



**ISSN 2707-3076 (Print)**

**ISSN 2709-8214 (Online)**

# НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

Хортицької національної академії

# SCIENTIFIC JOURNAL

of Khortytsia National Academy



**Серія: Педагогіка.  
Соціальна робота.**

**2021, 1(4)**

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 1(4)

Запоріжжя  
2021

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).

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації Серія КВ № 24104-13944Р*  
Офіційний сайт видання <https://journal.khnnra.edu.ua/index.php/njKhNA>

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, 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.

#### **Головний редактор:**

**Нечипоренко Валентина Василівна**, доктор педагогічних наук, професор, ректор, Хортицька національна академія (Україна).

#### **Заступник головного редактора:**

**Позднякова Олена Леонтіївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, перший проректор, 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**, доктор педагогічних наук, професор, 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**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи, Мелітопольський державний педагогічний імені Богдана Хмельницького (Україна).

**Крашеннік Ірина Володимирівна**, доктор філософії в галузі 01 Освіта/Педагогіка, асистент кафедри інформатики і кібернетики, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна).

**Олексюк Наталія Степанівна**, доктор педагогічних наук, професор, професор 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**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка (Україна).

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

**Цибулько Людмила Григорівна**, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (Україна).

#### **Відповідальний секретар:**

**Сташук Ольга Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної роботи, Хортицька національна академія (Україна).

#### **Зовнішні рецензенти:**

**Шевцов Андрій Гаррієвич**, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, головний науковий співробітник Державної наукової установи «Науково-практичний центр профілактичної та клінічної медицини» Державного управління справами (Україна).

**Одинець Тетяна Євгенівна**, доктор наук з фізичного виховання та спорту, професор, завідувач кафедри фізичної реабілітації Хортицької національної академії (Україна).

**Соколовська Ірина Анатоліївна**, кандидат медичних наук, доцент, Запорізький державний медичний університет (Україна).

**Жадленко Ірина Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної освіти та психології Хортицької національної академії (Україна).

**Кудінова Маргарита Сергіївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної освіти та психології Хортицької національної академії (Україна).

**Червоненко Катерина Сергіївна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної роботи Хортицької національної академії (Україна).

*Схвалено рішенням Вченої ради Хортицької національної академії*  
*Протокол № 3 від 25.11.2021*

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 1(4)**

Zaporizhzhia  
2021

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, 2021. Iss. 1(4).

*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 specialities 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, 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, Senior Lecturer at the Department of Social Work, Khortytsia National Academy (Ukraine).

**External reviewers:**

**Andrii Shevtsov**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, leading researcher at the State Institution of Science «Research and Practical Center of Preventive and Clinical Medicine» State Administrative Department (Ukraine).

**Tetiana Odynets**, Doctor of Science of Physical Education and Sport, Professor, Head of the Department of Physical Rehabilitation, Khortytsia National Academy (Ukraine).

**Irina Sokolovskaya**, Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Zaporizhzhia State Medical University (Ukraine).

**Iryna Zhadlenko**, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor at the Department of Special Education and Psychology, Khortytsia National Academy (Ukraine).

**Marharyta Kudinova**, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor at the Department of Special Education and Psychology, Khortytsia National Academy (Ukraine).

**Kateryna Chervonenko**, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Social Work, Khortytsia National Academy (Ukraine).

**Approved by the Academic Council of the Khortytsia National Academy**  
**Protocol № 3 of 25.11.2021.**

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.

## ЗМІСТ

### РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<b>Дьоміна Ю. В.</b> Сучасний стан та проблеми гендерної рівності в освітньому секторі України: проєкт EU4Skills.....	7
<b>Павленко А. І.</b> Знання нанонауки про наносвіт і нанотехнології у змісті STEM-освіти.....	16

### РОЗДІЛ 2. ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

<b>Волик О. Ю.</b> Педагогічні умови формування готовності майбутніх вчителів до розвитку творчого потенціалу молодших школярів.....	26
<b>Ізбаш С. С.</b> Психолого-педагогічні умови формування медіаграмотності в курсантів Національної академії національної гвардії України.....	36
<b>Прокопенко А. О.</b> Філософський та загальнонауковий рівні методологічних засад едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти.....	47
<b>Сташук О. О.</b> Реалізація принципів дуальної соціально-педагогічної освіти у вищій школі України: компаративний пошук організаційно-методичних можливостей.....	60
<b>Харківська А. І.</b> Розвиток креативних здібностей у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів.....	77
<b>Харківський В. С.</b> Контroversійна правова основа формування уявлення майбутніх фахівців медичної галузі про захист прав пацієнта під час проведення медичних досліджень.....	88

### РОЗДІЛ 3. СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА

<b>Горішна Н. М., Слосанська Г. І.</b> Сучасний стан і потенційні можливості використання МКФ-ДП в інклюзивній освіті України.....	97
<b>Дмитренко К. А.</b> Особливості зорового сприйняття дітей зі зниженим зором і слабозорих.....	109
<b>Журавльова Л. С.</b> Комплексна діагностика та корекція мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією як наукова проблема.....	117
<b>Никоненко Н. В.</b> Вплив новітніх викликів суспільства на підготовку спеціальних учителів різних спеціалізацій у США.....	131
<b>Таран О. П., Саліонович М. О.</b> Особливості психологічної адаптації до школи в учнів першого класу з порушеннями мовлення в умовах інклюзивного освітнього середовища.....	144
<b>Тищенко В. В.</b> Обґрунтування типології первинного системного недорозвитку мовлення.....	156

