічній теорії та освітній практиці.

Обґрунтування приналежності закладу загальної середньої освіти до освітньої системи. Поняття «освітня система» розглядаємо в широкому та вузькому значеннях.

У широкому значенні освітня система передбачає сукупність закладів освіти, наукових, науково-методичних і методичних установ, науково-виробничих підприємств, державних і місцевих органів управління освітою та самоврядування в галузі освіти (*Регіональні освітні*, 2013), що забезпечує набуття знань, формування вмінь, навичок, компетентностей, набуття досвіду, культурного розвитку осіб упродовж їхнього життя.

У вузькому значенні освітня система стосується певного рівня освіти, типу закладу, конкретного закладу або його структурного підрозділу. У контексті цього дослідження освітню систему розглядатимемо у вузькому значенні на прикладі закладу загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО).

Перш ніж визначити, що ЗЗСО є освітньою системою, необхідно з'ясувати, що таке система. Відомо, що спільним для всіх систем є наявність взаємопов'язаних компонентів, структурованість та вплив зовнішнього середовища. Перевіримо, чи доречними є ці ознаки для ЗЗСО.

Учасниками освітнього процесу ЗЗСО є суб'єкти (здобувачі освіти, вчителі, батьки, керівництво), які взаємодіють між собою. Цю взаємодію можна розглядати крізь призму чотирьох підсистем освітньої системи ЗЗСО: освітнього середовища, педагогічної діяльності, навчальної діяльності здобувачів освіти та управлінської діяльності (*Абетка*, 2021). Кожна з названих підсистем містить відповідні компоненти. У свою чергу ці компоненти складаються з підкомпонентів (елементів). Отже, нами обґрунтовано, що всі вищевказані ознаки системи характерні для закладу загальної середньої освіти.

Структурні особливості освітніх систем зумовлюють їхні властивості: цілеспрямованість,

ієрархічність, цілісність, стабільність, відкритість, здатність до адаптації та саморозвитку (*Бобровський та ін.*, 2021). Проаналізуємо, чи має ці властивості ЗЗСО й чи можна вважати його освітньою системою.

ЗЗСО – це цілеспрямована система, компоненти якої працюють на досягнення спільної мети – підвищення якості освітньої діяльності для формування та розвитку компетентностей здобувачів освіти (*Бобровський та ін.*, 2021).

ЗЗСО – це ієрархічна система, бо містить напрями, які також є системами. Цілісності системі надають зв'язки та взаємодія. Взаємодію компонентів, процесів, видів діяльності у ЗЗСО забезпечують освітні політики та процедури (*Безена*, 2020). Наприклад, процедури оцінювання результатів навчання учнів пов'язують управлінську, педагогічну й навчальну діяльність (*Абетка*, 2021).

Стабільність функціонування освітньої системи забезпечується цінностями та принципами. В освітній діяльності такими цінностями є: рівність, гідність, справедливість, турбота, толерантне та культурне різноманіття, довіра, чесність, верховенство права, нетерпимість до корупції тощо. На цінностях ґрунтуються принципи реалізації освітньої діяльності ЗЗСО: людиноцентризм, верховенство права, забезпечення якості освіти та якості освітньої діяльності, забезпечення рівного доступу до освіти без дискримінації за будь-якими ознаками, розвиток інклюзивного освітнього середовища (*Бобровський та ін.*, 2021).

Незважаючи на таку властивість, як стабільність, освітня система ЗЗСО пов'язана із зовнішнім середовищем і реагує на будь-які зовнішні чинники (освітню політику, діяльність засновника, громади). Тобто ЗЗСО є відкритою системою. Освітня система ЗЗСО та її компоненти постійно розвиваються. Тому управлінські рішення та впливи мають враховувати процеси розвитку, які відбуваються в системі. Усі підсистеми освітньої системи ЗЗСО пов'язані спільною освітньою діяльністю (*Бобровський та ін.*, 2021b).

Отже, освітня ЗЗСО система складається з відповідних підсистем та компонентів, що передбачають різні види діяльності учасників освітнього процесу. При цьому стійкий зв'язок між компонентами та цілісність системи забезпечують освітні політики та процедури, а її стабільність – цінності та принципи, на яких вона ґрунтується.

Освітня система ЗЗСО – відкрита, адаптивна, здатна до саморозвитку.

Освітні системи можуть значно відрізнятися як у регіонах однієї країни, так і в різних країнах, враховуючи соціальні, економічні, культурні та інші фактори (*Регіональні освіти*, 2013).

Мета освітньої системи полягає в підготовці індивідів до успішного функціонування в суспільстві та динамічного розвитку їхнього потенціалу. Якість освітньої системи ЗЗСО безпосередньо залежить від якості її проектування.

Напрями проектування освітньої системи. Проектування освітньої системи в умовах Нової української школи вимагає комплексного підходу, є різноаспектним. З огляду на це можемо визначити основні його напрями:

- організаційне проектування;
- проектування освітнього процесу;
- проектування внутрішньої системи забезпечення якості освіти;
- проектування освітнього середовища;
- проектування педагогічної дії (дидактичне проектування);
- проектування системи стимулювання педагогічних працівників, здобувачів освіти;
- проектування управлінських рішень керівника закладу освіти.

Необхідно зазначити, що означені напрями проектування не є відірваними один від одного, а реалізуються у взаємозв'язку та забезпечують цілісне функціонування освітньої системи.

Організаційне проектування освітньої системи ЗЗСО є важливою складовою підвищення якості навчання та розвитку закладу освіти. Цей процес передбачає створення ефективної структури та досконалої системи управління закладом освіти. До ключових аспектів організаційного проектування освітньої системи ЗЗСО відносимо:

- визначення місії, візії закладу освіти та формулювання цінностей, на яких базується освітній процес і розвиток здобувачів освіти;
- проектування організаційної структури – системи розподілу функцій, обов'язків і владних повноважень внутрішньої організації закладу освіти;
- розроблення стратегії розвитку та річного плану ЗЗСО;
- фінансове планування та бюджетування ЗЗСО;
- кадрове планування;

– розробка внутрішньої системи забезпечення якості освіти (*Абетка*, 2021а);

– проектування спільних ініціатив та партнерства; розгляд можливостей для співпраці з іншими закладами освіти, бізнесом і громадськими організаціями для покращення умов навчання;

– розробка механізмів постійного аналізу та вдосконалення освітньої системи ЗЗСО на основі здобутого досвіду та вимог сучасного освітнього середовища.

Організаційне проектування освітньої системи ЗЗСО має бути орієнтоване на досягнення найкращих результатів у навчанні та розвитку здобувачів освіти, забезпечуючи сприятливі умови для їхнього різноаспектного розвитку.

Проектування освітнього процесу – важлива складова роботи над якістю освіти, що передбачає створення детального плану процесу навчання, визначення стратегій та методів, за якими цей процес буде здійснюватися. До ключових аспектів проектування освітнього процесу відносимо:

- визначення мети та завдань, компетентностей та очікуваних результатів навчання;
- розроблення освітньої програми закладу освіти, робочого навчального плану, робочих навчальних програм з предметів, календарно-тематичного планування (*Розробляємо освітню*, 2023);
- складання розкладу уроків та гурткових занять;
- розроблення плану виховної роботи;
- врахування індивідуальних потреб і можливостей здобувачів освіти, створення умов для розвитку кожної особистості;
- моніторинг і коригування: постійний аналіз результатів навчання, виявлення слабких місць та коригування освітнього процесу для покращення якості освіти;
- залучення здобувачів освіти: сприяння активній участі учнів у навчанні, створення умов для самоосвіти та саморозвитку;
- забезпечення відкритого зв'язку з батьками для обговорення навчальних питань та підтримки здобувачів освіти.

Проектування освітнього процесу є динамічним процесом, який вимагає постійного оновлення і вдосконалення з метою забезпечення

максимальної ефективності та якості освітньої діяльності.

Проектування внутрішньої системи забезпечення якості освіти є важливим завданням для забезпечення високого стандарту навчання та задоволення потреб здобувачів освіти і їх батьків. Нижче наведено ключові аспекти, які слід враховувати при проектуванні такої системи:

- визначення цілей функціонування внутрішньої системи;
- визначення необхідних ресурсів (людських, технічних, середовища для функціонування процесів, ресурсів для моніторингу);
- визначення компонентів та механізмів функціонування внутрішньої системи;
- визначення критеріїв оцінювання функціонування внутрішньої системи, показників якості, яким повинен відповідати заклад освіти (Абетка, 2021а, с.3);
- розроблення положення про внутрішню систему забезпечення якості освіти;
- проектування оновлення освітнього середовища;
- планування підвищення кваліфікації, атестації та сертифікації вчителів на поточний навчальний рік;
- розробка системи оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти і моніторингу їхнього прогресу;
- прийняття управлінських рішень щодо функціонування внутрішньої системи (Швардак та ін., 2021а).

Проектування системи забезпечення якості освіти допомагає забезпечити найвищий стандарт навчання і сприяє досягненню успіху учнів та розвитку закладу освіти.

Проектування освітнього середовища в умовах Нової української школи передбачає створення сучасного, комфортного, безпечного та інклюзивного освітнього середовища для навчання та розвитку здобувачів освіти. Ось ключові аспекти, які слід враховувати при проектуванні освітнього середовища в рамках НУШ:

- сучасні навчальні приміщення: проектування інфраструктури, яка відповідає сучасним стандартам безпеки та комфорту;

– проектування умов для активного, практичного навчання, де учні мають можливість досліджувати, експериментувати і співпрацювати;

- розробка макету, моделі;
- узгодження з учасниками ОП;
- ефективне використання освітнього простору: планування навчальних приміщень так, щоб вони були функціональними та могли задовольняти потреби учнів та вчителів;

– сучасне обладнання і технології: аналіз можливостей забезпечення доступу здобувачів до сучасного обладнання, комп'ютерів, інтерактивних дошок, програмного забезпечення та інших технологій, які сприяють ефективному навчанню;

– інклюзивність: проектування умов для навчання всіх учнів, незалежно від їхніх індивідуальних потреб та можливостей;

– планування заходів для створення позитивної шкільної культури, яка сприяє розвитку громадянських якостей, етики та соціальної відповідальності;

– планування заходів у контексті реалізації антибулінгової та антимобінгової політики (Швардак та ін, 2021b).

Проектування педагогічної дії, також відоме як *дидактичне проектування*, - це процес вироблення стратегії викладання, розроблення методичного супроводу та вибір технологій, форм, методів та засобів, необхідних для досягнення конкретних навчальних цілей та завдань. Цей процес передбачає врахування особливостей здобувачів освіти, вікових особливостей, оптимальний вибір педагогічних технологій, форм, методів та прийомів. Ось кроки та аспекти, які слід враховувати при проектуванні педагогічної дії:

– визначення цілей і завдань предмету/уроку;

– розробка робочої навчальної програми з предмету, конспектів уроків;

– аналіз учнівської аудиторії: врахування особливостей здобувачів освіти, їхніх індивідуальних потреб, попередніх знань і навичок;

– вибір педагогічних технологій, форм, методів, прийомів навчання: визначення, якими методами і підходами найкраще досягти цілей навчання;

– вибір друкованих і електронних освітніх ресурсів: визначення необхідних навчальних

матеріалів, підручників, аудіовізуальних засобів та інших ресурсів;

- врахування потреб учнів з особливими освітніми потребами, забезпечення доступу до навчального матеріалу для всіх здобувачів освіти;
- планування зворотного зв'язку: визначення способів збору і аналізу зворотного зв'язку від учнів та коригування освітнього процесу;
- управління класом: розробка стратегій для збереження дисципліни та створення сприятливої атмосфери в класі;
- врахування інтересів і мотивації учнів: забезпечення відповідності навчального матеріалу і методів інтересам та мотивації сучасних школярів;
- проектування безпеки учнів та дотримання етичних норм у процесі навчання (Бех, Туленков, 2020);
- проектування розвитку кадрового потенціалу, забезпечення можливостей для їхнього професійного розвитку і підтримки (супервізія, інтервізія);
- рефлексія: аналіз результатів навчання та педагогічної діяльності з метою подальшого вдосконалення.

Проектування педагогічної дії – систематичний і планомірний процес, який допомагає педагогам проектувати та здійснювати ефективно навчання та виховання здобувачів освіти.

Проектування системи стимулювання педагогічних працівників та здобувачів освіти є важливим завданням для підвищення мотивації, підтримки і покращення якості навчання і виховання.

Для забезпечення функціонування внутрішньої системи необхідно стимулювати працівників освіти до постійного розвитку та набуття нових знань. Ось кілька ключових аспектів, які слід враховувати при проектуванні такої системи стимулювання:

Для педагогічних працівників:

- рейтингування педагогів – розроблення системи оцінювання педагогічної діяльності;
- проектування фінансової мотивації: преміювання, встановлення надбавок за престижність праці, за складність і напруженість у роботі;
- вербальна публічна похвала за пророблену роботу;
- аналіз можливостей для навчання, участі в семінарах, тренінгах, конференціях та інших

заходах для підвищення кваліфікації;

– прогнозування можливостей для педагогів розвивати свою кар'єру, займати посади з більшою відповідальністю, забезпечувати кар'єрний ріст висококваліфікованих працівників (Бех, Туленков, 2020);

– створення комфортного робочого середовища: забезпечення сучасних умов роботи, комфортних приміщень, доступу до необхідного обладнання та ресурсів; антимобінгова політика Швардак та ін, 2021b);

– участь у прийнятті управлінських рішень: залучення педагогів до управління школою, прийняття важливих рішень.

Для здобувачів освіти:

- проектування прозорого і справедливого оцінювання навчальних досягнень школярів;
- вербальна публічна похвала за успіхи;
- залучення учнів до участі в проєктах, олімпіадах, конкурсах та змаганнях;
- рейтингування здобувачів освіти;
- розроблення системи нагород для учнів, які відзначилися у навчанні, спорті, мистецтві та інших сферах;
- прогнозування фінансової підтримки та стипендій для учнів, які досягають високих результатів у навчанні;
- забезпечення можливостей для розвитку інтересів і талантів учнів поза навчальною програмою.

Під час проектування системи стимулювання педагогічних працівників і здобувачів освіти важливо брати до уваги індивідуальні потреби і можливості кожної особи, а також забезпечувати справедливий та прозорий процес стимулювання. Також важливо забезпечити систему моніторингу та оцінки результатів стимулювання, щоб періодично аналізувати ефективність заходів та вносити корективи за необхідності. Система стимулювання повинна бути справедливою, мотивуючою та сприяти розвитку педагогічних працівників і здобувачів освіти, а також підтримувати покращення якості освітньої діяльності.

Проектування управлінських рішень керівника ЗЗСО є складним та важливим процесом, спрямованим на досягнення мети (покращення якості освіти та ефективного функціонування закладу). Ось кроки та аспекти, які слід враховувати під час проектування управлінських рішень:

- аналіз ситуації, діагностика, адекватна оцінка поточного стану справ;
- визначення стратегічних та операційних цілей;
- ресурсне забезпечення: визначення необхідних ресурсів (фінансові, матеріальні, людські) для втілення стратегій та планів дій; планування їх раціонального використання;
- розроблення системи управління;
- розроблення системи делегування повноважень підлеглим;
- залучення вчителів, учнів, батьків, стейкхолдерів, громадськості до процесу прийняття рішень;
- розроблення планів кризового менеджменту та дії в непередбачуваних ситуаціях;
- проведення SWOT-аналізу освітнього та управлінського процесів;
- розроблення системи моніторингу та оцінки, яка дозволить відстежувати прогрес досягнення цілей та вчасно вносити корективи (Швардак та ін., 2021а);
- прогнозування професійного розвитку керівництва та інших учасників управлінського процесу для ефективного формування їх управлінської компетентності (Бех, Туленков, 2020).

Проектування управлінських рішень – важливий процес, що допомагає забезпечити ефективне управління закладом освіти. Під час цього процесу керівник повинен бути готовим приймати складні рішення, оперативно реагувати на

зміни в освітньому середовищі та сприяти досягненню стратегічних цілей закладу освіти (Швардак та ін., 2021а). Додатково важливо враховувати вимоги та стандарти освітньої системи країни та регіону, а також виявляти і впроваджувати інноваційні підходи до освіти та управління.

Управлінські рішення слід розглядати з позицій покращення результатів навчання та розвитку закладу освіти в цілому, які забезпечують якість та доступність освіти.

Висновки та перспективи дослідження.

Отже, проектування освітніх систем в умовах Нової української школи потребує комплексного та багатогранного підходу, що передбачає організаційне проектування, проектування освітнього процесу, внутрішньої системи забезпечення якості освіти, освітнього середовища, педагогічної дії, системи стимулювання педагогічних працівників, здобувачів освіти, проектування управлінських рішень керівника закладу освіти тощо. Задля забезпечення якісної освітньої діяльності та реалізації ефективної підготовки молодого покоління відповідно до сучасних викликів, проектування освітніх систем потребує спільних зусиль усіх зацікавлених сторін – здобувачів освіти, батьків, учителів, керівництва, уряду та громадськості.

До перспектив подальшого дослідження можна віднести питання моніторингу функціонування освітніх систем в умовах Нової української школи.

Література

- Абетка для директора. Рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти. Укл. Бобровський М. В., Горбачов С. І., Заплатинська О. О., Ліннік О. О. Київ : Державна служба якості освіти. 2021а. 2-ге видання, перероб. і доп. 350 с.
- Безена І. М. Сучасні механізми регулювання освітньої системи регіону: стратегії планування та реалізації. *Вчені записки ТНУ імені В. Вернадського. Серія: Державне управління*. 2020. № 31(70). № 5. С. 7–11. DOI : <https://doi.org/10.32838/TNU-2663-6468/2020.5/02>
- Бех В. П., Туленков М. В. Освітня система інформаційного соціуму в дискурсі парадигмального прогнозу. *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики*, 2020, Вип. 85. С. 68–81. DOI : <https://doi.org/10.32840/2707-9147.2020.85.8>
- Бобровський М., Заплатинська О., Ліннік О., Шевчук Л. Як якість освіти залежить від якості освітньої діяльності школи? *Онлайн-курс «Управління якістю освіти в школі» на платформі Prometheus*. 2021b. URL : https://prometheus.org.ua/course/course-v1:Prometheus+QMS101+2021_T2 (Дата звернення: 15.09.2023).
- Маврін В. В. Психологічні засади становлення дитини як суб'єкта життєтворчості в освітньому просторі нової української школи. *Науковий журнал Хортицької національної академії. Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Вид-во Комунального закладу вищої освіти*

- «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2020. Вип. 1(2). С. 88–100. DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-2-9>
- Павленко А. І. Роль і місце біографічного методу у методології педагогіки. *Науковий журнал Хортицької національної академії. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Вид-во Комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2020а. Вип. 1(2). С. 30–39. DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-2-3>*
- Павленко А. І. Роль і місце вчення про систематизацію у науковій педагогічній теорії та освітній практиці. *Науковий журнал Хортицької національної академії. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Вид-во Комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2020б. Вип. 2(3). С. 26–36. DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3-3>*
- Регіональні освітні системи: теорія, методологія, практика інноваційного розвитку: монографія. Укладач А. В. Шевчук. Львів : Інститут регіональних досліджень НАН України, 2013. 464 с.
- Розробляємо освітню програму: методичні рекомендації для авторів та замовників експертизи освітніх програм, розроблених не на основі типових освітніх програм / Державна служба якості освіти України. Київ : Педагогічна думка, 2023. 40 с.
- Shvardak M., Bozhynskyi N., Bozhynskyi B., Kondratenko N., Marchenko H. Features of Management Decisions by the Head of an Educational Institution, Their Assessment in the Conditions of Crisis. *Journal of Higher Education Theory and Practice*. 2021a. № 21(14), P. 127–135.
- Shvardak M., Halus O., Popovych O., Ivanova V., Molnar T. Anti-mobbing Technology in the Conditions of an Educational Institution in Ukraine. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2021b. № 12(3). P. 343–362 DOI : <https://doi.org/10.18662/brain/12.3/235>

References

- Bobrovskyi, M. V., Horbachov, S. I., Zaplotynska, O. O., & Linnik, O. O. (Eds). (2021a). Alphabet for the headmaster. Recommendations for building an internal system for ensuring the quality of education in a general secondary education institution (ukr).
- Bezena, I. M. (2020). Modern mechanisms of the educational system regulation in the region: planning and implementation strategies *Scholarly notes V.I. Vernadsky Taurida National University. Series: Public administration*. 31(70), 7–11 <https://doi.org/10.32838/TNU-2663-6468/2020.5/02> (ukr).
- Bekh V. P., & Tulenkov M. V. (2020). The educational system of the information society in the discourse of a paradigmatic forecast. *Social technologies: current problems of theory and practice*, 85, 68–81. <https://doi.org/10.32840/2707-9147.2020.85.8> (ukr).
- Bobrovskyi, M., Zaplotynska, O., Linnik, O., & Shevchuk L. (2021b). How does the quality of education depend on the quality of the school's educational activities? Online course "Managing the quality of education at school" on the Prometheus platform. https://prometheus.org.ua/course/course-v1:Prometheus+QMS101+2021_T2 (Access.: 15.09.2023) (ukr).
- Shevchuk, A.V. (Ed.) (2013). Regional educational systems: theory, methodology, practice of innovative development : Institute for Regional Studies of the National Academy of Sciences of Ukraine (ukr).
- We are developing an educational program: methodological recommendations for authors and customers of examination of educational programs developed not on the basis of typical educational programs (2023). *State Service for the Quality of Education of Ukraine : Pedagogichna Dumka Publishing* (ukr).
- Shvardak, M., Bozhynskyi, N., Bozhynskyi, B., Kondratenko, N., & Marchenko, H. (2021). Features of management decisions by the head of an educational institution, Their Assessment in the Conditions of Crisis. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 21(14), 127–135. (eng).
- Shvardak, M., Halus, O., Popovych, O., Ivanova, V., & Molnar, T. (2021). Anti-mobbing technology in the conditions of an educational institution in Ukraine. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 12(3), 343–362. <https://doi.org/10.18662/brain/12.3/235> (eng).

- Pavlenko, A. I. (2020b). Role and place of study on systematization in scientific pedagogical theory and educational practice. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy*. (Series: Pedagogy. Social Work) : scientific journal. Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy of Zaporizhzhia Regional Council. Iss. 2(3). 26–36 <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3-3> (ukr).
- Pavlenko, A. I. (2020a). Importance and place of biographical method in pedagogical methodology. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy*. (Series: Pedagogy. Social Work) : scientific journal / [editorial board : V. Nechyporenko (chief editor) and others]. Zaporizhzhia : Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy of Zaporizhzhia Regional Council, Iss. 1(2). 30–39 <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-2-3> (ukr).
- Mavrin, V. V. (2020). Psychological foundations for child's forming as a subject of life-creation in the educational space of the new Ukrainian school. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy*. (Series: Pedagogy. Social Work) : scientific journal / [editorial board : V. Nechyporenko (chief editor) and others]. Zaporizhzhia : Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy of Zaporizhzhia Regional Council, Iss. 1(2). 88–100 <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-2-9> (ukr).

DIRECTIONS OF DESIGNING EDUCATIONAL SYSTEMS IN THE CONDITIONS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

Marianna Shvardak, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Assistant Professor at the Department of Pedagogy of Preschool, Primary Education and Educational Management, Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine, e-mail : anna-mari_p@ukr.net

The design of educational systems in the conditions of the New Ukrainian School requires a complex and multifaceted approach, which includes organizational design, design of the educational process, internal system of ensuring the quality of education, educational environment, pedagogical action, the system of stimulating pedagogical workers and students, designing management decisions of the head of the educational institution, etc. In order to ensure high-quality educational activities and implement effective training of the young generation in accordance with modern challenges, the design of educational systems requires the joint efforts of all interested parties – students, parents, teachers, management, the government and the public.

The purpose of the article is to carry out a systematic analysis of the directions of the process of designing educational systems in the conditions of the New Ukrainian School. Research methods: system-structural analysis, synthesis, abstraction, classification, generalization. The methodological basis of the research is the theory of systems and the doctrine of systematization in scientific pedagogical theory and educational practice.

The article specifies the essence of educational systems in the broad and narrow senses. The affiliation of the institution of general secondary education to the educational system is substantiated. The directions of designing educational systems in Ukraine have been determined: organizational design, design of the educational process, design of the internal system for ensuring the quality of education, design of the educational environment, design of pedagogical action, design of the system of stimulation of pedagogical workers, students, design of management decisions of the head of the educational institution. The directions of designing educational systems are characterized, and their possibilities in the conditions of the New Ukrainian School are critically evaluated.

Keywords: *systematization, educational system, design, institution of general secondary education, New Ukrainian School.*

Стаття надійшла до редакції / Received 27.04.2023

Прийнята до друку / Accepted 23.10.2023

Унікальність тексту 93 % (Unicheck ID1016195140)

© Швардак Маріанна Василівна, 2023

РОЗДІЛ 2. ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА CHAPTER 2. VOCATIONAL EDUCATION

DOI <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-9-7>
УДК 378:364-43

Галина Василівна Лещук
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-0017-9464>
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри соціальної роботи та менеджменту соціокультурної діяльності,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка,
м. Тернопіль, Україна
h.v.leshchuk@gmail.com

Віра Аркадіївна Поліщук
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-4119-4329>
докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
м. Тернопіль, Україна
polvira1951@gmail.com

ПОТЕНЦІАЛ ДУАЛЬНОЇ ФОРМИ ОСВІТИ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

У науково-оглядовій статті схарактеризована дуальна освіта як інноваційна форма підготовки кваліфікованих фахівців, базована на розвитку та поглибленні взаємодії між системою професійної освіти та професійним середовищем. Проаналізовано вітчизняну нормативно-правову базу дуальної освіти. Представлений досвід Німеччини, яка є батьківщиною дуальної освіти. Простежений процес впровадження елементів дуальної освіти у процес підготовки фахівців в Україні. Окреслені переваги та недоліки дуальної освіти з позицій закладу освіти, здобувача освіти та роботодавця. Розглянуті перспективи дуальної освіти в підготовці фахівців з соціальної роботи як представників прикладної професії. Зазначені труднощі та ризики, які супроводжують процес впровадження дуальної форми навчання в підготовку соціальних працівників.

Ключові слова: дуальна освіта, дуальна форма освіти, дуальна форма навчання, майбутні фахівці із соціальної роботи, соціальна робота.

Вступ. Прикметною ознакою сучасності є пошук нових освітніх моделей, які дозволяють, з одного боку, переорієнтувати професійну освіту в її змістовному, організаційному, технологічному аспектах на задоволення найбільш значущих соціальних та економічних потреб суспільства, а з іншого – оптимально використовувати в освітній практиці численні інноваційні концептуально-теоретичні, дидактичні, методичні розробки, накопичені в арсеналі професійної педагогіки за останні роки. Дуальна освіта для вітчизняної педагогічної теорії та практики є однією з інноваційних моделей підготовки кваліфікованих кадрів, в основу якої закладена

необхідність розвитку та поглиблення взаємодії між системою професійної освіти та професійним середовищем. У сучасних умовах якість дуальної освіти визначається рівнем соціального партнерства та розвитку промисловості.

Попри накопичений за кордоном багатий досвід у цьому питанні, дослідження концепту дуальної освіти у вітчизняному освітньому просторі актуалізувалися лише в останні роки в зв'язку з необхідністю модернізації системи професійної освіти, пошуку шляхів вирішення проблем із кадровим забезпеченням окремих галузей, наближенням теорії до практики.

Дуальну освіту як інноваційну технологію та механізм модернізації системи професійної освіти розглядають М. Кадемія, В. Кобися та А. Кобися (2019). О. Коркуна, І. Коркуна, О. Цільник (2018) аналізують дуальну освіту як інструмент підвищення якості кадрового потенціалу та вивчають її вплив на міграційні процеси в Україні. Вивченню переваг та ризиків дуальної форми освіти присвячене дослідження Я. Довгенко, Л. Яременко та Ю. Яременко (2021), у якому автори представили SWOT-аналіз дуального навчання, зваживши плюси та мінуси такої форми підготовки фахівців на прикладі зарубіжного та вітчизняного досвіду вищої освіти. Т. Васильєва (2020) у своїй науковій розвідці акцентує увагу на тому, що лише за умов належного фінансового та фіскального стимулювання соціального партнерства освітніх закладів та підприємств можна говорити про високу зацікавленість роботодавців у впровадженні дуальної форми освіти. Особливості дуальної форми здобуття вищої освіти у розрізі різних спеціальностей представлені у наукових публікаціях В. Хахули, О. Городецького, А. Лебедева (агрономія), І. Габенко, О. Кравченко (харчові технології), С. Шуляк (інформаційна, бібліотечна та архівна справа), О. Кірдан (економіка) (Найдюнова, 2022). Компаративний пошук організаційно-методичних можливостей реалізації дуальної соціально-педагогічної освіти у вищій школі України здійснила О. Сташук (2021). У контексті тематики нашого дослідження особливий інтерес представляє наукова розвідка А. Попович (2029), у якій авторка акцентує увагу на можливостях дуальної освіти насамперед як механізму, спрямованого на компенсування нестачі кваліфікованих соціальних працівників в умовах особливо стрімкого зростання суспільного попиту на фахівців, покликаних вирішувати численні соціальні проблеми сучасності, спровоковані пандемією, війною, економічною, демографічною кризами тощо.

Таким чином, зростання інтересу до дуальної освіти є свідченням зацікавленості вітчизняної наукової спільноти в пошуку нових форм професійної підготовки фахівців, здатних

задовольняти запити сучасного суспільства. У той же час недостатньо вивченими є механізми та особливості впровадження дистанційної форми навчання із врахуванням специфіки різних спеціальностей, зокрема соціальної роботи.

Мета статті: розкрити сутність дуальної форми освіти та її потенціал у підготовці фахівців з соціальної роботи.

Методи дослідження. Методика проведення дослідження передбачає використання методів аналізу нормативно-правової бази дуальної освіти, джерельної бази професійної педагогіки, аналізу, синтезу для розкриття сутності поняття «дуальна освіта», «дуальна форма навчання».

Виклад основного матеріалу. у Законі України «Про освіту» зазначається, що «дуальна форма здобуття освіти – це спосіб здобуття освіти, що передбачає поєднання навчання осіб у закладах освіти (чи інших суб'єктів освітньої діяльності) з навчанням на робочих місцях на підприємствах, в установах та організаціях для набуття певної кваліфікації, як правило, на основі договору» (Закон України «Про освіту», 2017). Прийняті в останні роки нормативно-правові документи, які регламентують окремі аспекти здійснення дуальної освіти (Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII, Розпорядження КМУ від 19.09.2018 р. № 660-р «Про схвалення Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти», Розпорядження КМУ від 03.04.2019 р. № 214-р «Про затвердження плану заходів з реалізації Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти», Наказ МОН від 12.12.2019 р. № 1551 «Про затвердження Положення про дуальну форму здобуття професійної (професійно-технічної) освіти», Розпорядження КМУ від 23.02.2022 р. № 286-р «Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки»), підготували підґрунтя для прийняття Положення про дуальну форму здобуття фахової передвищої та вищої освіти (Наказ Міністерства освіти і науки України № 426 від 13 квітня 2023), що є свідченням глибокої зацікавленості та затребуваності в українському суспільстві саме такої форми освіти. Цей документ

(далі – Положення) визначає особливості дуальної форми здобуття фахової передвищої і вищої освіти, що передбачає поєднання навчання в закладах освіти з навчанням на робочих місцях на підприємствах, в установах та організаціях для набуття майбутніми фахівцями професійної кваліфікації. Метою Положення є реалізація студентоцентрованого підходу, формування індивідуальних професійних компетентностей здобувачів освіти та їхньої готовності до командної роботи в професійному середовищі, полегшення та пришвидшення переходу випускників від навчальної діяльності в умовах освітнього закладу до практичної діяльності на виробництві, а також підвищення конкурентоспроможності випускників на ринку праці. Особливої актуальності застосування дуальної форми здобуття освіти набуває в аспекті вирішення завдань швидкого повоєнного відновлення економіки України, задоволення попиту на висококваліфіковані кадри із затребуваними навичками, а також перспектив інтеграції України в ЄС, де дуальна освіта є одним із рушіїв цифрової та «зеленої» трансформації (Положення, 2023). У Положенні також окреслені функції усіх суб'єктів дуальної форми здобуття освіти, особливості планування та організації процесу професійної підготовки в освітньому закладі та на робочому місці.

У контексті нашого дослідження особливий інтерес представляє зарубіжний досвід. На сьогодні дуальна система підготовки фахівців імпліментована в системи освіти більше 60 країн і є ефективним механізмом реалізації соціального партнерства держави, роботодавців, профспілок, громадських об'єднань з підготовки висококваліфікованих кадрів відповідно до потреб ринку праці. Батьківщиною дуальної освіти є Німеччина, де в рамках дуальної освіти можна обрати кілька тисяч освітніх програм з-поміж 350 професій. Загальні принципи та організаційні підходи до дуальної освіти, розроблені в Німеччині, багато в чому стали взірцем для інших країн, зокрема й України.

Становлення дуальної освіти у Німеччині (Duales Studium) пов'язують з іменем Г. Кершенштейнера (G. Kerschensteiner), який на

початку XX ст. започаткував у Мюнхені новий тип шкіл з прикладного спрямування, де основна увага приділялася навчанню учнів якоїсь професії. У 1900–1901 рр. були створені перші професійні школи для м'ясників, кондитерів, сажотрусів і перукарів. Вони стали взірцем нового, спеціалізованого типу шкіл, які мали доповнити поширене тоді навчання підмайстрів на підприємствах. Саме ж поняття дуальної системи професійної освіти виникло в рамках дискусії щодо закону про професійну освіту, який набув чинності в 1969 р. (Edner, 2004).

Дуальна вища освіта в Німеччині передбачає три варіанти навчання (*Duales Studium*, 2023):

– дуальна освіта, інтегрована в навчання, що поєднує в собі класичну вищу освіту з практичною професійною освітою за обраною спеціальністю (перелік освітніх спеціальностей є стандартизованим). Після завершення навчання випускник отримує диплом як про вищу, так про і професійну спеціальну освіту. Умовою прийому на цей напрямок навчання є наявність атестата про середню або середню спеціальну освіту, а також наявність договору-згоди на навчання з будь-яким підприємством;

– дуальна освіта, інтегрована в професійну діяльність, розрахована насамперед на тих, хто вже має закінчену професійну освіту або багаторічний досвід роботи зі спеціальності. Ця форма навчання служить передусім підвищенню кваліфікації фахівців. Навчання передбачає продовження професійної діяльності, якщо вона змістовно пов'язана із напрямом навчання. Дане навчання можливе і без атестата про середню або середню спеціальну освіту. Перед початком навчання укладається тристоронній договір між закладом вищої освіти, здобувачем та підприємством, де сторони домовляються про навчальний графік: дні, коли навчання відбуватиметься в освітньому закладі та на підприємстві;

– дуальна освіта, інтегрована в практику, – це тип комбінованого навчання, в рамках якого передбачене проходження студентом тривалої практики на якомусь підприємстві. Цей напрямок не передбачає після

завершення навчання отримання двох дипломів на відміну від описаної вище дуальної освіти, інтегрованої в навчання. Умовою вступу на цей напрям є наявність атестата про середню або середню спеціальну освіту.

У Німеччині навчання у форматі дуальної освіти триває на бакалавраті в середньому 7–9 семестрів (3,5–4,5 роки) та у магістратурі – 3–6 семестрів (1,5–3 роки). Тривалість навчання залежить від обраної спеціальності та закладу вищої освіти. Зазвичай практикується чергування по 3 місяці між навчанням та практикою на підприємстві, тобто 3 місяці студенти слухають лекції та наступні 3 місяці працюють. Після закінчення 3-х місяців теоретичного навчання студенти складають іспити з пройденого матеріалу. З чого починається навчання – з теорії чи практики – визначає заклад освіти (*Vocational Training*, 2023).

Німецький досвід дуальної форми навчання показав основні її переваги: швидке набуття майбутніх фахівців практичних навичок, оскільки теоретичні знання, які студенти отримують під час навчання, відразу підкріплюються практикою; заробітна плата за відпрацьований час; підвищення конкурентоспроможності випускника на ринку праці тощо.

Безумовно, впровадження зарубіжного досвіду дуальної освіти у вітчизняних умовах потребує ретельної підготовки та адаптації. В Україні ще у 2014 році були запущені перші 14 пілотних проєктів із впровадження елементів дуальної освіти і розроблена Дорожня карта з впровадження дуальної освіти в Україні (Бучинська та ін., 2020). Попри те, що дуальна форма здобуття освіти є найбільш ефективною при підготовці кваліфікованих робітників, і перші пілотні проєкти із запровадження елементів дуального навчання в Україні були пов'язані переважно з робітничими спеціальностями (підготовка кухарів, малярів та токарів у професійних училищах Києва, Львова, Запоріжжя у 2015–2017 рр. (Найдюнова, 2022), усі прикладні професії мають великий потенціал до її застосування, зокрема в сфері охорони здоров'я, інженерії, економіки, туризму, фінансів та

менеджменту, соціальної роботи тощо. Модель дуальної освіти, за якою 70% часу відводиться саме на навчання на робочому місці, не є непорушним стандартом, оскільки відсоток практичного навчання може коливатися в залежності від специфіки професії. Положення про дуальну форму здобуття фахової передвищої та вищої освіти передбачає, що практичне навчання майбутніх фахівців на робочих місцях має становити від 25 до 60% від загального обсягу підготовки, при цьому практична складова охоплює не лише різні види практики, але й самостійну роботу, виконання здобувачами різних видів навчальних завдань під керівництвом викладачів на робочому місці. При сучасному підході до підготовки майбутніх фахівців з соціальної роботи, де на практичну підготовку відводиться лише 16–21% від загального обсягу навчального навантаження (Попович, 2019), потреба розширення практичного компонента підготовки соціальних працівників та їх активного включення у виробничу діяльність є об'єктивною необхідністю. Саме дуальна освіта поглиблює зв'язок між теоретичною та практичною підготовкою майбутніх фахівців із соціальної роботи, створюючи умови для практичного пізнання студентами закономірностей та принципів професійної діяльності, оволодіння методами та формами її організації. При цьому відбувається удосконалення професійної підготовки через залучення здобувачів освіти до роботи в закладах і службах соціального захисту й обслуговування населення, де в студентів формуються вміння та навички ведення організаційно-управлінської, науково-педагогічної, практичної, дослідно-аналітичної та інших видів діяльності, відбувається знайомство майбутніх фахівців з соціальної роботи з особливостями організації та функціонування соціальних установ та служб, у студентів формується готовність до самостійної професійної діяльності, прагнення використовувати передовий вітчизняний та зарубіжний досвід соціальної роботи, студенти набувають умінь працювати в умовах неформального спілкування, що сприяє виявленню ініціативи та активної життєвої позиції клієнтів, зростає мотивація майбутніх фахівців до

кваліфікованої професійної діяльності через їх залучення з перших років навчання до роботи в закладах і службах соціального захисту й обслуговування населення.

Упровадження дуальної форми навчання в систему підготовки фахівців із соціальної роботи вважаємо також доцільним у зв'язку з необхідністю вирішення таких актуальних проблем: невідповідність обсягів, структури та змісту підготовки фахівців для сфери соціального захисту, недосконалість механізмів соціального партнерства освітніх закладів та роботодавців, відсутність адресної підготовки фахівців для установ та служб соціальної роботи, недостатня практична орієнтованість при підготовці соціальних працівників, низький рівень кореляції між теорією та практикою, відсутність системи незалежного моніторингу якості підготовки фахівців із боку роботодавців.

Запровадження у 2019 році в Україні стандартів вищої освіти за спеціальністю «Соціальна робота» для першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти, що базуються на компетентнісному підході до підготовки соціальних працівників, ще більше актуалізує доцільність використання дуальної освіти як можливості для подальшого зближення теорії з практикою, занурення майбутнього фахівця у професійне середовище з метою формування визначених стандартами загальних і фахових компетенцій та досягнення програмних результатів навчання. При цьому зростає роль роботодавців (стейкхолдерів) та їх впливу на змістовне наповнення освітніх програм. Фактично саме роботодавець в умовах ринкової економіки диктує вимоги до підготовки фахівця кваліфікованого, компетентного, готового до ефективної професійної діяльності. Стандарти залишають достатній простір для адаптації освітніх програм до запитів роботодавців, здобувачів освіти та інших зацікавлених сторін. З іншого боку, очевидними здаються труднощі для закладів вищої освіти, які готують майбутніх фахівців з соціальної роботи, ЗВО необхідно адаптовувати програми дуальної підготовки до індивідуальної траєкторії професійного розвитку студента, який має широкі можливості для

працевлаштування у закладах та службах різного профілю. Через це часто самі заклади вищої освіти остерігаються впроваджувати таку інновацію, оскільки вона вимагає запровадження абсолютно нової системи освітнього менеджменту, контролю за якістю освіти, пошуку гнучких технологій супроводу студента в його освітньо-професійній траєкторії розвитку. Саме тому необхідна якісна підготовка викладачів до зміни парадигми викладання, організація їх стажувань на підприємствах, формування груп для моніторингу якості освіти та контролю за перебігом навчання на виробництві. У здобувачів освіти найчастіше упередження щодо дуальної форми навчання пов'язані з побоюваннями не впоратися з виробничими функціями через відсутність досвіду роботи на підприємстві.

Очевидно, що дуальна форма освіти, як і будь-яка інша, має свої переваги, недоліки та ризики для всіх учасників освітньої взаємодії. Переваги дуальної освіти для роботодавців вбачаємо в можливості забезпечувати свої потреби у кваліфікованих фахівцях, готувати мотивованих та корпоративно відданих працівників, які ідентифікують себе з підприємством, зменшенні плинності кадрів та помилок при прийомі на роботу, відсутності фази адаптації (порівняно з прийомом на роботу нового фахівця), залучення молодих, але вже обізнаних зі специфікою роботи на виробництві фахівців. Серед основних труднощів, пов'язаних із упровадженням дуальної форми навчання в систему підготовки соціальних працівників можна виокремити такі: неготовність закладів вищої освіти до впровадження нових організаційних підходів до навчання, пов'язаних із необхідністю переглядати усталений формат навчального процесу, невідпрацьований механізм фінансування праці сторін, залучених до співпраці в рамках дуального навчання, відсутність гарантій продовження роботи випускника на підприємстві, наявність вже укомплектованого штату працівників, що не дає можливості студенту отримати робоче місце, низька мотивація здобувачів освіти до роботи на виробництві та високий рівень трудової міграції, брак наставників на робочому місці тощо (Бучинська та ін., 2020).

До труднощів упровадження дуальної форми освіти в підготовку фахівців із соціальної роботи можемо віднести також необхідність врахування регіональних аспектів підготовки соціальних працівників, проблеми, які пов'язані з необхідністю брати до уваги в освітніх програмах специфіку робочого місця, де проходить підготовку здобувач вищої освіти. У соціальній роботі можливості майбутнього працевлаштування є дуже різноманітними – від соціальних служб до пенітенціарних установ. У зв'язку з цим актуалізується увага насамперед роботодавців до змістового наповнення освітніх програм, оскільки зміст підготовки майбутніх соціальних працівників визначається не просто загальним концептом соціальної роботи, а насамперед переліком посадових обов'язків фахівців в умовах того чи іншого місця роботи. Наявність стандартів підготовки фахівців дещо згладжує цю проблему, але не вирішує її повністю. Зважаючи на це, найбільш перспективним, на нашу думку, є упровадження дуальної форми навчання для груп здобувачів, а не окремих студентів, оскільки індивідуальний підхід суттєво ускладнює забезпечення організаційного супроводу та змістового наповнення підготовки майбутнього фахівця саме з боку закладу вищої освіти. При цьому невирішеним залишається

питання ротації студента між робочими місцями під час навчання, що відкрило б більше можливостей для трудової мобільності випускника, але в той же час знизило мотивацію роботодавця, який залишається без гарантій, що випускник залишиться працювати в нього.

Зважаючи на усе вищезазначене, системне впровадження дуальної форми освіти в підготовку соціальних працівників має відбуватися послідовно, із врахуванням можливих і наявних труднощів і ризиків, передбачати механізми мотивації усіх учасників освітньо-виробничого процесу до інноваційних моделей взаємодії.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Суть дуальної системи освіти полягає у посиленні практичної спрямованості підготовки фахівців шляхом інтеграції у навчальний процес виробничої практики. Така організація роботи усуває основний недолік традиційних форм і методів навчання – розрив між теорією та практикою, що є особливо важливим для прикладних професій, зокрема соціальної роботи. У зв'язку з цим перспективи подальших досліджень вбачаємо у пошуку ефективних механізмів організації, змістового наповнення та моніторингу професійної підготовки фахівців з соціальної роботи в умовах запровадження дуальної форми навчання.

Література

- Бучинська О. В., Давліканова О. Б., Лилик І. В., Чайковська А. Б. Аналітичний звіт «думки роботодавців про дуальну освіту» за результатами дослідження обізнаності роботодавців про дуальну форму здобуття освіти та досвіду участі у пілотному проєкті із її запровадження на рівні фахової передвищої та вищої освіти України. Київ, 2020. 98 с.
- Васильєва Т. А. Сценарне планування перспективного розвитку вітчизняного патерну менеджменту дуальної вищої освіти. *Вісник Сумського Державного Університету. Серія «Економіка»*. Суми, 2020. № 2, С. 203–212.
- Довгенко Я. О., Яременко Л. І., Яременко В. В. Впровадження дуальної освіти у виші: переваги та ризики. *Економіка та суспільство*. 2021. Вип. 28. URL : <https://economyandsociety.in.ua/index.php/journal/article/view/511> (Дата звернення: 21.08.2023)
- Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (Дата звернення: 11.08.2023)
- Кадемія М. Ю., Кобися В. М., Кобися А. П. Дуальна освіта та інноваційні технології навчання. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. Київ, Вінниця, 2019. Вип. 54, С. 99–104.
- Коркуна О. І., Коркуна І. І., Цільник О. Я. Сучасні процеси розвитку дуальної освіти: запорука стабільності кадрового потенціалу. *Соціально-економічні проблеми сучасного періоду України*. 2018. Вип. 4(132), С. 90–94.

- Найдьонова О. Дуальна освіта: бібліогр. покажч. Кропивницький : ЦНТУ, 2022. 21 с.
- Положення про дуальну форму здобуття фахової передвищої та вищої освіти. Наказ Міністерства освіти і науки України від 13 квітня 2023 року. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2023/06/26/Nakaz.MON.vid.13.04.2023-426-Minyustovanyu.pdf> (Дата звернення: 02.08.2023)
- Попович М. Модернізація підготовки соціальних працівників у контексті дуальної освіти. 2019. URL : <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/31135> (дата звернення: 11.08.2023)
- Сташук О. О. Реалізація принципів дуальної соціально-педагогічної освіти у вищій школі України: компаративний пошук організаційно-методичних можливостей. *Науковий журнал Хортицької національної академії. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) : наук. журн. / Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради*, 2021. Вип. 1(4). С. 60–77 DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-6>
- Duales Studium – Studieren und Berufserfahrung, unter. URL: <http://www.hochschulkompass.de/studium/rund-ums-studieren/studienformen/duales-studium.html> (Дата звернення: 18.09.2023).
- Edner F. Die Berufsausbildung im Dualen System München: GRIN Verlag GmbH, 2004. 16 p.
- Vocational Training «Made in Germany» Germany's Dual System of Vocational Education and Training (VET). URL: https://www.gtai.de/GTAI/Content/EN/Invest/_SharedDocs/Downloads/GTAI/BLG/blg--most-wanted--dual-vocational-training-in-germany-pdf.pdf (Дата звернення: 15.09.2023)

References

- Buchynska, O. V., Davlikanova, O. B., Lylyk, I. V. & Chaikovska, A.B. (2020). Analytical report «opinions of employers on dual education» based on the results of a survey of employers' awareness of dual education and the experience of participating in a pilot project on its introduction at the level of vocational pre-university and higher education in Ukraine. (ukr).
- Vasylieva, T. A. (2020). Scenario planning for the prospective development of the national management pattern of dual higher education. *Bulletin of Sumy State University. «Economy» series*. 2. 203–212 (ukr).
- Dovhenko, Ya. O., Yaremenko, L. I., Yaremenko, V. V. (2021). Implementation of dual education in higher education: advantages and risks. *Economy and society*. 28. <https://economyandsociety.in.ua/index.php/journal/article/view/511> (Date of access: 01.10.2023) (ukr).
- Law of Ukraine «On Education» dated 05.09.2017 № 2145-VIII. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (Date of access: 01.10.2023) (ukr).
- Kademiia, M. Yu., Kobysia, V. M. & Kobysia, A. P. (2019). Dual education and innovative learning technologies. *Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problem*. 54. 99–104 (ukr).
- Korkuna, O. I., Korkuna, I. I. & Tsilnyk, O. Ya. (2018). Modern processes of the development of dual education: the key to the stability of personnel potential. *Socio-economic problems of the modern period of Ukraine*. 4(132). 90–94 (ukr).
- Naidonova, O. (2022). Dual education: bibliographic index : TsNTU. 21 (ukr).
- Regulations on the dual form of professional pre-higher and higher education. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated April 13, 2023. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2023/06/26/Nakaz.MON.vid.13.04.2023-426-Minyustovanyu.pdf> (Date of access: 01.10.2023) (ukr).
- Popovych, M. (2019). Modernization of training of social workers in the context of dual education. <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/31135> (Date of access: 01.10.2023) (ukr).
- Duales Studium – Studieren und Berufserfahrung, unter. <http://www.hochschulkompass.de/studium/rund-ums-studieren/studienformen/duales-studium.html> (Date of access: 01.10.2023) (ger).
- Edner, F. (2004). Die Berufsausbildung im Dualen System München: GRIN Verlag GmbH (ger).

- Stashuk, O. O. (2021). Implementation of the principles of dual social and pedagogical education in higher education of Ukraine: a comparative search for organizational and methodological opportunities. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work)* : scientific journal : Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education—Khortytsia National Educational and Rehabilitational Academy of Zaporizhzhia Regional Council. Iss. 1(4). 60–77 <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-6> (ukr).
- Vocational Training «Made in Germany» Germany's Dual System of Vocational Education and Training (VET). https://www.gtai.de/GTAI/Content/EN/Invest/_SharedDocs/Downloads/GTAI/BLG/blg--most-wanted--dual-vocational-training-in-germany-pdf.pdf (Date of access: 01.10.2023) (ukr).

POTENTIAL OF DUAL FORM OF EDUCATION IN TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN SOCIAL WORK

Halyna Leshchuk, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Assistant Professor of Social Work and Management at the Department of Socio-Cultural Activities, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine h.v.leshchuk@gmail.com

Vira Polishchuk, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Special and Inclusive Education, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine polvira1951@gmail.com

The article characterizes dual education as an innovative form of training of qualified specialists, based on the development and deepening of interaction between the professional education system and the professional environment. It is noted that all applied professions have great potential for the use of a dual form of education, in particular, in the field of health care, as well as engineering, economics, tourism, finance and management, and social work. The domestic normative and legal framework of dual education has been analyzed. The experience of Germany, which is the birthplace of dual education, is presented. The authors traced the process of introducing elements of dual education into the process of training specialists in Ukraine, which began in the mid-2010s with the launch of pilot projects for the training of skilled workers. The advantages and disadvantages of dual education from the point of view of an educational institution, students and employers are outlined. The prospects of dual education in the training of social work specialists as representatives of the applied profession are considered. It is emphasized that it is dual education that deepens the connection between theoretical and practical training of future social work specialists, creating conditions for students to learn the laws and principles of professional activity, master the methods and forms of its organization. The article indicates the difficulties and risks that accompany the process of introducing a dual form of education in the training of social workers, in particular: the need to take into account regional aspects of the training of social workers, unpreparedness of higher education institutions for the introduction of new organizational approaches to education, undeveloped financing mechanism, lack of guarantees for the continuation of a graduate's work at the enterprise, presence of a full staff of employees, low motivation of students to work in production, lack of mentors at the workplace, etc.

Key words: dual education, dual form of education, dual form of training, future specialists in social work, social work.

Авторський внесок кожного із співавторів: Лещук Г. В. – 50 %, Поліщук В. А. – 50 %

Стаття надійшла до редакції / Received 27.08.2023

Прийнята до друку / Accepted 23.10.2023

Унікальність тексту 83,4 % (Unicheck ID1016020706)

© Лещук Галина Василівна, Поліщук Віра Аркадіївна, 2023

DOI <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-9-8>
УДК 378.6:37]-057.875:[351.746:007

Світлана Миколаївна Лупінович
ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-6185-470X>
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри педагогіки та методик навчання,
Хортицька національна академія,
м. Запоріжжя, Україна
svetlanalupinovich@gmail.com

Ірина Сергіївна Лапшина
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-7875-9485>
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри педагогіки та методик навчання,
Хортицька національна академія,
м. Запоріжжя, Україна
ilanishpal@gmail.com

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ІНФОРМАЦІЙНОЇ БЕЗПЕКИ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ РЕАЛІЯХ

У науково-оглядовій статті актуалізується питання забезпечення захисту здобувачів вищої педагогічної освіти від негативного впливу інформаційних ворожих нападів в умовах воєнних дій. Протидія інформаційним психологічним операціям є важливою складовою стратегії національної безпеки. Вона має включати в себе заходи для запобігання розповсюдженню дезінформації, протидії впливовим іноземній пропаганді, а також захисту національної інформаційної інфраструктури та підтримання психологічного здоров'я здобувачів вищої педагогічної освіти. Важливість збереження психологічного здоров'я майбутніх педагогів має бути стратегічним пріоритетом системи вищої освіти. Певна частина студентів має вразливу нервову систему, втрачає пильність, послаблює контроль і легко стає жертвою маніпуляцій, що спричиняє втрату мотивації до навчання та відмову від фахового розвитку. Такі процеси можуть нанести суттєвої шкоди Україні у майбутньому, особливо під час післявоєнної відбудови. Зважаючи на те, що обмеження доступу студентів до інформації з переходом до електронних форм навчання не можливо, автори пропонують налагодити систему виховання інформаційної гігієни здобувачів вищої освіти шляхом розвитку критичного мислення, вивчення основ кібербезпеки, відпрацювання практичних методів реагування на поширені маніпулятивні впливи.

Ключові слова: інформаційна війна, дистанційна освіта, штучний інтелект, інформаційна гігієна, інформаційна безпека.

Вступ. В умовах інформаційного суспільства зростає вплив інформації як на життя кожної окремої людини, так і на суспільство в цілому. Саме тому жодний воєнний конфлікт, жодна агресивна війна не проходять без потужної інформаційної складової, яку в науковій літературі і в побутовому спілкуванні називають інформаційною війною. Термін «інформаційна війна», який запропонував в своїх дослідженнях американський вчений М. Маклуен, був на початку

90-х років офіційно закріплений директивою міністерства оборони США (Altbach, 2022). Аналізуючи українську історію, можна зазначити, що інформаційна війна з боку Росії, яка розпочалася зі становлення імперії та була спрямована на захоплення нашої країни, знищення української нації ніколи не закінчувалась, лише змінювала ступінь інтенсивності. З початком гарячої фази російської агресії у лютому 2022 року ворожа інформаційна

активність значно посилилася і диверсифікувалася (Коренева, 2022). Одною з суттєвих цілей терористичних та інформаційних деструктивних впливів стала система вищої освіти України, як реальний потенціал швидкого відновлення та розвитку держави у післявоєнний період. Визначальною ж для соціального, економічного та культурного прогресу в розвитку країни є роль студентства. Освічена працездатна сила є ключовим ресурсом для будь-якої країни, і здобуття вищої освіти надає людям необхідні навички та знання для розвитку суспільства. Якість підготовки майбутніх фахівців визначає економічний розвиток країни. Освічені громадяни забезпечують соціальну стабільність, якість і комфортність життя, розвиток освіти, культури та мистецтва (Прокопова, 2022).

З початком XXI століття питання особливостей, форм і методів інформаційної війни активно розглядаються в роботах українських науковців і психологів. В. Горбулін, О. Додонов, Д. Ланде, М. Ожеван, М. Рижков, О. Шевченко докладно описують причини, форми, методи та потужні наслідки руйнівних інформаційних впливів. У працях окремих українських дослідників, як І. Драч та Ю. Скиба (2022), війна в освітній парадигмі оцінюється як стан акумуляції потужностей і нарощення опірності через оперативне та ефективне реагування на виклики, які вона в собі несе. Наразі стає зрозумілим, що вивчення впливу інформаційної війни на систему вищої освіти відіграє важливу роль у становленні теорії та практики формування навичок інформаційної безпеки здобувачів вищої освіти.

Метою дослідження є аналіз негативних наслідків інформаційних впливів на здобувачів вищої педагогічної освіти і окреслення методів формування навичок інформаційної безпеки в сучасних реаліях.

Соціальна реальність сучасної інформаційної війни в Україні. З початку XXI століття інформатизація суспільства, а особливо, його освітньої складової, значно розширила можливості ворожих інформаційних впливів на громадян європейських країн. Світова інформаційна мережа Інтернет дозволяє безперешкодно і оперативно розповсюджувати інформацію, практично без будь-якої цензури.

Кількість користувачів світової мережі постійно збільшується, а відсутність суттєвих обмежень на створення інформаційного контенту унеможливорює оперативне реагування на небезпечну та неправдиву інформацію. Сьогодні складно уявити собі технологічно й соціально розвинуту країну з демократичною політичною системою, яка б була ізольована від світової інформаційної мережі Інтернет. Становлення сучасного працівника високо технологічного виробництва також не можливо без сучасної комп'ютеризованої освіти.

В Україні важливими етапами цифровізації вищої освіти можна назвати наступні:

- 1991 рік – проголошення незалежності, пришвидшення розвитку суспільно-політичних та соціально-економічних процесів, орієнтація на інтеграцію освітньої системи з системами розвинутих демократичних країн;
- 2020 рік – пандемія COVID-19 і тривалий карантин, який унеможливив традиційну очну аудиторну форму навчання;
- 2022 рік – агресія Росії проти України, яка змінила умови навчання практично у більшості закладів вищої освіти.

Цифровізація вищої освіти, що відбулася за цими етапами, призвела до суттєвого удосконалення електронних форм навчання в Україні, створення вітчизняних електронних баз і банків знань. На державному рівні унормовано впровадження сучасних комп'ютерних засобів в навчальний процес, проведено значну роботу з підготовки всіх учасників освітнього процесу до електронних форм освітньої взаємодії, закріплено відповідні компетентності у державних стандартах. Реалізовані ще до початку 2022 року якісні зміни зробили систему вищої освіти України гнучкою, здатною вижити та ефективно функціонувати не зважаючи на екстремальні воєнні умови.

За результатами терористичних актів, спрямованих проти мирного населення, понад 10 млн. людей під тиском обставин змінили місце проживання. Це означає, що значна кількість здобувачів втратила можливість фізично відвідувати заклади освіти, де вони навчаються, не має доступу до бібліотечних фондів та друкованих видань, позбавлені можливості

користуватися методичними матеріалами на друкованій основі. 1748 закладів освіти постраждали від бомбардувань та обстрілів, 144 з них зруйновано вщент. А це означає втрату фізичних та паперових зразків наукових досліджень, обладнаних лабораторій. Щотижня кількість постраждалих від війни та переміщених закладів вищої освіти зростає (Нікітіна, 2022). Проте, не менших збитків система освіти України задає інформаційна війна, яка розпочалася у 90-х роках минулого століття і не закінчиться навіть із закінченням гарячої фази військового конфлікту.

Аналізуючи різні точки зору й наукові підходи щодо впливу інформаційної війни на систему освіти зрозуміло, що переважна більшість науковців розглядає такий вплив як руйнацію організаційної структури. Така руйнація відбувається як через реальну матеріальну сферу, так і через психологічний вплив на свідомість викладачів та студентів.

Особливістю сучасної війни в Україні є знищення не просто військового й політичного потенціалу України, а й позбавлення її мови, культури, традицій через терор, в першу чергу, а також залякування й дезінформації населення. Важливу роль при цьому відведено освітянам, як інтелектуальному потенціалу та потужній силі опору. Про це свідчить ставлення окупантів до освітян на тимчасово окупованих територіях. Знищується вся навчальна література, де-факто забороняється українська мова й історія, викладачам та учителям пропонується перейти на бік окупаційної адміністрації та приєднатися до окупаційної пропаганди. Незгодні до співпраці освітяни піддаються катуванням або просто страчуються. В усіх окупованих областях відключається або суттєво ускладнюється доступ до світових інформаційних ресурсів для унеможливлення отримання достовірної інформації, а інформаційне поле заповнюється фейками, спрямованими на психологічний злам цивільного населення (Джеджера, 2022). Розробляються і поширюються ІПСО (інформаційно-психологічні спеціальні операції) через прихованих агентів та соціальні мережі.

Саме зараз в Україні склалися сприятливі умови, які значно посилюють можливості інформаційної зброї. Інформаційне суспільство,

частиною якого ми зараз є, призвело до тотальної ґаджетизації нашого життя і всіх його сфер від виробничої до побутової та освітньої. Доступність мережі Інтернет перетворила соціальні мережі на важливі інформаційні джерела. А це означає, що централізована інформаційна ізоляція людей практично не можлива. Існує багато доступних методів обходу інформаційних обмежень як VPN, супутниковий зв'язок та інше.

Слід розуміти, що вперше в історії людства інформаційна війна проходить не в умовах дефіциту інформації, в якому розвивалося людство як біологічний вид. Люди уже адаптувалися до дефіциту інформації. Як це працює: наш мозок шукає інформацію, поки її не знайде, а далі він емоційно виробляє власну реакцію без наявної потреби аналізу достовірності отриманих новин. Сьогодні ми маємо можливість швидкого розповсюдження практично не контрольованого потоку інформації. Тобто інформаційна війна проходить в умовах надлишкової інформації. Населення отримує фальсифіковану фейкову інформацію, яка першою поступає в мозок людини і сприймається нею як достовірна. Відповідно до сформованих в ході еволюції реакцій, людина не шукає фактів для перевірки і підсвідомо стає жертвою психологічно-інформаційного впливу. Дистанційна форма навчання активізує мережеву роботу здобувачів освіти, чим збільшує ризики їх ураження. Студенти втрачають бажання навчатися, відчувають себе не комфортно, не можуть якісно засвоювати навчальний матеріал. Отже, знижується якість освіти.

Різноманітні інформаційно-психологічні операції (далі – ІПСО), які постійно удосконалюються, доповнюють один одного, що посилює небажаний ефект, призводить до небажаних наслідків.

Негативні наслідки інформаційних впливів на здобувачів вищої освіти. Наразі наступні фактори можуть впливати на світогляд і психологічний стан учасників освітнього процесу, а саме:

- зацікавленість ворога;
- технічні можливості реалізовувати негативний вплив на свідомість учасників освітнього процесу;

— недостатній або низький рівень готовності дорослих захищати здобувачів від інформаційного впливу.

Здобувачі вищої освіти, науково-педагогічні працівники, як і всі інші громадяни України підпадають під вплив ІПСО, що негативно відбивається на їхньому психологічному стані, шкодить здоров'ю та часто ставить під загрозу життя. Зрозуміло, що при цьому наноситься непоправна шкода якості освітнього процесу. На різні категорії студентів спрямовані різні ІПСО, які завдають їм максимальної шкоди, демотивують, деморалізують, дезорієнтують. Аналіз ситуації в Україні дозволив нам виділити наступні категорії здобувачів вищої освіти, які можуть бути під впливом дезінформації з боку ворога, як-от:

- здобувачі з окупованих територій;
- здобувачі, які евакуювались в інші країни світу;
- здобувачі, які є переміщеними в межах України;
- здобувачі з територій бойових дій.

Так, на студентів, які опинилися на окупованій території і щоденно ризикують власним життям основними наративами впливу є такі: «Росія тут назавжди, Україна програє, всі мешканці окупованих територій є зрадниками». Зрозуміло, що такий вплив породжує думки про безвихідь і призводить до безпорадності, песимістичного сприйняття майбутнього; значна кількість молодих людей, потенційних студентів, введена в оману або відмовляється від здобуття вищої освіти, втрачає зв'язок з Батьківщиною, переїздить до ворожої їй країни.

Значної шкоди наносять ІПСО і тим студентам, які евакуювались у європейські та інші країни. Вплив ІПСО на цю категорію українців також є потужним. Періодично в соціальних мережах поширюється думка, що еміграція є зрадою, штучно формується враження їхньої непотрібності у своїй країні. Таким чином, певна частина молоді приймає рішення інтегруватися в інше суспільство, обирає на довгий час статус емігранта з обмеженими правами та можливостями. Періодично на них здійснюють тиск через прихованих у Європі агентів російського впливу, які ображають та принижують як самих емігрантів, так і їх дітей. Проводяться і

реальні провокації з метою дискредитації українців. Факти про такі випадки швидко підхоплюються «жовтою пресою», створюючи враження про зниження підтримки українців за кордоном, формуючи до наших переселенців негативне ставлення. Навіть ті студенти, які продовжують навчання у дистанційному режимі в перманентному стресовому стані невпевненості і невизначеності не мають достатньої мотивації до якісного навчання.

Переміщені в межах України мають відчуття єдності з Батьківщиною, яке надихає їх на якісне навчання і акумулює їх творчий потенціал. Проте, на цю категорію студентів спрямовані ІПСО іншого характеру і тематики. Метою ІПСО, які поширюються на аудиторію внутрішньо переміщених українців є розкол в суспільстві. Активно підіймається тема підтримки біженців в різних регіонах, компенсації за втрачене житло, надання медичних та інших послуг. Позитивні факти про ініціативу в окремих місцях подають як негативний факт її відсутності для інших.

Місто Запоріжжя стало непоборним рубежем для нашого ворога. Мешканці міста, а серед них переважна більшість наших студентів виживають під тонами смертоносного металу, який майже щоденно летить на їх голови. Навіть цього достатньо для втрати психологічної рівноваги і зміщення пріоритетів з освітньої діяльності на виживання. Проте, інформаційна війна не залишає і їх поза увагою. Найпотужнішим ІПСО тут виступає ядерний шантаж, який періодично змінює об'єкт загрози від Запорізької атомної станції до тактичної ядерної зброї.

Порушення освітнього процесу у закладах вищої освіти і зменшення мотивації студентів до оволодіння важливими для майбутнього професіями призведуть у післявоєнний час до затримки та уповільнення відбудови нашої країни, що знову призведе до відтоку молодих перспективних кадрів до інших країн. Таким чином, дуже важливо своєчасно компенсувати можливі загрози ефективною протидією.

В умовах тотальної комп'ютеризації суспільства на технічному, виробничому і побутовому рівнях та розвинутої, відкритої й доступної інформаційної мережі захист від інформаційних ворожих засобів можливий лише

як самозахист. А важливим фактором самозахисту є розуміння характеру негативних впливів і методів проведення інформаційних психологічних операцій, володіння методами правильного реагування на ворожі впливи. Сформувані у здобувачів вищої освіти відповідні знання та навички можуть лише фахівці шляхом цілеспрямованої системної роботи.

Засоби формування навичок інформаційної безпеки у здобувачів вищої педагогічної освіти. Вважаємо, що формування навичок інформаційної безпеки у здобувачів вищої освіти можна здійснювати через модифікацію освітніх програм. Так, на сьогодні освітня програма спеціальності 013 «Початкова освіта» за першим (бакалаврським) рівнем освіти, яка розроблена в Хортицькій національній академії на основі прийнятого у 2021 році Стандарту вищої освіти, містить як мінімум два предмета професійної складової, під час яких вивчаються питання інформатизації, комп'ютеризації освітньої діяльності та методики викладання інформатичної освітньої галузі. Так, наприклад, освітня програма першого (бакалаврського) рівня передбачає вивчення таких навчальних дисциплін, як «Інформаційні технології, системи та ресурси» (з циклу загальної підготовки), «Методика навчання інформатичної освітньої галузі» (з циклу професійної підготовки). Доцільно було б в робочі навчальні програми цих дисциплін ввести модуль «Формування навичок інформаційної безпеки молодших школярів».

Тематика і зміст зазначеного модуля сприятиме кращому розумінню здобувачами структури і характеру інформаційно-психологічних спеціальних операцій (ІПСО) та дозволить їм легко засвоїти практичні навички протидії негативним інформаційним впливам. В курсі «Методика викладання інформатичної освітньої галузі» логічним було б відпрацювання практичних аспектів викладання зазначеної теми для учнів початкових класів.

На вивчення модуля «Формування навичок інформаційної безпеки молодших школярів» раціонально виділяти 12 аудиторних годин. Під час лекційних годин (4 год.) здобувачі вивчають методи ведення інформаційної війни, розробку та проведення ІПСО, а також отримують

знання про особливості сприйняття інформації дітьми молодшого шкільного віку. Під час практичних занять (8 год.) майбутні вчителі початкових класів вивчають основи інформаційної гігієни, відпрацьовують методики розпізнавання ІПСО та пояснення ІПСО учням початкової школи, здійснюють їх логічний аналіз, тренують способи захисту від інформаційних нападів. Модульний контроль здійснюється у вигляді ділової гри-тренінгу, під час якої здобувачам пропонуються віртуальні навчальні ситуації, де їм доведеться переконувати і навчати методам інформаційної безпеки віртуальних учнів початкової школи з урахуванням їх психологічних та навчальних особливостей. Для посилення ефективності заключного етапу також створюються електронні тренажери на навчальному ресурсі викладача, що дозволить кожному здобувачу відпрацювати складні ситуації в освітньому процесі. Результативність навчання студентів забезпечить поетапне засвоєння теоретико-методологічних основ з питання інформаційної безпеки.

Освітня програма 013 «Початкова освіта» передбачає також певні вибіркові дисципліни, які можуть вирішувати зазначену у статті проблему, такі як: «Особливості програмно-технічного забезпечення викладання курсу інформатики в початковій школі», «Організація проектної діяльності на уроках інформатики за допомогою Minecraft», «Сучасні технології комунікації вчителя початкових класів».

Підсумовуючи можна виділити наступні етапи підготовки здобувачів до формування навичок безпечної поведінки молодших школярів у віртуальних інформаційних просторах:

- формування розуміння у студентів реальних загроз інформаційного суспільства і навички аналізу їх впливу як на дорослих членів українського суспільства, так і на дітей молодшого шкільного віку;

- формування навичок протидії виявленим і потенційно прогнозованим інформаційним загрозам;

- формування загальних методичних підходів щодо викладання предметів інформатичної освітньої галузі в початковій школі з акцентом на темі інформаційної безпеки;

— практичне відпрацювання під час тренінгових занять методик формування навичок інформаційної безпеки в учнів початкової школи.

Перші три етапи навчання мають бути практико орієнтованими із залученням лекційно-семінарського супроводу, мультимедійних і друкованих ресурсів. Четвертий етап є суто практичним і має проходити у ігровій та тренінговій формі.

Висновки. Формування навичок інформаційної безпеки у здобувачів вищої освіти в Україні сьогодні є актуальним питанням. Інформаційна війна проти України не закінчиться навіть після закінчення бойових дій. Від готовності

всіх громадян протистояти інформаційним маніпуляціям ворога залежить успішність подальшого розвитку нашої країни. Майбутнім педагогам доведеться впроваджувати інформаційну безпеку в освітній процес. Формування рівня інформаційної гігієни у майбутніх педагогів є важливим аспектом їхньої професійної підготовки. Інформаційна гігієна передбачає уміння ефективно та відповідально працювати з інформацією та технологіями, а також зберігати психологічне та фізичне здоров'я. Врахування цих аспектів допомагає майбутнім педагогам не тільки ефективно працювати в сучасному інформаційному середовищі, але й у майбутньому передати ці вміння своїм учням.

Література

- Джеджера О. Емоційна стійкість здобувачів освіти в умовах війни як проблема вищої школи. Психологія: реальність і перспективи. *Збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету*. 2022. Вип. 18. С. 73–80.
- Драч І. І., Скиба Ю. А. Діяльність інституту вищої освіти національної академії педагогічних наук України в умовах воєнного часу. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2022. Вип. 4. № 1.
- Коренева І. М. Вплив війни росії в Україні на досягнення цілі сталого розвитку № 4 «Якісна освіта» та взаємодія з ЦСР № 16 «Мир та справедливість». Conference: *Освіта і наука XXI століття : матеріали звітної науково-практичної конференції викладачів* (м. Глухів, 4 травня 2022 року). 2022. С. 92–94.
- Нікітіна О. П. Вплив війни на стан здоров'я і життєдіяльність здобувачів вищої освіти. *Освітній процес в умовах воєнного стану в Україні : матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації*, 3 травня – 13 червня 2022 року. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2022. С. 319–321.
- Прокопова А., Стришка Є., Волощук М. Вплив інформаційно-психологічної війни на здоров'я населення. *Grail of Science*. 2022. № 16. С. 482–484.
- Altbach P., de Wit H. Global Engagement in a Time of Geopolitical Tensions: A New Cold War. *International Higher Education*. 2022. No 111. P. 3–4.

References

- Altbach, P. (2022). de Wit H. Global Engagement in a Time of Geopolitical Tensions: A New Cold War. *International Higher Education*. No 111. P. 3–4 (eng).
- Jezhera, O. (2022). Emotional stability of students in war conditions as a problem of higher education. *Psychology: reality and prospects. Collection of scientific works of the Rivne State Humanitarian University*. Issue 18. P. 73–80 (ukr).
- Drach, I. I. & Skyba, Yu. A. (2022). Activities of the Institute of Higher Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine in wartime conditions. *Bulletin of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*. Issue 4. No. 1 (ukr).
- Koreneva, I. M. 2022. The impact of Russia's war in Ukraine on the achievement of the goal of sustainable development No. 4 "Quality education" and interaction with the goal No. 16 "Peace and justice". Conference: *Education and science of the 21st century: materials of the scientific and practical conference of teachers* (Glukhiv, May 4, 2022). 92–94 (ukr).

- Nikitina, O. P. (2022). The impact of war on the state of health and life of students of higher education. *The educational process in the conditions of martial law in Ukraine: materials of the All-Ukrainian Scientific and Pedagogical Advanced Training*, May 3 – June 13, 2022. Odesa: Helvetica Publishing House, 319–321 (ukr).
- Prokopova, A., Stryshka, E. & Voloshchuk M. (2022). Impact of information and psychological warfare on population health. *Grail of Science*. No. 16. 482–484 (ukr).

DEVELOPMENT OF INFORMATION SECURITY SKILLS IN HIGHER EDUCATION STUDENTS IN MODERN REALITIES

Svitlana Lupinovych, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy and Teaching Methods, Khortytsia National Academy, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail: Svetlanalupinovych@gmail.com

Iryna Lapshyna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Assistant Professor at the Department of Pedagogy and Teaching Methods, Khortytsia National Academy, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail: ilanishpal@gmail.com

The article examines the impact of the information war on the quality of higher education in Ukraine. Simultaneously with the wartime destruction of the material and technical facilities of educational institutions and the destruction of methodological funds and laboratories, there is a powerful informational influence on the consciousness of higher education students with the aim of their disorganization and disorientation. A certain part of students actively reacts to the means of informational influence – informational and psychological special operations, which leads them to losing motivation to study and refusing to participate in professional development. Such processes can cause significant damage to Ukraine in the future, during the post-war reconstruction.

Formation of information security skills among students of higher education in Ukraine is an urgent issue today. With the activation of remote forms of education and the active use of information sources, the enemy gets new opportunities for negative informational influences, which endangers the mental health of students and often even their lives. Considering the impossibility of information isolation in the conditions of the information society, it is possible to ensure a high-quality educational process only through the formation of information hygiene of students. This process should be carried out by information technology specialists on a systematic basis.

The factors of increasing informational influences on higher education students in modern conditions have been determined. It was established that restricting students' access to information is not possible. The authors offer their own solution to this problem.

Stages of preparing applicants for the formation of safe behavior skills of younger schoolchildren in virtual information spaces: – formation of students' understanding of the real threats of the information society and the ability to analyze their impact on both adult members of Ukrainian society and children of primary school age; – formation of countermeasures against detected and potentially predicted information threats; – formation of general methodological approaches to the teaching of IT subjects in primary school with an emphasis on the topic of information security; – practice during training classes of methods of forming information security skills in primary school students. The first three stages of training should be practically oriented with the involvement of lecture-seminar support, multimedia and printed resources. The fourth stage is purely practical and should take place in the form of games and training.

Keywords: information warfare, distance education, artificial intelligence, information hygiene, information security.

Авторський внесок кожного із співавторів: Лупінович С. М. – 50 %, Лапшина І. С. – 50 %

Стаття надійшла до редакції / Received 27.04.2023

Прийнята до друку / Accepted 23.10.2023

Унікальність тексту 93,8 % (Unicheck ID1016020710)

© Лупінович Світлана Миколаївна, Лапшина Ірина Сергіївна, 2023

DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-9-15>
УДК 378:159.9-051]:005.336.2

Ірина Вадимівна Міхалець
ORCID iD <https://orcid.org/0009-0004-7039-6407>
викладачка кафедри педагогіки, психології,
початкової освіти та освітнього менеджменту,
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-
педагогічна академія» Харківської обласної ради,
м. Харків, Україна
prokopenko.hgra@gmail.com

НАПРЯМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У оглядовій статті порушено проблему розвитку професійної компетентності майбутніх психологів. Здійснено аналіз науково-методичної та нормативної літератури. Уточнено поняття «професійна компетентність». Висвітлено комплекс професійних компетентностей, якими мають оволодіти майбутні психологи під час навчання в закладі вищої освіти. Визначено складники професійної компетентності майбутніх психологів. Запропоновано шляхи розвитку професійної компетентності майбутніх психологів у сучасних умовах. Запропоновано методи підвищення ефективності розвитку професійної компетентності майбутніх психологів: традиційні, інтерактивні, інноваційні.

Ключові слова: професійна компетентність, майбутній психолог, професійна підготовка, теоретичні знання, вміння, навички, особистісні та професійно важливі якості, сучасні умови.

Вступ. Упровадження в освітній процес сучасного закладу вищої освіти компетентнісного підходу передбачає формування у здобувачів комплексу знань, умінь та навичок, особистісних і професійних якостей, необхідних для успішної професійної діяльності. А. Харківська (2017) наголошує, що «стратегія розвитку вищої освіти в Україні повинна вбирати в себе загальноосвітні тенденції трансформації суті і методів управління освітою, що в багатьох розвинених країнах стали прискорювачем економічного зростання, сприяли задоволенню потреб, що зростали, розкриттю творчого потенціалу особистості, забезпечили впровадження нових інформаційних технологій» (с. 48).

Зосередження наукової уваги на процесі розвитку професійної компетентності саме майбутніх психологів сьогодні викликане кількома чинниками, а саме: швидкими змінами в соціальній та економічній сфері суспільства (вимагають від психологів гнучкості й адаптивності, здатності швидко навчатися, застосовувати нові знання та навички у своїй професійній діяльності), зростанням вимог до якості надання психологічних

послуг (сучасні клієнти очікують від психологів високої кваліфікації, професійної компетентності й емпатії), появою нових психологічних напрямків і технологій (майбутні фахівці повинні бути готовими до використання нових методів та підходів у своїй роботі) тощо.

Теоретико-методологічні основи фахової підготовки майбутніх психологів стали предметом багатьох досліджень вітчизняних вчених. І. Левинська (2016) вивчила зарубіжний досвід розвитку професійної компетентності майбутнього психолога та дійшла висновків про те, що, на думку більшості зарубіжних науковців, характерними ознаками професійної компетентності є прагнення до постійних змін, орієнтація на майбутнє, вияв лідерських якостей, вміння здійснювати вибір у конкретній ситуації, мотивація до неперервної самоосвітньої діяльності. Натомість в Україні, на думку цієї дослідниці, формування професійної компетентності повинно здійснюватися з урахуванням впливу на рівень професійної підготовки спеціалістів економіки кризового періоду (с. 31).

Дослідження психолого-педагогічних умов особистісного та професійного самовдосконалення майбутніх психологів, здійснене Т. Кетлер-Митницькою (2020), дозволило вченій виділити вагомі технології самоосвіти та самовиховання, спеціально розроблені форми, методи та методики інтерактивної роботи, орієнтовані на стимулювання мотивації та збагачення ресурсів саморозвитку (с. 88). У своїй роботі дослідниця наголошує, що професійна підготовка реалізується за допомогою активізації внутрішніх чинників процесу самовдосконалення, одним з яких є інтернальність – особистісна властивість, що набуває особливої значущості у контексті специфіки професійної діяльності психолога (с. 88). Окремі методи, оволодіння якими складає компетентність майбутніх психологів, вивчали В. Кротенко та Г. Найдьонова (2020). Здійснення Д. Супрун (2019) системних досліджень з пошуку педагогічних умов організації системи професійної підготовки психологів дозволило їй стверджувати, що сьогодні нагальною є поетапна розбудова професійної підготовки психологів саме у галузі спеціальної освіти, що ґрунтуватиметься на компетентісно-орієнтованій основі.

Багатоаспектність діяльності психолога системи освіти, на думку О. Низовець (2007), висуває особливі вимоги до індивідуально-психологічних особливостей та професійних якостей практичного психолога, зокрема до рівня його комунікативної компетентності. Разом з тим дослідниця відмічає, що сьогодні не об'єктивовані вимоги до особистості та професійної діяльності шкільного психолога і це суттєво ускладнює роботу закладів вищої освіти з підготовки практикоорієнтованих фахівців психології.

Ці та інші наукові роботи системно презентують особливості розвитку професійної компетентності майбутніх психологів, проте умови сьогодення: дистанційне та змішане навчання, воєнний стан в Україні, окупація населених пунктів, емоційно-психологічний тиск, вимушена евакуація, еміграція тощо – зумовлюють потребу у продовженні пошуків та уточненні теоретико-практичних напрацювань саме з позиції сучасних соціальних умов, у яких знаходяться заклади вищої освіти України.

Мета дослідження: на основі аналізу науково-методичної та нормативної літератури проаналізувати напрями розвитку професійної компетентності майбутніх психологів у сучасних соціальних умовах в Україні.

Для реалізації цілей розвідки нами використано такі наукові **методи**: аналіз науково-теоретичних розробок науковців та нормативних актів, виділення та систематизація особливостей розвитку професійної компетентності майбутніх психологів, узагальнення власного педагогічного досвіду щодо шляхів розвитку професійної компетентності психологів під час їхнього навчання у закладі вищої освіти.

Тезаурус дослідження. Усебічний розвиток особистості здобувача вищої освіти, готовність до майбутньої фахової діяльності, сформований та розвинутий комплекс загальних та професійних компетентностей є ключовими цілями діяльності закладу вищої освіти з підготовки майбутнього психолога, готового до виконання широкого спектру професійних завдань. Нам імponує думка О. Низовець (2007), яка наголошує, що «саме під час навчання у закладі освіти відбувається первинне «освоєння» професії, визначаються життєва та світоглядна позиції молодого людини, вивчаються способи взаємодії, форми поведінки і спілкування». У ЗВО майбутній фахівець набуває високий рівень професійної компетентності, що передбачає теоретичні знання, практичні вміння та навички, а також особистісні й професійно важливі якості. У Законі України «Про освіту» *компетентність* трактується як «динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» (*Про освіту*, 2017).

Для з'ясування сутності поняття «професійна компетентність майбутнього фахівця» вважаємо за потрібне проаналізувати декілька понять, які відповідають специфіці нашого дослідження.

Л. Дибкова (2006) під професійною компетентністю розуміє «певну систему, що інтегрує знання, уміння, навички, професійно значущі якості особистості, які забезпечують

виконання особистих професійних зобов'язань» (с. 45). Зі свого боку О. Шупінська (1998) наголошує, що професійна компетентність – це «складний комплекс, який включає професійні знання, вміння, навички, готовність до діяльності, а також цілий ряд професійно важливих особистісних якостей» (с. 692). І. Левинська (2016) визначає професійну компетентність як «готовність і здатність цілеспрямовано діяти відповідно до вимог, методично організовано і самостійно вирішувати завдання і проблеми, а також оцінювати результати власної діяльності; встановлений формальними кваліфікаційними вимогами, сформований суспільною практикою обсяг знань і вмінь, потрібний для успішного виконання суб'єктом суспільно значущих завдань» (с. 31). За основу у нашому дослідженні візьмемо твердження А. Прокопенко (2023), яка переконана, що «професійна компетентність – це інтегрована якість особистості, що демонструє рівень оволодіння відповідними компетенціями, які характеризують його здатність результативно виконувати професійну діяльність через прояв професіоналізму та педагогічної майстерності й уміння проводити рефлексію, зумовлену власним досвідом роботи» (с. 228–229).

Складові професійної компетентності (репрезентація на прикладі Освітньо-професійної програми «Психологія» Харківської гуманітарно-педагогічної академії). Уважаємо, що розвиток професійної компетентності майбутніх психологів має здійснюватися з метою поглиблення знання в галузі психології для виконання професійних обов'язків на високому рівні, розв'язання типових і неординарних проблем у сфері надання психологічних послуг. Відповідно до Освітньо-професійної програми підготовки фахівця першого (бакалаврського) рівня спеціальності 053 Психологія зміст підготовки має спрямовуватися на «вивчення психологічних дисциплін, які забезпечують професійну готовність до діяльності практичного психолога та організатора з персоналу» (Освітньо-професійна програма, 2023, с. 8). Професійні компетентності, формування яких передбачено цим документом, є такі: «оперувати категоріально-понятійним апаратом психології», «до ретроспективного

аналізу вітчизняного та зарубіжного досвіду розуміння природи виникнення, функціонування та розвитку психічних явищ», «до розуміння природи поведінки, діяльності та вчинків», «самостійно збирати та критично опрацьовувати, аналізувати та узагальнювати психологічну інформацію з різних джерел», «використовувати валідний і надійний психодіагностичний інструментарій», «самостійно планувати, організовувати та здійснювати психологічне дослідження», «аналізувати та систематизувати одержані результати, формулювати аргументовані висновки та рекомендації», «організовувати та надавати психологічну допомогу (індивідуальну та групову)», «здійснювати просвітницьку та психопрофілактичну відповідно до запиту роботу», «дотримуватися норм професійної етики», «до особистісного та професійного самовдосконалення, навчання та саморозвитку», «до консультативної роботи з поширеними проблемами психічного здоров'я та психосоціального благополуччя, створення сприятливого психологічного середовища», «до володіння навичками проведення психореабілітаційних та соціально-адаптаційних заходів, запобігання емоційному та професійному вигоранню», до «розуміння суспільно-політичних процесів на державному та світовому рівні в історичному контексті та їх актуальному стані», «до розуміння основ анатомії, еволюції нервової системи людини та основ психофізіології», «до проведення роботи з кадровим складом різного типу організацій з метою відбору кадрів, управління їх мотивацією та створення соціально-психологічного клімату, що сприяє оптимізації процесу досягнення цілей організації», «до володіння особливостями впливу психологічних чинників на стан здоров'я, перебіг захворювання та уміння виявляти зміни психічної діяльності при патологічних станах, які пов'язані із психічними або соматичними захворюваннями» (Освітньо-професійна програма, 2023, с. 10-11).

Зважаючи на презентований вище перелік та власний професійний досвід, доходимо висновків про складові професійної компетентності майбутніх психологів такі:

- теоретичні знання з психології (загальної, вікової, педагогічної, соціальної, нейропсихології тощо), основ психотерапії, психологічного консультування та інших галузей психології;

- практичні вміння та навички, необхідні для проведення консультування, психотерапії, діагностики й інших видів психологічної роботи;

- особистісні та професійно важливі якості (зосередженість, уважність, емпатія, комунікативність, стресостійкість, відповідальність, самоорганізованість тощо).

З огляду на це, розвиток професійної компетентності майбутніх психологів здійснюється і в процесі навчання, і в процесі проходження практики, а також самостійної професійної діяльності або стажування.

Напрями діяльності ЗВО з розвитку професійної компетентності майбутніх психологів

Для розвитку професійної компетентності майбутніх психологів необхідно використовувати комплексний підхід, що буде враховувати такі *напрями діяльності ЗВО*:

- удосконалення змісту професійної підготовки майбутніх психологів за допомогою розширення та оновлення тем, навчальних компонентів, залучення стейкхолдерів до розробки освітньо-професійних програм, необхідних для успішної професійної діяльності;

- упровадження інноваційних технологій навчання, використання інтерактивних методів та прийомів викладання, єдність формальної, інформальної та неформальної форм здобуття освіти, що дозволить підвищити ефективність розвитку професійної компетентності майбутніх психологів;

- організація практичної підготовки майбутніх психологів, що є одним із найважливіших етапів у формуванні професійної компетентності, адже передбачає застосовування набутих знань та вмінь, формування першого професійного досвіду;

- створення системи психологічної підтримки професійного становлення майбутніх психологів, що пов'язано із забезпеченням необхідних умови для підвищення мотивації,

особистісної зацікавленості у розвитку компетентностей, формування ціннісної орієнтації в роботі психолога, розвитку емпатійного чуття, самопізнання, самокритики;

- розвиток особистісних та професійно важливих якостей майбутніх психологів, серед яких можемо назвати такі, як: емпатійність (розуміння почуттів, емоції та стану співрозмовника, уміння співпереживати, співчувати та підтримувати інших), комунікативність (професійне мовлення, культура спілкування, уміння проводити продуктивні бесіди), стресостійкість (самопізнання, самоконтроль), рефлексійність (здатність визнавати свої помилки й здобутки, слабкі й сильні сторони як професіонала, відповідальність за результативність професійної діяльності), зацікавленість (інтерес до вирішення проблем інших людей, повага, щирість, доброзичливе ставлення до співрозмовника/клієнта) тощо. Розвиток цих якостей у здобувачів освіти дозволить їм у майбутньому надавати якісні послуги клієнтам, усвідомлено та відповідально ставитися до професії, розуміти власну роль як практичного психолога.

Ефективність розвитку професійної компетентності майбутніх психологів залежить від використання різноманітних форм та методів викладання: традиційних (лекції, семінарські заняття, практичні заняття, науково-практична діяльність, практика тощо), інтерактивних (мозковий штурм, дискусії, дебати, аналіз професійних (проблемних) ситуацій, проектна діяльність, моделювання, навчання інших тощо), практичних (психологічна практика, стажування, ініційована волонтерська активність).

Висновки. Ефективність розвитку професійної компетентності майбутніх психологів пов'язана, по-перше, із опануванням на високому рівні теоретичними знаннями з психології, уміннями та навичками забезпечувати консультування, психотерапію, діагностику, надавати пораду та підтримку своїм клієнтам чи співрозмовникам, по-друге, із розвитком особистісних та професійно важливих якостей. Складні соціальні умови, у яких знаходиться сьогодні система вищої освіти України (воєнний стан в країні, вимушене переміщення суб'єктів

освітнього процесу, переважання дистанційних форм навчання) зумовлюють переосмислення напрямів діяльності ЗВО з розвитку професійної компетентності майбутніх психологів. На перший план виходить удосконалення змісту професійної підготовки майбутніх психологів, упровадження інноваційних технологій навчання, розширення можливостей для практичної підготовки майбутніх психологів, перегляд системи психологічної

підтримки здобувачів освіти, розвиток таких особистісних та професійно важливих якостей, як емпатійність, комунікативність, стресостійкість, зацікавленість тощо.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у поглибленому вивченні способів розвитку професійної компетентності майбутніх психологів під час проходження різних видів практики.

Література

- Дибкова Л. М. Індивідуальний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / АПН України ; Інститут вищої освіти. Київ, 2006. 227 с.
- Кетлер-Митницька Т. С. Психолого-педагогічні умови формування інтернальності як чинника готовності до особистісно-професійного саморозвитку майбутніх психологів. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2020. Вип. 2(3). С. 88–98. DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3-9>
- Кротенко В. І., Найдьонова Г. О. Метафора як метод консультативної роботи психологів та соціальних педагогів з батьками. *Науковий журнал Хортицької національної академії. Scientific Journal of Khortytsia National Academy*. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2020. Вип. 1(2). С. 172–180. DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-2-18>
- Левинська І. Б. Структура професійної компетентності майбутнього психолога: теоретичний зарубіжний досвід. *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2016. Т. 188. С. 27–32.
- Низовець О. А. Розвиток комунікативної компетентності у процесі професійної підготовки майбутніх психологів. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : збірник наукових праць*. 2007. № 3 (5). URL : <https://ap.uu.edu.ua/article/252> (Дата звернення: 01.11.2023).
- Освітньо-професійна програма «Психологія» перший (бакалаврський) рівень / кер. проектної групи О. С. Шукалова ; *Комун. Закл. «Харків. гуманітар.-пед. акад.» Харків. обл. ради*. Харків, 2023. 72 с. URL : <http://www.hgpa.kharkov.com/wp-content/uploads/2019/opp/2023/bacalavr/psychology.pdf> (Дата звернення: 01.11.2023).
- Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (Дата звернення:).
- Прокопенко А. О. Теоретико-методологічні засади педагогічної концепції едукативної майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Полтава, 2023. 703 с.
- Супрун Д. М. Педагогічні умови організації системи професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Вид-во Комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2019. Вип. 1(1). С. 130–139. DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2019-1-14>
- Харківська А. А. Стратегічне управління системою науково-методичної роботи ВНЗ. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : зб. наук. пр. / Укр. інж.-пед. акад. Харків : Вид-во УІПА, 2017. № 54–55. С. 47–55.

Шупінська О. Загальне і особливе у співвідношенні категорій правової та юридичної культури. *Право України*. 1998. № 11. С. 131–135.

References

- Dybko, L. M. (2006) Individual approach in the formation of professional competence of future economists. thesis for the degree of the Candidate of Pedagogical Sciences : 13.00.04 / Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine ; Institute of Higher Education (ukr).
- Educational and professional program «Psychology» first (bachelor's) level (2023). <http://www.hgpa.kharkov.com/wp-content/uploads/2019/opp/2023/bacalavr/psychology.pdf> (Date of access: 01.11.2023) (ukr).
- Ketler-Mytnytska, T. S. (2020). Psychological and pedagogical conditions of the internality formation as a factor of the future psychologists' personal and professional self-development *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work)* : scientific journal. Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy of Zaporizhzhia Regional Council. Iss. 2(3). 88–98 <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3-9> (ukr).
- Kharkivska, A. A. (2017) Strategic management of the system of scientific and methodical work of universities. *Problems of Engineering Pedagogic Education*. 47–55. (ukr).
- Krotenko, V. I. & Naidionova, H. O. (2020). Metaphor as a method of consultative work of psychologists and social teachers with parents. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work)*. Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education. Khortytsia National Educational Rehabilitation Academy of Zaporizhzhia Regional Council. Iss. 1(2). 172–180 <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-2-18> (ukr).
- Levyńska, I. B. (2016). The structure of the professional competence of the future psychologist: theoretical foreign experience. *Scientific Notes of NaUKMA*. 188. 27–32. (ukr).
- Nyzovets, O. A. (2007). Development of communicative competence in the process of professional training of future psychologists. *Actual problems of education and upbringing of people with special needs*. <https://ap.uu.edu.ua/article/252> (Date of access: 01.11.2023). (ukr).
- On education : Law of Ukraine from 05.09.2017 № 2145-VIII. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (Date of access: 01.11.2023) (ukr).
- Prokopenko, A. O. (2023). Theoretical and methodological foundations of the pedagogical concept of education of future teachers in the conditions of digitalization of education : State Institution «Luhansk Taras Shevchenko National University» (ukr).
- Shupinska, O. (1998). General and special in relation to the categories of legal and legal culture. *Law of Ukraine*. 11. 131–135. (ukr).
- Suprun, D. M. (2019). Pedagogical conditions of the psychologists' professional training system organization in the field of special education. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work)* : scientific journal : Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy of Zaporizhzhia Regional Council, Iss. 1(1). 130–139 <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2019-1-14> (ukr).

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE PSYCHOLOGISTS IN MODERN CONDITIONS

Iryna Mikhalets, teacher of the Department of Pedagogy, Psychology, Primary Education and Active Management, Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council, Kharkiv, Ukraine, e-mail: prokopenko.hgpa@gmail.com

The article deals with the problem of developing the professional competence of future psychologists in modern conditions of social development. The analysis of scientific-methodological and legislation aspects of the development of professional competence of future psychologists in modern conditions was carried out. The concept of "professional competence" in the scientific circulation of some domestic scientists has been clarified.

On the basis of the Educational and Professional Program of the first (bachelor) level of the specialty 053 Psychology, a set of professional competencies that future psychologists should master during their studies at a higher education institution has been covered. The components of the professional competence of future psychologists are determined: theoretical knowledge; practical skills and abilities; personal and professionally important qualities. Ways of developing the professional competence of future psychologists in modern conditions are proposed: improvement of the content of future psychologists' professional training; introduction of innovative learning technologies, use of interactive teaching methods and techniques, unity of formal and informal forms of education; organization of practical training of future psychologists; creation of a system of psychological support for the professional development of future psychologists. It was found that among the personal and professionally important qualities of future teachers there are the following: the ability to empathize; communicativeness; stress resistance; reflexivity; interest etc. Proposed methods of increasing the effectiveness of the development of professional competence of future psychologists: traditional (lectures, seminar classes, practical classes, scientific and practical activities, practice, etc.); interactive (brainstorming, discussions, debates, analysis of professional (problem) situations, modelling, teaching others, etc.); innovative (project activities, classes using ICT, group work, soft skills development, etc.). The perspective of the research is to study ways of developing the professional competence of future psychologists during various types of practice.

Key words: professional competence, future psychologists, professional training, theoretical knowledge, practical skills, personal and professionally important qualities, modern conditions.

Стаття надійшла до редакції / Received 01.09.2023

Прийнята до друку / Accepted 23.10.2023

Унікальність тексту ____ % (Unicheck ID ____)

© Ірина Вадимівна Міхалець, 2023.

DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-9-9>

УДК 378:614.253.4

Жанна Михайлівна Рагріна

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-7823-5630>

кандидатка педагогічних наук, доцентка,

декан міжнародного факультету

Запорізький державний медико-фармацевтичний університет

м. Запоріжжя, Україна

ragrinazhanna@gmail.com

Альона Костянтинівна Репетун

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-6777-5087>

викладачка кафедри мовної підготовки,

Запорізький державний медико-фармацевтичний університет

м. Запоріжжя, Україна

novosolovaalona@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У науково-оглядовій статті проаналізовано основні моделі і теорії щодо дослідження поняття «професійна ідентичність» та основні фактори впливу на формування фахової ідентичності студентів під час навчання в закладах вищої освіти. Новизна роботи полягає в дослідженні вітчизняного та світового досвіду виховної роботи, що спрямовані на становлення позитивної

професійної ідентичності здобувачів. Авторами запропоновані форми й методи роботи, що сприятимуть становленню професійної ідентичності студентів, зокрема запропоновано впровадити комплексні програми виховної роботи та залучати до навчальних планів окремі теми, курси, тощо, які б сприяли формуванню професійної компетентності та ідентичності здобувачів фахової вищої освіти.

Ключові слова: професійна ідентичність, студенти, заклад вищої освіти, наставник, ментор, викладач, навчальний процес, виховна робота.

Постановка проблеми. Проблема становлення професійної ідентичності вперше виникає з появою системи професійного навчання та завжди тісно пов'язана з етапами розвитку цієї системи. Усвідомлення цієї проблеми відтворює не лише суттєві зміни в підходах до професійної підготовки в закладах вищої освіти, а й окреслює реальні виклики, що стоять перед майбутніми фахівцями. Безперечно, обрання майбутнього фаху – одна з найважливіших подій у житті кожної людини, оскільки визначає весь подальший життєвий шлях. Вибір професії визначає не лише траєкторію кар'єрного зростання, але й значною мірою впливає на самоусвідомлення та соціальну інтеграцію особистості.

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується високою конкуренцією на ринку праці та швидкими змінами в технологічній сфері. У зв'язку з цим проблема становлення професійної ідентичності набуває нових аспектів, пов'язаних із здатністю адаптуватися до вимог сьогодення, урахуванням глобальних тенденцій та розумінням сутності вибраної професійної траєкторії.

Дослідження, спрямовані на вивчення проблеми професійної ідентичності, вбачаються суттєво значущими, а процес вивчення специфіки формування професійної ідентичності стає необхідним першочерговим завданням уже на етапі навчання в закладах вищої освіти, де студенти зіштовхуються з вибором спеціальності, усвідомлюючи себе як фахівця певної галузі. Такий підхід дозволяє розглядати проблему не лише як внутрішньоособистісну, але і як соціокультурний феномен, що здатний впливати на всю систему освіти та суспільства в цілому.

Актуальність обраної теми підкреслюється існуючими проблемами професійної адаптації та ідентифікації студентів-медиків в закладах вищої освіти після обрання ними спеціальності

навчання. Ідентичність студентів медичних спеціальностей регламентує усвідомлення та прийняття студентами майбутньої професії, а також формування внутрішнього образу професійного «Я». Специфіка медичного середовища, тобто взаємодія з пацієнтами, викладачами, колегами, одногрупниками та фахівцями в системі охорони здоров'я, зміни в медичній та освітній парадигмі, тобто розвиток технологій, нові наукові відкриття, що вносять зміни в освітню та практичну підготовку, а також міжпрофесійна взаємодія, розуміння своєї ролі в колективі та успішна робота в команді – саме ці аспекти роблять проблему формування професійної ідентичності студентів-медиків питомою. Ефективність трудової діяльності майбутніх спеціалістів тісно пов'язана з їхньою здатністю знаходити спільні риси між власними інтересами та вимогами ринку праці, що робить це дослідження важливим елементом у розумінні та вирішенні актуальних проблем сучасності.

Професійна ідентичність – це складне і багатоаспектне утворення, яке досліджують з теоретичного та емпіричного підходу. Існує низка моделей і теорій щодо дослідження цього поняття:

1) еріксонська модель розвитку ідентичності: в роботах Е. Еріксона (Erikson, 1996) розглядається процес формування професійної ідентичності в контексті більш загального процесу формування ідентичності у людини протягом її життя;

2) теорія соціальної ідентичності (роботи Дж. Тернера (Turner, 1989) вивчає способи, якими особистості ідентифікуються зі своєю професійною групою та як це впливає на їхню поведінку і взаємодію з іншими;

3) теорія вибору професії: теоретики, які досліджують вибір професії (наприклад, Дж. Холланд та Д. Готтфрідсон (Holland, 1980), аналізують, які фактори впливають на те, яку

професію обирає людина та як це відтворює її професійну ідентичність.

Теоретичні положення професійної ідентичності також подано в роботах Р. Парса (1999), Л. Тікле (2000), А. Смітіна (2010) тощо. Серед вітчизняних науковців поняття професійної ідентичності розглядали В. Москаленко (2013), М. Павлюк (2008), С. Лукомська, О. Чуйко (2013), І. Остапенко (1996) та інші.

Мета статті полягає у розгляді чинників, що впливають на формування професійної ідентичності студентів-медиків, визначенні ролі виховної роботи та ролі викладача у формуванні професійної ідентичності студентів, вивченні проблем формування професійної ідентичності на університетському етапі в закладах вищої освіти України.

Основними завданнями дослідження виокремлено такі:

1. Розкриття сутності феномену «професійна ідентичність» та її ключових компонентів. Аналіз змісту та структури цього поняття дозволить глибше розуміти особливості формування ідентичності в контексті професійного самовизначення студентів.

2. Вивчення чинників, що впливають на формування професійної ідентичності, зокрема – соціальних, культурних, освітніх, з особливою увагою на взаємодії між цими чинниками та їхньому впливу на особистісний розвиток студентів.

3. Роль виховної роботи та викладача у формуванні професійної ідентичності з акцентом на методи та підходи виховання, що сприяють гармонійному розвитку особистості та визначають індивідуальний підхід до професійного самовизначення.

Методи дослідження. Під час дослідження автори використовували методи теоретичного аналізу, зокрема теоретико-методологічний аналіз, узагальнення та інтерпретація наукової літератури з теми.

Сутність поняття «професійна ідентичність». Професійна ідентичність передбачає поєднання професійного та особистісного «Я». Ця консолідація передбачає інтеграцію індивідуальних переконань, мотивів та досвіду особистості з тими, що існують в професії,

яку освоює студент (Van Maanen, 1984). Отже, професійну ідентичність можна розуміти як частину самосвідомості здобувачів фахової освіти, що викликає в них бажання стати фахівцем певної галузі та спонукає стати членом професійної групи.

Згідно з положеннями, які викладені в дослідженні М. Пратта, К. Рокмана, Д. Кауфмана (2006), професійна ідентичність формується з плином часу і стає результатом отриманого досвіду. У процесі формування професійної ідентичності вчені виділили два етапи: період соціалізації в університеті; період соціалізації на робочому місці.

Трохи пізніше Я. Халлієр та Я. Саммерс (2011) додають третій етап – доуніверситетський – вибір майбутньої професії перед вступом в університет, що також є проявом сильної професійної ідентичності. Науковці стверджують, що фахова ідентичність починає формуватися ще в дитинстві, і всі люди від народження перебувають у різних професійних контекстах та паралельно формують певне уявлення про них, яке поступово може змінюватися. У свою чергу університет стає ключовим етапом, оскільки це місце, де здобувачі освіти усвідомлюють свої наміри і формують мотивацію щодо певної спеціальності через підтвердження або заперечення відповідності власних цінностей з цінностями обраної професії.

Беручи до уваги зазначене вище, можемо зробити висновок, що навчання в університеті є відповідальним періодом формування професійної ідентичності, а навчання – це, насамперед, соціальна діяльність. Відтак, участь студента в практичній діяльності поруч з членами професійної спільноти призводить до формування позитивної професійної ідентичності.

Цього ж висновку дійшов Р. Мертон ще у 1957 році. Науковець стверджував, що функція додипломної та післядипломної освіти полягає в тому, щоб передати культуру медицини студенту, сформувати з новачка професійного лікаря, дати йому найкращі знання та навички, а також допомогти йому у формуванні професійної ідентичності, тобто допомогти студенту думати та діяти як лікар (Merton, 1957).

Після висування цих положень дослідником в системі вищої освіти відбулась переоцінка медичної освіти. Навчальні заклади Європи, Південної та Північної Америки переорієнтували навчальні програми, у яких викладали нову конкретну мету навчання медицині – виховувати практикуючих лікарів, залучати студентів до спільної професійної діяльності, що спонукатиме до активної фахової ідентифікації. Майбутній професіонал в умовах навчального процесу починає свою діяльність як спостерігач за професійною спільнотою. Потім, набуваючи досвіду й знань в аудиторії та поза її межами, студент поступово стає членом такої групи, переходячи від позиції спостерігача до кваліфікованого учасника процесу (Sullivan, 2008. с. 9–16).

Систематизуючи погляди науковців, зазначимо, що професійна ідентичність – це концептуальне поняття, яке відторює індивідуальний досвід та сприйняття себе як представника певної професії. Професійна ідентичність майбутнього медика може передбачати різні аспекти, зокрема:

- лікарську етику та відповідальність за здоров'я пацієнтів, що має на увазі неуклінне дотримання етичних принципів, таких як конфіденційність, довіра та повага до прав пацієнта;

- глибокі знання (фундаментальні знання анатомії, фізіології, патології, діагностики та лікування хвороб тощо) та високий рівень професійних вмінь і навичок;

- комунікативну спроможність, оскільки майбутній медичний працівник повинен бути здатним ефективно налагоджувати спілкування з пацієнтами, проявляти емпатію та здатність підтримувати їх у важкі моменти, бо саме від грамотно вибудованої комунікативної взаємодії залежить успішність лікування в цілому;

- безперервний професійний розвиток та самовдосконалення.

Відповідно до цього структура професійної ідентичності може містити наступні складові:

- когнітивну (переконавання, знання та розуміння професії, що формується в результаті навчання, досвіду роботи та спілкування з колегами; знання про роль та функції професії, правила поведінки, стандарти якості та безпеки);

- афективну (емоційне ставлення до професії; задоволення від професійної діяльності, ідентифікацію з професією та прагнення до вдосконалення своїх професійних навичок);

- поведінкову (дотримання професійних стандартів та правил, взаємодії з пацієнтами, співробітниками та іншими фахівцями в медичній галузі);

- соціальну (взаємодія з іншими представниками професії та взаємодія з громадськістю в цілому, ставлення до медичної професії, моральні та етичні переконання та відповідальність перед пацієнтами та суспільством).

Таким чином, професійна ідентичність майбутнього медика передбачає дотримання високих стандартів професійної поведінки.

Отже, формування професійної ідентичності – це складний процес, через який проходять студенти-медики, розвиваючи та засвоюючи свої ролі, цінності, переконання та навички в межах певної професії чи кар'єри. Цей процес має важливе значення для формування мотивації та почуття приналежності до обраної сфери. Однак становлення фахової ідентичності також може бути ускладненим, бо в ньому не виняткова поява низки проблем та перешкод, наприклад, проблеми соціалізації, навчання та розвитку навичок, конфлікти ідентичності, проблемна інтеграція роботи та особистого життя, відсутність наставників, вигорання та стрес тощо. Для вирішення проблем, пов'язаних з формуванням професійної ідентичності, студенти-медики можуть звертатися за підтримкою до наставників, займатися самоаналізом, брати участь у заходах з професійного розвитку та активно шукати можливості для навчання і зростання в обраній сфері. З розвитком досвіду і самопізнання фахівці можуть сформувати сильну і цілісну професійну ідентичність, яка відповідає їхнім цінностям і прагненням. Професійна ідентичність є базисом успішної інтеграції теорії та практики в будь-якій професійній галузі, зокрема медичній, оскільки високі європейські стандарти допомоги та комунікації з хворими вимагають від фахівців цієї сфери не лише професійних знань і навичок, а й глибокого розуміння своєї ролі та місії.

Основними факторами, що впливають на формування професійної ідентичності майбутнього медика в закладі вищої освіти, за дослідницею К. Нуала (2013, с. 1203–1210), освітній процес, а також клінічний й неклінічний досвід. Ці фактори мають глибокий вплив і діють через свідомі й несвідомі механізми. Вважаємо, що роль викладача в процесі формування професійної ідентичності студента-медика дуже важлива. Кваліфікований викладач має бути наставником, керівником, тьютором, коучем. Для успішного формування фахової ідентичності студентів він має забезпечувати фундаментальну освітню підготовку, необхідну для того, щоб студенти стали компетентними професіоналами. Викладач має бути взірцем для здобувачів освіти, втілюючи цінності, етику і поведінку, очікувані в певній професії для кожної особистості. Ефективне наставництво допоможе студентам чітко розуміти свої професійні обов'язки й завдання. Викладач також повинен стати порадиником, який ділиться власним досвідом й орієнтує учнів в складностях обраної професії. Важливо, аби педагог надавав конструктивний зворотний зв'язок та підтримку, що допоможе студентам набутти впевненості й стійкості в адаптуванні до обраної професії.

Прикладом організації навчальної та виховної програми можуть стати університети Південної та Північної Америки, які змінили основну риторику місії медичної освіти у своїх закладах. «Лікар виконує дві ролі в служінні пацієнтові: лікаря-цілителя та лікаря-професіонала» (Cruess, 2017, с. 665–686). Визнаючи важливу роль лікаря в системі охорони здоров'я, студенти університету Макгілла (Канада, Монреаль) протягом усього періоду навчання щомісяця проводять час в кабінеті доктора сімейної медицини, закріпленого за кожним здобувачем з початку навчання. При цьому навіть на ранній стадії здобуття фахової освіти професійна ідентичність посилюється, оскільки студент одразу функціонує в ролі лікаря і знаходиться в професійному середовищі. У цьому закладі вищої освіти є також виховні (позакласні) заходи, що спрямовані на формування професійної ідентичності. Наприклад, проведення церемонії «білого халата», урочисте одягнення

медичного одягу в присутності друзів, колег та сім'ї, проведення церемонії проголошення клятви Гіппократа, що також поширена в медичних закладах вищої освіти України, запровадження дводенних курсів, що присвячені питанню формування професійної ідентичності та рефлексії щодо власного прогресу і планів на майбутнє.

Засоби формування професійної ідентичності в ЗВО України. Розбудова системи формування професійної ідентичності в закладах вищої освіти України можлива шляхом запозичення досвіду зарубіжних фахівців, напрацювання яких були представлені вище.

На нашу думку, надважливою для формування позитивної професійної ідентичності є виховна робота, яка повинна бути спрямована на цю проблему й буде сприяти її вирішенню. У результаті цього має бути сформована комплексна програма виховної діяльності, окремі плани виховної роботи на кафедрах, факультетах, підрозділах, що були б присвячені питанню становлення професійної ідентичності студентів, тому що участь студентів в позааудиторній роботі підвищує професійну мотивацію, формує прагнення до вдосконалення в соціально-професійній сфері. Виховний процес може охоплювати ділові ігри, диспути, тренінги, зустрічі з випускниками, роботодавцями та фахівцями високої категорії, акції, фестивалі, кураторські години, екскурсії на підприємства тощо.

Зазначимо, що для успішного виховного процесу в закладах вищої освіти сам студент повинен позитивно сприймати цей вплив. Тобто успіх виховного процесу зумовлений ступенем соціальної зрілості студента, рівнем сформованості його соціального характеру. Концепція виховання професійної ідентичності студентів-медиків у закладах вищої освіти України повинна здійснюватися на особистісно-орієнтованому підході, що передбачає орієнтування викладача на індивідуальні особливості студента, його суб'єктивний досвід, індивідуальний процес саморозвитку, зміцнення професійного его, підтримання адекватної самооцінки.

Окрім впровадження виховного компоненту, важливо також модернізувати

навчальні плани дисциплін загальнопрофесійної, спеціальної або гуманітарної підготовки студентів-медиків в університетах України. Уважаємо необхідним допущення до змісту навчальних та тематичних планів окремих тем, курсів за вибором, факультативів, що сприятимуть розвитку професійної ідентичності.

Висновок і перспективи подальшого дослідження. Університети відіграють важливу роль у формуванні професійної ідентичності, забезпечуючи освіту, професійну підготовку та сприятливе середовище для розвитку знань, навичок, цінностей та цілеспрямованості студентів, необхідних для обраної ними кар'єри. Формування професійної ідентичності під час навчання в університеті – це динамічний і багатогранний процес, який передбачає розвиток почуття приналежності до певної професійної групи. Університетські навчальні програми повинні надавати студентам структуровану академічну програму, яка забезпечує фундаментальні знання та навички, пов'язані з обраною ними галуззю. Важливого значення під час формування професійної ідентичності у здобувачів освіти

набуває практичне навчання, яке університети повинні забезпечити через стажування, кооперативні програми, дослідницькі проєкти та практики. Такий досвід дозволить студентам застосовувати теоретичні знання в реальних умовах, сприяючи глибшому розумінню обраної професії. Поряд з навчальним матеріалом, університети мають забезпечити виховне середовище для студентів, де б вони могли б дослідити свої інтереси та цінності в контексті майбутньої кар'єри, що матиме на увазі відвідування факультативних курсів, участь у позакласних заходах, приєднання до клубів чи організацій, пов'язаних з їхньою сферою діяльності. А викладачі повинні виступати в ролі наставників та рольових моделей. Наразі в Україні недостатньо приділяється увага проблемам формування професійної ідентичності майбутніх фахівців у системі фахової вищої освіти. Вважаємо за необхідне досліджувати цю проблему надалі, розвивати й поширювати навчальні та виховні заходи у вищій школі для формування позитивної професійної ідентичності.

Література

- Лукомська С., Чуйко О. Термінологічні аспекти професійної ідентичності. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського* : зб. наук. праць. Т. 2. Вип. 11 (99). Миколаїв, 2013. С. 184–187
- Москаленко В. Соціалізація особистості: монографія. Київ : Фенікс, 2013. 540 с.
- Остапенко І. Аналіз особливостей професійної ідентифікації як типу особистісної активності. *Українська психологія: сучасний потенціал. Матеріали Четвертих Костюківських читань* (25 вересня 1996 р.) : у 3-х тт. Київ : ДОК-К, 1996. Т. II. С. 294–299
- Павлюк М. Теоретичний аналіз проблеми ідентифікації у професійному становленні вчителя основної школи. *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України* / за ред. С. Д. Максименка. Т. X. Ч. 3. Київ, 2008. С. 367–373
- Cruess S., Cruess R. (2017) From Teaching Professionalism to Supporting Professional Identity Formation: Lessons from Medicine. *Mercer Law Review*. Volume 68, Number 3. P. 665–686
- Erikson E. Identity: Youth and Crisis [Russian edition: Erikson E. Identichnost': yunost' i krizis / Erik Erikson. : Progress, 1996. 334 p.
- Hallier, J., Summers, J. Dilemmas and outcomes of professional identity construction among students of human resource management. *Human Resource Management Journal*, 2011. 21(2), 204–219
- Holland J., Gottfredson D., Power, P. Some diagnostic scales for research in decision making and personality: Identity, information, and barriers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1980. 39(6), 1191–1200
- McGill University. URL : <https://www.mcgill.ca/> (Дата звернення: 26.09.2023)
- Merton R. Some preliminaries to a sociology of medical education: Student-Physician. Part 1. Harvard University Press. 1957. Vol. 62. P. 3-80

- Nuala K. Role modelling in physicians' professional formation: reconsidering an essential but untapped educational strategy. *Academic Medicine*. 2013. Vol. 78 (12) – P. 1203-1210
- Parse R. Nursing: The discipline and the profession. *Nursing Science Quarterly*, 1999. 12(4), 275–276
- Pratt M., Rockmann, K., Kaufman, J. Constructing Professional Identity: The Role of Work and Identity Learning Cycles in the Customization of Identity among Medical Residents. *Academy of Management Journal*, 2006. 49(2), 235–262
- Smitina A. The link between vocational identity, study choice motivation and satisfaction with studies. *WCPCG* 2010, 5, 1140–1145
- Sullivan W. Foreword to Teaching Medical Professionalism : Cambridge University Press. 2008. P. 9–16
- Tickle L. Teacher induction: The way ahead. Buckingham, Philadelphia : Open University Press. 2000.
- Turner J. Self-categorization theory and social. Paulus P.B. (Ed.). The psychology of group influence. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 1989.
- Van Maanen, J., Barley, S. Occupational Communities: Culture and Control in Organizations. *Research In Organizational Behaviour*, 1984. 6, 287.

References

- Cruess, S. & Cruess, R. (2017) From teaching professionalism to supporting professional identity formation: lessons from medicine. *Mercer Law Review*. Volume 68, Issue 3. 665–686 (eng).
- Erikson, E. (1996) Identity: Youth and Crisis / Eric Erikson : Progress (eng.)
- Hallier, J. & Summers, J. (2011). Dilemmas and outcomes of professional identity construction among students of human resource management. *Human Resource Management Journal*, 21(2), 204–219 (eng).
- Holland, J., Gottfredson, D. & Power, P. (1980). Some diagnostic scales for research in decision- making and personality: identity, information, and barriers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6), 1191–1200 (eng).
- Lukomska, S. & Chuiko, O. (2013) Terminological aspects of professional identity. *Scientific Bulletin of V. O. Sukhomlynskyi Mykolaiv State University: a collection of scientific papers*. Vol. 2, Issue 11 (99). 184–187 (ukr).
- McGill University. URL : <https://www.mcgill.ca/> (Date of retrieval: 26.09.2023)
- Merton, R. (1957) Some preliminaries to a sociology of medical education: *Student-Physician*. Part 1. Harvard University Press. Vol. 62. 3–80 (eng).
- Moskalenko, V. (2013) Socialisation of the personality: monograph : Feniks. 540 p. (ukr).
- Nuala, K. (2013) Role modelling in physicians' professional formation: reconsidering an essential but untapped educational strategy. *Academic Medicine*. Vol. 78 (12). 1203–1210 (eng).
- Ostapenko, I. (1996) Analysis of the peculiarities of professional identification as a type of personal activity. *Ukrainian psychology: modern potential. Proceedings of the Fourth Kostiuk readings (25 September 1996)*: in 3 vols. Kyiv : DOK-K, Vol. II. 294–299 (ukr).
- Parse, R. (1999). Nursing: The discipline and the profession. *Nursing Science Quarterly*, 12(4), 275–276 (eng).
- Pavliuk, M. (2008) Theoretical analysis of the problem of identification in the professional development of primary school teachers. *Collection of Scientific Papers of H.S. Kostiuk Institute of Psychology of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine* / edited by S. D. Maksymenko. Vol. X. Part 3. Kyiv, 367–373 (ukr).
- Pratt, M., Rockmann, K. & Kaufman, J. (2006). Constructing professional identity: The role of work and identity learning cycles in the customization of identity among medical residents. *Academy of Management Journal*, 49(2), 235–262 (eng).
- Smitina, A. (2010). The link between vocational identity, study choice motivation and satisfaction with studies. *WCPCG* 2010, 5, 1140–1145 (eng).

- Sullivan, W. (2008) Foreword to Teaching Medical Professionalism : Cambridge University Press. 9–16 (eng)
- Tickle, L. (2000). Teacher induction: The way ahead. Buckingham, Philadelphia : Open University Press (eng)
- Turner, J. (1989) Self-categorization theory and social. Paulus P.B. (Ed.). The psychology of group influence. Hillsdale, NJ: Erlbaum (eng).
- Van Maanen, J. & Barley, S. (1984). Occupational Communities: Culture and Control in Organizations. Research In Organizational Behaviour, 6, 287 (eng).

FORMATION OF PROFESSIONAL IDENTITY OF MEDICAL STUDENTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Ragrina Zhanna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of the First International Faculty Zaporizhzhia State Medical and Pharmaceutical University, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail: ragrinazhanna@gmail.com

Repetun Alona, Teacher at the Department of Language Training, Zaporizhzhia State Medical and Pharmaceutical University, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail: novosolovaalona@gmail.com

The article analyses the main models and theories on the study of the concept of "professional identity" and the main factors influencing the formation of students' professional identity during their studies in higher education institutions. The article studies and compares the Erikson model of identity development, the theory of social identity, and the theory of career choice. The main provisions of professional identity in the works of international and Ukrainian scientists are considered. Novelty of the work includes the study of domestic and international experience of educational work aimed at the formation of a positive professional identity of students. The authors propose forms and methods of work that will contribute to the formation of the professional identity of medical students, in particular, it is proposed to introduce comprehensive educational programmes and include certain topics, courses, etc. in the curriculum that would contribute to the formation of professional competence and identity of students of professional higher education.

Relevance of the topic is due to the fact that the problem of professional adaptation and identification of students in higher education institutions after they have chosen a speciality, and the effectiveness of their work requires a detailed study.

The authors investigated the content of the concept of "professional identity". The authors reviewed the influencing factors that affect the formation of professional identity, in particular, the role of educational work and the role of a teacher in the process of forming students' professional identity. The problems of professional identity formation at the university stage in Ukrainian higher education institutions were studied. The emphasis is placed on the modernisation of teaching and educational work in the higher education system of Ukraine. It is emphasised that practical training, which universities should provide through internships, cooperative programmes, research projects and practices, is of great importance in the formation of professional identity in students.

Key words: professional identity, students, higher education institution, mentor, teacher, educational process, educational work.

Авторський внесок кожного із співавторів: Рагіна Ж. М. – 50 %, Репетун А. К. – 50 %

Стаття надійшла до редакції / Received 27.04.2023

Прийнята до друку / Accepted 23.10.2023

Унікальність тексту 99 % (Unicheck ID1016020711)

© Рагіна Жанна Михайлівна, Репетун Альона Костянтинівна, 2023

DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-9-10>
УДК 378.018.46:004.77

Тетяна Миколаївна Собченко
ORCID iD <http://orcid.org/0000000292135556>
докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри освітології та інноваційної педагогіки,
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,
м. Харків, Україна
tetyana.sobchenko@hnpu.edu.ua

Ольга Анатоліївна Желізняк
ORCID iD <http://orcid.org/0009-0006-3554-7892>
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди,
м. Харків, Україна
olgazheleznyak.com@gmail.com

ОСВІТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ МАСОВИХ ВІДКРИТИХ ОНЛАЙН-КУРСІВ (МООС) У СТАНОВЛЕННІ ФАХІВЦЯ

У науковій статті проводиться дослідження потенціалу МООС у формуванні спеціалістів. У статті міститься аналіз досвіду вітчизняних та зарубіжних науковців. Методологія дослідження базується на теоретичних та емпіричних методах. За допомогою спостереження та математичних розрахунків виявлено динаміку змін у кількості користувачів інтернету та кількості видань у світі. Проаналізовано електронні ресурси закладів освіти всіх рівнів, які мають досвід впровадження МООС в освітній процес. Досліджено існуючі цифрові платформи з відкритими масовими онлайн-курсами в Україні. Сформовано етапи проєктування МООС. Розглянуто досвід навчання в онлайн-середовищі авторами статті та виявлено відмінності в результатах теоретичного та емпіричного дослідження. Знайдено успішний проєкт з найкращими показниками ефективності. Виявлено та запропоновано шляхи покращення якості освіти в онлайн-середовищі.

Ключові слова: МООС, відкритий онлайн-курс, онлайн-середовище, інформаційні технології, освітній процес.

Вступ. Актуальність дослідження полягає в тому, щоб дослідити потенціал МООС та виявити шляхи покращення якості освіти в онлайн-середовищі, а саме оптимізацію методів викладання, структуру курсів, способи оцінювання та взаємодію між студентами. Дослідження МООС сприяють виникненню інноваційних підходів до освітнього процесу і розробці нових технологій у сфері освіти, дозволяють зробити освіту більш доступною для широкої громадськості, особливо для тих, хто не має доступу до традиційної освіти через географічні, фінансові або інші обмеження. Дослідження відкритих онлайн-курсів може мати позитивний вплив на розвиток педагогіки та викладання взагалі.

Масові відкриті онлайн-курси (Massive Open Online Course, МООС) стали актуальним

явищем останніх років. МООС – це онлайн-курси, які доступні для всіх бажаючих та не мають обмежень на кількість студентів. Такі онлайн-курси зазвичай містять відеоуроки, тестування, форуми для обговорення та інші інтерактивні методи навчання. МООС забезпечують доступність до високоякісної освіти та дозволяють студентам навчатися у власному темпі та у зручний для них час. МООС створюють глобальну спільноту студентів та викладачів. Розвиток селективних відкритих онлайн-курсів (SOOC) має відбуватися на базі МООС. На відміну від МООС, SOOC потребують наявності вхідного контролю, що дозволить сформувати групи слухачів відповідно до рівня знань та мають бути платними, що сприятиме більшій мотивації слухачів завершити курс (Кузьменко, Хорольський, 2015, с. 58).

Отже, MOOCs відіграють важливу роль у розвитку освіти, дозволяючи більш широкому колу людей здобувати знання та розвивати свої навички в зручний для них спосіб.

Перспективи подальшого впровадження масових відкритих онлайн-курсів вивчали Ю. Рамський, І. Твердохліб, О. Ящик, А. Рамський (2021), В. Осецький, І. Татомир (2017), Л. Ноздріна (2016). Значення MOOC при вивченні економічних дисциплін у системі неформальної освіти дорослих вивчав Д. Сотніков (2020). Порівняльний аналіз найпоширеніших MOOC зробили О. Самойленко (2019), С. Шаров, А. Павленко, Т. Шарова, О. Чорна (2021), В. Колмакова та ін. (2021). Історію розвитку масових відкритих онлайн-курсів вивчала І. Бацуровська (2015).

R. Khurana, S. Routray, R. Payal, R. Gupta (2019) досліджували важливі характеристики MOOC, які впливають на задоволеність слухача та ефективність платформи. J. Mackness, M. Waite, G. Roberts, E. Lovegrove (2013) досліджували педагогіку навчання в MOOC «Перші кроки в навчанні та викладанні у вищій освіті» Університету Оксфорд Брукс (FSLT12). У дослідженні використовувався якісний підхід, заснований на опитуваннях, інтерв'ю та соціальних мережах, щоб надати докази того, як люди навчалися під час курсу і розглянути ширші наслідки для викладання та навчання у вищій освіті. Цюй Юн, Чень Чуньфан, Жуань Сяоцзюнь, Ван Саньхуа (2022) досліджували поведінку слухачів MOOC, а саме: залученість, відсоток завершення перегляду відео курсу та проходження модульних тестів.

Мета та завдання. Метою статті є дослідження потенціалу MOOC у становленні фахівця та виявлення шляхів покращення якості

освіти в онлайн-середовищі.

Завданнями дослідження є: вивчення досвіду вітчизняних та зарубіжних науковців щодо використання MOOC в освітньому процесі, вивчення аналітичних даних, вивчення досвіду практичного застосування MOOC в освітньому процесі в Україні, аналіз структури існуючих MOOC.

Методи дослідження. Для досягнення мети застосовано теоретичні методи дослідження, а саме: вивчення та аналіз науково-педагогічних джерел, узагальнення під час формулювання результатів наукових досліджень, методи синтезу та спостереження під час аналізу інформації з електронного ресурсу Worldometer, методи систематизації та узагальнення для групування теоретичних та експериментальних даних щодо етапів розробки масових відкритих онлайн-курсів.

Основні результати дослідження та їхнє обговорення. Із розвитком цифрових технологій та стрімким збільшенням користувачів Інтернету потреба в цифровому контенті збільшується. За даними довідкового веб-сайту (Worldometer, 2023), який надає статистику в режимі реального часу за різними темами, кількість користувачів інтернету в сучасному світі збільшується приблизно на 8460 користувачів кожні 10 хвилин.

Протягом тижня ми спостерігали на веб-сайті Worldometer за змінами у кількості користувачів інтернету у світі. Заміри ми робили в один і той же час о 23:59. Також відслідковувалась кількість виданих книг за день. За результатами спостереження було сформовано порівняльну статистику про користувачів інтернету (Рис. 1) та кількість виданої літератури (Рис. 2).

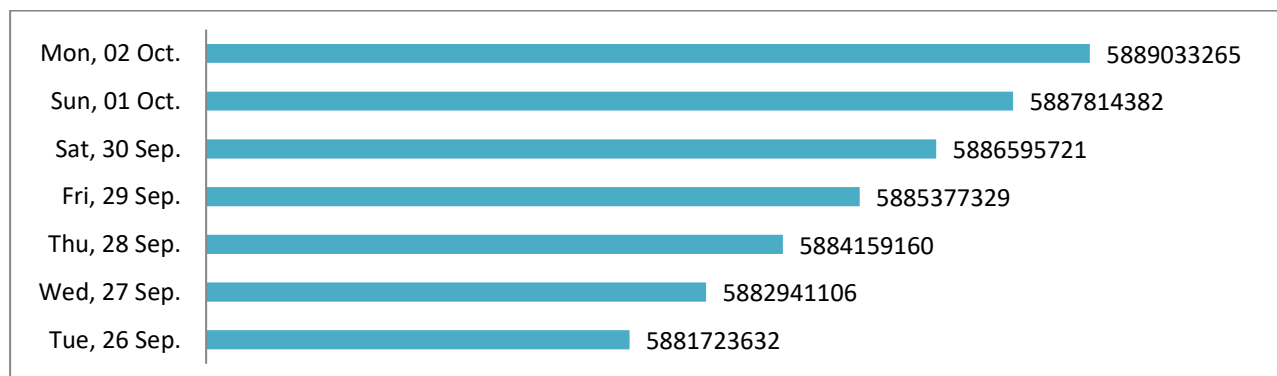


Рис. 1. Динаміка росту користувачів Інтернету у світі. Джерело: Worldometer, 2023.

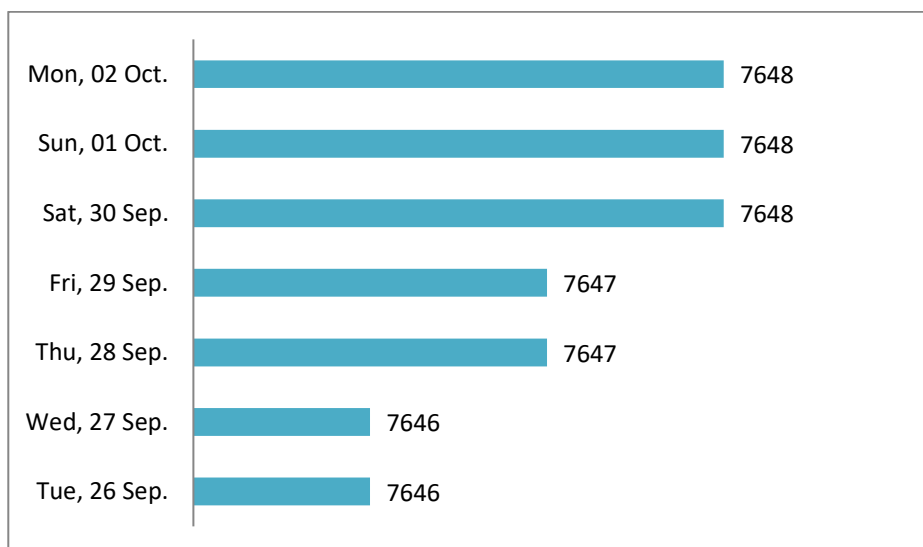


Рис. 2. Динаміка кількості виданих книг у світі. Джерело: Worldometer, 2023.

Можна зробити висновок, що кількість виданих книг за добу майже не змінюється і залишається стабільною протягом тижня (Рис.2). Традиційні джерела знань втрачають свою актуальність. Видавництво книг та журналів потребують багато часу, і на момент видання інформація в деяких випадках може бути застарілою.

Проте кількість споживачів цифрового контенту (Рис. 1) росте швидкими темпами. Інформаційні технології значно скоротили відстань від автора інформації до її споживача. Інформація тепер може створюватися та поширюватися в режимі реального часу. Такий тип контенту, який є у вільному доступі в Інтернеті та може використовуватися для викладання, навчання та дослідницьких цілей називається відкритим освітнім ресурсом (ВОР). ВОР мають потенціал трансформувати освіту, надаючи доступ до високоякісних навчальних матеріалів усім, хто має підключення до інтернету. Використання ВОР може допомогти зменшити вартість освіти, збільшити доступ до неї та покращити її якість.

Перспективи впровадження масових відкритих онлайн-курсів вивчали вітчизняні та закордонні науковці. Г. Кузьменко та О. Хорольський (2015) зазначають, що МООС сприятимуть підвищенню академічного рівня викладачів, розширенню міжнародних контактів. Також упровадження МООС у вищих закладах освіти сприятиме розширенню можливостей

заочної форми навчання. Автори також зауважують, що репутація університету має вплив на вибір студентами закладу вищої освіти і є ключовим чинником, який впливає на їхні рішення щодо вступу та вибору конкретного курсу чи університету.

Ю. Рамський, І. Твердохліб, О. Ящик та А. Рамський (2021) відзначають, що залучення студентів до застосування МООС сприятиме формуванню в них професійних навичок та навичок самоосвіти, освоєнню нових технологій та розширить їх розуміння щодо різноманітних методів набуття знань. О. Самойленко (2019, с. 106) зазначає, що на популярність МООС впливає тематика курсу, репутація закладу освіти та якість викладання курсу.

R. Khurana, S. Routray, R. Payal, R. Gupta (2019) також зауважують, що якість інформації є важливим аспектом, оскільки вона може позитивно вплинути на навчання студента та на повторне використання платформ. У середовищі МООС дуже важливо, щоб система була надійною та з правильною інтеграцією системних функцій. Якість системи та відкритість є важливим фактором для тривалого використання платформи МООС користувачами та впливають на задоволеність платформою. А от якість обслуговування не має істотного впливу на задоволеність користувачів.

J. Mackness, M. Waite, G. Roberts, E. Lovegrove (2013) зазначають, що слухачі курсу,

які успішно його завершили, проявили здатність до самостійного навчання й орієнтації в розподілених платформах і середовищах. Успішно підтримувати професійний розвиток відкритої академічної практики здатні невеликі МООС, спрямовані на вирішення конкретних завдань. Цікавим та значущим аспектом курсу було сприяння з боку досвідчених слухачів МООС, які були прикладом для наслідування та надавали поради менш досвідченим слухачам МООС. Науковці зазначають, що збільшення кількості учасників відкритого онлайн-курсу, більшість з яких не зареєстровані для оцінювання або взагалі не зареєстровані формально, вимагає зміни підходів до викладання.

Цюй Юн, Чзнь Чуньфан, Жуань Сяоцзюнь, Ван Саньхуа (2022) зазначають, що в залежності від рівня знань здобувачів та їх залученості до освітнього процесу ефективність МООС буде різною. Автономність освіти в онлайн-середовищі приводить до різної поведінки здобувачів під час освітнього процесу. Слухачі курсів на початку курсу збирають питання та обговорюють між собою, а згодом – аналізують та вирішують проблеми. Відповідно витрачається багато часу на збір питань та обмін інформацією з іншими здобувачами. Автори зауважують, що контроль освітнього процесу напругу впливає на успішність слухачів МООС. Викладачі повинні корегувати зміст курсу в режимі реального часу, контролювати та покращувати успішність слухачів, мотивувати їх. Використання форуму в МООС та виконання модульних тестів дозволяє збільшити ефективність навчання.

Д. Сотніков (2020, с. 182) зауважує, що через відсутність підтримки держави та фінансових ресурсів у закладів вищої освіти, обмеженість можливих завдань на платформі, відсутність належної оцінки роботи слухачів курсів, недостатня кількість фахівців для розробки якісних уроків та підтримки платформ можуть гальмувати розвиток МООС в Україні.

С. Шаров, А. Павленко, Т. Шарова, О. Чорна (2021, с. 205) відмічають ряд недоліків при використанні МООС, а саме: недостатньо продуману систему надання зворотного зв'язку та «живого» спілкування під час навчання, недосконалу оцінку знань у рамках курсу,

недосконалість платформи, яка сприяє порушенню академічної доброчесності під час навчання, недостатню вмотивованість слухачів до закінчення курсу, технічні проблеми. Дослідники також зауважують, що після реєстрації деякі студенти не виконують завдання або не починають навчання взагалі. В іншому дослідженні науковці вивчають існуючі курси програмування за допомогою двох методів: аналіз онлайн-курсів за тематичними розділами та пошук за ключовими словами. Дослідники виявили, що пошук курсів за ключовими словами дозволяє знайти найбільшу кількість доступних курсів. Однак цей метод має свої недоліки: коли ключове слово складається з 1-2 букв або дотичне до іншої сфери діяльності, слухачам доводиться самостійно визначати потрібний курс на підставі отриманих результатів. С. Шаров, В. Колмакова, А. Павленко, Т. Шарова (2021, с. 1888, с. 1890) також зауважують, що назва онлайн-курсу не завжди повною мірою може розкривати зміст програми.

З метою вивчення практичного досвіду застосування МООС в освітньому процесі в Україні ми звернулися до офіційного сайту засновників першого в Україні масового відкритого онлайн-курсу з «Бренд-менеджменту» (*Київський національний*, 2023).

На базі Київського національного університету імені Тараса Шевченка у 2013 році стартував проєкт «Університет онлайн». На онлайн-курс Андрія Длігача з «Бренд-менеджменту» зареєструвалися більше 9000 слухачів. Ці курси були частиною глобального тренду розвитку та впровадження МООС і мали на меті розширення доступу до освіти для студентів в Україні та за її межами. За місяць роботи курсу з «Бренд-менеджменту»:

- 52550 слухачів відвідали сайт проєкту «Університет онлайн»;
- слухачі з 62-х країн світу були зацікавлені діяльністю університету;
- курс пройшли українці з 163 міст та містечок;
- перегляд сторінок сайту університету значно виріс (більше 267 000 сторінок/за місяць);
- проєкт анонсовано у 80 вітчизняних ЗМІ.

За результатами першого онлайн-курсу організатори проекту дійшли висновку щодо необхідності скорочення тривалості лекцій, створенні інтерактивного контенту (зображення, анімації) та видачі сертифікату слухачам курсу.

Проведення відкритого онлайн-курсу також мало позитивний вплив на репутацію викладача, який викладав програму курсу. Більшість слухачів висловили бажання зустрітися з лектором в реальному житті. Вже в 2015 році Київський національний університет імені Тараса Шевченка підписали договір про співробітництво з ГО «Прометеус».

Навесні 2014 року в Україні стартував проєкт онлайн-освіти EdEra, який пропонує різноманітні масові відкриті онлайн-курси для слухачів різного віку. МООС створена для надання доступу до високоякісного освітнього контенту всім, хто має підключення до інтернету (EdEra, 2023). EdEra прагне зробити освіту сучасною та зручнішою для людей, пропонуючи низку онлайн-курсів, які можна відвідувати будь-де, де є підключення до інтернету. Онлайн-курс «Лайфхаки з української мови» має гриф Міністерства освіти і науки України для застосування в освітніх закладах. У 2020 році EdEra перейшла на власну платформу LMS (Learning management system), що дозволило налагодити освітній процес. У вересні 2023 року навчальна платформа EdEra налічувала онлайн-курси з 14-ти різних напрямів та більше 2,0 млн. користувачів платформи.

У жовтні 2014 року аспірант Київського національного університету імені Тараса Шевченка І. Примаченко, В. Примаченко та викладач Українського Католицького Університету О. Молчановський заснували платформу українських відкритих масових онлайн-курсів Prometheus (Prometheus, 2023). У співпраці з провідними компаніями та міжнародними організаціями, викладачами Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Києво-Могилянської академії, Київського політехнічного інституту, Українського Католицького Університету та інших провідних вишів на платформі представлено найбільш актуальні теми онлайн-курсів. Онлайн-курси Prometheus створені за прикладом провідних

МООС зарубіжних університетів, таких як Coursera, edX. На сьогодні МООС Prometheus налічує більше 350 онлайн-курсів з 19-ти різних напрямів та більше 2,5 млн. користувачів платформи.

Навесні 2015 року Львівська комерційна академія (ЛКА) створила власний МООС «Презентація результатів дипломного дослідження магістра: Prezi та елементи риторики» на платформі MOODLE. Цільовою аудиторією онлайн-курсу були студенти та викладачі академії. На цей курс зареєструвалося 54 особи (Ноздріна, 2016). Мотивацією до навчання на курсі були сертифікат філії кафедри ЮНЕСКО «Нові інформаційні технології в освіті для всіх», додаткові бали до рейтингу вивчення дисципліни, бажання опанувати цифровий сервіс Prezi.

Курс завершили лише 9 % зареєстрованих учасників. Деякі учасники курсу складали тест без перегляду відео. Після запуску онлайн-курсу були зроблені висновки щодо необхідності удосконалення стратегії навчання в МООС, необхідності запровадження самореєстрації здобувачів та посилення індивідуальної мотивації слухачів онлайн-курсу.

МООС Бізнес-школи Українського Католицького Університету працюють на платформі УКУ-онлайн, де доступні відкриті онлайн-курси з різних сфер освіти, зокрема маркетинг, менеджмент і управління проєктами (Український Католицький Університет, 2023). Курси призначені для надання високоякісного освітнього контенту та мають на меті розвиток відкритої та відповідальної бізнес-спільноти в Україні з європейським підходом до освіти.

Крім зазначених вище МООС, за даними Європейського простору (2023) в Україні доступні й інші масові відкриті онлайн-курси:

1. *БУМ online*. У 2015 році в Україні були запроваджені МООС БУМ online Відкритого Університету Майдану (БУМ). Лекції читають провідні викладачі бізнес-шкіл, підприємці та представники громадського сектору. У вересні 2023 року БУМ online налічував 87 різних курсів та 187349 користувачів платформи.

2. *Культура і Креативність*. Онлайн-курси, які надаються на платформі "Культура і

Креативність", були вперше запроваджені в 2015 році в рамках ініціативи Європейського Союзу та спрямованої на підтримку внеску культури у соціально-економічний розвиток шести країн Східного партнерства: Вірменії, Азербайджану, Білорусі, Грузії, Молдови й України. З 2019 року МООС діє під патронатом Асоціації «Культура і Креативність» і за підтримки програми «Дім Європи». Платформа пропонує ряд курсів від європейських експертів, призначених для оперативного підвищення кваліфікації у сфері культурного менеджменту.

3. *Онлайн-курси на civicportal.education.* На платформі проводяться онлайн-курси польського Фонду «Освіта для демократії» та його закордонних партнерів. Civicportal.education має такі онлайн-курси: «Як дізнатися потреби громади через локальний аналіз», «Про ґендер - простою мовою для громад», «Соціальна згуртованість та зниження конфліктності в громадах» тощо.

Ця платформа надає можливість українським користувачам отримати доступ до освітніх ресурсів і підвищити свою кваліфікацію в різних аспектах громадської діяльності та культурного менеджменту.

4. *Онлайн-курси на EuProstir.* У жовтні 2018 року на оновленій платформі «Європейський Простір» були запуснені перші три онлайн-курси для громадських організацій. На даний момент онлайн-курси охоплюють такі теми, як підготовка та запуск інформаційних кампаній, написання

ефективних текстів, бренд-айдентика та дизайн тощо. За межами онлайн-курсів було створено проєкт InnovationsTogether на YouTube, який привертає увагу і сприяє обговоренню питань громадянського сектору на Європейському Просторі.

5. *Онлайн-курси на Вище.* Концепція проєкту Вище полягає в «навчанні протягом життя». На платформі доступні онлайн-курси для викладачів вітчизняних закладів вищої освіти та організацій. Вище пропонують курс із креативності та курс із ефективних презентацій.

6. *Онлайн-курси на Освітній платформі з прав людини.* Некомерційний навчально-просвітницький проєкт Асоціації УМДПЛ, створений з метою підвищення правоосвіти громадян та надання знань про взаємодію з правоохоронними органами.

7. *Digital Workshop – онлайн-курси від Google.* Онлайн-курси розроблені для забезпечення професійного навчання осіб, які хочуть почати кар'єру в цифровому маркетингу та електронній комерції. Курси доступні з будь-якого пристрою на платформі Google Digital Workshop. Платформа надає людям гнучкий і доступний спосіб отримати нові навички та знання.

Отже, ми проаналізували існуючі дослідження, етапи створення МООС на базі ЛКА та, опираючись на 2-х річний досвід ведення YouTube-каналу авторами статті, склали таблицю 1 з основними етапами розробки МООС.

Таблиця 1

Проектування масових відкритих онлайн-курсів

Етапи розробки	Формат	Пропозиції
Вибір платформи	Обов'язкові елементи: запис на курс; відео лекції; взаємодія слухачів між собою; взаємодія викладачів між собою; рішення проблем; завдання; екзамени; крайні терміни; сертифікація.	edX, Moodle, Canvas, OpenLearningInitiative, Coursera, Udacity, KhanAcademy, OpenLearningInitiative, MIT Opencourseware
Проектування курсу	Формат курсу	Потижневий/помісячний
	Загальна тривалість курсу	Визначається індивідуально
	Інформація про курс	План курсу з розподілом балів,

		загальні новини, інформацію для слухачів курсу, кодекс честі
	Знайомство з авторами курсу	Написання коротких тез для зйомок
	Загальний форум	Написання скриптів на найбільш поширені питання
	Відеолекції	Написання сценаріїв до всіх відеолекцій курсу
	Тестові завдання після кожної відеолекції	Розробка тестових завдань до кожної лекції
	Тестові завдання за весь курс	Розробка екзаменаційних тестових завдань
	Шкала оцінювання знань	Тип шкали обирається індивідуально
	Додаткові матеріали	Розробка списку допоміжної літератури та корисних посилань
Запис відео	Відео з інформацією про курс та знайомство з лектором (якщо лекторів багато – доцільно відеовізитку знімати разом з лекцією)	2–5 хвилин
	Відеолекції	10–15 хвилин
Наповнення курсу контентом	Потижневе наповнення курсу контентом, який був розроблений попередньо	Розробнику/автору курсу бажано відстежувати прогрес слухачів та вчасно корегувати освітній процес. Наприклад, проведення додаткової консультації в режимі реального часу
Забезпечення освітнього процесу	Забезпечення доступу для проходження онлайн-курсу слухачами	Вирішення технічних моментів та надання зворотнього зв'язку
Аналіз результатів навчання	Аналіз статистики переглядів MOOC	Кількість переглядів, тривалість перегляду, технічні пристрої, географія переглядів та моменти курсу, які слухачі пропускали тощо

Як ми бачимо, MOOC використовують у інформальній освіті (самоосвіті), у формальній освіті (здобувають у державних закладах освіти та передбачає отримання кваліфікації) та неформальній освіті (здобувають за освітніми програмами і не передбачає кваліфікації).

Г. Кузьменко, О. Хорольський (2015, с. 57). відмічали, що лише 5-10% слухачів завершують онлайн-курси і отримують сертифікат. Практичний досвід Львівської комерційної академії (ЛКА) лише підтверджує думки науковців.

Пропонуємо розглянути підхід до розробки онлайн курсу проєкту «Гра в довгу» 2 сезон, який проходили автори цієї статті.

Проєкт «Гра в довгу» – це проєкт для молодих підприємців, який створили Fondy для підтримки інноваційного центру Promprylad.Реновація, Офіс розвитку підприємництва та експорту, Програма розвитку ООН, національний проєкт Дія.Бізнес, Бізнес-школа УКУ (Український Католицький Університет, 2023). На безкоштовний онлайн-

курс було зареєстровано 8577 учасників, навчання розпочали лише 5380, а фінальний тест складо 1534 учасники. Мотивацією до нашої участі у проєкті були:

- участь у фінальній масштабній події на Promprylad.Реновація з лекціями від найкращих спікерів країни для 100 фіналістів курсу;

- можливість позмагатися за грант на розвиток бізнесу або продовжити навчання у Бізнес-школі УКУ на суму 30000\$.

Навчання в проєкті «Гра в довгу» у 2 сезони тривало 2 місяці. Онлайн-курс проходив через чат-бот у Телеграмі та складався з 3-турів, у кожному турі по 5 модулів, у кожному модулі по 1 чи 2 відео- лекції тривалістю в середньому 10-15 хвилин, які читали відомі підприємці та викладачі Бізнес-школи УКУ, НаУКМА та академії управління людьми ЕУ.

У кінці кожного туру складався рейтинг учасників. Після проходження всіх модулів учасники складали фінальний тест за весь курс. Особливістю тестування в рамках онлайн-курсу були:

- тестові завдання з вибором 1 правильної відповіді;

- відповідь неможливо було відредагувати після вибору;

- бали нараховувалися з огляду на витрачений на проходження тесту час. Це було відтворено у рейтингу;

- результати рейтингу 3-х турів та фінального тесту непередбачувані. Якщо після 1-го туру ми зайняли 1893 місце у рейтингу, то після 2-го туру піднялися на 950 місце, а після 3-го туру посіли 608 місце.

Отже, за результатами онлайн-курсу «Гра в довгу-2» 62,7 % учасників розпочали навчання на курсі, з яких 28,5 % дійшли до фіналу та отримали сертифікат про завершення курсу. Деякі учасники на форумі відмічали, що складали тест без перегляду відео або відкладали проходження тесту на останній день. На нашу думку, після першого туру багато учасників після оголошення рейтингу втратили мотивацію продовжувати далі сумлінно виконувати завдання 2 туру або полишили навчання взагалі. Онлайн-курс проходив в екстремальних умовах – тривалі постійні відключення світла по всій Україні. Тож не

слід нівелювати той факт, що деякі слухачі не мали можливості виконати тестові завдання вчасно.

Отже, внутрішня і зовнішня мотивація слухачів курсу «Гра в довгу» була високою. Оскільки вибірка маленька, ми можемо висунути гіпотезу, що масштабність проєкту «Гра в довгу», головний приз (грант на навчання чи кошти на розвиток бізнесу), репутація організаторів та викладачів проєкту мотивували слухачів завершити онлайн-курс.

Як показав досвід проєкту «Університет онлайн», проведення відкритого онлайн курсу на базі Київського національного університету імені Тараса Шевченка мав позитивний вплив на репутацію викладача, який читав курс. Слухачі курсу прагнули про зустріч з викладачем. Про зустріч з лекторами онлайн курсу мріяли також слухачі проєкту «Гра в довгу».

Розгляньмо також досвід масштабного державного освітнього проєкту IT Generation від Міністерства цифрової трансформації за підтримки блокчейн-екосистеми Binance Charity та Львівського IT Кластеру (IT Generation, 2022). IT Generation – це проєкт, спрямований на навчання українців широкого спектра IT-спеціальностей. У 2022 році в проєкті розпочали навчання 2200 слухачів курсів. Навчання завершили 1877 українців, тобто 85,3%. Це найвищий відсоток серед розглянутих прикладів. Основною мотивацією слухачів курсу було працевлаштування в найпопулярнішу та найперспективнішу сферу в Україні під час повномасштабної війни – сферу IT. 147 випускників проєкту були працевлаштовані. Освітні заклади, які брали участь у проєкті, мали можливість продемонструвати якість викладання та сформувати рейтинг закладів. Як ми зазначали вище, високий рейтинг вишу впливає на вибір студентами закладу освіти і є основним чинником при виборі конкретного курсу чи університету.

Висновки. Результати нашого спостереження показують, що кількість нових користувачів інтернету збільшується досить швидко і не залежить від дня тижня. Відповідно попит на цифровий контент сприяє швидкому розвитку цифрових технологій, серед яких є і МООС. Освітній потенціал масових відкритих

онлайн-курсів у професійному розвитку є темою, яка цікавить академічну спільноту. Результати досліджень свідчать про те, що МООС мають потенціал трансформувати професійний розвиток, надаючи доступ до високоякісних курсів більш широкому колу професіоналів.

Майже всі вітчизняні та зарубіжні науковці відмічають про суттєвий недолік онлайн-курсів – недосконала система надання зворотнього зв'язку та відсутність «живого» спілкування. Успішність студентів напряму залежить від своєчасного контролю освітнього процесу. Для усунення цього недоліку науковцями було висунуто ряд пропозицій:

- запровадження та використання форуму для корегування змісту в режимі реального часу;
- допомога менш досвідченим студентам від більш досвідчених слухачів МООС;
- використання МООС у змішаному форматі навчання, де викладач має можливість при зустрічі надавати зворотній зв'язок.

Також для підвищення ефективності онлайн-курсів дослідниками було рекомендовано використовувати модульні тести, створювати якісний, цікавий освітній матеріал та підвищувати якість викладання. Для формування професійних навичок та навичок самоосвіти необхідно залучати здобувачів до застосування МООС. Залучення викладачів освітніх закладів до

створення масових онлайн-курсів має позитивний вплив на репутацію і викладача, і закладу освіти.

Структура більшості розглянутих нами МООС представлена у вигляді переліку всіх наявних курсів на платформі. Пошук потрібного курсу здійснюється за тематикою або за ключовими словами. Науковці зауважують, що більш ефективним є пошук за ключовими словами. Треба враховувати і те, що здобувачу інколи важко зрозуміти, який курс йому потрібен, а назва курсу не завжди дає повне розуміння щодо його змісту.

На нашу думку, впровадження вхідного контролю при виборі та використанні МООС допомогло б визначити початковий рівень знань слухачів курсів та індивідуально запропонувати відповідний курс кожному слухачу. Це дозволить забезпечити користувачам змогу вивчати матеріал, який відповідає їхнім потребам та рівню підготовки. Проєкт IT Generation є прикладом успішного впровадження такого підходу. Учасники цього проєкту перед реєстрацією на курс проходили невеличке опитування. У результаті проєкт отримав найвищий показник завершення курсу.

Перспективами для подальшого дослідження є експериментальне дослідження внутрішньої та зовнішньої мотивації слухачів МООС завершити курс та отримати сертифікат.

Література

- IT Generation vs реальна робота. Випускникам яких шкіл вдалося працевлаштуватися після проєкту — детальна статистика. 2022. URL : https://dou.ua/lenta/news/it-generation-and-real-job/?from=similar_posts (Дата звернення: 30.09.2023).
- Бацуровська І. В. Історія розвитку масових відкритих онлайн курсів в освіті. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології*. 2015. Вип. 1. С. 63–66.
- Беззуб І. Поширення інформаційно-комунікаційних технологій в освіті протягом життя. *Наукові праці Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського*. 2017. Вип. 48. С. 707–726.
- Європейський простір. Навчання онлайн: що маємо в Україні? 18.12.2019. URL : <https://euprostir.org.ua/practices/146136> (Дата звернення: 22.09.2023).
- Київський національний університет імені Тараса Шевченка. URL : <https://knu.ua/news/4954> (Дата звернення: 26.09.2023).
- Кузьменко Г., Хорольський О. Масові відкриті онлайн-курси у контексті трансформації вищої освіти України. *Педагогічні науки*. 2015. № 63. С. 56–61.
- Ноздріна Л. В. Підходи до створення МООС (досвід ЛКА). *Інформаційні технології в освіті*. 2016. №2 (27). URL : <http://www.ite.kspu.edu/index.php/ite/article/view/107/117> (Дата звернення: 26.09.2023).

- Осецький В. Л., Татомир І. Л. Роль масових відкритих онлайн-курсів у сучасному «освітньому ландшафті». *Економіка України*. 2017. № 12 (673). С. 86–98.
- Рамський Ю. С., Твердохліб І. А., Ящик О. Б., Рамський А. Ю. Використання відкритих онлайн-курсів в умовах змішаного навчання майбутніх фахівців з інформаційних технологій. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. Т. 84. № 4. С. 138–157.
- Самойленко О. МООС-платформи як інструмент інформальної освіти дорослих. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 4. С. 103–116.
- Сотніков Д. В. Значення масових відкритих онлайн-курсів при вивченні економічних дисциплін у системі неформальної освіти дорослих. *Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи* : монографія / За заг. ред. акад. Н. Г. Ничкало, акад. І. Ф. Прокопенка. Київ, Харків : Інститут освіти дорослих імені І. Зязюна НАПН України, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, 2020. С. 177–183.
- Український Католицький Університет. URL : <https://online.ucu.edu.ua/courses> (Дата звернення: 25.09.2023).
- EdEra. URL : <https://ed-era.com/about-us/> (Дата звернення: 27.09.2023).
- Khurana R., Routray S., Payal R., Gupta R. Investigation of the Impact of Quality, Openness and Reputation of Massive Open Online Courses MOOCs on an Individual's Satisfaction and Performance. *Theoretical Economics Letters*. 2019. № 9. P. 1167–1182. DOI : <https://doi.org/10.4236/tel.2019.94075>.
- Mackness J., Waite M., Roberts G., Lovegrove. E. Learning in a small, task-oriented, connectivist MOOC: Pedagogical issues and implications for higher education. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*. 2013. V. 14, No. 4. P. 145–159. DOI : <https://doi.org/10.19173/irrodl.v14i4.1548>.
- Prometheus. URL : <https://prometheus.org.ua/> (Дата звернення: 27.09.2023).
- Sharov S., Kolmacova V., Sharova T., Pavlenko A. Analysis of MOOC on Programming for IT Specialist Training. *TEM Journal*. 2021. V. 10, No. 4. P. 1884–1889. DOI : <https://doi.org/10.18421/TEM104-52>.
- Sharov S., Pavlenko A., Sharova T., Chorna O. Analysis of Online Courses on Ukrainian Platforms of MOOC. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. 2021. V. 16, No. 5. P. 201–213. DOI : <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i05.18581>.
- Worldometer. URL : <https://www.worldometers.info/> (Дата звернення: 25.09.2023).
- 屈泳, 陈春芳, 阮小军等. MOOC学习环境下的学习行为评价建模与应用[J]. 高师理科学刊. 2022. № 42 (10). 66–73.

References

- Batsurovska, I. V. (2015). The history of the development of massive open online courses. *Current Issues in Public Administration, Pedagogy, and Psychology*. Iss. 1. 63–66 (ukr).
- Bezzub, I. (2017). The dissemination of information and communication technologies in lifelong education. *Scientific Works of the National Library of Ukraine named after V. I. Vernadsky*. Iss. 48. 707–726 (ukr).
- EdEra. URL : <https://ed-era.com/about-us/> (Access: 27.09.2023) (ukr).
- European Space. Online learning: what do we have in Ukraine? 18.12.2019. URL : <https://euprostir.org.ua/practices/146136> (Access: 22.09.2023) (ukr).
- IT Generation vs Real Work. Detailed statistics on graduates' employment from which schools. (2022). https://dou.ua/lenta/news/it-generation-and-real-job/?from=similar_posts (Access: 30.09.2023) (ukr).
- Khurana, R., Routray, S., Payal, R., Gupta R. (2019). Investigation of the Impact of Quality, Openness and Reputation of Massive Open Online Courses MOOCs on an Individual's Satisfaction and Performance. *Theoretical Economics Letters*. № 9. 1167–1182. <https://doi.org/10.4236/tel.2019.94075> (eng).
- Kuzmenko, H. & Khorolskyi, O. (2015). Massive open online courses in the context of higher education transformation in Ukraine. *Pedagogical Sciences*. № 63. 56–61 (ukr).
- Mackness, J., Waite M., Roberts G., Lovegrove E. (2013). Learning in a small, task-oriented, connectivist MOOC: Pedagogical issues and implications for higher education. *The International Review of Research*

- in *Open and Distance Learning*. V. 14, Iss. 4. 145–159. <https://doi.org/10.19173/irrod.v14i4.1548> (eng).
- Nozdrina, L. V. (2016). Approaches to creating MOOCs (experience of LCA). *Information Technologies in Education*. №2 (27). URL : <http://www.ite.kspu.edu/index.php/ite/article/view/107/117> (Access: 26.09.2023).
- Osetskiy, V. L., Tatomyr, I. L. (2017). The role of massive open online courses in the modern educational landscape. *The Economy of Ukraine*. № 12 (673). 86-98 (ukr).
- Prometheus. URL : <https://prometheus.org.ua/> (Access: 27.09.2023) (ukr).
- Qu Yong, Chen Chunfang, Ruan Xiaojun et al. (2022). Modeling and Application of Learning Behavior Evaluation in MOOC Learning Environment[J]. *Journal of Higher Education Science*. № 42 (10). 66–73 (Chinese).
- Ramskyi, Yu. S., Tverdokhib, I. A., Yashchuk, O. B. & Ramskyi, A. Yu. (2021). The use of open online courses in blended learning for future IT professionals. *Information Technologies and Learning Tools*. V. 84. № 4. 138–157 (ukr).
- Samoilenko, O. (2019). MOOC platforms as a tool for adult informal education. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*. № 4. 103–116 (ukr).
- Sharov, S., Kolmacova, V., Sharova, T. & Pavlenko, A. (2021). Analysis of MOOC on Programming for IT Specialist Training. *TEM Joirnal*. 2021. V. 10, Iss. 4. 1884–1889. DOI: 10.18421/TEM104-52 (eng).
- Sharov, S., Pavlenko, A., Sharova, T. & Chorna, O. (2021). Analisis of Online Courses on Ukrainian Platforms of MOOC. *International Jorنال of Emerging Technologies in Leaning*. 2021. V. 16, Iss. 5. 201–213. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i05.18581> (eng).
- Sotnikov, D. V. (2020). The significance of Massive Open Online Courses in the study of economic disciplines within the framework of informal adult education. Adult education: global trends, Ukrainian realities, and prospects : a monograph edited by Academician N.G. Nykyforov and Academician I. F. Prokopenko. Kyiv, Kharkiv: Institute of Adult Education named after I. Ziazun National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. 177–183 (ukr).
- Taras Shevchenko National University of Kyiv. URL: <https://knu.ua/news/4954> (Access: 26.09.2023) (ukr).
- Ukrainian Catholic University. <https://online.ucu.edu.ua/courses> (Access: 25.09.2023) (ukr).
- Worldometer. URL : <https://www.worldometers.info/> (Access: 25.09.2023) (ukr).

EDUCATIONAL POTENTIAL OF MASS OPEN ONLINE COURSES (MOOC) IN THE FORMATION OF SPECIALISTS

Tetiana Sobchenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Education and Innovative Pedagogy, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine, e-mail: tetyana.sobchenko@hnpu.edu.ua

Olha Zhelizniak, Master's degree candidate, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine, e-mail: olgazheleznyak.com@gmail.com

The article investigates the potential of mass open online courses (MOOCs) in the formation of specialists and identifies the ways to improve the quality of education in an online environment. The possibilities of optimizing teaching methods, course structure, assessment system and interaction between students in the context of MOOCs are investigated. The article includes an overview of previous research in this area, as well as the work of domestic and foreign scientists studying various aspects of MOOCs, including characteristics, student's satisfaction and pedagogical aspects of MOOC training. The research methodology is based on theoretical methods, such as analysis of scientific and pedagogical sources and generalization of the results of previous studies, as well as empirical methods, including data analysis and research on the practical use of MOOCs.

With the rapid development of digital technologies, the question of studying the real number of Internet users in the world and the dynamics of their growth arises. The Worldometers website was used for the study as a reference. With the help of observation and mathematical calculations, the dynamics of changes in the number of Internet users and the number of printed publications in the world have been revealed. The electronic

resources of educational institutions of all levels of education that have experience in implementing MOOCs in the educational process are analyzed. The existing digital platforms with mass open online courses in Ukraine are studied. The results of the study are covered in the article. Based on the results of the study, the stages of designing open online courses have been formed.

The article also examines the experience of learning in an online environment by the authors of the article and identifies differences in the results of theoretical and empirical research. A hypothesis was put forward about the reasons for the difference in the results of the study. In the process of further searching for practical cases of the implementation of MOOCs in the educational process, a successful state project with the best performance indicators was found. Ways to improve the quality of education in the online environment are also identified and proposed.

The results of this study can be useful for developing strategies for improving the educational environment and training specialists in Ukraine and abroad.

Keywords: MOOC, open online course, online environment, information technology, educational process.

Авторський внесок кожного із співавторів: Собченко Т.М. – 30 %, Желізняк О.А. – 70 %.

Стаття надійшла до редакції / Received 27.08.2023

Прийнята до друку / Accepted 23.10.2023

Унікальність тексту 96 % (Unicheck ID1016020712)

© Собченко Тетяна Миколаївна, Желізняк Ольга Анатоліївна, 2023

DOI <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-9-11>

УДК 378.091.32+[378.018.43:004]+378.091.3-025.14

Володимир Іванович Староста

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-5880-2482>

доктор педагогічних наук, професор,

професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи,

Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет»

м. Ужгород, Україна

volodymyr.starosta@uzhnu.edu.ua

ТРАДИЦІЙНЕ, ДИСТАНЦІЙНЕ ТА ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ В КОНТЕКСТІ КОМФОРТНОСТІ ТА ЕФЕКТИВНОСТІ

У науковій статті проведено порівняння поглядів учасників освітнього процесу щодо ефективності та комфортності традиційного, дистанційного та змішаного навчання у вищій школі. Для опрацювання результатів анонімного онлайн-опитування респондентів (140 аспірантів, 172 викладачі університету, 1514 студентів) під час пандемії Covid-19 в Україні використано комп'ютерну програму IBM SPSS Statistics 23. Оцінювання моделей організації навчання (традиційне аудиторне, дистанційне та змішане навчання) респонденти проводили за показниками ефективності (ефективність засвоєння знань, формування та розвитку умінь і навичок; ефективність особистісного та професійного розвитку студентів) та показниками комфортності (психологічна комфортність; мотивація навчальної/професійної діяльності). Інтервал значень коефіцієнта альфа Кронбаха для питань анкети 0,813-0,876. Респонденти (учасники освітнього процесу) вважають, що

традиційне аудиторне навчання найбільш ефективно для здобування знань, формування умінь і навичок студентів, а також їх особистісного та професійного розвитку; збільшення онлайн-складової знижує ефективність навчання.

Ключові слова: *традиційне (аудиторне) навчання; змішане навчання; дистанційне навчання; ефективність навчання; психологічна комфортність; мотивація навчання/викладання.*

Вступ. Світова пандемія Covid-19 суттєво прискорила поширення дистанційного (Flynn, J. Collins, & Malone, 2022), а також змішаного навчання у закладах вищої освіти. Наприклад, навіть у сфері музичної освіти, де переважало викладання та навчання віч-на-віч, спостерігаємо його інтеграцію (змішування) з технологіями електронного навчання (Cruywagen, & Potgieter, 2020). Наразі у світовій вищій школі співіснують три моделі організації навчання, а саме: традиційне/аудиторне/віч-на-віч (traditional/classroom/face-to-face learning/далі F2FL), дистанційне (distance learning/далі DL) та змішане навчання (blended learning/далі BL). В Україні зазначена тенденція реалізується в ускладнених умовах (пандемія Covid-19, воєнний стан). Така варіативність актуалізує порівняльні дослідження моделей організації навчання F2FL, DL, BL.

Розглянемо сучасні дослідження з даної проблематики, аби виявити погляди вчених щодо основних особливостей F2FL, BL та DL, а також у контексті порівняння даних моделей організації навчання між собою.

F2FL – це традиційна і найпоширеніша модель організації навчання у закладах освіти, яка має багато переваг (спілкування між студентами та викладачами, оперативний зворотній зв'язок для вирішення питань, широкий спектр прийомів для залучення студентів до активної діяльності, наприклад, до групових дискусій, робота біля дошки, рольові ігри, високий рівень інтерактивності тощо), але вимагає присутності студентів у визначеному місці (Whittaker, & Bonakdarian, 2011). Інформаційні технології сприяли насиченню F2FL цифровими інструментами і, як наслідок, у сучасних умовах практично не існує F2FL у чистому вигляді через широке використання електронного навчання. Погоджуємось з думкою D. Al-Fraihat et al. (2020), що однією з причин такого явища є якість системи електронного навчання.

Під час DL відсутнє міжособистісне спілкування віч-на-віч між учасниками освітнього процесу, оскільки вони знаходяться на відстані один від одного. Розрізняють DL синхронне (наприклад, веб-зустріч чи чат викладача і студентів, тобто синхронна діяльність) та асинхронне, коли переважає вивчення текстових або відеоматеріалів, виконання і надсилання завдань, а також можливе відвідування онлайн-заняття через веб-зустрічі тощо (Whittaker, & Bonakdarian, 2011). Найбільш поширеною платформою для реалізації DL у вищій школі стає електронне навчання Moodle (Староста, 2021), а його використання сприяє покращенню мотивації студентів (Orgoiu, 2015). Кількість користувачів Moodle особливо зросла в умовах пандемії, наприклад, за результатами онлайн-опитування студентів Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет» (далі УжНУ) показано, що в Moodle навчаються 84 % та 88 % студентів бакалаврату та магістратури, а до пандемії Covid-19 цей показник складав близько 25 % і 30 % відповідно. Після пандемії Covid-19 72 % студентів бакалаврату та 78 % магістратури виявили бажання вивчати більшість навчальних дисциплін у системі Moodle (В. Староста, 2021). Подібні результати показано в праці (Росінська, Горбенко, & Журавська, 2021), де 84 % респондентів використовують Moodle. Таким чином, платформа Moodle сприяє трансформації F2FL у BL.

У процесі поширення DL виявляються як переваги, так і труднощі для студентів, оскільки вони мають різний онлайн-досвід (Yamagata-Lynch, 2014). До позитивних сторін онлайн-навчання відносять зростання рівня задоволеності та мотивації студентів; гнучкість освітнього процесу щодо побудови комфортного академічного середовища тощо, а серед проблем виокремлюють технічні (відсутність підключення до інтернету або його низька якість, низька ІТ-компетентність учасників освітнього процесу) та

психологічні через недостатню впевненість студентів, відсутність особистого контакту тощо (van Rensburg, 2018). Для 60% респондентів, за результатами дослідження Г. Санжмятав, С. Тувденням, & О.-Е. Ерденебілег (2021), платформи DL були корисними, сприяли розвитку старанності студентів та індивідуальності навчання. Більше 2/3 респондентів визнають, що DL перспективна форма навчання (Росінська, Горбенко, Журавська, 2021).