### РОЗДІЛ 4. СОЦІАЛЬНА РОБОТА

<b>Кузьміна М. О.</b> Наукова рефлексія спектра професійних компетенцій випускників спеціальності 231 «Соціальна робота».....	166
<b>Лещук Г. В.</b> Сутнісні характеристики емпатії як професійно значущої риси соціального працівника.....	176
<b>Николаєва В. І., Малярчук Н. Г., Овчарова Л. М.</b> Моделі соціальної політики і соціальної роботи в Європейському союзі: особливості і характерні риси.....	184
<b>Харківська А. А.</b> Запобігання булінгу в закладах загальної середньої освіти: сучасний стан проблеми.....	193
<b>Червоненко К. С.</b> Методика дослідження готовності майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді.....	205

## CONTENTS

### CHAPTER 1. GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

<b>Iuliana Domina</b> Current situation and problems of gender equality in the educational sector of Ukraine: EU4Skills project.....	7
<b>Anatolii Pavlenko</b> Knowledge of nanoscience about nanoworld and nanotechnologies in the content of STEM-education.....	16

### CHAPETR 2. VOCATIONAL EDUCATION

<b>Olena Volyk</b> Pedagogical conditions of forming future teachers' readiness for development of creative potential of primary-school students.....	26
<b>Svitlana Izbash</b> Psychological and pedagogical conditions for the formation of media literacy in cadets of the National Academy of the National Guard of Ukraine.....	36
<b>Alona Prokopenko</b> Philosophical and general scientific levels of methodological principles of educating future teachers in conditions of digitalization in education.....	47
<b>Olha Stashuk</b> Implementation of the principles of dual social and pedagogical education in higher education of Ukraine: a comparative search for organizational and methodological opportunities.....	60
<b>Aryna Kharkivska</b> Development of creative abilities in the process of professional training of future teachers.....	77
<b>Valerii Kharkivskiy</b> Controversial legal basis for forming in future medical industry specialists the idea of patients' rights protection when carrying out medical research.....	88

### CHAPTER 3. SPECIAL EDUCATION

<b>Nadiya Horishna, Anna Slozanska</b> Current situation and potential of using ICF-CY in inclusive education in Ukraine.....	97
<b>Kateryna Dmytrenko</b> Peculiarities of visual perception of visually impaired children.....	109
<b>Larysa Zhuravlova</b> Comprehensive diagnosis and correction of speech development in children with dysgraphia as a scientific problem.....	117
<b>Nataliia Nykonenko</b> The influence of the latest society challenges on different instructional programs for special education teacher training in the USA.....	131
<b>Oksana Taran, Marharyta Salionovych</b> Features of psychological adaptation to school of first-graders with speech disorders in inclusive educational environment.....	144
<b>Vladyslav Tyshchenko</b> Substantiation of the typology of primary systemic speech underdevelopment.....	156

### CHAPTER 4. SOCIAL WORK

<b>Mariia Kuzmina</b> Scientific reflection on scientific competencies spectrum of graduates in specialty 231 «Social Work».....	166
<b>Halyna Leshchuk</b> Essential characteristics of empathy as a professionally significant feature of a social worker.....	176
<b>Valentyna Nykolaieva, Natalia Malyarchuk, Lidiia Ovcharova</b> Models of social policy and social work in the European Union: features and characteristics.....	184
<b>Alla Kharkivska</b> Prevention of bullying in general secondary education institutions: current state of the problem.....	193
<b>Kateryna Chervonenko</b> Methodology for studying the readiness of future social workers to organize volunteer activities of students.....	205

## РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА CHAPTER 1. GENERAL PEDAGOGY

DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-1>

УДК 37:305(477)-021.23(045)

Iuliana Domina

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-6465-2046>

head of the Department of international relations and academic mobility,  
lecturer at the Department of social work  
Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy»  
of the Kharkiv Regional Council,  
Kharkiv, Ukraine,  
[international.department.hgpa@gmail.com](mailto:international.department.hgpa@gmail.com)

### CURRENT SITUATION AND PROBLEMS OF GENDER EQUALITY IN THE EDUCATIONAL SECTOR OF UKRAINE: EU4SKILLS PROJECT

*Research article presents the results of the analytical stage of the expert gender audit of vocational education and its reform in the framework of the main tasks of the program «EU4Skills: Best Skills of Modern Ukraine», which is implemented in seven pilot regions of Ukraine with the support of the EU and its member states: Germany, Finland, Poland, Estonia.*

*Leading aspects for the expert gender audit of vocational education were the following: what framework conditions and hindering/promoting factors regarding gender equality exist in the vocational education system and in the selected pilot institutions; what are appropriate measures to address the gender disparities; which indicators are suitable for measuring progress in the gender-responsive/transformational implementation of the project; how to reduce the gender gap in sectorial employment; what kind of support is needed to help the vocational education system to develop and implement their gender policy; which gender trainings and other capacity development measures should be organised for employees.*

**Key words:** gender, gender equality, gender audit, education, vocational education.

**Introduction.** The Multi-Donor-Action EU4Skills aims at supporting the reform of the Vocational Education and Training (VET) sector in Ukraine. The reform foresees to operationalize the National Qualifications Framework, improve the quality of training and establish an independent assessment and certification system. The objective is to improve the attractiveness and quality of VET and increase the relevance to the labor market.

Part of Ukraine's Soviet heritage is the long tradition of women's participation in economic life in positions and occupations that have long been considered exclusively male in other countries of the world. However, in Ukraine also certain restrictions for women in certain professions exist. In addition, many sectors of the economy are characterized by gender-based occupational segregation at horizontal and vertical levels. So far, the VET sector has not paid enough attention for overcoming gender

stereotypes. There is still a clear division between male and female learners, who usually choose purely "male" and "female" professions according to their gender.

The category of gender is one of the most important historical, cultural, psychological, social and clinical issues related not only to the implementation of gender equality, but also taking into account the requirements of individual approach in the process of holistic harmonious formation of human personality. (Naidonova, Zetsepina, 2020).