BL, згідно С. R. Graham (2006, с. 4), – це інтеграція будь-якого дистанційного DL та аудиторного F2FL навчання. Вчений також розглядає таку інтеграцію в історичному контексті, оскільки BL є поєднанням двох історично окремих моделей викладання/учіння: традиційних систем безпосереднього навчання та систем навчання, де між учасниками освітнього процесу є певна дистанція. Варіанти змішування можливі в інтервалі між повністю F2FL і повністю DL (Helms, 2014).

Змішане навчання, як категорію у широкому сенсі, А. Шевцов, О. Ласточкина (2021) розуміють як будь-яке поєднання в рамках освітнього процесу різних форм, методів, технологій та програм навчання: традиційного (аудиторного), очного, заочного, дистанційного, комп'ютерного, синхронного, асинхронного, online, offline. У нашому дослідженні розглядаємо BL у вузькому сенсі за К. Бугайчук (2016, с. 5): «під змішаним навчанням слід розуміти цілеспрямований процес здобування знань, умінь та навичок, що здійснюється освітніми установами різного типу в рамках формальної освіти, частина якого реалізується у віддаленому режимі за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій і технічних засобів навчання, які використовуються для зберігання і доставки навчального матеріалу, реалізації контрольних заходів, організації взаємодії між суб'єктами навчального процесу (консультації, обговорення) та під час якого має місце самоконтроль учня (студента) за часом, місцем, маршрутами та темпом навчання». Огляд праць показує великий потенціал BL для покращення навчання студентів (Spring, Graham, & Hadlock, 2016). Погоджуємось з S. Cruywagen, & H. Potgieter (2020), що педагоги та керівники закладів освіти повинні використовувати

різні підходи для задоволення потреб широкого кола студентів, а модель BL дає можливість це успішно реалізувати.

Дослідження ефективності BL у вищій школі під час пандемії Covid-19 (Sankar et al., 2022) показало, що існує позитивний зв'язок між вісьмома незалежними змінними (середовище е-навчання, фасилітація е-навчання, е-матеріали для навчання, технічна підтримка е-навчання, особиста увага викладачів, взаємодія з викладачами, взаємодія зі студентами, обладнання е-навчання) та ефективністю змішаного навчання у ЗВО. Водночас виявлено відмінність ефективності змішаного навчання за ознаками стать респондента та рік (курс) навчання.

BL є не лише інтеграцією DL та F2FL, але BL і вдало поєднує переваги кожної моделі організації навчання, наприклад, має місце взаємопосилення та взаємодоповнення (Nazar et al., 2019); покращення здобуття освіти, оскільки зростає кількість джерел інформації (Hsu, 2011); покращення академічної успішності та набуття студентами досвіду самостійної діяльності, сприяння онлайн-платформ у закладах освіти індивідуальному оволодінню технічними навичками в комфортному (без стресів) середовищі (Warren et al., 2021). Порівняння BL з DL та F2FL, яке проведене на основі онлайн-опитування студентів, аспірантів та викладачів (Староста, 2022) показує перевагу BL стосовного вибору очної/заочної форми здобуття вищої освіти за такими ознаками респондентів: освітній/науковий рівень, стать, спеціальність, форма навчання. Вчені B. Bruggeman et al. (2021) звертають увагу, що в умовах BL у деяких викладачів виникає почуття тривожності щодо використання технологій навчання та можливих наслідків. Результати порівняння ефективності між окремими моделями організації навчання F2FL, BL, DL (табл. 1) на основі огляду літературних джерел свідчать, що в умовах BL, як правило, подібна чи краща успішність та мотивація навчання студентів. Водночас, D.W. Kwak, F.M. Menezes, & C. Sherwood (2013) мають інші результати. Таким чином, дана проблема потребує подальшого теоретичного та емпіричного дослідження.

Таблиця 1

Порівняння ефективності моделей організації навчання
(Джерело: опрацьовані автором літературні дані)

Порівнювані моделі	Висновок порівняння	Джерело
F2FL/BL	BL: краща мотивація навчання	L. Ma, & C.S. Lee, 2021
DL/BL	BL: краща мотивація навчання	L. Ma, & C.S. Lee, 2021
F2FL/BL	BL: подібна або краща результативність	S. Ryan et al., 2016
F2FL/BL	BL: краща результативність	B. Means et al., 2013; S. Halasa et al., 2020
F2FL/BL	BL: подібна результативність	L.L. Hsu & S.I. Hsieh, 2011; M.D. Ryan, & S.A. Reid, 2015; E. Blair, C. Maharaj, & S. Primus, 2016
F2FL/BL	BL: подібна або краща результативність для короткотривалих курсів; F2FL: гірша результативність для довготривалого (семестрового) навчання	D.W. Kwak, F.M. Menezes, & C. Sherwood, 2013
F2FL/DL	DL: подібна результативність	M. R. Ebrahimi et al., 2019
F2FL/DL	DL: незначний позитивний ефект	B. Means et al., 2013
DL/BL	BL: подібна результативність	M.D. Ryan, & S.A. Reid, 2015; E. Blair, C. Maharaj, & S. Primus, 2016

Урахування ставлення студентів щодо F2FL, DL, BL є важливим чинником удосконалення освітнього процесу, і дослідники звертають увагу на різні аспекти аналізу та вирішення цієї проблеми, зокрема пошуку оптимального варіанту змішування, аби створити комфортні умови для викладачів та студентів (Yamagata-Lynch, 2014), проблемам і можливостям DL в умовах пандемії Covid-19 (Flynn, Collins, & Malone, 2022) та ін.

Отже, вивчення поглядів учасників освітнього процесу на його організацію та перебіг у вищій школі можемо розглядати у контексті **невирішеної раніше частини загальної проблеми вивчення та порівняння моделей організації навчання – F2FL, DL, BL**, аби успішно вирішувати завдання підготовки сучасних висококваліфікованих фахівців. Додамо, що під час пандемії Covid-19 в Україні, як і у всьому світі, змішане та дистанційне навчання набуло широкого поширення, а це також засвідчує актуальність даної праці.

Важливими сферами для порівняння моделей організації навчання, з нашого погляду, є процесуальний і результативний аспект навчання

в умовах F2FL, DL, BL, що зумовлює вибір наступних показників для оцінювання респондентами:

– процесуальний аспект (показники комфортності навчання): психологічна комфортність, мотивація навчальної/професійної діяльності учасників освітнього процесу;

– результативний аспект (показники ефективності навчання): ефективність засвоєння знань, формування та розвитку умінь і навичок студентів, ефективність особистісного та професійного розвитку студентів.

Метою статті є виявлення та порівняння поглядів учасників освітнього процесу (студентів, аспірантів, викладачів) на прикладі УжНУ щодо ефективності та комфортності традиційного, дистанційного та змішаного навчання у вищій школі під час пандемії Covid-19 в Україні.

Завдання дослідження: з'ясувати сучасний стан проблеми порівняння моделей організації навчання F2FL, DL, BL у вищій школі, розробити питання і здійснити онлайн-опитування учасників освітнього процесу УжНУ (студентів, аспірантів, викладачів) під час пандемії Covid-19 в

Україні, аби проаналізувати їх погляди щодо ефективності та комфортності F2FL, DL, BL.

Методика емпіричного дослідження. Емпіричне дослідження проводили на базі УжНУ під час пандемії Covid-19 в Україні (2020-2021). До анонімного онлайн-опитування в Google Forms долучились 140 аспірантів, 172 викладачі університету, а також 1514 студентів (1071 у 2020 р., 443 у 2021 р.). Математичне опрацювання отриманих результатів проводили за допомогою комп'ютерної програми IBM SPSS Statistics 23.

Результати дослідження та їх обговорення. Пропоновані питання студентам та аспірантам 1-4, а викладачам – 1, 3, 5, 6:

1. Який, на Вашу думку, рівень ЕФЕКТИВНОСТІ здобування знань, формування умінь та навичок студентів в умовах наступних моделей організації навчання у вищій школі?

2. Який, на Вашу думку, рівень ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМФОРТНОСТІ (задоволеність, привабливість) студентів в умовах наступних моделей організації навчання у вищій школі?

3. Який, на Вашу думку, рівень ЕФЕКТИВНОСТІ професійного та особистісного розвитку студентів в умовах наступних моделей організації навчання у вищій школі?

4. Який, на Вашу думку, рівень МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ студентів в умовах наступних моделей організації навчання у вищій школі?

5. Який, на Вашу думку, рівень ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМФОРТНОСТІ (задоволеність, привабливість) викладачів в умовах наступних моделей організації навчання у вищій школі?

6. Який, на Вашу думку, рівень МОТИВАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ викладачів в умовах наступних моделей організації навчання у вищій школі?

Після кожного питання було запропоновано три моделі організації навчання:

- традиційне навчання у режимі віч-на-віч;
- дистанційне навчання;
- змішане навчання.

Відповідь за п'ятибальною шкалою: рівень 1 (відсутній або низький); 2 (скоріше низький); 3

(середній); 4 (скоріше високий=достатній); 5 (високий).

За результатами проведеного онлайн-опитування отримали наступні значення коефіцієнтів альфа Кронбаха для трьох груп питань щодо F2FL, DL, BL відповідно: 0,866; 0,813; 0,876; а за всіма питаннями разом 0,850, що свідчить, з нашого погляду, про достатню надійність даних емпіричного дослідження.

Відповіді аналізували за ознаками освітній/науковий рівень, стать для усіх респондентів, а для студентів додатково – форма навчання (очна/заочна), спеціальність (педагогічні/інші). На рис. 1. наведено середні значення за п'ятибальною шкалою обраних нами показників, які характеризують досліджувані моделі організації навчання F2FL, BL, DL. Для наочності зміни показників ефективності та комфортності отримані дані також виокремлено відповідно на рис. 2 та рис. 3. У випадку студентів вибірка значно більша і результати розділено за сусідніми роками (2020 і 2021), аби провести порівняння між ними. Використано такі позначення на пропонованих рисунках і в таблицях:

– спрямованість питання: F2FL, DL, BL – відповідно традиційна, дистанційна та змішана моделі організації навчання;

– респонденти: PhDst (PhD student) – аспіранти, HST (high school teachers) – викладачі вищої школи; BcMgr – студенти бакалаврату та магістратури разом;

– рік: 2020 і 2021 – роки проведення опитування. У випадку респондентів-студентів отримані дані представлено окремо, наприклад, 2,80/2,88 середні значення для 2020 р. та 2021 р. відповідно);

– показники: effectiveness learning – рівень ефективності здобування знань, формування умінь та навичок студентів; effectiveness development – рівень ефективності професійного та особистісного розвитку студентів; psychological comfort – рівень психологічної комфортності студентів/викладачів; motivation of activity – рівень мотивації навчання студентів/мотивації професійної діяльності викладачів.

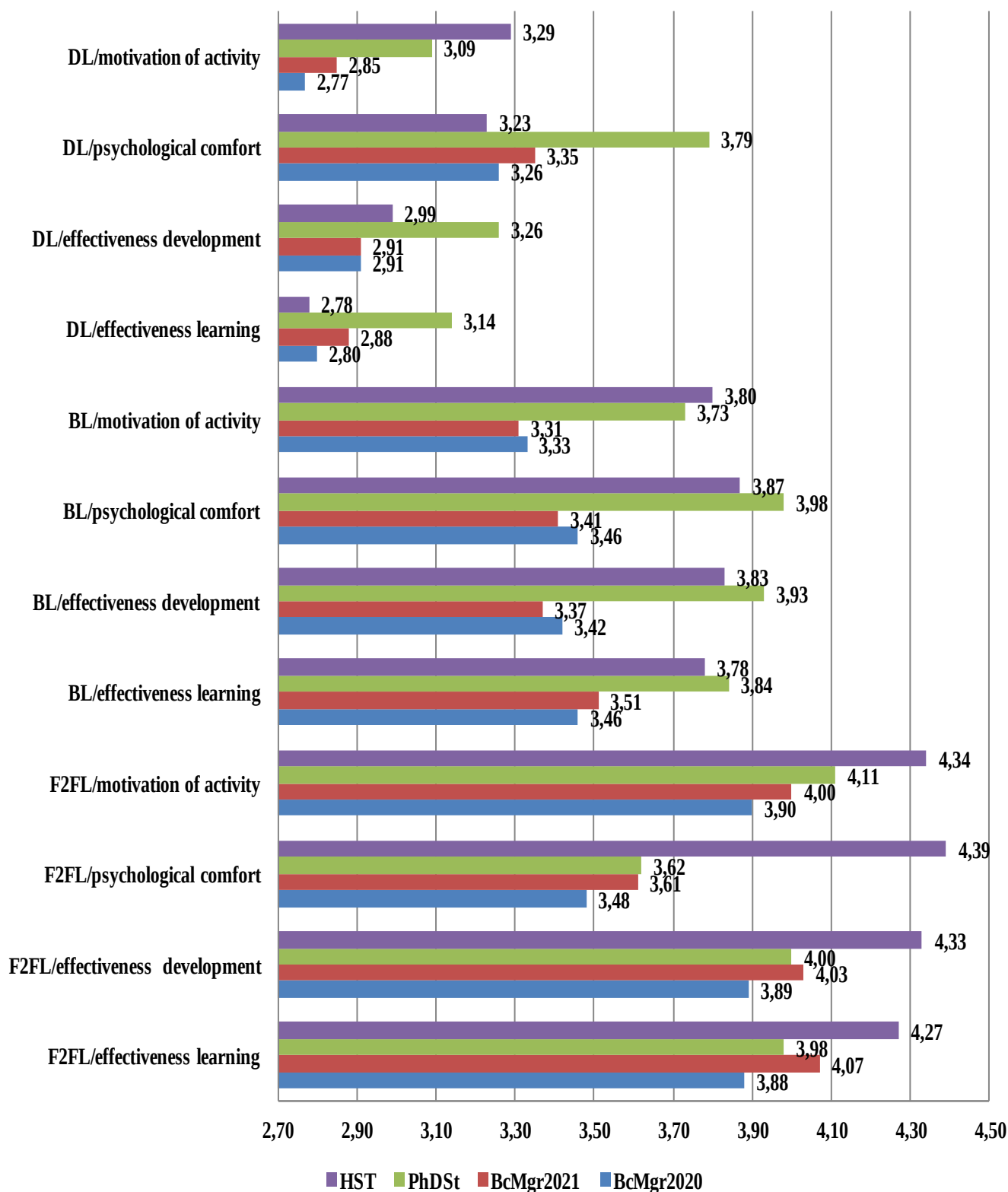


Рис. 1. Результати емпіричного дослідження: середні значення показників ефективності та комфортності навчання в умовах F2FL, BL, DL (Джерело: дані автора)

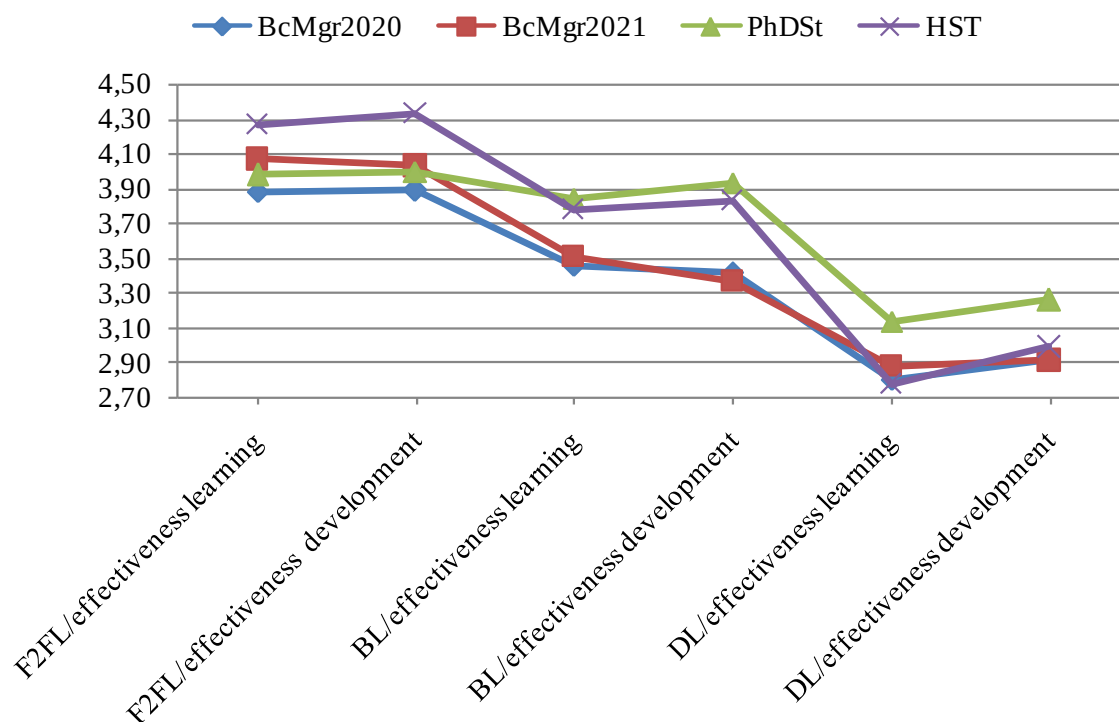


Рис. 2. Результати емпіричного дослідження: середні значення показників ефективності навчання в умовах F2FL, BL, DL (Джерело: дані автора)

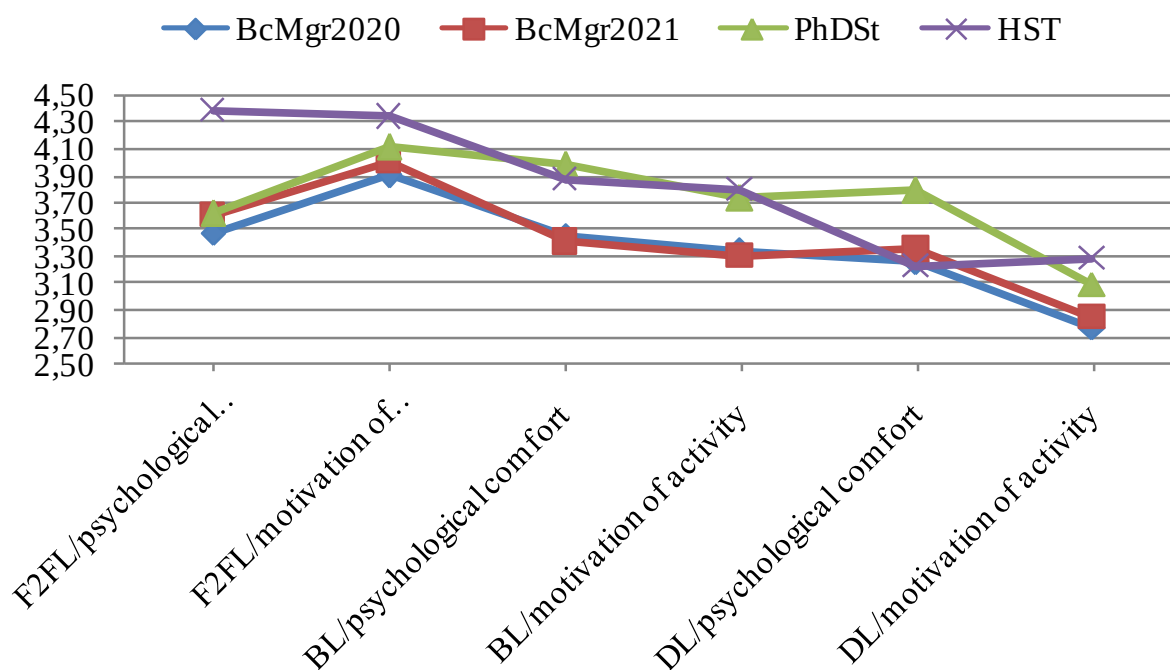


Рис. 3. Результати емпіричного дослідження: середні значення показників комфортності навчання в умовах F2FL, BL, DL (Джерело: дані автора)

Ефективність здобування знань, формування умінь та навичок студентів. Усі групи респондентів вважають найвищою для аудиторного навчання F2FL (3,88-4,27) порівняно зі змішаним BL (3,46-3,84) та дистанційним DL (2,78-3,14). Середні бали респондентів: студенти

2,80/2,88(DL)→3,46/3,51(BL)→3,88/4,07(F2FL);
аспіранти 3,14(DL)→3,84(BL)→3,98(F2FL);
викладачі 2,78(DL)→3,78(BL)→4,27(F2FL).
Спостерігаємо, що оцінки (середні бали) зростають у напрямку DL→BL→F2FL. Найвище оцінюють аудиторне навчання F2FL викладачі 4,27, що значно переважає оцінку студентів 3,88/4,07 та аспірантів 3,98. Можливості BL для здобування знань, формування умінь та навичок вважають проміжними між DL та F2FL всі учасники опитування (рис. 2). Найвище і статистично подібно BL (табл. 2) оцінюють викладачі 3,78 та аспіранти 3,84, а оцінювання студентами обох років опитування показує для BL нижчі і статистично подібні середні бали – 3,46 (ВсМгр2020), 3,51 (ВсМгр2021). Дистанційне навчання DL отримало найменші оцінки всіх респондентів: дуже близькі погляди студентів 2,80 (ВсМгр2020), 2,88 (ВсМгр2021), викладачів 2,78, а оцінки аспірантів 3,14 є вищими і статистично відрізняються (табл. 2) від інших опитаних груп. Отримані дані для DL, з нашого погляду, узгоджуються з результатами авторів Г. Санжмятав, С. Тувденням, & О.-Е. Ерденебілег (2021), які повідомляють про середній рівень результатів онлайн-навчання згідно з самооцінкою 73,7% респондентів.

Ефективність особистісного та професійного розвитку здобувачів освіти. Отримані дані, як і в попередньому випадку, свідчать про аналогічні тенденції зростання середніх значень у напрямку DL→BL→F2FL для всіх груп респондентів, а саме: студенти 2,91/2,91(DL)→3,42/3,37(BL)→3,89/4,03(F2FL); аспіранти 3,26(DL)→3,93(BL)→4,00(F2FL); викладачі 2,99(DL)→3,83(BL)→4,33(F2FL).

Таким чином, з огляду на результативний аспект досліджуваних моделей організації навчання, який, з нашого погляду, характеризують наведені два показники, всі респонденти вважають, що для здобування знань, формування

умінь і навичок студентів, особистісного та професійного розвитку здобувачів освіти найвищий рівень ефективності реалізується в умовах F2FL, а у випадку інших моделей, тобто із збільшенням онлайн-складової, такі можливості знижуються. Наочно такі аналогічні зміни для всіх респондентів можемо спостерігати на рис. 2. Звернімо увагу, що графіки респондентів-студентів обох років дуже подібні. Водночас зауважимо, що значення оцінки викладачів ефективності F2FL є найвищим для обраних показників.

Психологічна комфортність оцінюється студентами на середньому рівні досить подібно для двох моделей навчання 3,48/3,61(F2FL), 3,46/3,41(BL), дещо нижче для дистанційного навчання 3,26/3,35(DL). Суттєво відрізняються погляди аспірантів, які вважають максимальний психологічний комфорт в умовах змішаного 3,98(BL) та дистанційного навчання 3,79(DL), а під час традиційного навчання виявляємо нижчі значення 3,62(F2FL). Найвища оцінка психологічної комфортності викладачів 4,39 в умовах F2FL, а далі з підвищенням онлайн-складової спостерігаємо зниження середніх значень 4,39(F2FL)→3,87(BL)→3,23(DL). Звернімо також увагу в умовах F2FL на досить велику різницю значень психологічного комфорту викладачів 4,39 та здобувачів освіти – студентів 3,48/3,61 та аспірантів 3,62. Таким чином, різні групи респондентів показують суттєві відмінності (табл. 2) щодо психологічного комфорту: у викладачів максимум в умовах F2FL, а у студентів BL та DL (опитування аспірантів), F2FL та BL (опитування студентів).

Мотивація навчання здобувачів освіти і мотивація професійної діяльності викладачів. Отримані дані свідчать про зростання мотивації в напрямку DL→BL→F2FL. Студенти обох років виявлять статистично подібні значення (табл. 2) 2,77/2,85(DL)→3,33/3,31(BL)→3,90/4,00(F2FL). Аспіранти зазначають вищі порівняно зі студентами показники мотивації для різних моделей навчання 3,09(DL)→3,73(BL)→4,11(F2FL). У випадку викладачів порівняно зі здобувачами освіти дослідження показує найбільші середні значення показників мотивації (у даному випадку

професійної діяльності) 3,29(DL) → 3,80(BL) → 4,34(F2FL).

Таким чином, процесуальний аспект досліджуваних моделей навчання у контексті їх комфортності показує певні подібності та відмінності порівняно з результативним аспектом, а саме психологічна комфортність викладачів та мотивація професійної діяльності максимальна в умовах F2FL, а із збільшенням онлайн-складової спадає. Максимальний психологічний комфорт студентів в умовах BL та DL (опитування аспірантів), або F2FL та BL (опитування студентів). Для всіх респондентів характерне зростання мотивації діяльності (навчання/викладання) у напрямку DL → BL → F2FL. Графіки респондентів-студентів майже збігаються. Звернімо увагу, що у викладачів показники мотивації діяльності найвищі серед респондентів для кожної моделі. З нашого погляду, це досить важливо, оскільки вони організовують та реалізують перебіг освітнього процесу в різних умовах.

Розгляньмо в іншому зрізі отримані значення: для досліджуваних моделей організації навчання через інтервали значень для кожного показника (1-4) в послідовності, аби на початку характеризувати ефективність процесу: 1) ефективність здобування знань, формування умінь і навичок; 2) ефективність особистісного та професійного розвитку студентів), а потім його комфортність; 3) психологічний комфорт; 4) мотивація діяльності (навчальної/професійної) учасників освітнього процесу:

F2FL: 1) 3,88-4,27; 2) 3,89-4,33; 3) 3,48-4,39; 4) 3,90-4,34;

BL: 1) 3,46-3,84; 2) 3,37-3,93; 3) 3,41-3,98;

4) 3,31-3,80;

DL: 1) 2,27-3,14; 2) 2,91-3,26; 3) 3,23-3,79; 4) 2,77-3,29.

Звернімо увагу, що для кожного показника інтервали мінімальних значень маємо для DL, максимальних – для F2FL, а BL обіймає проміжне місце. Порівняння BL і DL, яке досліджували L. Ma, & C.S. Lee (2021) узгоджується з нашими даними. На відміну від наших результатів емпіричного дослідження більшість джерел (див. вище, табл. 1) показують перевагу змішаного навчання порівняно з традиційним. Перевагу ефективності F2FL порівняно з BL разом з нами фіксують автори D.W. Kwak, F.M. Menezes, & C. Sherwood (2013) у випадку семестрових курсів. З одного боку, перевага F2FL у нашому випадку, ймовірно, зумовлена більшою поширеністю в УжНУ даної форми організації навчання порівняно з DL чи BL до пандемії Covid-19 (В. Староста, 2021). З другого боку, для більш коректного порівняння отриманих даних з літературними джерелами, з нашого погляду, варто збільшити тривалість дослідження до 3-5 років, аби охопити основний час навчання студентів у вищій школі.

На основі проведеного узагальнення наведених показників з урахуванням результативного та процесуального аспекту кожної моделі навчання можемо зазначити, що під час F2FL та BL учасники освітнього процесу (викладачі та здобувачі освіти) відчують максимальний психологічний комфорт та мають належну мотивацію навчальної/професійної діяльності. Також в умовах F2FL та BL реалізується найвища ефективність здобування знань, формування умінь і навичок, особистісного та професійного розвитку студентів.

Таблиця 2

Розрахунок t-критерію для незалежних вибірок за ознакою: освітній/науковий рівень респондентів

Показник	Модель	Групи респондентів	T	df	Sig	Mean Difference
1. Ефективність здобування знань, формування умінь та навичок студентів	F2FL	BcMgr2020-BcMgr2021	-3,007	1512	,003	-,191
		BcMgr2020-HST	-4,370	1240	,000	-,392
		BcMgr2020-PhDSt	-1,022	1209	,307	-,102
		PhDSt-HST	-3,058	309	,002	-,290

		BcMgr2021-HST	-2,184	612	,029	-,201
		BcMgr2021-PhDSt	-2,535	581	,012	-,258
	DL	BcMgr2020-BcMgr2021	-1,465	1512	,143	-,087
		BcMgr2020-HST	,245	1239	,806	,021
		BcMgr2020-PhDSt	-3,724	1209	,000	-,345
		PhDSt-HST	3,412	308	,001	,366
		BcMgr2021-HST	1,143	611	,253	,108
		BcMgr2021-PhDSt	-2,535	581	,012	-,258
	BL	BcMgr2020-BcMgr2021	-,884	1512	,377	-,055
		BcMgr2020-HST	-3,583	1235	,000	-,320
		BcMgr2020-PhDSt	-4,004	1209	,000	-,385
		PhDSt-HST	,635	304	,526	,066
		BcMgr2021-HST	-2,733	607	,006	-,265
		BcMgr2021-PhDSt	-3,195	581	,001	-,330
2. Ефективність професійного та особистісного розвитку студентів	F2FL	BcMgr2020-BcMgr2021	-2,196	1512	,028	-,137
		BcMgr2020-HST	-5,020	1240	,000	-,444
		BcMgr2020-PhDSt	-1,125	1209	,261	-,110
		PhDSt-HST	-3,466	309	,001	-,333
		BcMgr2021-HST	-3,338	612	,001	-,306
		BcMgr2021-PhDSt	,265	581	,791	,027
	DL	BcMgr2020-BcMgr2021	-,005	1512	,996	,000
		BcMgr2020-HST	-,896	1239	,370	-,079
		BcMgr2020-PhDSt	-3,705	1209	,000	-,355
		PhDSt-HST	2,540	308	,012	,276
		BcMgr2021-HST	-,856	611	,393	-,079
		BcMgr2021-PhDSt	-3,600	581	,000	-,355
	BL	BcMgr2020-BcMgr2021	,813	1512	,416	,050
		BcMgr2020-HST	-4,698	1238	,000	-,413
		BcMgr2020-PhDSt	-5,360	1209	,000	-,513
		PhDSt-HST	,969	307	,333	,100
		BcMgr2021-HST	-4,932	610	,000	-,463
		BcMgr2021-PhDSt	-5,566	581	,000	-,563
3. Психологічна комфортність студентів/викладачів	F2FL	BcMgr2020-BcMgr2021	-2,096	1512	,036	-,133
		BcMgr2020-HST	-10,229	1240	,000	-,913
		BcMgr2020-PhDSt	-1,436	1209	,151	-,142
		PhDSt-HST	-8,285	309	,000	-,770
		BcMgr2021-HST	-8,513	612	,000	-,780
		BcMgr2021-PhDSt	-,094	581	,925	-,010
	DL	BcMgr2020-BcMgr2021	-1,399	1512	,162	-,097

		BcMgr2020-HST	,282	1239	,778	,028
		BcMgr2020-PhDSt	-4,894	1209	,000	-,528
		PhDSt-HST	4,524	308	,000	,556
		BcMgr2021-HST	1,156	611	,248	,125
		BcMgr2021-PhDSt	-3,822	581	,000	-,431
	BL	BcMgr2020-BcMgr2021	,840	1512	,401	,050
		BcMgr2020-HST	-4,780	1237	,000	-,406
		BcMgr2020-PhDSt	-5,647	1209	,000	-,515
		PhDSt-HST	1,076	306	,283	,110
		BcMgr2021-HST	-4,774	609	,000	-,456
		BcMgr2021-PhDSt	-5,608	581	,000	-,565
4. Мотивація діяльності (навчання, викладання) студентів/викладачів	F2FL	BcMgr2020-BcMgr2021	-1,652	1512	,099	-,106
		BcMgr2020-HST	-4,814	1238	,000	-,445
		BcMgr2020-PhDSt	-2,059	1209	,040	-,209
		PhDSt-HST	-2,310	307	,022	-,236
		BcMgr2021-HST	-3,585	610	,000	-,339
		BcMgr2021-PhDSt	-,991	581	,322	-,103
	DL	BcMgr2020-BcMgr2021	-1,244	1512	,214	-,079
		BcMgr2020-HST	-5,534	1238	,000	-,521
		BcMgr2020-PhDSt	-3,149	1209	,002	-,316
		PhDSt-HST	-1,594	307	,112	-,204
		BcMgr2021-HST	-4,246	610	,000	-,441
		BcMgr2021-PhDSt	-2,199	581	,028	-,237
	BL	BcMgr2020-BcMgr2021	,230	1512	,818	,014
		BcMgr2020-HST	-5,337	1236	,000	-,469
		BcMgr2020-PhDSt	-4,247	1209	,000	-,401
		PhDSt-HST	-,664	305	,507	-,068
		BcMgr2021-HST	-5,115	608	,000	-,483
		BcMgr2021-PhDSt	-4,165	581	,000	-,415

Позначення: T – емпіричне значення T-критерію; df – число ступенів вільності; Sig. (2- tailed) – значущість (двостороння); Mean Difference – середня різниця.

Таблиця 3

Розрахунок t-критерію для незалежних вибірок за ознаками: стать респондентів, спеціальність, форма навчання

Показник	Модель	Групи респондентів	Sig, стать	Sig, спеціальність	Sig, форма навчання
1. Ефективність здобування знань, формування умінь та навичок студентів	F2FL	BcMgr2020	,000	,067	,262
		BcMgr2021	,707	,412	,845
		HST	,917		
		PhDSt	,011		

	DL	BcMgr2020	,238	,007	,145
		BcMgr2021	,069	,196	,094
		HST	,035		
		PhDSt	,294		
	BL	BcMgr2020	,278	,973	,652
		BcMgr2021	,699	,375	,572
		HST	,191		
		PhDSt	,101		
2. Ефективність професійного та особистісного розвитку студентів	F2FL	BcMgr2020	,009	,512	,011
		BcMgr2021	,453	,462	,869
		HST	,287		
		PhDSt	,008		
	DL	BcMgr2020	,923	,077	,115
		BcMgr2021	,290	,350	,107
		HST	,018		
		PhDSt	,289		
	BL	BcMgr2020	,732	,271	,622
		BcMgr2021	,809	,189	,402
		HST	,032		
		PhDSt	,000		
3. Психологічна комфортність студентів/викладачів	F2FL	BcMgr2020	,016	,023	,274
		BcMgr2021	,478	,061	,127
		HST	,408		
		PhDSt	,083		
	DL	BcMgr2020	,009	,550	,928
		BcMgr2021	,684	,430	,514
		HST	,063		
		PhDSt	,720		
	BL	BcMgr2020	,233	,729	,660
		BcMgr2021	,453	,513	,122
		HST	,090		
		PhDSt	,035		
4. Мотивація діяльності (навчання, викладання) студентів/викладачів	F2FL	BcMgr2020	,003	,101	,223
		BcMgr2021	,792	,739	,965
		HST	,098		
		PhDSt	,056		
	DL	BcMgr2020	,244	,003	,071
		BcMgr2021	,227	,036	,082
		HST	,014		
		PhDSt	,391		
	BL	BcMgr2020	,385	,612	,830
		BcMgr2021	,928	,431	,790
		HST	,355		
		PhDSt	,265		

Таблиця 4

Порівнювані групи респондентів: загальна кількість та статистично подібних

Модель /незалежна змінна	Показники ефективності та комфортності навчання									
	1	1*	2	2*	3	3*	4	4*	Разом	Разом*
F2FL/осв.-наук. рівень	6	1	6	2	6	2	6	2	24	7
F2FL/стать	4	2	4	2	4	3	4	3	16	10
F2FL/спеціальність	2	2	2	2	2	1	2	2	8	7
F2FL/форма навчання	2	2	2	2	2	1	2	2	8	7
DL/осв.-наук. рівень	6	3	6	3	6	3	6	2	24	11
DL/стать	4	3	4	3	4	3	4	3	16	12
DL/ спеціальність	2	1	2	2	2	2	2	0	8	5
DL/форма навчання	2	2	2	2	2	2	2	2	8	8
BL/осв.-наук. рівень	6	2	6	2	6	2	6	2	24	8
BL/стать	4	4	4	2	4	3	4	4	16	13
BL/ спеціальність	2	2	2	2	2	2	2	2	8	8
BL/форма навчання	2	2	2	2	2	2	2	2	8	8
Разом	42	26*	42	26*	42	26*	42	26*	168	104*

Аби виявити зв'язок між показниками ефективності та комфортності досліджено рангову кореляцію Спірмена (Spearman's rank correlation). Вибірка 1825 респондентів; кореляція значуща на рівні 0,01 (двостороння); у кожному випадку Sig. (2- tailed) – значущість (двостороння) дорівнює 0,000; наведені індекси 1-4 коефіцієнта кореляції відповідають нумерації обраних показників моделей у табл. 2-3. Значення розрахованих коефіцієнтів:

F2FL 0,667 ($R_{1/2}$); 0,549($R_{1/3}$); 0,600 ($R_{1/4}$); 0,593($R_{2/3}$); 0,666($R_{2/4}$); 0,556($R_{3/4}$);

DL 0,566($R_{1/2}$); 0,440($R_{1/3}$); 0,576($R_{1/4}$); 0,485($R_{2/3}$); 0,602 ($R_{2/4}$); 0,456 ($R_{3/4}$);

BL 0,644($R_{1/2}$); 0,620($R_{1/3}$); 0,607($R_{1/4}$); 0,648($R_{2/3}$); 0,676($R_{2/4}$); 0,578($R_{3/4}$).

Отримані значення коефіцієнтів рангової кореляції Спірмена свідчать про наявність прямої залежності середнього рівня між обраними показниками моделей організації навчання. У випадку DL спостерігаємо менші значення отриманих коефіцієнтів кореляції порівняно з F2FL, BL.

Результати обчислення t-критерію, які наведено у табл. 2, 3 нами узагальнено (табл. 4). Виокремлено загальну кількість порівнюваних груп за різними ознаками, а також кількість груп, для яких виявлено відсутність статистично значущих відмінностей ($p \leq 0,05$). Позначення у

табл. 4: 1, 2, 3 і 4 відповідають нумерації наведених вище у табл. 2-3 показників ефективності та комфортності моделей F2FL, DL, BL, а позначення 1*, 2*, 3*, 4* уведено аналогічно для подібних груп респондентів, тобто для випадків відсутності статистично значущої відмінності між ними ($p \leq 0,05$).

Кількість усіх проведених нами порівнянь 168, з них 104 випадки подібності, тобто більша частина (62%) порівнюваних незалежних груп респондентів показують відсутність статистично значущих відмінностей ($p \leq 0,05$). Погляди усіх груп респондентів (студентів, аспірантів, викладачів) порівнювали за двома ознаками – освітньо-науковий рівень (табл. 1) і стать (табл. 2), а студентів – додатково за спеціальністю (педагогічні/інші; табл. 3) та формою здобуття освіти (очна/заочна; табл. 3). За ознакою освітньо-науковий рівень кількість збігів складає 36% (із 72 випадків – 26 подібні). За ознакою стать для всіх респондентів із 48 порівнюваних пар подібні погляди спостерігаємо у 35, що складає 73%. Автори (J.P. Sankar et al., 2022) за результатами дослідження ефективності змішаного навчання виявили статистично значущу різницю у поглядах респондентів за статевою ознакою. Отримані нами дані для BL (табл. 4) відрізняються від (Sankar et al., 2022), оскільки із 16 порівнюваних груп респондентів виявлено 13 подібних (81%);

для студентів – із 8 порівнюваних груп за статевою ознакою для BL маємо 100% подібність, тобто нема жодного випадку відмінностей. Переважно відсутність статистично значущих відмінностей має місце під час порівняння груп студентів між собою (2020-2021), зокрема форма навчання – 96% (із 24 випадків – 23 подібні); спеціальність 83% (із 24 випадків – 20 подібні); стать - 79% (із 24 випадків – 19 подібні); освітній рівень BcMgr для DL – 100%; BL – 100%.

Якщо розглядати погляди учасників емпіричного дослідження щодо моделі організації навчання, то подібність складає в межах 55-66%, а саме: BL – 66% (із 56 випадків – 37 подібні); DL – 64% (із 56 випадків – 36 подібні); F2FL – 55% (із 56 випадків – 31 подібні). Звернімо увагу, що для кожного з досліджуваних показників 1-4 кількість збігів однакова: 62% (із 42 порівнянь для кожного показника – 26 подібні).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, огляд наведених джерел показує поширеність дистанційного навчання, а особливо в умовах пандемії Covid-19. Погляди вчених показують: у більшості випадків перевагу змішаного навчання порівняно з традиційним (аудиторним, віч-на-віч) та дистанційним навчанням. Під час емпіричної частини дослідження до анонімного онлайн-опитування в Google Forms долучено 1826 респондентів (2020-2021), які оцінювали моделі організації навчання (традиційне аудиторне, дистанційне та змішане навчання) за показниками ефективності (ефективність засвоєння знань, формування та розвитку умінь і навичок; ефективність особистісного та професійного розвитку студентів) та комфортності (психологічна комфортність; мотивація навчальної/професійної діяльності). Студенти, аспіранти і викладачі

вважають, що традиційне аудиторне навчання має найкращу ефективність для здобування знань, формування умінь і навичок, а також особистісного та професійного розвитку студентів, а збільшення онлайн-складової знижує результативність навчання. Вивчення процесуального аспекту досліджуваних моделей навчання показує, що психологічна комфортність викладачів максимальна в умовах традиційного аудиторного навчання, студентів – змішаного та дистанційного навчання (на думку аспірантів) чи традиційного та змішаного навчання (на думку студентів). Для всіх респондентів характерне зростання мотивації діяльності (навчання/викладання) у напрямку дистанційне → змішане → традиційне аудиторне навчання.

Порівняння груп респондентів за t -критерієм показує: із 168 випадків для 104 (62%) на відсутність статистично значущої відмінності ($p \leq 0,05$) між ними; найбільша подібність спостерігається між групами студентів у межах одного року за такими ознаками: форма навчання, спеціальність, стать. Значення коефіцієнтів рангової кореляції Спірмена (0,440-0,667) свідчать про наявність прямого зв'язку середнього рівня між дослідженими показниками моделей організації навчання. Більшість груп учасників освітнього процесу (55-66%) висловлюють подібні погляди щодо моделі організації навчання (традиційне, змішане, дистанційне), а також щодо показників ефективності та комфортності зазначених моделей (62%).

Перспективи наукових розвідок вбачаємо в подальшому дослідженні поглядів учасників освітнього процесу щодо особливостей моделей організації навчання в динаміці упродовж принаймні 3-5 років, тобто основного часу перебування студентів у вищій школі.

Література

- Бугайчук К. Л. Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. Т. 54. Вип. 4. С. 1–18.
- Росінська О., Горбенко Г., & Журавська О. Дослідження аспектів взаємодії вчителів та студентів в системі дистанційного навчання. *Information Technologies in Education*. 2021. Вип. 45, С. 45–59. DOI : <https://doi.org/10.14308/ite000731>.
- Санжмятав Г., Тувденням С., & Ерденебілег О.-Е. Аналіз ставлення студентів до електронного навчання. *Соціальна економіка*. 2021. Вип. 62. С. 41–52.
- Староста В. І. (Не)Змішане навчання у вищій школі: погляди учасників освітнього процесу щодо

- (не)змішування. *Електронне наукове фахове видання «Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету»*. 2022. Вип. 12. С. 136–153. DOI : <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2022.1211>.
- Староста В. І. Moodle до, під час і після пандемії Covid-19: використання студентами бакалаврату та магістратури. *Електронне наукове фахове видання «Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету»*. 2021. Вип. 10. С. 216–230. DOI : <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2021.1018>.
- Шевцов А. Г., Ласточкина О. В. Сучасний понятійний дискурс змішаної та гібридної форм навчання. *Науковий журнал Хортицької національної академії. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) : наук. журн. / [редкол. : В.В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради*, 2021. Вип. 2(5). С. 91–103. DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5-10>
- Al-Fraihat D., Joy M., Masa'deh R., & Sinclair J. Evaluating E-learning systems success: An empirical study. *Computers in human behavior*. 2020. Vol. 102. pp. 67–86. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.08.004>.
- Blair E., Maharaj C., & Primus S. Performance and perception in the flipped classroom. *Education and Information Technologies*. 2016. Vol. 21. Issue 6. pp. 1465–1482. DOI : <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9393-5>.
- Bruggeman B., Tondeur J., Struyven K., Pynoo B., Garone A., & Vanslambrouck S. Experts speaking: Crucial teacher attributes for implementing blended learning in higher education. *Internet and higher education*. 2021. Vol. 48. Article N 100772. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2020.100772>.
- Cruywagen S., & Potgieter H. The world we live in: A perspective on blended learning and music education in higher education. *TD-The journal for transdisciplinary research in Southern Africa*. 2020. Vol. 16. Issue 1. Article N a696. DOI : <https://doi.org/10.4102/td.v16i1.696>.
- Ebrahimi M.R., Toroujeni S.M.H., & Shahbazi V. Score Equivalence, Gender Difference, and Testing Mode Preference in a Comparative Study between Computer-Based Testing and Paper-Based Testing. *International journal of emerging technologies in learning*. 2019. Vol. 14. N 7. pp. 128–143. DOI : <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i07.10175>.
- Flynn S., Collins J., & Malone L. Pandemic pedagogies: the impact of ERT on part-time learners in Ireland. *International Journal of Lifelong Education*. 2022. Vol. 41. Issue 2. pp. 168–182. DOI : <https://doi.org/10.1080/02601370.2021.2022792>.
- Graham C. R. Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In: C.J. Bonk & C.R. Graham (eds.), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. Pfeiffer Publishing, San Francisco, 2006. pp. 3–21. URL : https://www.academia.edu/563281/Blended_learning_systems_Definition_current_trends_and_future_directions.
- Halasa S., Abusalim N., Rayyan M., Constantino R.E., Nassar O., Amre H., Sharab M., & Qadri I. Comparing student achievement in traditional learning with a combination of blended and flipped learning. *Nursing Open*. 2020. Vol. 7. Issue 4. pp. 1129–1138. DOI : <https://doi.org/10.1002/nop2.492>.
- Helms S. A. Blended/hybrid courses: a review of the literature and recommendations for instructional designers and educators. *Interactive Learning Environments*. 2014. Vol. 22. Issue 6. pp. 800–810. DOI : <https://doi.org/10.1080/10494820.2012.745420>.
- Hsu L. L. Blended learning in ethics education: A survey of nursing students. *Nursing ethics*. 2011. Vol. 18. Issue 3. pp. 418–430. DOI : <https://doi.org/10.1177/0969733011398097>.
- Kwak D. W., Menezes F. M., & Sherwood C. Assessing the impact of blended learning on student performance. *Educational Technology & Society*. 2013. Vol. 15. Issue 1. pp. 127–136. DOI : <https://doi.org/10.1111/1475-4932.12155>.
- Ma L., Lee C. S. Evaluating the effectiveness of blended learning using the ARCS model. *Journal of computer assisted learning*. 2021. Vol. 37. Issue 5. pp. 1397–1408. DOI : <https://doi.org/10.1111/jcal.12579>.

- Means B., Toyama Y., Murphy R., & Baki M. The Effectiveness of Online and Blended Learning: A Meta-Analysis of the Empirical Literature. *Teachers college record*. 2013. Vol. 115. Issue 3. Article N 030303. URL : <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000327126400003>).
- Nazar H., Omer U., Nazar Z., & Husband A. A study to investigate the impact of a blended learning teaching approach to teach pharmacy law. *International Journal of Pharmacy Practice*. 2019. Vol. 27. Issue 3. pp. 303-310. DOI : <https://doi.org/10.1111/ijpp.12503>.
- Oproiu G.C. A Study about Using E-learning Platform (Moodle) in University Teaching Process. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 180. pp. 426–432. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.140>.
- Ryan M. D., Reid S. A. Impact of the flipped classroom on student performance and retention: A parallel controlled study in general chemistry. *Journal of Chemical Education*. 2015. Vol. 93. Issue 1. pp. 13–23. DOI : <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.5b00717>.
- Ryan S., Kaufman J., Greenhouse J., She R., & Shi J. The effectiveness of blended online learning courses at the community college level. *Journal of Research and Practice Community College*. 2016. Vol. 40. Issue 4. pp. 285-298. DOI : <https://doi.org/10.1080/10668926.2015.1044584>.
- Sankar J. P., Kalaichelvi R., Elumalai K. V., Alqahtani M.S.M. Effective blended learning in higher education during Covid-19. *Information Technologies and Learning Tools*. 2022. Vol. 88, Issue 2. pp. 214–228. DOI : <https://doi.org/10.33407/itlt.v88i2.4438>.
- Spring K. J., Graham C. R., & Hadlock C. A. The current landscape of international blended learning. *International Journal of Technology Enhanced Learning*. 2016. Vol. 8. Issue 1. pp. 84–102. DOI : <https://doi.org/10.1504/IJTEL.2016.075961>.
- van Rensburg E.S.J. Effective online teaching and learning practices for undergraduate health sciences students: An integrative review. *International Journal of Africa Nursing Sciences*. 2018. Vol. 9. pp. 73–80. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.ijans.2018.08.004>.
- Warren L., Reilly D., Herdan A., & Lin Y. Self-efficacy, performance and the role of blended learning. *Journal of Applied Research in Higher Education*. 2021. Vol. 13, N 1. pp. 98–111. DOI : <https://doi.org/10.1108/JARHE-08-2019-0210>.
- Whittaker T., & Bonakdarian E. Face-to-face experiences for online students: effective, efficient, and engaging hybrid classes. *J. Comput. Sci. Coll.* 2011. Vol. 26. N 4. pp. 140–148. DOI : <https://doi.org/10.5555/2167431.2167434>.
- Yamagata-Lynch L.C. Blending online asynchronous and synchronous learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2014. Vol. 15. N 2. pp. 189–212. DOI : <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i2.1778>.

References

- Al-Fraihat, D., Joy, M., Masa'deh, R., & Sinclair, J. (2020). Evaluating E-learning systems success: An empirical study. *Computers in human behavior*. (102). 67–86. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.08.004> (eng).
- Blair, E., Maharaj, C., & Primus S. (2016). *Performance and perception in the flipped classroom*. Education and Information Technologies. 21(6). 1465–1482. <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9393-5> (eng).
- Bruggeman, B., Tondeur, J., Struyven, K., Pynoo, B., Garone, A., & Vanslambrouck, S. (2020). Experts speaking: Crucial teacher attributes for implementing blended learning in higher education. *Internet and higher education*. (48). Article N 100772. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2020.100772> (eng).
- Buhaichuk, K. L. (2016). Blended learning: theoretical analysis and strategy of implementation in educational process of higher educational institutions. *Infotmation technologies and learning tools*. 54(4). 1–18 (ukr).
- Cruywagen, S., & Potgieter, H. (2020). The world we live in: A perspective on blended learning and music education in higher education. *TD-The journal for transdisciplinary research in Southern Africa*. 16(1). Article N a696. <https://doi.org/10.4102/td.v16i1.696> (eng).

- Ebrahimi, M. R., Toroujeni, S.M.H., & Shahbazi, V. (2019). Score Equivalence, Gender Difference, and Testing Mode Preference in a Comparative Study between Computer-Based Testing and Paper-Based Testing. *International journal of emerging technologies in learning*. 14(7). 128–143. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i07.10175> (eng).
- Flynn, S., Collins, J., & Malone, L. (2022). Pandemic pedagogies: the impact of ERT on part-time learners in Ireland. *International Journal of Lifelong Education*. 41(2). 168–182. <https://doi.org/10.1080/02601370.2021.2022792> (eng).
- Graham, C.R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In: C.J. Bonk & C.R. Graham (eds.), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. Pfeiffer Publishing, San Francisco. 3–21(eng).
- Halasa, S., Abusalim, N., Rayyan, M., Constantino, R. E., Nassar, O., Amre, H., Sharab, M., & Qadri, I. (2020). Comparing student achievement in traditional learning with a combination of blended and flipped learning. *Nursing Open*. 7(4). 1129–1138. <https://doi.org/10.1002/nop2.492> (eng).
- Helms, S. A. (2014). Blended/hybrid courses: a review of the literature and recommendations for instructional designers and educators. *Interactive Learning Environments*. 22(6). 800–810. <https://doi.org/10.1080/10494820.2012.745420> (eng).
- Hsu, L. L. (2011). Blended learning in ethics education: A survey of nursing students. *Nursing ethics*. 18(3). 418–430. <https://doi.org/10.1177/0969733011398097>. (eng).
- Kwak, D. W., Menezes, F. M., & Sherwood, C. (2013). Assessing the impact of blended learning on student performance. *Educational Technology & Society*. 15(1). 127–136. <https://doi.org/10.1111/1475-4932.12155> (eng).
- Ma, L., & Lee, C. S. (2021). Evaluating the effectiveness of blended learning using the ARCS model. *Journal of computer assisted learning*. 37(5). 1397–1408. <https://doi.org/10.1111/jcal.12579> (eng).
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., & Baki, M. (2013). The Effectiveness of Online and Blended Learning: A Meta-Analysis of the Empirical Literature. *Teachers college record*. 115(3) (eng).
- Nazar, H., Omer, U., Nazar, Z., & Husband, A. (2019). A study to investigate the impact of a blended learning teaching approach to teach pharmacy law. *International Journal of Pharmacy Practice*. 27(3). 303–310. <https://doi.org/10.1111/ijpp.12503> (eng).
- Oproiu, G.C. (2015). A Study about Using E-learning Platform (Moodle) in University Teaching Process. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. (180). 426–432 <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.140> (eng).
- Rosinska, O., Horbenko, H., & Zhuravska, O. (2021). Researching the aspects of interaction between educators and students in the distance learning system. *Journal of Information Technologies in Education*. (45). 45-59 <https://doi.org/10.14308/ite000731> (ukr).
- Ryan, M. D., & Reid, S. A. (2015). Impact of the flipped classroom on student performance and retention: A parallel controlled study in general chemistry. *Journal of Chemical Education*. 93(1). 13–23. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.5b00717> (eng).
- Ryan, S., Kaufman, J., Greenhouse, J., She, R., & Shi, J. (2016). The effectiveness of blended online learning courses at the community college level. *Journal of Research and Practice Community College*. 40(4). 285-298. <https://doi.org/10.1080/10668926.2015.1044584> (eng).
- Sanjmyatav, G., Tuvdennyam, S., & Erdenebileg, O.-E. (2021). Analysis of students' attitudes towards e-learning. *Social Economics*. (62). 41–52 (ukr).
- Sankar, J. P., Kalaichelvi, R., Elumalai, K. V., & Alqahtani, M.S.M. (2022). Effective blended learning in higher education during Covid-19. *Information Technologies and Learning Tools*. 88(2). 214–228. <https://doi.org/10.33407/itlt.v88i2.4438> (eng).
- Shevtsov, A. G., & Lastochkina, O. V. (2021). Contemporary conceptual discourse on blended and hybrid learning. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work) : scientific journal : Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education — Khortytsia National*

- Educational and Rehabilitational Academy of Zaporizhzhia Regional Council, Iss. 2(5). 91–103. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5-10> (ukr).
- Spring, K. J., Graham, C. R., & Hadlock C. A. (2016). The current landscape of international blended learning. *International Journal of Technology Enhanced Learning*. 8(1). 84–102. <https://doi.org/10.1504/IJTEL.2016.075961> (eng).
- Starosta, V. (2021). MOODLE before, during and after the Covid-19 pandemic: using by bachelor and master students. *Electronic Scientific Professional Journal «Open educational e-environment of modern university*. (10). 216–230. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2021.1018> (ukr).
- Starosta, V. (2022). (Non) Blended learning in higher education: views of the participants of the educational process on (non)blended. *Electronic Scientific Professional Journal «Open educational e-environment of modern university»*. (12). 136–153. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2022.1211> (ukr).
- van Rensburg, E.S.J. (2018). Effective online teaching and learning practices for undergraduate health sciences students: An integrative review. *International Journal of Africa Nursing Sciences*. (9). 73–80. <https://doi.org/10.1016/j.ijans.2018.08.004> (eng).
- Warren, L., Reilly, D., Herdan, A., & Lin, Y. (2021). Self-efficacy, performance and the role of blended learning. *Journal of Applied Research in Higher Education*. 13(1). 98–111. <https://doi.org/10.1108/JARHE-08-2019-0210> (eng).
- Whittaker, T., & Bonakdarian, E. (2011). Face-to-face experiences for online students: effective, efficient, and engaging hybrid classes, *J. Comput. Sci. Coll.* 26(4). 140–148. <https://doi.org/10.5555/2167431.2167434> (eng).
- Yamagata-Lynch, L.C. (2014). Blending online asynchronous and synchronous learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 15(2). 189–212. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i2.1778> (eng).

TRADITIONAL, DISTANCE, BLENDED LEARNING IN HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF COMFORT AND EFFECTIVENESS

Volodymyr Starosta, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher Education, State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine, e-mail : volodymyr.starosta@uzhnu.edu.ua

The article focuses on the problem of using different learning models organization at the present time: traditional (classroom/face-to-face), distance and blended learning. Learning organization models were evaluated as a process (comfort indicators): the author took into account psychological comfort; motivation of the educational/professional activity of all participants in the educational process. As a result (effectiveness indicators): the author analyzed effectiveness of knowledge acquisition, formation and development of skills; effectiveness of students' personal and professional development. The author included 1826 respondents in the anonymous online survey through Google Forms during the Covid-19 pandemic in Ukraine (2020-2021), including: 140 PhD students, 172 university teachers, 1514 Bachelor and Master students (1071 in 2020, 443 in 2021); used IBM SPSS Statistics 23 for statistical analyses. Cronbach's alpha varies between 0,813-0,876. Spearman's rank correlation (0,440-0,667) indicate the existence of a medium-level direct relationship between indicators of learning models organization. Respondents believe that traditional face-to-face learning has the best effectiveness for acquiring knowledge, forming the skills of students, for personal and professional development. Learning effectiveness decreases with an increase in the online component. Teachers have maximal psychological comfort in the traditional face-to-face learning, students - blended and distance learning (survey of PhD students) or traditional and blended learning (survey of Bachelor and Master students). The motivation activity (learning/teaching) increases for all respondents in the direction: distance → blended → traditional face-to-face learning. The t-test was calculated for 168 cases, of which 104 cases (62%) did not have statistically significant differences ($p \leq 0,05$) between groups of respondents. The analysis shows that in

most cases there are no statistically significant differences in the comparison of individual samples on the same basis (gender, specialty, form of education).

Keywords: traditional (classroom, face-to-face) learning; blended learning; distance learning; effectiveness of learning; psychological comfort; learning/teaching motivation.

Стаття надійшла до редакції / Received 10.09.2023

Прийнята до друку / Accepted 23.10.2023

Унікальність тексту 91 % (Unicheck ID1016020716)

© Староста Володимир Іванович, 2023

DOI <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-9-12>

УДК 378.018.43:364-787.522]-057.875

Катерина Сергіївна Червоненко

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-6749-2167>

кандидатка педагогічних наук,

доцентка кафедри психології та соціальної роботи,

Хортицька національна академія

м. Запоріжжя, Україна

kschervonenko@ukr.net

Марія Олександрівна Федусенко

асистентка вчителя,

середня загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 36,

м. Львів, Україна

tfedusenko@ukr.net

АДАПТАЦІЯ ПЕРШОКУРСНИКІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Науково-методична стаття присвячена проблемі адаптації першокурсників в умовах дистанційного освітнього середовища у закладі вищої освіти. Розкрито теоретичні аспекти проблеми, уточнено базові поняття дослідження, окреслено проблеми адаптації першокурсників, викликані дистанційним навчанням, актуалізовано потребу у комплексному супроводі адаптаційного періоду першокурсників. Представлено програму адаптації «Я – студент», спрямовану на оптимізацію процесу адаптації першокурсників в умовах дистанційного навчання у ЗВО й профілактику їх дезадаптації, зокрема розглянуто мету, завдання, напрями, етапи, очікувані результати впровадження програми, а також її змістові блоки.

Ключові слова: адаптація, першокурсники, дистанційне навчання, освітнє середовище, заклад вищої освіти.

Навчання у закладі вищої освіти виступає важливим етапом професійної підготовки майбутніх фахівців, де особливо актуалізується проблема адаптації студентів, зокрема першокурсників, до нового освітнього та соціокультурного середовища. Успішний перебіг адаптаційного періоду виступає важливим

показником ефективності навчально-професійної діяльності майбутнього фахівця, запорукою його ефективної життєдіяльності, спрямованої не лише на пристосовування до мінливих умов навколишнього середовища, а й формування здатності впливати на нього. Дезадаптація першокурсників може викликати напруження,

тривожність та фрустрацію, зниження навчальної та соціальної активності, невпевненість у власних силах та згодом розчарування у виборі майбутньої професії. Наразі умови сьогодення, викликані активними воєнними діями в Україні, значно ускладнюють адаптаційний період здобувачів освіти в рамках дистанційного формату навчання. Перед ЗВО постає важливе завдання не тільки у створенні сприятливого освітнього та соціокультурного середовища для оволодіння професійними знаннями й компетентностями майбутніми фахівцями, а й забезпечення успішної адаптації першокурсників в умовах дистанційного навчання.

Теоретико-методологічні засади дослідження феномену адаптації студентів-першокурсників до умов ЗВО представлені у роботах багатьох вітчизняних науковців. Загальні аспекти та особливості адаптації першокурсників розкриті у роботах Т. Спіріної, Ю. Зарюгіної (2014), О. Глівінської, Н. Мирончук (2015), Т. Йопи, А. Остапова (2021), В. Лесового, В. Петрук (2017) та інших. На проблемах дезадаптації першокурсників зосереджують увагу Л. Дмитрук (2019) та В. Петрук (2011). Досвід адаптації студентів з особливими освітніми потребами представлений у дослідженні М. Гладиш (2019). Зміст та особливості соціальної та соціально-психологічної адаптації першокурсників систематизовано і узагальнено у роботах Ю. Бохонкової (2011) та С. Фурдуй (2019). О. Анісімова та А. Горлова (2021) представили системне бачення вирішення проблем адаптації студентів-першокурсників до умов ЗВО через організацію партнерської взаємодії учасників освітнього процесу.

На особливостях адаптаційного періоду першокурсників в умовах дистанційного формату навчання у ЗВО наголошено у роботах Н. Харченко, Л. Наumenко (2022), Л. Хоменко-Семенової, О. Алпатової, Я. Прохоренко (2020), Т. Шаповалової, Л. Кондратенко, Л. Кібенко (2022) та інших. Шляхи успішної адаптації першокурсників в умовах воєнного стану через упровадження новітніх інформаційно-комунікаційних технологій пропонує І. Непорада (2023). Переваги та ризики дистанційного навчання для адаптації першокурсників

визначали О. Коханова, О. Столярчук, О. Сорокіна (2021) та інші. Досвід і особливості адаптації студентів при змішаній формі навчання представлено О. Іванченко та О. Мельніковою (2021), зокрема наголошено на необхідності посилення уваги з боку організаторів освітнього процесу ЗВО на дидактичні, психологічні та професійні складові адаптації студентів. З точки зору взаємодії системи «людина – електронне середовище», яка обумовлюється внутрішньопсихічними та середовищними факторами, представлено дослідження проблем адаптації студентів у дистанційному навчальному процесі Я. Сікорою (2022).

Загалом, попри численні дослідження українських науковців, проблема адаптації першокурсників в умовах дистанційного навчання у ЗВО залишається важливою та актуальною, особливо у контексті воєнних викликів і невизначеності, та потребує подальших теоретико-прикладних пошуків ефективних засобів її оптимізації.

Метою статті є визначення проблем адаптації першокурсників в умовах дистанційного навчання у ЗВО, представлення програми «Я – студент», спрямованої на оптимізацію процесу адаптації першокурсників в умовах дистанційного навчання у ЗВО, профілактику дезадаптації.

Методи дослідження: аналіз наукової літератури, дотичної до проблеми дослідження, методи порівняння, класифікації та узагальнення щодо уточнення базових понять дослідження, визначення проблем адаптації першокурсників, викликаних дистанційним навчанням, опис програми, спрямованої на оптимізацію процесу адаптації першокурсників в умовах дистанційного навчання у ЗВО.

Виклад основного матеріалу статті. Дефініція «адаптація» з латинської мови «adaptatio» означає «пристосування», а в довідниковій літературі уточнюється як «пристосування людини або групи людей до нового соціального середовища з метою співіснування та взаємодії» (Словник термінів і понять сучасної освіти, 2020).

Осмислення концептуальної сутності базового конструкту та результати наукових розвідок провідних вчених (Л. Дмитрук (2019),

Ю. Зарюгіної (2014), В. Лесового (2017), Л. Науменко (2022), В. Петрук (2017), Т. Спіріної (2014), Н. Харченко (2022) та ін.) дозволили розглядати адаптацію першокурсників як складний процес інтеграції у нове соціальне середовище, що передбачає засвоєння й відтворення відповідних норм, цінностей та ролей, побудову нових соціальних відносин з метою гармонійного співіснування та налагодження ефективної взаємодії з учасниками освітнього процесу ЗВО (адміністрацією закладу, викладачами, куратором, батьками, членами академічної групи).

Неоднозначність у класифікації феномену адаптації першокурсників дозволяє виділити наступні її види та форми:

- активну (включеність у процес) та пасивну («я – як всі») (Т. Спіріна та Ю. Зарюгіна);

- соціальну (формування адаптивності як особистісної якості), психологічну (формування сприятливого, психологічно комфортного мікроклімату), дидактичну (прийняття умов особистісно-орієнтованої освіти), професійну (готовність студентів до професійної діяльності) (В. Бондар, І. Шапошнікова, Т. Опалюк, Т. Франчук);

- формальну (пізнавально-інформаційне пристосування), соціально-психологічну (внутрішня інтеграція), дидактичну (готовність до нових форм і систем навчальної роботи) (І. Зверева);

- фізіологічну (рівновага між організмом та середовищем), соціально-психологічну (інтеграція індивіда у суспільство), професійну (пристосування до вимог професії), дидактичну (пристосування до умов освітньої діяльності) (В. Лесовий та В. Петрук) тощо.

Адаптаційний процес першокурсників в умовах дистанційного навчання у ЗВО характеризується низкою проблем, пов'язаних зі зміною їх соціальної ролі, соціального статусу, особливостей навчання, недостатністю особистого спілкування, відсутністю «живого» спілкування з одногрупниками, недостатньою сформованістю мотивації до навчання, загальним збільшенням навантаження тощо. Для першокурсників важливими виступають соціально-психологічний й дидактичний аспекти

адаптації, пов'язані з такими проблемами:

- формування мотивації до навчальної діяльності, розвитку саморегуляції та самоконтролю, пізнавальної та соціальної активності;

- організації і здійснення онлайн-навчання, а саме: самоорганізації діяльності та оволодіння новими її видами, певної дезорієнтації в організаційних питаннях дистанційного освітнього процесу (орієнтуванні у розкладі, індивідуальному навчальному плані, плані навчального процесу, графіку консультацій з викладачами, особливостях діяльності студентського уряду, наукових гуртків, секцій тощо), відсутності навичок самостійного опрацювання великої кількості матеріалу, вмінням користуватися освітніми платформами, Google додатками, відеоконференціями, соціальними мережами, загальними академічними спільнотами тощо;

- пристосування до нового освітнього та соціокультурного середовища й учасників дистанційного освітнього процесу (викладачів та студентів), налагодження ефективної міжособистісної комунікації та взаємодії з ними.

Визначена проблематика викликає потребу у створенні оптимальних умов для здобуття освіти першокурсниками у дистанційному форматі та їх комфортного перебування в академічній спільноті, що може бути забезпечено посиленням психологічним й соціально-педагогічним супроводом, оптимізацією навчальної діяльності та налагодженням системи підтримки та індивідуальної допомоги з боку всіх учасників освітнього процесу.

Традиційними засобами оптимізації адаптації першокурсників до умов ЗВО виступають: індивідуальні та групові заняття з психологом та соціальним педагогом, проведення кураторських годин та індивідуальна робота куратора, різноманітні тренінгові заняття, зустрічі, бесіди тощо, які в умовах сьогодення можуть бути реалізовані в онлайн-форматі.

Пріоритетною домінантою забезпечення оптимізації адаптаційного періоду першокурсників виступає впровадження відповідного програмно-методичного ресурсу, зокрема програми «Я – студент» в освітнє середовище ЗВО, до реалізації

якої мають бути залучені куратор студентської групи, психолог, представники студентського самоврядування, а також науково-педагогічні працівники, діяльність яких спрямована на подолання соціально-психологічних, організаційних, навчальних труднощів, організацію психолого-педагогічного та кураторського супроводу, залучення молоді до різних видів позанавчальної діяльності у форматі дистанційної взаємодії через різноманітні застосунки для відеоконференцій (Zoom, Skype, Google Meet та інші).

Коротко схарактеризуємо концептуальні та змістові аспекти запропонованої програми.

Метою програми «Я – студент» є оптимізація процесу адаптації студентів-першокурсників в умовах дистанційного навчання у ЗВО й профілактика дезадаптації. Основними завданнями програми визначено: підвищення адаптаційного потенціалу першокурсників через створення сприятливого освітнього середовища, сприяння формуванню згуртованості студентської групи, розвиток навичок позитивної соціальної поведінки, саморегуляції та самоконтролю, формування уявлення щодо нової системи вищої освіти в умовах дистанційного формату та особливостей організації позанавчальної діяльності, розвиток навичок ефективної міжособистісної комунікації в умовах дистанційного формату взаємодії.

Логікою впровадження програми передбачено реалізацію наступних напрямів:

- організаційного, спрямованого на роз'яснення питань, які виникають під час організації навчального процесу;
- інформаційного, що передбачає розширення знань студентів про особливості дистанційного навчання у ЗВО, систему оцінювання;
- психологічного, спрямованого на зниження тривожності, страху та інших негативних станів, що можуть виникати під час адаптаційного періоду в студентів, підвищення готовності до міжособистісної взаємодії першокурсників в умовах дистанційного навчання;
- профілактичного, що полягає у попередженні дезадаптації першокурсників в період дистанційного навчання, розповсюдження

негативних явищ, що заважатимуть створенню психологічно комфортного академічного середовища.

Ефективність програми забезпечується послідовним впровадженням організаційно-діагностичного, мотиваційно-змістового та підсумково-рефлексивного етапів.

Реалізація *організаційно-діагностичного етапу* програми передбачає знайомство куратора та студентів, вибори старости, його заступника та активу групи, збір інформації про членів групи, їх контакти для налагодження дистанційної взаємодії («Інформаційна картка групи»), створення спільноти для спілкування у месенджерах (Viber, Telegram), проведення анкетування (методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда, тест «Самооцінка адаптивності» (модифікований варіант методики С. Болтівця)) з метою визначення рівня адаптованості першокурсників, основних проблем та проектування подальшої взаємодії з ними в умовах дистанційного навчання.

Мотиваційно-змістовний етап передбачає впровадження заходів, адаптованих до умов дистанційного навчання на платформах Zoom, Google Meet, Teleparty та за допомогою програм Padlet, Twiiddla, Learningapps та ін., об'єднаних у чотири тематично-організаційних блоки: навчально-орієнтаційний, соціально-орієнтаційний, соціально-адаптаційний та соціокультурний.

Зосередьмо увагу на розкритті змістових аспектів кожного блоку запропонованої програми.

Блок 1 «Навчально-орієнтаційний» передбачає інформування студентів щодо структурних підрозділів закладу, адміністративного та професорсько-викладацького складу кафедри, їх діяльності в умовах дистанційного формату навчання, правил користування інформацією, розміщеною на Google дисках факультету та кафедри: графіком навчального процесу, інтерактивним розкладом групи тощо, особливостей роботи на платформі Moodle, системи оцінювання, особливостей використання програм Coggle, FreeMind, Padlet, Learningapps та ін. у процесі дистанційного навчання, положення про академічну

добročесність, декларації академічної доброчесності тощо.

Запропоновані напрями можуть бути реалізовані куратором студентської групи у форматі відеоконференцій на платформах Zoom або Google Meet через наступні онлайн-заходи: віртуальну екскурсію «ЗВО, деканат, кафедра», бесіду-настанову «Особливості дистанційного навчання», віртуальну інструкцію «Навігація платформи Moodle», презентацію «Нові платформи – нові вміння», презентацію «Академічна доброчесність», віртуальну екскурсію до гуртожитку тощо.

Блок 2 «Соціально-орієнтаційний», спрямований на оптимізацію соціально-комунікативної складової адаптації першокурсників через проведення різноманітної соціально-виховної роботи куратором студентської групи та викладачами кафедри. Основними заходами в рамках соціально-орієнтаційного блоку програми можуть бути: групова робота на віртуальній дошці Padlet «Онлайн-етикет для студентів», спільна розробка пам'ятки «Правила дистанційної комунікації», круглий стіл «Раціональний розподіл часу», мозковий шторм «Підготовка до першої сесії: проблеми та пошуки», колективний перегляд та обговорення відеороликів «Безпека в інтернеті», «Кібербулінг сьогодні», «Небезпеки соціальних мереж» та ін., зустріч-орієнтир з керівником наукового гуртка кафедри «Науковий гурток – простір досліджень» тощо.

Блок 3 «Соціально-адаптаційний», спрямований на допомогу психолога у вирішенні проблем студентів щодо позбавлення почуття страху, тривожності та інших негативних емоцій, проявів емоційного вигорання, підвищення мотивації до навчальної діяльності, формування сприятливого клімату в студентській групі, підвищення рівня згуртованості студентів, розвиток почуття єдності в колективі. Основними заходами в рамках соціально-адаптаційного блоку програми можуть бути: практикуми «Особливості дистанційного міжособистісного спілкування», «Як побороти страх перед новим оточенням», «Наш маленький колектив», «Як запобігти емоційному вигоранню», «Саморегуляція поведінки», віртуальний тренінг «Стресостійкість – наше все»,

створення колективного малюнка на віртуальній дошці Twiddla «Наша група», групова робота на віртуальній дошці Padlet «Я і група», «Мої проблеми – наші проблеми», мозковий шторм «Як можна будувати дружні відносини в період онлайн-навчання», «Поради від досвідчених» тощо.

Блок 4 «Соціокультурний», спрямований на заохочення першокурсників до участі у різноманітних позанавчальних заходах ЗВО, творчих конкурсах, змаганнях, олімпіадах, екскурсіях тощо. До реалізації цього напрямку важливо залучити представників студентського самоврядування, студентських кураторів з числа старшокурсників, які поділяться власним досвідом навчання та життєдіяльності в умовах дистанційного формату, нададуть корисні поради та сприятимуть залученню першокурсників до змістового дозвілля. Діяльність студентського куратора може бути спрямована на ознайомлення першокурсників зі структурою органів студентського самоврядування, секторами та напрямками їх діяльності, залучення до активної участі у студентському житті, ознайомлення з електронним довідником та інформацією в ньому, щоденником досягнень та особливостями його заповнення, особливостями дистанційного навчання з позиції «рівний-рівному», його переваг та недоліків, надання практичних порад першокурсникам. Важливого значення для адаптації набувають спільні соціокультурні заходи й організована змістова дозвілєва діяльність, спрямовані на налагодження дружніх відносин між студентами різних курсів та спеціальностей у процесі неформального спілкування. Основними заходами соціокультурного блоку програми можуть виступати: цикл зустрічей з представниками студентського самоврядування «Ми разом», презентація «Віртуальні помічники студента», цикл зустрічей-презентацій «Сторінками студентського життя», цикл зустрічей «Ігри на вечір», колективний перегляд фільмів «Студентський кіновечір» тощо.

На підсумково-рефлексивному етапі впровадження програми передбачено підбиття підсумків, рефлексію учасників щодо проведених заходів та їх користі для оптимізації адаптації першокурсників в умовах дистанційного навчання.

На цьому етапі важливо провести повторне діагностування для визначення змін адаптованості студентів, що буде демонструвати ефективність/неефективність упроваджених заходів та визначати потребу в їхній корекції та удосконаленні відповідно до особливостей студентської групи.

Очікувані результати впровадження програми можна представити як на рівні кожного першокурсника (активність, мобільність, самостійність, стресостійкість, самоконтроль, самоорганізація, готовність до реалізації власної освітньої траєкторії), так і на рівні студентської групи (відсутність конфліктів, залученість до академічної спільноти, академічна успішність, цілісність студентської групи, готовність до надання підтримки та допомоги тощо).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Одним із важливих завдань ЗВО в умовах дистанційного навчання виступає

створення сприятливих умов для адаптації першокурсників, як складного процесу їх інтеграції у нове соціальне середовище, що передбачає засвоєння й відтворення відповідних норм, цінностей та ролей, побудову нових соціальних відносин з метою гармонійного співіснування та налагодження ефективної взаємодії з учасниками освітнього процесу. Ефективне та комплексне вирішення проблем адаптаційного періоду першокурсників можливе через впровадження розробленої програми в освітнє середовище, спрямованої на профілактику їх дезадаптації та оптимізацію адаптації у специфічних умовах дистанційного навчання.

Перспективу подальших наукових досліджень вбачаємо у створенні моделі соціально-педагогічного супроводу адаптації першокурсників в умовах дистанційного навчання в ЗВО.

Література

- Анісімова О. Е., Горлова А. В. Партнерська взаємодія як складова адаптації студентів-першокурсників до умов закладу вищої освіти : навч. посіб. для здобувачів вищої освіти спеціальності Дошкільна освіта. Херсон : Херсонський державний університет, 2021. 163 с.
- Бохонкова Ю. О. Соціально-психологічна адаптація першокурсників до умов вищих навчальних закладів : монографія. Луганськ : Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля, 2011. 199 с.
- Гладиш М. О. Наукові підходи до проблеми адаптації студентів з особливими освітніми потребами в умовах закладу вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 63, Т. 2. С. 55–58.
- Глівінська О., Мирончук Н. Особливості адаптації студентів перших курсів до навчання у ВНЗ. *Професійна підготовка фахівців у системі неперервної освіти : збірник наукових праць I за заг. ред. С. С. Вітвицької, Н. М. Мирончук*. Житомир, 2015. С. 209–215.
- Дмитрук Л. Проблема адаптації українських та іноземних студентів-першокурсників до навчального процесу. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань : УДПУ, 2019. Вип. 2. С. 32–38.
- Іванченко О. З., Мельнікова О. З., Мікаєлян Г. Р. Особливості адаптації студентів першого курсу в умовах змішаної форми навчання в період карантинних обмежень. *Медична освіта*. 2021. № 4. С. 25–31.
- Йопа Т. В., Остапов А. В. Адаптація студентів-першокурсників до умов навчання у закладах вищої освіти. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2021. № 2 (340), Ч. II. С. 16–27.
- Коханова О. П., Столярчук О. А., Сорокіна О. А. Переваги та ризики дистанційного навчання для адаптації першокурсників. *Modern systems of science and education in the USA, EU and post-Soviet countries*. 2021. URL : https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/35495/1/O_Kokhanova_O_Stoliachuk_O_Sorokina_SUCP_5_IL.pdf (Дата перегляду: 01.09.23)
- Лесовий В. Ю., Петрук В. А. Адаптація першокурсників до навчання у вищих технічних закладах освіти : монографія. Вінниця : ВНТУ, 2017. 144 с.
- Непорада І. М. Адаптація студентів-першокурсників до дистанційного навчання в умовах воєнного стану. *Імідж сучасного педагога*, 2023. 1(208). С. 39–44.

- Петрук В. А. Проблеми адаптації першокурсників до навчання в ВНЗ. *Вісник Вінницького політехнічного університету*. 2011. № 4. С. 192–195.
- Сікора Я. Б. Адаптація як об'єкт наукового дослідження: психолого-педагогічний аналіз. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2022. № 2 (51). С. 135–139.
- Словник термінів і понять сучасної освіти / уклад.: Л. М. Михайлова, О. В. Пагава, О. В. Проніна. Сєверодонецьк, 2020. 194 с.
- Спіріна Т. П., Зарюгіна Ю. Є. Особливості адаптації студентів-першокурсників до умов навчання у вищому навчальному закладі. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2014. С. 182–184.
- Фурдуй С. Б. Соціальна адаптація студентів-першокурсників до умов навчання у закладах вищої освіти. *Perspectives of science and education. Proceedings of the 11th International youth conference*. New York, USA : Slovo\Word, 2019. С. 6–15.
- Харченко Н. А., Науменко Л. П. Особливості адаптації студентів до дистанційного навчання в умовах пандемії. *Вісник Національного університету оборони України. Питання психології*. Київ. 2022. № 1(65). С. 125–131.
- Хоменко-Семенова Л., Алпатова О., Похоренко Я. Адаптація студентів гуманітарних спеціальностей до дистанційного навчання як проблема сучасної педагогіки в умовах пандемії. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія : зб. наук. пр.* Київ : Національний авіаційний університет, 2020. № 2(17). С. 90–99.
- Шаповалова Т. Г., Кондратенко Л. І., Кібенко Л. М. Адаптація студентів до умов дистанційного навчання. *Перспективи та інновації науки. Сер. «Педагогіка», «Психологія», «Медицина»*. 2022. № 3(8). С. 152–162.

References

- Anisimova, O. E. & Horlova, A. V. (2021). Partnership interaction as a component of the adaptation of first-year students to the conditions of higher education institutions : manual for higher education students in the speciality Preschool Education : Kherson State University (ukr).
- Bokhonkova, Yu. O. (2011). Socio-psychological adaptation of freshmen to the conditions of higher educational institutions: a monograph : Volodymyr Dahl East Ukrainian National University. (ukr).
- Dmytruk, L. (2019). Adaptation of domestic and foreign first-year students to the educational process *Collection of Scientific Works of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University : USPU*. Issue 2. 32–38. (ukr).
- Furdui, S. B. (2019). Social adaptation of first-year students to studying conditions in higher education institutions. *Perspectives of science and education. Proceedings of the 11th International youth conference*. New York, USA : Slovo\Word. 6–15. (ukr).
- Hladysh, M. O. (2019). The scientific approaches to the problem of adaptation of students with special educational needs in conditions of the higher institute of education. *Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher Education and Secondary Schools*. № 63, Vol. 2. 55–58. (ukr).
- Hlivinska, O. & Myronchuk, N. (2015). Peculiarities of first-year students' adaptation to studying in higher education institutions. *Professional training of specialists in the system of continuing education: a collection of scientific papers / edited by S. Vitvitska, N. Myronchuk*, 209–215. (ukr).
- Ivanchenko, O. Z., Melnikova, O. Z. & Mikaelian, H. R. (2021). Peculiarities of first-year students' adaptation in the conditions of the mixed form of education in the period of quarantine limitations. *Medical Education*. № 4. 25–31 (ukr).
- Kharchenko, N. A. & Naumenko L. P. (2022). Features of students' adaptation to distance learning under pandemic conditions. *Bulletin of the National Defence University of Ukraine. Issues of Psychology*. № 1(65). 125–131. (ukr).
- Khomenko-Semenova, L., Alpatova, O., & Prokhorenko, Ya. (2020). Adaptation of humanities students to distance learning as a problem of modern pedagogy in the conditions of a pandemic. *Bulletin of the*

- National Aviation University. Series: Pedagogy. Psychology.* 2 (17), 90–99. (ukr).
- Kokhanova, O. P., Stoliarchuk, O. A. & Sorokina, O. A. (2021). Benefits and risks of distance learning for the first-year students' adaptation. *Modern systems of science and education in the USA, EU and post-Soviet countries*. URL : https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/35495/1/O_Kokhanova_O_Stoliachuk_O_Sorokina_SUCP_5_IL.pdf (Date of access: 01.09.2023) (ukr).
- Liesovyi, V. Yu. & Petruk, V. A. (2017). Adaptation of first-year students to study in higher technical educational institutions : VNTU. (ukr).
- Neporada, I. M. (2023). Adaptation of first-year students to distance learning under martial law. *Image of a Modern Teacher*. 1(208). 39–44. (ukr).
- Petruk, V. A. (2011). Problems of adaptation of first-year students to higher educational institution. *Bulletin of Vinnytsia Polytechnic University*. № 4. 192–195. (ukr).
- Shapovalova, T. H., Kondratenko, L. I., & Kibenko, L. M. (2022). Adaptation of students to distance learning conditions. *Prospects and Innovations in Science*, 3 (8), 152–162. (ukr).
- Sikora, Ya. B. (2022). Adaptation as an object of scientific research: psychological and pedagogical analysis. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: "Pedagogy. Social Work"*. № 2 (51). 135–139. (ukr).
- Mykhailova L. M., Pahava O. V., Pronina O. V. (Eds.) (2020). Dictionary of terms and concepts of modern education : Sievierodonetsk. (ukr).
- Spirina, T. P. & Zariuhina, Yu. Ye. (2014) Peculiarities of adaptation of first-year students to the conditions of study in a higher educational institution. *Scientific Bulletin of Uzhhorod National University*. 182–184. (ukr).
- Yopa, T. V. & Ostapov, A. V. (2021). Adaptation of first-year students to study conditions in institutions of higher education. *Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University*, 2 (340), 2, 16–27. (ukr).

ADAPTATION OF FIRST-YEAR STUDENTS TO THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Kateryna Chervonenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor at the Department of Social Work, Khortytsia National Academy, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail : kschervonenko@ukr.net

Mariia Fedusenko, teacher's assistant, Secondary School of Levels I-III №36, Lviv, Ukraine, e-mail : tfedusenko@ukr.net

The article deals with the issue of first-year students' adaptation to the conditions of distance educational environment in a higher education institution.

The theoretical aspects of the problem under study are revealed. The concept of "adaptation of first-year students" is clarified as a complex process of integration into a new social environment, which involves the assimilation and reproduction of relevant norms, values and roles, building new social relations for the purpose of harmonious coexistence and establishing effective interaction with participants in the educational process of a higher education institution (administration, teaching staff, curator, parents, members of the academic group). The classification of types (forms) of adaptation is presented; the following forms are singled out: active, passive, social, didactic, psychological, formal, socio-psychological, physiological and professional. The characteristic problems of first-year students' adaptation in the conditions of distance learning in higher education institutions are identified related to self-organization of activities and mastering new types of it, disorientation in the organizational issues of the distance educational process, lack of skills to independently process a large amount of material, the ability to use educational platforms, Google applications, video conferencing, social networks, general student communities, etc.

The program "I am a student" is designed; it is aimed at optimizing the process of adaptation of first-year students in the conditions of distance learning in higher education and preventing their maladjustment. Its conceptual and content aspects are characterized. The directions (organizational, informational, psychological, preventive) and stages (organizational and diagnostic, motivational and content, final and reflective) of the

program implementation are indicated. The content of each block of the program is described in detail; the following blocks are singled out: educational and orientation, social and orientation, social and adaptation, and sociocultural.

The expected results of the program implementation are predicted at the level of each first-year student (activity, mobility, independence, stress resistance, self-control, self-organization, readiness to implement their own educational trajectory) and at the level of the student group (absence of conflicts, involvement in the academic community, academic performance, integrity of the student group, readiness to provide support and assistance, etc.)

Key words: adaptation, first-year student, distance learning, educational environment, higher education institution.

Авторський внесок кожного із співавторів: Червоненко К. С. – 80 %, Федусенко М. О. – 20 %.

Стаття надійшла до редакції / Received 27.04.2023

Прийнята до друку / Accepted 23.10.2023

Унікальність тексту 97,4 % (Unicheck ID1016020720)

© Червоненко Катерина Сергіївна, Федусенко Марія Олександрівна, 2023

DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-9-23>

УДК 378:373.3/.5.091.12.011.3-051]:37-027.45](477)"364"

Алла Анатоліївна Харківська

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-4782-1079>

докторка педагогічних наук, професорка,

проректорка з науково-педагогічної роботи,

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради

м. Харків, Україна

kharkivska_hgpa@ukr.net

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

В оглядовій розвідці наголошено, що продуктивна організація безпечного освітнього середовища є важливою умовою формування всебічно розвиненої особистості, якій комфортно, спокійно та цікаво здобувати нові знання. Забезпечення відповідного середовища для дітей молодшого шкільного віку характеризується підтримкою їх психічного й фізичного здоров'я та добробуту, відповідальністю, цінностями, доброзичливістю. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації безпечного освітнього середовища в умовах воєнного стану характеризується засвоєнням знань, формуванням умінь та навичок діяти в екстрених ситуаціях, вчасно реагувати на небезпеку, психологічно налаштовувати дітей на оптимістичні мотиви, інформувати їх про правила поведінки з небезпечними та підозрілими предметами, про дії при евакуації та повітряній тривозі. До змісту професійної підготовки майбутніх учителів, на думку автора, мають бути залучені навчальні дисципліни, інноваційні форми й методи, які допоможуть усвідомити особливості організації безпечного освітнього середовища, що дозволить їм відповідально ставитися до навчального процесу у власній професійній діяльності.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні вчителі початкової освіти, безпечне освітнє середовище, воєнний стан.

Вступ. Головна ідея сучасної освіти полягає у забезпеченні прав на освіту, гідність, свободу, недоторканність усіх дітей. Освітній простір став епіцентром змін, де реалізуються права кожної дитини, відбувається повноцінний розвиток креативних, впевнених та цілеспрямованих особистостей. Виникає необхідність захистити, попередити наслідки негативного впливу на особистість зовнішніх факторів, що насамперед проявляються у соціальному середовищі. Одним із таких середовищ є освітнє, адже у ньому відбувається становлення особистості дитини на засадах інтелектуального збагачення, психологічного та емоційного налаштувань, міжособистісних відносин.

В умовах сучасних соціально-політичних, культурних та економічних трансформацій в українському суспільстві стає зрозумілим, що активізується питання формування безпечного освітнього середовища в закладах освіти, збереження та покращення психічного й психологічного здоров'я здобувачів освіти та вчителів, профілактики нервово-психічних розладів серед учасників освітнього процесу. Тому виникає потреба в підготовці вчителів, які готові до творчої самореалізації, реформування системи вітчизняної освіти в мобільному світі, формування психологічно безпечного середовища для підтримки здоров'я підростаючого покоління дітях (Варивода, 2017, с.17).

Заклад освіти в умовах забезпечення безпечного освітнього середовища не є ізольованим від різних внутрішніх та зовнішніх чинників, які впливають на організацію, перебіг та результативність здобуття освіти. Так, заклад має протидіяти змінам та мати відповідний простір (Цюман, Бойчук, 2018, с. 4).

Забезпечення освітнього середовища, де всі почуватимуться у безпеці, мають рівноправ'я, повагу один до одного, є пріоритетним завданням учителів. Водночас реалії сьогодення висувають нові вимоги до безпечного освітнього середовища, що пов'язано із воєнним станом у державі, систематичними ракетними обстрілами інфраструктури, окупацією територій, психологічними травмами тощо.

У зв'язку з цим в Україні виникла нагальна потреба у підготовці висококваліфікованих учителів, які зорієнтовані на організацію безпечного освітнього середовища, зокрема в умовах воєнного стану.

Здобуття початкової освіти є ключовим не лише в розвитку особистості дитини, її становленні, а й у формуванні у неї здібностей та стійкої мотивації, навичок до навчання. Отже, освітнє середовище у початковій школі повинне характеризуватися безпечністю та комфортністю, у якому діти почуватимуться впевненими й захищеними (*Нова українська школа*, 2017, с. 51). Майбутні педагоги мають бути готовими до забезпечення такого середовища, відповідально ставитися до своєї професійної діяльності.

Проблема навчання майбутніх вчителів з питань організації та формування безпечного середовища досліджено Л. Вариводою (2017). Л. Сливка (2015) присвятила свою наукову розвідку проблемі вивчення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації здоров'язбережувального освітнього середовища. Забезпечення безпечного освітнього середовища в умовах воєнного стану було об'єктом дослідження О. Грушевенчука, Л. Богдановича, О. Мулько, С. Сарая (*Організація безпечного освітнього середовища*, 2015). Однак нами не було знайдено робіт, присвячених професійній підготовці майбутніх учителів початкової освіти до організації безпечного освітнього середовища в умовах воєнного стану, що й становить мету дослідження.

Метою статті є виявлення особливостей професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти до організації безпечного освітнього середовища в умовах воєнного стану.

Методи дослідження: порівняльний аналіз науково-педагогічної літератури для уточнення поняття «безпечне освітнє середовище», узагальнення підходів до вирішення проблеми підготовки майбутніх вчителів початкової школи до організації безпечного освітнього середовища в умовах воєнного стану, прогнозування напрямів подальшої діяльності.

Створення безпечного освітнього середовища закладу освіти. Освітнє

середовище має бути простором, у якому цікаво, комфортно, весело, безпечно дітям. Сучасне освітнє середовище характеризується партнерством, залученням до співпраці з мешканцями міста, волонтерами, які дозволяють забезпечити цікаві та насичені уроки, зустрічі, конкурси, виставки, свята та концерти, семінари, відкриті лабораторії, майстер-класи (Цюман, Бойчук, 2022, с. 4). У будь-якому освітньому середовищі мають бути забезпечені всі необхідні умови для організації навчальної та виховної діяльності, соціалізації, розвитку та самоосвіти, а також унеможливлення проявів насилля, агресії, булінгу, знущань, обмеженості тощо.

Уважаємо за доцільне врахувати думку В. Іорданової та Н. Москвіної щодо відмінності понять «простір» та «середовище», які розмежовують ці поняття. «Простір є загальним поняттям, у якому знаходяться кілька середовищ, простір виражає внутрішні зв'язки, умови та може існувати, на відміну від середовища, без втручання людини, середовище змінюється під впливом людської діяльності, що забезпечує її розвиток, взаємодію з оточенням» (Іорданова, Москвіна, 2019, с. 594).

Наголосимо, що на сучасному етапі розвитку суспільства в освітньому середовищі спостерігаються негативні тенденції в міжособистісних стосунках в освітньому середовищі (Харківська, 2021, с. 5). Попередження прояву булінгу, цькування, дитячої агресії в початковій ланці – це явище стихійне, що мотивоване різними причинами. Тому під час проходження педагогічної практики майбутні вчителі мають змогу продемонструвати власні вміння виявлення булінгу, його попередження, здійснення профілактичних заходів щодо запобігання виникнення булінгу в дитячому колективі (Харківська, 2021, с. 6). Під час професійної підготовки майбутніх учителів вважаємо за доцільне проводити систематичні заняття про толерантність, гуманність, рівність прав та свобод, формувати у вихованців загальнолюдські цінності, вчити працювати в колективі, поважати один одного.

Контекст формування безпечного освітнього середовища передбачає наявні безпечні умови для здобуття освіти, соціалізації,

міжособистісної взаємодії, мінімізовані можливості для прояву та розвитку насильства, дотримані норми й права забезпечення психологічної, фізичної, інформаційної та моральної безпеки всіх учасників освітнього процесу (Цюман, Бойчук, 2022, с. 5); створення комфортних умов для емоційного благополуччя здобувачів освіти та їх батьків, педагогів (Москалик, 2022).

А. Чернякова під поняття «безпечне освітнє середовище» має на увазі архітектурне, предметно-просторову, цифрову, методичну забезпеченість, а також залучення в освітній простір соціокультурних ресурсів міста, області та країни (Чернякова, 2014; Буденко, 2021, с. 39). С. Москалик та А. Чернякова визначають безпечне освітнє середовище з погляду на звичайну атмосферу в закладі освіти. Однак у межах нашого дослідження потрібно звернути увагу й на створення такого середовища в умовах воєнного стану.

До ключових завдань безпечного освітнього середовища науковці (Москалик, 2022; Чернякова, 2014) відносять забезпечення емоційного комфорту учнів під час уроків та перерв, організацію виховної діяльності, забезпечення якісного психолого-педагогічного супроводу учнів протягом всього періоду навчання, попередження психологічного й фізичного насилля в колективі, створення умов для забезпечення високого рівня комфорту й захисту дітей, батьків та вчителів.

Під час організації безпечного освітнього середовища потрібно враховувати чинники, які впливають на його реалізацію. Ураховуючи погляди на безпечне освітнє середовище С. Москалик, можемо виокремити такі чинники: міжособистісні відносини, захищеність від насильства в усіх проявах, комфортність та психологічне благополуччя, задоволеність базових потреб кожної дитини, з урахуванням її індивідуальних потреб та можливостей (Москалик, 2022, с. 8).

Особливості реалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації безпечного освітнього середовища в умовах воєнного стану. У процесі професійної підготовки майбутніх

учителів до організації безпечного освітнього середовища потрібно розвивати у них особистісні та професійні якості (відповідальність, організованість, пунктуальність, чесність, оптимістичність, емпатію тощо), навички критичного мислення, психологічного впливу на дітей, формувати комунікативну компетентність, уміння швидко самоорганізовуватися, а також підготувати їх до надання психологічноконсультативної підтримки, домедичної допомоги у критичних ситуаціях.

Л. Варивода наголошує на необхідності формування уявлень та вмінь про організацію безпечного освітнього середовища, організацію психологічного безпечного середовища як базового компонента здобуття професійної освіти (Варивода, 2018, с. 19). Ученим також визначено провідні напрямки формування в майбутніх педагогів професійних вмінь і навичок для створення психологічно безпечного освітнього середовища:

- розвиток адекватної самооцінки в майбутніх учителів;
- формування позитивної Я-концепції, асертивної поведінки;
- формування здатності до рефлексії, уміння розпізнавати власний емоційний стан, мотиви дій та поведінки, наслідки конкретних вчинків;
- профілактика професійно небажаних якостей, деформацій, деструктивних змін в майбутніх учителів, формування у них саногенного мислення;
- розвиток умінь самопізнання та саморегуляції психо-емоційного стану;
- готовність до саморозвитку, самопрезентації, самореалізації у власній професійній діяльності, зокрема під час проходження педагогічної практики;
- формування індивідуального стилю професійного педагогічного спілкування (Варивода, 2018, с. 19).

Г. Васянович актуалізує роль педагога у формуванні безпечного освітнього середовища на рівні закладу освіти, а саме: відповідність сучасним соціокультурним вимогам, критичність, креативність в педагогічній інновації та генерації ідей щодо підвищення ефективності

функціонування освітнього середовища у закладі вищої освіти (Васянович, 2017)

Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації безпечного освітнього середовища в умовах воєнного стану характеризується засвоєнням знань, формуванням умінь та навичок діяти в екстрених ситуаціях, вчасно реагувати на небезпеку, психологічно налаштовувати дітей на оптимістичні мотиви, інформувати їх про правила поведінки з небезпечними та підозрілими предметами, про дії при евакуації та повітряній тривозі.

Аналіз наукової, психолого-педагогічної літератури (Цюман, Бойчук, 2022; *Організація безпечного освітнього середовища*, 2015; *Безпечне освітнє середовище; Безпечне освітнє середовище в умовах воєнного стану*) дозволив виявити головні особливості підготовки майбутніх учителів початкових класів до створення безпечного освітнього середовища в закладах освіти в умовах воєнного стану.

В умовах дії воєнного стану майбутній учитель має бути обізнаним у діях під час сигналу «Повітряна тривога», евакуації, перебування у сховищі чи укритті, застосування різних видів зброї (хімічної, біологічного), радіаційної загрози, пожежі, обвалу будівлі, виявлення вибухонебезпечних предметів, надання домедичної та психологічної допомоги. Зупинимось детальніше на особливостях підготовки майбутніх учителів до організації безпечного освітнього середовища у згаданих випадках.

Є. Івашкевичем визначено ключові завдання вчителя в умовах надзвичайних ситуацій. До першого завдання учений відносить надання емоційної та психологічної підтримки вихованцям у критичних ситуаціях. До другого – надання рекомендацій, допомоги в усвідомленні того, що сталося (Івашкевич, 2023, с. 67). Учений звертає також увагу на необхідності надання конкретної інформації про надзвичайну ситуацію, уявлень про причини її виникнення та спрямувати учнів на висловлення власної думки.

Під час повітряної тривоги саме від вправних і чітких дій учителів залежить життя та здоров'я дітей. Майбутні вчителі мають добре засвоїти алгоритм дій під час відповідного сигналу

та організувати евакуацію до сховища чи укриття. Для цього педагог має здійснювати регулярні бесіди із учнями, нагадувати про правила та порядок дій в екстрених ситуаціях, навчити складати евакуаційний портфель, ураховуючи вікові особливості дітей, важливо в ігровій формі формувати в них практичні навички (інсценізувати евакуацію в спокійних умовах, провести тренування).

Під час професійної підготовки майбутні вчителі повинні опанувати різні методи, прийоми, форми роботи з дітьми під час перебування у сховищі чи укритті. Учителі мають забезпечувати дозвілля учнів, надавати підтримку, допомогу кожному, знати й бути готовими до різних реакцій дитячого організму на стрес і страх, водночас їм потрібно ще й слідкувати за новинами.

Підготовка майбутніх учителів початкової освіти до забезпечення безпечного освітнього середовища передбачає оволодіння знаннями й навичками при застосуванні різних видів загрози, зокрема під час пожежі, обвалу будівлі. Під час здобуття вищої освіти майбутні вчителі зобов'язані навчитися надавати домедичну та психологічну допомогу дітям, тому їм потрібно вивчити вікові й індивідуальні особливості розвитку своїх вихованців, опанувати методи, прийоми та форми роботи із дітьми з різним психологічним та емоційним станом.

Уважаємо, що організація безпечного освітнього простору в умовах війни потребує від майбутніх учителів початкової школи оволодіння такими навичками, як робота з інформаційними, цифровими ресурсами, реалізація дистанційної та змішаної форм навчання, розробка адаптаційних заходів, ігрових вправ, активізація уваги дітей та мотивації їх до навчання, критично та чутливо добирати навчальний матеріал, оскільки учні можуть мати травматичний досвід, самонавіювання та самоконтроль тощо (*Безпечне освітнє середовище*).

У змісті професійної підготовки майбутніх

учителів, на нашу думку, мають бути навчальні дисципліни, які допоможуть усвідомити особливості організації безпечного освітнього середовища, що дозволить їм відповідально ставитися до навчального процесу у власній професійній діяльності. Серед таких дисциплін можуть бути «Захист України», «Домедична допомога», «Захист безпеки життєдіяльності», «Цивільний захист», а також курси із спеціального циклу: «Психологічна допомога дітям в екстрених ситуаціях», «Дії при хімічній, радіаційній та біологічній загрозі у школі» тощо. Доречно проводити під час підготовки майбутніх учителів тематичні заходи, тренінги, організовувати зустрічі із працівниками ДСНС (Державна служба України з надзвичайних ситуацій), психологами та медичними фахівцями, залучати до участі у вебінарах, лекціях тощо.

Висновки. Підготовка майбутніх учителів початкової освіти передбачає орієнтацію на опанування ними загальних та фахових компетентностей, які сприятимуть організації якісного освітнього процесу, безпечного освітнього середовища для дітей, що дозволить забезпечити повноцінний розвиток особистості дитини.

В умовах воєнного стану активізується потреба в підвищенні рівня безпеки освітнього середовища, що вимагає від майбутніх учителів свідомого ставлення та відповідальності до професійної діяльності. Зміст професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти до організації безпечного освітнього середовища в умовах воєнного стану має бути направлена на оволодіння знань, практичних навичок, які знадобляться їм для правильних дій в екстремальних ситуаціях.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у вивченні професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти до безпечного освітнього середовища в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Література

- Безпечне освітнє середовище в умовах воєнного стану: на що звернути увагу директору школи. *Урядовий портал* : вебсайт. URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/bezpechne-osvitnie-seredovyshche-v-umovakh-voiennoho-stanu-na-shcho-zvernuty-uvahu-dyrektoru-shkoly> (дата звернення: 18.08. 2023).
Безпечне освітнє середовище: нові виміри безпеки. *Державна служба якості освіти України* : вебсайт.

- URL: <https://sqe.gov.ua/bezpechne-osvitnie-seredovishhe-novi-vim/> (дата звернення: 18.08. 2023).
- Буденко В. Е. Розроблення та реалізація безпечного освітнього середовища в загальноосвітньому навчальному закладі. *Ricerche scientifiche e metodi della loro realizzazione: esperienza mondiale e realta domestiche*. 2021. Т. 1. С. 39–43.
- Варивода К. Психолого-педагогічні аспекти підготовки майбутніх вчителів до створення психологічно безпечного освітнього середовища. *Молодий вчений*. 2017. № 9(49). С. 17–20.
- Васянович Г. П. Роль педагога у формуванні безпечного освітнього середовища у вищому навчальному закладі. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Педагогіка*. 2017. Вип. 4. URL: <https://sci.ldubgd.edu.ua/jspui/handle/123456789/6794> (дата звернення 01.11.2023).
- Івашкевич Є. (2023). Компоненти культури безпечної професійної поведінки педагога в умовах надзвичайних ситуацій. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Том 67. С. 160–171.
- Йорданова В., Москвіна Н. Освітнє середовище як безпечний простір для розвитку особистості. Improving the Life Quality: View of Scientists : Volume of Scientific Papers. Opolo, 2019. P. 593–600. URL: https://www.wszia.opole.pl/wp-content/uploads/2020/09/2019_improving_the_life_quality_view_of_scientists.pdf (дата звернення 01.11.2023).
- Москалик С. В. Створення безпечного освітнього середовища в закладі загальної середньої освіти : метод. розробка. Недогарки, 2022. 49 с.
- Нова українська школа: порадник для вчителя : навч.-метод. посіб. / під заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
- Організація безпечного освітнього середовища в умовах воєнного стану : метод. рекомендації / уклад. О. М. Грушевенчук, Л. М. Богданович, О. Г. Мулько, С. М. Сарай. Луцьк : Навчально-методичний центр цивільного захисту та безпеки життєдіяльності Волинської області, 2022. 49 с.
- Сливка Л. Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації здоров'яорієнтованого освітнього середовища: теоретична модель. *Освітній простір України*. 2015. Вип. 6. С. 81–88.
- Харківська А. А. Запобігання булінгу в закладах загальної середньої освіти: сучасний стан проблеми. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. 2021. Вип. 4. 13 с. URL : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-18> (дата звернення: 18.08. 2023).
- Цюман Т. П., Бойчук Н. І. Кодекс безпечного освітнього середовища : метод. посіб. / за заг. ред. Т. П. Цюман. Київ, 2018. 56 с.
- Чернякова А. В. Стратегії формування соціально безпечного освітнього середовища в контексті реформування загальноосвітньої школи: досвід США. 2014. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. Педагогічні науки*. № 115. С. 251–255.

References

- Safe educational environment: new dimensions of security (n.d.). *Derzhavna sluzhba yakosti osvity Ukrainy – State Education Quality Service of Ukraine*. Retrieved from <https://sqe.gov.ua/bezpechne-osvitnie-seredovishhe-novi-vim/> (ukr).
- A safe educational environment in the conditions of martial law: what to pay attention to the school principal (n.d.). *Uriadovyi portal – Government portal*. Retrieved from <https://www.kmu.gov.ua/news/bezpechne-osvitnie-seredovishche-v-umovakh-voiennoho-stanu-na-shcho-zvernuty-uvahu-dyrektoru-shkoly> (ukr).
- Budenko, V. E. (2021). Development and implementation of a safe educational environment in a general educational institution. *Ricerche scientifiche e metodi della loro realizzazione: esperienza mondiale e realta domestiche*, 1, 39–43 (ukr).

- Varyvoda K. (2017) Psychological and pedagogical aspects of preparing future teachers to create a psychologically safe educational environment. *Young Scientist*. 9(49). 17–20 (ukr).
- Vasianovych H. P. (2017). The role of the teacher in the formation of a safe educational environment in a higher educational institution. *Bulletin of the National Academy of the State Border Service of Ukraine. Series: Pedagogy*. Iss. 4. Retrieved from <https://sci.lidubgd.edu.ua/jspui/handle/123456789/6794> (ukr).
- Ivashkevych Ye. (2023). Components of the culture of safe professional behavior of pedagogues in emergency situations. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 67. 160–171 (ukr).
- Iordanova V., Moskvina N. (2019) Educational environment as a safe space for personality development. *Improving the Life Quality: Journal of Scientists: Volume of Scientific Papers..* Opole. 593–600. Retrieved from https://www.wsza.opole.pl/wp-content/uploads/2020/09/2019_improving_the_life_quality_view_of_scientists.pdf (ukr).
- Moskalyk, S. V. (2022). Creation of a safe educational environment in an institution of general secondary education. *Methodological development : Nedoharky* (ukr).
- Bibik, N. M. (Eds.) (2017). *New Ukrainian school: a teacher's guide*. Kyiv : «Pleiady» Publishing House (ukr).
- Hrushevenchuk, O. M., Bohdanovych, L. M., Mulko, O. H., & Sarai, S. M. (Eds.). (2022). *Organization of a safe educational environment under martial law. : Training and Methodological Center for Civil Defense and Life Safety of Volyn Region* (ukr).
- Slyvka, L. (2015). Professional training of future primary school teachers to organize a health-oriented educational environment: a theoretical model. *Educational Space of Ukraine*, 6, 81–88 (ukr).
- Kharkivska, A. A. (2021) Prevention of bullying in general secondary education institutions: current state of the problem. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy*, 4, 13 <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-18> (ukr).
- Tsiuman, T. P., & Boichuk, N. I. (2018). *Code of a safe educational environment. methodological manual. / general ed. T.P. Tsiuman.* (ukr).
- Cherniakova, A. V. (2014). Strategies for the formation of a socially safe educational environment in the context of reforming a comprehensive school: the experience of the USA. *Bulletin of the Chernihiv National Pedagogical University*, 115, 251–255 (ukr).

PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF PRIMARY EDUCATION FOR THE ORGANIZATION OF A SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE CONDITIONS OF MARTIAL LAW

Alla Kharkivska, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-rector for Scientific and Pedagogical Work, Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council, Kharkiv, Ukraine, e-mail: kharkivska_hgpa@ukr.net

Creating a secure educational environment is a crucial factor in shaping a well-rounded individual who feels comfortable, at ease, and engaged in the process of acquiring new knowledge. Providing an appropriate environment for children of primary school age is characterized by supporting their mental and physical health and well-being, responsibility, values, and benevolence. The task of future teachers of primary education is to ensure conditions in the educational environment that prevent manifestations of violence, aggression, bullying, bullying, limitations, etc. Training future primary school teachers to create a safe educational environment under martial law is characterized by the assimilation of knowledge, the formation of skills and abilities to act in emergency situations, timely respond to danger, psychologically adjust children to optimistic motives, inform them about the rules for handling dangerous and suspicious objects, on evacuation and air alert actions. The article highlights the factors affecting the organization of a safe educational environment. It was found that in the conditions of martial law, the future teacher must be aware of the peculiarities and ready to act during the «Air alarm» signal, evacuation, staying in a storage or shelter, the use of various types of weapons (chemical, biological), radiation threat, fire, building collapse, detection of explosive objects, and provision of pre-medical and psychological assistance to children. In the author's opinion, the content of professional training of future

teachers should include educational disciplines, innovative forms and methods that will help to understand the peculiarities of organizing a safe educational environment, which will allow them to be responsible in their own professional activities in the future. In order to increase the level of readiness to consciously treat the organization of a safe educational environment during the training of future teachers, it is worth holding thematic events, trainings, organizing meetings with emergency services workers, psychologists and medical specialists, etc. The direction of future research is shaped by an examination of the professional preparation of prospective primary education teachers to foster a secure educational environment within the framework of an inclusive educational setting.

Key words: professional training, future teachers of primary education, safe educational environment, martial law.

Стаття надійшла до редакції / Received 11.09.2023

Прийнята до друку / Accepted 23.10.2023

Унікальність тексту 94 % (Unicheck ID1016020713)

© Харківська Алла Анатоліївна, 2023.

DOI <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-9-13>

УДК 378:364-43

Сегор Олексійович Шевченко

ORCID iD <https://orcid.org/0009-0002-9474-4475>

аспірант кафедри соціальної роботи,

Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради,

м. Харків, Україна,

segor3658@gmail.com

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО САМОЗБЕРЕЖЕННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

У оглядовій статті здійснено теоретичний аналіз деяких актуальних питань підготовки майбутніх працівників соціальної сфери до самозбереження у професійній діяльності в період воєнного стану. Відповідно до мети дослідження виявлено потребу в розширенні й уточненні сутності поняття «самозбереження» та «самозбереження майбутніх працівників соціальної сфери», висвітлено перелік проявів самозбереження майбутніх працівників соціальної сфери. На основі аналізу вітчизняних наукових психолого-педагогічних джерел виявлено проблему відсутності цілеспрямованих та обґрунтованих досліджень щодо формування у майбутніх працівників соціальної сфери навичок до самозбереження, які б враховували сучасні події на території України. Розкрито роль волонтерства як способу практичної реалізації навичок самозбереження майбутніх фахівців в період воєнного стану. Під час дослідження виявлено необхідність модернізації наявної системи підготовки майбутніх працівників соціальної сфери до самозбереження у професійній діяльності в сучасних умовах.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні працівники соціальної сфери, професійна діяльність, самозбереження, воєнний стан, волонтерство, здоров'я.

Вступ. На сучасному етапі розвитку суспільства активізується увага до проблеми підготовки майбутніх працівників соціальної сфери. Роль фахівців соціальної сфери за останні роки

зросла, адже їх професійна діяльність відтворює зміни в соціумі, потребує нових орієнтирів для вирішення сучасних проблем, зорієнтована на допомогу різним вразливим категоріям населення.

Якісна професійна підготовка майбутніх працівників набуває нового значення в умовах активних суспільно-політичних, культурних, психологічних змін, що пов'язані із життям в Україні в період дії воєнного стану. Зважаючи на специфіку професійної діяльності працівників соціальної сфери, спеціальної допомоги потребують усе більше українців, які постраждали від війни, зазнали втрат, потребують матеріальної, психологічної, фізичної допомоги з боку держави та соціальних служб на всій території країни.

Однак допомога іншим не залишає осторонь необхідності формування у майбутніх працівників соціальної сфери здібностей до самозбереження, що пов'язано із фізичним, психологічним, соціальним здоров'ям.

Профілактику вигорання у професійному самозбереженні здоров'я соціальних працівників та психологів вивчали Н. Коляда, Н. Теслик та С. Король (2019). Проблеми підготовки майбутніх працівників соціальної сфери досліджували Я. Співак, Л. Співак, О. Кузнецов, Є. Беседіна та К. Дудник (2020), однак ними було виявлено лише невідповідність професійної підготовки сучасним вимогам ринку праці, без деталізації та конкретизації проблем. Учені не враховували потребу в формуванні навичок до самозбереження в майбутніх працівників соціальної сфери. Крім того, зазначимо, що проаналізовані розвідки були опубліковані до початку військової агресії на території України.

В умовах війни формування професійної компетентності соціальних працівників були об'єктом дослідження С. Садрицької (2022), у праці висвітлено затребуваність соціальних працівників у відкритих вакансіях Харківської області на сайтах з пошуку роботи, чинники, що впливають на сукупність компетентностей фахівців. У доробку не враховано потреби в самозбереженні соціальних працівників, зокрема у системі їх професійної підготовки.

Явище самозбереження як національний феномен під час російсько-української війни розглядали Т. Лапан та О. Химович (2023), але не звертали увагу на проблему щодо професійної підготовки майбутніх працівників соціальної сфери.

Загострення наявних та виникнення нових проблем ґрунтуються на актуальних протиріччях, які зумовлюють потребу у їх вирішенні задля модернізації змісту та удосконалення системи підготовки майбутніх працівників соціальної сфери до самозбереження у професійній діяльності, що зі свого боку сприятиме випуску конкурентоспроможних фахівців, готових до виконання своїх професійних обов'язків в умовах сьогодення.

Метою дослідження є висвітлення сучасних проблем підготовки майбутніх працівників соціальної сфери до самозбереження в професійній діяльності в період воєнного стану в Україні та шляхів їх вирішення.

Для досягнення мети у статті використано **методи дослідження**: критично-порівняльний аналіз, систематизація, узагальнення, прогнозування.

Поняття «самозбереження» в науковому дискурсі та соціальній сфері. Самозбереження, насамперед, є психологічним феноменом, під яким традиційно розуміють «поведінку, що ґрунтується на характеристиках чи почуттях, які спонукають людей чи тварин захищатися від труднощів і небезпек» (Cambridge Advanced Learner's Dictionary). Поняття «самозбереження» співвідноситься із «захистом і безпекою»: інстинктом на боротьбу, життя, втечу, стабільність (соціалізація), емоціями (емпатія чи егоїстичність), почуттями (страх, тривога) та відчуттями (голод, холод, хвилювання) – та становить одну із складових психічного здоров'я людини.

Найчастіше самозбереження пов'язують із первинними потребами в «їжі, воді, відпочинку, сні, теплі, збереженні здоров'я, відтворенні потомства та інше» (Наконечна, 2016). Однак, на нашу думку, поняття має глибше значення, адже з розвитком людства, індивідуальними психічними процесами, інстинкти можуть частково приглушуватися, свідомо контролюватися. А для фахівців, які часто діють в критичних ситуаціях (наприклад, для рятувальників, військових, лікарів, психологів, соціальних працівників тощо), важливо вміти зберігати спокій, «здоровий глузд» й оперативно шукати розв'язання проблеми.

Ураховуючи вищезазначене, у межах дослідження самозбереження майбутніх працівників соціальної сфери визначаємо як здатність розуміти себе, свої потреби, емоції, почуття, усвідомлено контролювати свої дії в типових та критичних ситуаціях.

Зважаючи на специфіку професійної діяльності майбутніх працівників соціальної сфери, вважаємо, що під час їх підготовки мають бути сформовані компетентності до самозбереження, що мають такі прояви:

- самопізнання, прийняття себе, усвідомлення емоцій, настрою, відчуттів;
- аналіз та адекватна оцінка власного стану;
- розуміння своїх можливостей, здібностей (переважно фізичних, інтелектуальних, психічних);
- самоконтроль та стресостійкість;
- самомотивація, подолання внутрішніх бар'єрів для досягнення мети;
- критичне мислення в різних ситуаціях, уміння швидко знаходити вихід, генерувати нові ідеї;
- передбачати емоційне та професійне вигорання, як необхідності збереження власного психічного здоров'я під час виконання посадових обов'язків.

Розуміння варіативних проявів самозбереження майбутніх працівників соціальної сфери дозволить їм свідомо та ефективно опанувати необхідні загальні, професійні та фахові компетентності.

Отже, однією з ключових проблем є потреба в уточненні поняття «самозбереження» та «самозбереження майбутніх працівників соціальної сфери» на загальнонауковому рівні, що не може звужуватися суто до інстинкту й поведінкового характеру в сучасних реаліях.

Самозбереження як невирішена проблема в наукових дослідженнях. Аналіз наукових психолого-педагогічних джерел засвідчив відсутність цілеспрямованих наукових розвідок щодо формування навичок самозбереження у майбутніх працівників соціальної сфери.

Н. Коляда, Н. Теслик й С. Король (2019) трактують професійне самозбереження як

«...запоруку успішної професіоналізації, що визначає рівень психічного і соматичного здоров'я працівників соціально-психологічної сфери» (2019, с. 9). Окрім того, у науковому доробку зазначено, що проблема формування професійних компетентностей майбутнього фахівця на засадах самозбереження залишається надалі відкритою, адже «нині не існує загальної концепції основ самозбереження працівників соціальної сфери та психологів зокрема, спрямованої на зменшення професійного вигорання» (2019, с. 8–9).

Недостатність наукових досліджень дозволяє припустити й дефіцит розроблених та обґрунтованих структур/моделей формування навичок самозбереження у майбутніх працівників соціальної сфери, які б було доречно застосовувати у сучасній вищій школі з метою ґрунтовної професійної підготовки фахівців до роботи в умовах воєнного стану на прифронтових і безпечних районах України. На нашу думку, випускники закладів вищої освіти сьогодні не мають достатньо опанованих загальних, фахових та професійних компетентностей, які б сприяли їх якісному, свідомому й відповідальному самозбереженню у самостійній професійній діяльності.

Уважаємо, що проблема формування самозбереження у майбутніх працівників соціальної сфери потребує ґрунтовного опрацювання науковцями, теоретиками та практиками вітчизняної соціальної сфери з різних аспектів, ураховуючи сучасні умови, реалії професійної діяльності у період воєнного стану.

Практичне застосування самозбереження майбутніх працівників соціальної сфери в період воєнного стану в Україні. З початку військової агресії з боку Російської Федерації на території України та поза її кордонами активно розвивається волонтерство як одна з форм соціальної роботи. Участь у волонтерських організаціях, благодійних заходах беруть і працівники соціальної сфери з досвідом, і майбутні працівники, які ще здобувають освіту. Волонтерство, на думку І. Козубовської, Р. Козубовського, Ж. Милан, – «один з видів залучення молоді до відстоювання активної громадської позиції, який дозволяє проявити

максимально свої здібності та вміння, завдяки яким можна допомогти іншим людям у вирішенні їх проблем» (2022, с. 17). Молодь гостро сприймає соціальні проблеми, а тому й часто виступає за справедливість, рівність, повагу, підтримку.

Р. Калениченко (2008) влучно зазначає, що «головним завданням соціальних працівників є залучення більшої кількості добровільних помічників і їхнє навчання та підготовка до майбутньої діяльності, що може відбуватися при досконалому розумінні мотивації, особливостей кожної із соціальних груп волонтерства та особливостей менталітету нашого суспільства» (с. 60). Залученість майбутніх працівників соціальної сфери до волонтерської діяльності сприяє їх самореалізації, формуванню професійної спрямованості, готовності взаємодіяти з людьми, надавати їм необхідну допомогу та підтримку, а також активізує внутрішні механізми до самозбереження.

Під час професійної підготовки майбутніх працівників соціальної сфери стимулювання їх до участі у волонтерській діяльності передбачає підвищення ролі самозбереження шляхом розвитку таких якостей: самопізнання (Внутрішнє Я-особистість, зовнішнє Я-фахівець), самосприйняття, самоідентифікації («корекція індивідуальної свідомості при зіставленні з іншими особистостями»), «саморозкриття, самореалізація, формується установка на подолання труднощів у професійній діяльності» (Козубовська та ін., 2022, с. 18). Уважаємо, що так майбутні фахівці матимуть змогу навчитися долати життєві та професійні труднощі, набуті психологічної готовності до роботи в період воєнного стану, розуміти та керувати своїм ментальним станом.

Отже, у волонтерському аспекті професійної підготовки майбутні працівники соціальної сфери отримують можливість діяти всупереч інстинкту самозбереження, бути поміркованим, зосередженим, уважним до деталей, аби компетентно надати необхідну психологічну й соціальну підтримку іншим як у безпечний момент, так і під час загрози застосування авіаційного чи ракетного озброєння, після відбою повітряної тривоги тощо. Уважаємо, що саме завдяки участі у волонтерських проєктах

майбутні фахівці засвоюють практичний досвід перенесення засад самозбереження на інших, адже позиція «Я» має змінитися на «Ти» та «Ми». Зокрема це стосується ситуацій, коли вони взаємодіють із дітьми, особами з інвалідністю, особливими потребами, людьми похилого віку, у яких внутрішня потреба в самозбереженні може бути приглушена, коли виникає паніка, відчай, страх.

Для швидкого заспокоєння, активізації розумової діяльності та зосередженості майбутні працівники соціальної сфери мають володіти методами та прийомами самозбереження за допомогою переключення уваги, дихальних вправ, вербальної та невербальної підтримки, використання аудіосупроводу, терапевтичних казок тощо. У процесі волонтерської діяльності, а також і під час проходження різних видів практики, важливо, щоб майбутні фахівці активно використовували свої знання та вміння, добирали влучні прийоми впливу на інших, самоконтролю, формували свій професійний досвід до самозбереження.

Як зазначають Є. Потапчук та Н. Пилявець (2022), «війна в Україні є потужним викликом можливостям самозбереження як кожної конкретної людини, так і нації у цілому, тому першочерговими завданнями науковців і практиків ми бачимо актуалізацію і підтримку цих можливостей, а також розроблення технологій навчання і виховання студентської молоді з метою формування у них самозберезувальної поведінки» (с. 222). Тому система професійної підготовки майбутніх працівників соціальної сфери має бути удосконалена та спрямована на формування навичок до самозбереження в усіх проявах.

Професійна підготовка майбутніх працівників соціальної сфери потребує модернізації відповідно до викликів сьогодення. Ураховуючи вищезазначене, наступною проблемою вважаємо невідповідність наявних освітніх програм професійної підготовки актуальним запитам та потреба суспільства.

Поняття професійної підготовки майбутніх працівників соціальної сфери, за Г. Михайлишином та М. Довгою, «визначається як сукупність професійних вмінь та навичок набутих

студентами в процесі навчання у освітніх закладах, що виражає високий рівень готовності до здійснення ними своїх професійних обов'язків у відповідній соціальній сфері діяльності та застосування набутих теоретичних знань на практиці, де проявляться здобуті ними компетентності» (2019, с. 22). Тому вважаємо, що в система підготовки повинна передбачати всі необхідні компоненти, аби підвищити рівень їх самозбереження та сприяти розвитку готовності виконувати свої професійні обов'язки в сучасному суспільстві.

Стандарт вищої освіти України спеціальності 231 Соціальна робота першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (2019) не містить інформації про потребу у формуванні навичок самозбереження. Тоді як в освітньо-професійній програмі першого (бакалаврського) рівня вищої освіти в Комунальному закладі «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради передбачено вивчення освітнього компонента «Основи застосування здоров'язбережувальних технологій у соціальній роботі» (*Освітньо-професійна*, 2023, с. 19). Однак в інших програмах нами не було знайдено інформації про потребу у формуванні самозбереження майбутніх працівників соціальної сфери.

Оскільки в нормативних документах не передбачено вирішення проблеми, вважаємо, що зміст та структура освітньо-професійних програм має доповнюватися, розширюватися за рахунок варіативної та інваріативної складових. Це можуть бути нові освітні компоненти, які спрямовуватимуться на усвідомлення майбутніми фахівцями структури самозбереження, її значення в професійній діяльності та саморозвитку. Крім того, мають бути реалізовані проєкти, тренінги, конференції, майстер-класи для розкриття важливості самозбереження в діяльності соціального працівника, а також формування практичного досвіду самопізнання, самооцінки, самоконтролю в кризових ситуаціях.

Доречним є використання основ самозбереження під час вивчення суміжних дисциплін, наприклад, під час вивчення вікової та загальної психології, анатомії тощо, залучення тем, елементів, прийомів, пов'язаних із

формуванням навичок самозбереження. У процесі професійної підготовки майбутні працівники соціальної сфери повинні мати можливості для розкриття свого потенціалу, прийняття себе як людини, особистості та фахівця, опанування дієвих інструментів для самозбереження в усіх проявах.

Крім того, варто зауважити, що в період воєнного стану для майбутніх фахівців актуальним стає питання соціалізації та соціальної адаптації. Тому результатом підготовки майбутніх працівників соціальної сфери має бути особистість, фахівець, який легко та раціонально може вирішувати особистісні та професійні питання, швидко адаптуватися в модерному соціальному середовищі, підтримувати міжособистісні зв'язки з іншими людьми задля організації їм допомоги та необхідної підтримки.

Н. Коляда, Н. Теслик та С. Король (2019) влучно зауважили, що професійна діяльність перебуває у тісному зв'язку зі здоров'ям, тому навички самозбереження дозволяють усвідомити «наскільки людина може зберігати свою працездатність, надійність у різних умовах, чи володіє захисними та компенсаторними психологічними механізмами, наскільки здатна зберігати свою ідентичність в умовах виробничих конфліктів, стресів та криз професійного розвитку» (с. 8). Уважаємо, що майбутні працівники соціальної сфери повинні зрозуміти зв'язок між потребою в самозбереженні та складовими здоров'я під час професійної діяльності, зокрема в сучасних умовах.

Отже, свідоме ставлення до самозбереження реалізується у піклуванні про фізичне (активний спосіб життя, відсутність хвороб, профілактика та загартовування), соціальне (доброзичливість, безконфліктність, приналежність до соціальної групи, самоактуалізація, усвідомлення своєї значущості тощо), психічне (піклування про себе, самооцінка, самопізнання, самореалізація) та духовне (емпатія, краса довколишнього світу, натхнення, терапія тощо) здоров'я. Оскільки складові здоров'я взаємозалежні та доповнюють один одного, то в аспекті формування навичок до самозбереження майбутні працівники соціальної сфери мають добре засвоїти внутрішні зв'язки,

усвідомити індивідуальні потреби в підтримці власного стану здоров'я та піклуватися про інших.

Формування навичок до самозбереження майбутніх працівників соціальної сфери в період воєнного стану в Україні має ґрунтуватися на врахуванні єдності складових здоров'я, аби вони мали можливість повноцінно усвідомити важливість самозбереження та прагнули до нього.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Досліджуючи актуальний стан професійної підготовки майбутніх працівників соціальної сфери до самозбереження в період воєнного стану в Україні, виявлено проблеми, що пов'язані з інтерпретацією поняття «самозбереження» та його проявами у професійній діяльності майбутніх працівників соціальної сфери, потребою в поглибленому науковому вивченні проблеми формування навичок до самозбереження у майбутніх фахівців соціальної сфери в період воєнного стану, необхідністю в оновленні змісту освітньо-професійних програм підготовки майбутніх працівників соціальної сфери до самозбереження в професійній діяльності в сучасних умовах.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що висвітлено деякі шляхи вирішення зазначених проблем: вважаємо, що підвищення свідомого ставлення до самозбереження в

професійній діяльності майбутніх працівників соціальної сфери в професійній діяльності в період воєнного стану можливе за умов додавання спеціальних освітніх компонентів (тем, розділів, курсів) у систему підготовки, що будуть зорієнтовані на формування необхідних компетентностей для свідомого самозбереження у професійній діяльності, активної залученості майбутніх працівників соціальної сфери до волонтерської діяльності (насамперед робота з внутрішньо переміщеними особами, дітьми, людьми похилого віку тощо), активізації уваги на зв'язку професійної діяльності із здоров'ям, вигоранням у контексті врахування проявів самозбереження майбутніх працівників соціальної сфери в сучасних умовах.

Зауважимо, що наукова розвідка не вичерпує вивчення сучасних проблем досліджуваного явища, адже проблема самозбереження на сьогодні є актуальною та потребує різноаспектного аналізу в соціальній сфері щодо якісної професійної діяльності в період воєнного стану. Тому перспективу дослідження вбачаємо у подальшому вивченні проблем професійної підготовки майбутніх працівників соціальної сфери до самозбереження в період воєнного стану з мотиваційного аспекту.

Література

- Калениченко Р. А. Волонтерство в соціальній роботі : навч. посіб. Київ : КиМУ, 2008. 86
- Козубовська І. В., Козубовський Р. В., Милан Ж. І. Залучення майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери до волонтерської діяльності : метод. рекомендації. Ужгород : ДВНЗ «Ужгородський національний університет». 2022. 34 с. URL : <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/47499/1/Волонтерська%20діяльність%20%281%29.pdf> (Дата звернення: 01.10.2023).
- Коляда Н. В., Теслик Н. М., Король С. М. Превентивна профілактика вигорання у професійному самозбереженні здоров'я соціальних працівників та психологів. *Проблеми соціальної роботи: філософія, психологія, соціологія*. № 1(13). 2019. С. 7–12. URL : http://journals.stu.cn.ua/problemu_sotsialnoyi_roboty/article/view/177378 (Дата звернення: 01.10.2023).
- Лапан Т., Химович О. «Соціальний інстинкт» vs «національне самозбереження» як феномен українського суспільства під час сучасної російсько-української війни. *Науково-теоретичний альманах Грани*. 2023 № 26 (2). С. 25–30. DOI : <https://doi.org/10.15421/172322>.
- Михайлишин Г. Й., Довга М. М. Актуальні проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з молодими сім'ями. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2019. № 79, С. 20–23. DOI : <https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-197VII9-04>.
- Наконечна А. М. Людські потреби: поняття, види. Актуальна юриспруденція : матеріали науково-практичної інтернет-конференції (м. Київ 16 червня 2016 р.). Київ, 2016. URL : https://www.legalactivity.com.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=1299%3A140616-

16&catid=154%3A1-0616&Itemid=193&lang=ru (Дата звернення: 01.10.2023).

Освітньо-професійна програма спеціальності «Соціальна робота» перший (бакалаврський) рівень / кер. проектної групи Ю. О. Лисенко ; Комунал. Закл. «Харків. гуманітар.-пед. акад.» Харків. обл. ради. Харків, 2023. 32 с. URL : <http://www.hgpa.kharkov.com/wp-content/uploads/2019/opp/2023/bacalavr/socrobota.pdf> (Дата звернення: 01.10.2023).

Потапчук Є. М., Пилявець Н.І. Самозбережувальна поведінка особистості як психологічний феномен. *Габітус. Сер. Психологія особистості*. 2022. Вип. 44. С. 219–223. DOI : <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2022.44.37>.

Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти: Наказ МОН України від 24.04.2019 № 557. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/231-Sotsial.robota-bacalavr-VO.18.01.pdf> (Дата звернення: 01.10.2023).

Садрицька С. В. Професійні компетентності соціальних працівників: зміна пріоритетів в умовах війни. *Socioprospit: міждисциплінарний електронний збірник наукових праць з соціології та соціальної роботи*. 2022. № 12. С. 14–23. DOI : <https://doi.org/10.26565/2218-2470-2022-12-02>.

Співак Я., Співак Л., Кузнецов О., Беседіна Є., Дудник К. Сучасні проблеми підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2021. № 34 (2). С. 105–111. DOI : <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2020.34.13>.

Cambridge Advanced Learner's Dictionary: self-preservation. URL : <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/self-preservation> (Дата звернення: 01.10.2023).

References

Cambridge Advanced Learners Dictionary: self-preservation. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/self-preservation> (Date of access: 01.10.2023) (eng).

Educational and professional program of specialty "Social work" first (bachelor's) level / head of the project group Yu. O. Lysenko; Municipal Establishment "Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy" of Kharkiv Regional Council. Kharkiv. 32. <http://www.hgpa.kharkov.com/wp-content/uploads/2019/opp/2023/bacalavr/socrobota.pdf> (Date of access: 01.10.2023) (ukr).

Kalenychenko, R. A. (2008). Volunteering in social work. 86 (ukr).

Koliada, N. V., Teslyk, N. M. & Korol, S. M. (2019). Prevention of the professional burnout in terms of the social workers and psychologists health care. *Social Work Issues: Philosophy, Psychology, Sociology*. 1(13). 7–12 (ukr).

Kozubovska, I. V., Kozubovskyi, R. V. & Mylian, Zh. I. (2022). Involvement of future specialists in the socio-pedagogical sphere in volunteer activities. 34. <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/47499/1/Volonterska%20diialnist%20%281%29.pdf> (ukr).

Lapan, T. & Khymovych, O. (2023) «Social Instinct» vs «National Self-Preservation» as a Phenomenon of Ukrainian Society during the Current Russian-Ukrainian War. *Scientific and Theoretical Almanac "Hrani"*, 26(2). 25–30. <https://doi.org/10.15421/172322> (ukr).

Mykhailyshyn, H. Y. & Dovha, M. M. (2019) Current issues of professional training of future social workers to work with young families. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 79. 20–23. <https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-197VII79-04> (ukr).

Nakonechna, A. M. (2016) Human needs: concepts, types. *Actual Jurisprudence*. https://www.legalactivity.com.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=1299%3A140616-16&catid=154%3A1-0616&Itemid=193&lang=ru (ukr).

On the approval of the Standard of Higher Education for Specialty 231 «Social work» for the First (Bachelor's) Level of Higher Education. Order of the Ministry of Education and Culture of Ukraine dated 24.04.2019 № 557. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha->

- osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/231-Sotsial.robota-bakalavr-VO.18.01.pdf (Date of access: 01.10.2023) (ukr).
- Potapchuk, Ye. M. & Pyliavets, N. I. (2022) Self-preservation behavior of the individual as a psychological phenomenon. *Habitus. Ser. Personality psychology*. 219–223. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2022.44.37> (ukr).
- Sadrytska, S. V. (2022) Professional competences of social workers: changing priorities in the conditions of war. *Sociospace: the interdisciplinary online collection of scientific works on sociology and social work*. 12. 14–23. <https://doi.org/10.26565/2218-2470-2022-12-02> (ukr).
- Spivak, Ya., Spivak, L., Kuznetsov, O., Biesedina, Ye. & Dudnyk, K. (2021) Modern problems of preparation of future social workers for professional activity. *Pedagogical Education: Theory and Practice*. 34 (2). 105–111. <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2020.34.13> (ukr).

ACTUAL ISSUES OF TRAINING FUTURE WORKERS OF THE SOCIAL SPHERE FOR SELF-PRESERVATION IN PROFESSIONAL ACTIVITIES UNDER MODERN CONDITIONS

Yehor Shevchenko, postgraduate student of the Department of Social Work, Municipal Establishment "Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy" of Kharkiv Regional Council, Kharkiv, Ukraine, e-mail : segor3658@gmail.com

The article presents a theoretical analysis of some modern problems of professional training of future workers in the social sphere for self-preservation in the period of martial law. According to the purpose of the research, the need to clarify and expand the meaning of the concept of "self-preservation", which is traditionally associated with a natural instinct, special behavior in stressful situations, has been identified. Manifestations of self-preservation of future workers in the social sphere are noted, including: self-knowledge, awareness of emotions, moods, feelings, self-acceptance; analysis and adequate assessment of one's condition; understanding of one's capabilities, abilities (mainly physical, intellectual, mental); self-control and stress resistance; self-motivation, overcoming internal barriers to achieve the goal; critical thinking in various situations, the ability to quickly find a way out, generate new ideas; predict emotional and professional burnout, as the need to preserve one's own mental health while performing official duties. Based on the analysis of domestic scientific psychological and pedagogical sources, the author analyzes the problem of the lack of targeted and substantiated research on the formation of self-preservation skills in future workers of the social sphere, which would take into account current events on the territory of Ukraine and the needs of citizens for help, support and protection of people who suffered from military aggression of the Russian Federation, were forced to evacuate to safe places, were subjected to mental and moral pressure. The article reveals the peculiarities of volunteering as a way of practical implementation of self-preservation of future specialists during the period of martial law. During the study, the need to modernize the existing system of professional training of future workers in the social sphere for self-preservation and work in martial law conditions was revealed. Modern educational and professional programs do not foresee the need for the formation of skills for self-preservation, do not contain special disciplines, and therefore cannot provide high-quality training of highly qualified specialists. In addition, it has been proven that the professional activity of future workers in the social sphere is closely related to health (physical, mental, social, spiritual), therefore, in the process of receiving higher education, one should strive for awareness of the internal connections between health and self-preservation.

Keywords: professional training, future social workers, professional activity, self-preservation, martial law, volunteering, health.

Стаття надійшла до редакції / Received 27.08.2023

Прийнята до друку / Accepted 23.10.2023

Унікальність тексту 86,6 % (Unicheck ID1016020721)

© Єгор Олексійович Шевченко, 2023

DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-9-14>
УДК 378:070.4

Надія Миколаївна Яблонська
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
кафедра філософсько-історичних студій та масових комунікацій,
Державний університет «Житомирська політехніка»,
м. Житомир, Україна
kfismk_yanm@ztu.edu.ua

ОГЛЯД ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОГО БРЕНДУ ЖУРНАЛІСТІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ У ЗВО

У реферативній статті схарактеризовано специфіку особистого бренду журналіста через площину досліджень українських та зарубіжних науковців. Зауважено, що формування особистого бренду журналіста під час навчання, як певний процес складної комунікації, потребує використання сучасних підходів до пізнання комунікаційних процесів, серед яких виділено теорію культурної грамотності. Наголошено, що формування особистого бренду журналістів виявляється у гнучкості, варіативності, винахідливості, ініціативності, сміливості рішень і поведінки в професійній взаємодії. Аргументовано, що результат формування особистого бренду журналіста буде ефективним, коли процес розпочнеться ще під час фахової підготовки студентів у навчальному закладі, а на державному рівні буде створено концепцію формування та розвитку особистого бренду журналістів України.

Ключові слова: особистий бренд, формування особистого бренду журналістів, навчальний процес, інформаційний підхід, медіафахівці.

Вступ. Інформаційні технології та інформаційні війни породжують у соціумі нове розуміння феномену особистого бренду журналіста. Необхідність у формуванні власного бренду фахівця медіа галузі набуває особливого значення, що вимагає розробки сучасних стратегій його розвитку в процесі навчання в закладі вищої освіти та професійній практиці.

Досвід нашої викладацької та журналістської роботи дає нам підстави стверджувати, що процес формування особистого бренду журналіста під час навчання у ЗВО, як складової професійної діяльності медіа фахівців, приділяється недостатньо уваги. Вирішення цієї проблеми є можливим за умови вдосконалення процесу професійної підготовки журналістів на основі наказів МОН України «Про затвердження стандарту вищої освіти зі спеціальності 061 Журналістика для другого (бакалаврського) рівня вищої освіти» (№ 864 від 20.06.2022 р.), «Про затвердження стандарту вищої освіти зі спеціальності 061 Журналістика для другого (магістерського) рівня вищої освіти» (№ 994 від 08.11.2022 р.) та правових засад діяльності журналістів: Конституція України, закони України «Про інформацію», «Про друковані засоби масової інформації (пресу) в Україні», «Про інформаційні

агентства», «Про порядок висвітлення діяльності органів державної влади та органів місцевого самоврядування в Україні засобами масової інформації», «Про телебачення і радіомовлення», «Про державну підтримку засобів масової інформації та соціальний захист журналістів», Кодексом етики українського журналіста й іншими нормативно-правовими актами.

Теоретико-методологічні аспекти проблеми формування особистого бренду журналістів розглядаються у працях вітчизняних дослідників: В. Анісімова (2023), С. Смерічевського (2019), Т. Чабана (2023), О. Шептухи (2021) та ін. Ґрунтовне дослідження, присвячене виокремленню специфіки комунікативних впливів у соціокультурному просторі та ролі особистого бренду журналіста у цьому процесі здійснила група вчених: О. Андросович, Л. Башманівська, В. Башманівський, О. Богуславський, Л. Давидова, К. Дюжева, Л. Зайко, І. Лиса, З. Партико, Н. Яблонська (2023). Зарубіжні вчені (Т. Peters, 1999; А. Bastianelli, 2017; І. Petrusa, 2016, Х. Рамперсад, 2022 та ін.) також активно провадять системні вивчення зачепленої нами проблеми. Оскільки діапазон застосування журналістських професій невпинно підвищується, а також і вимоги до кваліфікаційного рівня їх носіїв, це

і зумовлює потребу у здійсненні подальших наукових розвідок щодо вирішення проблеми формування особистого бренду журналістів.

Мета статті – здійснити огляд наукової літератури щодо вирішення проблеми формування особистого бренду журналістів під час їхнього навчання у ЗВО.

Методи дослідження: теоретичні (аналіз, синтез, порівняння) та емпіричні (спостереження, узагальнення педагогічного досвіду), які надали можливість описати актуалізовану у статті проблему.

Бренд особистості як предмет наукового вивчення. У контексті нашого дослідження важливо з'ясувати поняття «особистий бренд» (personal brand), якому науковці надають різних значень: я-бренд, людина-бренд, образ у свідомості інших людей, складова іміджу тощо. Вперше термін «особистий бренд» запровадив американський письменник Том Пітерс у своїй книзі «Перетвори себе в бренд» (1997), де пояснює, що особистий (персональний) бренд – це все те, що інші люди думають про нас. Відтак це визначення стало одним із найпоширеніших у суспільстві (Андросович та ін., 2023).

«Вітчизняні та зарубіжні науковці-практики презентують різноманітні аспекти щодо формування та розвитку бренду особистості: структури особистого бренду, моделі побудови особистого бренду (в т.ч. фахова підготовка журналістів як нова стратегія побудови і розвитку особистого бренду). Наприклад, О.Шептуха (2021) зазначає, що основою особистого бренду є характер, цілісність, довіра та репутація» (Андросович та ін., 2023). Я.Гресь аргументує такі складові особистого бренду: візуальний образ, face to face комунікація, публічна комунікація, товариство чи коло однодумців, онлайн-комунікація (*Як побудувати*, 2019).

У публікації «Знайди свій стиль. Як створити персональний бренд в Instagram» Е.Сонг (2021) наголошує на вмінні розповідати історії та красиво ділитись фактами про своє життя. Авторка покроково надає інструкцію як кожному створити особистий бренд, однак, на нашу думку, книга враховує лише технічні особливості побудови бренду (Андросович та ін., 2023).

Зауважимо, що В.Анісімов (2020) визначає основними елементами структури побудови

особистого бренду:

«**Самоідентифікацію** (Хто ви як людина, особистість, фахівець? Як ви себе позиціонуєте, якими бажаннями і переконаннями керуєтеся?).

Експертність (У чому ваша майстерність? У чому ваша «суперсила», в якій галузі ви дійсно розбираєтеся?).

Цінності (Це про вашу філософію, орієнтири не тільки в бізнесі, але й у відносинах, сім'ї і т.д.).

Цілі (мають бути орієнтовані на соціум, а не на вас особисто).

Оригінальність (У чому ви унікальні, чим ви відрізняєтеся від конкурентів і колег? Яка унікальна пропозиція / товар / послуга ви можете надати для своєї аудиторії?).

Образ (зовнішнє сприйняття вас як людини; найперше візуальне враження: стиль, манера поведінки, жести, мова і т.д.).

Story / Легенду (Ваша історія, ваш шлях до успіху, точці, в якій ви зараз). Це можуть бути важливі переломні моменти, навіть невдачі, особисті потрясіння» (Андросович та ін., 2023).

«Дослідник феномену автентичного персонального бренду Х. Рамперсад (2022) вважає, що побудова особистого бренду має чотири структурних складових:

1) Визначення особистої цілі, яка складається з ідеї, місії, ключових ролей. На цьому етапі аналізують саму особистість, її унікальність та цінності.

2) Формулювання автентичного особистого бренду на основі загальних особистих цілей, цілей бренду, відмінних та унікальних рис і сфери діяльності/захоплення.

3) Формулювання індивідуальної збалансованої системи показників. На цьому етапі автор пропонує створити план комплексного плану дій.

4) Здійснення плану та покращення цілей, розвиток особистого бренду. Цей етап передбачає певну активізацію для розвитку бренду, а також підтримку (просування)» (Андросович та ін., 2023).

У дослідженні «Персональний брендинг у соціальних мережах» І.Петрука (2016) зазначила, що «у роботі над персональним брендом варто враховувати наступні аспекти:

– Ідентифікація через бренд. Інші будуть сприймати нас через призму бренду, тому спочатку ми визначаємо, яке сприйняття нам потрібно, далі

вибудовуємо стратегію. Ця ідентифікація має бути прозорою та чіткою. Якщо ми будуємо стратегію довкола різних аспектів особистості, це може заплутати аудиторію і сприйняття бренду погіршиться.

– Усвідомленість. Більшість дій, пов'язаних із розвитком особистого бренду, відбувається в інформаційному просторі, тому варто стежити за позитивною онлайн-присутністю.

– Мета інформаційної присутності. Всі онлайн-активності та взаємодії мають виконувати певні завдання, оскільки вся поширена інформація, зміни статусу чи контент доповнює особистий бренд.

– Асоціація з іншими брендами. Для посилення особистого бренду важливо співпрацювати з іншими брендами, це збільшує медійність та укріплює асоціації, пов'язані з брендом» (с. 65).

Український науковець С. Смерічевський (2019) стверджує, що до моменту впізнаваності людина-бренд проходить такі етапи: *пізнавання* (реципієнти отримують інформацію щодо бренду; розпізнають серед інших), *ознайомлення* (реципієнти слідкують за різними історіями, подіями, ситуаціями людини-бренду і починають їй довіряти), *симпатія* (реципієнти мають емоційні вигоди), *надання переваги* (реципієнти стають активними прихильниками людини-бренду), *переконання* (реципієнти рекомендують людину-бренд у своїх колах спілкування) та *придбання* (реципієнти вважають людину-бренд за свого і можливо стають частиною його оточення) (с. 113).

«Професорка Е. Бастіанеллі (2017) стверджує, що маркетингові стратегії, які використовують для побудови та розвитку брендів великих компаній можна застосовувати і для особистого бренду. Використовуючи практичний досвід, дослідниця називає три етапи для створення й розвитку особистого бренду:

I. Самоаналіз та самоусвідомлення. На цьому етапі важливо визначати основні елементи бренду: сильні й слабкі сторони особистості, окреслити репутацію та імідж. Головним результатом має бути образ, що особистий бренд підтримуватиме і розвиватиме. Однак це має бути правдива інформація, адже вигаданий образ, який не стосується особистості, з часом зазнає невдачі.

II. Розповідь історії через власне життя. Цей етап передбачає взаємодію з аудиторією та

поступове розкриття образу, створеного на першому етапі. Усі взаємодії із зацікавленими сторонами, закріплення певного соціального статусу у суспільстві та будь-які медійні події впливають на побудову й розвиток особистого бренду. З метою успішного проходження цього етапу історія особистого бренду має бути вартою уваги, такою, що запам'ятається.

III. Поглиблення відносин. Цей етап часто нехтують, але він є важливий для побудови особистого бренду. Етап передбачає активну взаємодію з аудиторією, відкритість та чесність у комунікації, підтвердження цінностей важливих для аудиторії» (Андросович та ін., 2023).

Так Ф. Котлер (2012) у книзі «Маркетинг 3.0. Від продуктів до споживачів і далі – до людської душі» зазначає, що для успіху бренд повинен мати три складові: *індивідуальність* (identity), *бути щирим* (integrity), а О. Андросович та ін. (2023) вважають, що у «сукупності це формує правильний імідж (image), де центральне місце займає душа споживачів, тобто підприємство чи приватна особа повинні спробувати зрозуміти потреби і бажання своїх клієнтів, а потім, за висловом Стівена Кові, «розгадати код душі». Без цього бренду не вдасться завоювати маси, тому компаніям (редакціям) варто розглядати споживачів інформації як повноцінних людей, які мають розум, серце і душу» (с. 224).

Погодимось із О. Андросович та ін. (2023), що соціальні мережі є платформами для формування і розвитку особистого бренду, оскільки вони є інструментом презентації себе і своєї діяльності, допомагають розширювати відносини з реципієнтами, утримують увагу цільової аудиторії. Тому робота над особистим брендом передбачає професійне оприлюднення медіаконтенту, ефективне використання інструментів діджитал-комунікацій тощо. Так створення та управління комунікаціями бренду (за С. Смерічевським, 2019) передбачає розробку концепції маркетингових комунікацій бренду, створення системи комунікаційних каналів бренду в залежності від обраних способів просування. Якщо цільовий ринок та позиціонування бренду визначають стратегію бренду, то комунікації бренду – здійснюють її.

У площині дослідження варто деталізувати, що особистий бренд журналіста – це сукупність унікальних (автентичних) якостей медіафахівця, завдяки яким він виділяється серед інших,

створюючи своєрідну взаємодію з цільовою аудиторією (реципієнтами).

Специфіка формування особистого бренду журналіста в освітньому процесі ЗВО.

Оскільки для журналіста робота з інформацією є невід'ємною складовою професійної діяльності, одним із основних засобів досягнення її мети і завдань, то специфіка наукового пошуку ґрунтується на застосуванні інформаційного підходу. Як фундаментальна методологія, він набуває активного поширення через об'єктивні чинники: «наскрізний» характер інформації, яка стає однією з найважливіших категорій соціального розвитку, зростання обсягів інформації, вирішення проблем її доступності й ефективного впровадження, розвиток інформаційної техніки і технологій, становлення інформаційного суспільства, основним інтелектуальним продуктом якого є документи, інформація, знання (Миколаєнко, с. 8). Окрім того, інформаційний підхід має великі евристичні можливості щодо дослідження специфіки інформаційних потоків та інформаційних потреб досліджуваної галузі через знання законів, функцій, ознак, властивостей, методів і засобів інформації як змісту повідомлень чи засобу соціальної комунікації.

Спираючись на викладацький досвід роботи зі студентами спеціальності «Журналістика», можна стверджувати, що формування особистого бренду журналіста під час навчання у ЗВО «потребує використання сучасних підходів до пізнання комунікаційних процесів, серед яких так звана «теорія культурної грамотності». Її розробниками (Д. Бартон, М. Гамільтон, Дж. Коллінз, С. Ланкшер, М. Нобель, С. Скрайбер, Б. Стріт, Е. Хірш, Е. Холл та ін.) доведено, що грамотність є багатограним явищем, і люди використовують свої навички грамотності не тільки в організації власного життя, але й у професійній діяльності» (Чабан, 2023). Відповідно, «грамотність» є певною складовою формування особистого бренду журналіста, цей переконливий аргумент називали студенти-журналісти під час фахових занять. Наприклад, оскільки у суспільстві переважає не текстова передача інформації (аудіо-, відеоповідомлення), то культурна грамотність охоплює формування візуальної грамотності, яка є розумінням культурної суті на основі візуальних знаків. «Тому культурна грамотність виступає як нормативна соціальна реальність у всіх сферах діяльності, що є умовою

формування особистого бренду журналістів під час навчання в ЗВО» (Андросович та ін., 2023).

Зауважимо, що наявність професійних знань у студентів спрямовані на вміння застосовувати отримані знання на практиці. Тому формування особистого бренду журналістів під час навчання передбачає наявність сучасного мислення: вміння адекватно, самостійно аналізувати явища й процеси, бачити головне та особливе, відмовитись від штампів, інерції мислення. І базова професійна освіта є тим фундаментом, який закладає основи загальної та професійної культури фахівця в цілому та формування особистого бренду зокрема.

У площині нашого дослідження необхідно розвивати у студентів критичне мислення: точне визначення проблеми або ситуації (*у чому саме полягає суть проблеми?*), збір достатньої кількості інформації про ситуацію чи проблему або збір доказів із кількох джерел, вивчення достовірності джерел доказів (Чи не є автор або компанія, яка надала певну інформацію, заангажованими?), перевірку логіки доказів (Чи достатньо переконливі запропоновані аргументи? Чи є висновки прийнятними?), розгляд різних видів інформації – фактів, статистики, інформації з першоджерел тощо, розгляд усіх точок зору, усіх аспектів і поглядів (Чи могли б ви долучити певну точку зору у свої докази?).

Однією із характеристик проблеми формування особистого бренду журналістів під час навчання в ЗВО, О. Андросович та ін. (2023) розглядають сукупність ознак успішного бренду журналіста на основі його внутрішнього світогляду:

- «Здатність знайти баланс між авторитетністю і гнучкістю. Особистий бренд має бути стійким у своїх поглядах, бо саме це є умовою довготривалої довіри до нього, а також шукати можливості задовольняти цільову аудиторію, не втрачаючи власного «я».

- Маркетингова грамотність і медіаграмотність. Необхідно правильно обрати майданчики для просування, визначити цільову аудиторію, налаштувати таргетинг та постійно аналізувати показники залученості. При наявності відповідної освіти, досвіду та великої кількості вільного часу з цим можна справитись власноруч, проте, як показує практика, для ефективного розвитку особистого бренду краще створити

команду, у якій різними складовими певної стратегії займатимуться професіонали.

– Системність та розширення горизонтів. Часто трапляється так, що на початку людина загорається ідеєю, маючи натхнення та багато цікавого матеріалу, яким хоче поділитись, але згодом «згасає», бо цього виявилось недостатньо. Треба розуміти, що за кожним успішним особистим брендом журналіста ховається безперервна робота, іноді цілого колективу людей. Необхідно бути готовим регулярно продукувати цікавий та унікальний контент, що залучає аудиторію до його активного обговорення за допомогою як прямого фідбеку, так і розповсюдження іншими каналами комунікації. Необхідно детально продумувати та створювати історії й легенди, ніколи не припиняти працювати над собою, показуючи іншим приклад, перевіряти статистику та аналізувати вподобання аудиторії. І головне – не забувати про власне фізичне та психічне здоров'я, бо все це транслюється у соціум.

– Відкритість і готовність відповідати за свої слова та дії. У кожного є тільки три секунди, щоб привернути до себе увагу, і у більшості таких випадків реципієнти нікому не вірять, тому що світ заповнили fake news і fake people. Як результат: так багато тих, на кого ви хотіли б рівнятися, виявляються несправжніми. Доведено, що навіть якщо людина-бренд припустилась помилки, яку вже активно обговорюють, то правильним рішенням буде пояснити, що сталося, визнати свою провину та показати, як ви її вирішили. Такі дії мінімізують негативні наслідки для репутації, а в окремих випадках можуть викликати позитивний відгук.

– Адаптивність до нових умов. Це і моніторинг глобально важливих подій та висловлення своєї думки щодо цих подій, і освоєння нових технологій, що можуть стати корисними для просування особистого бренду, і певна особистісна трансформація, яка є невід'ємною ознакою власного зростання. Однією із функцій особистого бренду журналіста є здатність надихати й мотивувати, а це можливо за наявності внутрішнього стержня, що сприяє не здаватися у некомфортних умовах, а сприймати їх як досвід.

– Уміння отримувати фідбек. Особистий бренд журналіста не стане успішним, якщо фахівець обмежуватиметься лише словами і гучними заявами. Необхідно підтверджувати свою

ефективність реальними кейсами, що надихатимуть реципієнтів наслідувати людину-бренд, а це приведе до позитивного фідбеку. У разі негативного відгуку, журналіст має коректно встановити зв'язки з реципієнтами.

– Психологічна стійкість та зрілість. Особистий бренд має виклики, зокрема репутаційні: чим успішніший бренд, тим більше у нього конкурентів та хейтерів, які будуть йому «сприяти» у розвитку. Саме в таких кризових ситуаціях випробовується кредит довіри і проявляється справжня сутність людини. Тому необхідно передбачати виклики і бути загартованим до різноманітних ситуацій.

– Розрізняти інформацію як фактаж, як товар і як інструмент маніпулювання. Особистий бренд журналіста має вплив на реципієнтів, тому сам журналіст визначає мету свого інформування на основі власної професійної місії. Фахівець має орієнтуватися у текстових і підтекстових матеріалах, які сам читає та оприлюднює, а також уміти коригувати інформацію задля власної безпеки.

– Розвивати вміння бути об'єктивним. Мислячі реципієнти віддають перевагу об'єктивності, збалансованості висвітленню подій, тому особистий бренд журналіста завойовує довіру і наслідування через свою нейтральність до подій, явищ, ситуацій. Журналісту необхідно постійно розвивати вміння об'єктивності для збереження власної репутації, що є цінним у формуванні та розвитку особистого бренду.

– «Вписатися» у конвеєр. Виробничий процес сучасних ЗМІ зобов'язує журналіста максимально раціоналізувати свою професійну діяльність, оскільки він нагадує конвеєр. Усе розписано по хвиликах, і ні в якому разі не можна нехтувати графіком, бо у підсумку під загрозою буде весь інформаційний випуск, а відтак буде зіпсовано репутацію – особистий бренд.

– Не втрачати свою індивідуальність (автентичність). Журналістові необхідно знати і розвивати свої сильні сторони і не піддаватися хибним тенденціям сучасності, зокрема у професійній діяльності. Реципієнти відчують щирість комунікатора і впізнають його особливості серед інших, тому людині-бренду варто транслювати свої цінності і не бути частиною масового руху.

– Пам'ятати про безпеку. У сучасному інформаційному просторі, у час інформаційної війни журналістам необхідно турбуватися про власну безпеку в Інтернеті. Варто створити декілька скриньок електронної пошти, різні адреси для реєстрації на сайтах і сервісах, різні паролі для різних адрес, для кожної із соціальних мереж має бути інший пароль (змінювати його раз у півроку). Варто не приймати в коло друзів людей, з якими незнайомі особисто, оскільки друзі-боти можуть створити небезпеку у формуванні бренду» (с. 217).

Під час навчального процесу щодо формування особистого бренду журналістів важливу роль мають цінності студента, які виконують функцію вибудовування людських взаємин, своєрідної дружби між людиною-брендом (студентом) і його цільовою аудиторією. Вони проявляються і пропагуються через власну філософію, орієнтири та глобальні ідеї, чітко окреслені цілі, орієнтовані на «спільні» ідеї соціуму. Зазвичай журналісти є лідерами думок у суспільстві, тому цінності особистого бренду допомагають сформувати коло однодумців, а відтак і розширити цільову аудиторію. Такі аргументи наводили студенти під час обговорення досліджуваної теми, і характерними рисами особистого бренду журналіста на основі власних цінностей виділили такі: цілісність, натуральність (щирість), відмінність (унікальність), значимість (експертність), послідовність (системність).

Для ілюстрування зазначеного, наведемо навчальний онлайн-курс «Побудова особистого бренду» від Оксани Винницької (2022), який дав змогу провести паралелі щодо формування особистого бренду журналістів під час навчання в ЗВО. В онлайн-курсі виокремлено III кроки формування особистого бренду:

I – створення бренду (Що ви із себе представляєте; у чому ваша унікальність; що несе у світ; яка зворотна реакція).

II – упаковка бренду (Ясний і зрозумілий посил бренду у зовнішній світ на всіх рівнях; самопрезентація 30 секунд).

III – просування (Створення постійного потоку нової аудиторії, ріст підписників та взаємодія з

ними).

Також формування особистого бренду журналістів передбачає фундаментальну методологічну й світоглядну підготовку, ґрунтовну гуманітарну підготовку, теоретичну і практичну підготовку з профільних дисциплін, творчу підготовку за фахом, формування навичок самостійної діяльності та розвитку особистого бренду. Тому формування особистого бренду журналістів – це копітка справа, яка потребує системного підходу. Отже, для студентів поєднання навчального процесу із систематичним саморозвитком є основою для формування та успішної реалізації власного бренду.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Реалізація теми дослідження є поетапним і стратегічним процесом, який потребує від студентів знань, умінь та навичок щодо ознайомлення аудиторії із зовнішніми атрибутами, налагодження ефективної комунікації та усвідомлене просування сформованого образу, а також повноцінного розвитку особистості.

Формування особистого бренду журналістів виявляється у гнучкості, варіативності, винахідливості, ініціативності, сміливості рішень і поведінки в професійній взаємодії. Доведено, що ефективним буде результат формування особистого бренду журналіста, коли процес розпочнеться ще під час фахової підготовки студентів у навчальному закладі, а на державному рівні буде створено концепцію формування та розвитку особистого бренду журналістів України.

Огляд проблеми формування особистого бренду журналістів під час навчання в ЗВО свідчить про необхідність подальшого поглибленого теоретично-практичного вивчення особливостей формування особистого бренду журналістів у процесі фахової підготовки, професійно-орієнтованої розробки і впровадження форм, методів і засобів підготовки фахівців медіагалузі, розробки практичних рекомендацій забезпечення процесу формування особистого бренду журналіста під час вивчення фахових дисциплін студентами спеціальності «Журналістика» з використанням інноваційних технологій.

Література

Андросович О. І., Башманівська Л. А., Башманівський В. І., Богуславський О. В., Давидова Л. В., Дужева К. В., Зайко Л. Я. Лиса І. В., Партико З. В., Яблонська Н. М. Специфіка комунікативних

- впливів у соціокультурному просторі: монографія []; за заг. ред. В. І. Башманівського. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2023. 461 с.
- Анісімов В. Як створити особистий бренд: інструкція, інструменти, книги і фішки URL : <https://rezart.agency/blog/personal-brandguide/> (Дата звернення 11.10.2023).
- Кириченко В. В. Психологія інформаційної діяльності: навчальний посібник. 2-ге вид. перероб. і доп. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 146 с.
- Онлайн-курс: «Побудова особистого бренду» від О. Винницької. 2022. URL : <http://brandvynnytska.tilda.ws/> (Дата звернення: 03.09.2023).
- Смерічевський С. Ф. Бренд-менеджмент URL : навчальний посібник. Київ : НАУ, 2019. 156 с.
- Сонг Еймі. Знайди свій стиль. Як створити персональний бренд в Instagram. Харків : Vivat, 2021. 208 с.
- Філіп Котлер Маркетинг 3.0: від продуктів до споживачів і далі до людської душі. URL : <http://surl.li/gpamw> (Дата звернення: 03.09.2023).
- Хьюберт Рамперсад: Автентичний персональний бренд. Продай себе, коли нікого не купують. Київ : Олімп-Бізнес, 2022. 272 с.
- Чабан Т. Персональний брендинг. URL : <http://elartu.tntu.edu.ua/handle/lib/26172> (Дата звернення: 07.10.2023).
- Шептуха О. М. Формування особистого бренду у соціальних мережах. Бренд-менеджмент: маркетингові технології : матер. III Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 11 березня 2021 р.). Київ : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2021. С. 348–350.
- Як побудувати персональний бренд: план дій від Ярослави Гресь. URL : <https://www.epravda.com.ua/publications/2019/10/19/652732/> (Дата звернення: 07.10.2023).
- Bastianelli A. Powerful Personal Branding. TEDxWabashCollege. 2017. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=hcr3MshYe3g> (Дата звернення: 12.12.2023).
- Peters Tom. The Brand You 50 : Or : Fifty Ways to Transform Yourself from an 'Employee' into a Brand That Shouts Distinction, Commitment, and Passion! Knopf; Illustrated edition (September 21, 1999). 224 p.
- Petruca I. Personal branding through social media. International Journal of Communication Research. Vol. 6, Iss. 4, (Oct/Dec 2016): PP. 389–392.
- Rival IQ. Social Media Industry Benchmark Report URL : <https://www.rivaliq.com/blog/social-media-industry-benchmark-report/#titleall-industry> (дата звернення 11.05.2023).

References

- Androsovich, O. I., Bashmanivska, L. A., Bashmanivskiy, V. I., Boguslavskiy, O. V., Davydova, L. V., Dyuzheva, K. V., Zaiko, L. Ya. Lysa, I. V., Partiko, Z. V. & Yablonska, N.M. (2023). The specificity of communicative influences in the sociocultural space: monograph; in general ed. V. I. Bashmanivskiy : Publication of ZhDU named after I. Franka (ukr).
- Anisimov, V. (2023). How to create a personal brand: instructions, tools, books and tricks <https://rezart.agency/blog/personal-brandguide/> (Date of access: 11.10.2023) (ukr).
- Bastianelli A. (2017). Powerful Personal Branding. TEDxWabashCollege. <https://www.youtube.com/watch?v=hcr3MshYe3g> (date of access: 12.12.2023) (eng).
- Chaban, T. (2023). Personal branding. <http://elartu.tntu.edu.ua/handle/lib/26172> (Date of access: 07.10.2023) (ukr).
- Kotler, Filip (2023). Marketing 3.0: from products to consumers and then to the human soul. <http://surl.li/gpamw> (Date of access: 07.10.2023) (ukr).
- How to build a personal brand: an action plan from Yaroslava Hres. <https://www.epravda.com.ua/publications/2019/10/19/652732/> (Date of access: 07.10.2023) (ukr).
- Kyrychenko, V. V. (2015). Psychology of information activity: a textbook. 2nd ed. revised and supplemented : Zhytomyr Ivan Franko State University Publishing House (ukr).
- Online course: "Building a Personal Brand by O. Vynnytska". (2022). <http://brandvynnytska.tilda.ws/> (Date of access: 03.09.2023) (ukr).

- Peters, Tom. (September 21, 1999). The Brand You 50 : Or : Fifty Ways to Transform Yourself from an 'Employee' into a Brand That Shouts Distinction, Commitment, and Passion! Knopf; Illustrated edition (eng).
- Petruca, I. (Oct/Dec 2016). Personal branding through social media. *International Journal of Communication Research*. Vol. 6, Iss. 4. 389–392 (eng).
- Rampersad, Hubert. (2022). Authentic personal brand. Sell yourself when no one else is buying : Olimp-Biznes (ukr).
- Rival IQ. Social Media Industry Benchmark Report <https://www.rivaliq.com/blog/social-media-industry-benchmark-report/#titleall-industry> (Date of access: 11.05.2023) (ukr).
- Sheptuha, O. M. (Kyiv, 11 March 2021). Formation of a personal brand in social networks. *Brand management: marketing technologies* : materials of III International scientific and practical conference : Kyiv National University of Trade and Economics 348–350 (ukr).
- Smerichevskyi, S. F. (2019). Brand management [Electronic resource]: a textbook : NAU (ukr).
- Sonh, Eimi. (2021). Find your style. How to create a personal brand on Instagram : Vivat (ukr).

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASIS OF JOURNALISTS' PERSONAL BRAND FORMATION DURING THE EDUCATIONAL PROCESS

Nadiia Yablonska, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor at the Department of Philosophical and Historical Studies and Mass Communications, Zhytomyr Polytechnic State University, Zhytomyr, Ukraine, e-mail : kfismk_yanm@ztu.edu.ua

The purpose of the article is to theoretically substantiate the methodological foundations of the formation of a personal brand of journalists during their educational process. The specificity of the journalist's personal brand is characterized through the plane of research of Ukrainian and foreign scientists. Various aspects of the conceptual foundations of the formation and development of the personal brand are presented. Peculiarities of scientific research, based on the application of the information approach, are indicated. It is noted that the formation of a journalist's personal brand during training, as a certain process of complex communication, requires the use of modern approaches to learning communication processes, among which the "theory of cultural literacy" is highlighted. It is emphasized that the formation of personal brands of journalists is manifested in their flexibility, variability, ingenuity, initiative, courage of their decisions and behavior in professional interaction. It has been proven that the result of forming a journalist's personal brand will be effective when the process begins during the professional training of students in an educational institution, and the concept of formation and development of the personal brand of Ukrainian journalists will be created at the state level.

Three steps of personal brand formation are highlighted: They are I - creating a brand (what do you represent?; what is your uniqueness?; what do you bring to the world?; what is the reaction?); II – brand packaging (clear and understandable message of the brand to the outside world at all levels; self-presentation in 30 seconds). III – promotion (creation of a constant flow of new audience, growth of subscribers and interaction with them). The formation of a personal brand of journalists also involves fundamental methodological and worldview training; thorough training in the humanities; theoretical and practical training in specialized disciplines; creative training by profession; formation of independent activity skills and personal brand development. Therefore, the formation of a personal brand of journalists is a painstaking task that requires a systematic approach. So, for students, the combination of the educational process with self-development is systematically the basis for the formation and successful implementation of one's own brand.

Key words: personal brand, formation of personal brand of journalists, educational process, informational approach, media professionals.

Стаття надійшла до редакції / Received 27.04.2023

Прийнята до друку / Accepted 23.10.2023

Унікальність тексту 80 % (Unicheck ID1016020717)

© Яблонська Надія Миколаївна, 2023

РОЗДІЛ 3. СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА CHAPTER 3. SPECIAL EDUCATION

DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-9-16>

УДК 376-056.264-056.29:616.831.009.11-053.2]:364-787.7]-025.13

Світлана Юріївна Конопляста

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0001-9233-7505>

докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри логопедії та логопсихології,
Український державний університет ім.М.Драгоманова
м. Київ, Україна
s.yu.konoplyasta@gmail.com

Аліна Олександрівна Синиця

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-6526-0207>

аспірантка кафедри логопедії та логопсихології,
факультет корекційної педагогіки та психології,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова,
старша викладачка кафедри прикладної психології та логопедії,
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна,
Alina_starceva@ukr.net

ДИЗАЙН ЛОГОПЕДИЧНОГО СУПРОВОДУ ДИТИНИ РАНЬОГО ВІКУ З ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ

У науково-методичній статті презентовано окремі агреговані результати дослідження стану логопедичного супроводу дітей раннього віку з церебральним паралічем, згідно з якими запропоновано дизайн логопедичного супроводу дитини раннього віку з церебральним паралічем на основі міждисциплінарного підходу. У змісті логопедичного супроводу враховано багатовекторність та багатогранність природи порушеного розвитку дитини раннього віку з церебральним паралічем. Розроблено методику ранньої логоінтервенції дітей раннього віку з церебральним паралічем та визнано її головним інструментом дизайну логопедичного супроводу. Окремлено особливості, завдання, функції, складові, принципи цієї методики. Вважаємо, що запропонований дизайн та методика забезпечать максимально необхідний логопедичний супровід дитини з церебральним паралічем та її родини, враховуючи всі виклики сьогодення.