The VET reform aims at directly contributing to the achievement of the SDG 5 - Gender Equality, Empowerment of All Women and Girls. Accordingly, gender mainstreaming will be applied at all levels of the reform, such as the development of standards and curricula, the implementation of training and assessment and vocational counselling and career guidance. In this way, EU4Skills plans to support



MoES in applying gender mainstreaming approaches in planning and monitoring the reform.

The study is also based on results of several gender audits in European universities, where gender sensitive education plays a crucial role in promoting the egalitarian commitments of Equality. As an example, on 18 November 2021, the President of Stockholm University adopted Gender Equality Policy – with a Summary of Stockholm University's Plan for Increased Gender Equality (ref. no. SU FV-3302-21) at Stockholm University. Gender Mainstreaming or gender audit in a necessary part of Gender Equality Policy. At Stockholm University, the operational gender equality work takes place within the framework of gender equality integration, which is a political strategy where the goal is for women and men to have the same power and opportunity to influence society and their own lives. In short, this means that a gender perspective must be included when all decisions are made, at all levels and at all stages. Since 2016, all higher education institutions have been given a special assignment by the government to integrate gender equality, in order for the higher education institutions' activities to contribute to achieving the gender equality policy goals. There is an adopted Plan for gender mainstreaming and follow-up work must take place regularly.

The establishment of gender parity is one of the main Millennium Development Goals of the United Nations and one of the most important values of the European Union (EU). In 2014 the EU-Ukraine Association Agreement was signed. In the Agreement gender equality is mentioned in article 419, Chapter 21 «Cooperation on employment, social policy and equal opportunities». In Article 420 it is stated that the Agreement shall pursue gender related goals, among which are the following «...aim at gender equality and ensure equal opportunities for women and men in employment, education, training, economy and society, and decision-making» (Martsenyuk, 2016, p. 208).

Ukraine has committed itself to overcoming gender asymmetry in all spheres of society in the next decades. To achieve this goal in recent years the Government of Ukraine adopted a number of legal documents, particularly in the education sector. However, Ukrainian education seems to remain

particularly sensitive to the problems of gender equality and discrimination in general and reproduces asymmetric gender schemes at all educational levels. Within this context, the present gender audit of the vocational education system in Ukraine and its related reform is grounded on the principle to apply gender equality promotion and gender mainstreaming at all levels of the vocational education reform. Gender mainstreaming thus means integrating a gender equality perspective at all the stages of policies and activities.

Despite of the typical tradition of a post-Soviet country with women participating in economic life and working in positions equal to men there exist gender-biased restrictions in certain professions in Ukraine today. Traditional gender stereotypes lead to male and female dominated training programs in the vocational education sector and to typical career paths of men and women. While male vocational education students tend to choose training programs leading to high-salary jobs like manufacturing or IT, women are concentrated in the lower status and lower paid labour market segments in services, commerce or the retail sector. This phenomenon is rooted in the collective idea of exclusively feminine and masculine professions and contributes to a wide gender pay-gap in the economy that is estimated between 23 and 30% (USAID, 2017).

Ukraine has made considerable legislative progress in gender equality in the last two decades. From a practical perspective, the vocational education sector has so far done little to counter the described trend and many training programs remain dominated by one gender or the other (World Bank 2016). Seeing these facts the gender assessments deals with the overall questions on a) what challenges exist at different vocational education levels including stereotypes and the current status of gender equality promoting measures and b) how gender equality promotion measures can be incorporated into the new vocational education reform and its activities.

**The aim of the article** is to presents the results of the analytical stage of the expert gender audit of vocational education and its reform in the framework of the main tasks of the program «EU4Skills: Best Skills of Modern Ukraine», which is implemented in

seven pilot regions of Ukraine with the support of the EU and its member states: Germany, Finland, Poland, Estonia.

The gender audit is in line with two previous gender analyses carried out in 2017 and 2019 as part of appraisal processes for previous vocational education reform activities and project phases. The last gender analysis, including already the European Union co-financed component «E4Skills: Better Skills for modern Ukraine», provides an overview of socio-economic data on the gender dimension in Ukraine, including economic and political participation. As these data have not changed much within one year they will not be presented here again in full detail. In the present assessment analyses of policies and laws we will concentrate mainly on vocational education related political frameworks and legislations. More data on the educational attainments of Ukraine is provided in a recent ETF study on the human capital development in Ukraine (European Training Foundation, 2020).

The present study bases strongly on empirical data collection and documents analysis. The data was collected applying a range of empirical **research methodologies**:

1. The action plans of relevant organisations were analysed in terms of gender responsive activities, to identify challenges regarding the current status of gender responsiveness and in order of a potential incorporation of gender aspects.

2. The study had the possibility to utilize data from a qualitative interview series conducted among partner organisations and relevant stakeholders in the educational organisations in 2020. The interviews provide insights in gender responsive thinking and gender stereotypes in the education sphere including the vocational education sector and centres of excellence.

3. A desk study including document analysis of legislation and publications on framework conditions completed the findings.

A number of legal documents regarding gender equality in general, in education and in vocational education have been adopted in recent years. Among them there are The Law of Ukraine on Ensuring Equal Rights and Opportunities of Women and Men (№ 2866-IV of September 8, 2005), the Law of Ukraine on the Fundamentals of Prevention

and Counteraction to Discrimination in Ukraine (No. 5207-VI of September 6, 2012), the Law of Ukraine on Prevention and Counteraction to Domestic Violence (No. 2229-VIII of December 7, 2017), and the Law of Ukraine on Counteraction to Human Trafficking (№ 3739-VI of September 20, 2011). The Cabinet of Ministers of Ukraine has approved the State Social Program on Ensuring Equal Rights and Opportunities for Women and Men for the period until 2021 (№ 273 of April 11, 2018); Verkhovna Rada, the parliament of Ukraine, agreed to be bound by several international treaties and resolutions of international conferences, and international organization and their bodies regarding gender equality promotion, among them the mentioned EU-Ukraine Association Agreement from 2014.