Ключові слова: логопедичний супровід, дитина раннього віку з церебральним паралічем, мовленнєві порушення, логоінтервенція, міждисциплінарний підхід.

Вступ. Реалії сьогодення ставлять нові виклики перед українцями. Перш за все це пов'язано з війною в Україні, проте продовжують існувати та набирати оберти інші виклики нашого суспільства, які негативно впливають на розвиток дітей. Кількість дітей з порушеннями психофізичного розвитку постійно зростає: це є

наслідком різних негативних чинників, які впливають як на формування дитини у внутрішньоутробний період та після народження у ранні роки життя. Одну з найбільших груп дітей з порушеннями розвитку складають діти з неврологічною патологією, зокрема з церебральним паралічем.

Дитячий церебральний параліч (далі – ДЦП) є «поліморфною групою непрогресуючих станів центральної нервової системи, які клінічно проявляються різноманітними руховими, мовленнєвими та психічними розладами, їх основою є спотворений розвиток чи порушення різних структур головного мозку, які виникають у дитини в ранньому онтогенезі під впливом негативних чинників (генетичних, травматичних, інтоксикаційних, інфекційних та ін.» (Козьявкін, Шестопалова, Підкоритов, 2014, с. 15).

Діти з церебральним паралічем (далі – ЦП) складають основну групу дітей, що потребують не тільки міждисциплінарної, а й міжгалузевої взаємодії, що забезпечить більш об'ємне та широке розуміння проблем розвитку таких дітей та забезпечить ефективну м'яку інтеграцію в освітній простір, оскільки інтеграція дітей з церебральним паралічем передбачає не лише забезпечення доступності освітньої програми, безболісної адаптації, але й доступної узгодженої міжгалузевої клініко-логопсихологічної діагностики, логопедичного супроводу дітей, починаючи з моменту виникнення підозри на це порушення психофізичного розвитку (Конопляста, Синиця, 2023).

Значна кількість наукових праць вітчизняних та зарубіжних дослідників (Козьявкін, Підкоритов & Шестопалова, 2014; Корнєв, 2006; Мартинюк & Зінченко, 2011; Wilson, 2002) присвячено вивченню специфіки розвитку дітей з церебральним паралічем, зокрема симптоматики, механізмів та структури рухових розладів. Дослідники (Галущенко, 2012; Конопляста & Сак, 2010; Манько, 2014; Пахомова, 2010; Пахомова та Лук'яненко, 2021; Тарасун, 2019) визначають мовленнєві порушення надзвичайно важливими серед проблем розвитку у дітей з церебральним паралічем. Такі зарубіжні та вітчизняні науковці як: Б. Буховець (2018), В. Мартинюк та В. Зінченко (2011), Е. Данілавічюте, Л. Коваль, О. Чеботарьова (2018), А. Шевцов та Г. Хворова (2013), М. Вах (2005), досліджуючи проблему ДЦП, дотримуються думки, що такі діти потребують міждисциплінарної уваги з боку таких галузей науки: медицина, педагогіка, психологія, логопедія. Тобто ці діти складають основну групу,

що потребує особливих освітніх умов та послуг і відповідно концептуально нового підходу до їхнього логопедичного супроводу. Концепція супроводу як нового автономного напрямку у наданні спеціальної допомоги дітям почала більш активно розроблятися з 90-х років минулого століття. У сучасну українську науку поняття «логопедичний супровід» уведене С. Коноплястою та В. Кисличенко (2011), авторами доведено, що логопедичний супровід – самостійний педагогічний напрям наповнений сучасним змістом, який займає автономне місце у систематичній науково-педагогічній діяльності. У колективній монографії цих авторок чітко схарактеризовано поняття логопедичного супроводу та його базові компоненти (Кисличенко & Конопляста, 2016). Сьогодні продовжують досліджувати питання логопедичного супроводу як визнані науковці, так і початківці: А. Король (2019), Г. Яковонеко (2020), О. Ласточкіна та О. Лянна (2019). Проте питання логопедичного супроводу дітей раннього віку з церебральним паралічем сьогодні залишається найменше вивченим у спеціальній науці.

Метою нашої роботи є представлення дизайну логопедичного супроводу дитини раннього віку з ЦП.

Завдання: здійснити теоретико-методичний аналіз наукових джерел з означеної проблеми, емпіричний аналіз актуального стану логопедичного супроводу дитини раннього віку з церебральним паралічем, визначити дизайн, зміст логопедичного супроводу дитини раннього віку з церебральним паралічем.

Методи дослідження: теоретичний аналіз з проблеми дослідження, аналіз та інтерпретація емпіричних даних дослідження, моделювання дизайну логопедичного супроводу дитини раннього віку з церебральним паралічем.

Визначення стану сучасного логопедичного супроводу. Для діагностичного вивчення актуального стану супроводу дітей раннього віку з ЦП нами було здійснено багаторічне дослідження у різних регіонах України. Розроблено стратегію та відповідний діагностичний зміст.

Діагностичними показниками актуального стану «логопедичного супроводу дитини раннього віку з ЦП та її родини були: 1) стан психофізичного, мовленнєвого, інтелектуального розвитку дітей; 2) соціально-психологічна характеристика батьків, їх освіченість, 3) готовність батьків співпрацювати з командою фахівців (лікарем, логопедом, психологом); 4) міжгалузева готовність логопедів співпрацювати з фахівцями та батьками дітей з ЦП, рівень професійних знань логопедів з питання розвитку, виховання, навчання дітей з ЦП раннього віку; 5) знання щодо організації та змісту логопедичного супроводу фахівцями логопедами, медиками, психологами, їх готовність співпрацювати в одній команді» (Конопляста, Синиця, 2019).

Відповідно показників стану логопедичного супроводу дітей раннього віку з ЦП під час нашого дослідження розроблені діагностико-емпіричні змістові моделі:

- модель вивчення та аналізу медичної та педагогічної документації;
- міжгалузева модель та зміст фахового спостереження за перебігом психомоторного та раннього домовленнєвого та мовленнєвого розвитку дітей з ЦП, відповідні дані заносились у карту клініко-психолого-логопедичного скрінінгу дітей з ЦП;
- діагностичні анкети «(освітні для батьків, професійні для фахівців), опитувальники, тести, зміст тематичних бесід з батьками, логопедами, педагогами, керівниками інклюзивно-ресурсних центрів, медичними фахівцями (неонатолог, педіатр, реабілітолог, невропатолог), психологом» (Конопляста, Синиця, 2019).

Під час емпіричного дослідження нами було активно застосовано можливості цифрових технологій для охоплення якомога більшої аудиторії респондентів – анкетування на платформі Google, фіксація даних психофізичного, мовленнєвого розвитку із застосуванням Word Exiles, проведення навчально-консультативних воркшопів, семінарів-практикумів, вебінарів, тренінгів, майстер-класи з фахівцями та батьками у режимі відеоконференцій Zoom, Viber, телеграм тощо.

Для визначення стану сучасного логопедичного супроводу були залучені фахівці медичних та педагогічних галузей, діти з ЦП та їх родини (м. Бердянськ, м. Запоріжжя, м. Київ, м. Одеси, м. Суми, м. Чернівці, м. Миколаїв, м. Кам'янець-Подільський, м. Полтава та їх обл.). Незважаючи на війну в країні, карантинні обмеження, до окремих аспектів дослідження завдяки використанню онлайн і офлайн-опитувань були залучені медичні фахівці пологових будинків, дитячих поліклінік, логопеди, психологи дитячих будинків, спеціальних дошкільних закладів, шкіл для дітей з тяжкими порушеннями мовлення, інклюзивно-ресурсних центрів, які працюють з дітьми з ЦП, діти раннього віку з ЦП та їхні родини, а також родини дітей раннього віку без патологій розвитку, магістранти кафедри логопедії та інклюзивної освіти УДУ ім.М. Драгоманова, кафедри прикладної психології та логопедії БДПУ, які працюють на відповідних посадах (логопед, психолог, реабілітолог) та ін.

Згідно з аналізом авторських наукових розвідок стосовно визначення стану логопедичного супроводу дітей раннього віку з ЦП підтверджено, що «сучасна система організації та змісту корекційно-реабілітаційного процесу таких дітей є недосконалою та неповною. Керуючись думками учасників дослідження, можна зробити висновок, що діюча система допомоги дітям раннього віку з ЦП недостатньо ефективна для максимального розвитку потенціальних мовленнєвих можливостей таких дітей, активної взаємодії учасників корекційно-реабілітаційного процесу, а особливо батьків та логопедів» (Конопляста, Синиця, 2019).

Протягом дослідження ми спостерігаємо позитивну динаміку на шляху організації ранньої допомоги дітям з порушеннями психофізичного розвитку, зокрема дітям з ЦП, проте такий вплив на дитину вважаємо малоефективним та ситуативно дієвим. І це підтверджено даними констатувального експерименту. Агреговані результати дослідження стану логопедичного супроводу дитини раннього віку з церебральним паралічем свідчать: лише 30 % опитаних сімей отримали належну клініко-логопсихологічну допомогу до трьох років (Рис. 1).

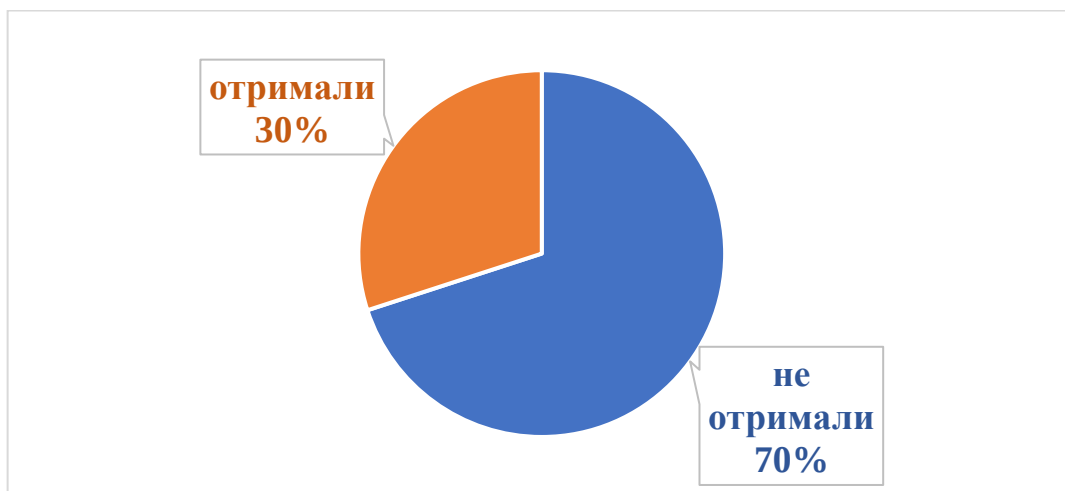


Рис. 1. Клініко-логопсихологічна допомога дітям раннього віку з церебральним паралічем
(Джерело: дані авторів)

З 30 % сімей, які отримали належну допомогу, 20 % отримували медичну допомогу, що стосувалася здоров'я дитини, 7 % батьків отримували психологічну підтримку і лише 3 %

прийшлося на логопедичну допомогу у вигляді певних рекомендацій стосовно мовленнєвого розвитку таких дітей (Рис. 2)

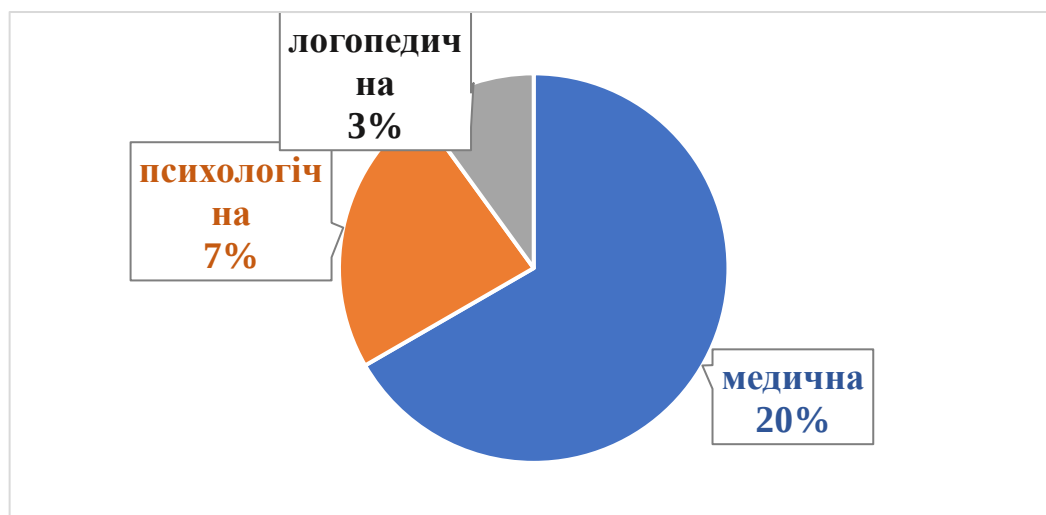


Рис. 2. Клініко-логопсихологічна допомога у ранньому віці дітям з церебральним паралічем
(Джерело: дані авторів)

За результатами аналізу відповідей опитаних логопедів констатуємо, що у 67 % випадків логопедична робота з дітьми з ЦП розпочинається у віці 5–6 років. Така організація розвитку дитини та підготовка до майбутньої

інтеграції у загальноосвітній простір демонструє створення умов для виникнення практичної неготовності дитини з ЦП до соціалізації, у якій важливу роль відіграє саме вміння комунікувати (Рис. 3).

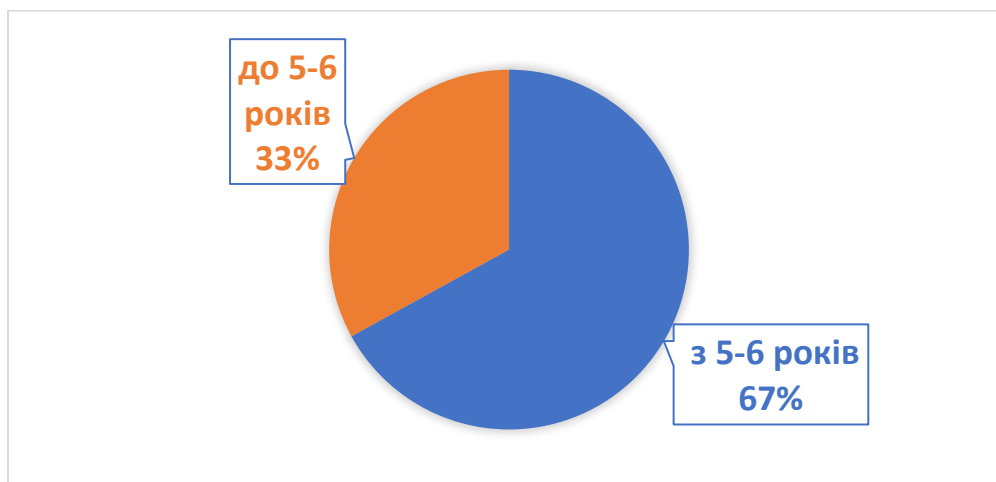


Рис. 3. Логопедична робота з дітьми з церебральним паралічем. (Джерело: дані авторів)

Тож така ситуація вимагає впровадження системи логопедичного супроводу дитини раннього віку з ЦП у сучасний клініко-педагогічний простір, що формується на рівні та під контролем держави.

Логопедичний супровід дитини раннього віку з церебральним паралічем. На наше переконання, логопедичний супровід саме дітей раннього віку з церебральним паралічем забезпечить сучасну міжгалузеву (клініко-логопедичну) ранню логоінтервенцію у розвиток дітей та, як наслідок, успішну інтеграцію дітей у клініко-педагогічний простір. На нашу думку, ранній логопедичний супровід може суттєво скоротити міжгалузеву неузгодженість у підходах до медичних та педагогічних шляхів лікувально-відновлюваної та логокорекційної роботи.

У нашому дослідженні розгортання системи логопедичного супроводу дитини раннього віку з ЦП «ґрунтується на психологічних закономірностях засвоєння мовлення в онтогенезі як засобу спілкування та розвитку такої дитини, враховує як вікові, так і специфічні параметри порушення. Логопедичний супровід дитини раннього віку з ЦП головною метою визначає необхідність сформованості у дитини на кінець раннього віку таких мовленнєвих передумов, що визначені у програмі розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату, рекомендованої Міністерством освіти і науки

України» (Єфіменко, Мога, Романенко та ін., 2012):

- «здатність управляти м'язами мовленнєвого апарату;
- координувати мовленнєво-рухові та слухові відчуття, що обумовлено взаємодією провідних аналізаторів;
- здатність розуміти лексичні та граматичні мовленнєві значення різного ступеня узагальнення;
- здатність розрізняти відтінки лексичних, граматичних, фонетичних значень, що дозволяє відчувати виразність мовлення іншої людини, уявляти її внутрішній стан і виражати своє ставлення до повідомлення;
- здатність запам'ятовувати закономірності поєднання мовних одиниць у потоці мовлення, засвоювати норму літературного мовлення, що залежить від сформованості в дитини чуття мови;
- здатність до засвоєння писемного мовлення на основі його зіставлення з генетично більш раннім усним мовленням;
- темпи збагачення мови та мовлення прискорюються по мірі удосконалення всієї мовотворчої системи» (с. 94).

Враховуючи передумови мовленнєвого розвитку дітей з ЦП, передбаченого у законодавчих та нормативних документах, згідно з результатами проведеного авторського дослідження ми вбачаємо потребу в

«запровадженні логопедичного супроводу дітей раннього віку з ЦП у систему ранньої спеціально організованої допомоги на рівні та під контролем державних установ як загальнообов'язковий, вкрай необхідний структурний компонент системи освітнього простору у системі підготовки до інтеграції дітей з особливими освітніми потребами, зокрема дітей з ЦП, у сучасний освітній простір.

Логопедичний супровід вважаємо сучасним автономним освітнім простором розвитку та формування мовленнєвих навичок дитини раннього віку з ЦП, що максимально враховує потреби такої дитини, її родини та сучасного соціуму. Ми вважаємо, що логопедичний супровід дитини раннього віку з ЦП у світлі сучасних подій, коли активно реалізується концепція впровадження послуги раннього втручання, може бути важливим компонентом при організації та наданні послуги раннього втручання означеній категорії дітей, як автономний паралельний процес, а також забезпечуватися консультантами-логопедами інклюзивно-ресурсних центрів» (Конопляста, Синиця, 2019).

Головним при організації та впровадженні логопедичного супроводу вважаємо міждисциплінарний підхід, який зможе врахувати всю «багатогранність та багатовекторність

проблем розвитку дітей раннього віку з ЦП, що обумовлюють викривлене формування та порушення розвитку мовлення таких дітей із самого початку їхнього життя. Важливою властивістю міждисциплінарного підходу вважаємо синергійність, суть якої полягає у сукупному функціонуванні взаємопов'язаних елементів навчальної системи (підсистеми), що породжує якісно нові функціональні властивості цієї системи» (Конопляста, Синиця, 2019).

Дизайн моделі логопедичного супроводу перш за все вбачаємо «у командній «тріадній» роботі логопеда (+фахівців), активної участі дитини та її батьків. Компонент «команда (логопед (фахівці))» вперше розширюємо та уточнюємо, тому передбачаємо постійну взаємодію зі спеціалістами, які працюють з дитиною раннього віку з ЦП у певний період (може бути неонатолог, педіатр, невролог, реабілітолог, окуліст, отоларинголог, психіатр, спеціальний психолог, соціальний педагог та ін.). Це забезпечить необхідну міжгалузеву інтеграцію усіх ланок супроводу дитини у закладах охорони здоров'я та освіти і стане неперервним освітнім простором, який заповнюється спеціально скоригованою роботою фахівців різних профілів, дитини та її батьків (або осіб, що їх замінюють)» (Конопляста, Синиця, 2019) (Рис. 4).

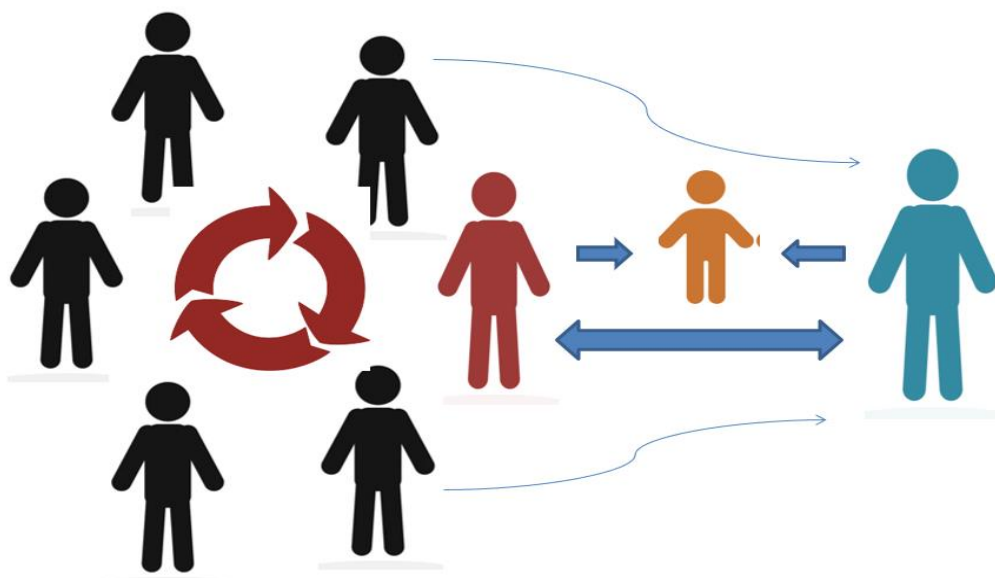


Рис. 4. Дизайн моделі логопедичного супроводу. (Джерело: розробка авторів)

Дизайн логопедичного супроводу дітей раннього віку з ЦП «складають теоретико-методологічні основи діагностичних та корекційно-розвиткових логотехнологій, розроблений алгоритм функціонування багатопрофільного навчально-методичного комплексу, який охоплює інноваційні, модифіковані авторські технології логопсихологічної діагностики та розвитку дітей раннього віку з ЦП та зміст логопедичного супроводу родини. Об'ємне бачення структури та змісту логопедичного супроводу дозволяє вперше запропонувати нову філософію логопедичного супроводу. Новий інноваційний комплексний підхід спрямований на випередження та запобігання ускладнень психомовленнєвого розвитку дітей раннього віку з ЦП, оскільки цей період визначається становленням і формуванням психічних функцій та адаптивних можливостей дитячого організму, варіативністю відмінностей у межах вікової норми, різноманітністю стратегій засвоєння функціональної системи мови та мовлення (ФСММ) та соціально-емоційного досвіду, високим рівнем загальної та мовленнєвої сензитивності» (Корнев, 2006).

Логопедичний супровід дитини раннього віку з ЦП, на нашу думку, – це міжгалузевий, синергійний та постійний логопедизований «простір супроводу дитини та її батьків, що має на меті попередження виникнення складних мовленнєвих порушень, формування домовленнєвих навичок згідно з віком та розвитком мовлення дитини, який створює максимально необхідні умови розвивального середовища, що унеможливає прояв негативних компенсацій організму такої дитини. Головною умовою реалізації логопедичного супроводу вбачаємо діяльність міжгалузевої мультидисциплінарної команди фахівців та батьків дитини раннього віку з ЦП» (Конопляста, Синиця, 2019).

Інструментом забезпечення змісту логопедичного супроводу є методика ранньої логоінтервенції дитини раннього віку з ЦП. Методика логоінтервенції дітей раннього віку з ЦП «складається з модифікованих авторських методик та методичних прийомів, а також адаптованих відповідних методик корекційно-

розвивального навчання та розвитку мовної особистості дітей з порушеннями мовлення у нейролінгвістичному, нейробіологічному, логопедичному та психолого-педагогічному напрямках сучасних дослідників» (Голуб, 2019; Чеботарьова, Коваль та Данілавичюте, 2018; Єфименко, 2013; Конопляста, 2010; Манько, 2014; Тарасун, 2019).

Методика логоінтервенції у розвиток дітей раннього віку з церебральним паралічем «У ритмі метелика» для дітей від народження до 3 років.

Особливості методики: врахування умов та потреб сучасності, врахування особливостей розвитку та специфіки порушення дитини раннього віку з церебральним паралічем, врахування потенційних можливостей дитини раннього віку з церебральним паралічем, врахування нормативних показників розвитку усіх сфер особистості дитини, нейропсихологічний та нейролінгвістичний підхід до формування бази мовлення дітей раннього віку з ЦП, розвиток мовлення дітей раннього віку з ЦП відповідно до етапів комунікативно-мовленнєвого розвитку та ФСММ, максимальне залучення батьків у логокорекційний процес, врахування особливостей психологічного стану батьків дітей раннього віку з церебральним паралічем, міжгалузева (трансдисциплінарна) взаємодія з фахівцями медичної, педагогічної, психологічної, соціальної галузі.

Мета методики. Міждисциплінарна логокорекційна робота спрямована перш за все на активізацію, формування навичок (фізіологічних, нейробіологічних, психолінгвістичних) домовленнєвого періоду, формування, пропедевтика та корекція мовлення у період раннього віку.

Вікова категорія: від народження до 10 місяців; від 10 місяців до 18 місяців; від 18 місяців до 3 років.

Завдання:

1. Максимально раннє виявлення дітей «групи логопедичного ризику».
2. Стимулювання нейропсихологічного базису мовлення.
3. Ранній початок логокорекційної роботи з дітьми раннього віку з ЦП.

4. Розвиток мовлення та корекція порушень згідно етапів розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності та ФСММ.

5. Охоплення даною програмою(методикою) максимальної кількості дітей з ЦП (або ризиком щодо його виникнення).

6. Постійна робота команди фахівців для успішного розвитку дитини раннього віку з ЦП.

Відповідно до мети, завдань даної методики «У ритмі метелика» вважаємо необхідним дотримання спеціальних *принципів*, що застосовуються у роботі з дітьми з порушеннями розвитку, а саме: раннього виявлення мовленнєвих порушень, системності, врахування структури мовленнєвого порушення, комплексності, диференційованого підходу, поетапності, врахування індивідуальних особливостей.

Важливого значення надаємо спеціально адаптованим (модифікованим) принципам логопедичного супроводу дітей раннього віку з ЦП: ранній початок логокорекційної роботи, індивідуально-казуальногенетичного підходу, послідовності та здійснення онтогенетичного підходу, врахування багатовекторності порушення ДЦП, використання кінестетичної стимуляції у комплексному розвитку дитини з раннього віку з ЦП, опора на провідну діяльність, синергійної міжгалузевості або трансдисциплінарності впливу на дитину раннього віку з ЦП, тераностики, сугестивності, активності та діяльності учасників логопедичного супроводу, зокрема дитину раннього віку з ЦП, батьків, команду фахівців.

Функції: організаційна, плануюча, діагностична, консультативна, інформаційно-просвітницька, навчально-розвиткова.

Складові методики «У ритмі метелика»:

- клініко-реабілітаційна складова;
- логопропедевтична, логокорекційна складова (розвиток моторики, підготовка до гри, стимулювання та розвиток психічних процесів);

– сімейно-зорієнтована складова (соціальна). Вважаємо за окремий автономний компонент, метою якого є активізація батьків та підвищення рівня корекційно-просвітницьких знань, що є необхідним для роботи у міжгалузевій команді та вплив на дитину.

Висновки та подальші перспективи.

Згідно теоретико-емпіричного аналізу літератури та діагностичних даних стосовно визначення сучасного стану логопедичного супроводу дитини раннього віку з ЦП нами було експліковано недостатньо якісний супровід досліджуваної категорії дітей. Для забезпечення м'якої інтеграції дитини з ЦП у сучасний освітній простір нами розроблено дизайн логопедичного супроводу дитини раннього віку з церебральним паралічем, представлений у вигляді моделі взаємозв'язку міждисциплінарної команди фахівців із різних галузей, що забезпечує повноцінне та своєчасне створення необхідних умов для розвитку, абілітації/реабілітації дитини раннього віку з церебральним паралічем та її сім'ї у вигляді спеціально організованого логопедизованого простору. Враховуючи виклики сьогодення, спираючись на показники розвитку та потенційні можливості дітей раннього віку з ЦП, нами було визначено інструмент логопедичного супроводу – методику ранньої логоінтервенції у розвиток дітей з ЦП «У ритмі метелика».

Дослідження не претендує на вичерпність, і перспективу вивчення цього питання вбачаємо у поглибленні дизайну логопедичного супроводу дітей раннього віку з церебральним паралічем, а також представленні змісту структурних компонентів методики «У ритмі метелика» та агрегованих результатів впровадження логопедичного супроводу дитини раннього віку з церебральним паралічем.

Література

- Буховець Б. О. Фізична реабілітація дітей з церебральним паралічем з використанням бобат-терапії : дис. канд. наук з фіз. виховання та спорту: 24.00.03. Київ, 2018. 231 с.
- Галущенко В. І. Особливості формування просодичного компонента мовлення у дітей зі стертою формою дизартрії : дис. канд. пед. наук : 13.00.03. / ДЗ «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». Одеса, 2012. 220 с.

- Голуб А. В. Корекція усного мовлення у дітей при дизартріях : дис. канд. пед. наук : 13.00.03./ НПУ ім. М. П. Драгоманова, Київ, 2019. 272с. URL : https://old.npu.edu.ua/images/file/vidil_ (Дата звернення: 10.08.24)
- Єфименко М. М. Сучасні підходи до корекційно спрямованого фізичного виховання дошкільників з порушеннями опорнорухового апарату : монографія. Вінниця : Нілан ЛТД, 2013. 356 с.
- Кисличенко В. А., Конопляста С. Ю. Логопедичний супровід сім'ї, у якій виховується дитина з порушеннями мовлення : Монографія : «Іліон». 2016. 218 с.
- Козьявкін В. І., Шестопалова Л. Ф., Подкорытов В. С. Детские церебральные параличи. Медико-психологические проблемы. Львів : НВФ «Укр. технології», 2014. 142 с.
- Конопляста С. Ю. Психолого-педагогічні основи комплексної корекції мовленнєвого розвитку дітей з ринолалією : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.03. / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2010. 46 с.
- Конопляста С. Ю., Кисличенко В. А. Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2011. Вип. 17. С. 105–107.
- Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія / за ред. М. К. Шеремет. Київ : Знання, 2010. 293 с.
- Конопляста С.Ю., Синиця А.О. Сучасний стан логопедичного супроводу дітей раннього віку з церебральним паралічем та їх батьків як запоруки успішної соціалізації *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2019. Вип. 37. С. 63–72 DOI : <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series19.2019.37.09>
- Корнев А. Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. СПб. : Речь, 2006. 380 с.
- Король А. В. Логопедичний супровід сімей засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2019. Вип. 13. С. 92–100.
- Ласточкіна О., Лянна О. Сучасні напрями роботи з сім'єю, що виховує дитину з порушеннями мовлення. *Науковий вісник МНУ ім.В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. № 3 (66), вересень, 2019. DOI : <https://doi.org/10.33310/2518-7813-2019-66-3>
- Манько Н. В. Абілітаційна та корекційно-розвивальна робота з дітьми раннього віку із органічним пошкодженням ЦНС. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. Вип. 65. 2014. С. 407–413.
- Мартинюк В. Ю., Зінченко С. М. Мінімальна мозкова дисфункція: навчальний посібник. Київ : Інтермед, 2011. 167 с.
- Пахомова Н. Г. Нейропсихолінгвістика. Полтава : ТОВ «АСМІ», 2013. 280 с.
- Пахомова Н. Г., Лук'яненко А. В. Комплексний підхід до діагностики мовленнєвих порушень органічного ґенезу. *Науковий журнал Хортицької національної академії. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2021. Вип. 2(5). С. 112–121. DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5-12>*
- Єфименко М., Мога М., Романенко О., Ханзерук Л., Чеботарьова О., Бабіч В., Горелік О., та ін. Програма розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату. Рекомендовано Міністерством освіти і науки України (Лист Міністерства освіти і науки від 05.12.2012 №1/11-18795) URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchannya-ditej-u-specialnih-zakladah-osviti/osvita-ditej-z-osoblivimi-potrebami/navchalni-programi/korekcijni-programi/programi-z-korekcijno-rozvitkovoyi-roboti-dlya-ditej-z-porushenniyami-oporno-ruhovogo-apparatu> (Дата звернення: 10.08.24)

- Тарасун В. В. Технології ранньої комплексної допомоги дітям переддошкільного віку з особливостями розвитку. *Науковий часопис. Випуск 38. Корекційна педагогіка*, 2019. С. 150–156. DOI : <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series19.2019.38.22>
- Чеботарьова О. В., Коваль Л. В., Данілавичюте Е. А. Дитина із церебральним паралічем. Харків : Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 40 с.
- Шевцов А. Г., Хворова Г. М. Сучасні міждисциплінарні підходи до етапної комплексної реабілітації дітей із церебральним паралічем. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. Вип. 23. С. 281–285.
- Яковенко Г. О. Логопедичний супровід немовлят із вродженими наскрізними незрощеннями губи та піднебіння. *Матеріали Науково-практичної конференції з міжнародною участю «Мультидисциплінарний підхід в ортодонтичному лікуванні»*, 12-13 листопада 2020 року, Полтава, 2020. С. 19–20.
- Bax M. Proposed Definition and Classification of Cerebral Palsy. *Journal of Developmental Medicine and Child Neurology*. 2005. V. 47, № 5. P. 571–576.
- Konopliasta S. Yu., Synytsia A. O. Conceptual approaches to the organization of speech therapy support for early age children with cerebral palsy in modern educational conditions in Ukraine. Modern approaches to ensuring sustainable development : monograph // ed. by V. Smachylo, O. Nestorenko. Katowice, 2023. p. 387–399.
- Wilson E. A. Chance for Children. Occupational Therapy for children with problems in learning, coordination, language and behavior. Birmingham : The Handsel Trust, 2002. 144 p.

References

- Bukhovets B. O. Physical rehabilitation of children with cerebral palsy using bobat therapy : thesis for the degree of Candidate of Sciences in Physical Education and Sports: 24.00.03. Kyiv, 2018. 231 p. <http://reposit.uni-sport.edu.ua/handle/787878787/1952> (Date of access: 10.08.24) (ukr).
- Halushchenko V. I. Peculiarities of formation of prosodic component of speech in children with erased form of dysarthria : thesis for the degree of the Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.03. / State Institution "South Ukrainian National Pedagogical K.D. Ushynsky University". Odesa, 2012. 220 p. <http://dspace.pdpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/1962> (Date of access: 10.08.24) (ukr).
- Holub A. V. Correction of oral speech in children with dysarthria: thesis for the degree of the Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.03 / Dragomanov National Pedagogical University, Kyiv, 2019. 272 p. https://old.npu.edu.ua/images/file/vidil_ (Date of access: 10.08.24) (ukr).
- Danilavichiute, E.A., Koval, L.V., & Chebotarova, O.V. (2018) A child with cerebral palsy. Kharkiv: «Ranok» Publishing, «Kenhuru» Publishing. 40 p. <https://dnmcp.com.ua/sites/default/files/2018-12/5/5-14> (Date of access: 10.08.24) (ukr).
- Yefymenko, M.M. (2013) Modern approaches to correctional physical education of preschoolers with disorders of the musculoskeletal system : monograph. Vinnytsia: Nilan-LTD. 356 p. (ukr).
- Kyslychenko, V.A., & Konopliasta, S.Yu., (2011) Speech therapy support for a family with a child with speech disorders. *Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University. Series 19: Remedial Pedagogy and Special Psychology*. Iss. 17, P. 105-107. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2011_17_30 (Date of access: 10.08.24) (ukr).
- Kyslychenko, V. A., & Konopliasta, S. Yu. (2016) Speech therapy support for a family with a child with speech disorders. Monograph: «Ilion» Publishing. 218 p. (ukr).
- Konopliasta, S. Yu., Synytsia A. O. (2023) Conceptual approaches to the organization of speech therapy support for early age children with cerebral palsy in modern educational conditions in Ukraine. *Modern approaches to ensuring sustainable development: monograph* // ed. by V. Smachylo, O. Nestorenko. Katowice. P. 387-399 (ukr).

- Koziavkin, V.Y., Shestopalova, L.F., & Podkorytov, V.S. (2014) Children's cerebral palsy. Medical and psychological problems Lviv: NVF «Ukr. tekhnolohii». 142 p. <https://kozyavkin.com/fileadmin/files/publications> (rus).
- Konopliasta, S.Yu. (2010) *Psychological and pedagogical bases of complex correction of speech development of children with rhinolalia*. (abstract of thesis for the degree of the Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.03). National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv. <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/9780> (Date of access: 10.08.24)
- Konopliasta, S.Yu., Sak, T.V. & Sheremet M.K.(ed.) (2010) *Logopsychology*. Kyiv: Znannia. 293 p. (ukr).
- Kornev, A.N. (2006) Fundamentals of paediatric speech pathology: clinical and psychological aspects. Sankt-Peterburg: Rech. 380 p. <https://uchebnikfree.com/knigi-logopediya>(Дата звернення: 10.08.24) (rus).
- Korol, A.V. (2019). Speech therapy support for families by means of information and communication technologies. *Topical Issues of Remedial Education*. 2019. Iss. 13. P. 92-100. (ukr).
- Lastochkina O., Lianna O. (2019) Modern directions of work with a family raising a child with speech disorders. *Scientific Bulletin of V.O. Sukhomlynsky National University. Pedagogical sciences*. № 3 (66), September. (ukr).
- Manko, N.V. (2014) Habilitation, remedial and developmental work with young children with organic damage to the central nervous system. *Collection of Scientific Works of Kherson State University. Pedagogical sciences*. Iss. 65, 407-413. (ukr).
- Martyniuk, V.Yu., & Zinchenko, S.M. (2011) Minimal brain dysfunction. Kyiv: Intermed (ukr).
- Pakhomova, N.H. (2010) Neuropsycholinguistics. Poltava: TOV «ASMI».(ukr).
- Pakhomova, N. G., Lukianenko, A. V. (2021). Comprehensive approach to the diagnosis of speech disorders of organic origin. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work) : scientific journal* / [editorial board : V. Nechyporenko (chief editor) and others]. Zaporizhzhia : Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education –Khortytsia National Educational and Rehabilitational Academy of Zaporizhzhia Regional Council, Iss. 2(5). P. 112–121. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5-12> (ukr).
- Yefimenko M., Moha M., Romanenko O., Khanzeruk L., Chebotariova O., Babich V., Horielik O., et al. Programme for the development of preschool children with musculoskeletal disorders. Recommended by the Ministry of Education and Science of Ukraine (Letter of the Ministry of Education and Science of 05.12.2012 №1/11-18795) (ukr).
- Tarasun, V.V. (2019) Technologies of early comprehensive care for children of preschool age with special needs. *Scientific Journal. Issue 38. Remedial Pedagogy*. P. 150-156. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series19.2019.38.22> (ukr).
- Shevtsov, A.H., & Khvorova, H.M. (2013) Modern interdisciplinary approaches to the stage-by-stage complex rehabilitation of children with cerebral palsy. *Scientific Journal of Dragomanov National Pedagogical University. Series 19: Remedial Pedagogy and Special Psychology*, Iss 23. P. 281 - 285. <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle> (Date of access: 10.08.24) (ukr).
- Yakovenko, A. O. (2020). Speech therapy support for infants with congenital cleft lip and palate. *Materials of the Scientific and Practical Conference with international participation "Multidisciplinary approach in orthodontic treatment"*, 12-13 November 2020, Poltava. P. 19-20. (ukr).
- Bax, M., Goldstein, M., Rosenbaum, P., Leviton, A., Paneth, N., Dan, B., ... & Damiano, D. (2005). Proposed definition and classification of cerebral palsy, April 2005. *Developmental medicine and child neurology*, 47(8), 571–576. (eng).
- Wilson, E. A. (2002). *Chance for Children. Occupational Therapy for children with problems in learning, coordination, language and behavior*. Birmingham: The Handsel Trust. 144 p. (eng).
- Konopliastaya S.Y., Synytsia A.O. The current state of speech therapy support for young children with cerebral palsy and their parents as a guarantee of successful socialisation. *Scientific Journal of Dragomanov*

National Pedagogical University. Series 19: Remedial Pedagogy and Special Psychology. 2011. Issue 37. P. 63-72 <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series19.2019.37.09> (ukr).

DESIGN OF SPEECH THERAPY SUPPORT FOR CHILDREN OF EARLY AGE WITH CEREBRAL PALSY

Svitlana Konopliasta, Doctor of Science in Pedagogy, Full Professor, Professor of the Department of Speech-language Pathology (SLP) and Speech Psychology, Faculty of Special and Inclusive Education, Dragomanov State University of Ukraine, Kyiv, Ukraine, e-mail : s.yu.konoplyasta@gmail.com

Alina Synytsia, postgraduate student of the Department of Speech-language Pathology (SLP) and Speech Psychology, Faculty of Special and Inclusive Education, Dragomanov State University of Ukraine, Senior Lecturer at the Department of Applied Psychology and Speech Therapy, Berdiansk State Pedagogical University, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail : Alina_starceva@ukr.net

According to the theoretical-methodical analysis of scientific sources, the multi-vector complexity and multifacetedness of infantile cerebral palsy was determined. An in-depth analysis of the literature related to the organization of support for children with psychophysical disorders was carried out. It was determined that children with cerebral palsy are not sufficiently provided with special speech therapy support from an early age. The article presents the aggregated results of research into the state of speech therapy support for young children with cerebral palsy. According to which, the design of speech therapy support for a young child with cerebral palsy is proposed in the form of a model of the interaction of an interdisciplinary team of specialists from various fields, which ensures the full and timely creation of the necessary conditions for the development, habilitation/rehabilitation of such a child and his family, in the form specially organized speech therapy space. The main thing in the organization and implementation of speech therapy support is an interdisciplinary approach, which can take into account all the multifaceted and multi-vector development problems of young children with cerebral palsy, which cause the distorted formation and impaired speech development of such children from the very beginning of their lives. This approach will ensure the necessary interdisciplinary integration of all links of child support in healthcare and educational institutions and will become a continuous educational space filled with the specially adjusted work of specialists of various profiles, the child and his parents (or persons who replace them). Taking into account today's challenges, based on the development indicators and potential opportunities of young children with cerebral palsy, the main tool of speech therapy support has been determined - the method of early speech intervention in the development of children with cerebral palsy "In the rhythm of a butterfly". The content of which took into account the multi-vector and multifaceted nature of the impaired development of a young child with cerebral palsy. The presented technique of early speech intervention for young children with cerebral palsy has its own features, tasks, functions, components, principles of this technique. We believe that the proposed design and methodology will provide maximum support for a child with cerebral palsy and his family, taking into account all the challenges of today.

Key words: speech therapy support, young child with cerebral palsy, speech disorders, speech intervention, interdisciplinary approach.

Авторський внесок кожного із співавторів: Конопляста С. Ю. – 50 %, Синиця А. О. – 50 %,

Стаття надійшла до редакції / Received 07.09.2023

Прийнята до друку / Accepted 23.10.2023

Унікальність тексту 94 % (Unicheck ID1015963054)

© Конопляста Світлана Юріївна, Синиця Аліна Олександрівна, 2023

DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-9-17>
УДК 316.614:005.336.2]:[376-056.26:616.896]-053.2

Тетяна Юріївна Суменко

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-2485-5989>

музичний керівник, організатор культурно-дозвіллєвої діяльності
Комунальний заклад «Харківський міський центр комплексної реабілітації для осіб з інвалідністю «Промінь»
м. Харків, Україна
mississumenko@gmail.com

МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ЗІ СКЛАДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ ТА РОЗЛАДОМ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

Науково-методична стаття присвячена проблемі пошуку засобів формування соціальної компетентності дітей з порушеннями розвитку. У ній обґрунтовано важливість використання в корекційно-педагогічній роботі з дітьми зі складними порушеннями розвитку та розладами аутистичного спектру методів групової роботи, казки, проєктної діяльності, інтерактивної онлайн-гри, SST, комплексних стратегій, елементів соціодраматичної гри. Також презентовано методи, успішно використовувані авторкою в своїй практичній роботі з формування соціальної компетентності дітей зі складними порушеннями розвитку та аутизмом, як-от: асоціативні етюди, соціальний парнінг, соціальні картки, френдінги, шопінг-історії.

Ключові слова: соціальна компетентність, розлад аутистичного спектра, складне порушення розвитку, метод, діти з порушеннями психофізичного розвитку.

Вступ. Діти із складними порушеннями розвитку, як і діти із розладом аутистичного спектра у житті стикаються із численними труднощами, зумовленими недорозвиненістю потрібних їм соціальних навичок, що унеможлиблює досягнення комфортної якості життя та, інколи, навіть елементарних соціальних цілей, перешкоджає появі відчуття безпечності перебування у відкритому соціальному просторі, обмежує спілкування з однолітками, спричиняє соціальну дезаптацію. Адже обмеження домашнім середовищем значно уповільнює соціально-розвиткові процеси, обтяжуючи їх недостатнім рівнем інклюзивної компетентності батьків. Відтак, під час корекційно-розвиткової роботи з дітьми як в домашніх умовах, так і в умовах реабілітаційних установ, особлива увага дорослих (батьків та фахівців) має приділятися формуванню у дітей цих груп соціальної компетентності.

Питання формування соціальної компетентності дітей зі складними порушеннями розвитку є предметом вивчення як українських, так і зарубіжних науковців. Так, Н. Ярмола (2020)

обґрунтувала аспекти формування соціальної компетентності дітей зі складними інтелектуальними порушеннями в умовах навчальних закладів. Н. Горішна (2022) у своїх дослідженнях аргументувала, що причиною освітніх труднощів дітей із порушеннями розвитку є несформованість соціальних навичок та низький рівень соціальної компетентності. F. Gresham, D. MacMillan (1997) у своїх наукових доробках дійшли думки про те, що низький рівень соціальної компетентності дітей цієї категорії робить їх соціально непомітними. Halberstadt A. G., Denham S., Dunsmore J. C. (2001) досліджували афективні характеристики дітей із порушенням розвитку та рівні сформованості у них соціальної компетентності. M. Sotelo (2009) проаналізувала труднощі із навчанням у дітей з особливостями розвитку у підлітковому віці та обґрунтувала свою думку, що об'єктивною причиною такої проблеми є дефіцит соціальної компетентності. A. Craig, E. Brown, J. Upright, M. DeRosier (2016) висвітлили питання ризиків інвалідності у дітей раннього віку та означили стратегії формування соціальної

компетентності дітей раннього дошкільного віку з особливостями розвитку, що передбачають збільшення позитивної взаємодії та комунікації із однолітками. Borca Claudia-Vasilica (2017) вивчала питання формування соціальної компетентності дітей з вадами зору та дітей з інтелектуальними порушеннями, шляхом наукового експерименту з'ясували, що сенсорна та інтелектуальної дисфункції відіграють важливу роль у розвитку соціальних навичок.

Питання формування соціальної компетентності дітей розладами аутистичного спектру також знаходяться серед найактуальніших дослідницьких завдань. Так, Н. Виспінська (2021) підкреслила необхідність формування соціальних умінь і навичок під час взаємодії з дітьми із розладом аутистичного спектра та зауважила їх важливість для загального розвитку дитини. Т. Гладун (2020) системно вивчила шляхи розвитку соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку цієї нозологічної групи. Т. Скрипник (2010) детально охарактеризувала феноменологію аутизму та наголосила на соціальних аспектах розвитку дітей. Т. Саєнко (2022) дослідила вплив особливостей дизонтогенезу дітей із розладами аутистичного спектру на їхню поведінку в освітніх ситуаціях.

Характеристики методів формування соціальної компетентності дітей досліджуваних нами нозологічних груп висвітлено в працях Brian Spitzberg (1983), Albert J. Cotugno (2009), Soo-Young Hong, Elizabeth A. Steed, Lori E. Meyer, İbrahim H. Acar (2022) та інших. Зокрема, Н. Кубата та М. Айзенбард (2018) розкривають вплив ігрової діяльності на розвиток соціальної компетентності дітей з нормотиповим розвитком та рекомендують формувати соціальні навички саме через гру. О. Литвишко (2019) у своїй науковій роботі обґрунтовує думку, що дієвим методом формування соціальної компетентності дітей є казка. Д. Губарева (2021) робить акцент на засобах проектної діяльності дітей та наголошує, що педагогіка співробітництва й інтеграція проєктного навчання можуть стати фундаментом формування соціальної компетентності дітей.

Стійкий інтерес вчених до порушеної нами проблеми актуалізує подальші розвідки, зокрема, вивчення дієвих методів формування соціальної компетентності дітей зі складними порушеннями розвитку та дітей з аутизмом, що і складає **мету нашого дослідження**.

Методи дослідження: аналіз наукової літератури, індуктивне узагальнення наукових поглядів та позицій щодо наукового феномену соціальної компетентності дітей із РАС та СПР, систематизація методів формування соціальної компетентності досліджуваних нозологічних груп.

Особливості формування соціальної компетентності дітей зі складними порушеннями розвитку та розладом аутистичного спектру. У науковому просторі під дефініцією «соціальна компетентність» розуміють такі соціальні конструкції як: міжособистісні відносини, спілкування, соціальні та соціально-побутові навички. Steve Duck (1987) розглядає соціальну компетентність як функціонально ефективну взаємодію між особами. Науковець стверджує, що коли існує мотивація до спілкування у конкретних міжособистісних відносинах, усі соціальні конструкції формуються автоматично. На думку дослідника саме у соціальній взаємодії у дитини з'являється потреба у використанні мови та невербальної комунікації. Погоджуємося з думкою Steve Duck (1987), що соціальна компетентність передбачає вищезазначені соціальні конструкції, та разом із тим наголошуємо на тому, що соціальна компетентність дитини зі складними порушеннями розвитку (далі – СПР) та з розладом аутистичного спектра (далі – РАС) вимагає першочергово й правильного сприйняття соціальної взаємодії. Дитина зі складними порушеннями розвитку має бути вмотивованою до двосторонньої комунікації та розуміти деталізований алгоритм взаємодії. Без мотивації та елементарного уявлення про алгоритми взаємодії сформувати певні знання та навички спілкування із сторонніми людьми їй буде вкрай важко.

S. Denham, A. Halberstadt (2001) у своїх працях акцентують увагу на тому, що для здійснення соціальних дій діти із особливостями розвитку мають навчитися сприймати соціальні

сигнали та правильно їх інтерпретувати. Окрім того, вчені описують соціальну компетентність дітей з розладом аутистичного спектра як соціально бажану поведінку, що більшою мірою є продуктом успішно розвинених процесів соціального сприйняття. На думку Albert J. Cotugno (2009), соціально компетентною є така особа, яка для досягнення бажаного результату розвитку може використовувати особисті й навколишні ресурси.

Вчені (Н. Виспінська (2021), Н. Горішна (2022), Т. Скрипник (2022) та ін.) доходять спільної думки про те, що діти із РАС, як і діти зі СПР, мають стійкий дефіцит ініціювання, встановлення та підтримки соціальної взаємодії, комунікації із сторонніми особами. Через низький рівень соціального досвіду у реаліях соціального життя діти цих категорій не мають уявлень про гнучкі моделі соціальної взаємодії, що серйозно впливає на особисту, соціальну, сімейну та освітню сфери їх життя. Такі перепони обмежують інтереси та загальне функціонування дітей, про що свідчить їх стереотипна поведінка, вузьке коло спілкування, дефіцит соціальної компетентності в цілому.

Soo-Young Hong, Lori E. Meyer, Ibrahim H. Acar, Elizabeth A. Sted (2022) у своєму дослідженні зосередили увагу на теорії, що зовнішня підтримка та досвід батьків впливають на формування соціальної компетентності дитини з порушеннями розвитку. Дослідники наголошують, що партнерство між навчальним закладом та родиною, індивідуальні програми втручання, мають значний вплив на позитивну динаміку рівня сформованості соціальної компетентності дитини із особливостями розвитку, проте у надолуженні соціальної компетентності відіграють важливу роль ще й особистісні характеристики розвитку дитини та умови, у яких вона живе і навчається. Позитивна динаміка формування соціальної компетентності дитини зі СПР та дитини із РАС характеризується:

- здатністю розуміти алгоритм взаємодії із сторонніми особами;
- здатністю сприймати сторонню точку зору у різних життєвих ситуаціях;
- здатністю застосовувати власний досвід та знання у соціальному ландшафті;

- навичками швидкої та прийнятно-гнучкої реакції на перспективні соціальні виклики у буденному житті;
- уявленнями про причинно-наслідкові зв'язки власної поведінки;
- власним соціальним досвідом.

Огляд методів формування соціальних навичок дітей з порушенням розвитком. Цікавою для реалізації нашої дослідницької задачі є робота Ashley B. Craig, Emily R. Brown, James Upright Melissa E. DeRosier (2016), в якій автори наголосили, що формування соціальних навичок у дітей відбувається з використанням *методу опанування стратегіями віртуальних ігор*. Автори використали *метод впровадження інтерактивної онлайн-гри*, де у віртуальному вимірі діти мали втілювати власні стратегії щодо вирішення соціальних проблем. Науковці засвідчують позитивний вплив методу за звітністю батьків та підкреслюють, що даний метод формування соціальної компетентності якісно впливає на поведінкові особливості, самооцінку, ефективність засвоєння соціальних навичок. Це дослідження є доказом того, що ігровий підхід істотно впливає на вдосконалення соціальної взаємодії, підвищення рівня соціальних знань та соціального функціонування в цілому.

B. Spitzberg (1983) та Annegret F. Hannawa та Brian H. Spitzberg (2015) виділяють *метод групового навчання соціальним навичкам (SST)* як дієвий інструментарій у поведінковій корекції та ефективний компонент схем лікування дітей з розладами аутистичного спектра. Albert J. Cotugno (2009) інтерпретує метод SST в розрізі дієвого підходу у практиці щойно набутих навичок у натуралістичному форматі, який сприяє встановленню комунікації з іншими дітьми.

У дисертаційному дослідженні М. Sotelo запропоновано пілотний проєкт з впровадження *методу групового втручання та комбінованих стратегій* для підвищення соціальної компетентності дітей із розладом аутистичного спектра. У проєкті взяло участь 18 дітей з РАС 4-6 років. Комбіновані стратегії впроваджувались під час кожного групового втручання і передбачали участь батьків, малювання, відеомодельовання, соціальні історії, елементарну

економіку та написання простих текстів. Батьки спостерігали за заняттями протягом 12 сесій, активна фаза соціальної взаємодії між дітьми та батьками впроваджувалась на останніх 4 сесіях. За результатами проведеного дослідження та отриманими балами у протоколах експерименту виявлено, що значно покращилась соціальна чутливість дітей із розладом аутистичного спектра. Такий успішний приклад, як дієвий метод формування соціальної компетентності дітей із розладом аутистичного спектра, можемо запозичувати для роботи українських фахівців у корекційно-розвитковій роботі в межах реабілітаційного маршруту у закладах, що надають послуги із соціальної, трудової, медичної та психологічної реабілітації дітей зі складними порушеннями розвитку. Слід виокремити і проведenu роботу з батьками як функціональний важіль з розвитку їхньої інклюзивної компетентності.

Окремої уваги заслуговує пілотне наукове дослідження, здійснене Е. Portman Minne, М. Semrud-Clikeman (2011). Вченими було розроблено програму, яка передбачає впровадження декількох методів формування соціальної компетентності, спрямованих на взаємодію дітей із розладом аутистичного спектра між собою для підвищення їхнього соціального сприйняття. Дослідження містить припущення, що проблеми власної інтерпретації соціального сприйняття лежать в основі соціальних проблем із комунікацією. Експеримент базувався на використанні *методу соціодраматичної гри* у груповому форматі. Заняття в рамках цієї програми проводилися в малих групах, містили комп'ютерні ігри та тренінги для батьків дітей із розладом аутистичного спектра. Якісний аналіз зібраних дослідниками даних засвідчив ключові зміни у соціальних взаємодіях, які відбулися під час запропонованого втручання. Отримані результати довели, що для формування соціальної компетентності дітей із розладом аутистичного спектра необхідно створити певні умови у ресурсному середовищі та враховувати їх індивідуальні особливості поведінки та особистісні дефіцити соціального досвіду.

Н. Кубата, М. Айзенбард (2018) у науковій

роботі презентують *ігрову діяльність як один із провідних методів* формування соціальної компетентності дітей та шляхом експериментальної роботи доводять значимість ігрової спрямованості навчально-виховного процесу і можливості реалізації низки завдань для формування соціальних навичок. О. Литвишко (2019) зазначає великий вплив та значення художніх творів у житті дітей дошкільного віку з нормотиповим розвитком. На думку авторки, *казка є ефективним методом* формування соціальної компетентності дитини та створює фундамент для емоційного, духовного, розумового та психологічного розвитку. Д. Губарева (2021) вважає, що *проектна діяльність як метод формування соціальної компетентності дітей шкільного віку з нормою інтелекту* збагачує особистий досвід та створює можливості аналізу життєвих ситуацій у віртуальному та реальному житті.

У власній практичній діяльності в межах реабілітаційної установи для дітей зі складними порушеннями розвитку та розладом аутистичного спектра нами впроваджено як вищезазначені, так і інші методи формування соціальної компетентності (асоціативні етюди, соціальні ларпінги, френдінги, соціальні картки, шопінг-історії), що забезпечують активне поєднання завдань корекційно-розвиткової та практичної спрямованості (Таблиця 1).

Асоціативні етюди – короткі віршовані тексти, зміст яких викликає у дітей півні асоціації. Принципи реалізації цього методу: 1) перегляд картинки, на якій вказується об'єкт, суб'єкт, дія, подія; 2) розучування тексту за допомогою ритмічних схем, створених окремо для кожної вправи; 3) промовляння віршованих рядків з чітким відбиванням ритму (за допомогою оплесків, олівців, елементів конструктору лего і т.д.); 4) розучування відповідних рухів або елементів ритмопластики, що підкріплюють асоціативне мислення дитини у відповідності до картинки. Розучування та реалізація такого методу за вказаним алгоритмом сприяють кращому розумінню, запам'ятовуванню віршованого тексту та допомагають у виконанні практичних вправ.

Соціальний ларпінг – це комунікативно-рольова гра, що ґрунтується на основі довільної творчої взаємодії всіх учасників процесу в режимі реального часу із програванням «реально існуючих» соціальних проблемних запитів дітей зі складними порушеннями розвитку, зокрема й дітей із розладом аутистичного спектра. Основна мета полягає у надолуженні соціального досвіду через емпіричну складову кількісних взаємодій у соціальних контактах під час творчої діяльності.

Соціальний френдінг – добровільна, заздалегідь погоджена зустріч двох і більше осіб, що заснована на взаємному інтересі та враховує індивідуальні потреби, запити усіх сторін. Мета цього методу полягає у поглибленій соціалізації в умовах реального соціального простору, надолуженні навичок двосторонньої комунікації. Соціальний френдінг надає можливість дітям зі складними порушеннями розвитку та дітям з розладом аутистичного спектра здобувати власний соціальний досвід: знайомитись з іншими людьми, працювати у команді, виконувати та надавати інструкції, діяти у нових умовах, спілкуватися, бути пасивним або активним спостерігачем/учасником. В умовах реабілітаційної установи учасниками соціального френдінгу можуть бути діти зі складними порушеннями розвитку та розладом аутистичного спектра разом з батьками, вихованці з різних вікових груп, представники інших організацій (волонтери, студенти, фахівці і т.д.). Приклади соціального френдінгу: святково-розважальні заходи, екодіяльність, прогулянки, екскурсії, пікніки.

Соціальні картки – спеціальні карти, на яких зображені соціальні алгоритми, що зустрічаються у буденному житті людей: взаємодія у суспільстві, використання предметів побуту, алгоритми виконання побутових завдань, життєві ситуації, абстрактні зображення. Основна мета методу роботи із соціальними картками: сформулювати у дітей зі складними порушеннями розвитку та дітей із розладом аутистичного спектра уявлення, розуміння та принципи

виконання чітких соціально важливих алгоритмів з подальшою генералізацією набутих навичок. Завдання дитини: дібрати відповідну карту, яка може сприяти вирішенню конкретної ситуації, за можливості обґрунтувати своє рішення і вибір.

Шопінг-історії – ілюстрований збірник історій, що містить картки, галочкові списки, чек-листки, алгоритми, які під керівництвом фахівців реабілітаційних установ або батьків можуть використовуватися дітьми зі складними порушеннями розвитку та дітьми із розладом аутистичного спектра під час освоєння навичок із елементарної фінансової грамотності. Даний метод формування соціальної компетентності допомагає дітям вказаної категорії орієнтуватися у поняттях: мої базові потреби, бажання, права, обов'язки, гроші, решта, покупець, продавець, категорії продуктів, акція, ціна, якість товару, уцінка і т.д. На відміну від індивідуалізованих соціальних історій, шопінг-історії – це універсальні картки з липучками, що зібрані у збірник. За допомогою запропонованих графічних міні-зображень дитина під керівництвом фахівців або батьків вчиться самостійно складати списки необхідних для закупівлі продуктів, враховувати власні потреби, бажання, робити вибір та діяти за складеним алгоритмом під час здійснення покупок. У перспективі дитина самостійно має навчитися складати свою шопінг-історію та діяти у відповідності до складеної інструкції.

Наш досвід роботи в реабілітаційній установі дозволяє констатувати факт, що реалізація методів формування соціальної компетентності у дітей з СПР та РАС сприяє набуттю власного соціального досвіду, надолуженню соціальних дефіцитів, розвитку уявлень про людські якості, вирішення конфліктів, формуванню навичок командної роботи, толерантного ставлення один до одного, збагаченню практичних умінь та навичок. Окрім того, перелічені вище методи спрямовуються на запам'ятовування дітьми соціальних алгоритмів та їх подальшій генералізації у буденному житті.

Таблиця 1

Методи формування соціальної компетентності дітей зі складними порушеннями розвитку та розладом аутистичного спектра

Метод		Мета	Переваги
Словесні	Бесіда	Розвиток уяви, фантазії, зв'язного мовлення, допитливості, логічного, частково критичного мислення. Творча самореалізація.	Дають змогу розкрити навички зосереджувати увагу, переконувати, доводити свою думку, знаходити вихід із ситуації, проявляти індивідуальність.
	Казкотерапія		
Наочні	Відеоогляд коротких роликів на соціально значущі теми та їх інсценізації	Розвиток зорової уваги, логічного та асоціативного мислення, пізнавального інтересу. Формування навичок співвідносити зображення з практичною реалізацією завдання.	Наочно-чуттєве ознайомлення дітей із подіями та явищами, об'єктами, процесами через малюнки, схеми, графічні зображення, символи. Діти можуть спостерігати за розвитком подій, прослідковувати алгоритми дій, обмірковувати спостереження та вибудовувати логічні, асоціативні алгоритми розвитку подій. Можливість наочно дізнатися про нові способи розв'язання соціальних завдань.
	Перегляд мультфільмів з елементарним соціальним аналізом		
	Робота з соціальними картками та візуальним розкладом		
Практичні	Асоціативні етюди	Виконання практичних вправ та алгоритмів за інструкцією; використання знань, умінь і навичок у практичній діяльності; розвиток уваги, фантазії, творчої уяви, навичок простої імітації, ініціації, самоконтролю, самостійності з поступовим нарощуванням складності практичних завдань.	Передбачають уміння дітей виконувати завдання фахівця за вказівками, поєднання теоретичних аспектів вправ та ігор з практичним застосуванням.
	Ігрові тренінги комунікативні та соціальні ігри		
	Шопінг-історії		
	Соціальні френдінги		
	Творчі мастхеви		

Висновки. Соціально компетентні діти зі складними порушеннями розвитку та діти з розладами аутистичного спектра характеризуються власним соціальним досвідом та здатністю застосовувати його в реаліях соціального середовища, уявленнями про причинно-наслідкові зв'язки у власній поведінці та спроможністю сприймати сторонню точку зору, аналізувати її на елементарному рівні, розуміти алгоритми взаємодії із іншими людьми, навичками

своєчасної прийнятно-гнучкої реакції на перспективні соціальні виклики у буденному житті.

Формуванню соціальної компетентності дітей зі СПР та РАС сприяє використання в корекційно-реабілітаційній роботі таких методів, як гра, соціодраматична гра, інтерактивна віртуальна гра, казка, групове втручання з комбінованими стратегіями, проєктна діяльність, метод стратегій SST та ін. Крім цього, свою

дієвість, за нашими спостереженнями, доводять такі методи роботи, як: соціальні ларпінги, шопінг-історії, френдинги, соціальні картки, методи індивідуального і групового втручання, емоційно-чуттєві підходи SST, спільна робота навчального закладу з батьками, зовнішня підтримка представників дитини, взаємозв'язок навчальної діяльності та позакласної роботи. Реалізація

зазначених методів можлива в умовах детально спланованого корекційно-освітнього процесу при підтримці вузьких фахівців.

Перспективами подальших досліджень вбачаємо здійснення більш розгалуженої систематизації підходів і методів формування соціальної компетентності дітей із СПР та РАС за окремими нозологіями.

Література

- Виспінська Н. Розвиток соціальних навичок у дітей із розладом аутичного спектра на уроках іноземної мови. / ARCher. 2021. С. 1. URL: <https://archer.chnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/991> (Дата перегляду: 02.11.2023).
- Гладун Т. Розвиток соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з аутизмом в умовах інклюзивної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Старобільськ, 2020. 272 с.
- Горішна Н. Сутність поняття «соціальні навички» та їх вплив на соціальну компетентність дітей з особливими освітніми потребами. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2022. Т. 1, № 1. С. 2.
- Губарєва Д. В. Формування основ соціальної компетентності у молодших школярів засобами проєктної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 011. Київ, 2021. 355 с.
- Кубата Н. П., Айзенбарт М. М. Гра як засіб формування соціальної компетенції у дітей старшого дошкільного віку. *Молодий вчений*. 2018. Т. 5, № 57. С. 55.
- Литвишко О. М. Формування основ соціальної компетентності дітей 5-6 років засобами казки в дошкільних навчальних закладах : Дис. ... канд. пед. н. Переяслав-Хмельницький, 2019. 270 с.
- Островська К. О. Психологічні основи формування соціальних компетенцій дітей з аутистичними порушеннями : Дис. ... д. пед. н. : 19.00.08. / Київ, 2013.
- Саєнко Т. А. Вплив особливостей дизонтогенезу психічного розвитку на формування навчальної поведінки учнів із розладами аутистичного спектра. *Науковий журнал Хортицької національної академії. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) : наук. журн. / Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради*, 2022. Вип. 2(7). С. 158–167. DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-7-8>
- Скрипник Т. Феноменологія аутизму : Монографія. Київ, 2010. 320 с. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/32308393.pdf> (Дата перегляду: 02.11.2023).
- Ярмола Н. Формування соціальної компетентності дітей з інтелектуальними порушеннями. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2020. Т. 1, № 16. С. 3.
- Albert J. Cotugno. Social Competence and Social Skills Training and Intervention for Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2009. No. 39(9). P. 1268–1277.
- Borca Claudia-Vasilica The Social Skills of Children with Disabilities, *Journal of Educational Sciences*, 2017. v18 n2(36) P. 82–93. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1260373> (Date of access: 02.11.2023).
- Cotugno Albert J. Social Competence and Social Skills Training and Intervention for Children with Autism Spectrum Disorders *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2009. Vol. 39, P. 1268–1277.
- Craig A. B., Brown E. R., Upright J., DeRosier M. E. Enhancing children's social emotional functioning through virtual game-based delivery of social skills training. *Journal of Child and Family Studies*, 2016. 25(3), P. 959–968. DOI : <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0274-8>
- Duck S. Socially Competent Communication and Relationship Development. *Social Competence in Developmental Perspective* 1987. Chapter 5. P. 91–106. URL : https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-009-2442-0_6 (Date of access: 02.11.2023).

- Gresham F. M., MacMillan D. L. Social Competence and Affective Characteristics of Students With Mild Disabilities. *Review of Educational Research*. 1997. Vol. 67, no. 4. P. 377–415. DOI : <https://doi.org/10.3102/00346543067004377>.
- Halberstadt A. G., Denham S., Dunsmore J. C. Affective Social Competence. *Social Development*. 2001. P. 18.
- Hannawa F. Annegret and Spitzberg H. Brian Welcome to the Handbook of Communication Competence : *De Gruyter Mouton*, 2015. DOI : <https://doi.org/10.1515/9783110317459-002>
- Portman Minne Elizabeth, Semrud-Clikeman Margaret A Social Competence Intervention for Young Children With High Functioning Autism and Asperger Syndrome: a Pilot Study. *Autism* 16(6). 2011. DOI : <https://doi.org/10.1177/1362361311423384>
- Soo-Young Hong, Elizabeth A. Steed, Lori E. Meyer, Ibrahim H. Acar et al. The Development of Social Competence in Children with Disabilities / Book Editor(s) : Peter K. Smith, Craig H. Hart 2022. DOI : <https://doi.org/10.1002/9781119679028.ch41>
- Sotelo Marlene Improving social competence in children with autism spectrum disorders through a combined - strategy group intervention: A pilot study / Nova Southeastern University ProQuest Dissertations Publishing, 2009. 66 p.
- Spitzberg Brian. Communication Competence as Knowledge, Skill, and Impression. *Communication Education* 1983. 32(3). P. 323–329. DOI : <https://doi.org/10.1080/03634528309378550>

References

- Vyspynska, N. (2021). Development of social skills in children with autism spectrum disorder in foreign language lessons. <https://archer.chnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/991> (Date of access: 02.11.2023) (ukr).
- Gladun, T. (2020). Development of social competence of primary school children with autism in inclusive education : thesis for PhD in Pedagogical Sciences: 13.00.05. Starobilsk. (ukr).
- Horishna, N. (2022). The essence of the concept of "social skills" and their impact on the social competence of children with special educational needs. *Scientific Notes of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Series: Pedagogy*. Vol. 1, № 1. P. 2. (ukr).
- Hubarieva, D. V. (2021). Formation of the basics of social competence in primary schoolchildren through project activities : thesis for PhD in Pedagogical Sciences: 011. Kyiv. (ukr).
- Kubata, N. P. & Aizenbart, M. M. (2018). Game as a means of forming social competence in senior preschool children. *Young Scientist*. Vol. 5, № 57. P. 55. (ukr).
- Lytvyshko, O. M. (2019). Formation of the basics of social competence of children aged 5-6 years by means of fairy tales in preschool educational institutions: thesis for PhD in Pedagogical Sciences, Pereiaslav-Khmelnytskyi. (ukr).
- Ostrovska K. O. (2013). Psychological bases of formation of social competences of children with autistic disorders: thesis for the degree of the Doctor of Pedagogical Sciences. : 19.00.08. / Kyiv. (ukr).
- Saienko, T. (2022). Influence of the features of mental development dysontogenesis on the formation of educational behavior of schoolchildren with autistic spectrum disorders. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work)* : scientific journal / Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education Khortytsia National Educational and Rehabilitational Academy of Zaporizhzhia Regional Council, Iss. 2(7). 158–167 <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-7-8> (ukr).
- Skrypnyk, T. (2010). Phenomenology of autism: monograph. Kyiv. URL : <https://core.ac.uk/download/pdf/32308393.pdf> (Date of access: 02.11.2023) (ukr).
- Yarmola N. (2020). Formation of social competence of children with intellectual disabilities. *Education of persons with special needs: ways of development*. Vol. 1, № 16. P. 3. (ukr).
- Borca, Claudia-Vasilica (2017). The Social Skills of Children with Disabilities, *Journal of Educational Sciences/ v18 n2(36)* P. 82–93. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1260373> (Date of access: 02.11.2023) (eng).

- Cotugno, Albert J. (2009). Social Competence and Social Skills Training and Intervention for Children with Autism Spectrum Disorders *Journal of Autism and Developmental Disorders*. Vol. 39, P. 1268–1277(eng).
- Craig, A. B., Brown, E. R., Upright, J. & DeRosier, M. E. (2016). Enhancing children's social emotional functioning through virtual game-based delivery of social skills training. *Journal of Child and Family Studies*, 25(3), P. 959–968. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0274-8> (eng).
- Duck, S. (1987). Socially Competent Communication and Relationship Development. *Social Competence in Developmental Perspective* Chapter 5. P. 91–106. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-009-2442-0_6 (Date of access: 02.11.2023) (eng).
- Gresham, F. M. & MacMillan, D. L. (1997). Social Competence and Affective Characteristics of Students With Mild Disabilities. *Review of Educational Research*. Vol. 67, no. 4. P. 377–415 <https://doi.org/10.3102/00346543067004377> (eng).
- Halberstadt, A. G., Denham, S. & Dunsmore, J. C. (2001). Affective Social Competence. *Social Development*. P. 18 (eng).
- Hannawa, F. Annegret and Spitzberg H. Brian (2015). Welcome to the Handbook of Communication Competence *De Gruyter Mouton* <https://doi.org/10.1515/9783110317459-002> (eng).
- Portman, Minne Elizabeth & Semrud-Clikeman, Margaret (2011). A Social Competence Intervention for Young Children With High Functioning Autism and Asperger Syndrome: a Pilot Study. *Autism* 16(6). <https://doi.org/10.1177/1362361311423384> (eng).
- Soo-Young, Hong, Elizabeth, A. Steed, Lori, E. Meyer & Ibrahim, H. Acar et al. (2022). The Development of Social Competence in Children with Disabilities / Book Editor(s) : Peter K. Smith, Craig H. Hart <https://doi.org/10.1002/9781119679028.ch41> (eng).
- Sotelo, Marlene (2009). Improving social competence in children with autism spectrum disorders through a combined -strategy group intervention: A pilot study / Nova Southeastern University ProQuest Dissertations Publishing (eng).
- Spitzberg, Brian (1983). Communication Competence as Knowledge, Skill, and Impression. *Communication Education* 32(3). P. 323–329. <https://doi.org/10.1080/03634528309378550> (eng).

METHODS OF FORMING SOCIAL COMPETENCE IN CHILDREN

WITH COMPLEX DEVELOPMENTAL DISORDERS AND AUTISM SPECTRUM DISORDER

Tetiana Sumenko, music director, organizer of cultural and leisure activities, Kharkiv City Center for Comprehensive Rehabilitation for Persons with Disabilities "Promin", Kharkiv, Ukraine, e-mail : mississumenko@gmail.com

The scientific and methodical article is devoted to the problem of finding means of forming the social competence of children with developmental disorders. The sustained interest of foreign and domestic scientists in the raised problem actualized the need for our study of effective methods of forming the social competence of children with complex developmental disorders and children with autism, which was the purpose of the article. In the research process, such methods were used as: analysis of scientific literature, inductive generalization of scientific views and positions regarding the scientific phenomenon of social competence of children with ASD and SPR, systematization of methods of forming social competence of the studied nosological groups. It was found that socially competent children with complex developmental disorders and children with autism spectrum disorders are characterized by their own social experience and the ability to apply it in the realities of the social environment, ideas about cause-and-effect relationships in their own behavior and the ability to perceive a third-party point of view, analyze it at the elementary level, to understand the algorithms of interaction with other people, the skills of a timely, acceptable and flexible reaction to promising social challenges in everyday life. The formation of social competence of children with SEN and ASD is facilitated by the use in correctional rehabilitation work of

such methods as a game, a sociodramatic game, an interactive virtual game, a fairy tale, group intervention with combined strategies, project activities, the method of SST strategies, etc. In addition, according to our observations, such methods of work as: social larpings, shopping stories, friendships, social cards, methods of individual and group intervention, emotional-sensual SST approaches, joint work of the educational institution with parents, external support prove their effectiveness representatives of the child, the relationship between educational activities and extracurricular work. The implementation of these methods is possible only in conditions of carefully planned training with the support of specialists and a number of measures aimed at gaining one's own social experience for interaction in modern society. We see the implementation of a more extensive systematization of approaches and methods of forming the social competence of children with SEN and ASD according to separate nosologies as perspectives for further research.

Key words: social competence, autism spectrum disorder, complex developmental disorder, method, children with psychophysical developmental disorders.

Стаття надійшла до редакції / Received 07.09.2023

Прийнята до друку / Accepted 23.10.2023

Унікальність тексту 99 % (Unicheck ID1015980271)

© Суменко Тетяна Юріївна, 2023

DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-9-18>

УДК 612.789:616-008]:376-056.264

Владислав Володимирович Тищенко

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-2449-4722>

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,

доцент кафедри логопедії та логопсихології,

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова,

м. Київ, Україна

vtyshchenko@gmail.com

РОЗЛАДИ ПРАКСИСУ МОВЛЕННЯ: КВАЛІФІКАЦІЯ ПОРУШЕНЬ В УМОВАХ РЕВІЗІЇ ЛОГОПЕДИЧНИХ КЛАСИФІКАЦІЙ

У науковій статті розглянуто питання кваліфікації актуального для сучасної логопедичної науки та практики розладу: апраксії та диспраксії мовлення в осіб з порушеннями звуковимови. Розглянуто поняття: праксис, апраксія та диспраксія мовлення. Визначено види праксису та їхню участь в актах створення та реалізації моторної програми вислову. Визначено типологію апраксії та диспраксії мовлення й виокремлено їхні диференційні ознаки як у межах групи порушень праксису мовлення, так і в групі порушень звуковимови загалом. Зокрема показано відмінності кінетичного та кінестетичного праксису й особливості вияву їхніх порушень у мовленні. Так визначено, що кінестетична (аферентна) апраксія мовлення вивляється переважно на рівні порушення звуковимови за типом літеральних парафазій – численних варіативних, нестабільних замінь звуків. Другою особливістю цієї форми апраксії (диспраксії) мовлення є відчутні труднощі автоматизації вже поставлених звуків. Натомість кінетична (еферентна) апраксія мовлення передусім впливає на відтворення складової структури слова та труднощі їх подолання в процесі корекційної (відновлювальної) роботи при відносно збереженій вимові окремих звуків.

Автор звертає увагу на два варіанти кваліфікації порушень праксису мовлення – як самостійного порушення звуковимови та як симптому при складніших порушеннях: кірковій дизартрії, моторній кінестетичній (аферентній) та моторній кінетичній (еферентній) алалії та афазії. Наголошено на істотних проблемах кваліфікації апраксії та диспраксії мовлення в умовах відсутності таких нозологій у чинній в Україні клініко-педагогічній та психолого-педагогічній класифікаціях порушень мовлення. Окреслено шляхи розв'язання означених проблем шляхом ревізії чинних класифікацій та введення до них апраксії та диспраксії мовлення як окремих нозологій. Представлено варіанти узгодження формулювань логопедичних висновків, у яких названі порушення кваліфіковано за старою та оновленою класифікаціями.

Ключові слова: праксис, апраксія (диспраксія) мовлення, моторні механізми мовлення, порушення звуковимови, клініко-педагогічна та психолого-педагогічна класифікації порушень мовлення.

Вступ. Проблема корекції порушень звуковимовного компонента мовлення й досі є доволі актуальною в логопедичній науці та практиці. Останнім часом особливої гостроти як на науковому, так і на практичному рівні постала проблема апраксії та диспраксії мовлення як самостійного виду порушень звуковимови (Wambaugh, Kalinyak-Fliszar, 2003; Тищенко, 2021). З огляду на те, що в чинних (офіційно визнаних у вітчизняній логопедії) клініко-педагогічній та психолого-педагогічній класифікаціях мовленнєвих порушень названих видів порушень немає (Логопедия, 1998), постає закономірне питання: як логопедам кваліфікувати зазначені мовленнєві розлади, не відступаючи від норм та правил ведення ділової документації, та що саме кваліфікувати як апраксію чи диспраксію мовлення? Означені проблеми пропонуємо розглянути в цій статті.

Мета дослідження: визначити та встановити питання кваліфікації порушень мовленнєвого праксису, введення зазначеної нозології в класифікації мовленнєвих порушень, формулювання відповідних логопедичних висновків.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз, порівняння та узагальнення даних науково-теоретичної та методичної літератури з проблеми дослідження, метод конкретизації та класифікації порушень мовленнєвого розвитку, метод кваліфікації дефекту за сукупністю симптоматичних та патогенетичних показників.

Виклад основних результатів дослідження. Апраксію в логопедії та

нейропсихології називають дефект, що виявляється у відсутності / грубому порушенні праксису, а диспраксією – лише його часткове порушення. Практисом своєю чергою називають аналітико-синтетичну діяльність вторинних ділянок кори головного мозку, спрямовану на організацію цілісного довільного рухового акту. Праксис також розглядають як обов'язковий компонент формування довільних та автоматизованих рухових дій – навичок (Лурія, 1947, 1962; Wambaugh, Kalinyak-Fliszar, 2003)

Свого часу О. Лурія (1947) виокремив два варіанти праксису, що мають відношення до створення та реалізації моторної програми мовленнєвого акту: кінестетичний (аферентний), або оральний, праксис та кінетичний (еферентний), або динамічний, праксис. Цим указав на подвійну природу названого явища, яке пов'язане із забезпеченням формування **окремого** складноорганізованого артикуляційного руху через узагальнення комплексу кінестетичних відчуттів (звідси й назва – кінестетичний праксис), з одного боку, та з організацію **послідовно** організованих рухів, що вимагає перемикання з руху на рух та забезпечення швидкості, плавності, точності, ритмічності таких рухів, з іншого боку (Тищенко, 2018).

Оскільки праксис забезпечує різні види довільної моторної діяльності, для акценту на праксисі саме артикуляційних органів, що включені в моторний компонент мовленнєвої діяльності, ми будемо користуватися терміном *апраксія (диспраксія) мовлення* (Strand., 2006;

Wambaugh, Kalinyak-Fliszar, 2003).

Таким чином, апраксією (диспраксією) мовлення як самостійним порушенням (не симптомом) можна назвати грубе (або часткове) порушення звуковимови внаслідок дефектів праксису при збереженості інших компонентів мовлення, передусім лексичного та граматичного.

В решті випадків порушення праксису є симптомом при інших часом складніших порушеннях: кірковій дизартрії, моторній кінестетичній (аферентній) і кінетичній (еферентній) алаліях та афазіях тощо.

Теоретично важливим є розібратись у суті цих видів праксису та варіантах їхнього порушення, що спричиняють розлади мовлення.

Кінестетичний (аферентний), або оральний, праксис мовлення базується на доцентрових імпульсах, що надходять від пропріоцептивних рецепторів м'язів у процесі зміни їхньої фази (скорочення чи розслаблення) до нижніх відділів постцентральної звивин кори головного мозку (Лурія, 1962, Duffy., 2006, Тищенко, 2018). Цей процес забезпечує так звану кінестетичну чутливість та є базою для здійснення кінестетичного контролю шляхом порівняння імпульсу, що надходить від кори до м'яза, та зворотного (аферентного) імпульсу. Кінестетична чутливість та контроль забезпечують правильність виконання рухів кожного м'яза окремо. А тому для виконання складноорганізованих рухів (зокрема артикуляційних, де для вимови кожного окремого звука одночасно мають бути задіяні кілька артикуляційних органів – язик, губи, нижня щелепа, м'яке піднебіння, голосові зв'язки) ізолюваного контролю за кожним м'язом окремо є замало. Має бути долучена функція, яка може одночасно проконтролювати положення всіх задіяних у вимові певного звука артикуляційних органів – ще до початку власне вимови. Без цього правильна вимова звука не гарантована.

Саме одномоментний контроль кінестетичних відчуттів, що надходять від різних артикуляційних органів, задіяних у вимові звука, і забезпечує кінестетичний (аферентний), або оральний, праксис мовлення. Його мозковий

центр локалізується у вторинних (гностико-праксичних) полях нижніх відділів тім'яної частки домінантної півкулі (Лурія, 1947). Ця ділянка кори межує із задніми третинними полями кори головного мозку (зона ТРО), що забезпечують симультанність (одномоментність) складних видів аналітико-синтетичної діяльності. Але якщо задні третинні поля є надмодальними і виконують свою функцію без прив'язки до якогось одного аналізатора, то сусідні до них нижні відділи тім'яної кори (центр кінестетичного праксису) мають вузькоспеціалізовану функцію і відповідають лише за одномоментність аналізу кінестетичних відчуттів від органів, задіяних у вимові звуків. Таким чином, можна говорити про близькість центру кінестетичного контролю та зони ТРО не лише в локалізаційному, але й у функціональному плані, що дуже важливо враховувати під час аналізу таких порушень мовлення, як моторні кінестетичні (аферентні) алалія та афазія (Тищенко, 2018).

Далі розглянемо кінетичний (еферентний), або динамічний, праксис, який забезпечує створення моторної програми вислову, тобто програмує серію послідовних рухів, потрібних для вимови вже не окремого звука, а серії послідовно організованих звуків та складів для вимови слів, речень тощо.

Функція кінетичного праксису локалізується в нижніх задніх відділах домінантної півкулі кори головного мозку в центрі Брока (Лурія, 1947). Ця ділянка кори межує з нижнім заднім краєм переднього третинного поля, що витягнуте вздовж зовнішнього краю лобної долі. Переднє третинне поле також є надмодальним і забезпечує складні види суцесивно (послідовно) організованої аналітико-синтетичної діяльності без прив'язки до конкретного аналізатора (Лурія, А.Р., 1962). Центр Брока, який локалізаційно немовби продовжує переднє третинне поле, належить до вторинних полів кори, і тому виконує ту саму функцію послідовної організації, але лише стосовно моторних відділів мовленнєвого апарату, що важливо враховувати під час аналізу моторних кінетичних (еферентних) алалії та афазії (Terband, Maassen, Guenther, Brumberg, 2009).