Issues of gender mainstreaming in the national educational system are reflected in the Law of Ukraine «On Ensuring Equal Rights and Opportunities for Women and Men» (№ 2866-IV of September 8, 2005), which states: «The curricula of higher education institutions include disciplines that study the issues of ensuring equal rights and opportunities of women and men, and an optional study of the legal basis for gender equality harmonization of national and international legislation».

As a result of the parliamentary hearings «Equal rights and equal opportunities in Ukraine: realities and prospects (№ 1241-V of June 27, 2007), the Ministry of Education and Science of Ukraine was provided with the following recommendations: Provide examination of curricula, textbooks and manuals for training institutions on compliance with the principle of ensuring equal rights and opportunities for women and men; increase the volume of publications, including scientific ones on gender equality issues; include in training university programs retraining courses in the field of rights and opportunities for women and men; start training specialists for gender analysis in social economic sphere. These recommendations are reflected in the state program for gender mainstreaming equality in the Ukrainian society for the period up to 2010 (№ 1834 of December 27, 2006) and in the state program to ensure equal rights and opportunities for women and men for the period up to 2016.

In the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 839 of September 10, 2009 «On implementation of the principles of gender equality in education» one third of the action plan directly concerns vocational education schools, in particular: to continue the introduction of gender equality courses; to conduct a survey for the introduction of the gender component in the content of education; to create a database for methodological support of gender courses; to organize gender analysis of staffing by fields of knowledge; to explore theoretical and methodological aspects and mechanisms for forming gender policy in education by involving them in the work of scientific departments of schools; to promote the creation of departments of gender equality in education.

In summary, Ukraine's legislation provides for both gender equality and gender parity in the education system, and in the vocational education sector. It has to be examined whether the reality state of vocational education and activities related to the vocational education reform corresponds to the declared values.

Ukraine has started implementing Gender-Responsive Budgeting (GRB) as a pilot project, including the vocational education sector. The target of the GRB tool is to influence state budgetary allocations in favour of gender equality and to implement the gender perspective in the budget (Klatzer, Ivanina, 2015). GRB takes into account that the use of government spending can either bring a country's population closer to gender equality or increase gender inequality.

In 2012 GRB was first piloted in Ukraine, assisted by the Swedish Government through the Swedish International Development Cooperation Agency (SIDA) and applied nation-wide at the national, regional and institutional levels in a variety of sectors like healthcare, youth policy, social protection, and education including the vocational education sector. The project ran until December 2020.

One of the preconditions for the introduction of GRB in Ukraine is the implementation of budget analysis of programs. For example, the GRB project analysed state expenditures for different training segments in higher education and vocational

education. The results state that in the choice of training programs there is clearly a gender segregation into «female» and «male» dominated areas and industries (GRB project, 2016, p. 16). Roughly summarized, the largest amount of budget funds goes to male dominated study and training programs. The reason for the difference in the expenditure for training for women and men are probably the characteristics of the different trainings as well as different costs for training and production processes in different areas (GRB project, 2016, p. 16).

Interviews with external GRB experts and internal financial experts on general challenges with the introduction of GRB state the lack of data for a profound analysis of state expenditures related to gender in the vocational education sector. National statistics do not yet inform on how much money regions spend on male and female students during their education.

Interviewed partners in relevant organisations at the national level agree upon the fact that there are still manifestations of gender stereotypes in the society. They influence the choice of occupations and lead to a sectorial segregation of male and female professionals. On the other hand the interviewed partners share also the impression that the younger generation in Ukraine are more and more flexible in changing such stereotypes. Gender engagement of the civil society but also a generation well connected through social media has paved the way for a new flexibility and openness towards non-traditional occupational choices.

#### a) Ministry of Education and Science (MoES)

The MoES is the main political partner in the multi-donor action EU4skills and is involved in activities of all results. Regarding gender equality promotion it plays a significant role in introducing and ensuring the establishment of gender related policies at the national level. According to the decentralisation process in vocational education the MoES will particularly have a coordinating and monitoring role in the future.

The official documents on which the national vocational education action plan «Vocational education action plan till 2027» is based were finalized and approved before the EU4Skills project came into action. Among them is the MoES

Vocational education strategy till 2023. The EU4Skills project supports the operationalization of the approved plan. The analysis of this action plan shows that gender equality promotion has not been prominently highlighted in the vocational education reform yet. The action plan does not mention particularly gender responsive measures, the special promotion of gender equality, the definition of any target values for a male/female ratio. In autumn 2020 the MoES has formulated a renewed vocational education strategy paper, which is of greater interest ("Strategy for the development of professional and technical education and training activities for the period up to 2023", internal paper). Although the document summarizes vocational education objectives for Ukraine on a highly aggregated level and in a very condensed way on only 12 pages, the importance of gender equality is mentioned here. This aspect suggests that the government attaches importance to the issue of gender equality promotion in vocational education and that suggestions towards gender sensitivity in vocational education are definitely considered by the MoES.

The expert interviews at ministry level and the discussions with members of the EU4Skills national team show that there seems to be a political will to improve gender equality in vocational education processes and to practically introduce gender equality promoting measures in the vocational education reform. The interview partners in the MoES share the view that traditional gender stereotypes regarding occupational choices are still widespread in the society and in the vocational education system. They see a strong responsibility of the vocational education sector to tackle the current situation and trends by integrating active gender responsive measures into the vocational education reform and its working plan. The interviewees also notice a changing attitude among the younger generation and express their hope that this may provide a ground for the vocational education sector to better promote occupational choices beyond gender stereotypes. Till now the vocational education sector has done little to take up this chance to specifically attract young people for vocational education occupational paths in general and for non-traditional occupational choices free of gender stereotypes in particular.

According to the previous gender analysis the MoES has already made some first attempts towards gender equality promotion and initiated a programme to promote gender equality in education and training in 2018 named «The Gender Dimension in Education – 2020». However – as in the previous analysis from 2019 likewise – none of the interviewees had information about the current status of the program. The discussions indicate that this program is not related to the vocational education reform yet and that no strategies have been approved in their final form on how to incorporate gender mainstreaming activities in the vocational education reform.

*b) National Qualification Agency (NQA):*

The NQA is a newly established unit which is responsible for the strategic management of the National Qualification Framework (NQF). It provides the framework for the activities of the qualification centres on the local level that will be in charge of independent assessment of professional qualifications. The NQA has mainly coordinating responsibilities, including the coordination of the development of occupational standards (OS).

For the gender audit the following document was analysed: «Action plan for 2020 (adjusted) for implementation by the National Qualifications Agency within the project EU4Skills: Best Skills for Modern Ukraine» (internal paper). Additionally, interviews with the EU4skills team leader and team members of the national level unit were conducted. Within the NQA nobody has been nominated for gender issues so far.

The document analysis shows that gender responsive aspects have not been introduced formally into the NQA action plan and into its activities yet. The action plan does not particularly mention gender responsive measures or the integration of gender equality aspects and there are no indications found for gender responsive activities like regular gender audits. The interviews with MoES representatives and project members confirm these findings. The interviews also indicate that the NQA has not considered yet any binding directives on gender responsive formulations of new occupational standards, educational standards and assessment criteria. Existing occupational standards are considered as containing gender discriminating

formulations and excluding aspect of one gender. This is also supported by the analysis of the recent NQA Draft Methodology for Competence-Based Vocational Education Standards Development.

The NQA is facing an immense workload to coordinate, improve, integrate and simplify the process of introducing new professions and has been lacking capacities for strategic considerations regarding gender responsiveness. Nevertheless, in the discussions it became clear that there is apparently a certain political will to consider gender aspects in NQA's activities. The governmental interview partners agree about the strong need to face the current challenges regarding gender mainstreaming and to bring the NQA activities in line with gender responsiveness of EU standards.

By the time of the gender audit guidelines for the development of occupational standards and vocational education standards had been finalized and submitted due to the urgent need of approved standards. The next steps will comprise methodological recommendations to bring these guidelines into practice. These recommendations will provide room for adding gender responsive aspect to the practical standards development process.

#### *c) Other National Entities of Relevance*

*Ministry of Economic Development and Trade (MoEDT):* The expert interviews on the NQA activities point out to the relevance of the MoEDT in the vocational education reform. Its vocational education related activities are important to consider in terms of incorporation of gender topics. The MoEDT is in charge of coordination of all EU assistance and plays a consultative role in the EU4Skills implementation. After vocational education decentralisation, the Ministry remains responsible for the preparation of the state order for training of specialists on professions of state significance. In this regards it is also involved in the coordination of standards development. According to the interviews with external interview partners including government representatives and internal experts there is no information found regarding a systematic introduction of gender responsive MoEDT activities yet.

*State Employment Service (SES):* Additionally to the above mentioned main stakeholders MoES, NQA and also the MoEDT, interviews with

representatives from the SES were conducted as well. Although not directly involved in the EU4Skills project the SES under the Ministry of Social Policy (MoSP) will play an important consultative role in the implementation of all aspects related to vocational education relevance to the labour market needs. The establishment of an independent assessment of qualifications will affect the work of the training centres operating under the SES. Moreover, the SES is one important and experienced state provider of career guidance and counselling for adults.

All of the above allowed us to single out *challenges on the national level:*

- gender mainstreaming aspects are integrated first in strategic vocational education documents. Femininities for naming occupations are more and more introduced. Nevertheless, gender mainstreaming in these strategies is still in its initial states;

- GRB in the vocational education sector is still in its initial status and has not been implemented in vocational education activities yet. Data collection remains difficult;

- hardly any awareness raising activities for overcoming gender stereotypes in occupational choices;

- MoES and the NQA have incorporated only marginal concrete strategic considerations yet and require support for adopting methodologies to incorporate gender responsiveness into their activities.

Only marginal gender responsiveness has been incorporated in the development of occupational and vocational education standards.

Due to its qualitative character the present gender assessment is not able to make reliable statements about stereotypes and gender discrimination in the society and in vocational education in the target regions. This would require precise and extensive quantitative and qualitative data collection in each individual region. Nevertheless, the interviews provide an insight into the current situation on a random basis. According to the natural diversity of the Ukrainian regions and following patterns typical for any country stereotypes exist in different forms. What the regions generally seem to have in common are the described general

stereotypes towards typical male and female professions and the perception of men as the breadwinners and women as being responsible for most household duties. However, the extent to which this is the case probably varies considerably, for example depending on urban or rural characteristics.

Additionally, the conflicts in the temporarily occupied territories have created new stereotypes among the Ukrainian population towards internally displaced people (IDP) and towards IDP women and have obviously a negative connotation. This is particularly the case in regions with a high concentration of IDP. Two-third of the 1.7 Million officially registered IDP are women. There is some evidence that the conflict has reinforced traditional conservative gender roles as a survival strategy among IDP families. On the other hand, sources state that the conflict has also opened up opportunities for women to take up non-traditional roles e.g. by becoming sole providers for the family (Lucas, B., Rohwerder, B., Tull, K., 2017). If this tendency has an effect on non-traditional occupational choices of IDP women has to be further assessed.

Integral part of the vocational education reform is a complex decentralisation process of vocational education with the shift of responsibilities from the national level to the regions. The aim of decentralisation is to make vocational education more efficient and to match qualifications better with the requirements of a particular region. Regional vocational education councils have been newly installed in order to steer the liberalisation process at the regional level and to match the requirements of the local industry for skilled workforce with the training programs of the vocational education schools. The vocational education councils work under the regional administration, they formulate and implement annual regional orders with occupations in demand for the regional labour market. The regional orders are the basis for the budget planning and have to be evidence-based and demands-oriented.