Уявно візуалізувавши локалізацію центрів кінетичного та кінестетичного праксису в корі головного мозку варто звернути увагу на те, що між ними міститься ще один важливий центр, яким безпосередньо керує центр Брока. Ідеться про центр у нижній частині передньо-центральної звивини, який забезпечує довільну іннервацією органів артикуляції, тобто є виконавцем моторної програми, створеної центром Брока. Саме він керує м'язами артикуляційних органів, змушуючи їх виконувати запрограмовані довільні рухи в певній послідовності, з певними швидкістю, ритмом, плавністю (Соботович, 1997). Ми актуалізуємо увагу на цьому центрі та його локалізації не випадково. Без цього важко розібратися в плутанині з кваліфікацією апраксії (диспраксії) у вітчизняній логопедії, про що йтиметься далі.

Перейдемо до розгляду видів апраксії та диспраксії мовлення й спробуємо визначити їхню типологію.

Кінестетична апраксія мовлення виникає в результаті грубого органічного ураження центру кінестетичного контролю (нижня частина тім'яної частки за постцентральною звивиною доміантної півкулі головного мозку). Кінестетична диспраксія мовлення – при незрілості або дисфункції згаданого центру (Лурія, 1962).

Однак функціонально центр кінестетичного контролю базується на кінестетичних відчуттях, які надходять з нижньої частини постцентральної звивини, а тому при його грубому органічному ураженні, незрілості чи дисфункції центр кінестетичного контролю не зможе нормально сформуватись та/або функціонувати і буде порушеним вторинно.

Звідси можна виокремити два типи кінестетичної апраксії та диспраксії мовлення:

Перший тип, або первинна кінестетична апраксія (диспраксія) мовлення, виникає при ураженні центру кінестетичного праксису й виявляється у відсутності чи розладах цілісних артикуляційних позицій (рухів) за збереженості окремих рухів артикуляційних органів, що беруть участь у вимові звука. Саме це є диференційною ознакою кінестетичної апраксії

(диспраксії) мовлення стосовно дизартрії. Окремі рухи артикуляційних органів збережені або мають незначні відхилення від норми. У мовленні цей вид апраксії виявляється в істотних труднощах вимови навіть простих звуків. Часто це є причиною значної затримки формування звуковимовної сторони мовлення та чітких і стабільних рухових образів фонем, що властиво для моторної кінестетичної алалії (Соботович, 1995). У хворих на кінестетичну моторну афазію моторний компонент експресивного мовлення на початкових етапах захворювання також буде значно порушеним, однак прогноз щодо його відновлення є досить позитивним за умови вчасно розпочатої логопедичної роботи (McNeil, Robin, 1997).

Кінестетична диспраксія мовлення (так само як і кінестетична апраксія на етапі корекційної чи відновлювальної роботи) буде проявлятися у численних порушеннях вимови звуків переважно за типом заміни, які через свої специфічні відмінності в порівнянні з іншими порушеннями звуковимови (дислаліях, дизартріях, ринолаліях) часто називають *літеральними парафазіями* (Соботович, 1995; Цветкова, 1988). Для літеральних парафазій властивими є варіативні, нестабільні та парадоксальні заміни звуків. Причиною є неврахування артикуляційної позиції одного чи кількох органів, що беруть участь у вимові звука.

Стосовно корекції цього типу кінестетичних апраксій мовлення треба зазначити, що за достатньої рухливості артикуляційних органів і відносно короткому етапі постановки правильного звука його автоматизація відбувається зі значними труднощами. Це відрізняє кінестетичну диспраксію мовлення від інших порушень звуковимови (дислалії, дизартрії, ринолалії).

Ще одним симптомом цього типу апраксій (диспраксій) мовлення є часом досить тривале своєрідне «прицілювання», «намацування» язиком правильної артикуляційної позиції в процесі, що передуює безпосередній вимові звука (Соботович, 1995);

Другий тип, або вторинна апраксія (диспраксія) мовлення. При ураженні центру кінестетичної чутливості (нижня частина постцентральної звивини), крім первинного

порушення кінестетичної чутливості всіх чи окремих органів артикуляції, виявлятиметься й порушення кінестетичного праксису мовлення (повне або часткове), але вже вторинного генезу.

Це, безумовно, специфічно позначиться й на стані артикуляційної моторики. Так за цієї форми апраксії (диспраксії) мимовільна рухливість органів артикуляції не порушується, це можна простежити в актах жування, ковтання, мимовільних мімічних реакціях, позіхання тощо. Однак довільні рухи артикуляційних органів без додаткової зорової опори (відображення в дзеркалі) часто є недоступними або значно ускладненими. Трапляються спроби визначити (уточнити) положення органа артикуляції за допомогою рук. Зорова опора значно підвищує результативність виконання довільних рухів органів артикуляції. У дітей порушення кінестетичної чутливості ускладнює формування кінестетичного праксису мовлення, а в дорослих – його функціонування. Тому алалія, яка виникає на тлі другого типу кінестетичної апраксії мовлення, буде значно складнішою, ніж при першому її типі. А афазія за ступенем порушення моторного компонента мовлення за складністю істотно не відрізнятиметься від першої форми (Цветкова, 1988).

Той самий висновок стосується першого та другого типів диспраксій.

Кінетична (еферентна), або динамічна, апраксія мовлення виникає в результаті грубого органічного ураження центру Брока домінантної півкулі головного мозку. Кінестетична диспраксія мовлення – при його незрілості або дисфункції.

За кінетичної апраксії мовлення грубо порушується процес формування моторної програми вислову, або так званої кінетичної мелодії, що базується на перемиканні одного артикуляційного руху на інший – важливої умови плавного, темпо-ритмічно організованого мовлення (Соботович, 1995; Цветкова, 1988). Унаслідок порушення цього виду праксису грубо страждає складова структура слова та плинність мовлення загалом. На мовленнєвому рівні можна спостерігати складові елізії, антиципації персеверації, контамінації тощо (Тищенко, 2018).

За кінетичної апраксії звуковий компонент мовлення дитини з моторною кінетичною (аферентною) алалією розвивається, але дуже повільно. У мовленні наявні окремі звуки та склади, слова, що містять два і більше неповторюваних складів, які дитина засвоює зі значними труднощами. У дорослих з моторною кінетичною (еферентною) афазією ця апраксія на початкових етапах захворювання часто виявляється у відсутності мовлення, що поступово перетікає в грубі порушення складової структури слів за відносно збереженою вимови окремих звуків (Соботович, 1995; Цветкова, 1988).

З погляду фізіології центр довільної іннервації органів артикуляції не є базовим для формування центру Брока, а тому порушення одного центру не позначається на функціональній збереженості іншого (на відміну від двох типів кінестетичного праксису мовлення).

Проте можливі варіанти комбінованого порушення обох центрів:

- центр Брока + центр довільної іннервації органів артикуляції;
- центр довільної іннервації + центр кінестетичної чутливості.

Нагадаємо, що три названі центри містяться поруч – в один ряд уздовж передньо-задньої осі кори головного мозку, що при значних зонах ураження можуть разом втягуватись у патологічний процес.

Наступна проблема, яка стосується апраксій і диспраксій мовлення, – їхня кваліфікація за відсутності цієї нозології в офіційних логопедичних класифікаціях мовленнєвих порушень в Україні (Тищенко, 2013).

Традиційно – а традицію ми успадкували з класифікацій, складених понад 50 років тому в колишньому СРСР – апраксію (диспраксію) мовлення розглядають лише як симптом і не виокремлюють як нозологію в зазначених класифікаціях:

- кінетична апраксія мовлення – при моторній кінетичній (еферентній) алалії та афазії;
- кінестетична апраксія мовлення – при моторній кінестетичній (еферентній) алалії та афазії (Тищенко, 2021).

Навіть ураховуючи те, що стара логопедична школа визнає алалію системним порушенням мовлення, яке охоплює всі його сторони (фонетико-фонематичну, лексичну та граматичну), зв'язне мовлення, письмо та читання), апраксічні порушення як *єдиний симптом* у мовленні дитини кваліфікують як *моторну алалію* (щоправда з уточненням за психолого-педагогічною класифікацією не *ЗНМ*, а *ФФНМ*) (Логопедія, 1998).

Ще дивніша історія з диспраксіями мовлення. Оскільки диспраксія не спричиняє повної відсутності мовлення, то назвати її алалією ніхто не наважився. А тому під час кваліфікації порушення диспраксії під'єднували до іншої нозології – *дизартрії*. І справді, до синдромокомплексу, наприклад, кіркової дизартрії (локалізація зони ураження – центр довільної іннервації органів артикуляції) цілком закономірно може входити кінетична та/або кінестетична апраксія мовлення з тієї простої причини, що центри, які спричиняють кінетичну апраксію та вторинну кінестетичну апраксію, сусідять з центром локалізації цієї форми дизартрії (див. вище).

Тому, характеризуючи кіркову дизартрію, говорять про її форми, поєднані з кінетичною чи кінестетичною диспраксією мовлення. У цьому разі диспраксічні порушення поєднуються з порушеннями іннервації центрального ґенезу (Логопедія, 1998).

Однак коли за диспраксії мовлення порушення іннервації відсутні чи невиражені, як тоді кваліфікувати порушення? А ось тут ми натрапляємо на ще одне викривлення: *стерта дизартрія*. Ні, ми не заперечуємо наявності такої форми дизартрії, але (як це часто буває в сучасній логопедії) цим терміном дуже часто зловживають, коли пошук істини не є значущим для логопеда – порушення треба якось «позначити», але розбиратися в його симптомах та механізмах немає сил, знань, досвіду тощо.

Наші спостереження свідчать, що дуже часто під логопедичним заключенням *стерта дизартрія* приховується саме **диспраксія**. Ознакою цього є:

– при кінестетичній диспраксії мовлення

досить добре сформована рухливість органів артикуляційного апарату, достатній рівень виконання завдань на артикуляційну моторику, відносно швидка постановка звуків за тривалої та малорезультативної автоматизації і диференціації (переважно за артикуляційними ознаками) поставлених звуків;

– при кінетичній диспраксії мовлення відносно швидка робота з формування правильної вимови звуків (включно з автоматизацією та диференціацією) за ускладнень, які виникають на етапі корекції складової структури слів. Труднощі нарастають при збільшенні кількості складів в опрацьовуваних словах, а також за наявності в них збігу приголосних тощо.

Проте є й інший бік проблеми. Останнім часом терміном *апраксія (диспраксія) мовлення* теж почали «жонґлювати». У багатьох логопедичних висновках бачимо це заключення без будь-якої доказової бази. Ні симптоми, ні об'єктивні методи медичного обстеження, ні патогенез, ні механізми порушень не враховано. І це при тому, що апраксії (диспраксії) та методи їх виявлення добре вивчені, зокрема в дослідженнях алалії та афазії.

Наші пропозиції розв'язання окреслених проблем такі:

1. Українська логопедія – це наука, яка має вагомий авторитет і високий статус, а отже, їй не варто займатись евфемізмами, коли справа стосується термінології та класифікацій, що для будь-якої науки є центроутворюючими факторами. А тому нам треба відмовитися від приховування відомих фактів, вуалюючи їх ширмою «старої наукової школи».

2. Апраксія і диспраксія мають посісти чільне місце в структурі клініко-педагогічної класифікації (доки ми нею користуємося) у розділі «Порушення усного мовлення», підрозділах «Порушення фонаційного оформлення вислову» – «Порушення звуковимови» поряд з *дислалією, дизартрією, ринопалією*.

3. Під час встановлення відповідностей між клініко-педагогічною та психолого-педагогічною класифікаціями мовленнєвих порушень нозології *апраксія* та *диспраксія* мають співвідноситися з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення (ФФНМ).

3. Зміни, які стосуватимуться кваліфікації порушень мовлення, що їх раніше використовували як евфемізми на позначення апраксії та диспраксії, наводимо в таблиці 1.

Таблиця 1

КВАЛІФІКАЦІЇ АПРАКСІЇ (ДИСПРАКСІЇ) МОВЛЕННЯ

Короткий опис мовленнєвого порушення	Кваліфікація порушення за старою класифікацією	Кваліфікація порушення за оновленою класифікацією
значні порушення складової структури слів без значних порушень звуковимови та синтаксису в експресивному мовленні, а також лексичного та морфологічного компонентів мовлення щонайменше на імпресивному рівні	ФФНМ (моторна кінетична алалія)	ФФНМ (кінетична апраксія мовлення); ФФНМ (кінетична диспраксія мовлення)
значні порушення звуковимови з переважанням замінів (за типом літеральних парафазій) мовлення без значних порушень лексичного та граматичного компонентів мовлення щонайменше на імпресивному рівні	ФФНМ (моторна кінестетична алалія)	ФФНМ (кінестетична апраксія мовлення); ФФНМ (кінестетична диспраксія мовлення)
численні порушення складової структури слова в дітей з рівнем лексико-граматичного компонента мовлення та зв'язного мовлення в межах вікової норми	ФФНМ (стерта дизартрія)	ФФНМ (кінетична диспраксія мовлення); кінетична диспраксія мовлення
численні порушення звуковимови, що мають виражені труднощі автоматизації та диференціації поставлених звуків	ФФНМ (стерта дизартрія)	ФФНМ (кінестетична диспраксія мовлення); кінестетична диспраксія мовлення

Висновки та перспективи наступних досліджень

1. Висвітлено питання потреби ревізії чинних (офіційно визнаних в Україні) клініко-педагогічної та психолого-педагогічної класифікацій мовленнєвих порушень та внесення до них додаткової нозології *апраксія (диспраксія) мовлення*. Унормовано класифікацію апраксії (диспраксії мовлення), уперше виокремлено два

типи кінестетичної апраксії (диспраксії) мовлення, описано їхні диференційні ознаки.

2. Запропоновано шляхи розв'язання проблеми невнормованості кваліфікації апраксії (диспраксії) мовлення в сучасній логопедичній практиці в Україні, зокрема запропоновано варіанти формулювань логопедичних висновків при порушеннях праксису з урахуванням запропонованих змін до чинних класифікацій мовленнєвих порушень.

3. Перспективи подальшого дослідження діагностики й корекції апраксій (диспраксій) пов'язані з деталізацією методики мовлення. внутрішньогрупової та міжгрупової диференційної

Література

- Логопедия: Учебник для студентов / Под. ред. Волковой, Л. С. Москва.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. 680 с.
- Лурия А.Р. Травматическая афазия. Москва : Изд-во АМН СССР, 1947. 250 с.
- Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. Москва : Изд-во Московского университета, 1962. 432 с.
- Соботович Е. Ф. Структура речевой деятельности и механизмы ее формирования. Київ. 1997. 44 с.
- Соботович Е. Ф. Нарушения речевого развития у детей и пути их коррекцию. Київ : Ин-т систем. досліджень освіти. 1995. 203с.
- Тищенко В. В. Алалія. *Логопедія* / За ред. Шеремет М. К. Київ : Видавничий дім «Слово». 2018. С. 301–347.
- Тищенко В. В. Обґрунтування типології первинного системного недорозвитку мовлення. *Науковий журнал Хортицької національної академії*, 2021. 1(4). С. 156–165.
- Тищенко В. В. Загальний недорозвиток мовлення: перспективи подальших досліджень. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна*. 2013. Випуск 23. Том. 2. Кам'янець-Подільський: Медобори. С. 396–405
- Цветкова Л.С. Афазия и восстановительное обучение. Москва : «Просвещение». 1988. 207 с.
- Duffy, J. R. Apraxia of Speech: Concepts and Controversies. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 2006. 20(4). 271–280.
- McNeil M. R., Robin D. A. Apraxia of Speech in Adults: The Disorder and Its Management. *Clinical Aphasiology*, 1997. 25. 181–190.
- Strand E. A. Differential Diagnosis and Treatment of Developmental Apraxia of Speech in Infants and Toddlers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 2006. 37(3), 169–183.
- Terband, H., Maassen, B., Guenther, F. H., Brumberg, J. A Kinematic Characterization of Speech Movements in Apraxia of Speech. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 2009. 23(4), 292–305.
- Wambaugh, J., Kalinyak-Fliszar, M. Apraxia of Speech: A Treatable Disorder of Motor Planning. *Topics in Stroke Rehabilitation*, 2003. 10(1), 1–15.

Reference

- Duffy, J. R. (2006). Apraxia of Speech: Concepts and Controversies *Clinical Linguistics & Phonetics*, 20(4), 271-280 (eng).
- Luria, A.R. (1947). Traumatic aphasia : Publishing House of the USSR Academy of Medical Sciences (rus).
- Luria, A.R. (1962). Higher cortical functions of a person and their disturbances in local brain lesions : Moscow University Press (rus).
- McNeil, M. R. & Robin, D. A. (1997). Apraxia of Speech in Adults: The Disorder and Its Management. *Clinical Aphasiology*, 25, 181–190 (eng).
- Sobotovitch, E. F. (1997). The structure of speech activity and the mechanisms of its formation : Institute of Systematic Studies of Education (rus).
- Sobotovitch, E.F. (1995). Disorders of speech development in children and ways to overcoming them : Institute of Systematic Studies of Education (rus).
- Speech Language Pathology: A textbook for students (1998) / Ed.by Volkova, L.S. : Humanitarian publishing center VLADOS (rus).
- Strand, E. A. (2006). Differential Diagnosis and Treatment of Developmental Apraxia of Speech in Infants and Toddlers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37(3), 169–183 (eng).

- Terband, H., Maassen, B., Guenther, F. H. & Brumberg, J. (2009). A Kinematic Characterization of Speech Movements in Apraxia of Speech. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 23(4), 292–305 (eng).
- Tsvetkova, L. S. (1988). Aphasia and restorative learning : Enlightenment (rus).
- Tyshchenko V.V. (2018). Alalia. *Speech Language Therapy* / Ed. by M. K. Sheremet : Slovo Publishing House. 301–347 (ukr).
- Tyshchenko, V. V. (2013). General speech underdevelopment: prospects for further research. *Collection of scientific works of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University. The series is socio-pedagogical*. Issue 23. Vol. 2. Kamianets-Podilskyi : Medobory. 396–405 (ukr)
- Tyshchenko, V. V. (2021) Justification of the typology of primary systemic speech underdevelopment. *Scientific journal of the Khortytsk National Academy*, 1(4). 156–165 (ukr).
- Wambaugh, J. & Kalinyak-Fliszar, M. (2003). Apraxia of Speech: A Treatable Disorder of Motor Planning. *Topics in Stroke Rehabilitation*, 10(1), 1–15. (eng)

SPEECH PRAXIS DISORDERS: DISORDERS QUALIFICATION IN THE CONDITIONS OF SPEECH-LANGUAGE PATHOLOGY CLASSIFICATIONS REVISION

Vladyslav Tyshchenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Assistant Professor at Department of Speech-Language Pathology and Speech Psychology, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine, e-mail: vvtyshchrnko@gmail.com

The article covers the issue of qualifications relevant for modern speech-language therapy science and praxis of the disorder: apraxia and dyspraxia of speech in persons with sound disorders. Concepts: praxis, apraxia and dyspraxia of speech, – are considered. The types of praxis and their participation in the acts of creation and implementation of the motor program of speech are determined. The typology of apraxia and dyspraxia of speech was determined and their differential features were identified both within the group of speech praxis disorders and in the group of phonological disorders as a whole. In particular, the differences between kinetic and kinesthetic praxis and the specifics of the demonstration of their disorders in speech are represented. Thus, it is determined that kinesthetic (afferent) apraxia of speech manifests itself mainly at the level of phonological disorders of the type of literal paraphasias – numerous, variable, unstable substitutions of sounds. The second feature of this form of apraxia (dyspraxia) of speech is the significant difficulty in automating the sounds that have already been produced. Instead, kinetic (efferent) apraxia of speech primarily affects the reproduction of the syllabic structure of the word and the difficulties of overcoming them with relatively preserved pronunciation of separate sounds.

The author draws attention to two options for the qualification of speech praxis disorders, as an separate sound disorder, and as a symptom in more complex disorders: cortical dysarthria, motor kinesthetic (afferent) and motor kinetic (efferent) alalia and aphasia. The essential problems of the qualification of apraxias and dyspraxias of speech in the absence of such nosologies in the clinical-pedagogical and psychological-pedagogical classifications of speech disorders existing in Ukraine are emphasized. The ways of solving the specified problems are justified by revising the existing classifications and including apraxia and dyspraxia of speech as separate nosologies in them. Options for coordinating the formulation of speech-language therapy conclusions are presented, in which this disorders are qualified according to the old and updated classifications.

Key words: praxis, apraxia (dyspraxia) of speech, motor mechanisms of speech, sound disorders, clinical-pedagogical and psychological-pedagogical classification of speech disorders.

Стаття надійшла до редакції / Received 15.09.2023

Прийнята до друку / Accepted 23.10.2023

Унікальність тексту 98 % (Unicheck ID1015980270)

© Тищенко Владислав Володимирович, 2023

РОЗДІЛ 4. СОЦІАЛЬНА РОБОТА

DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-9-19>

УДК 364-78:347.514]:316.346.2

Валентина Володимирівна Анголенко
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-6673-4494>

кандидатка педагогічних наук
викладачка кафедри соціальної роботи
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
м. Харків, Україна
v_angolenko@ukr.net

Наталія Михайлівна Печериця
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-9219-2294>

кандидатка педагогічних наук,
викладачка кафедри соціальної роботи,
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради,
м. Харків Україна
natalapecerica8@gmail.com

ОЦІНКА ГОТОВНОСТІ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО РОБОТИ З ДЕЛІКТОЗДАТНИМИ СУБ'ЄКТАМИ З ВИКОРИСТАННЯМ ГЕНДЕРНОЧУТЛИВОГО ПІДХОДУ

Наукова стаття присвячена проблемі діагностики готовності фахівців соціальної сфери до впровадження гендерночутливого підходу в роботі з деліктоздатними особами. Предметом діагностики визначено відповідну професійну готовність – теоретичне та інструментальне володіння фахівцем соціальної сфери сукупністю методів, засобів і прийомів, а також алгоритмів ресоціалізації делінквентних суб'єктів на засадах гендерночутливого підходу. Обґрунтовано критеріальну базу дослідження (мотиваційний критерій: спрямованість до мотивації успіху у професії, здатність до реалізації професійних цілей, зокрема роботи з делінквентними особами; когнітивний критерій: знання нормативно-правової бази України, насамперед, ратифікованих нашою державою міжнародних документів із питань дотримання прав та знань щодо недискримінаційного підходу у соціальній роботі з особами схильними до правопорушень, теоретичні та практичні знання та вміння, які необхідні в процесі ресоціалізації таких осіб на засадах гендерночутливого підходу; операційно-діяльнісний критерій: уміння аналізувати, прогнозувати, розробляти та здійснювати соціальні проєкти й технології, спрямовані на соціально-педагогічний супровід на засадах гендерночутливого підходу, уміння здійснювати соціально-педагогічний супровід деліктоздатних осіб, з урахуванням окресленого підходу). У результаті проведеної діагностики у фахівців соціальної сфери констатовано переважно середній та низький рівні готовності практично за всіма показниками. Доведено, що така підготовка має ґрунтуватися на наскрізному гендерночутливому підході й концепції постійного професійного зростання, підвищення кваліфікації та освіти протягом життя.

Ключові слова: фахівці соціальної сфери, деліктоздатні суб'єкти, гендерночутливий підхід, ресоціалізація, професійна готовність фахівців соціальної сфери.

Вступ. Наразі перебуваючи в складних соціально-політичних та економічних умовах, наша держава стикається з проблемою зростання кількості скоєних правопорушень. У 2022 році

офісом Генерального прокурора в Україні зареєстровано понад 5 424 109 кримінальних правопорушень, у той час як з січня-жовтня 2023 року до Єдиного реєстру досудових розслідувань внесено 6 326 051 кримінальних правопорушень (Офіс, 2023). Потреба в наданні особам схильним до правопорушень якісних соціальних послуг, що сприяють їхньому поверненню до життя в суспільстві, зумовлює необхідність змін у діяльності фахівців соціальної сфери. Важливе значення має їхня готовність до такої роботи, оскільки фахівці, які володіють необхідними знаннями, уміннями та навичками, відповідальним ставленням мають більшу ймовірність ефективно здійснити допомогу делінквентним суб'єктам щодо зміни поведінки; фахівці, які конструктивно ставляться до делінквентних осіб, допомагають їм відчути себе гідними і цінними членами суспільства; фахівці соціальної сфери, які уміло вміють формувати мотивацію до зміни поведінки, допомагають делінквентним суб'єктам усвідомити свої помилки і сформувати позитивну перспективу.

Зміни у нормативно-правовій базі України сприяли впровадженню фахівцями соціальної сфери недискримінації та врахуванню гендерних особливостей під час роботи з деліктоздатними особами. Зокрема, були прийняті Закони України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» та «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні»; Постанови та розпорядження Кабінету Міністрів України «Питання проведення гендерно-правової експертизи», «Про затвердження плану дій з реалізації Національної стратегії у сфері прав людини» тощо; Укази Президента України «Про затвердження Національної стратегії у сфері прав людини»; ратифіковані Україною міжнародні нормативно-правові акти «Стратегія гендерної рівності Ради Європи на 2018-2023 роки», «Європейська конвенція про захист прав і основних свобод людини» та інші.

Запровадження гендерночутливого підходу в роботі фахівців соціальної сфери саме з делінквентними суб'єктами є важливим кроком у напрямку забезпечення рівних прав і можливостей для всіх громадян нашого суспільства незалежно від їхньої статі.

Оцінка готовності фахівців соціальної сфери до роботи з делінквентними суб'єктами має важливе соціальне значення, оскільки дозволяє виявити прогалини в професійній підготовці фахівців й розробити відповідні заходи щодо їхнього усунення та підвищити ефективність роботи з делінквентними суб'єктами.

Серед наукових розвідок щодо дослідження готовності фахівців соціальної сфери до використання гендерночутливого підходу з особами, схильними до правопорушень, необхідно виділити роботи Т. Отрошко (2017), О. Рассказової (2020), В. Попович, В. Таран, О. Балухтіної (2022), І. Цибуліної (2020) та інших. Важливим для оцінки готовності фахівців соціальної сфери до роботи з делінквентними суб'єктами є дослідження С. Гринько (2015), що торкається питання деліктоздатності неповнолітніх фізичних осіб за цивільним законодавством України та зарубіжних країн, О. Караман (2013) щодо особливостей соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах України, Н. Клішевич (2011), яка розглядала соціально-педагогічну роботу з підлітками із делінквентною поведінкою, І. Стеценко (2017) досліджувала готовність майбутніх працівників уповноваженого органу пробації до роботи із засудженими до альтернативних форм покарання, В. Костіна (2017) обґрунтувала теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників до профілактики дезадаптації учнів та інші.

Метою дослідження є розробка критеріальної бази та оцінка реального рівня готовності фахівців соціальної сфери до роботи з деліктоздатними особами з урахуванням гендерночутливого підходу.

Для оцінки рівнів готовності фахівців соціальної сфери служб до діяльності з деліктоздатними особами з урахуванням гендерночутливого підходу використовувались наступні дослідницькі **методи**: узагальнення соціального досвіду, педагогічне спостереження, анкетування, бесіда, вивчення і аналіз документів, експертне оцінювання, методи математичної статистики,

Ключові терміни дослідження.

Узагальнюючи наукові розвідки С. Гринько (2015), О. Караман (2013), Н. Клішевич (2011) І. Цібуліної (2020) та інших щодо специфіки соціальної роботи з делінктоздатними особами, можемо трактувати соціальну роботу з делінктоздатними особами як професійну діяльність з особами, що здатні усвідомлювати на особистісному рівні та нести юридичну відповідальність за скоєні протиправні діяння розглядати в аспекті соціального супроводу означеної категорії з урахуванням гендерних особливостей, надання необхідної соціальної та психологічної допомоги фахівцем зі професійним багажем знань, умінь, навичок і спеціальних технологій роботи, побудованих на засадах гендерночутливого підходу, які не тільки допомагають виявити внутрішні та зовнішні мотиви правопорушень, а й забезпечують виправлення ресоціалізованої особи.

Гендерночутливий підхід з делінктоздатними особами має демонструвати їм, що не існує різниці у приналежності до біологічної статі, до різних етносів, осіб з інвалідністю, різного майнового стану тощо. З урахуванням вищезазначених аспектів фахівець соціальної сфери може демонструвати цінність кожної особистості, її неповторність, особливість і повагу. Гендерночутливий підхід – це взаємодія з людиною незалежно від біологічної статі з орієнтацією на роботу з неконструктивними гендерними стереотипами, що заважають особі вийти зі складних життєвих обставин, передбачає уникнення фахівцем у професійному спілкуванні поляризації чоловічих і жіночих ролей й стереотипного сприйняття клієнта, проявів паритетності, емпатійного і толерантного ставлення, антисексистської поведінки тощо (Отрошко, 2017, с. 6).

Зазначимо, що використання гендерночутливого підходу у роботі є важливим компонентом ефективної соціальної роботи з делінквентними суб'єктами, що дозволяє враховувати гендерні особливості цих осіб та надавати їм допомогу, яка відповідає їхнім потребам.

Ефективна оцінка готовності фахівців соціальної сфери до роботи делінктоздатними особами є можливою лише за умови розробки та

реалізації інструментарію діагностики реального рівня готовності фахівців соціальної сфери використовувати гендерночутливий підхід у своїй роботі. Для оцінки готовності фахівців соціальної сфери до роботи делінктоздатними особами з урахуванням гендерночутливого підходу було розроблено критеріальну базу, визначено якісний і кількісний склад учасників оцінювання та визначено методику проведення дослідження.

Методика та методологія оцінювання готовності фахівців соціальної сфери до роботи делінктоздатними особами з урахуванням гендерночутливого підходу.

Аналіз наукових досліджень В. Попович, В. Таран, О. Балухтіної (2022), С. Гринько (2015), І. Стеценко (2017) та інших щодо підготовки працівників соціальної сфери до роботи з різними категоріями клієнтів виокремлюють традиційні критерії, які пов'язані з пізнавальним, мотиваційним, емоційним, поведінковим ознаками. У нашому дослідженні базу критеріїв, показників устанавлюємо, спираючись на зміст готовності фахівців соціальної сфери, специфіку соціальної роботи з делінктоздатними особами, то відповідно визначаємо критеріями готовності фахівців соціальної сфери до роботи делінктоздатними особами з урахуванням гендерночутливого підходу: мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний.

Мотиваційний критерій дозволяє об'єктивно визначити рівень осмислення особистістю цілей професійної життєдіяльності. Реалізується він завдяки розвитку особистісно-професійних якостей і індивідуальності, залученню до цінностей, вироблення мотивів і сенсу всієї організованої моделі соціальної роботи з делінктоздатними особами на засадах гендерночутливого підходу. Відбувається орієнтація фахівця соціальної сфери на ідеали, прийняті в даній професії, усвідомлення суспільної значущості професії та адекватна самооцінка соціальним працівником необхідних професійно важливих якостей фахівця, зокрема даною категорією. Відповідно до означеного критерію фахівець соціальної сфери бере і підтримує ідеали, цілі, цінності професії, що великою мірою впливає на якість виконаної ним роботи. Мотиваційний критерій готовності фахівця

соціальної сфери з деліктоздатними особами на засадах гендерночутливого підходу формує його позицію відносно професійної діяльності і свого місця в ній.

Наступним критерієм є *когнітивний*, що передбачає сукупність професійно-значущих знань, які лежать в основі соціальної роботи з деліктоздатними особами: специфіка соціальної роботи з означеною категорією та її оточенням, недискримінаційний підхід у соціальній роботі означеної категорії, характеристики технологій та методів соціальної роботи з деліктоздатними особами з урахуванням гендерних особливостей, способи здійснення ресоціалізаційних програм, відновних практик тощо на засадах гендерночутливого підходу.

Інший критерій – *операційно-діяльнісний* – передбачає систему взаємопов'язаних професійних дій (аналітичні, проєктні, виробничо-технологічні, організаційно-управлінські, комунікативні, самовдосконалення тощо). Конкретні вимоги до професійних дій фахівця соціальної сфери пов'язані з соціально-виховною роботою з особами схильними до правопорушень, адже фахівець повинен здійснювати соціально-технологічну, дослідницьку, організаційно-управлінську та соціально-проєктну діяльність на засадах гендерночутливого підходу, зокрема під час роботи зі схильними до правопорушень.

Відповідно до розроблених критеріїв і показників застосовуємо трирівневу шкалу (високий, середній, низький) готовності фахівців соціальної сфери до роботи деліктоздатними особами на засадах гендерночутливого підходу. Розглянемо означені рівні більш детально.

Перший рівень – низький, характерний тим фахівцям соціальної сфери, у яких наявні загальні знання про феномен соціально-педагогічного супроводу, відсутні знання про гендерночутливий підхід, про нормативно-правові документи, що регулюють діяльність соціального супроводу, часткове знання методів ресоціалізації правопорушників, незнання психолого-педагогічних характеристик правопорушників, репродуктивна діяльність в роботі з правопорушниками тільки при повторному сприйнятті інформації, нечітке розуміння способів здійснення соціальної роботи з деліктоздатними особами з урахуванням гендерних особливостей.

Другий рівень – середній рівень готовності фахівців соціальної сфери релевантний знанням стандартного оперування. Знання про соціальну роботу з деліктоздатними особами сформовані частково: ознайомлені з визначенням і характеристикою поняття, знають функції та методи роботи з правопорушниками, причини делінквентної поведінки. Наявні уявлення про методи роботи з особами, схильними до правопорушень, ознайомлені з нормативно-правовими актами, що регулюють діяльність соціальних служб, уміють здійснювати соціально-виховну роботу з ресоціалізації правопорушників, аналізувати і прогнозувати, розробляти соціальні проєкти та технології на засадах гендерночутливого підходу, володіють організаційно-управлінською роботою, сформовані уміння здійснювати, аналізувати, а також прогнозувати та розробляти соціальні проєкти й технології щодо здійснення соціально-виховної роботи, оволодіння організаційно-управлінською і адміністративною роботою, характерною для соціальних служб, організацій і установ на основі недискримінаційного підходу.

Третій рівень – високий рівень визначається рівнем адаптації та моделювання. Фахівець соціальної сфери володіє інформацією про ресоціалізацію деліктоздатних осіб: знає причини виникнення делінквентної поведінки, психологічні характеристики правопорушників, гендерні особливості клієнта, вільно оперує понятійно-категоріальним апаратом соціально-виховної роботи, знає методи й етапи ресоціалізації правопорушників, може сформулювати мету соціального супроводу. Знає нормативно-правові акти та їх зміст, володіє технологією здійснення соціального супроводу неповнолітніх, схильних до правопорушень (перелік предметних дій), уміння здійснити діагностику та оцінку ризиків і потреб правопорушників, володіння невербальними засобами спілкування, уміння інтерпретації нормативно-правових актів на засадах гендерночутливого підходу, під час соціального супроводу схильних до правопорушень використовує недискримінаційний підхід у процесі здійснення ресоціалізації.

Оцінка готовності фахівців соціальної сфери до роботи з деліктоздатними суб'єктами з використанням гендерночутливого підходу здійснювалася в ході соціально-педагогічного експерименту, що репрезентує поєднання таких дослідницьких методів: педагогічне спостереження, анкетування, бесіда, вивчення і аналіз документів (посадових інструкцій, навчальних планів, програм підготовки, зокрема й нормативно-правових документів, які стосуються роботи з означеною категорією), експертне оцінювання.

Для оцінки визначених критеріїв та показників нами застосовувалися такі методики:

- завдання з оцінювання когнітивного критерію готовності фахівців соціальної сфери до роботи з деліктоздатними особами з урахуванням гендерночутливого підходу, а саме тестові завдання (у завданнях були питання на знання нормативно-правових документів, посадових інструкцій, гендерних особливостей означеної категорії – авторська наробка);

- експертна оцінка предметних дій фахівців соціальної сфери для визначення рівня сформованості операційно-діяльнісного критерію готовності до роботи з деліктоздатними, а саме картка для оцінювання рівнів сформованості професійних умінь та навичок, необхідних для здійснення соціально-виховної роботи з деліктоздатними особами на засадах гендерночутливого підходу (авторська наробка);

- методика оцінювання професійної спрямованості (Д. Голланда), діагностика мотивації до успіху (Т. Елерс), «Властивості

характеру» – опитувальник самооцінки (Т. Лірі) для оцінки мотиваційного критерію готовності фахівців соціальної сфери до роботи з деліктоздатними особами з урахуванням гендерночутливого підходу.

Ступінь визначеності кожного з показників розроблених критеріїв відповідно до запропонованих методик, узятих у сукупності, визначає рівень готовності фахівців соціальної сфери до роботи деліктоздатними особами з урахуванням гендерночутливого підходу.

Результати констатувального дослідження.

Виділено загальну вибірку сукупності у кількості 205 респондентів, з них: експериментальна група (ЕГ) – 105 студентів Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради; контрольна група (КГ) – 100 осіб, серед яких модераторки інноваційного пілотного проєкту «Гендерний відкритий університет» (працівниці Північно-Східного міжрегіонального управління з питань виконання кримінальних покарань та пробації Міністерства юстиції, викладачки кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради та експертки з Центру гендерної культури), фахівці Департаменту служб у справах дітей Харківської міської ради.

Результати проведеного констатувального етапу соціально-педагогічного дослідження ЕГ та КГ за мотиваційним критерієм представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Діагностика рівня готовності фахівців соціальної сфери до роботи деліктоздатними особами з урахуванням гендерночутливого підходу за мотиваційним критерієм

Групи	Рівні					
	Низький		Середній		Високий	
	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
Показник 1 – спрямованість до мотивації успіху в професії						
ЕГ	52	49,6	45	42,6	9	7,8
КГ	49	49	42	42	9	9
Показник 2 – здатність до реалізації професійних цілей, зокрема роботи з правопорушниками						
ЕГ	45	43,5	53	50,4	7	6,1
КГ	42	42	48	48	10	10

Джерело: дані авторів

Аналізуючи узагальнені дані за мотиваційним критерієм, констатуємо, що більшість респондентів має низьку мотивацію до саморозвитку, усвідомлення суспільної значущості своєї професії, адекватну самооцінку необхідних професійно-важливих якостей до роботи зі схильними до правопорушень на засадах гендерночутливого підходу (низький рівень КГ – 45 % та в ЕГ 46 %; середній рівень КГ – 45 % та в ЕГ – 47 %; показник високого рівня КГ – 10 %, і в ЕГ – 7 %).

Переходячи до оцінювання *когнітивного критерію* готовності фахівців соціальної сфери до роботи деліктоздатними особами з урахуванням гендерночутливого підходу, використовували розроблені нами тестові завдання, які допомогли визначити рівень знань, що стосуються основних моментів соціальної роботи зі схильними до правопорушень з урахуванням гендерних ознак, недискримінаційних практик та змін у нормативно-правовій базі України. Результати наведено у таблиці 2.

Таблиця 2.

Діагностика рівня готовності фахівців соціальної сфери до роботи деліктоздатними особами з урахуванням гендерночутливого підходу за когнітивним критерієм

Групи	Рівні					
	Низький		Середній		Високий	
	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
Показник 1 – знання нормативно-правової бази України, зокрема й ратифікованих Україною міжнародних документів із питань дотримання прав правопорушників						
ЕГ	40	39,2	46	44,3	19	16,5
КГ	41	41	44	44	15	15
Показник 2 – знання щодо недискримінаційного підходу у соціальній роботі зі схильними до правопорушень						
ЕГ	39	38,3	43	41,7	23	20
КГ	40	40	40	40	20	20
Показник 3 – теоретичні та практичні знання та вміння, які необхідні в процесі ресоціалізації деліктоздатних осіб на засадах гендерночутливого підходу						
ЕГ	36	35,7	43	41,7	26	22,6
КГ	40	40	39	39	21	21

Джерело: дані авторів

Отримані дані свідчать про те, що відсоткові значення показників рівня готовності фахівців соціальної сфери до роботи деліктоздатними особами з урахуванням гендерночутливого підходу за когнітивним критерієм з усіх позицій мають майже однакові відсоткові дані.

Підсумовуючи вищезазначене, можемо стверджувати, що більшість респондентів знаходиться на середньому (КГ 41 % та ЕГ 42,6 %) та низькому (КГ 40 % та ЕГ 37,4 %) рівні і тільки незначна кількість опитаних респондентів має високий рівень (КГ 19 % та ЕГ 20 %).

Отже, здебільшого респонденти мають часткові знання щодо застосування гендерночутливого підходу та недискримінаційних практик під час

роботи зі схильними до правопорушень. У них наявні уявлення про методи роботи, нормативно-правові акти, що регулюють діяльність соціальних служб, вони вміють аналізувати та прогнозувати, розробляти соціальні проекти, але при цьому не завжди враховують гендерні аспекти та стереотипи, що негативно позначаються на ресоціалізації означеної категорії.

Аналіз *операційно-діяльнісного критерію* рівня готовності фахівців соціальної сфери до роботи деліктоздатними особами з урахуванням гендерночутливого підходу свідчить про те, що більшість респондентів знаходиться на низькому та середньому рівнях. Результати наведені в таблиці 3.

Таблиця 3.

Діагностика рівня готовності фахівців соціальної сфери до роботи деліктоздатними особами з урахуванням гендерночутливого підходу за операційно-діяльнісним критерієм

Групи	Рівні					
	Критичний		Репродуктивний		Продуктивний	
	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
Показник 1 – уміння аналізувати, прогнозувати, розробляти та здійснювати соціальні проекти й технології, спрямовані на соціальний супровід на засадах гендерночутливого підходу						
ЕГ	48	46	49	47	8	7
КГ	49	49	42	42	9	9
Показник 2 – уміння здійснювати соціального супроводу деліктоздатних осіб з урахуванням недискримінаційного підходу						
ЕГ	38	37,4	52	49,6	15	13
КГ	40	40	43	43	17	17

Джерело: дані авторів

Аналізуючи наявний рівень готовності фахівців соціальної сфери до роботи деліктоздатними особами з урахуванням гендерночутливого підходу, акцентуємо увагу, що високий рівень зафіксовано лише у КГ 13 % та ЕГ 10, 4 %, здебільшого респонденти знаходяться на середньому (КГ 43 % та ЕГ 48,7 %) та низькому (КГ 44 % та ЕГ 40,9 %) рівнях, про що свідчить часткова здатність здійснювати з урахуванням гендерночутливого підходу соціально-технологічну, дослідницьку та соціально-проектну діяльність під час роботи зі схильними до правопорушень, враховуючи їх приналежність до гендерних ролей.

Слід зазначити, що діагностика готовності фахівців соціальної сфери до роботи деліктоздатними особами з урахуванням

гендерночутливого підходу за кожним окремим критерієм лише умовна, оскільки компоненти готовності перебувають у тісному зв'язку.

Для підтвердження якісного аналізу використовувався кількісний аналіз – математична статистика. Для порівняння готовності фахівців соціальної сфери до роботи деліктоздатними особами з урахуванням гендерночутливого підходу в першій та другій групах використано статистичний критерій Пірсона (критерій χ^2) за середніми показниками кожного з критеріїв. Була висунута нульова гіпотеза про тотожність двох сукупностей діагностики рівня готовності фахівців соціальної сфери до роботи деліктоздатними особами з урахуванням гендерночутливого підходу.

Статистичне значення критерію χ^2 було обчислено за формулою 1:

$$T_{\text{емп}} = \frac{1}{n_1 n_2} \sum_{i=1}^2 \frac{(n_{1i} p_{2i} - n_{2i} p_{1i})^2}{(p_{1i} + p_{2i})}, \quad (1)$$

де n_1, n_2 – об'єми двох вибірок із двох сукупностей;
 p_{1i} – кількість об'єктів першої вибірки i -ої категорії;
 p_{2i} – кількість об'єктів другої вибірки i -ої категорії.

При повному збігу емпіричних та критичних частот $\sum (n_{1i} p_{2i} - n_{2i} p_{1i})^2 = 0$. Якщо не збігається необхідно провести порівняння емпіричного значення χ^2 з його критичним

значенням, яке визначається за таблицею з урахуванням ступенів свободи n . У даному випадку для рівня значущості $\alpha = 0,05$ (тобто надійності 95%, що є загальноприйнятим для

педагогічних досліджень) і кількості ступенів свободи $k = n - 1 = 3 - 1 = 2$ (n – кількість рівнів: високий, достатній, низький за кожним показником) критичне значення критерію $T_{\text{табл}} = 6$.

Нульова гіпотеза, яка передбачає, що різниця між обчисленими емпіричними частотами та математичним очікуванням має випадковий характер і між ними немає різниці, відхиляється, якщо $T_{\text{емп}} > T_{\text{табл}}$, для прийнятого рівня значущості α . У цьому випадку приймається альтернативна гіпотеза, тобто розподіл об'єкта на n категорій за станом досліджуваної якості є відмінним у двох розглянутих сукупностях.

Для того, щоб зіставити групи між собою і визначити, чи є групи приблизно рівними за всіма показниками, за формулою (1) було визначено значення критерію $T_{\text{емп}}$ для всіх комбінацій груп

між собою. Отримані результати наведено в таблиці 4.

Аналіз даних таблиці 4 показав, що групи задовольняють умову невідмінності двох сукупностей $T_{\text{емп}} < T_{\text{табл}}$. Таким чином, за допомогою критерію Пірсона (критерію χ^2) було виявлено, що групи мають близькі вихідні дані. Результати розрахунків, наведені у таблиці 4, свідчать про несуттєві статистичні відмінності між групами.

Величини χ^2 не перевищують значення 1,15, тобто усі наведені результати менші за критичне значення Пірсона (критичне значення χ^2 при $k = 2$ для рівня значущості $\alpha = 0,05$ $T_{\text{табл}} = 6$), що означає приблизно однаковий рівень готовності фахівців соціальної сфери до роботи деліктоздатними особами з урахуванням гендерночутливого підходу.

Таблиця 4.

Дослідження груп за критерієм Пірсона

Критерій	Показник	$T_{\text{емп}}$	$T_{\text{табл}}$
Мотиваційний критерій	Показник 1 – спрямованість до мотивації успіху в професії	0,10	6
	Показник 2 – здатність до реалізації професійних цілей, зокрема роботи з правопорушниками	1,10	
	Диференційовані показники за мотиваційним критерієм	0,65	
Когнітивний критерій	Показник 1 – знання нормативно-правової бази України, зокрема й ратифікованих Україною міжнародних документів із питань дотримання прав правопорушників	0,13	
	Показник 2 – знання щодо недискримінаційного підходу у соціальній роботі зі схильними до правопорушень	0,08	
	Показник 3 – теоретичні та практичні знання та вміння, які необхідні в процесі ресоціалізації деліктоздатних осіб на засадах гендерночутливого підходу	0,43	
	Диференційовані показники за когнітивним критерієм	0,15	
Операційно-діяльнісний критерій	Показник 1 – уміння аналізувати, прогнозувати, розробляти та здійснювати соціальні проєкти й технології, спрямовані на соціальний супровід	0,67	
	Показник 2 – уміння здійснювати соціальний супровід деліктоздатних осіб з урахуванням недискримінаційного підходу	1,15	
	Диференційовані показники за операційно-діяльнісним критерієм	0,80	

Джерело: дані авторів

Зазначимо, що реальний стан готовності фахівців соціальної сфери до роботи деліктоздатними особами з урахуванням гендерночутливого підходу на низькому та середньому рівнях.

Проведене діагностичне дослідження показало, що у респондентів не сформована потреба в саморозвитку професійних якостей до роботи деліктоздатними особами на засадах гендерночутливого підходу.

З огляду на це, варто наголосити, що тільки деякі фахівці готові здійснювати соціальний супровід деліктоздатних осіб на засадах гендерночутливого підходу, прагнути до постійного професійного зростання й розвитку професійних якостей.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведена діагностика рівня готовності фахівців соціальної сфери до роботи деліктоздатними особами з урахуванням гендерночутливого підходу за виділеними критеріями показала переважно середній та низький рівні відповідної готовності практично за всіма показниками. Проаналізовано, що основними причинами цього є, по-перше,

недостатня обізнаність студентів та фахівців соціальної сфери з питань гендерної проблематики, зокрема й гендерних стереотипів щодо ресоціалізації схильних до правопорушень, по-друге, як доводить проведена діагностика, серед фахівців соціальної сфери відзначається домінування когнітивного підходу до професійної діяльності, що зумовлює низький рівень практично-методичної підготовки до роботи зі схильними до правопорушень на засадах гендерночутливого підходу. Орієнтуючись на здобуті результати, визначили, що підготовка фахівців соціальної сфери до роботи деліктоздатними особами з урахуванням гендерночутливого підходу має бути не тільки під час навчання у закладі вищої освіти, а й продовжена у неформальних структурах протягом життя.

Тому перспективи подальшого дослідження будуть присвячені теоретичному обґрунтуванню та розробці соціально-педагогічних умов підготовки фахівців соціальної сфери до роботи з деліктоздатними особами з урахуванням гендерночутливого підходу.

Література

- Анголенко В. В. Підготовка майбутніх працівників соціальної сфери до здійснення соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням : дис. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.05 / Слов'янськ, 2018. 302 с.
- Гендерночутливий підхід у роботі з вразливими верствами населення у соціально-правовій сфері: навчал.-метод. посіб. за заг. ред. Т. В. Отрошко. Харків : ХГПА, 2017, с.78.
- Гринько С. Д. Деліктоздатність неповнолітніх фізичних осіб за цивільним законодавством України та зарубіжних країн: порівняльно-правовий аналіз *Часопис цивілістики*. 2015. Вип. 19. С. 158–165.
- Караман О. Л. Технологія соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарному закладі *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2013. № 4. С. 20–26.
- Клішевнич Н. А. Соціально-педагогічна робота з підлітками із делінквентною поведінкою (друга половина XX – початок XXI ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ, 2011. 20 с.
- Костіна В. В. Теоретичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до профілактики дезадаптації учнів *Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія»*. Харків, 2017. Вип. № 57 DOI : <http://doi.org/10.5281/zenodo.843231>
- Лещук Г. В. Ненасильницька комунікація як механізм ефективної міжособистісної взаємодії у соціономічних професіях. *Науковий журнал Хортицької національної академії. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота)* : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-

- реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2022. Вип. 2(7). С. 176–182. DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-7-16>
- Офіс Генерального прокурора України. URL : <https://gp.gov.ua/ua/posts/pro-robotu-organiv-prokuraturi-2> (дата звернення 08.11.2023).
- Печериця Н. М., Анголенко В. В. Основні напрями профілактики сучасних деструктивних молодіжних субкультурних рухів серед здобувачів освіти. *Вєчливість. Humanitas*, 2023, Вип. 2. С. 122–126. URL : <https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.2.17>
- Попович В. М., Таран В. О., Балухтіна О. М. та ін. Теоретичні та практичні основи соціальної роботи / монографія. Запоріжжя : НУ «Запорізька політехніка», 2022. 260 с.
- Стеценко І. Професійна підготовка майбутніх працівників уповноваженого органу з питань пробації до виконання завдань пенітенціарної пробації *Журнал науковий огляд* № 3 (35), 2017. С. 1–12.
- Цибуліна І. В. Соціально-педагогічні умови гендерного виховання студентської молоді : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні стратегії ґендерної освіти в умовах євроінтеграції», 10 –11 вересня 2020 р. Тернопіль, ТНПУ, 2020.
- Rasskazova Olha, Domina Iuliana, Hladun Tetiana Gender open university as a platform for continuous gender education: experience in the development of innovative educational practices in Ukraine. *Sciencerise: Pedagogical Education*. №1 (34). 2020. с. 17–23.

References

- Anholenko, V. V. (2018). Preparation of future social workers for the implementation of social and pedagogical support of juveniles released from serving a sentence of probation: thesis for the Degree of the Candidate of Philological Sciences: [speciality] 13.00.05 / Sloviansk. (ukr).
- Grynko, S. D. (2015). Criminal capacity of minor natural persons under the civil legislation of Ukraine and foreign countries: a comparative legal analysis *Journal of Civil Studies*. Issue 19. 158–165. (ukr).
- Karaman, O. L. (2013). Technology of socio-pedagogical work with juvenile convicts in a penitentiary *Social Pedagogy: Theory and Practice*. No. 4. 20–26. (ukr).
- Klishevich, N. A. (2011). Social-pedagogical work with teenagers with delinquent behavior (second half of XX - beginning of XXI century): author's abstract. thesis ... candidate ped. Sciences: 13.00.05 / Kyiv. Hrinchenko University. (ukr).
- Kostina, V. V. (2017). Theoretical principles of professional training of future specialists in the social sphere to prevent maladjustment of students *Collection of scientific works "Pedagogy and psychology"*. Issue No. 57 <http://doi.org/10.5281/zenodo.843231> (ukr).
- Leshchuk, H. (2022). Nonviolent communication as a mechanism of effective interpersonal interaction in socionomic professions. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work) : scientific journal / [editorial board : V. Nechyporenko (chief editor) and others]. : Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education Khortytsia National Educational and Rehabilitational Academy of Zaporizhzhia Regional Council*, Iss. 2(7). 176–182 <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-7-16> (ukr).
- Prosecutor General's Office of Ukraine. URL : <https://gp.gov.ua/ua/posts/pro-robotu-organiv-prokuraturi-2> (date of access: 08.11.2023). (ukr).
- Otroshko, T. V. (Ed.) (2017). Gender-sensitive approach to work with vulnerable groups in the social and legal sphere: educational and methodological manual. : KhHPA, 78. (ukr).
- Pecherytsia, N. M. & Anholenko, V. V. (2023). The main directions of prevention of modern destructive youth subcultural movements among students. *Courtesy. Humanitas*, 2023, Issue 2, P. 122-126. <https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.2.17>(ukr).
- Popovych, V. M., Taran, V. O. & Balukhtina, O. M. at ol. (2022). Theoretical and practical foundations of social work : monograph : «Zaporizka politekhnika» Publishing (ukr).

- Rasskazova, Olha, Domina, Iuliana & Hladun Tetiana (2020). Gender open university as a platform for continuous gender education: experience in the development of innovative educational practices in Ukraine. *Sciencerise: Pedagogical Education*. № 1 (34). 17–23 (eng).
- Stetsenko I. (2017). Professional training of future employees of the authorized body on probation issues to perform the tasks of penitentiary probation *Scientific Review Journal* No. 3 (35), 1–12 (ukr).
- Tsybulina, I. V. (2020). Socio-pedagogical conditions of gender education of student youth: materials of the International Scientific and Practical Conference "Modern Strategies of Gender Education in the Context of European Integration", September 10-11, 2020, Ternopil : TNPU (ukr).

READINESS OF SOCIAL SPHERE PROFESSIONALS TO WORK WITH DELICT-CAPABLE SUBJECTS USING A GENDER SENSITIVE APPROACH

Valentyna Anholenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer of the Department of Social Work, Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council, Kharkiv, Ukraine, e-mail : v_angolenko@ukr.net

Nataliia Pecherytsia, Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer of the Department of Social Work, Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council, Kharkiv, Ukraine, e-mail : natalapecerica8@gmail.com

The study is devoted to the problem of diagnosing the readiness of social sector specialists to implement a gender-sensitive approach in working with persons capable of delict. The subject of diagnosis is defined as appropriate professional readiness - theoretical and instrumental mastery of a social sphere specialist with a set of methods, means and techniques, as well as algorithms for the resocialization of delinquent subjects based on a gender-sensitive approach. The criterion base for the study of the state of readiness of specialists in social spheres for gender-sensitive activities with delinquent persons is substantiated (motivational criterion: focus on motivating success in the profession; ability to realize professional goals, in particular work with delinquent persons; cognitive criterion: knowledge of the regulatory and legal framework of Ukraine, primarily ratified Ukraine of international documents on the observance of rights and knowledge regarding a non-discriminatory approach in social work with persons prone to offenses; theoretical and practical knowledge and skills that are necessary in the process of resocialization of such persons on the basis of a gender-sensitive approach; operational criteria: the ability to analyze, forecast, to develop and implement social projects and technologies aimed at socio-pedagogical support on the basis of a gender-sensitive approach; the ability to provide social-pedagogical support to persons capable of delict, taking into account a non-discriminatory approach). As a result of the conducted diagnostics, it was found that the specialists of the social sphere mainly have an average and low level of readiness in almost all indicators. It has been proven that such training should be based on an end-to-end approach and the concept of continuous professional growth, professional development and lifelong education

Keywords: *specialists in social sphere, delict-capable subjects, gender-sensitive approach.*

Авторський внесок кожного із співавторів: Анголенко В. В. – 50 %, Печериця Н. М. – 50 %

Стаття надійшла до редакції / Received 27.04.2023

Прийнята до друку / Accepted 23.10.2023

Унікальність тексту 84 % (Unicheck ID1015209173)

© Анголенко Валентина Володимирівна, Печериця Наталія Михайлівна, 2023

DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-9-4>

УДК 316.6:159.947.23]:316.728-027.233

Ренате Хейкіївна Вайнола

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-9754-6178>

докторка педагогічних наук, професорка,
завідувачка кафедри соціальної освіти та соціальної роботи,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
м. Київ, Україна
vainola@ukr.nyt

СОЦІАЛЬНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ УСПІШНОСТІ

У науковій статті здійснено теоретичне обґрунтування понять «соціальна відповідальність» та «життєва успішність» у виявленні їх взаємозв'язків та взаємозалежностей. Здійснено аналіз спільних проявів соціальної суб'єктності життєдіяльності особистості та її зв'язків з формуванням та розвитком соціальної відповідальності особистості в умовах закладів освіти. Визначено основні підходи до трактування поняття «соціальна відповідальність»: моральний, етичний, емпатійний, емоційний, рефлексивний, альтруїстичний, аксіологічний. Визначено основні прояви соціальної відповідальності: особистісна мотивація щодо прийняття обов'язків, що покладені спільнотою на особистість, розуміння їх змісту, морального аспекту необхідних дій, підготовленість до прийняття самостійних рішень та виконання дій відповідно до ситуації, поставлених завдань та потреб суспільства. Соціальну відповідальність трактовано як схильність особистості дотримуватися в своїй поведінці загальноприйнятих у даному суспільстві соціальних норм, виконувати рольові обов'язки і її готовність дати звіт за свої дії.

Ключові слова: суб'єктність, відповідальність, соціальна відповідальність, життєдіяльність, життєва успішність.

Вступ. У зв'язку з початком активної фази воєнних дій в Україні відбувається потужний розвиток демократичних процесів, актуалізується зростання ролі особистості як активного суб'єкта життєдіяльності, особливого значення набуває процес формування та розвитку соціальної відповідальності особистості. Сучасна соціально-виховна робота спрямована на формування особистості, яка володіє достатньо широкою загальною культурою, свідомо прагне до прояву своїх здібностей, виявляє відповідальне ставлення до громадського життя і цим самим спричиняє формування чинників особистісної успішної життєдіяльності. Безперечно, прояви соціальної відповідальності досить різноманітні: це волонтерство та участь в соціальних проєктах, моральна підтримка тих, хто перебуває в біді, конструктивні пропозиції щодо позитивних змін у складній соціальній ситуації, дії на зміну соціальної ситуації в громаді тощо. У зв'язку з цим

особливого значення набуває питання виявлення базових підходів до визначення понять «соціальна відповідальність» та «життєва успішність» у їх взаємозв'язках та взаємозалежностях.

У процесі виховання такої особистості особливу роль виконують заклади освіти, у яких на засадах гуманізму і «демократизації» формується майбутнє нації, її суспільний і культурний генофонд. У зв'язку зі зростанням ролі особистості, як активного суб'єкта суспільних процесів, особливого значення набуває формування показників суб'єктності, соціальної відповідальності в діяльності дитини та молодшої людини» (Кулінченко, 2015).

Теоретичне підґрунтя вивчення проблеми формування соціальної відповідальності та життєвої успішності утворюють педагогічні засади виховання смисложиттєвих цінностей особистості (І. Бех, 2022); розробка соціально-педагогічних основ соціалізації особистості як суб'єкта виховної

взаємодії (А. Капська, 2011); визначення ролі національно-патріотичного виховання як підґрунтя формування соціальної успішності особистості (Ж. Петрович, 2017) та ін.

У теорії та практиці соціально-виховної роботи різні аспекти формування соціальної відповідальності та соціальної успішності представлено в дослідженнях В. Кириченко (2022), Т. Розвадовської (2020), І. Сопівник та Р. Сопівник (2014) та ін.

Метою статті стало визначення взаємозв'язків та взаємозалежностей понять «соціальна відповідальність» та «життєва успішність» та виявлення спільних проявів соціальної суб'єктності у їх формуванні та розвитку в умовах закладів освіти.

Методи дослідження. Для обґрунтування взаємозв'язків та взаємозалежностей понять «соціальна відповідальність» та «життєва успішність» було використано методи аналізу, синтезу та систематизації вітчизняних і зарубіжних джерел із педагогіки, психології та філософії, метод порівняння з метою виокремлення теоретичних підходів до характеристики взаємозв'язків та взаємозалежностей визначених понять.

Характеристика базових понять. Варто відзначити, що спільним концептуальним аспектом вищезгаданих досліджень виступає така істотна характеристика соціальної життєдіяльності, як суб'єктність. Причому проявляється вона в діях особистості, у яких вона робить реальний вибір, у соціальній значущості якого дитина чи молода людина переконана. До того ж з розвитком конкретного індивіда (як суб'єкта), його життєдіяльність перетворюється в соціальну систему інтересів і потреб. Тоді цей процес містить «усвідомлення людиною суспільних явищ, розвиток соціальних потреб, що мають суспільну спрямованість (зокрема це стосується взаємодії, співробітництва), участь у практичній діяльності, що має соціальну спрямованість, і в якій реалізуються потенційні можливості людини, розвиваються її природні задатки. А вступаючи у взаємодію, людина може реалізувати свою активність і проявити себе як суб'єкт життєдіяльності» (Косовець, 2009). Зокрема О. Кулінченко (2015) говорить про суб'єктність як

про фундаментальну здатність «людини ставати і бути повноцінним суб'єктом власного життя» (с. 35), тобто набувати ознак життєвої успішності.

Виступаючи суб'єктом життєдіяльності, особистість пізнає світ, тому становлення суб'єктності і є якісним показником даного процесу. Відповідно до поняття «відповідальність особистості» демонструє «її здатність самостійно моделювати своє життя, реалізувати, всі види специфічної людської активності – творчої, вільної, моральної. Можна сказати, що суб'єктність як інтегроване особистісне утворення відіграє істотну роль в активному перетворенні життя людини. Але при цьому суб'єктність передбачає у людини наявність сукупності властивостей, що дозволяє їй управляти своєю діяльністю» (Косовець, 2009) в залежності від окреслених цілей.

Відомо, що особистість не лише відтворює навколишній світ, але й змінює його, самого себе у процесі активної діяльності, під постійним впливом навколишнього світу. У такій ситуації соціальний педагог закладу освіти може здійснити супровід і створити умови для ефективного використання факторів освітнього соціального середовища, природної і соціальної ситуації розвитку дітей та молоді. При цьому молода людина не просто адаптується до закладу, «але й засвоює соціальний досвід, входячи в конкретне соціальне середовище, в систему соціальних зв'язків, а також відтворює соціальний досвід» (Косовець, 2009) за рахунок активного входження в соціокультурне, зокрема в освітнє середовище.

У педагогіці поняття суб'єктності та відповідальності розглядаються в контексті діяльності. Так український педагогічний словник слово «діяльність» трактує як «форму психічної активності особи, спрямовану на пізнання і перетворення світу і самої людини» (С. Гончаренко, 2013, с. 37). З даного визначення можна дійти висновку, що поняття «діяльність» і вживається як характеристика процесів і явищ, також ми можемо говорити про активну, успішну чи відповідальну діяльність. Діяльність і поведінка лише виступають засобом прояву відповідальності, яка виражає і здійснює активне ставлення людини до середовища, служить об'єднуючою ланкою, характеризує її активний стан.

Водночас, на думку В. Косовця (2009), поняття «активність» слід розглядати ширше, ніж діяльність, наголошуючи, що «активність завжди проявляється в діях і по-іншому проявлятися не може, тому що сама вона є не що не інше, як сукупність актів дій – зовнішніх і внутрішніх, матеріальних і ідеальних» (с. 115). Говорити про активність, а відповідно – про успішність чи відповідальність поза дією взагалі немає ніякого сенсу.

Основним принципом, на думку М. Савчина (2008), яким слід керуватися при визначенні поняття відповідальності, є наступне: «необхідно виходити з того, що в суспільстві немає особливого виду відносин відповідальності залежності з іншими відносинами, як і немає особливої відповідальності діяльності. Відповідальність дослідник трактує як сторону будь-яких соціальних відносин і будь-якого суспільно здійснюваного виду діяльності» (с. 65), що гарантує досягнення успіху, тобто є продуктивним і соціально прийнятним. Тож і «структурувати феномен відповідальності треба відповідно до реальної системи суспільних відносин» (с. 70), в які залучена кожна людина, і відповідно до особливих сфер і видів діяльності, які люди здійснюють.

Такий підхід до трактування відповідальності пов'язаний з тим, що «необхідно чітко розмежовувати структуру відповідальності, що характеризує систему об'єктивних відносин відповідальності залежності і структуру відповідальності суб'єкта відповідальних дій. У першому випадку мова повинна йти про характеристику тих об'єктивних зав'язків, які складаються в реальних умовах суспільного життя» (Савчин, 2008, с. 113), з'являються певні обов'язки і відповідальність за їх реалізацію. Водночас структурування об'єктивних відносин відповідальності залежності має бути пов'язане з виокремленням своєрідних типів, форм і видів об'єктивних зав'язків і відносин. Натомість прояв відповідальності суб'єкта діяльності пов'язана з певними стійкими якостями особистості людини, що є результатом процесу соціалізації.

Варто зазначити, що в сучасних наукових дослідженнях «набула поширення концепція про

два типи відповідальності (так звана теорія локусу контролю). Відповідальність першого типу проявляється тоді, коли особистість покладає на себе всю відповідальність за те, що відбувається з нею в житті. Для порівняння – відповідальність другого типу пов'язана із ситуацією, коли людина схильна вважати відповідальними за все, що відбувається з нею, інших людей, зовнішні обставини, ситуацію. Як «інші люди», на яких покладається відповідальність як за невдачі, так і за успіхи, часто виступають батьки, учителі, в майбутньому: колеги, начальство, знайомі» (Савчин, 2008, с. 115). Лocus контролю (від лат. Locus – місце, місце розташування і франц. Contryle – перевірка) ми визначатимемо як «якість, що характеризує схильність людини приписувати відповідальність за результати своєї діяльності зовнішнім силам (екстернальний або зовнішній лocus контролю) або власним здібностям і зусиллям (інтернальний або внутрішній лocus контролю)» (Савчин, 2008). Поняття локусу контролю в його сучасному трактуванні було введено в психологію представником американської гілки біхевіоризму Дж. Роттером. При цьому передбачалося, що «існує континуум, крайніми точками якого є індивіди з яскраво вираженими зовнішніми або внутрішніми стратегіями атрибуції. Решта людей займають проміжні позиції між цими крайнощами. Відповідно до того, яку позицію займає в континуумі індивід, йому приписується певне значення локусу контролю» (Савчин, 2008).

Отже, можна зазначити, що на підставі характеристики особистості як суб'єкта відповідальних дій в зміст відповідальності дослідники проблеми закладають такі складові, що визначають такі компоненти: ідейно-моральний компонент, що відтворює розуміння особистістю взаємозв'язку особистих і громадських інтересів; емоційно-вольовий, що демонструє усвідомлення особистістю емоційного ставлення до фактів і явищ навколишньої дійсності, до власного вибору; діяльнісний, що визначає операційну готовність до соціально-позитивних дій, спрямованість на подолання труднощів; пізнавальний, що передбачає засвоєння моральних і правових норм у різних видах діяльності.

У продовженні цього бачення сучасною українською дослідницею Т. Розвадовською (2020) визначено основні підходи до трактування поняття «відповідальність»: моральний, етичний, з позиції свободи вибору, емпатійний, емоційний, рефлексивний, альтруїстичний, аксіологічний. Відповідальність авторкою визначено як «набуту інтегральну властивість особистості, що містить у собі усвідомлення сутності та ціннісного значення відповідальності, вміння аналізувати власну діяльність, її наслідки для себе та для оточуючих, планувати та прогнозувати соціально значущий результат, самостійність у прийнятті рішень та здійсненні вчинків, що спрямовані на забезпечення соціального благополуччя інших» (с. 15).

Базуючись на підходах В. Панка (2006) ми будемо пропонувати доповнити вектори розвитку відповідальності ще одним. Цей вектор можна визначити як «розвиток індивідуальної відповідальності за все більшу кількість людей, що передбачає рух «від відповідальності за себе до відповідальності за всіх»» (с. 35). Такий вектор формування індивідуальної відповідальності має всі відповідні ознаки відповідальності соціальної. У цьому контексті «прийняти відповідальність» можна за стосунки в групі, а також за її діяльність (мета, результат і процес). «Відповідальність за групові відносини у свою чергу поділяється на такі види: за групові норми (як результат минулих взаємодій); за прагнення до зміни норм, традицій, відносин (майбутнє); за реальний стан групи (справжнє). Особистість може нести відповідальність за себе, за окремих членів групи, за референтну групу (частина групи, до якої належить), так і за групу в цілому» (Савчин, 2008). Таким чином, автор висуває тривимірну модель соціальної відповідальності: час (минуле, сучасне, майбутнє); характеристики (діяльнісні, стосункові); суб'єкт (за себе, за окремих інших, за групу, суспільство в цілому).

Поняття «соціальна відповідальність». М. Савчин (2008) зазначає, що «терміном «соціальна відповідальність» в Україні почали оперувати з того часу, як 16 грудня 2005 року в Києві був підписаний Меморандум про соціальну відповідальність бізнесу в Україні, який визначає принципи і завдання соціально відповідального

бізнесу. Було оголошено про початок всеукраїнського руху – так званого Форуму соціальної відповідальності бізнесу в Україні» (с. 27).

Соціальна відповідальність, як показує аналіз досліджень Т. Іванової, О. Охріменко (2005), може розглядатися як специфічне суб'єктивно-об'єктивний процес, де ставлення до об'єкту (предмету і результату діяльності) опосередковується ставленням до самої діяльності як процесу, тобто ставлення суб'єкта до дійсності опосередковано його ставленням до самого себе та інших, суспільству в цілому.

«Соціальна відповідальність є тим фундаментом, на якому розбудована вся система соціально-економічних відносин у суспільстві. У цьому випадку вона виступає невід'ємним елементом у макросистемі людина-держава-суспільство. Людина, усвідомлюючи свою відокремленість від суспільного життя, розмірковуючи над проблемами свободи, відповідальності, сенсу життя, змушена постійно відчувати протиріччя» (Вайнола, Сі Цзечень, 2021), зіставляти, порівнювати, подекуди впадає в дисонанс зі світовим порядком і самим собою.

На підставі аналізу робіт О. Кулінченка, В. Панка, Т. Розвадовської та ін. ми отримали можливість говорити про те, що під соціальною відповідальністю розуміють об'єктивний, історично-конкретний характер взаємовідносин між особистістю, групою і суспільством з точки зору свідомого здійснення вимог, що висувуються до них в інтересах і на благо кожного суб'єкта цієї взаємодії; по-друге, суспільна значущість процесу формування такої відповідальності заснована на ідеях гуманізму, визнання гідності кожної людини, її можливостей на різне сприйняття соціальної реальності, права на помилку та її виправлення, передбачає самостійність і соціальну активність. Аналіз досліджень засвідчує, що ознаками сформованості соціальної відповідальності є особистісна мотивація щодо прийняття обов'язків, що покладені спільнотою на особистість, розуміння їх змісту, морального аспекту необхідних дій; підготовленість до прийняття самостійних рішень та виконання дій відповідно до ситуації, поставлених завдань та потреб суспільства.

Узагальнення підходів до визначення поняття «соціальна відповідальність» дозволило нам трактувати її як «відповідальність перед суспільством з позицій виконання прийнятих в ньому норм і правил, відповідальність за результати спільної діяльності» (Вайнола, Сі Цзечень, 2021). Ми усвідомлюємо, що поняття «соціальна відповідальність» передбачає існування проблем внутрішньої і зовнішньої відповідальності. При цьому перша трактується як суб'єктивна (внутрішня), орієнтована на власні вимоги; друга, як об'єктивна (зовнішня), що орієнтована на вимоги перед оточуючими, суспільством тощо. Тому ми будемо говорити про «соціальну відповідальність», маючи на увазі схильність особистості дотримуватися у своїй поведінці загальноприйнятих у даному суспільстві соціальних норм, виконувати рольові обов'язки і її готовність дати звіт за свої дії» (Вайнола, Сі Цзечень, 2021). Таким чином, соціальна відповідальність є проміжною ланкою між об'єктивним світом і людською діяльністю в процесі перетворення світу і самого суб'єкта діяльності. Вона формується під впливом різних факторів людської життєдіяльності, є її безпосередньою складовою і фіксується у свідомості людини в поняттях, емоціях, почуттях, відчуттях тощо.

Чинники формування життєвої успішності. Для нас стало важливим завданням визначити, як саме соціальна відповідальність обумовлює розвиток та формування життєвої успішності дитини чи молодої людини. Гіпотетично ми передбачили, що людина, яка володіє показниками соціальної відповідальності (усвідомлює сутність та особливості її проявів; виявляє готовність до оцінки соціальних явищ, системність соціальних ставлень та соціально-схвальних переконань; має активну життєву і громадянську позиції тощо) обов'язково досягне життєвого успіху.

У сучасних дослідженнях феномен життєвої успішності розкривається як системна та функціональна сутність саморегуляції особистості, що проявляється у вигляді тріади, що передбачає розгляд успішності як механізму, як властивості чи/та стану. Така сутність є одним із найважливіших регуляторів життєдіяльності; визначає основні ціннісні орієнтири та стратегії життя як суспільства, так і особистості; є точкою відліку для самовизначення та суб'єктивного вибору життєвих координат та цінностей. Нам найбільше імпонує трактування поняття успішності як сукупності сформованих особистісних якостей, що виступають чинниками, запорукою і гарантами успішної життєдіяльності.

Висновки. Досягнення оптимального рівня життєвої успішності може відбутися лише за умови формування показників соціальної відповідальності, як схильності особистості дотримуватися в своїй поведінці загальноприйнятих у даному суспільстві соціальних норм, виконувати рольові обов'язки і її готовність дати звіт за свої дії. І навпаки – соціально відповідальна особистість володіє якостями, що сприяють досягненню життєвої успішності.

Ключовими проявами соціальної відповідальності особистості студента є його мотивація щодо прийняття обов'язків, що покладені оточуючою спільнотою, розуміння їхнього змісту, морального аспекту необхідних дій, підготовленість до прийняття самостійних рішень та виконання дій відповідно до ситуації, поставлених завдань та потреб суспільства.

Перспективними напрямами дослідження стане виявлення та формулювання педагогічних умов ресурсного забезпечення формування життєвої успішності особистості та виявлення специфіки цього процесу на різних соціалізаційних етапах.

Література

Вайнола Р. Х., Кулінченко О. С. Характеристика експериментальної роботи з виявлення рівнів сформованості соціальної активності студентів в умовах закладу вищої освіти. *Наука та інновації*, 2019, 15(6), С. 89–98. URL : <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000510867200008> (Дата перегляду: 01.10.2023).

Вайнола Р. Х., Сі Цзечень Характеристика педагогічної моделі формування соціальної відповідальності

- студентів засобами проєктних технологій. *Науковий журнал Хортицької національної академії. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін..]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2021. Вип. 2(5). С. 187–197. DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5-20>*
- Журба К. О., Бех І. Д., Докукіна О. М., Федоренко С. В., Шкільна І. М. Виховання смислоттєвих цінностей підлітків: досвід і практика виховання. Методичні рекомендації / Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2022. 143 с. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732107> (Дата перегляду: 01.10.2023).
- Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне : Волинські обереги , 2011. 519 с.
- Кулінченко О. С. Формування соціальної активності студентів в умовах діяльності органів самоврядування вищого навчального закладу. Автореф. канд. ...пед.н. 13.00.05 – соціальна педагогіка / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, 2015. 26 с. URL : <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7992> (Дата перегляду: 01.10.2023).
- Косовець В. І. Розвиток соціальної активності молоді в умовах соціокультурного середовища села Дис. ... канд. пед. н. 13.00.05 – соціальна педагогіка / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, 2009. 204 с.
- Охріменко О. О., Іванова Т. В. Соціальна відповідальність. / Навч. посіб. : Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут», 2015. 180 с.
- Петрошко Ж. В. Національні цінності як сучасний державницько-суспільний пріоритет України / Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. 2017. Вип. 21(2). С. 146–157. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd_2017_21%282%29__15 (Дата перегляду: 01.10.2023).
- Панок В. Г. Психологія життєвого шляху особистості: моногр. Київ : Ніка-Центр, 2006. 277с.
- Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки: монографія. Івано-Франківськ : «Місто НВ», 2008. 280 с.
- Сопівник Р. В., Сопівник І. В. Зарубіжний досвід виховання моральної відповідальності сільської молоді *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. 2014. № 3. С. 147–153. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2014_3_26 (Дата перегляду: 01.10.2023).*
- Соціальна педагогіка. 5-те вид. перероб. та доп. Підручник. За ред. Капської А. Й. Київ : Центр учбової літератури, 2011. 488 с.
- Rozvadovska T. Development of Responsibility of Student Youth as One of the University Tasks. *Scientific Journal of Polonia University. 2020. Vol. 38, No 1–2. P. 190–195. DOI : <https://doi.org/10.23856/3865>*

References

- Honcharenko, S. U. (2011). Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary : Volynski oberehy (ukr).
- Kapska, A. Y. (Ed). (2011). Social Pedagogy. 5th ed. reworked and expanded. Manual : Center for Educational Literature (ukr).
- Kosovets, V. I. (2009). Development of social activity of youth in the conditions of the socio-cultural environment of the village thesis for the degree of the Candidate of Pedagogical Sciences : National Pedagogical Dragomanov University (ukr).
- Kulinchenko, O. S. (2015). Formation of social activity of students in the conditions of activity of self-governing bodies of a higher educational institution. Abstract of Ph.D. thesis : National Pedagogical Dragomanov University <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7992> (Date of access: 01.10.2023) (ukr).
- Okhrimenko, O. O. & Ivanova, T. V. (2015). Social responsibility. National Technical University of Ukraine "Kyiv Polytechnic Institute". (ukr).
- Panok, V. H. (2006). Psychology of the life path of a personality: monograph. : Nika-Tsentr (ukr).
- Petroshko, Zh. V. (2017). Natsionalni tsinnosti yak suchasnyi derzhavnytsko-suspilnyi priorytet Ukrainy / *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi. Vyp. 21(2). 146–157 http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd_2017_21%282%29__15 (Date of access: 01.10.2023) (ukr).*

- Rozvadovska, T. (2020). Development of Responsibility of Student Youth as One of the University Tasks. *Scientific Journal of Polonia University*. Vol. 38, No 1-2. 190–195 <https://doi.org/10.23856/3865> (eng).
- Savchyn, M. V. (2008). Psychology of responsible behavior: monograph : Misto NV (ukr).
- Sopivnyk, R. V. & Sopivnyk, I. V. (2014). Foreign Experience of Educating Moral Responsibility of Rural Youth. *Scientific Notes of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Series: Pedagogy*. 2014. № 3. P. 147–153 http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2014_3_26 (Date of access: 01.10.2023) (ukr).
- Vainola, R. H. & Zechen, Xi. (2021). Characteristics of the pedagogical model of formation of students' social responsibility by means of project technologies. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work) : scientific journal* : Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education Khortytsia National Educational and Rehabilitational Academy of Zaporizhzhia Regional Council, Iss. 2(5). 187–197 <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5-20> (ukr).
- Vainola, R. Kh. & Kulichenko, O. S. (2019). Characteristics of the experimental work on identifying the levels of formation of students' social activity in higher education institutions. *Science and Innovation*, 15(6), 89–98. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000510867200008> (Date of access: 01.10.2023) (ukr).
- Zhurba, K. O., Bekh, I. D., Dokukina, O. M., Fedorenko, S. V. & Shkilna, I. M. (2022). Educating the meaningful life values of adolescents: experience and practice of education. Methodological recommendations : Imeks-LTD. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732107> (Date of access: 01.10.2023) (ukr).

SOCIAL RESPONSIBILITY AS A FACTOR IN THE FORMATION OF LIFE SUCCESS

Renate Vainola, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Social Education and Social Work, Dragomanov Ukrainian State University, Kyiv, Ukraine, e-mail: vainola@ukr.net

The scientific article provides a theoretical substantiation of the concepts of "social responsibility" and "life success" in identifying their interrelationships and interdependencies.

The purpose of the article was to determine the interrelationships and interdependencies of the concepts of "social responsibility" and "life success" and to identify common manifestations of social subjectivity in their formation and development in the conditions of educational institutions. Research methods. Methods of analysis, synthesis, and systematization of domestic and foreign sources from pedagogy, psychology, and philosophy were used to substantiate the interrelationships and interdependencies of the concepts of "social responsibility" and "life success".

The analysis of common manifestations of the social subjectivity of the individual's life activities and its connections with the formation and development of the social responsibility of the individual in the conditions of educational institutions was carried out. The main approaches to the interpretation of the concept of "social responsibility" are defined: moral, ethical, empathic, emotional, reflexive, altruistic, axiological. The main manifestations of social responsibility are identified: personal motivation to accept the responsibilities assigned by the community to the individual, understanding their content, the moral aspect of the necessary actions; readiness to make independent decisions and perform actions in accordance with the situation, tasks and needs of society. Social responsibility is interpreted as an individual's tendency to adhere to the social norms generally accepted in this society in his behavior, to fulfill role duties and his willingness to give an account for his actions. Success in life is defined as the integral formation of qualities and skills of an individual, which characterizes his ability to preserve and optimally reproduce, develop himself, plan his life, act productively in various life situations, experience a state of satisfaction with the results of his own activities, perform various social roles based on life-creating knowledge, skills and prosocial activity skills.

Keywords: subjectivity; responsibility; social responsibility; life activity; success in life.

Стаття надійшла до редакції / Received 27.04.2023

Прийнята до друку / Accepted 23.10.2023

Унікальність тексту 83 % (Unicheck ID 1016210608)

© Вайнола Ренате Хейківна, 2023

DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-9-20>

УДК 37:364.62]:37.014.6“364”

Любомира Василівна Ілійчук
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-4274-6903>
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри початкової освіти,
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ, Україна
liubomyra.iliichuk@pnu.edu.ua

ПСИХОСОЦІАЛЬНА ПІДТРИМКА УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЯК ІНДИКАТОР ЯКОСТІ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

У науковій статті зацентовано, що збройна агресія Росії проти України значною мірою вплинула на безпекову ситуацію та погіршила психологічний стан учасників освітнього процесу, що є небезпечним явищем у контексті забезпечення якості освіти. У статті наголошено на необхідності створення безпечного освітнього середовища для зменшення впливу факторів ризику на психічне здоров'я здобувачів і працівників. Неведені емпіричні матеріали дозволили ствердити, що психоемоційний стан здобувачів впродовж дії воєнного стану зазнав суттєвих змін, що вплинуло на послаблення навчальної мотивації і погіршення результатів навчання. Це вимагає психосоціальної підтримки учасників освітнього процесу як необхідної умови забезпечення якості освіти в умовах війни.

Ключові слова: психосоціальна підтримка, психологічна безпека, освітнє середовище, якість освіти, психічне здоров'я, українська освіта, воєнний стан.

Вступ. Сучасні процеси глобалізації обумовлюють інтенсифікацію взаємозв'язків і взаємозалежності держав, визначають ключові напрями та тенденції розвитку національних економік й систем державного управління, окреслюють зміст соціально-трудових відносин. Таке співіснування і глобальне партнерство між державами призвело до того, що внаслідок повномасштабної збройної агресії Росії проти України від страждань і руйнувань потерпає не тільки наша країна, але й увесь цивілізований світ відчуває її наслідки. Необхідно підкреслити, що розвиток світової економіки в умовах глобалізації визначається процесами інтелектуалізації, формування суспільства знань й інноваційних технологій. Відтак суттєво зростає роль освіти в усіх сферах суспільного життя, підвищенні якості людського капіталу, генеруванні нових ідей, забезпеченні динамічного розвитку економіки та суспільства в цілому. Саме від резистентності освіти в період дії воєнного стану залежить швидкість та ефективність повоєнної відбудови країни, її подальший розвиток та інтеграція у світове співтовариство. Першочерговим

завданням у цьому контексті виступає збереження привабливості та якості здобуття освіти в українських закладах освіти у складних умовах війни. Це потребує здійснення об'єктивного аналізу викликів і загроз, які постали перед системою освіти, а також розроблення й імплементації практичних рішень щодо оптимізації освітнього процесу в умовах війни, зокрема з огляду на необхідність психосоціальної підтримки учасників освітнього процесу.

Жорстоке вторгнення збройних сил російської федерації на територію України зумовило численні соціально-психологічні виклики для української освіти, пов'язані із психотравмуючим життєвим досвідом переживання війни, постійним перебуванням у стані пролонгованої колективної травми, спричиненої наслідками щоденних руйнувань і загроз безпеці. Не викликає жодного сумніву, що це призводить до втрати мотивації до навчання й зниження активності здобувачів в освітньому процесі, а відтак – до погіршення результатів навчання. Відтак виняткової актуальності набуває питання створення оптимальних умов для

психологічної безпеки суб'єктів освітнього процесу в умовах воєнного стану як необхідної складової системи забезпечення якості освіти.

В умовах сьогодення питання психологічної безпеки стало одним із найбільш актуальних не тільки для суспільства, але й для психолого-педагогічної науки та практики. В. Духневич (2022) справедливо наголошує на тому, що безпека групи або спільноти є більш складним явищем, адже вона не обмежується простою сумою безпек окремих її членів. Це складна інтегративна характеристика, яка виражається у тому, що порушення безпеки може впливати на всіх суб'єктів цієї спільноти. З огляду на це, освітнє середовище залежить від різних суб'єктів, які своєю діяльністю, вчинками та поведінкою створюють належні умови для взаємодії, навчання і праці всіх учасників освітнього процесу. Алгоритм роботи працівника психологічної служби з формування безпечного освітнього середовища у закладі освіти розкриває І. Марухина (2021).

Н. Коцур, Л. Товкун (2023) здійснюють аналіз ключових аспектів формування психологічно безпечного освітнього середовища в умовах війни, яка призвела до серйозних негативних наслідків для психосоматичного здоров'я дітей і дорослих. Дослідники підкреслюють, що освітнє середовище є відкритою системою, де виявляються тенденції та закономірності розвитку соціуму, зокрема проблеми, пов'язані з війною. Це призвело до обмеження можливостей освітнього середовища щодо захисту учасників освітнього процесу від впливу негативних чинників та створення сприятливих умов для фізичного, психічного, морального, духовного й інтелектуального їх розвитку. Погоджуємось із думкою Ю. Сафонова і О. Флярковської (2023), які, досліджуючи психологічні чинники й економічні наслідки війни для української освіти у воєнний та поствоєнний періоди, зауважують, що забезпечення психологічної підтримки, стабільного фінансування, впровадження нових освітніх підходів та співпраця зі світовими партнерами є важливими кроками у забезпеченні якісної та доступної освіти для громадян.

В. Андрєєнкова, Т. Войцях, І. Гриців,

В. Мельничук, Н. Сабліна, О. Флярковська, Т. Харківська (2023) визначають теоретико-прикладні аспекти психосоціальної підтримки учасників освітнього процесу в різноманітних життєвих кризових ситуаціях. Науковці окреслюють особливості набуття і проживання травматичного досвіду дітьми й дорослими в умовах війни, надають практичні рекомендації й методичний інструментарій щодо алгоритму дій для надання першої психологічної допомоги та самопомогі в стані стресу або емоційного напруження, проживання кризи, втрати чи горя, підкреслюють важливу роль закладів освіти у системі надання послуг із забезпечення психічного здоров'я та психосоціальної підтримки здобувачів в умовах воєнного стану. Н. Пилипенко (2022) висвітлює методичні основи надання психологічної допомоги та підтримки постраждалим у кризових ситуаціях, спричинених війною, а також розкриває цільовий зміст проблеми психологічної самопомогі як чинника стресостійкості та внутрішнього потенціалу протистояння психотравмам в умовах війни. Цінним є досвід психологічної підтримки учасників освітнього процесу в умовах війни, розроблення і поширення інформативно-інструктивних та методичних матеріалів для педагогів, батьків та фахівців з означеного питання, описаний у дослідженні М. Слюсаревського і Л. Григоровської (2022).

Особливий інтерес становлять емпіричні дослідження впливу війни на психічне та емоційне благополуччя учасників освітнього процесу, які здійснили Ю. Лавриш, І. Литовченко, В. Лук'яненко, Т. Голуб (2022), А. Курапов, В. Павленко, А. Дроздов, В. Безлюдна, А. Резнік, Р. Ісраєлович (2022), О. Джеджера (2022), О. Топузов, Н. Бібік, О. Локшина, О. Онопрієнко (2022), М. Мельник (2022).

Водночас питання взаємообумовленості та впливу психосоціальної підтримки учасників освітнього процесу в умовах російсько-української війни на забезпечення якості освіти не отримало належного висвітлення й обговорення у наукових розвідках і дискусіях. Відтак беззаперечною є актуальність цього дослідження.

Метою цієї розвідки є дослідження соціально-психологічних викликів для української

освіти, спричинених повномасштабним вторгненням Росії, та їх впливу на стан психічного здоров'я дітей і дорослих, висвітлення основних шляхів реалізації державної освітньої політики щодо надання психосоціальної підтримки учасникам освітнього процесу як необхідної умови забезпечення якості освіти в умовах воєнного стану і поствоєнний період відновлення України.

Методи дослідження: теоретико-методологічний аналіз, узагальнення і систематизація наукових джерел та нормативних документів для з'ясування сучасного стану проблеми дослідження й виокремлення основних напрямів наукового пошуку щодо психосоціальної підтримки учасників освітнього процесу в умовах війни, анкетування здобувачів вищої освіти відповідно до розробленого авторкою опитувальника, експертна педагогічна оцінка щодо впливу війни на стан психічного здоров'я здобувачів освіти, навчальну мотивацію і якість результатів навчання, кількісне та якісне опрацювання отриманих даних для формулювання обґрунтованих висновків.

Реалізація освітньої політики держави щодо психосоціальної підтримки учасників освітнього процесу. В умовах повномасштабної війни безпека та здоров'я учасників освітнього процесу є однією із найактуальніших проблем сьогодення, яка обумовлює необхідність створення в закладах освіти безпечного освітнього середовища (Цюман, Бойчук, 2018). За твердженням авторів, відсутність безпеки негативно впливає на результати навчання здобувачів і якість освіти зокрема. Це пояснюється тим, що, перебуваючи у дискомфортному стані тривожності, страху, невпевненості у майбутньому, студенти втрачають мотивацію до навчання, у них знижується рівень зосередженості на процесі здобуття знань, оскільки всі думки та зусилля спрямовані на переживання психотравмуючих подій, спричинених війною. Відтак, безумовно, безпечно для життя й здоров'я учасників освітнього процесу середовище визнаємо одним із базових індикаторів якості освіти.

Якість освітнього середовища визначається вчинками, діями та поведінкою осіб, які до нього належать. Відтак будь-які дії або

бездіяльність можуть мати як позитивний, так і негативний вплив на психологічне благополуччя суб'єктів освітнього процесу. З огляду на це, одним із ключових завдань освітньої системи в умовах воєнного стану В. Андрієнкова, Т. Войцях, І. Гриців, В. Мельничук та ін. (2023, с. 5) вважають надання повсякденної психологічної допомоги та соціальної підтримки здобувачам освіти, які перебувають у складних і кризових життєвих ситуаціях, сприяння їх успішній адаптації до змін у соціальному середовищі й умов життєдіяльності, спричинених війною.

Ці аргументи спричинили необхідність об'єднання зусиль органів державної влади, освітянської й наукової спільноти, закладів освіти, психологічних служб і громадських організацій для розроблення плану заходів і дієвих механізмів щодо забезпечення постійного нагляду та своєчасного надання психосоціальної підтримки учасникам освітнього процесу в умовах воєнного стану, що є запорукою і необхідною передумовою успішного навчання й створення умов для якісного здобуття освіти відповідно до цілей та завдань системи освіти.

У період воєнного стану реалізація освітньої політики України щодо психосоціальної підтримки учасників освітнього процесу *регулюється Законом України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII*, згідно з яким відповідальність за цей напрям покладено на психологічну службу. Діяльність психологічної служби, як важливої складової державної системи охорони психічного й соціального здоров'я громадян, спрямована на надання психосоціальної підтримки не лише для розвитку та саморозвитку особистості, але й для подолання кризових моментів у житті, психологічного дискомфорту, емоційної нестабільності, невпевненості у майбутньому. С. Шкарлет наголошує, що збройна агресія зумовила низку викликів для психологічної служби у системі освіти, зокрема:

- зростання чисельності осіб, які зазнали психологічних травм під час військових дій та потребують постійної психологічної допомоги та підтримки;

- недостатня кількість підготовлених практичних психологів для надання

психологічного супроводу учасникам освітнього процесу;

- неготовність педагогічних працівників надавати базову психологічну підтримку здобувачам освіти, які отримали психологічну травму;

- недієва система підтримки педагогів й практичних психологів під час роботи в стресових умовах та з особами, які мають психологічну травму;

- недостатня інформованість батьків з проблем психічного здоров'я та механізмів надання психологічної підтримки своїм дітям;

- потреба у впровадженні чітких процедур перенаправлення й стандартів реагування для освітян у випадках їх неспроможності самостійно долати прояви психологічних травм (*Освіта України*, 2022а, с. 210).

З початком повномасштабної війни Міністерством освіти і науки України (далі – МОН) було підготовано лист *«Про забезпечення психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану в Україні»* від 29.03.2022 № 1/3737-22, у якому надано систематизовану інформацію про корисні інформаційні ресурси з питань психологічної підтримки дітей та дорослих, покликання на онлайн-вебінари й інші заходи щодо застосування сучасних підходів у наданні психологічної допомоги особам, які пережили психотравмуючі події війни (*Про забезпечення психологічного супроводу*, 2022).

Задля забезпечення своєчасного надання психологічної допомоги й емоційної підтримки осіб у закладах освіти МОН розроблено лист *«Щодо діяльності психологічної служби в системі освіти у 2022/2023 навчальному році»* від 02.08.2022 № 1/8794-22. Ключовою метою діяльності психологічної служби у закладах освіти визначено уникнення негативного впливу війни на психічний стан учасників освітнього процесу й забезпечення їхнього безперешкодного доступу до фахівців психологічної служби. У додатку до листа надано рекомендації щодо психологічного супроводу і соціально-педагогічного патронажу учасників освітнього процесу, а також підвищення професійної компетентності фахівців

психологічної служби та педагогічних працівників з огляду на необхідність оволодіння ними сучасними технологіями надання першої психологічної допомоги здобувачам освіти в умовах війни (*Щодо діяльності психологічної служби*, 2022).

Психосоціальну підтримку в умовах закладу освіти може надавати не лише практичний психолог, але й педагогічний працівник, який ознайомлений із правилами надання такої допомоги. Ключові принципи цієї діяльності полягають у тому, щоб ненав'язливо надавати підтримку тим, хто не бажає її отримувати, об'єктивно оцінювати психологічні проблеми та потреби постраждалих від війни, слухати здобувача чи колегу, не примушуючи говорити, заохочувати позитивні моменти, що сприяє активізації внутрішнього потенціалу для подолання екстремальних ситуацій, викликаних війною (Пилипенко, 2022, с. 144). Відтак основними напрямками психологічної допомоги учасникам освітнього процесу є створення атмосфери і відчуття безпеки, вивчення емоційних реакцій на стреси війни, використання технік подвійного фокусу уваги, а також роботи в уяві, зі снами, з думками та з емоціями, експозиція до травматичних спогадів через малювання, листування і проговорювання; надання рекомендацій батькам з питань психологічної підтримки дітей та вирішення їхніх власних проблем, ведення щоденника для планування дій на кожен день тижня та ін. (Сміт, Дигеров, Юле, 2016). Крім цього, необхідними чинниками стабілізації психічного стану і відновлення стійкості є психологічна самопоміч, яка передбачає виконання відповідних технік і вправ для підтримки самого себе із використанням внутрішніх ресурсів, необхідних для адаптації до складних життєвих обставин і ситуацій. Важливим внутрішнім ресурсом для самопідтримки та самопомічі в умовах воєнного стану є здатність піклуватися про себе, сприймати себе як цілісну особистість з усіма позитивними й негативними рисами. Відтак у емоційно складних ситуаціях, пов'язаних з війною, необхідно переживати всі негативні емоції і почуття (страх, злість, біль, агресію, розпач та ін.), говорити про них, відводити час на переживання болю, пов'язаного з втратами,

знаходити сенс у власній вірі в себе і у майбутнє, шукати позитивні моменти в складних обставинах життя. В умовах війни важливо не втратити себе та вижити, зберігаючи при цьому свої внутрішні ресурси в боротьбі за життя, знаходити нові стратегії подолання психотравмуючих обставин і подій, приймати різні емоційні реакції, об'єктивно оцінювати психотравмуючі ситуації, формувати позитивне ставлення до вирішення складних життєвих завдань, використовуючи методи релаксації, аутогенні вправи заспокоєння й техніки покращення самопочуття (Пилипенко, 2022, с. 146).

З початком війни для подолання викликів у сфері психічного здоров'я громадян було розроблено *Національну програму психічного здоров'я та психосоціальної підтримки*, метою якої є створення ефективної системи доступних та якісних послуг з психічного здоров'я для всіх, хто їх потребує. Основні напрями впровадження цієї програми координує Міністерство охорони здоров'я України спільно з українськими та міжнародними партнерами у співпраці з Всесвітньою організацією охорони здоров'я. Задля реалізації цілей програми на виконання постанови Кабінету Міністрів України від 07.05.2022 № 539 утворена Міжвідомча координаційна рада з питань охорони психічного здоров'я та надання психологічної допомоги особам, які постраждали внаслідок збройної агресії російської федерації проти України (*Про утворення*, 2022). Однією із основних функцій цієї ради є пошук шляхів і механізмів надання психологічної допомоги дітям і дорослим, постраждалим внаслідок війни, а також підвищення ефективності діяльності органів влади з цих питань.

У межах цієї програми Інститутом модернізації змісту освіти було розроблено курс підвищення кваліфікації *«Перша психологічна допомога учасникам освітнього процесу під час та після завершення воєнних дій»* (Курс підвищення, 2023). Цей курс розроблено відповідно до моделі змішаного навчання, який передбачає десять мультимедійних уроків, що відповідають міжнародному формату SCORM. Крім цього, він містить додаткові навчальні матеріали та тренінги, спрямовані на оволодіння

педагогічними працівниками, практичними психологами, соціальними педагогами, викладачами інститутів післядипломної педагогічної освіти, а також усіма, хто зацікавлений цією темою і хто цього потребує, новітніми технологіями психологічної допомоги і підтримки дітей та дорослих із дотриманням рекомендацій Save the Children й Міжнародного постійного комітету (IASC) щодо перенаправлення і дотримання етичних норм. Цей курс дозволяє оволодіти техніками зняття емоційного напруження, відновлення почуття безпеки й психоемоційного комфорту, емоційного налаштування на навчання та працю тощо. Курс доступний на веб-сайті Всеукраїнського проєкту з профорієнтації та побудови кар'єри «Обери професію своєї мрії», який підтримується МОН України.

Інститутом модернізації змісту освіти спільно з ГО «Ла Страда-Україна» за підтримки ЮНІСЕФ розроблено *серію вебінарів і семінарів з питань психосоціальної підтримки учасників освітнього процесу*. Зокрема за період воєнних дій проведено наступні заходи: «Надання психосоціальної підтримки учасникам освітнього процесу в період військових подій», «Протидія та реагування на випадки насильства над дітьми в умовах дистанційного навчання в період війни», «Вплив психологічної травми на тіло людини» та ін. (*Освіта України*, 2022b, с. 14). Всі ці події можна переглянути на YouTube у відкритому доступі. О. Устінов, аналізуючи підсумки Національної програми психосоціальної підтримки звертає увагу на те, що під час її втілення розроблені також такі проєкти, як «Аптечка самопомоги», довідник «Базові навички турботи про себе та інших», новий розділ «Довідника безбар'єрності» – «Етика взаємодії у період стресу», ролики на телебаченні тощо (Устінов, 2022).

За підтримки Міністерства освіти і науки України створені телеграм-канали *«Подбай про себе»* і *«Подбай про дитину»*, які підтримуються волонтерами, психологами та педагогами. На цих каналах публікуються психологічні техніки, поради, рекомендації, ігри та вправи для подолання страху й тривоги, зняття стресу, психологічного розвантаження тощо. До того ж у

рамках проєкту «Батьківський HUB» розроблено вебінари для батьків, створено анімаційний ролик «Як говорити з дитиною про війну» у співпраці з онлайн-платформою Creative Practice (*Головні підсумки*, 2022). Усі ці заходи спрямовані на психосоціальну допомогу та підтримку дітей і дорослих, оволодіння ними техніками самопомогі й керування своїм психоемоційним станом, подолання страху та тривожності, емоційного потрясіння, зменшення впливу травматичних подій, спричинених війною.

Ще однією програмою, яка спрямована на ефективну реалізацію державної політики щодо психосоціальної підтримки й супроводу дітей та дорослих, є *Всеукраїнська програма ментального здоров'я «Ти як?»* (Всеукраїнська програма, 2022). Вона реалізується за підтримки й у співпраці з експертами проєкту USAID «Розбудова стійкої системи громадського здоров'я», а також Міністерства з питань реінтеграції тимчасово окупованих територій України, Міжнародної організації з міграції (IOM Ukraine), рекламного холдингу Megapolis, благодійного фонду BGV, які посприяли у виготовленні та поширенні інформаційно-просвітницьких матеріалів. Під час реалізації програми фахівцями розроблені різні проєкти й методичні матеріали, зокрема додаток BetterMe: Mental Health, проєкт ЮНІСЕФ «Поруч», метою якого є надання консультацій для дітей, педагогічних працівників і батьків з питань психологічної самопомогі та підтримки інших людей під час війни.

Значний вклад у підтримку психосоціального здоров'я населення роблять *неурядові організації й різні платформи, які надають безоплатну допомогу всім, хто її потребує*. До них належать Національна психологічна асоціація, Центр психологічного консультування «Open Doors», Центр психологічної підтримки «ОбійМи», Група психологічної підтримки «Разом», Національна професійна лінія з питань профілактики самогубств та підтримки психічного здоров'я «Lifeline Ukraine», Цілодобова психологічна підтримка «Запорука», «Хаб стійкості», Реабілітаційний центр із надання безоплатної психологічної допомоги «Крок назустріч», онлайн-платформа «Розкажи мені», онлайн-програма

«Бути батьками ангела», телеграм-канали «Перемога» і «Психологічна підтримка» та ін.

Отже, оскільки психоемоційний стан учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану є однією із значущих проблем, яка створює бар'єри на шляху до забезпечення якості освіти, то державна політика у сфері освіти передбачає реалізацію низки ініціатив, що передбачають системну реалізацію заходів психосоціальної підтримки учасників освітнього процесу. Для цього об'єднано зусилля органів державної влади, неурядових організацій, громадських спілок й груп волонтерів-психологів, які вживають заходи для надання підтримки всім учасникам освітнього процесу.

Результати емпіричного дослідження впливу негативних факторів війни на стан психосоціального здоров'я учасників освітнього процесу. У ході цієї наукової розвідки нами було проведене емпіричне дослідження щодо впливу негативних факторів війни на стан психічного здоров'я учасників освітнього процесу, їх навчальну мотивацію, пізнавальну активність і якість навчальної діяльності. У дослідженні взяли участь здобувачі першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (261 респондент) спеціальності 013 Початкова освіта Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

За результатами проведеного опитування було з'ясовано, що більшість здобувачів освіти, які знаходяться в Україні (89,6 %) задоволені умовами проживання і навчання, вони для них є безпечними та психологічно комфортними, лише незначна кількість респондентів (8,4 %) зауважили, що освітнє середовище в цілому комфортне та безпечне, хоча є деякі незручності, пов'язані з повітряними тривогами, необхідністю спускатися в укриття, емоційними переживаннями. Для незначної частки здобувачів (7,3 %), які перебувають за кордоном, умови проживання і навчання є безпечними для життя, але не в повній мірі психологічно комфортними, що викликано фінансовими труднощами, необхідністю пошуку місця проживання й працевлаштування, мовним бар'єром, нестабільним мобільним та інтернет-зв'язком, що перешкоджає повноцінному засвоєнню навчального матеріалу, доступу до інформаційних ресурсів і взаємодії з викладачем (Рис. 1).

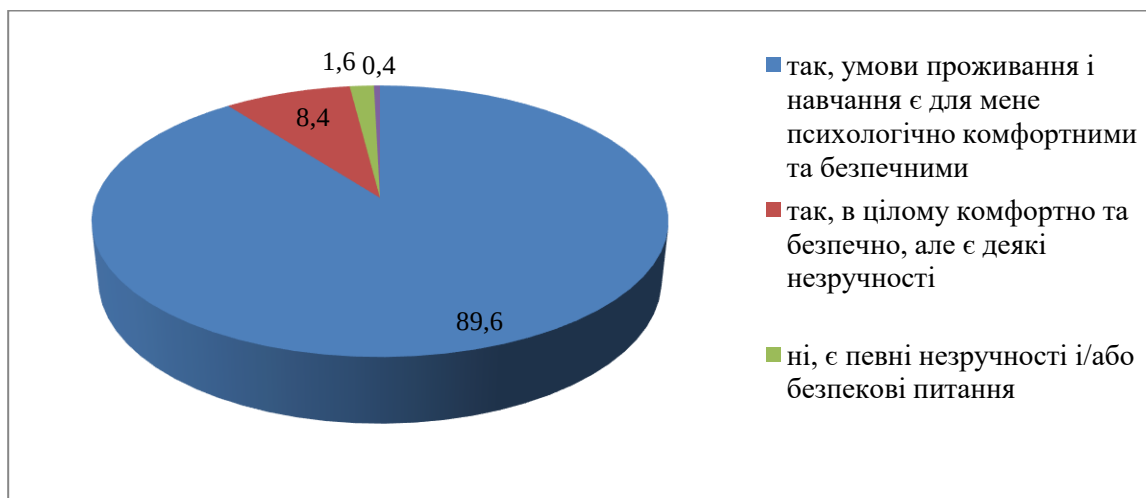


Рис. 1. Кількісні показники задоволеності здобувачів вищої освіти умовами навчання і проживання за показниками психологічного комфорту та безпеки (Джерело: дані авторки)

Щодо оцінки впливу війни на психологічний стан 20,3 % здобувачів зауважили, що відчувають симптоми стресу після пережитого досвіду війни, 17,6 % респондентів відмітили, що не відчувають погіршення свого психічного здоров'я, 62,1 % опитаних зазначили, що час від часу відчувають певну симптоматику стресового стану. Зокрема результати опитування показали, що здобувачі вищої освіти відчувають підвищену тривожність

(15,7 %), виснаження і спустошення (11,9 %), пригніченість та апатію (7,7 %), невизначеність (19,9 %), дратівливість (13,4 %), погіршення пам'яті й здатності до концентрації уваги (18,7 %), зниження працездатності (20,7 %), порушення сну (8,4 %). Слід відмітити, що у подоланні цих станів найбільше допомагає підтримка родини й друзів (61,3 %), а також техніки психологічної самопомогі і розвантаження (45,9 %) (Рис. 2).

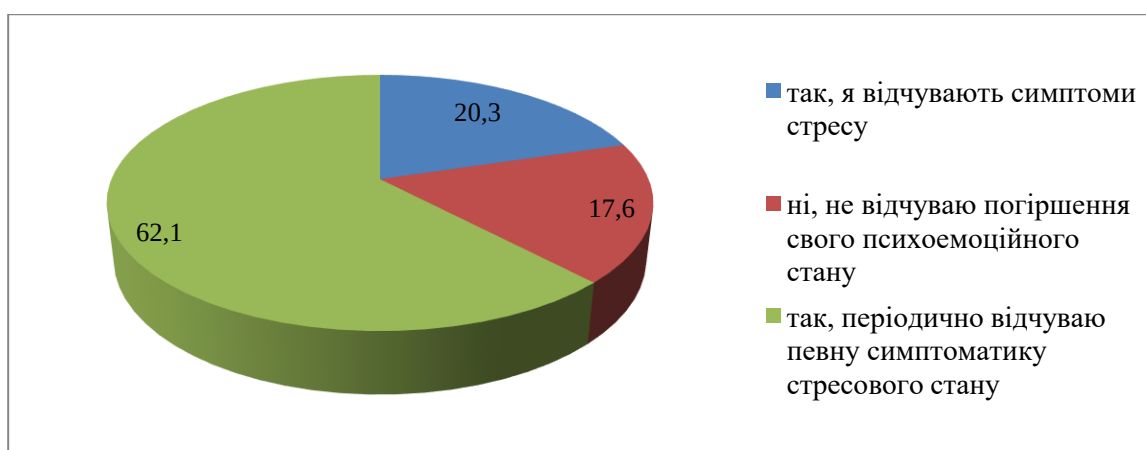


Рис. 2. Кількісні показники щодо психоемоційного стану здобувачів вищої освіти в умовах війни. (Джерело: дані авторки)

Зміни у психоемоційному стані призводять, згідно з отриманими відповідями респондентів, до зниження рівня навчальної мотивації, про що заявили 61,7 %. До чинників, які впливають на зміну мотивації до навчання в умовах війни

здобувачі відносять стресові ситуації, пов'язані із втратою близьких людей, зміни в соціальному середовищі, перебування рідних у зоні бойових дій, невизначеність у майбутньому, переживання горя і втрат, які зазнають люди та країна під час

війни. Різняться показники навчальної мотивації здобувачів вищої освіти до війни та після повномасштабного вторгнення. Так рівень мотивації до початку війни респонденти оцінюють як дуже високий (16,5 %), високий (37,5 %),

середній (29,9 %), низький (12,3 %), дуже низький (3,8 %). На час проведення опитування ці показники знизились, зокрема дуже високий (15,3 %), високий (30,3 %), середній (31,8 %), низький (17,6 %), дуже низький (5 %) (Рис. 3).

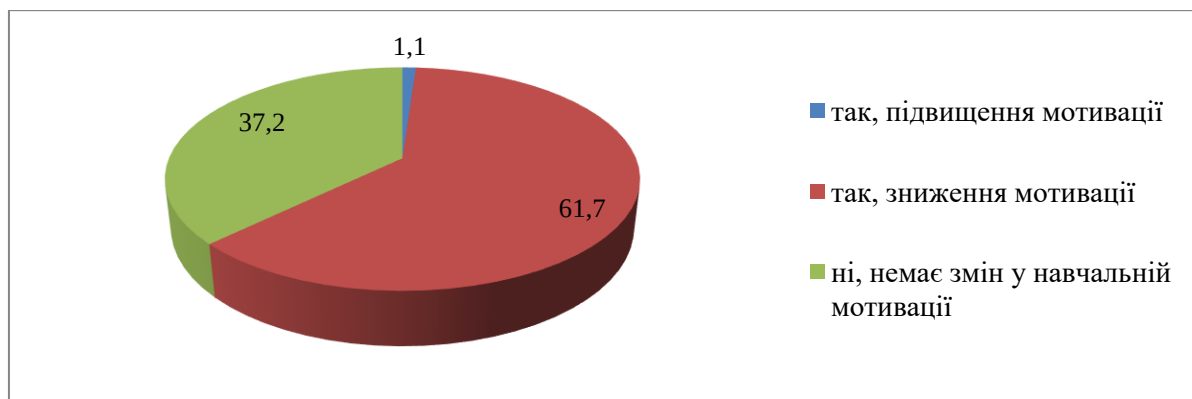


Рис. 3. Кількісні показники щодо впливу психічних (емоційних) станів, які переживають здобувачі вищої освіти на навчальну мотивацію в умовах війни. (Джерело: дані авторки)

Стосовно впливу емоційних переживань на пізнавальну активність і якість навчальної діяльності, то 26,4 % респондентів зауважили, що психоемоційний стан не впливає на їхню пізнавальну активність та якість навчальної діяльності, 62,1 % – частково впливає на зниження цих показників, 11,5 % – значно впливає на ефективність навчання. Водночас рівень досягнутих результатів навчання та їх якість до

початку повномасштабного вторгнення здобувачі вищої освіти оцінюють як дуже високий (15,3 %), високий (31,1 %), середній (39,8 %), низький (11,9 %), дуже низький (1,9 %). У ході проведеного опитування було виявлено зниження цих показників після початку війни: дуже високий (13,4 %), високий (26,8 %), середній (41,4 %), низький (15,3 %), дуже низький (3,1 %) (Рис. 4).

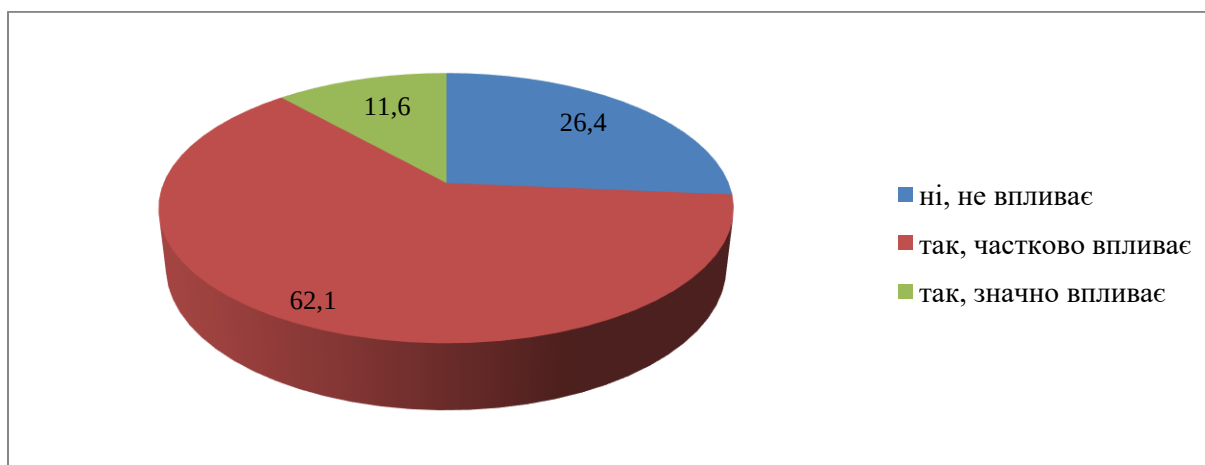


Рис. 4. Кількісні показники щодо впливу емоційних станів, які переживають здобувачі вищої освіти на пізнавальну активність і якість навчальної діяльності в умовах війни. (Джерело: дані авторки)

Цікавими для нашого дослідження є результати оцінки здобувачами вищої освіти важливості психосоціальної підтримки для

покращення їхньої навчальної мотивації та якості навчання в умовах воєнного стану. Зокрема переважна більшість респондентів зауважили, що

це дуже важливо (21,6 %) і важливо (46,3 %). Натомість лише 26,4 % осіб відзначили, що це не важливо та 5,7 % здобувачів наголосили на тому,

що психосоціальна підтримка не відіграє важливої ролі у підвищенні їхньої мотивації і якості навчальної діяльності (Рис. 5).

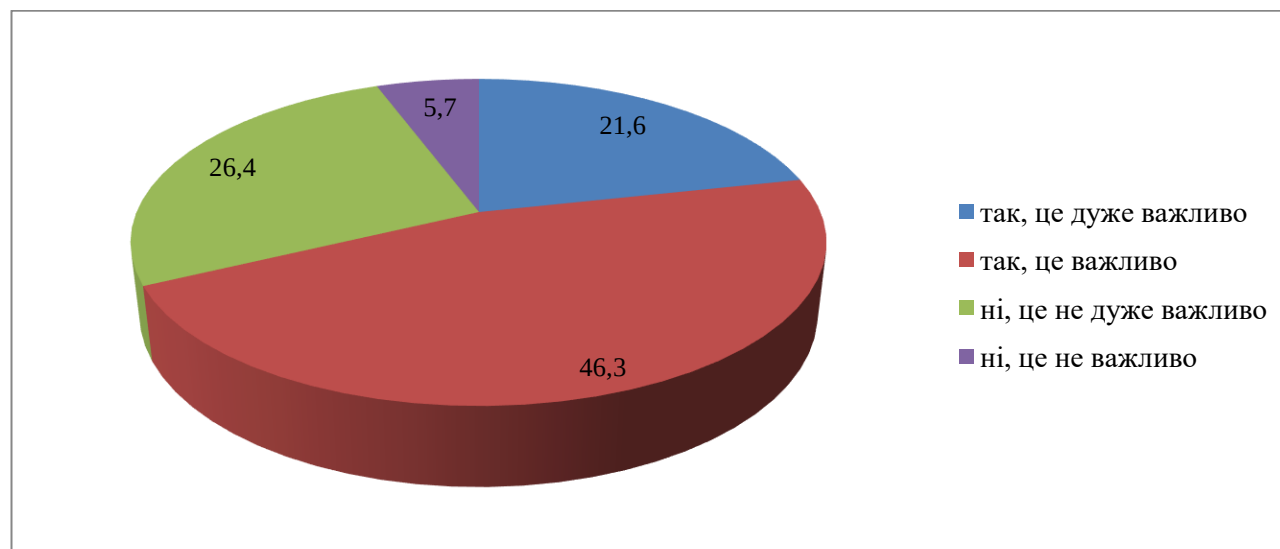


Рис. 5. Кількісні показники щодо необхідності психосоціальної підтримки здобувачів вищої освіти для підвищення навчальної мотивації і якості навчання в умовах війни. (Джерело: дані авторки)

Отже, проведене дослідження дало змогу констатувати, що переважна більшість здобувачів вищої освіти задоволені умовами проживання і освітнім середовищем, які є безпечними та психологічно комфортними для навчання. Оцінюючи вплив війни на психоемоційний стан, значна частина респондентів зауважила, що періодично відчувають симптоми стресу впродовж дії воєнного стану, серед найпоширеніших з яких є підвищена тривожність, виснаження, спустошення, пригніченість, апатія, невизначеність, дратівливість, погіршення пам'яті й здатності до концентрації уваги, зниження працездатності, порушення сну. Це все, на думку більшої частини опитаних, впливає на зниження їхньої навчальної мотивації, пізнавальної активності та якості навчальної діяльності. Вирішення цієї проблеми потребує посилення психосоціальної підтримки здобувачів вищої освіти на всіх рівнях: від викладачів, які виконують психотерапевтичні функції під час проведення занять, до усіх служб університету, а за потреби відповідних фахівців задля створення сприятливих і психологічно комфортних умов для якісного надання освітніх послуг в умовах воєнного стану і в повоєнний період.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Порушена в цій науковій розвідці проблема набула особливої актуальності під час російсько-української війни, яка призвела до серйозних негативних наслідків для психосоціального здоров'я й погіршення емоційного благополуччя учасників освітнього процесу. За цих умов одним із пріоритетів у діяльності закладів освіти є створення безпечного й психологічно комфортного освітнього середовища для здобувачів та працівників, забезпечення їхньої психологічної стійкості. Будучи надзвичайно потужним емоціогенним фактором, війна негативно впливає на якість життєдіяльності особистості та функціонування її емоційної сфери, знижуючи здатність до протистояння впливу психотравмуючих подій та їхніх наслідків. Все це позначається на навчальній мотивації, пізнавальній активності та результатах навчальної діяльності здобувачів освіти, які в певній мірі знижуються з огляду на несприятливі для навчання умови й унаслідок глибоких та інтенсивних емоційних переживань, спричинених жахливими наслідками повномасштабної війни. Відтак винятково важливого значення набуває питання психосоціальної підтримки учасників

освітнього процесу в умовах воєнного стану задля підвищення їх психоемоційної стійкості й оптимізації навчальної діяльності, що є одним із індикаторів забезпечення якісної освіти на всіх рівнях її функціонування.

Перспективи подальших досліджень полягають у впровадженні інноваційних освітніх технологій і визначенні їх ефективності з огляду на підвищення навчальної мотивації та якості професійної підготовки здобувачів вищої освіти.

Література

- Мельник М. Освіта в умовах воєнного стану : результати опитування. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2022. № 4 (1). С. 1–8. DOI : <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4130>
- Андрєєнкова В. Л., Войцях Т. В., Гриців І. П., Мельничук В. О., Сабліна Н. О., Флярковська О. В., Харківська Т. А. Психосоціальна підтримка учасників освітнього процесу: навчально-методичний посібник : Київ, 2023. 149 с.
- Всеукраїнська програма ментального здоров'я «Ти як?». 2022. URL : <https://www.howareu.com/> (Дата звернення: 28.09.23).
- Головні підсумки реалізації Національної програми психічного здоров'я та психосоціальної підтримки. 2022. URL : <https://mon.gov.ua/ua/news/golovni-pidsumki-realizaciyi-nacionalnoyi-programi-psiichnogo-zdorovya-ta-psihosocialnoyi-pidtrimki> (Дата звернення: 29.09.23).
- Джеджера О. Емоційна стійкість здобувачів освіти в умовах війни як проблема вищої школи. *Психологія : реальність і перспективи*. Збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету. 2022. Вип. 18. С. 73–80. DOI : <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i18.281>
- Духневич В. М. Створення безпечного освітнього середовища : «Шість кроків до безпеки». *Проблеми політичної психології*. 2022. № 12 (26). С. 266–278. DOI : <https://doi.org/10.33120/popp-Vol26-Year2022-105>
- Коцур Н., Товкун Л. Формування психологічної безпеки освітнього середовища в умовах російсько-української війни. *Європейські гуманітарні студії : держава і суспільство*. 2023. № 1. С. 56–73. DOI : <https://doi.org/10.38014/ehs-ss.2023.1.04>
- Курс підвищення кваліфікації для освітян «Перша психологічна допомога учасникам освітнього процесу під час та після завершення воєнних дій». URL : <https://hryoutest.in.ua/courses/programa-pidvishchennya-kvalifikaciyi-psiologichnoyi-pidtrimki-dlya-osvityan-ta-batkiv> (Дата звернення: 30.09.23).
- Марухина І. В. Алгоритм роботи працівника психологічної служби з формування безпечного освітнього середовища у закладі освіти. *Психологічний супровід формування демократичних засад та профілактики і розв'язання конфліктів у закладі освіти* : практичний посібник / за заг. ред. В. Г. Панка. Київ : Ніка-Центр, 2021. С. 148–163.
- Освіта України в умовах воєнного стану : інформаційно-аналітичний збірник / за заг. ред. С. Шкарлета. Київ, 2022а. 359 с.
- Освіта України в умовах воєнного стану. Інноваційна та проєктна діяльність : науково-методичний збірник / за заг. ред. С. М. Шкарлета. Київ-Чернівці, 2022б. 140 с.
- Пилипенко Н. Психологічна допомога та підтримка постраждалим внаслідок війни в Україні. *Вісник Національного університету оборони України*. 2022. № 70 (6), С. 142–148. DOI : <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2022-70-6-142-148>
- Про забезпечення психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану в Україні : Лист Міністерства освіти і науки України від 29.03.2022 № 1/3737-22. URL : <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zabezpechennya-psiologichnogo-suprovodu-uchasnikiv-osvitnogo-procesu-v-umovah-voennogo-stanu-v-ukrayini> (Дата звернення: 28.09.23).
- Про утворення Міжвідомчої координаційної ради з питань охорони психічного здоров'я та надання психологічної допомоги особам, які постраждали внаслідок збройної агресії Російської Федерації

- проти України: Постанова Кабінету Міністрів України від 7.05.2022 № 539. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/539-2022-%D0%BF#Text> (Дата звернення: 28.09.23).
- Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій : методичний посібник / за ред. З. Г. Кісарчук. Київ : ТОВ Видавництво «Логос», 2015. 207 с.
- Сафонов Ю., Флярковська О. Українська освіта у воєнний та поствоєнний періоди : психологічні фактори та економічні наслідки. *Проблеми освіти*. 2023. Вип. 1 (98). С. 6–22. DOI : <https://doi.org/10.52256/2710-3986.1-98.2023.01>
- Слюсаревський М. М., Григоровська Л. В. Психологічна підтримка учасників освітнього процесу в умовах війни. *Вісник НАПН України*. 2022. № 4 (1). С. 1–7. DOI : <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4129>
- Сміт П., Дирегров Е, Юле У. Діти та війна : навчання технік зцілення. Львів, 2016. 98 с.
- Устінов О. В. Підсумки Національної програми психічного здоров'я та психосоціальної підтримки за 2022 р. *Український медичний часопис*. 2022. URL : <https://umj.com.ua/uk/novyna-237177-pidsumki-natsionalnoyi-programi-psiichnogo-zdorov-ya-ta-psihosotsialnoyi-pidtrimki-za-2022-r> (Дата звернення: 29.09.23).
- Цюман Т. П., Бойчук Н. І. Кодекс безпечного освітнього середовища : метод. посіб. Київ, 2018. 56 с.
- Щодо діяльності психологічної служби в системі освіти у 2022/2023 навчальному році : Лист Міністерства освіти і науки України від 02.08.2022 № 1/8794-22. URL : <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-diyalnosti-psiichologichnoyi-sluzhbi-u-sistemi-osviti-v-20222023-navchalnomu-roci> (Дата звернення: 30.09.23).
- Kurapov A., Pavlenko V., Drozdov A., Bezliudna V., Reznik A. & Isralowitz R. Toward an understanding of the Russian-Ukrainian war impact on university students and personnel. *Journal of loss and trauma*. 2022. № 28 (2). P. 167–174. DOI : <https://doi.org/10.1080/15325024.2022.2084838>
- Lavrysh Yu., Lytovchenko I., Lukianenko V., Golub T. Teaching during the wartime : Experience from Ukraine. *Educational Philosophy and Theory*. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2098714>
- Topuzov O., Bibik N., Lokshyna O., Onopriienko O. (2022). Organisation of primary education at war in Ukraine : results of a survey of primary education specialists. *Education: Modern Discourses*. 2022. № 5. P. 7–18. DOI: <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2022-5-01>

References

- Andrieienkova, V. L., Voitsiakh, T. V., & Fliarkovska, O. V. (Ed.) (2023). Psychosocial support for participants in the educational process: a teaching and methodological manual : Kyiv (ukr).
- Dukhnevych, V. M. (2022). Creating a safe educational environment: «Six steps to safety». *Problems of Political Psychology*, 12(26), 266–278. <https://doi.org/10.33120/popp-Vol26-Year2022-105> (ukr).
- Dzhedzhera, O. (2022). Emotional stability of educators in war conditions as a problem of higher education. *Psychology: Reality and Prospects. Collection of Scientific Papers of Rivne State Humanitarian University*, 18, 73–80 <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i18.281> (ukr).
- Kisarchuk, Z. H. (Ed.) (2015). Psychological assistance for those affected by crisis traumatic events: a methodological guide. Kyiv: TOV Vydavnytstvo «Lohos» (ukr).
- Kotsur, N., Tovkun, L. (2023). Formation of the psychological safety of the educational environment in the conditions of the russian-Ukrainian war. *European humanities studies: state and society*, 1, 56–73. <https://doi.org/10.38014/ehs-ss.2023.1.04> (ukr).
- Kurapov, A., Pavlenko, V., Drozdov, A., Bezliudna, V., Reznik, A. & Isralowitz, R. (2022). Toward an understanding of the Russian-Ukrainian war impact on university students and personnel. *Journal of loss and trauma*, 28(2), 167–174. <https://doi.org/10.1080/15325024.2022.2084838> (eng).
- Lavrysh, Yu., Lytovchenko, I., Lukianenko, V., & Golub, T. (2022). Teaching during the wartime : Experience from Ukraine. *Educational Philosophy and Theory*. <https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2098714> (eng).
- Marukhyna, I. V. (2021). Algorithm of work for a psychological service employee on creating a safe educational environment in an educational institution. Panko V. H. (Ed.) *Psychological support for the formation of*

- democratic principles and the prevention and resolution of conflicts in an educational institution: a practical guide* : Nika-Tsentr, 148–163 (ukr).
- Melnyk, M. (2022). Education during martial law: a survey results. *Bulletin of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*, 4(1), 1–8. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4130> (ukr).
- On establishment of the Interagency Coordination Council for Mental Health Protection and the Provision of Psychological Assistance to Individuals Affected by the Armed Aggression of the russian federation against Ukraine: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine. № 539 (2022). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/539-2022-%D0%BF#Text> (Access: 28.09.23) (ukr).
- On higher education: Law of Ukraine. № 1556-VII (2014). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (Access: 28.09.23) (ukr).
- On providing psychological support for participants in the educational process in the conditions of martial law in Ukraine: Letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine. № 1/3737-22 (2022). <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zabezpechennya-psihologichnogo-suprovodu-uchasnikiv-osvitnogo-procesu-v-umovah-voyennogo-stanu-v-ukrayini> (Access: 28.09.23) (ukr).
- On activities of the psychological service in the education system in the 2022/2023 academic year: Letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine. № 1/8794-22 (2022). <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-diyalnosti-psihologichnoyi-sluzhbi-u-sistemi-osviti-v-20222023-navchalnomu-roci> (Access: 30.09.23) (ukr).
- Professional development course for educators «First Psychological Aid to Educational Process Participants During and After Armed Conflicts». <https://hryoutest.in.ua/courses/programa-pidvishchennya-kvalifikacii-psihologichnoji-pidtrimki-dlya-osvityan-ta-batkiv> (Access: 30.09.23) (ukr).
- Pylypenko, N. (2022). Psychological assistance and support to victims as a result of the war in Ukraine. *Bulletin of the National Defense University of Ukraine*, 70(6), 142–148. <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2022-70-6-142-148> (ukr).
- Safonov, Yu., & Fliarkovska, O. (2023). Ukrainian education in the war and post-war periods: psychological factors and economic consequences. *Problems of Education*, 1(98), 6–22. <https://doi.org/10.52256/2710-3986.1-98.2023.01> (ukr).
- Shkarlet, S. (Ed.) (2022). Education in Ukraine under martial law: an information and analytical collection. Kyiv (ukr).
- Shkarlet, S. (Ed.) (2022). Education in Ukraine under martial law. Innovative and project activities: scientific and methodological collection. Kyiv-Chernivtsi (ukr).
- Sliusarevskiy, M. M., & Hryhorovska, L. V. (2022). Psychological support for education process participants the conditions of war. *Bulletin of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*, 4(1), 1–7. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4129> (ukr).
- Smit, P, Dyrehrov, E, & Yule, U. (2016). Children and war: teaching healing techniques. Lviv (ukr).
- The All-Ukrainian Mental Health Program «How Are You?» (2022). <https://www.howareu.com/> (Access: 28.09.23) (ukr).
- The main outcomes of implementation of the National Program of Mental Health and Psychosocial Support (2022). <https://mon.gov.ua/ua/news/golovni-pidsumki-realizaciyi-nacionalnoyi-programi-psihichnogo-zdorovya-ta-psihosocialnoyi-pidtrimki> (Access: 29.09.23) (ukr).
- Topuzov, O., Bibik, N., Lokshyna, O., & Onoprienko, O. (2022). Organisation of primary education at war in Ukraine: results of a survey of primary education specialists. *Education: Modern Discourses*, 5, 7–18. <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2022-5-01> (eng).
- Tsiuman, T. P., & Boichuk, N. I. (2018). Code of safe educational environment: methodical manual. Kyiv (ukr).
- Ustinov, O. V. (2022). Results of the National Mental Health and Psychosocial Support Program for 2022. *Ukrainian Medical Journal*. <https://umj.com.ua/uk/novyna-237177-pidsumki-natsionalnoyi-programi-psihichnogo-zdorov-ya-ta-psihosotsialnoyi-pidtrimki-za-2022-r> (Access: 29.09.23) (ukr).

PSYCHOSOCIAL SUPPORT FOR THE EDUCATIONAL PROCESS PARTICIPANTS AS AN INDICATOR OF THE QUALITY OF EDUCATION UNDER MARTIAL LAW

Liubomyra Iliichuk, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Assistant Professor at the Department of Primary Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine, e-mail: liubomyra.iliichuk@pnu.edu.ua

The article emphasizes that Russia's armed aggression against Ukraine has significantly affected the security situation and the deterioration of the psychological state of the educational process participants, which is a dangerous phenomenon in the context of ensuring the quality of education. The necessity of creating a safe educational environment to reduce the impact of risk factors on the mental health of students, their parents and educators is put stress on. The challenges faced by the psychological service in the education system during the war are identified, in particular the growing number of people who are in need of psychological help and support, an insufficient number of trained practical psychologists and educators for providing psychological support and first psychological aid to the educational process participants, an imperfect system of support for educators and practical psychologists while working in stressful conditions, parents' lack of awareness of mental health issues and mechanisms for providing psychological support to their children. The article highlights the peculiarities of providing psychosocial support to children and adults affected by the war in crisis situations as well as the mechanisms of psychological self-help as a factor of stress resistance and internal potential to withstand psychological trauma during the war. The ways of implementing the educational policy to ensure constant supervision and timely provision of psychosocial support for the educational process participants under martial law are revealed, which is a guarantee and a necessary prerequisite of quality education in accordance with the goals and objectives of the education system. The results of an empirical study into the war's impact on the life of students and their mental health have shown that their psychological state underwent significant changes during martial law, which led to the weakening of academic motivation and a deterioration in learning outcomes. It is concluded that psychosocial support for the educational process participants is a prerequisite for ensuring the quality of education in the conditions of war and in the post-war period.

Keywords: psychosocial support, psychological safety, educational environment, quality of education, Ukrainian education, martial law.

Стаття надійшла до редакції / Received 07.09.2023

Прийнята до друку / Accepted 23.10.2023

Унікальність тексту 90 % (Unicheck ID1015545848)

© Ілійчук Любомира Василівна, 2023

DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-9-21>

УДК 316.4.063.3:376-056.36-053.6

Анна Андріївна Катеринич

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-9481-2688>

аспірантка другого року навчання

спеціальності 231 Соціальна робота

Київського університету імені Бориса Грінченка

м. Київ, Україна

a.katernych.asp@kubg.edu.ua

СОЦІАЛЬНА ІНТЕГРАЦІЯ МОЛОДІ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ: АКТУАЛЬНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ

В оглядовій статті окреслено напрями розбудови системи соціального інтегрування молоді із інтелектуальними порушеннями. Визначено, що молодь з інтелектуальними порушеннями – це особи, які мають якісні та кількісні відхилення розвитку розумових здібностей та повністю або частково

втрапили здатність самотійно виконувати певні функції в результаті захворювання, отриманої травми або порушення, яке виникло в момент народження. Було визначено, що соціальна інтеграція молоді з інтелектуальними порушеннями – це процес надання реальних можливостей брати участь у всіх видах і формах життя соціуму на рівні і разом з іншими представниками суспільства в умовах, що компенсують відхилення в розвитку.

Ключові слова: соціальна інтеграція, інтелектуальні порушення, соціально-педагогічна допомога, реабілітаційні заходи, інвалідність.

Вступ. Держава Україна формує соціально-економічну політику стосовно забезпечення захисту прав та інтересів громадян з інвалідністю, зокрема з інтелектуальними порушеннями, при цьому її особлива увага зосереджена на визнанні гуманістичних принципів соціальної взаємодії, які найбільш відповідають правовій державі і є одними з передумов залучення молоді з інтелектуальними порушеннями у систему суспільних відносин. Інтелектуальні порушення, як системні порушення пізнавальної діяльності, супроводжуються порушеннями комунікації, поведінки, мовлення, сенсомоторного функціонування, що зумовлює труднощі соціальної адаптації та соціалізації. Ці труднощі у розвитку молодих осіб стають перешкодою до повноцінної гармонійної інтеграції в суспільство, що зумовлює потребу у системній підтримці їхньої соціальної інтеграції з боку держави та суспільства.

Сьогодні існує значна кількість досліджень, які вивчають різні фактори успішної соціальної інтеграції молоді з інтелектуальними порушеннями в соціальний простір. Так А. Колупаєва, Н. Софій, Ю. Найда (2014) вивчали особливості організації та управління інклюзивною освітою. С. Чупахіна (2020) спрямувала вивчення на психофізіологічні особливості опанування учнями з інтелектуальними порушеннями інформаційно-комунікаційними технологіями. В. Недомовна (2016) дослідила вплив співпраці батьківської спільноти та школи на успішність інклюзивної освіти. Л. Остролуцька та І. Луценко (2017) спрямували свій інтерес на вивчення особливостей соціальної роботи з сім'ями, в яких є особи з інвалідністю. Соціально-педагогічні аспекти роботи з молоддю з функціональними обмеженнями вивчала А. Капська (2003), С. Конопляста та О. Белова (2021) дослідили

умови інтеграції дітей з ООП в систему освітнього європейського простору, серед яких визначили «соціальну та побутову адаптацію; забезпечення правом на рівний доступ до освіти; врахування ціннісних інтересів, потреб, індивідуальних, психофізіологічних, інтелектуальних можливостей; формування пізнавальної активності до навчальної діяльності; створення умов для отримання досвіду соціальної взаємодії в оточенні ровесників з типовим психофізичним розвитком; розвиток морально-культурних цінностей» (с. 118). Питання соціально-правового захисту дітей з вадами інтелектуального розвитку вивчали Б. Андрусишин та В. Синьов (2007), а також Р. Імереллі, Р. Кравченко, Н. Майорова (2011), які за результатами свого вивчення сформували посібник для законних представників людей з інтелектуальною недостатністю та психосоціальними розладами з питань захисту прав, опіки та піклування. Ці та інші дослідження репрезентують широкий спектр досліджень з організаційних, соціально-психологічних, педагогічних, дидактичних, правових аспектів розвитку цілісної системи соціальної інтеграції осіб з особливими потребами до соціального простору. Проте швидкоплинність соціальних змін, що відбуваються останніми роками в нашому суспільстві, зумовлюють потребу в запродовженні дослідницької роботи та зосередженні уваги на пріоритетних напрямках розвитку системи ефективної соціальної інтеграції молоді з інтелектуальними порушеннями.

Мета дослідження – виявити напрями подальшого розвитку цілісної системи соціального інтегрування молоді з інтелектуальними порушеннями в Україні.

Методи дослідження: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення психологічної та педагогічної літератури з метою з'ясування змістовного наповнення базових понять

дослідження, обґрунтування сутності та особливостей соціальної інтеграції молоді з інтелектуальними порушеннями.

Зміст і сутність поняття «інтелектуальні порушення». У Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю було надано класифікацію інвалідності, а саме: фізичну; сенсорну, ментальну (порушення психіки та поведінки: епілепсія, аутизм, синдром Дауна); інтелектуальну (розумова відсталість, що дорівнює 70 одиницям або нижче при індивідуально проведеному IQ-тестуванні). Крім того, інвалідність за критерієм інтелекту має наступні рівні вираженості: легка – від 50–55 до 70 IQ; помірна від 35–40 до 50–55 IQ; тяжка від 20–25 до 35–40 IQ; глибока – нижче 20–25 IQ та неуточнена розумова відсталість (Остролюцька, Луценко, 2017, с. 163). Концепція інвалідності в Україні передбачає мобілізацію зусиль держави на те, щоб молодь з інтелектуальними порушеннями мала рівні можливості для реалізації своїх соціальних прав, незалежної та повноцінної участі у житті суспільства.

У наукових джерелах ХХ ст. активно застосовувались такі поняття, як «ідіотія», «дебільність», «розумова недостатність». Але вже з 1992 року почав набувати більш широкого вжитку термін «розумова відсталість», який був закріплений у Міжнародній статистичній класифікації хвороб (МКХ-10), розробленій ВООЗ. Відповідно до цього документа розумова відсталість – стан затриманого або неповного розвитку психіки, який супроводжується порушенням когнітивних, мовленнєвих, моторних і соціальних здібностей. Але в одинадцятому перегляді Міжнародної статистичної класифікації хвороб і проблем, пов'язаних зі здоров'ям (МКХ-11), цей термін був змінений на «порушення інтелектуального розвитку», що відповідає основним аспектам недискримінаційного підходу до осіб з психічними та фізичними порушеннями та характеризується інтелектуальним функціонуванням та адаптивною поведінкою.

Сучасне трактування поняття «інтелектуальні порушення» було запропоноване Американською асоціацією з інтелектуальних порушень та порушень розвитку (AAIDD) як

порушення, що пов'язані зі значними обмеженнями інтелектуального функціонування та комплексом психоемоційних реакцій людини, спрямованих на звикання до певних умов життя, що проявляється в оволодінні академічними, соціальними і практичними навичками та виражається у віці до 18 років (Schalock, Borthwick-Duffy, & Bradley, 2010).

Американська психологічна асоціація (APA) розробила «Діагностичне та статистичне керівництво з психічних розладів» (DSM-5), де зазначили, що інтелектуальні порушення належать до розладів нервово-психічного розвитку, і підкреслили їх здатність довго зберігати і виявляти свої властивості та тісний зв'язок з ранніми порушеннями роботи мозку. Відповідно до доведених клінічних суджень та стандартизованих результатів оцінювання J. Matson, A. Issarraras (2019, с. 1095) було визначено, що до основних ознак, які засвідчують інтелектуальні порушення, належить порушення здатності до зіставлення думок, зв'язок їх задля відповідних висновків, логічне мислення, побудова суджень, осмислення, навчання, розв'язання проблем, організація і планування та навички самостійного життя в соціумі (адаптивні навички), до яких належить здійснення роботи в академічних, соціальних та практичних сферах, наприклад, в колективі, вдома чи в освітньому закладі, відповідно до вікової категорії, статеві ознаки та очікувань в соціально-культурній сфері. Крім того, вченими було зазначено, що зазначені порушення можуть не проявлятися впродовж усього періоду розвитку індивіда. Р. Шалок, Р. Лукасон та К. Шогрен (2007) констатували, що зміст поняття «інтелектуальні порушення» впродовж багатьох років залишається майже незмінним та передбачає порушення пізнавальної активності, комплекс психоемоційних реакцій людини, спрямованих на звикання до певних умов життя та ранніх проявів відмічених симптомів (Schalock, Luckasson, & Shogren, 2007, с. 119).

С. Чупахіна (2020) інтелектуальні порушення розглядає як стійкі порушення пізнавальної діяльності в результаті органічного ураження головного мозку (с. 162). І. Войтюк (2020) цей термін визначає як певну групу

патологічних станів, що характеризується порушенням цілісної взаємодії між інтелектуальною та афективними сферами пізнавальної діяльності, що виявляється в загальному психічному недорозвитку з переважаючим інтелектуальним дефектом та труднощами в адаптації до соціального середовища (с. 46). У досліджуваному контексті цінними, на наш погляд, є наукові положення вчених Л. Прядко та О. Фурман, які трактували «розумову відсталість» як систему спадкових, вроджених або набутих синдромів загального психічного відставання у розвитку, що виражається у труднощах процесу адаптації до соціального простору (Прядко та Фурман, 2015, с. 7).

На підставі зазначеного вище, сформулюємо ключовий термін нашого дослідження – *молодь з інтелектуальними порушеннями* – це особи, які мають якісні та кількісні відхилення розвитку розумових здібностей та повністю або частково втратили здатність самостійно виконувати певні функції у порівнянні зі здоровими людьми в результаті захворювання, отриманої травми чи вад, які виникають на момент народження.

Законодавча база як інструмент розбудови системи соціального інтегрування молоді з інтелектуальними порушеннями. Важливим напрямом роботи на державному рівні з метою реформування та впровадження міжнародних підходів до соціальної інклюзії є Розпорядження Кабінету Міністрів України № 1018 від 27.12.2017 року «Про схвалення Концепції розвитку охорони психічного здоров'я в Україні на період до 2030 року», яке було прийняте для подолання соціальної ізоляції осіб з психічними та інтелектуальними порушеннями, що здійснюється за рахунок включення цих осіб до соціальних спільнот, забезпечення їх підтриманого проживання на рівні територіальної громади, соціального супроводу у процесі працевлаштування, оптимізації системи надання соціальних і реабілітаційних послуг.

Сьогодні у практичній сфері соціальної інтеграції молоді з інтелектуальними порушеннями застосовується комплекс фундаментальних міжнародних законодавчих

документів, а саме: Загальна декларація прав людини (ЗДПЛ), що була прийнята Генеральною Асамблеєю ООН 10.12.1948 року, Декларація про права розумово відсталих осіб, яка проголошує права осіб з інтелектуальною недостатністю, що була прийнята 20.12.1971 року. Цей документ створений з метою визначення рівних та особливих прав осіб з розумовою відсталістю, Декларація про права інвалідів, проголошена ООН 09.12.1975 року, а «Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів», що були прийняті на 48 сесії Генеральної Асамблеї ООН 20.12.1993 року, увібрали в себе дух та ідеологію всіх основних актів Організації Об'єднаних Націй в гуманітарній сфері та в подальшому стали основним міжнародним документом, який фіксує основні принципи взаємодії соціуму та людей з обмеженими можливостями.

Саме ці законодавчі документи світового співтовариства стали основою для створення нормативно-правових актів в Україні щодо забезпечення захисту і підтримки осіб з функціональними обмеженнями, а саме: Закон України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні», що був ухвалений 21.03.1991 року, Закон України від 06.10.2005 р. «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні», Закон України від 17.01.2019 р. «Про соціальні послуги», Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо перейменування Фонду соціального захисту інвалідів і приведення термінології у відповідність із законодавством у сфері соціального захисту осіб з інвалідністю» (2021).

Чинне українське законодавство сприяло створенню системи соціального захисту осіб з інвалідністю відповідно до реальної ситуації в Україні, а саме: пенсійне забезпечення, загальнообов'язкове державне соціальне страхування, державна соціальна допомога та підтримка (пільги та компенсації), матеріальне, соціально-побутове і медичне забезпечення інвалідів, організація інклюзивного навчання, а також соціальну і професійну реабілітації (Соціально-правовий захист, 2007, с. 1–2). Крім цього, важливо зазначити, що для соціальної інтеграції осіб з інтелектуальними порушеннями

та забезпечення послуг на рівні громади є надання соціальних послуг шляхом впровадження механізму соціального замовлення, що проводиться в обсязі та з дотриманням вимог, визначених державними стандартами соціальних послуг з урахуванням потреб вразливих груп населення відповідно до Закону України «Про соціальні послуги» (2019).

Соціальне інтегрування молоді з інтелектуальними порушеннями як процес. Розглядаючи категорію «інтеграція», акцентуємо увагу на дослідженнях О. Безпалько (2008), який розглядає це поняття як процес та результат формування зв'язків, що сприяють та гарантують взаємозв'язок компонентів і виникнення інтегративних якостей, а термін «інтегрування» окреслює сам процес інтеграції. У наукових джерелах «соціальна інтеграція» характеризується як досягнення кінцевої мети даного процесу, коли особистість, яка має тимчасові або постійні порушення у фізичному чи психічному розвитку, входить в життя соціуму і почуває себе комфортно. При цьому, як відомо, основним завданням соціальної інтеграції є побудова такого суспільства, де кожна особистість буде відчувати себе затишно та приймати активну участь у забезпеченні його розвитку. Крім того, було визначено, що соціальна інтеграція осіб із інвалідністю розглядається як система заходів, які орієнтовані на відтворення порушених чи позбавлених особистістю зв'язків та відносин з соціумом (Прядко, 2015).

У психолого-педагогічних джерелах феномен соціального інтегрування розглядається з позиції соціальної адаптації особистості з проблемами в розвитку до загальної системи соціальних відносин, перш за все в межах того найближчого простору, в яке вона інтегрується (Капська, 2003, с. 72); процес і водночас система залучення такої особистості в різні соціальні групи і ставлення через забезпечення спільної діяльності (ігрової, навчальної, трудової) (*Інклюзивна освіта*, 2014, с. 56); досягнення кінцевої цілі у процесі спеціального навчання, яке орієнтоване на ознайомлення особистості з проблемами розвитку життя соціуму (Недомовна, 2016, с. 21). Отже, поняття «соціальна інтеграція» -- це динамічна

система, у якій реалізується досягнення поставленої мети, а саме: відновлення соціального статусу людей з інвалідністю, і, як наслідок, здійснюється залучення таких осіб в усі соціальні системи, інститути, відносини, які розраховані для здорових людей, а також їх участь у головних життєвих сферах та діяльності соціуму відповідно до віку й статевої приналежності, яка спрямована на соціальну адаптацію молоді з інтелектуальними порушеннями до загальної системи соціальних стосунків.

На підставі зазначеного вище, сформулюємо ключовий термін нашого дослідження – *соціальна інтеграція молоді з інтелектуальними порушеннями* – це процес надання молоді з інтелектуальними порушеннями реальних можливостей брати участь у всіх видах і формах життя соціуму на рівні і разом з іншими представниками суспільства в умовах, що компенсують відхилення в розвитку.

Соціальна адаптація молоді з інтелектуальними порушеннями як початковий етап їхнього соціального інтегрування. Підготовка молоді з інтелектуальними порушеннями до соціального інтегрування має ґрунтуватися на розробці нових теоретичних підходів до організації її навчання, виховання і організації всієї життєдіяльності. Це завдання має вирішуватися з урахуванням всього комплексу медичних, педагогічних, економічних, соціально-психологічних компонентів.

Одним з початкових етапів інтеграції молоді з інтелектуальними порушеннями в суспільство є соціальна адаптація, яка відбувається на трьох рівнях: фізіологічному (здатність підтримувати власні фізіологічні параметри в межах, які необхідні для нормальної життєдіяльності при зміні зовнішніх умов), психологічному (забезпечення нормальної роботи всіх психічних структур під впливом зовнішніх психологічних факторів) і соціальному.

Установами, що вирішують задачу соціальної адаптації молоді з інтелектуальними порушеннями, є (1) *інклюзивні освітні заклади*, які здійснюють спеціально організований неперервний педагогічний, корекційний, виховний вплив з урахуванням всієї складності порушень

розвитку цієї категорії молоді, (2) *реабілітаційні центри* системи соціального захисту та соціальних служб для молоді. Останнім часом виникла велика кількість державних та приватних закладів реабілітації, де надаються якісні послуги із соціальної інклюзії, денного догляду, організації дозвілля, літнього оздоровлення тощо. Значна кількість закладів надають консультативну, методичну та матеріальну допомогу (Імереллі та ін., 2011, с. 41). (3) *заклади системи спеціальної освіти*. Наголосимо, що для впровадження успішної комплексної системи медико-соціальної та психолого-педагогічної реабілітації таких дітей фахівцям необхідно врахувати психолого-педагогічні, соціально-психологічні, а також особистісно-індивідуальні фактори, які ускладнюють розвиток і самореалізацію цих дітей.

Індивідуальна програма як інструмент реалізації завдань соціальної інтеграції. Соціальна інтеграція осіб з інтелектуальними порушеннями може бути досягнута за допомогою реалізації індивідуальної програми соціально-педагогічної реабілітації, яка передбачає роботу із близьким оточенням (дорослими і дітьми) молодої людини як найбільш значимих суб'єктів процесу її соціального інтегрування. Процес соціального інтегрування вважається успішним, якщо його учасники набули нові соціальні ролі, цінності, норми, стереотипи поведінки, що у повній мірі задовольняють потреби особи.

Висновок. Молодь з інтелектуальними порушеннями – це особи, які мають якісні та кількісні відхилення розвитку розумових здібностей та повністю або частково втратили здатність самостійно виконувати певні функції в результаті захворювання, отриманої травми чи вад, які виникли при народженні. Підтримка соціального інтегрування молоді з інтелектуальними порушеннями на рівні держави

виражається у функціонуванні системи інститутів, які вирішують окремі завдання цього процесу. Зокрема формується державна політика толерантності стосовно осіб з інтелектуальними порушеннями, впроваджуються механізми із забезпечення конституційних прав та свобод, а також реалізуються рівні можливості в усіх сферах життя суспільства. Законодавча база в Україні виступає основним інструментом, що гарантує особам з інтелектуальними порушеннями отримання якісних послуг, до яких належить корекційно-педагогічна робота, піклування, захист прав, лікування тощо.

Початковим етапом соціальної інтеграції молоді з інтелектуальними порушеннями є розгортання змістовної діяльності закладів освіти (спеціальної та інклюзивної) та комплексної реабілітації в Україні, які здатні успішно здійснити соціальну адаптацію осіб з порушеннями інтелекту шляхом пропедевтичного комплексного (соціального, емоційного та когнітивного) розвитку кожної дитини з тим, щоб вона відчувала себе неповторним, повноцінним учасником суспільного життя.

Відповідно до пріоритетних напрямів подальшої розбудови системи соціальної інтеграції молоді з інтелектуальними порушеннями належать: подальше вдосконалення законодавчо-нормативної бази, вдосконалення організаційно-методичних засад діяльності закладів інклюзивної освіти та комплексної реабілітації, підвищення прозорості та доступності соціальних послуг, системна інформаційна політика, спрямована на гуманізацію ставлення суспільства до осіб з різними типами порушень розвитку.

Перспективними напрямками подальших досліджень є вивчення досвіду європейських країн щодо забезпечення соціальної інтеграції молоді з інтелектуальними порушеннями.

Література

- Андрусишин Б. І., Синьов В. М. Соціально-правовий захист дітей з вадами розумового розвитку: навч посібник. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова. 2007. 176 с.
- Безпалько О. В. Шляхи адаптації та інтеграції в громаду дітей з обмеженими функціональними можливостями. *Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки*. № 121. 2008. С. 32–35.
- Войтюк І. В. Корекція мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями розвитку засобами нетрадиційної зображувальної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03. / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2020. 330 с.
- Імереллі Р., Кравченко Р., Майорова Н. Посібник для законних представників людей з інтелектуальною

- недостатністю та психосоціальними розладами з питань захисту прав, опіки та піклування. Київ : ВГО «Коаліція». 2011. 164 с.
- Капська А. Й. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю з функціональними обмеженнями : навчально-метод. посіб. для соц. працівників і соц. педагогів. Київ : ДЦССМ, 2003.
- Колупаєва А. А., Софій Н. З., Найда Ю. М. Інклюзивна освіта: особливості організації та управління: навч.- метод. посібн ; за заг. ред. Л. І. Даниленко. Київ, 2014. 238 с.
- Конопляста С. Ю., Белова О. Б. Актуальні проблеми інтеграції в освіті дітей з особливими освітніми потребами в Україні. *Науковий журнал Хортицької національної академії. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2021. Вип. 2(5). С. 103–112. DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5-11>*
- Недомовна В. Успішна інклюзивна освіта: співпраця батьківської спільноти та школи. *Директор школи. 2016. № 1/2. С. 20–22.*
- Остролицька Л. І., Луценко І. В. Соціальна робота з сім'ями, в яких є особи з інвалідністю. Соціальна робота з вразливими сім'ями та дітьми: посіб. у 2-х ч.; Ч 2. Київ : ОБНОВА КОМПАНІ, 2017. С. 161–190.
- Прядко Л. О., Фурман О. О. Дидактичні основи навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку : Методичний посібник. Суми. 2015. 114 с.
- Чупахіна С. В. Психофізіологічні особливості опанування учнями з інтелектуальними порушеннями інформаційно-комунікаційними технологіями. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, 6 (162), 2020. 156–166. DOI : <https://doi.org/10.5281/zenodo.3731333>.*
- Matson J. L., & Issarraras A. (2019). Handbook of intellectual disabilities. *Cham: Springer*, 1093–1103.
- Schalock R. L., Luckasson R. A., & Shogren K. A. (2007). The renaming of mental retardation: Understanding the change to the term intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45(2), 116–124.
- Schalock R.L., Borthwick-Duffy S.A., Bradley V.J., et al. Intellectual Disability: definition, classification, and systems of supports. Arlington, VA : ERIC; 2010.
- The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines, 1992. URL : <https://www.who.int/publications/i/item/9241544228>

References

- Andrusyshyn, B. I. & Syniov, V. M. (2007). Social and legal protection of children with intellectual disabilities : manual : National Pedagogical Dragomanov University (ukr).
- Bezpalko, O. V. (2008). Ways of adaptation and integration into the community of children with limited functional capabilities. *Herald of Cherkasy University. Pedagogical Sciences Series* (Iss. 121). 32–35 (ukr).
- Chupakhina, S. V. (2020). Psychophysiological features of learning information and communication technologies by students with intellectual disabilities. *Herald of T.H. Shevchenko National University "Chernihiv Colehium", 6 (162), 156–166. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3731333> (ukr).*
- Imerelli, R., Kravchenko, R. & Maiorova, N. (2011). Guide for legal representatives of people with intellectual disabilities and psychosocial disorders on rights protection, guardianship and care : Publishing House «Koalitsiia» (ukr).
- Kapska, A. Y. (2003). Social-pedagogical work with children and youth with functional limitations : scientific and methodological manual for social workers and social pedagogues : DTSSM (ukr).
- Kolupaieva A. A., Sofii N. Z. & Naida Yu. M. (2014). Inclusive education: peculiarities of organization and management : scientific and methodological manual (ukr).
- Konopliasta, S. Yu. & Bielova, O. B. (2021). Current problems of integration in the education of children with special educational needs in Ukraine. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work) : scientific journal : Publishing house of the Municipal Institution of Higher*

- Education — Khortytsia National Educational and Rehabilitational Academy of Zaporizhzhia Regional Council, Iss. 2(5). 103–112. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5-11> (ukr).
- Matson, J. L., & Issarraras, A. (2019). Handbook of intellectual disabilities. *Cham: Springer*, 1093–1103 (eng).
- Nedomovna, V. (2016). Successful inclusive education: cooperation between the parent community and the school. *School Headmaster*, 1/2, 20–22 (ukr).
- Ostrolutska L. I. & Lutsenko I. V. (2017). Social work with families in which there are persons with disabilities. Social work with vulnerable families and children : Part 2. : OBNOVA KOMPANI Publishing, 161–190 (ukr).
- Priadko, L. O. & Furman, O. O. (2015). Didactic foundations of teaching children with intellectual disabilities : methodological manual (ukr).
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A. & Bradley, V.J., et al. (2010). Intellectual Disability: definition, Classification, and Systems of Supports. Arlington, VA: ERIC (eng).
- Schalock, R. L., Luckasson, R. A., & Shogren, K. A. (2007). The renaming of mental retardation: Understanding the change to the term intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45(2), 116–124 (eng).
- The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines, (1992). <https://www.who.int/publications/i/item/9241544228> (eng).
- Voitiuk, I. V. (2020). Correction of thinking of older preschool children with intellectual developmental disorders by means of non-traditional pictorial activities: *thesis. ... Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.03. / National Pedagogical Dragomanov University* (ukr).

SOCIAL INTEGRATION OF YOUTH WITH INTELLECTUAL DISABILITIES: CURRENT DIRECTIONS OF DEVELOPMENT

Anna Katerynych, second-year graduate student majoring in 231 Social Work, Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine, e-mail : a.katerynych.asp@kubg.edu.ua

Young people with intellectual disabilities are persons who have qualitative and quantitative deviations in the development of mental abilities and have completely or partially lost the ability to independently perform certain functions as a result of illness, injury or birth defects. Support for social integration of youth with intellectual disabilities at the state level is expressed in the functioning of a system of institutions that solve individual tasks of this process. In particular, a state policy of tolerance for persons with intellectual disabilities is being formed, mechanisms are being implemented to ensure constitutional rights and freedoms, and equal opportunities are being implemented in all spheres of society. The legislative framework in Ukraine acts as the main tool that guarantees persons with intellectual disabilities to receive quality services, which include correctional and pedagogical work, care, protection of rights, treatment, etc. The initial stage of social integration of youth with intellectual disabilities is the deployment of meaningful activities of educational institutions (special and inclusive) and complex rehabilitation in Ukraine, which, in particular, are able to successfully implement social adaptation of persons with intellectual disabilities through propaedeutic complex (social, emotional and cognitive) development of each child so that he/she feels like a unique, full-fledged participant in social life. Accordingly, the priority directions for the further development of the system of social integration of young people with intellectual disabilities include the following: further improvement of the legislative and regulatory framework, improvement of the organizational and methodological foundations of the activities of institutions of inclusive education and comprehensive rehabilitation, increase in the transparency and accessibility of social services, systematic information policy aimed at humanizing society's attitude towards persons with various types of developmental disorders.

Key words: social integration, intellectual disabilities, socio-pedagogical assistance, rehabilitation measures, disability.

Стаття надійшла до редакції / Received 27.02.2023

Прийнята до друку / Accepted 31.03.2023

Унікальність тексту 83,7 % (Unicheck ID1015983119)

© Катеринич Анна Андріївна, 2023

DOI <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-9-4>

УДК 329.733:351.858(=161.2)-053.6(477-651.2:470-651.1)“2014/2023”

Анатолій Іванович Павленко

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-6553-3057>

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри соціальної роботи,
Хортицька національна академія,
м. Запоріжжя, Україна
anatolypavlenko@ukr.net

Ольга Олександрівна Сташук

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-7817-8739>

кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри соціальної роботи,
Хортицька національна академія,
м. Запоріжжя, Україна
olgastaschuk@gmail.com

Владислава Сергіївна Левченко

студентка 2 курсу другого (магістерського) рівня
спеціальності 231 Соціальна робота,
Хортицька національна академія,
м. Запоріжжя, Україна
levcenkovladislava@gmail.com

ЗМАГАЛЬНА СУСПІЛЬНА ІНТЕГРАЦІЯ У ПОДОЛАННІ ВОЄННОЇ ЗАГРОЗИ ДЕРЖАВНОСТІ УКРАЇНИ (2014–2023 РОКИ) ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ

Наукова стаття презентує теоретично-емпіричні обґрунтування впливу змагальної суспільної інтеграції у подоланні воєнної загрози державності України (2014-2023 роки) на розвиток національної ідентичності студентської молоді. Результати проведеного авторами діагностичного вимірювання виявили представленість таких ознак біфуркаційного характеру суспільно-інтеграційних процесів 2022 року, як: значне зростання у студентській молоді відчуття себе українцями, надання ними особливої значимості національно-особистісним рисам (волелюбність, працелюбність, активність); зростання ціннісного ставлення студентської молоді до українства, що виражається у позитивному ставленні до української мови, культури, території, традицій, історії, звичаїв тощо; зростання обізнаності про Україну, українську націю, українську культуру.

Ключові слова: змагальна суспільна інтеграція, молодь, чинник розвитку, національна ідентичність, державність.

Вступ. Динаміка розвитку української нації, як цілісного соціального організму, одночасно характеризується рухом як до інтеграції так і до розділення, який детермінується процесами посилення чи гармонізації суспільних протиріч. В основі цієї динаміки лежать

ідентифікаційні уявлення населення України, які екстремально змінюються саме під час потужних громадянських акцій або воєнних змагань. Такі події суспільної історії є певною мірою точками біфуркації, що змінюють врівноважений стан суспільства на кризовий. Відтак, точками

біфуркації, а отже і етапами становлення ідентичності для українського суспільства можна розглядати події 2014 та 2022 років.

Зокрема, Т. Любива (2022) вказує на 2014 рік (з подіями: Революція Гідності та початок війни на сході України) як точку початку незворотних змін у розвитку української національної ідентичності, аргументуючи, зокрема, відміченими нею значними стрибками зростання відчуття себе громадянином України (з 41,1 % до 62,6 %) саме в період Революції Гідності (Любива, 2022, с. 290). За даними Восьмого загальнонаціонального опитування, проведеного у квітні 2022 року, саме у цей період ідентифікованість з громадянином України є найсильнішою, причому в усіх регіонах України. За даними Київського міжнародного інституту соціології, у липні 2022 р. 84,6 % населення України вважало себе передусім громадянами своєї країни. При цьому серед різних соціальних категорій та за регіональним розрізом населення немає великої різниці за цим показником (Дембіцький, 2022). Саме у 2022 році «факт належності до держави та її території, статус громадянства перетворився на екзистенційний досвід людей» (Костенко, 2022, с. 310), адже під час кординальних соціальних змін їхні учасники відкривають для себе нові зразки і вартості життєздійснення, трансформуючи їх у смисли, цілі та операції нового життя. П. Горінов (2022) зазначає, що усвідомлення українців щодо їх приналежності до системи спротиву ворогу як у межах території України, так і за її кордонами дає змогу визначити місце українського народу в соціокультурному просторі та піднести українську національну ідентичність на наступний щабель розвитку державності.

На матеріалі аналізу динаміки української національної ідентичності І. Головаха зазначає, що вона сприяє усвідомленій *консолідації нації*, відтак вимагає виваженої стратегії формування національної ідентичності (Луканська, 2021).

Роль ретрансляторів суспільної інтеграційної динаміки та процесів становлення національної ідентичності молодим українцям належить соціальним інститутам, зокрема, системі вищої освіти (Дутко, 2018, с. 57), яка завдяки своїм внутрішнім механізмам здатна виконати важливу

функцію – забезпечити існування простору для процесів ідентифікування індивіда за різними ознаками, у тому числі національно-культурною. Саме у студентські роки найбільш інтенсивним є процес зміцнення та закріплення національної ідентичності особистості, яка відтак сягає високого рівня. За твердженням І. Сидора (2012) результатом цих процесів є зростання внутрішньої цілісності, когнітивної складності Я-образу особистості, підвищення міри його виразності та суб'єктивної значущості. Вчений наголошує, що подальші зміни національної ідентичності, які відбуваються у дорослому віці, можна вважати лише трансформацією набутого в студентські роки Я-образу.

До чинників, що впливають на розвиток національної ідентичності молоді в умовах закладів вищої освіти відноситься: (1) *соціокультурна діяльність ЗВО* як сукупність різноманітних засобів для здійснення культурно-розвиткової діяльності та отримання продукту цієї діяльності у вигляді сформованого образу «Я», ідентифікованого із конкретно культурно-історичною спільнотою, що носить для студентів особливу емоційно-особистісну значимість (Павленко, Шашук, Левченко, 2023; Левченко, 2023). (2) *Піднесення престижу і ролі української мови*. Засобами розвитку мовної складової, зокрема, є забезпечення здобувачів освіти україномовним освітнім контентом, розповсюдження україномовних фільмів, серед яких певним чином вирізняються фільми іноземного виробництва з гарним українським перекладом, радіо і телебачення, фонографічна музика, яка відображає місцевий колорит тощо. (3) *Розвиток українознавчої компетентності* молодшої людини, який за визначенням С. Бойко (2022) є одним із ключових факторів безпеки української нації та відображає дієву причетність особистості до неї. (4) *Міжкультурна комунікація* в межах міжвузівського співробітництва, спільних проєктів та програм (як Еразмус+ та ін.), апробації наукових досліджень та опублікування їх у міжнародних виданнях. (5) *Віддалене (дистанційне) навчання*, специфіка якого саме з 2022 року пов'язана із внутрішнім переміщенням здобувачів освіти (або організація навчання з територій інших держав). Саме масове

переміщення / «розсіювання» по території України жителів сприяє їхній інтеграції в культурно й ментально однорідний суспільний організм. Ми дотримуємося думки, що до впливових чинників розвитку національної ідентичності українського студентства також відносяться суспільні інтегративні процеси на тлі воєнної загрози державності України, аргументації якого і присвячена наша розвідка.

Мета статті: науково осмислити роль змагальної суспільної інтеграції у подоланні воєнної загрози державності України у розвитку національної ідентичності української молоді.

Методи дослідження: теоретичний аналіз сутності феномену національної ідентичності, систематизація отриманих результатів, екстраполювання ознак суспільно інтегруючого національно-ідентифікаційного процесу; анкетування студентської молоді, а також кількісний та якісний аналіз отриманих даних для вироблення аргументації.

Дихотомія значення національної ідентичності особистості. Етіологія поняття «ідентичність» вказує на дихотомічність його значення. З одного боку, від лат. *ipse* (самість) воно вказує на унікальність індивіда (носія цієї властивості), з іншого – від лат. *idem* (подібний) на його належність до об'єкта ідентифікування (приклад, території, етносу, нації (Титаренко, 2013, с. 5). Відтак дихотомічність дозволяє очікувати від процесу ідентифікування різноманітних індивідуально значимих та суспільно значимих ефектів.

1) Для особистості процес її ідентифікування виконує декілька функцій:

- надає *цілісності, безперервності і визначеності* особистості, забезпечує схожість з одними людьми і категоріями і відмінності від інших (Стегній, 2020). Я. Ткачук, А. Котенко (2018) вказують на її сенсоутворюючу функцію (ідентичність є простором утворення нових сенсів, узагальнень, знань тощо);

- забезпечує процес *диференціації*, який проявляється в визначеності кордонів, цілісності і незалежності «Я», визнання «соціального статусу як особистісно значущої цінності; інтеграції «Я», які проявляються в суб'єктивному об'єднанні себе з іншими людьми, що здійснюється не спонтанно,

а на основі порівняння і оцінювання інших» (Правдивець, 2010).

- *адаптивно-резильєнтну* (допомагає індивіду пристосуватися до нових соціальних обставин та набутти стресостійкості). Надзвичайного особистісного значення ідентичність відіграє саме «в періоди глобальних трансформацій та світових зрушень, адже надає індивіду відчуття безпеки та виступає центром стабільних цінностей» (Котенко, Ткачук, 2018). Л. Нагорна (2011) вказує, що саме в умовах деякої дезорієнтації індивіди намагаються ідентифікувати себе, насамперед, як представників людських спільнот, що відчуються ними як найбільш зрозумілі та близькі. Особистісним мотивом таких дій є, насамперед, бажання осіб мати певність, розуміння щодо самих себе. Механізм усвідомлення національного ідентифікування сьогодні реалізовується та сприяє формуванню у громадян позитивних результатів щодо психологічної життєстійкості. Дослідження психологічних маркерів війни (6 квітня 2022 року, соціологічна група «Рейтинг») виявило, що «психологічна життєстійкість опитаних виявляється у інтересі до життя, відчутті себе корисним, здатністю приймати рішення, наявності планів на майбутнє та відсутності жалю за минулим. Українці в цьому є достатньо сильними: цікавляться тим, що відбувається навколо (92 %), та мають плани на майбутнє (82 %). Також найбільша життєстійкість у тих, хто відчуває такі емоції щодо країни як радість (53 %), гнів (43 %) та гордість (40 %)» (Комплексне дослідження, 2022).

Відтак, національна ідентичність особистості – суб'єктивно детермінований комплекс індивідуалізованих і неіндивідуалізованих міжособистісних зв'язків та уявлень, який становить основу почуття належності до нації (що має свою територію проживання, мову, історичну пам'ять, культуру, міфи, традиції, об'єкти поклоніння, національну ідею тощо) та є одним з найважливіших мотиваційних чинників поведінки людини (Сташук, Левченко, 2023).

2) З іншого боку, ми можемо стверджувати суспільну значимість сплеску національного ідентифікування, адже йдеться про

інтенсифікацію процесів суспільної інтеграції, що саме у період 2014 та 2022 років набувають ознак змагальності. Внаслідок цих процесів формується нова система, яка, з одного боку, зберігає специфіку та ідентичність окремих її складових, а з іншого – формується широка соціальна взаємодія нової якості. Відтак зміцнення національної ідентичності, безцінної для нарощування національного соціального капіталу, виступає індикатором змагальної соціальної інтеграції.