For the purpose of gender assessment representatives/directors of the regional educational authorities in pilot regions and members of the EU4Skills regional team were asked for their view on challenges and opportunities to promote gender

equality at the regional level. Often educational directors are also members of the newly installed vocational education councils. Additionally to the interviews conducted, the regional action plans of the 7 pilot regions were analysed.

According to the plans the 7 assessed regions have no gender strategies incorporated yet. Based on the interview results it seems to be that they lack capacity and expertise to introduce steering mechanisms for gender responsive activities for the vocational education institutions.

According to the MoES Action Plan “Modern vocational education and training” for the period up to 2027 the delivery of trainings for members of the regional vocational education councils is part of the MoES core activities. The trainings aim at increasing the capacity of regional vocational education councils to develop regional vocational education policy. The list of institutions to be integrated for realisation (including NGOs or the Assembly of People with Disabilities) does not mention organisations for gender issues involved in the trainings. The interviews at national level provide indications that organisations committed to gender topics have not been involved yet.

Apart from the formulation of regional orders, vocational education councils bring together different stakeholders including vocational education schools and PSO in the focus regions, support their collaboration, and plan joint measures in the vocational education sector. At this point another important party is civil society organisations and private business organisations that are engaging in gender equality promotion. Vocational education councils should integrate their expertise and encourage mutual exchange of experience between all parties to further promote the gender topic.

Regional vocational education councils and education authorities face a tremendous workload and a range of challenges that come with their new responsibilities. They most often lack the expertise and the capacities to develop tangible steering measures, for example to encourage the different stakeholders for cooperating activities including gender responsive measures or effective incentive schemes targeting at vocational education institutions engaging in gender responsive activities. They will need support in this aspect.

One of the results of decentralisation is new budgeting regulations of vocational education. Financing vocational education institutions has been shifted to the regional level and also includes now other stakeholders like the private sector. According to interviews for many vocational education institutions the decentralisation and liberalisation process regarding their financing has turned out to be a severe challenge. It appears that many schools are not properly prepared yet for such fundamental measures and that they have to receive (sufficient) subsidies from the state government to save their existence (European Training Foundation, 2017).

GRB has been introduced in all regions of Ukraine including the vocational education sector. The GRB tool requires the collection of data on various aspects from a gender point of view so that responsible persons can make an informed decision about how to apply spending in a way that promotes gender equality. According to one of the main implementing agencies (NIRAS, 2020) on behalf of SIDA most of the GRB project's implementation period was spent on supporting ministries and regions in conducting gender-based analyses (GBAs) of programmes funded by local and national budgets. According to NIRAS 2020 over 2000 civil servants at regional level have been trained on GRB.

In this gender assessment various interview partners including external GRB experts, EU4skills component financial experts and regional responsible were asked about the current status of the GRB introduction process at the regional level and in vocational education in particular. The results show that the regions and relevant institutions including vocational education institutions face a

wide range of challenges regarding GRB. Vocational education structures and those which are responsible at regional levels seem to be only marginally included in GRB capacity development activities yet. All in all, GRB still seems to be widely unknown in the vocational education sector at the regional level. The results show that vocational education structures and vocational education personnel at all levels are in need of (further) support. This includes general knowledge about the GRB functions and benefits, access to data and expertise of its analysis as a precondition for GBA, and practical competences of GRB methodologies for planning and budgeting processes.

**Conclusion.** All of the above allowed us to single out *challenges on the regional level*:

- gender stereotypes on male and female occupations exist at the regional level; their extent depends on the individual region;
- the newly installed VET councils are in need of capacity development and expertise regarding gender equality promotion and their role in it;
- GRB is hardly known at the regional VET level; data collection is difficult.

**Prospects for further research** may be seen in conducting a detailed analysis of the state of gender equality at the institutional and individual levels. For this purpose, the data collection was accomplished by a quantitative survey on 5 topics of discussion among all 21 partner vocational education institutions in the 7 pilot regions. The aim was to assess the current status of gender equality promoting measures in the vocational education schools and to identify challenges and opportunities for intervention.

## References

- European Training Foundation (2017). Decentralisation of the vocational education and training in Ukraine. European Training Foundation (ETF). <http://pedpresa.ua/wp-content/uploads/2017/04/ukraine-vet-reform-steps-v5-sp-ua-1.pdf>, retrieved 26/08/2020 (eng).
- European Training Foundation (2020). Policies for Human Capital Development Ukraine. An ETF Torino Process Assessment. [https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2020-06/07\\_trp\\_ETF\\_assessment\\_2019\\_ukraine\\_0.pdf](https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2020-06/07_trp_ETF_assessment_2019_ukraine_0.pdf) (eng).
- GRB Project/Ministry of Finance (2016). Gender budget analysis of state-funded programs and local budgets in Ukraine in 2016. Summary. <http://grbproject.org/wp-content/uploads/2017/12/Gender-Budget-Analysis-2016.pdf> (eng).

- Klatzer, E. & Ivanina, T. (2015). Gender Responsive Budgeting: Analysis of Budget Programmes from Gender Perspective. UN Women, Swedish Government, GRB Project, & Friedrich Ebert Stiftung. <http://www.fes.kiev.ua/new/wb/media/genderresponsivebudgeting2015.pdf> (eng).
- Lucas, B., Rohwerder, B., Tull, K. (2017). Gender and conflict in Ukraine. Helpdesk report. K4D: knowledge, evidence and learning for development. <https://gsdrc.org/publications/gender-and-conflict-in-ukraine/> (eng).
- Martsenyuk, Tamara (2016). Gender equality situation in Ukraine: Challenges and opportunities. Fund of women entrepreneurs. [http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/9364/Gender\\_Policies\\_and\\_EU\\_Integration%20\(2\).pdf](http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/9364/Gender_Policies_and_EU_Integration%20(2).pdf) (eng).
- Naidonova, H., Zetsepina, T. (2020). Features of gender identity in adolescents with autistic spectrum disorders. *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). 163–171 (ukr).
- USAID 2017: Gender Analysis Report Ukraine. [http://gendercenter.sumdu.edu.ua/images/17.08.17/GENDER\\_ANALYSIS\\_REPORT\\_USAID\\_UKRAINE.pdf](http://gendercenter.sumdu.edu.ua/images/17.08.17/GENDER_ANALYSIS_REPORT_USAID_UKRAINE.pdf) (eng).