Щодо сутності самого терміну «соціальна інтеграція», то традиційно він описується як процес перетворення відносно автономних частин (як: індивідів, соціальних груп, верств, класів або держав) в єдину цілісну систему, що характеризується узгодженістю і взаємозалежністю цих частин на основі загальних цілей, цінностей та інтересів. При цьому О. Анастасов (2011) підкреслює її синергетичний характер, як цілого, що є більшим за суму частин, що його складають. Характеристиками цієї синергетичної інтегрованої системи є (1) створення сильних інститутів, які забезпечують «мирні зміни» серед населення, тобто здатність до розв'язання суспільних проблем через інституціоналізовані процедури (К. Дойч, 1968, с. 2); (2) створення «солідарного простору» (А. Маршалл, 1964, с. 192), в якому кожен член співтовариства усвідомлює спільний інтерес як свій власний і може пожертвувати своїм безпосереднім інтересом на користь спільного; (3) стан «політичного співтовариства» межі якого співпадають з нацією-державою, або з однією з його політичних складових частин.

Осмислення сутності та змісту змагального суспільно-інтегруючого процесу дає можливість виокремити його ознаки:

1. Національна самоідентифікація населення України безвідносно до категорії. У Національній доповіді наголошено, що використання етноніму «українці» в традиційному етнічному розумінні все частіше доповнюється/замінюється його використанням у розумінні цивільному (політичному) – на ознаку самовизначення (самоідентифікації) жителів країни не тільки власне української, а й іншої етнічної належності (національності). У 2020 році

93 % вважали себе за національністю українцями. У 1992 році їх було 69 %, у 2012-му – 84%. Порівняно з 1992 роком кількість тих, хто ідентифікує себе як українець, зросла на 24 %. Росіянами у нас в 2020 році вважали себе 6% опитаних, у 1992-му – 24% і у 2012-му – 14%. Ці люди нікуди не зникли – вони змінили свою ідентичність (Луканська, 2021). Цікавим є те, що ідентифікаційні та інтеграційні процеси у 2022 році характерні для різних категорій населення, різних спільнот, відмінності серед яких зазвичай фіксувалися, – регіональних, вікових, етнічних. Так, загальний суспільний настрій у 2022 році корелював з високим рівнем довіри до Президента (до 90 % за різними даними), який перевищив довоєнні показники у кілька разів (з 25–27%). Так само безумовною була довіра людей до ЗСУ, як і віра в перемогу. Ці чинники єдності українців суттєво підтримувалися засобами інформації та суспільною комунікацією, залучення до якої різними способами також стає екзистенційним мотивом, аж ніяк не обмеженим звичним імпульсом «бути в курсі подій», а й рухомою потребою всіляко очистити загальне інформаційне поле від будь-яких ворожих втручань. Більшість респондентів, які перебували в липні 2022 року в Україні, відчували токсичність присутності в інформаційному просторі проросійських медіа (73 %), небажання звертатися до російських джерел (87 %) і достатність інформації щодо подій, яку надають українські ЗМІ (77 %) (Демократія, 2022).

2. Мовна самоідентифікація. У 2014 та 2022 роках спостерігається значна динаміка підвищення мовної самоідентифікації українців, адже «мова – це одна з ознак українства» (Луканська, 2021). Спостерігаємо «зростання кількості тих, хто вважає українську мову рідною: з 57 % у 2012 році до 76 % у 2022 році. Події останнього часу також різко вплинули і на ставлення до статусу мови: у 2022 році абсолютна більшість (83 %) за те, щоб українська була єдиною державною мовою в Україні» (Шосте загальнонаціональне, 2022).

3. Згуртованість (навколо спільної ідеї та/або у боротьбі зі спільним ворогом) та сегрегація від «інших, чужих». У 2022 році прискорився інтегративний розвиток української

політичної нації, згуртованості суспільства навколо ідеї розбудови незалежної держави. «Країна згуртувалася у боротьбі з ворогом і у підтримці один одного та взаємодопомозі. Стосунки та взаємодія з рідними є миролюбними (94 %), хороші взаємини зберігаються із сусідами (89 %), а 67 % мають миролюбні взаємини з незнайомими. Отже, це хороший показник атмосфери взаємин та довіри і низький рівень підозрілості до співгромадян» (*Восьме загальнонаціональне*, 2022). Інше питання навколо якої ідеї відбувається гуртування нації. І. Головаха виокремлює «негативну» національну ідентичність, формула побудови якої («Ми – не вони») досить широко використовується у нашому суспільстві, проте, з точки зору вченого вона формує неповноцінну, однобічну особистість, яке не може забезпечити стабільне і повноцінне функціонування сучасної держави. На противагу цьому має відбуватися пошук шляхів формування «позитивної» ідентичності, через усвідомлення власної унікальності, яку виділяти не тільки з традицій і культури минулого, а і відшукувати в сучасній. Така соціальна інтегрованість є основою для формування українського соціального капіталу. Проте через довготривале протистояння на ідеологічному ґрунті, ідея єдності суспільства, на жаль, поки не є домінуючою (*Невидимий клей*, 2023).

4. *Солідарне розуміння загроз національній безпеці (зовнішніх і внутрішніх).*

5. *Оптимістичність в оцінці спільного майбутнього.* Зокрема, результати опитування, проведеного соціологічною групою «Рейтинг» 6 квітня 2022 року, зафіксували «значне зростання почуття гордості за Україну та перспективи її європейського майбутнього серед респондентів. Якщо у серпні 2021 року 34 % опитаних зазначали, що відчувають гордість за державу (у той час переважала емоція суму щодо України), то у 2022 році це відчуття є домінуючим (80 %)» (*Восьме загальнонаціональне*, 2022).

6. *Солідарність смаків.* Е. Лібанова, В. Горбулін та ін. (2015) наводять приклад такої солідарності у масовому бойкоті товарів російського виробництва (загострення тенденції спостерігаємо як у 2014 році та і у 2022 році). Інший приклад – активне зростання популярності

національної атрибутики (гімн, герб, вишиванка тощо) серед українських громадян незалежно від вікових, мовних, етнічних груп належності (с. 250).

Отже, виділені нами ознаки змагального суспільно-інтегруючого процесу, згідно аналізованих джерел, не мають вікових обмежень у вияві. Відтак доцільно припустити, що вони мають репрезентованість у молодіжному студентському середовищі, що буде, з одного боку, вказувати на їхню релевантність, а з іншого – підтверджувати думку про те, що саме змагальна суспільна інтеграція є чинником розвитку національної ідентичності студентської молоді.

Вивчення процесу розвитку національної ідентичності української студентської молоді. Оскільки національна ідентичність студентської молоді є суб'єктивно детермінованим комплексом індивідуалізованих і неіндивідуалізованих міжособистісних зв'язків та уявлень, який становить основу почуття належності до нації. То оцінку її сформованості доцільно здійснювати за комплексом показників: пізнавальним (уявлення про об'єкт ідентифікації, його характеристики; загальна обізнаність щодо культури, історії, звичаїв, традицій; прагнення до нових або поглиблення вже існуючих знань стосовно цих питань); емоційно-ціннісний (почуття, які виникають до об'єкта ідентифікації; наявність або відсутність позитивного ставлення до національної культури, традицій, мистецтва, історії; формування вподобань у сфері національної культури, території, мистецтва тощо; мінливість або стійкість позитивного ставлення до об'єкта ідентифікації); поведінково-діяльнісний (готовність людини або спільноти до дії, що є наслідком самоототожнення; наявність внутрішньої мотивації до дії; впровадження змін щодо об'єкта ідентифікації).

Для виявлення стану розвитку національної ідентичності студентської молоді нами була розроблена анкета «Національна ідентичність студентської молоді».

Питання 4, 5, 6, 7, 8 анкети дають можливість отримати дані щодо емоційно-ціннісного ставлення респондентів до української нації, її особливостей, культури, території, традицій, мистецтва, історії тощо. Це такі питання, як: «Які особливості української нації Ви можете

виокремити?», «Які почуття у Вас викликає українська культура, територія, традиції, мистецтво, історія тощо?», «Чи змінилося Ваше ставлення до України та української нації протягом 2022-2023 років?».

Питання 9, 10, 11, 12, 13, 14 анкети дають можливість отримати дані щодо ступеня обізнаності респондента щодо української культури, території, мови, традицій, історії, звичаїв тощо, а також пізнавального інтересу щодо розширення знань в цих питаннях. Це такі питання, як: «Оцініть по 10-бальній шкалі Ваш рівень обізнаності щодо української культури, території, мови, традицій, історії, звичаїв тощо», «Які місця для відвідування в нашій країні після повоєнного відновлення країни Ви би порадили приїжджій людині (туристу)?», «Яку інформацію про українську культуру, територію, традиції, мистецтво розповіли би приїжджій людині (туристу)?», «Чи хотіли б Ви дізнатися більше про українську культуру, територію, традиції, мистецтво, історію тощо?».

Питання 15, 16, 17, 18, 19 анкети дають змогу отримати дані щодо готовності респондента діяти на користь своєї країни. Це такі запитання, як: «Яким чином Ви б могли взяти участь у розповсюдженні інформації про українську культуру, територію, традиції, мистецтво, історію тощо?», «Які проблеми в Україні Ви вважаєте найбільш нагальними для вирішення?», «Яким чином би могли взяти участь у вирішенні цих проблем?» та інші.

Пілотажне дослідження проводилося у червні 2023 року з використанням ресурсів Google (Google form) та Telegram серед студентів Комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради. Вибірку склали 29 студентів 1-4 курсів різних спеціальностей.

Одним із дослідницьких завдань, актуалізованих під час анкетування та яке відіграє особливу роль для розкриття теми статті, було з'ясування бачення студентської молоді про особливу значимість подій 2022 року для розвитку їхньої національної ідентичності. (1) Респондентам було поставлено питання щодо того, з ким вони себе у більшій мірі ідентифікують. 83 % вказали на переважання ідентифікації з

національною спільнотою. 10 % опитаних переважною вказали ідентичність загальноєвропейську. Ще 7 % вказали на труднощі з відповіддю. Релевантність результатів підтверджується даними, наведеними групою Рейтингу у Сімнадцятому загальнонаціональному опитуванні: ідентичність, патріотизм, цінності (17-18 серпня 2022): абсолютна більшість опитаних (94 %) ідентифікує себе із українцями. (2) Запитали студентів і про їхнє бачення щодо особливих рис сучасної української нації. Найчастіше опитувані характеризували українську націю як вільну (13 %), волелюбну (11 %), працелюбну (10 %) та активну (9 %).

(3) Нам також цікаво було дізнатись чи змінилось ставлення респондентів до України та української нації протягом 2022–2023 років. 83 % респондентів вказує на зростання ціннісного ставлення та орієнтованість на розвиток національної ідентичності. 17 % респондентів вказали на зміни лише в аспекті мовної ідентичності або зазначили, що у цілому їхнє ставлення не змінилось. (4) Опитаним було запропоновано оцінити власне ставлення до української мови, культури, території, традицій, історії, звичаїв тощо по шкалі від 1 до 10. 97 % респондентів відмітили бали відповідні 8–10; 3 % вказали на 4–7 бали.

(5) Респондентів запитали чи змінилася їхня обізнаність щодо України, української нації, української культури протягом 2022–2023 років. Всі респонденти вказали на зростання рівня обізнаності. 20 % відповідей вказують на активну дослідницьку позицію респондентів, адже вони прикладали зусиль для подальшого розширення власної обізнаності. 80 % відповідей вказують на наявність загального пізнавального інтересу у студентів, адже вони долучалися до пропонуванних різноманітних заходів, що розширюють їхню обізнаність, проте не ініціювали їх.

Отже, якщо розглядати 2022 рік як біфуркаційний для розвитку національної ідентичності, то за результатами аналізу відповідей респондентів намітимо такі ознаки, як: (1) значне зростання *відчуття* себе українцями, (2) *надання особливої значимості* таким національним рисам, як волелюбність, працелюбність та активність, (3) зростання

ціннісного ставлення до українства, що виражається у позитивному ставленні до української мови, культури, території, традицій, історії, звичаїв тощо, (4) зростання *обізнаності* про Україну, українську націю, українську культуру.

З іншого боку, схарактеризувати процес розвитку ідентичності у період 2022-2023 років можна через порівняння результатів двох досліджень, проведених зі студентами Хортицької національної академії у грудні 2021 року (n=47) та червні 2023 року (n=29). Обидва дослідження спрямовані на вимірювання окремих аспектів розвитку ідентичності студентів: територіальної та національної. Презентуючи сукупно ці два

різновиди ідентичностей, ми виходимо з позиції, що «національна ідентичність не тільки дуалістична – в ній поєднуються громадянські і територіальні, етнічні та генеалогічні ознаки, вона багатовимірна і може поєднуватися з іншими ідентичностями, не втрачаючи власних характеристик. І, в кінцевому рахунку на перший план можуть виходити ті чи інші її характеристики» (Руденко, 2020).

Представимо окремі порівняльні результати.

Запит на вивчення проблеми національної ідентифікації актуалізований у 85 % респондентів у 2023 році на противагу 36 % у 2021 році (рис. 1).

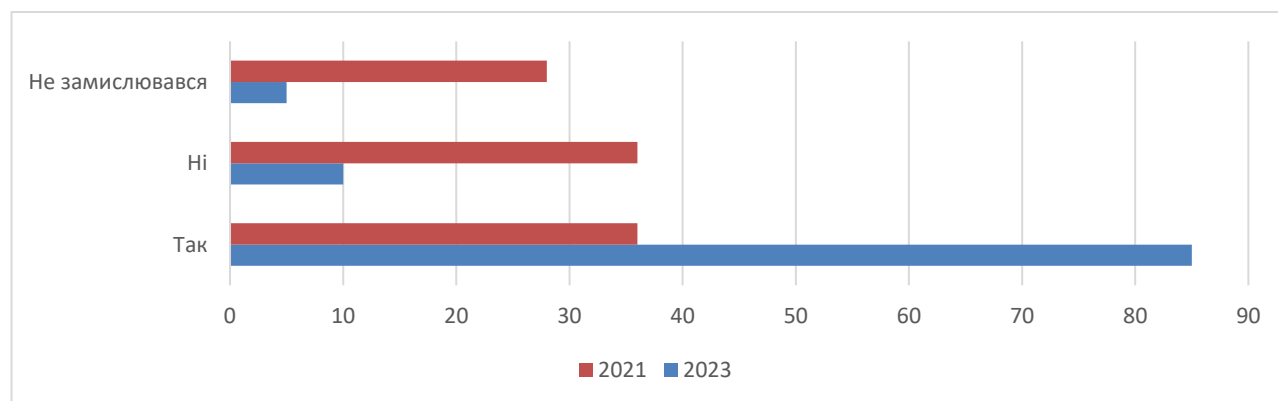


Рис. 1. Затребуваність досліджень щодо вивчення національної ідентичності громадян України. (Джерело: дані авторів).

Спостерігаємо виразні зміни за показником «Самооцінка обізнаності щодо культури, історії, звичаїв»: від досить низької (0-3

бали за оцінкою 34 % респондентів) до виключення цієї позиції взагалі з переважанням у 2023 році високих та середніх позицій (Рис. 2).

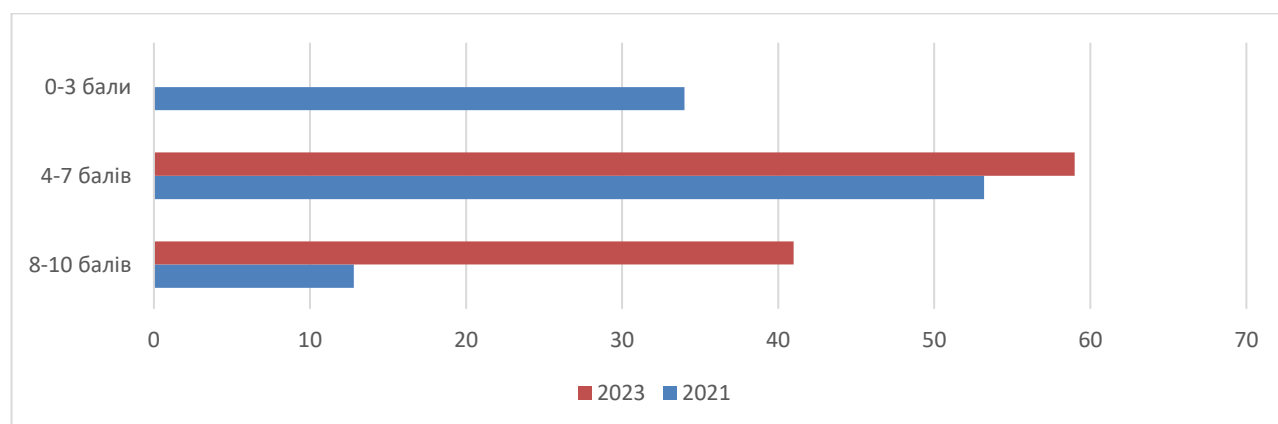


Рис. 2. Самооцінка обізнаності щодо культури, історії, звичаїв. (Джерело: дані авторів)

Досить цікавими є кількісні дані щодо наявності уявлень про найбільш бажані (цікаві, улюблені) місця відпочинку: по всіх показниках зміни незначні. Наприклад, 12,7 % респондентів вказують на декілька значимих місць у 2021 році

та 7 % респондентів у 2023 році (Рис. 3). Відповідно, трансформаційні процеси у суспільстві у незначному ступеню впливають на сталу (сформовану) емоційну прив'язаність до певних територій.

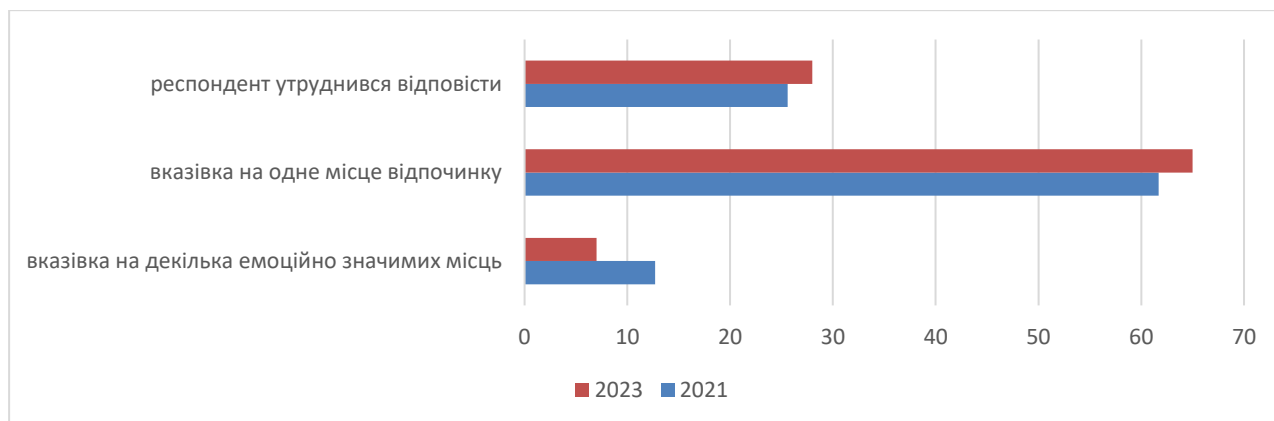


Рис. 3. Наявність уявлень про найбільш бажані місця відпочинку. (Джерело: дані авторів)

Незначна, але позитивна динаміка спостерігається за показником наявності прагнення до розширення обізнаності щодо культури, історії, звичаїв тощо (Рис. 4). 3 77 %

респондентів у 2021 році, які вказали на потребу розширити свою обізнаність щодо досліджуваного питання, зміни відбулися до 94 % (зміни: +17 %).

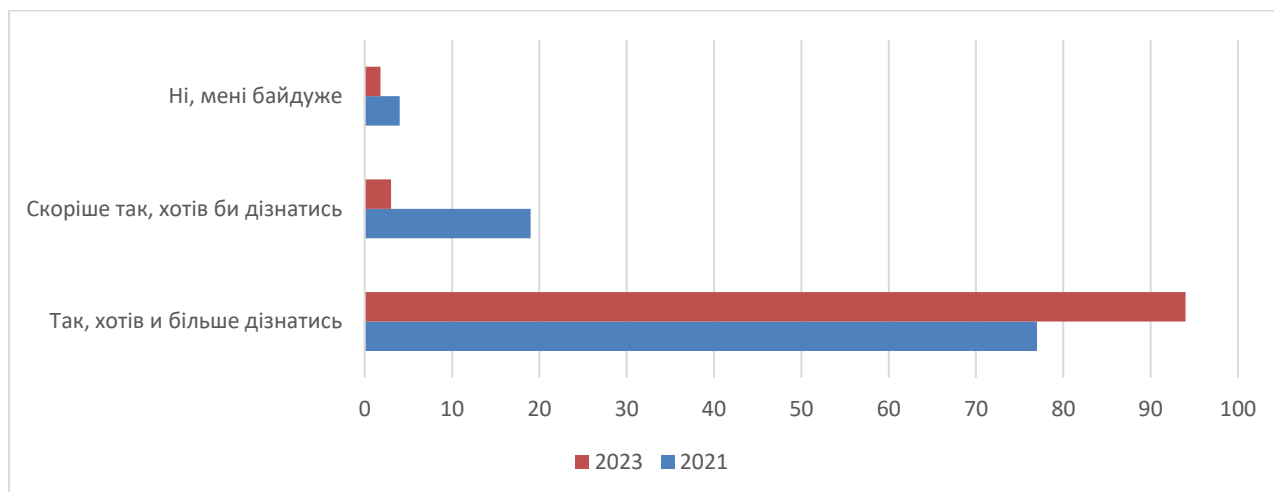


Рис. 4. Прагнення респондентів до розширення обізнаності щодо культури, історії, звичаїв. (Джерело: дані авторів)

Візуалізація стану щодо шляхів (джерел) інформування вказує, що кількість респондентів, готових різними шляхами сприймати інформацію майже не змінилося (61,2 % у 2021 році та 63 % у 2023 році). Дещо змінилися показники щодо прагнення респондентів ініціювати пошук конкретної інформації (з 21 % у 2021 році до 36 %

у 2023 році (+15 %) (Рис. 5). Що стосується джерел інформації, то релевантність отриманих нами результатів підтверджується даними, поданими в роботі Н. Костенко (2022, с. 311), який відмітив тенденцію зсуву переваг респондентів (n=1000) у бік соціальних мереж та інтернету, яка, очевидно, намітилася в період коронавірусної

пандемії та в умовах війни помітно прогресує. При чому за даними соціолога диференціатором переваг є саме вік споживачів медіа. Зокрема,

соціальні мережі зараховують до найважливіших джерел 87% молоді 18–29 років.

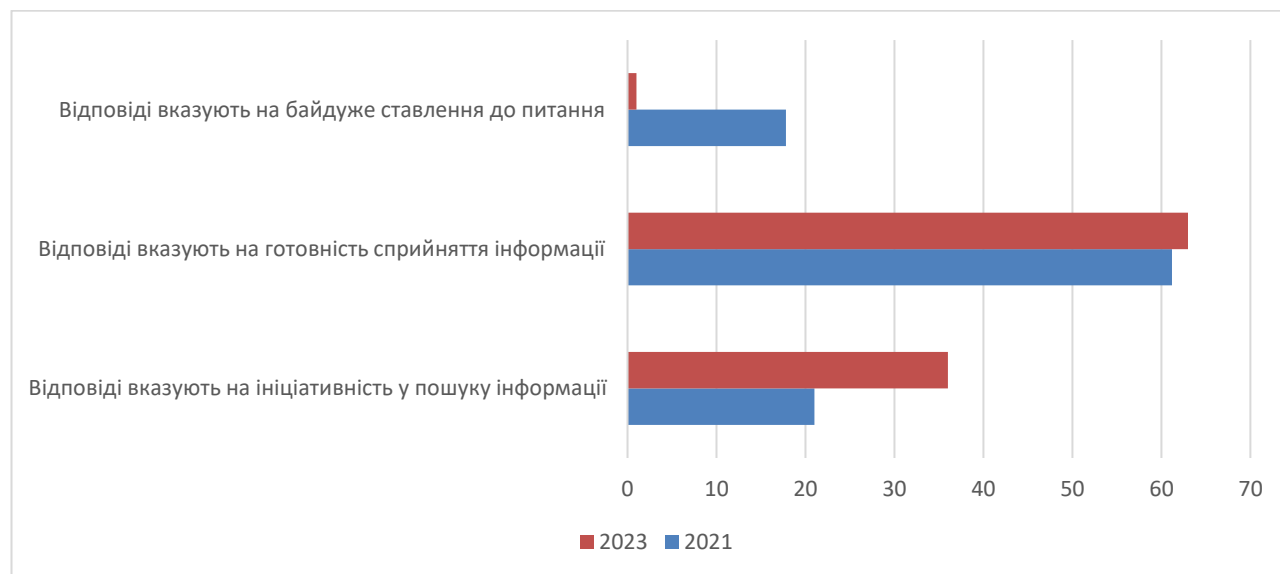


Рис. 5. Джерела інформування респондентів. (Джерело: дані авторів)

Спроможність респондентами виділяти найбільш актуальні для вирішення суспільні проблеми значно позитивно змінилася. Про це

свідчить показник «вказані декілька нагальних для вирішення проблем: (49 % у 2021 році і 96 % у 2023 році (+ 45 %).

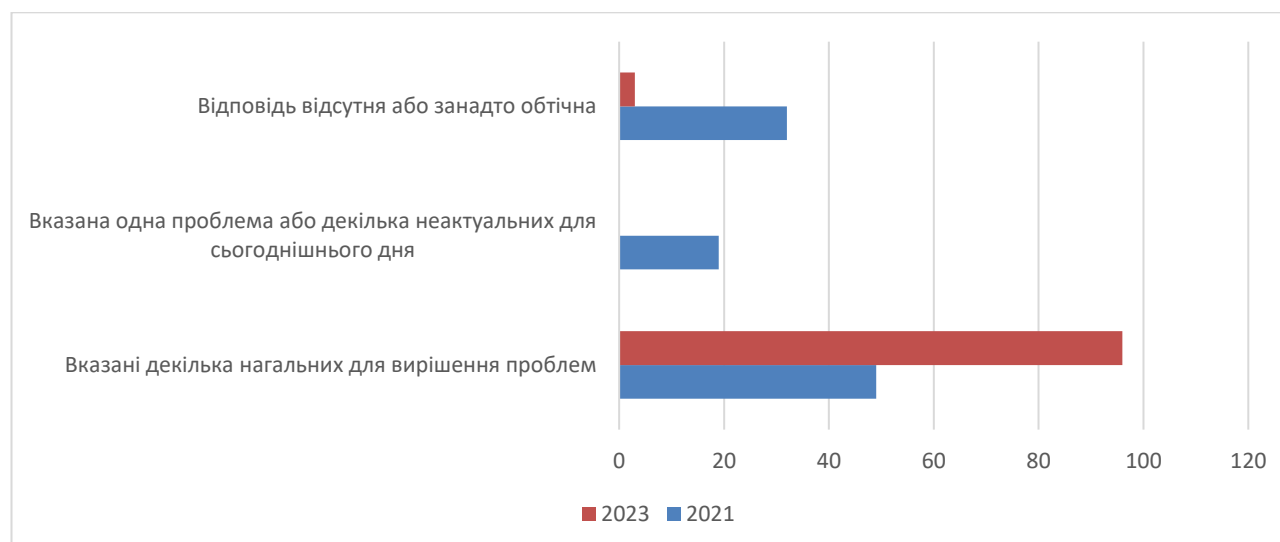


Рис. 6. Спроможність респондентів виділяти найбільш актуальні для вирішення суспільні проблеми (Джерело: дані авторів).

Бачення щодо власної участі у вирішенні суспільно значимих проблем також зазнало позитивних змін. З рисунку 7 бачимо, що кількість респондентів, що вказували 3 та більше варіантів

власної суспільно значимої активності збільшилася на 22,6 % (з 29,4 % у 2021 році до 52 % у 2023 році).

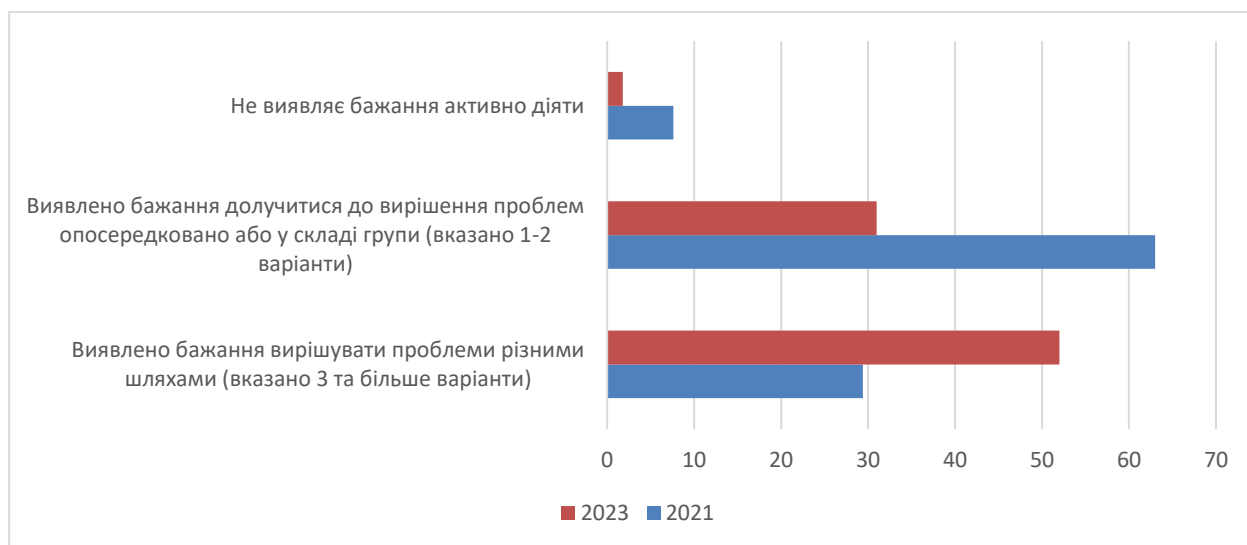


Рис. 7. Бачення респондентів щодо власної участі у вирішенні суспільно значимих проблем. (Джерело: дані авторів)

Подальші плани респондентів стосовно проживання в Україні притерпіли значних позитивних (з позиції впливу на них відчуття ідентичності) змін (Рис. 8). Так, у 2021 році 25,5 % опитаних планували виїхати з країни на працевлаштування, продовження навчання або влаштування сімейного життя, 42,5 % не

визначилися із планами до закінчення навчання в ЗВО і лише 32 % впевнено планували залишитися в країні. Під час опитування у 2023 році спостерігаємо значний стрибок кількісних показників (72 %) тих, хто впевнено залишається в Україні (+40 %).

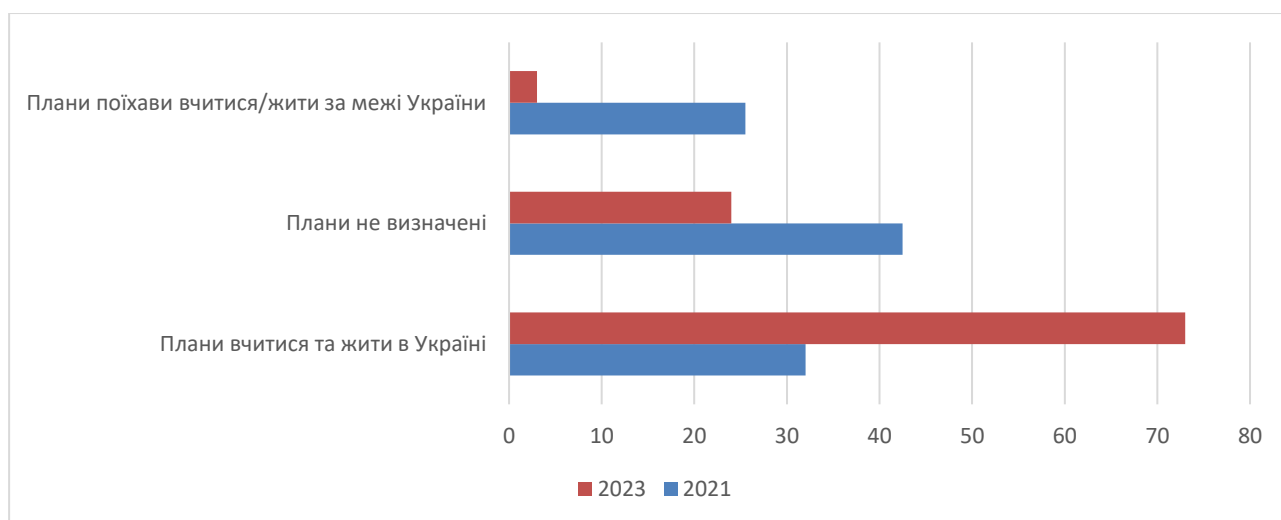


Рис. 8. Подальші плани студентів стосовно проживання в Україні (Джерело: дані авторів)

Аналіз презентованих порівняльних результатів дозволив нам схарактеризувати процес розвитку національної ідентичності студентської молоді у 2021–2023 роках. Так, найбільшого впливу суспільно-інтеграційних процесів зазнали: (1) актуалізація вивчення

проблематики розвитку національної ідентичності українців (+49 %); (2) спроможність респондентів виділяти найбільш актуальні для вирішення суспільні проблеми (+45 %); (3) подальші плани після завершення навчання щодо проживання в Україні (+40 %).

Помірного позитивного впливу зазнали: (1) бачення студентів щодо власної участі у вирішенні суспільно значимих проблем (+22,6 %); (2) прагнення респондентів розширювати обізнаність щодо культури, історії, звичаїв (+17 %); (3) прагнення респондентів ініціювати пошук інформації про соціокультурні процеси в Україні (+15 %). Також виявлено, що трансформаційні процеси у суспільстві майже не впливають на сталу (сформовану) емоційну прив'язаність респондентів до певних територій проживання.

Релевантність отриманих даних підтверджується результатами дослідження А. Османової та Л. Співак (2022), які експериментально встановили, «що в довоєнний і воєнний час найбільшу кількість українських студентів вітчизняних закладів вищої освіти характеризує високий рівень національної ідентичності. Відмінності кількісних даних на всіх рівнях є статистично значущими, що підтверджує суттєве зростання позитивності національної ідентичності досліджуваних у воєнний час» (с. 140).

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Роль ретрансляторів суспільно-інтеграційної динаміки та процесів становлення національної ідентичності молодим українцям, належить закладам вищої освіти, які, завдяки своїм внутрішнім механізмам, забезпечують дієвість чинників ідентифікуючого впливу, як: соціокультурна діяльність ЗВО, піднесення престижу і ролі української мови, розвиток українознавчої компетентності, міжкультурна комунікація в межах міжвузівського співробітництва, віддалене (дистанційне) навчання та інші. На тлі воєнної загрози державності України 2014–2023 років та інтенсифікації змагальних суспільно-інтеграційних процесів, ці чинники набули значного підсилення, різко змінило глибину процесів національного ідентифікування молодих осіб. Відтак події 2014 та 2022 років можна розглянути точками біфуркації, а отже і етапами становлення ідентичності українського суспільства.

Осмислення сутності та змісту змагального суспільно-інтегруючого процесу у період 2014–2023 років дає можливість

виокремити його суттєві ознаки: національна самоідентифікація населення України безвідносно до соціальної категорії та прошарку; мовна самоідентифікація; згуртованість (навколо спільної ідеї та/або у боротьбі зі спільним ворогом) та сегрегація від «інших, чужих»; солідарне розуміння загроз національній безпеці (зовнішніх і внутрішніх); оптимістичність в оцінці спільного майбутнього; солідарність смаків. Ці ознаки не мають вікових обмежень у вияві, відтак мають репрезентованість у молодіжному студентському середовищі. Результати проведеного нами у червні 2023 року вимірювання, підтвердили це твердження, адже нами було виявлено представленість таких ознак біфуркаційного характеру суспільно-інтеграційних процесів 2022 року, а саме: значне зростання відчуття себе українцями, надання особливої значимості таким національним рисам, як волелюбність, працелюбність та активність, зростання ціннісного ставлення до українства, що виражається у позитивному ставленні до української мови, культури, території, традицій, історії, звичаїв тощо, зростання обізнаності про Україну, українську націю, українську культуру.

Порівняльне вимірювання ступеню впливовості змагального суспільно-інтегруючого процесу на розвиток в української студентської молоді національної ідентичності, здійснювалося за результатами анкетувань, проведених у грудні 2021 року та червні 2022 року та виявило, що (1) найбільшого впливу зазнали: спроможність молодих осіб виділяти найбільш актуальні для вирішення суспільні проблеми та подальші плани щодо проживання в Україні. (2) Помірного позитивного впливу зазнали бачення студентів щодо шляхів власної участі у вирішенні суспільно значимих проблем; прагнення розширювати обізнаність щодо культури, історії, звичаїв та ініціювати пошук інформації про соціокультурні процеси в Україні.

Зачеплена у статті проблема потребує подальших розвідок і аналізу, особливо з огляду на динаміку змагального суспільно-інтегруючого процесу, обумовленого довготривалими воєнними діями, осмислення факторів впливу на стан розвитку національної ідентичності студентської молоді.

Література

- Анастасов О. І. Роль політичної інтеграції в процесі консолідації транзитних суспільств *Науковий вісник: економіка, право, політологія, туризм*. Том 2 (Вип. 4), 2011. С. 56–61.
- Бойко С. Формування національної ідентичності української молоді в умовах російсько-української війни *Українознавчий альманах* № 30, 2022. DOI : <https://doi.org/10.17721/2520-2626/2022.30.2>
- Восьме загальнонаціональне опитування: Україна в умовах війни (6 квітня 2022 р.). (2022). URL : https://ratinggroup.ua/research/ukraine/vosmoy_obschenacionalnyu_opros_ukraina_v_usloviyah_voyny_6_aprelya_2022.html (Дата звернення: 01.10.23)
- Горінов П. Становлення національної ідентичності українців як основа національної безпеки української держави *Юридичний науковий електронний журнал* № 10/2022. С. 26–30. DOI : <https://doi.org/10.32782/2524-0374/2022-10/2>
- Дембіцький С. Показники національно-громадянської української ідентичності. URL : <https://kiis.com.ua/прес-релізи та звіти> (Дата звернення: 01.10.23)
- Демократія, права і свободи громадян та медіаспоживання в умовах війни. Соціологічне опитування. Липень 2022 р. URL : https://www.kiis.com.ua/materials/pr/20220817_z/Doslidzhennya%20Демократія,%20права%20і%20свободи%20громадян%20та%20медіаспоживання%20в%20умовах%20війни.pdf
- Дутко О. Формування національно-культурної ідентичності особистості у викликах часу: збірник матеріалів Всеукраїнського круглого столу (до 100-річчя від заснування Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка) / [редкол.: С.А. Копилов (співголова, наук.ред.), І.Д. Бех (співголова) та ін.]. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2018. 108 с. 6.
- Комплексне дослідження: як війна змінила мене та країну. підсумки року URL : https://ratinggroup.ua/research/ukraine/kompleksne_dosl_dzhennya_yak_v_yna_zm_nila_mene_ta_kr_a_nu_p_dsumki_roku.html
- Костенко Н. Трансформація ідентичностей під час війни: проблеми вивчення та соціологічні практики *Українське суспільство в умовах війни*. 2022 : Колективна монографія / С. Дембіцький, О. Злобіна, Н. Костенко та ін.; за ред. член.-кор. НАН України, д. філос. н. Є. Головахи, д. соц. н. С. Макеєва. Київ : Інститут соціології НАН України, 2022. 410 с. С. 305
- Котенко Я. В., Ткачук А. Ф. Локальна ідентичність і об'єднані територіальні громади (видання друге, виправлене та доповнене). Київ : ТОВ «Видавництво «ЮСТОН», 2018. 56 с.
- Левченко В. Соціокультурні заходи як чинник розвитку національної ідентичності молоді. *Освітні і культурно-мистецькі практики в контексті інтеграції України у міжнародний науково-інноваційний простір в умовах воєнного часу : збірник тез доповідей IV Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих вчених (13-14 квітня 2023 р., м. Запоріжжя)* / за заг. ред. В. В. Нечипоренко. Запоріжжя : Вид-во Хортицької національної академії, 2023. 932 с. С. 552–554.
- Лібанова Е. М., Горбулін В. П., Пирожков С. І. та ін. Політика інтеграції українського суспільства в контексті викликів та загроз подій на Донбасі (національна доповідь) / за ред. Е. М. Лібанової. Київ : НАН України, 2015. 363 с. URL : https://idss.org.ua/monografii/2016_dopov_Donbas.pdf (Дата звернення: 01.10.23)
- Луканська А. Національна ідентичність – це ключове питання для суспільства. *Голос України*. 19 серпня 2021. URL : <http://www.golos.com.ua/article/350002>
- Любива Т. Громадянська ідентичність мешканців України напередодні й в умовах війни *Українське суспільство в умовах війни*. 2022: Колективна монографія / С. Дембіцький, О. Злобіна, Н. Костенко та ін.; за ред. член.-кор. НАН України, д. філос. н. Є. Головахи, д. соц. н. С. Макеєва. Київ : Інститут соціології НАН України, 2022. 410 с. С. 284–291

- Нагорна Л. П. Соціокультурна ідентичність: пастки ціннісних розмежувань: монографія. Київ : Інститут політичних і етнонаціональних досліджень імені І. Ф. Кураса НАН України, 2011. 272 с.
- Невидимий клей: дослідження соціального капіталу в Україні URL : https://ratinggroup.ua/research/ukraine/nevidimiy_kley_doslidzhennya_socialnogo_kapitalu_v_ukraini.html (Дата звернення: 01.10.23)
- Османова А., Співак Л. Національна ідентичність української студентської молоді у воєнний час *Збірник наукових праць РДГУ* Вип. 18, 2022. С. 132–140. DOI : <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i18.299>
- Павленко А. І., Сташук О. О., Левченко В. С. Шляхи залучення студентської молоді до соціокультурних заходів в умовах закладу вищої освіти. *Соціокультурні та психолого-педагогічні аспекти організації освітньо-розвиткового простору в сучасному закладі освіти : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф.* (23 травня 2023 р., м. Харків) / за заг. ред. Г. Ф. Пономарьової; Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків : ХГПА, 2023. 500 с. С. 297–302.
- Правдивець Н. О. Теоретична модель феномену ідентичності особистості. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ: ТОВ «Видавництво А. С. К», 2010. Т. 1. Ч. 27. С. 137–145.
- Руденко Ю. Консолідаційна модель національної ідентичності: від теорії суверенітету до теорії політичної модернізації: монографія. Київ: «Видавництво Людмила», 2020. 364 с.
- Сидор І. Сучасні технології соціокультурної анімації. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Ужгород, 2012. Вип. 32. С. 173–174.
- Сташук О. О., Левченко В. С. Психосоціальна характеристика розвитку національної ідентичності студентської молоді. *Стратегічні орієнтири освіти та реабілітації в умовах воєнного стану та повоєнного часу: проблеми, рішення, перспективи : збірник тез доповідей Міжнародної науково-практичної конференції* (26-27 жовтня 2023 року, м. Запоріжжя.) / за заг. ред. В. В. Нечипоренко. Запоріжжя : Вид-во Хортицької національної академії, 2023. С. 472–474.
- Стегній О. І. Національна ідентичність. *Енциклопедія Сучасної України* / редкол.: І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк [та ін.] ; НАН України, НТШ. Київ : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2020. URL : <https://esu.com.ua/article-71062>. (Дата звернення: 08.09.2023).
- Титаренко Т. М. Сучасна психологія особистості. 2-е вид. Київ : Каравела, 2013. 321 с., с. 5
- Шосте загальнонаціональне опитування: Мовне питання в Україні, Група «РЕЙТИНГ», 19 березня, 2022. URL : https://ratinggroup.ua/research/ukraine/language_issue_in_ukraine_march_19th_2022.html (Дата звернення: 20.11.2023).
- Marchal A. L'Europe solidaire Vol. 1. : Cujas, 1964. 361 p.
- Deitch K. Political Community and the North Atlantic Area. International Organization in the Light of Historical Experience. Princeton : Princ. univ. press, 1968. 312 p.

References

- Anastasov, O. I. (2011). The role of political integration in the process of consolidation of transit societies *Scientific Bulletin: Economics, Law, Political Science, Tourism*. Volume 2 (Issue 4) 56–61 (ukr).
- Boyko, S. (2022). The formation of the national identity of Ukrainian youth in the conditions of the Russian-Ukrainian war. *Ukrainian Studies Almanac*. No. 30, <https://doi.org/10.17721/2520-2626/2022.30.2> (ukr).
- Comprehensive Study: How the War Changed Me and the Country. results of the year https://ratinggroup.ua/research/ukraine/kompleksne_dosl_dzhennya_yak_v_yna_zm_nila_mene_ta_kr_a_nu_p_dsumki_roku.html (Date of access: 01.10.2023) (ukr).
- Deitch, K. (1968). Political Community and the North Atlantic Area. International Organization in the Light of Historical Experience. Princeton: Princ. Univ. press, 312 (eng).
- Dembitskyi, S. (2022). Indicators of national-civic Ukrainian identity. Retrieved from: <https://kiis.com.ua/press->

- releases and reports Democracy, rights and freedoms of citizens and media consumption in conditions of war. Sociological survey. July 2022. https://www.kiis.com.ua/materials/pr/20220817_z/Doslydzhnejne%20Demokratia,%20prava%20i%20svobodi%20hromadyan%20ta%20mediaconsumption%20v%20promenade%20vojny.pdf (Date of access: 01.10.2023) (ukr).
- Dutko, O. (2018). The formation of the national and cultural identity of the individual in the challenges of time: a collection of materials of the All-Ukrainian Round Table (to the 100th anniversary of the founding of the Kamianets-Podilskyi National University named after Ivan Ohienko) : Kamianets-Podilskyi National University named after Ivan Ohienko, 6. (ukr).
- Eighth nationwide survey: Ukraine at war (April 6, 2022). https://ratinggroup.ua/research/ukraine/vosmoy_obschenacionalnyy_opros_ukraina_v_usloviyah_voyny_6_aprelya_2022.html (Date of access: 01.10.2023) (ukr).
- Horinov, P. 2022. The formation of the national identity of Ukrainians as the basis of the national security of the Ukrainian state. *Legal Scientific Electronic Journal* No. 10, 26–30. <https://doi.org/10.32782/2524-0374/2022-10/2> (ukr).
- Kostenko, N. (2022). Identity transformations during the war: Research challenges and sociological practice .. *Ukrainian society in wartime. 2022: Collective monograph / Dembitskyi, S., Zlobina, O., Kostenko, N. & others; Golovakha, Ye. (ed.), Makeiev, S. (ed.)* : Institute of Sociology of the National Academy of Sciences of Ukraine, 305 (ukr).
- Kotenko, Y. V. & Tkachuk, A. F. (2018). Local identity and united territorial communities (second edition, corrected and supplemented) : LLC "Yuston Publishing House" (ukr).
- Levchenko, V. (2023). Sociocultural activities as a factor in the development of the national identity of youth. *Educational and cultural and artistic practices in the context of the integration of Ukraine into the international scientific and innovative space in wartime conditions: a collection of theses of reports of the 4th International Scientific and Practical Conference of Students and Young Scientists (April 13-14, 2023, Zaporizhzhia)* : Khortytsk National Academy Publishing House, 552–554 (ukr).
- Libanova, E. M., Horbulin, V. P. & Pirozhkov, S. I. etc. (2015). The policy of integration of Ukrainian society in the context of challenges and threats of events in Donbas (national report) : NAS of Ukraine, 363 p. https://idss.org.ua/monografii/2016_dopov_Donbas.pdf (Date of access: 01.10.2023) (ukr).
- Liubyva, T. (2022). Civic identity of Ukrainians before and during the war. *Ukrainian society in wartime. 2022: Collective monograph / Dembitskyi, S., Zlobina, O., Kostenko, N. & others; Golovakha, Ye. (ed.), Makeiev, S. (ed.)* : Institute of Sociology of the National Academy of Sciences of Ukraine, 284–291 (ukr).
- Lukanska, A. (2021). National identity is a key issue for society. *Voice of Ukraine*. August 19, <http://www.golos.com.ua/article/350002> (Date of access: 01.10.2023) (ukr).
- Marchal, A. (1964). *L'Europe solidaire* Vol. 1 : Cujas (eng).
- Nagorna, L. P. (2011). Sociocultural identity: pitfalls of value distinctions: monograph. Kyiv: I. F. Kuras Institute of Political and Ethnonational Studies of the National Academy of Sciences of Ukraine, *Invisible glue: research on social capital in Ukraine* URL: https://ratinggroup.ua/research/ukraine/nevidimiy_kley_doslidzhennya_socialnogo_kapitalu_v_ukraini.html (Date of access: 01.10.2023) (ukr).
- Osmanova, A. & Spivak, L. (2022). National identity of Ukrainian student youth in wartime *Collection of scientific papers of RDSU* Vol. 18, 132–140 <https://doi.org/10.35619/prapr.v1i18.299> (ukr).
- Pavlenko, A. I., Stashuk, O. O., & Levchenko, V. S. (2023). Ways of involving student youth in socio-cultural events in the conditions of a higher education institution. Sociocultural and psychological and pedagogical aspects of the organization of educational and developmental space in a modern educational institution: materials of the International. science and practice conf. (May 23, 2023, Kharkiv) : KhGPA, 297–302. (ukr).
- Pravdyvets, N. O. (2010). Theoretical model of the phenomenon of personality identity. *Actual problems of*

- psychology: coll. of science Proceedings of the H.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine : LLC "A. S. K. Publishing House", T. 1. Part 27. 137–145 (ukr).
- Rudenko, Yu. (2020). Consolidation model of the national and identity: from the theory of sovereignty to the theory of political modernization: monograph : Lyudmila Publishing House (ukr).
- Stashuk, O. O. & Levchenko, V. S. (2023). Psychosocial characteristics of the development of the national identity of student youth. *Strategic orientations of education and rehabilitation in the conditions of martial law and post-war times: problems, solutions, prospects: a collection of abstracts of reports of the International Scientific and Practical Conference (October 26-27, 2023, Zaporizhzhia)* : Khortytsia National Academy Publishing House, 472–474 (ukr).
- Stegnii, O. I. (2020). National identity. Encyclopedia of Modern Ukraine / edited by: I. M. Dzyuba, A. I. Zhukovsky, M. G. Zheleznyak [and others]; NAS of Ukraine, National Academy of Sciences : Institute of Encyclopedic Research of the National Academy of Sciences of Ukraine. <https://esu.com.ua/article-71062>. (Date of access: 01.10.2023) (ukr).
- Sydor, I. (2012). Modern technologies of sociocultural animation. *Scientific Bulletin of the Uzhhorod National University*. Uzhgorod, Vol. 32.173–174 (ukr).
- Tytarenko, T. M. (2022). Modern personality psychology. 2nd edition Kyiv: Karavela, 2013. 321 p., p. 5 Sixth national survey: Language issue in Ukraine, RATING Group, https://ratinggroup.ua/research/ukraine/language_issue_in_ukraine_march_19th_2022.html (Date of access: 01.10.2023) (ukr).

**COMPETITIVE SOCIAL INTEGRATION IN OVERCOMING THE MILITARY THREAT
TO THE STATE OF UKRAINE (2014–2023) AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF NATIONAL
IDENTITY OF THE UKRAINIAN YOUTH**

Anatolii Pavlenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Social Work, Khortytsia National Academy, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail: anatolypavlenko@ukr.net.

Olha Stashuk, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor at the Department of Social Work, Khortytsia National Academy, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail : olgastaschuk@gmail.com

Vladyslava Levchenko, student of the 2nd year of the second (master's) level specialty 231 Social Work, Khortytsia National Academy, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail : levcenkovladislava@gmail.com

The role of relayers of social integration dynamics and processes of national identity formation for young Ukrainians belongs to higher education institutions, which, thanks to their internal mechanisms, ensure the effectiveness of factors of identifying influence, such as: socio-cultural activity of higher education institutions, raising the prestige and role of the Ukrainian language, development of Ukrainian studies competence, intercultural communication within the framework of inter-university cooperation, remote (distance) learning and others. Against the background of the military threat to Ukraine's statehood in 2014-2023 and the intensification of competitive social integration processes, these factors have gained significant strength, and the depth of national identification processes of young people has dramatically changed. Therefore, the events of 2014 and 2022 can be considered bifurcation points, and therefore stages of the formation of the identity of Ukrainian society. Understanding the essence and content of the competitive social integration process in the period 2014-2023 makes it possible to single out its essential features: national self-identification of the population of Ukraine regardless of social category and stratum; linguistic self-identification; cohesion (around a common idea and/or in the fight against a common enemy) and segregation from "others, strangers"; joint understanding of threats to national security (external and internal); optimism in assessing the common future; solidarity of tastes. These signs have no age restrictions in their manifestation, so they are representative in the youth student environment. The results of the measurement carried out by us in June 2023 confirmed this statement, because we found the presence of such signs of the bifurcation nature of social integration processes in 2022, namely: a significant increase in the sense of self as Ukrainians, giving special importance to such national traits as freedom-loving, hardworking and activity, growth of a valuable attitude towards Ukrainianness, which is expressed in a positive

attitude towards the Ukrainian language, culture, territory, traditions, history, customs, etc., growth of awareness about Ukraine, the Ukrainian nation, Ukrainian culture. Comparative measurement of the degree of influence of the competitive social-integrating process on the development of national identity among Ukrainian student youth was carried out based on the results of questionnaires conducted in December 2021 and June 2022 and revealed that (1) the ability of young people to identify the most relevant issues for solving social problems and further plans for living in Ukraine. (2) The vision of students regarding the ways of their own participation in solving socially significant problems was moderately positively influenced; the desire to expand awareness of culture, history, customs and initiate the search for information about socio-cultural processes in Ukraine.

Key words: competitive social integration, youth, development factor, national identity, statehood.

Авторський внесок кожного із співавторів: Павленко А. І. – 30 %, Сташук О. О. – 50 %, Левченко В. С. – 20 %.

Стаття надійшла до редакції / Received 10.10.2023

Прийнята до друку / Accepted 23.10.2023

Унікальність тексту 86 % (Unichesk ID1016002057)

© Павленко Анатолій Іванович, Сташук Ольга Олександрівна,
Левченко Владислава Сергіївна, 2023

DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-9-22>

УДК 364-7(100)

Жанна Василівна Петрочко

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-4413-1243>

докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
факультету психології, спеціальної освіти та соціальної роботи
Київського університету імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна,
z.petrochko@kubg.edu.ua

Наталія Анатоліївна Датченко

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-1378-3476>

спеціалістка із захисту дитини
Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ),
м. Київ, Україна
NDatchenko@gmail.com

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ЗАКУПІВЛІ СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ У МІЖНАРОДНІЙ ПРАКТИЦІ

У науково-оглядовій статті розкрито актуальні для сучасної України питання соціального замовлення. Метою статті є аналіз міжнародного досвіду здійснення закупівлі соціальних послуг, характеристика ознак сучасного процесу запровадження закупівлі соціальних послуг органами місцевої влади від недержавних надавачів. На основі вивчення положень нормативно-правових джерел та аналізу сучасних наукових джерел зарубіжних дослідників з теми дослідження зроблено узагальнення, що розвиток соціального замовлення як дієвого інструменту ринку соціальних послуг став одним із компонентів зміни загальної системи державного управління в багатьох країнах Європи. Схарактеризовано такі ознаки сучасного процесу запровадження закупівлі соціальних послуг органами

місцевої влади від недержавних надавачів, як право індивідуального вибору надавача соціальних послуг, співтворчість і спільне виробництво, децентралізація, криза та фінансові обмеження.

Ключові слова: соціальне замовлення, соціальні послуги загального інтересу, міжнародний досвід, ринок соціальних послуг.

Вступ. Загрози, пов'язані із воєнним конфліктом, кризовими явищами у різних суспільних сферах, посилюють дискримінацію, бідність, соціальну нерівність та вразливість різних груп населення, зокрема сімей з дітьми. У сучасних умовах кількість осіб в Україні, які потребують підтримки, допомоги чи захисту зростає. За статистичними даними 2019 року у нашій країні залежать від соціального захисту та підтримки державних та неурядових організацій 9 мільйонів пенсіонерів, які отримують пенсію за віком, і 1,4 – за інвалідністю (*Пенсійний фонд*, 2019), 5,2 мільйона постраждалих від конфлікту на сході України (*ACAPS Briefing note*, 2019). Це актуалізує необхідність оновлення підходів, моделей, механізмів надання соціальних послуг як дій, спрямованих на профілактику складних життєвих обставин, подолання таких обставин або мінімізацію їх негативних наслідків для осіб/сімей, які в них перебувають. Розвитку соціальних послуг сприятиме соціальне замовлення. Воно покликане покращувати якість таких послуг у громаді, створювати умови для активізації громадського сектору та забезпечуватиме ефективне використання бюджетних коштів.

Соціальне замовлення набуло особливої актуальності у 2019–2021 роках із прийняттям нового Закону України «Про соціальні послуги» та постанови Кабінету Міністрів України № 450 від 01.06.2020 р. «Деякі питання надання соціальних послуг шляхом соціального замовлення». Зокрема у Законі України «Про соціальні послуги» соціальне замовлення схарактеризовано як засіб регулювання діяльності у системі надання соціальних послуг. Предмет соціального замовлення охоплює «перелік соціальних послуг, сформований за результатами визначення потреб населення адміністративно-територіальної одиниці/територіальної громади в соціальних послугах, перелік категорій та орієнтовну чисельність отримувачів соціальних послуг, обсяг бюджетних коштів, необхідних для виплати компенсації» (*Деякі питання*, 2020).

Українські дослідники з позиції різних наук досліджують проблему соціального замовлення на місцевому рівні. Зокрема, з позиції економічних наук С. Обушний та І. Яковенко (2019) пояснюють зміст категорії «соціальне замовлення» через переваги та недоліки програмно-цільового методу фінансування соціальних послуг об'єднаних територіальних громад для можливості подальшого його застосування в практиці бюджетного планування. Автори відзначають, що система соціального замовлення заохочує підприємницьку активність в регіонах. «Це сприяє розширенню зайнятості, підвищенню кваліфікації та перекваліфікації, розвитку бізнес-клімату, стимулює розвиток громадянського суспільства шляхом його участі в процесі соціального замовлення та взяття на себе соціальної відповідальності» (с. 37). З позиції правових наук М. Бук (2021) обґрунтовує тезу, що предметом соціального замовлення є не лише соціальні послуги, а й вирішення соціальних проблем державного/регіонального/місцевого значення в частині забезпечення потреб осіб/сімей у соціальних послугах (державні/регіональні/місцеві програми соціальних послуг). При цьому дослідник зазначає, що «основними формами реалізації соціального замовлення у правовідносинах соціального забезпечення є публічні закупівлі соціальних послуг та фінансування державних/регіональних/місцевих програм соціальних послуг» (с. 116).

Група дослідників О. Шубна, Ю. Денисова, О. Санчич, А. Марильова (2020) визначили такий ряд переваг застосування соціального замовлення: підвищення адресності, доступності соціальних послуг; залучення у соціальну сферу додаткових ресурсів; підвищення рівня ініціативності, активності та контролю з боку громадськості в соціальній сфері; зміцнення соціальної злагоди тощо. Водночас автори визначають ризики використання соціального замовлення: «викривлення конкурентних умов на ринку соціальних послуг з боку представників

органів державної влади; виникнення «маніпуляцій» під час проведення конкурсного відбору суб'єктів надання соціальних послуг та в механізмах конкурсних закупівель; неналежне державне регулювання; недостатньо чітко розроблені критерії конкурсного відбору тощо» (с. 216). О. Дяченко та Г. Казарян (2018) визначають передумови успішного провадження соціального замовлення, серед яких «децентралізація, роздержавлення та деінституціоналізація соціальної сфери; формування та якісне забезпечення умов ринку соціальних послуг; підвищення ефективності та раціональності бюджетних соціальних витрат; запобігання і протидія корупції; розвиток інститутів громадянського суспільства; формування нової, активної й адресної соціально-економічної політики тощо» (с. 91).

У попередніх своїх публікаціях автори статті вже розкривали сутність та специфіку впровадження соціального замовлення в Україні, складники та суб'єкти соціального замовлення, етапи процедури його здійснення (Петрошко, Датченко, 2021), бар'єри застосування соціального замовлення в нашій країні (Датченко, 2021). Разом з тим суспільні реалії, труднощі розвитку соціальних послуг в Україні, спричинені війною, і непохитне прагнення українського народу доєднатися до європейської співдружності посилюють потребу глибшого вивчення досвіду країн світу, й зокрема ЄС, які успішно впровадили соціальне замовлення у свої системи захисту та підтримки населення.

Метою статті є аналіз міжнародного досвіду здійснення закупівлі соціальних послуг, характеристика ознак сучасного процесу запровадження закупівлі соціальних послуг органами місцевої влади від недержавних надавачів в країнах ЄС.

У статті використано такі **методи**: аналіз сучасних наукових джерел зарубіжних дослідників з теми дослідження, міждисциплінарний аналіз, порівняння, узагальнення, вивчення положень нормативно-правових джерел.

Виклад основних матеріалів дослідження. Соціальні послуги в ЄС класифікуються як соціальні послуги загального інтересу (англ. Social services of general interest).

На відміну від послуг, які становлять індивідуальний, найчастіше фінансовий, інтерес, соціальні послуги визначаються як ті, що формують загальну систему захисту та інклюзії Європейської спільноти. Концепт «*соціальні послуги загального інтересу*» є уніфікованим та зрозумілим для усіх країн-членів ЄС. Європейські науковці вважають, що розвиток національних систем доступних соціальних послуг є шляхом кращої інтеграції країн до європейської спільноти. Як зазначають румунські дослідники О. Барбу та К. Станіла (2016), «надання послуг загального інтересу у недискримінаційний та ефективний спосіб є важливою умовою для функціонування єдиного (прим. європейського) ринку та кращої ніж будь-коли інтеграції в Європейський Союз. Крім того, ці послуги – основа для побудови європейської спільноти, тому їх доступність є правом, яким користуються європейські громадяни» (с. 67).

Згідно Директиви Європейського Парламенту 2004/18/ЕС щодо загальних правил закупівель держави можуть самостійно визначати, які саме соціальні послуги загального інтересу будуть закуповуватись і стануть предметом економічного інтересу. Це означає, що уряди мають вибір, чи виносити певні соціальні послуги на ринок і використовувати інструмент соціального замовлення, чи залишити їх надання відповідальністю уряду (*On public procurement*, 2014).

Важливим досвідом для усвідомлення, рефлексії та застосування соціального замовлення у країнах Східної Європи та країнах пострадянського простору став досвід Великої Британії, США та Німеччини. Зокрема тенденція щодо закупівлі соціальних послуг від недержавних надавачів набула свого розвитку у 80-х роках минулого століття в межах так званого «Нового підходу у державному управлінні» (англ. New Public Management, New Management Approach) в урядах М. Тетчер (Велика Британія) та Р. Рейгана (США). Окрім соціальних послуг, Новий підхід у державному управлінні розповсюджувався на всю сферу послуг – державні надавачі мали конкурувати з новими недержавними на умовах конкурсів. У деяких сферах (переробка сміття, транспорт, телекомунікації) це навіть призвело до

приватизації та зменшення кількості державних інституцій як надавачів послуг. У сфері соціальних послуг Новий підхід в управлінні апелював до мети здешевлення вартості послуг в умовах збільшеної конкуренції між надавачами. «Ключовими ознаками цього підходу стали: громадянська участь мешканців у вирішенні питань, які важливі для розвитку громад та суспільства в цілому; розширення державно-приватного партнерства та приватизації» (Kajimbwa, 2013, с. 65).

Новий підхід у державному управлінні також вплинув і на скандинавські країни. Так у 2009 році у Швеції було запроваджено Закон «Про системи вільного вибору» (англ. Act on Free Choice Systems), який заохочував органи місцевого самоврядування застосовувати систему ваучерів, аби запровадити можливість індивідуального вибору надавача соціальних послуг отримувачем соціальних послуг відповідно до власних потреб та уподобань. Це мало стимулювати розвиток конкуренції на ринку соціальних послуг.

Окрім закупівлі соціальних послуг через соціальне замовлення та систему індивідуальних ваучерів, деякі країни (Франція, Нідерланди, Німеччина) використовували і продовжують використовувати системи соціальних конкурсів та грантів для недержавних організацій для вирішення певних соціальних проблем.

При розбудові соціального замовлення розвинуті країни зважали на власні соціально-культурні умови. Тобто «аргументи на підтримку цього та вибір механізмів, через які країни розвивали цей ринок у кожній країні, залежали від локальної історії та традицій» (Pavolini, Ranci, 2008). Так для Німеччини характерним фактором, який надав поштовх соціальному замовленню, була культурна традиція застосування принципу субсидіарності, згідно з яким краще за все піклуватись про людей можуть ті, кому їхні проблеми найбільш зрозумілі. Для Великої Британії вирішальним став фінансовий фактор, який забезпечив здешевшення вартості соціальної послуг в умовах конкурсної системи та ринку. Для Скандинавських країн важливим був універсалізм – принцип, за яким послуги мають бути однаково доступними для всіх категорій населення, хоча це і не означає, що всі категорії

використовують однакові послуги.

Цікавим у цьому контексті є досвід Нової Зеландії, яка визначила розвиток соціального замовлення як один із пріоритетних напрямів реагування на негативні соціальні наслідки, пов'язані із пандемією COVID-19. Урядом була розроблена національна стратегія розвитку соціального замовлення та виділено 23 млн. новозеландських доларів для її впровадження. Стратегія містить 6 ключових принципів, один із яких полягає в тому, що надавачі соціальних послуг (державні та недержавні) постійно навчаються та покращують якість своєї роботи. Для впровадження такого принципу органи державної влади дозволяють певну гнучкість надавачам для тестування та адаптації нових практик соціальної роботи, накопичення та поширення кращого досвіду. Уряд також рекомендує місцевим органам влади разом із надавачами розробляти показники ефективності соціального замовлення на етапі його проєктування. При цьому результати мають базуватися більше на якісних, аніж кількісних показниках. Уряд закликає органи місцевої влади довіряти недержавним надавачам щодо вибору ними необхідного інструментарію соціальної роботи, при цьому недержавні надавачі мотивуються для поширення власного досвіду та інноваційних практик роботи (*Міністерство соціального розвитку*, 2020, с. 24).

Важливо відмітити, що під час упровадження соціального замовлення процес покращення якості послуг є партнерським і здійснюється у постійній комунікації між органами державної влади та надавачами соціальних послуг (державними та недержавними). За умови правильно вибудованої комунікації між зацікавленими сторонами, застосування санкцій є радше винятком, аніж правилом у практиці надання соціальних послуг різними типами надавачів у країнах ЄС та інших розвинутих країнах світу. На думку європейських дослідників, важливими ознаками сучасного процесу запровадження закупівлі соціальних послуг органами місцевої влади від недержавних надавачів є: право індивідуального вибору надавача соціальних послуг, співтворчість, спільне виробництво, децентралізація, криза та

фіскальні обмеження (*European social network*, 2016, с. 14).

Зупинимось більш детально на зазначених вище ознаках. Так наділення отримувача соціальних послуг *правом індивідуального вибору надавача* стало важливою ознакою соціального замовлення в країнах ЄС та Англії (потрібно акцентувати, що ця можливість поки що майже не розвинута в Україні). Важливу роль в адвокатуванні такого права в Англії, Швеції та Данії відіграли асоціації людей з інвалідністю. Як вже зазначалось на прикладі Швеції, здебільшого своє право індивідуального вибору отримувачі соціальних послуг здатні реалізувати через систему ваучерів. Завдяки такій системі отримувач наділяється закупівельною спроможністю соціальних послуг. Водночас дослідниками під сумнів ставиться спроможність отримувача соціальних послуг раціонально скористатися власним правом вибору надавача в силу певних ознак вразливості (Brennan et al, 2012).

Ідея *співтворчості, спільного виробництва* (англ. co-production) полягає в тому, що отримувачі соціальних послуг та інші мешканці громад відіграють активну роль у наданні державних соціальних послуг, а отже доцільно посилювати залучення громадян до процесу надання соціальних послуг (Pestoff, 2011). Однак висловлюються певні застереження стосовно перекладання повноважень щодо надання значного обсягу послуг з держави на недержавний сектор, адже представникам громадськості може не вистачати кваліфікації та досвіду у наданні соціальних послуг. При цьому сума економії бюджетних коштів, яка виникає внаслідок залучення громадських організацій, може виявитися просто перекладеними витратами, які все одно мають бути компенсовані за рахунок тих самих недержавних надавачів соціальних послуг (Pestoff, 2011, с. 6). У цьому самому контексті виникає інший ризик – спротив представників органів влади, які відчують себе більш досвідченими щодо залучення представників громадянського суспільства до надання соціальних послуг.

Одним із прикладів дій в інтересах дитини відповідно до «співтворчості і спільного

виробництва» у випадку послуг для дітей та їхніх сімей є активне залучення дітей до прийняття рішень щодо питань, які їх стосуються, у т. ч. в сфері надання соціальних послуг. Ставлення до дітей у західному суспільстві змінилось із моделі «діти – пасивні спостерігачі» до «діти – активні агенти власного життя». Підхід максимального залучення дітей є одним із наріжних каменів якісного впровадження соціального замовлення.

Децентралізація стала ще однією ознакою, яка прискорила процес упровадження соціального замовлення у країнах світу. Так само, як і в сучасній Україні, країни ЄС запроваджують політики, аби органи місцевого самоврядування могли здійснювати основні повноваження щодо соціальної роботи. Так у 1992 році у Швеції всі повноваження щодо організації соціальних послуг для людей з інвалідністю та літніх людей були перекладені на муніципалітети. У 2014 році в Англії був прийнятий Закон «Про соціальну підтримку» (англ. Care Act), що сприяв запровадженню нової системи соціальної підтримки, заснованої на задоволенні потреб отримувачів соціальних послуг, можливості вибору та контролі. У Нідерландах трансформація в соціальному секторі була посилена прийняттям таких нормативно-правових актів, як Закон «Про участь», Закон «Про соціальну підтримку», які регулюють відповідальність місцевої влади за роботу з молоддю й організацію соціальних послуг. Відтак, децентралізація підштовхнула процес запровадження інтегрованих соціальних послуг та соціальне замовлення.

Криза та фіскальні обмеження. У багатьох країнах економічна та фінансова криза спричинили попит на соціальні послуги в умовах обмежених бюджетних витрат на соціальну сферу. Краще долали наслідки кризи ті країни, які вже мали розвинуту систему соціальних послуг. Ринок соціальних послуг та соціальне замовлення вбачалися як дієвий механізм зменшення бюджетних витрат в умовах фінансової кризи. Отже, представники муніципалітетів шукали нові шляхи не тільки міжвідомчої співпраці, але й взаємодії з представниками громадянського суспільства.

У контексті розвитку соціального замовлення в Україні важливим здається досвід

країн Центрально-Східної Європи, пострадянських країн (наприклад, Болгарія, Литва), які проходили і проходять схожі процеси трансформації соціальної сфери. На основі дослідницьких розвідок відомо, що поштовхом для розвитку соціального замовлення в цих країнах також стали обмежені фінансові ресурси та пошук інноваційних рішень для забезпечення найвищої якості соціальних послуг в умовах максимальної наближеності до отримувача соціальних послуг. На жаль, часто в країнах із пострадянським минулим традиція розвитку благодійництва, соціального недержавного сектору тривалий час була мінімізована авторитарним стилем організації суспільства. Однак ці країни продовжують напрацьовувати власний досвід розвитку ринку соціальних послуг і мають певні успіхи.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, розвиток соціального замовлення як дієвий інструмент ринку соціальних послуг став частиною неоліберального порядку країн Західної та Центрально-Східної Європи, одним із компонентів зміни загальної системи державного управління. Передумовою для цього була економічна криза, яка спричинила появу нових вразливих категорій та змусила систему державного управління шукати нові шляхи здешевшення вартості соціальних послуг, зменшення бюрократичного впливу держави, покращення якості та максимальної доступності послуг для їх отримувачів.

У сфері соціального захисту, дотримуючись спільного тренду щодо

делегування власних повноважень із надання соціальних послуг недержавним надавачам, розвинуті країни зважали на власні соціально-культурні передумови та традиції. Для Німеччини, яка мала розвинуте громадянське суспільство та традицію застосування принципу субсидіарності, важливим було надати більше ініціативи та повноважень місцевим громадам для вирішення власних проблем. Для Великої Британії вирішальним фактором стала конкурсна система відбору надавача соціальних послуг в умовах ринку, яка забезпечує ефективне використання бюджетних коштів і відповідно здешевшення послуги. Для країн Центрально-Східної Європи спрацював набутий досвід інших країн та поєднання обох зазначених факторів. Розвиток індивідуального виміру соціального замовлення мав місце в Скандинавських країнах, Німеччині, Франції Нідерландах та інших країнах. Важливими ознаками сучасного процесу запровадження закупівлі соціальних послуг органами місцевої влади від недержавних надавачів визначено: право індивідуального вибору надавача соціальних послуг, співтворчість і спільне виробництво, децентралізація, криза та фіскальні обмеження.

Перспективами подальших досліджень є вивчення питання соціального замовлення послуг для сімей з дітьми в складних життєвих обставинах, дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, інших вразливих категорій населення в умовах децентралізації та деінституціалізації.

Література

- Бук М. Соціальне замовлення у сфері надання соціальних послуг. *Науковий вісник Ужгородського Національного Університету*. Серія «Право». 2021. Вип. 66. С. 113–117.
- Датченко Н. Бар'єри у застосуванні соціального замовлення в Україні. *Social Work and Education*. 2021. № 8 (4). С. 430–450.
- Деякі питання надання соціальних послуг шляхом соціального замовлення : Постанова Кабінету Міністрів України від 01.06.2020 р. № 450, Київ. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/450-2020-%D0%BF#Text> (Дата перегляду: 01.09.2023)
- Дяченко О., Казарян Г. Соціальне замовлення як інструмент державно-приватного партнерства в системі соціально-економічного забезпечення осіб з інвалідністю в Україні. *Інвестиції: практика та досвід*. 2018. № 20. С. 89–93.
- Шубна О. В., Денисова Ю. В., Санчич О. С., Марильова А. В. та ін. Новітні методи удосконалення системи надання соціальних послуг в Україні *Економічний вісник Донбасу*. 2020. № 3(61). С. 213–221. URL : <http://evd.luguniv.edu.ua/index.php/evd/article/view/191> (Дата перегляду: 01.09.2023)

- Обушний С., Яковенко І. Удосконалення системи фінансування соціальних послуг в об'єднаних територіальних громадах. *European scientific journal of Economic and Financial innovation*, 2019. № 1(3). С. 37–45.
- Пенсійний фонд України. Інформаційна сторінка вебпорталу URL : <https://www.pfu.gov.ua/2002786-stanom-na-01-10-2019-roku/> (Дата перегляду: 01.09.2023)
- Петрочко Ж. В., Датченко Н. А. Сутність та особливості впровадження соціального замовлення в Україні. *Науковий вісник Ужгородського університету*. 2021. № 2(49). С. 155–159.
- ACAPS Briefing note: Ukraine – Conflict in Donetsk and Luhansk (4 November 2019) URL : <https://reliefweb.int/report/ukraine/acaps-briefing-note-ukraine-conflict-donetsk-and-luhansk-4-november-2019>
- Barbu O. N., Stănilă C. Services of general interest and territorial sustainability in romania. *Annals of valahia university of targoviste, geographical series*. 2016. Vol. 16, no. 2. P. 69–74. DOI : <https://doi.org/10.1515/avutgs-2016-0006>
- European Social Network. Putting Quality First. Contracting for Long-Term Care. Brussels, 2021. 66 p. URL : https://www.esn-eu.org/sites/default/files/2021-01/Long%20Term%20Care_2021_Interactive.pdf (Date of access: 24.09.2023)
- Kajimbwa M. New public management: a tribute to Margaret Thatcher. *Public policy and administration research*. 2013. Vol. 3, no. 5. P. 64–70. URL : <https://core.ac.uk/download/pdf/234668939.pdf> (Date of access: 16.09.2023)
- Ministry of social development of New Zealand. Social sector commissioning: progress, principles and next steps. Wellington: Ministry of social development of New Zealand, 2020. 34 p. URL : https://www.msd.govt.nz/documents/about-msd-and-our-work/publications-resources/planning-strategy/social-sector-commissioning/msd-social-sector-commissioning.pdf?fbclid=IwAR0r-jL0sgJhCYpMtl18zaz5r5y35Pw0EDD6gQ9S_Bm9pheSLsSdKyiqT2Y (Date of access: 08.09.2023)
- On public procurement and repealing Directive 2004/18/EC : Directive of the European Parliament and of the Council of 26.02.2014 no. 2014/24/EU. URL : <https://eur-lex.europa.eu/eli/dir/2014/24/oj> (date of access: 23.08.2023)
- Pavolini E., Ranci C. Restructuring the welfare state: reforms in long-term care in Western European countries. *Journal of european social policy*. 2008. Vol. 18, no. 3. P. 246–259. DOI : <https://doi.org/10.1177/0958928708091058>
- Pestoff V. Citizens and co-production of welfare services: childcare in eight european countries. New public governance, the third sector, and co-production. London and New York, 2011. P. 1–17. URL : http://emes.net/content/uploads/publications/co-production_chapter_pestoff.pdf (Date of access: 10.09.2023)
- The marketisation of care: rationales and consequences in Nordic and liberal care regimes / D. Brennan et al. *Journal of European social policy*. 2012. No. 22(4). P. 377–391. DOI : <https://doi.org/10.1177/0958928712449772>

References

- ACAPS Briefing note: Ukraine - Conflict in Donetsk and Luhansk (4 November 2019) <https://reliefweb.int/report/ukraine/acaps-briefing-note-ukraine-conflict-donetsk-and-luhansk-4-november-2019> (eng).
- Pension Fund of Ukraine. Information page of the web portal <https://www.pfu.gov.ua/2002786-stanom-na-01-10-2019-roku/> (ukr).
- Barbu, O. N. & Stănilă, C. (2016). Services of general interest and territorial sustainability in romania. *Annals of Valahia University of Targoviste, Geographical series*. Vol. 16, Iss. 2. 69–74. <https://doi.org/10.1515/avutgs-2016-0006> (eng).
- Brennan, D et al. (2012). The marketisation of care: rationales and consequences in Nordic and liberal care

- regimes / *Journal of European Social Policy*. 22(4). 377–391. <https://doi.org/10.1177/0958928712449772> (eng).
- Buk, M. (2021). Social ordering in the field of social services. *Scientific Bulletin of the Uzhhorod National University*. "Law" series, 66. 113–117 (ukr).
- Datchenko, N. (2021). Barriers in the application of social order in Ukraine. *Social Work and Education*, 8(4). 430–450 (ukr).
- Diachenko, O. & Kazarian, H. (2018). Social order as a tool of public-private partnership in the system of social and economic support of persons with disabilities in Ukraine. *Investments: practice and experience*, 20. 89–93 (ukr).
- European Social Network (2021). Putting Quality First. Contracting for Long-Term Care. Brussels, 66 https://www.esn-eu.org/sites/default/files/2021-01/Long%20Term%20Care_2021_Interactive.pdf (Date of access: 22.08.2023) (eng).
- Kajimbwa, M. (2013). New public management: a tribute to Margaret Thatcher. *Public policy and administration research*. 3(5). 64–70. <https://core.ac.uk/download/pdf/234668939.pdf> (Date of access: 16.09.2023) (eng).
- Ministry of social development of New Zealand (2020). Social sector commissioning: progress, principles and next steps. Wellington. https://www.msd.govt.nz/documents/about-msd-and-our-work/publications-resources/planning-strategy/social-sector-commissioning/msd-social-sector-commissioning.pdf?fbclid=IwAR0r-jL0sgJhCYpMtl18zaz5r5y35Pw0EDD6gQ9S_Bm9pheSLsSdKyiqT2Y (Date of access: 08.09.2023) (eng).
- Obushnyi, S. & Yakovenko, I. (2019). Improvement of the system of financing social services in united territorial communities. *European Scientific Journal of Economic and Financial Innovation*, 1(3). 37–45 (ukr).
- On public procurement and repealing. Directive 2004/18/EC : Directive of the European Parliament and of the Council of 26.02.2014 No. 2014/24/EU. <https://eur-lex.europa.eu/eli/dir/2014/24/oj> (Date of access: 23.08.2023) (eng).
- On social services : Law of Ukraine. 27.04.2022. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text> (Date of access: 24.09.2023) (ukr).
- Pavolini, E. & Ranci, C. (2008). Restructuring the welfare state: reforms in long-term care in Western European countries. *Journal of European Social Policy*. 18(3). 246–259. <https://doi.org/10.1177/0958928708091058> (eng).
- Pestoff, V. (2011). Citizens and co-production of welfare services: childcare in eight european countries. New public governance, the third sector, and co-production. London and New York, 1–17. http://emes.net/content/uploads/publications/co-production_chapter_pestoff.pdf (Date of access: 10.09.2023) (eng).
- Petrochko, Zh. V. & Datchenko, N. A. (2021). The essence and peculiarities of the implementation of social order in Ukraine. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University*, 2(49). 155–159 (ukr).
- Shubna, O. V., Denysova, Yu. V., Sanchych, O. S., & Marylova, A. V. (2020). New methods of social service provision improvement in Ukraine. *Economic Bulletin of Donbass*, 3(61), 213–221. <http://evd.luguniv.edu.ua/index.php/evd/article/view/191> (ukr).
- Some issues of providing social services through social ordering. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine. 01.06.2020 p. № 450. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/450-2020-%D0%BF#Text> (ukr).

CURRENT ISSUES OF THE PURCHASE OF SOCIAL SERVICES IN INTERNATIONAL PRACTICE

Zhanna Petrochko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Social Pedagogy and Social Work, Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine, e-mail: z.petrochko@kubg.edu.ua

Datchenko Nataliya, Child Protection Specialist in United Nations Children's Fund (UNICEF), Kyiv, Ukraine, e-mail : NDatchenko@gmail.com

The article reveals issues of social order that are relevant for modern Ukraine. It is emphasized that social ordering contributes to the development of social services. It is designed to improve the quality of such services in the community, create conditions for the activation of the public sector, and promote the effective and joint use of budget funds. The purpose of the article is to analyze the international experience of procurement of social services; description of the features of the modern process of introducing the purchase of social services by local authorities from non-state providers in different countries of the world. Based on the study of the provisions of regulatory and legal sources, the analysis of modern scientific sources of foreign researchers on the research topic, a generalization is made that social services form a general system of protection and inclusion of the European Community. The development of social order has become an effective tool of the market of social services, part of the neoliberal agenda of the countries of Western and Central Eastern Europe, one of the components of the change of the general system of public administration. It was noted that developed countries in the field of social protection followed a common trend of delegating their own powers to provide social services to non-state providers. At the same time, European countries paid attention to their own socio-cultural prerequisites and traditions. In particular, it was important for Germany to apply the principle of subsidiarity, to give greater initiative and authority to local communities to solve their own problems. For Great Britain, the competitive system of selecting a provider of social services in market conditions became a decisive factor. For the countries of Central and Eastern Europe, the acquired experience of other countries in combining both of these factors worked. The development of the individual dimension of social order took place in the Scandinavian countries, Germany, France, the Netherlands and other countries.

Keywords: social order, social services of general interest, international experience, market of social services.

Авторський внесок кожного з авторів: Петрочко Ж. В. – 50 %, Датченко Н. А. – 50 %.

Стаття надійшла до редакції / Received 10.09.2023

Прийнята до друку / Accepted 23.10.2023

Унікальність тексту 88 % (Unicheck ID1015891282)

© Петрочко Жанна Василівна, Датченко Наталія Анатоліївна, 2023

НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ ХОРТИЦЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ
SCIENTIFIC JOURNAL OF KHORTYTSIA NATIONAL ACADEMY
(СЕРІЯ: ПЕДАГОГІКА. СОЦІАЛЬНА РОБОТА)

*Журнал розміщує статті двома мовами: українською та англійською.
Періодичність наукового видання: 2 рази на рік.*

*Думки авторів не завжди збігаються з точкою зору редакції.
За достовірність фактів, цитат, імен, назв та інших відомостей відповідають автори.*

*Літературний редактор (українська мова) – О. В.Макаренко
Літературний редактор (англійська мова) – Б. В. Корнелюк, к.філол. н.
Комп'ютерна верстка та макет – П. В. Демченко.
Дизайн обкладинки – Т. В. Геворкян-Тарасова.*

*Підписано до друку 26.11.23 р.
Формат 60х84/8. Папір офсетний.
Гарнітура Arial Narrow. Друк Riso.
Умов. др. арк. 27,9. Наклад 70 пр.*

*Видавництво комунального закладу вищої освіти
«Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради
Україна, 69017, м. Запоріжжя, вул. Наукового містечка, 59.
Свідоцтво: ДК №7031 від 27.12.2019 р. тел./факс: (061)283-20-01, (061)283-20-05.
E-mail: p26052017@gmail.com E-mail: info@khnnra.zp.ua
Сайт: khnnra.edu.ua*

Усі права захищені. Повний або частковий передрук дозволено лише за згодою авторів і редакції.
При передрукуванні обов'язковим є посилання на наукове видання
«Науковий журнал Хортицької національної академії. Scientific Journal of Khortytsia National Academy»
(Серія: Педагогіка. Соціальна робота).

Для записів

Для записів