#### **СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПРОБЛЕМЫ ГЕНДЕРНОГО РАВЕНСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ СЕКТОРЕ УКРАИНЫ: ПРОЕКТ EU4SKILLS**

**Юліана Деміна, начальник отдела международных связей и академической мобильности, преподаватель кафедры социальной работы Коммунального учреждения «Харьковская гуманитарно-педагогическая академия» Харьковского областного совета, Харьков, Украина, e-mail: [international.department.hgpa@gmail.com](mailto:international.department.hgpa@gmail.com)**

*В статье представлены результаты аналитического этапа экспертного гендерного аудита профессионального образования и его реформирования в рамках основных задач программы «EU4Skills: Best Skills of Modern Ukraine», которая реализуется в семи пилотных регионах Украины с поддержкой ЕС и его стран-членов: Германии, Финляндии, Польши, Эстонии.*

*Основными аспектами данного экспертного гендерного аудита профессионального образования были: рамочные условия и препятствующие / способствующие факторы в отношении гендерного равенства в системе профессионального образования целом и в выбранных пилотных учебных заведениях; каковы соответствующие меры по устранению гендерного неравенства; какие индикаторы подходят для измерения прогресса в реализации проекта с учетом гендерных аспектов / преобразований; как сократить гендерный разрыв в отраслевой занятости; какая поддержка необходима, чтобы помочь системе профессионального образования разработать и реализовать гендерную политику; какие гендерные тренинги и другие меры по развитию потенциала следует организовать для сотрудников.*

**Ключевые слова:** гендер, гендерное равенство, гендерный аудит, образование, профессиональное образование.

#### **СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПРОБЛЕМИ ГЕНДЕРНОЇ РІВНОСТІ В ОСВІТНЬОМУ СЕКТОРІ УКРАЇНИ: ПРОЕКТ EU4SKILLS**

**Юліана Володимирівна Дьоміна, начальник відділу міжнародних зв'язків та академічної мобільності, викладач кафедри соціальної роботи Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, Харків, Україна, e-mail : [international.department.hgpa@gmail.com](mailto:international.department.hgpa@gmail.com)**

*У науковій статті представлено результати аналітичного етапу експертного гендерного аудиту професійної освіти та її реформи в рамках реалізації основних завдань програми «EU4Skills:*



*Кращі навички сучасної України», яка реалізовується у семи пілотних регіонах України за підтримки ЄС та його країн-членів: Німеччини, Фінляндії, Польщі, Естонії.*

*Основними аспектами даного експертного гендерного аудиту професійної освіти були: рамкові умови та перешкоджаючі / сприятливі фактори щодо гендерної рівності в системі професійної освіти в цілому та у вибраних пілотних навчальних закладах; виокремлення відповідних заходів щодо усунення гендерної нерівності; індикатори, що підходять для вимірювання прогресу в реалізації проєкту з урахуванням гендерних аспектів / перетворень; механізм скорочення гендерного розриву в галузевій зайнятості; рівні підтримки системи професійної освіти щодо реалізації гендерної політики; гендерні тренінги та інші заходи щодо розвитку потенціалу, які необхідно організувати для співробітників системи професійної освіти.*

*Подане нижче дослідження ґрунтувалося на зборі емпіричних даних та аналізі відповідних документів: плани дій відповідних організацій були проаналізовані з точки зору гендерно-чутливої діяльності, з метою визначення проблем, що стосуються поточного статусу гендерної ситуації та порядку можливого включення гендерних аспектів; якісні дані були зібрані в рамках серії професійних інтерв'ю з липня по жовтень 2020 року, включаючи 14 інтерв'ю та групових обговорень з представниками відповідних зацікавлених сторін на двох попередньо визначених рівнях: національному, регіональному.*

*Крім того, було проведено 10 інтерв'ю та групових дискусій з керівниками команд та членами команд відповідних програмних підрозділів EU4Skills. Метою серії інтерв'ю було отримання уявлення про різні точки зору на проблеми просування гендерної рівності в системі професійної освіти як такої та на відповідних рівнях, а також визначення можливості включення гендерної складової у процес реформування системи професійної освіти.*

**Ключові слова:** гендер, гендерна рівність, гендерний аудит, освіта, професійна освіта.

*Стаття надійшла до редакції / Received 30.10.2021*

*Прийнята до друку / Accepted 19.11.2021*

*Унікальність тексту 95,5 % (Unicheck ID1009967583)*

*© Дьоміна Юліана Володимирівна, 2021*

**DOI:** <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-2>

**УДК:** 378.147:620.3

**Анатолій Іванович Павленко**  
**ORCIDiD** <https://orcid.org/0000-0002-6553-3057>  
**доктор педагогічних наук, професор,**  
**завідувач кафедри соціальної роботи**  
**Хортицька національна академія,**  
**м. Запоріжжя, Україна**  
**[anatolypavlenko@ukr.net](mailto:anatolypavlenko@ukr.net)**

### **ЗНАННЯ НАНОНАУКИ ПРО НАНОСВІТ І НАНОТЕХНОЛОГІЇ У ЗМІСТІ STEM-ОСВІТИ**

*У науковій статті здійснено спробу систематизації, а також обґрунтування й визначення ролі і місця знань нанонауки про наносвіт і нанотехнології та їх застосування у змісті STEM-освіти. Розкрито, що вони є авангардною, важливою й необхідною складовою інноваційного розвитку економіки на базі високих технологій, науково-технічного і технологічного прогресу та культури людської цивілізації.*

*Доведено, що ключове місце нанотехнологій у ядрі нового – шостого технологічного устрою в економіці та потужний потенціал їх впливу на соціально-економічні зміни в державі повинні*

*обумовлювати: пріоритетність при організації, формуванні тематики й змісту навчальних програм і курсів у системі STEM-освіти; широку освітню популяризацію і вивчення нанотехнологій разом із проведенням професійної орієнтації на STEM-сферу діяльності, високотехнологічні галузі економіки.*

**Ключові слова:** *знання нанонауки, наносвіт, нанотехнології, STEM-освіта, технологічний устрій в економіці.*

**Вступ.** Нанонаука і нанотехнології є новою галуззю, зародження якої пов'язують з ім'ям видатного американського фізика, лауреата Нобелівської премії Річарда Філіпса Фейнмана, який у 1959 році уперше оцінив перспективи мініатюризації та науково обґрунтував, що з точки зору фундаментальних законів фізики немає жодних перешкод для того, щоб створювати речі безпосередньо з атомів (Коваленко, 2020). Подальші проривні наукові досягнення у спостереженні і визначенні розмірів й маніпулюванні наночастинками відразу в наукових дослідженнях з фізики і хімії, матеріалознавства, біології і генетики, медицини дозволили виокремити самостійну фундаментальну наукову галузь – нанонауку, а їх практичне застосування – відповідні численні й вражаючі інноваційністю нанотехнології.

Високий рівень вже отриманих актуальних науково-технічних досягнень і економічний ефект від їх впровадження дозволив провідним вченим світу і АН України зробити прогноз, що таке широке впровадження нанотехнологій в життя людства «...стане своєрідною нанореволюцією XXI століття» (Патон, Москаленко, Чекман, 2009, с. 18).

І, більш за все, як стверджують численні прогнози не тільки футурологів, але спеціалістів і науковців багатьох галузей, за лічені роки вже в найближчій перспективі ця революція за своїми наслідками у соціальному й культурно-історичному вимірах перевершить показники усіх відомих попередніх науково-технічних й промислових революцій, а також і відповідних технологічних устроїв разом. А, отже, відповідно до загальних вихідних положень сучасної культурологічної парадигми освіти (Дж. Брунер, І. Зязюн, І. Лернер, М. Скаткін) інноваційні за своєю сутністю знання нанонауки про наносвіт і нанотехнології, та їхнє застосування, як важливі і перспективні до використання культурні надбання людства, закономірно повинні бути враховані у змісті освіти.

Важливим перспективним напрямом впровадження знань нанонауки про наносвіт і нанотехнології в освітній курикулум на державному рівні в Україні є становлення визнаного і популярного у світі освітнього проекту – STEM-освіта, яке відбувається разом із становленням його науково-понятійного апарату. Акронім STEM (S – science, T – technology, E – engineering, M – mathematics) вживається для позначення цього напрямку сучасної освіти, що поєднує природничі науки, технології, інженерію (технічну творчість) та математику. У спеціальному глосарії термінів (що мають відношення і визначають сутність поняття «STEM-освіта») Інституту модернізації змісту освіти МОН України це ключове поняття подається також як «низка чи послідовність курсів або програм навчання, яка готує учнів до успішного працевлаштування, до освіти після школи або для того й іншого, вимагає різних і більш технічно складних навичок, зокрема із застосуванням математичних знань і наукових понять» (STEM-освіта. Глосарій, 2020).

Основною метою реалізації сучасної Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти), схваленої розпорядженням Кабінету Міністрів України у 2020 році, було визначено сприяння розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) як основи конкурентоспроможності та економічного зростання нашої держави, формування новітніх компетентностей громадян, підготовки фахівців нової генерації, здатних до засвоєння знань і розроблення та використання новітніх технологій (Про схвалення Концепції, 2020).

Як показує аналіз положень Концепції природничо-математичної освіти (STEM-освіти), із перелічених у ній п'яти пріоритетних й різноаспектних за характером напрямів розвитку STEM-освіти на період до 2027 року названі і 2 інноваційні за своєю сутністю і можливостями практичного впровадження напрями, спрямовані

на подальше визначення й модернізацію її змісту: 1) розроблення інноваційних навчальних програм, зокрема для здобувачів спеціалізованої освіти наукового спрямування на основі принципу постійного оновлення змісту освіти з урахуванням досягнень науки, розвитку технологій та вимог ринку праці; 2) популяризація природничо-математичної освіти (STEM-освіти). При цьому системною складовою формування змісту STEM-освіти, як визначено Концепцією, повинен стати «...трансфер знань, який забезпечує впровадження досягнень наукової сфери в освітній процес» (*Про схвалення Концепції, 2020*).

В останніх методичних рекомендаціях Інституту модернізації змісту освіти з впровадження STEM-освіти в закладах як загальної середньої, так і позашкільної освіти України у 2020-2021 навчальному році відзначено, що посилення ролі STEM-освіти є одним із сучасних пріоритетів модернізації освіти й одним з основних відповідних факторів інноваційної діяльності у сфері освіти. При цьому STEM-освіта повинна бути «спрямована на розвиток особистості через формування компетентностей, природничо-наукової картини світу, світоглядних позицій і життєвих цінностей з використанням трансдисциплінарного підходу до навчання, що базується на практичному застосуванні наукових, математичних, технічних та інженерних знань і вмій для розв'язання практичних проблем для подальшого використання їх у професійній діяльності» (*Методичні рекомендації, 2020*).

Разом із тим, проблема визначення значущості нових наукових знань про наносвіт і пов'язані з ними інноваційні технології, їх обґрунтоване й належне представлення у сучасному змісті STEM-освіти, на сьогодні ще потребує подальшого вивчення.

**Метою дослідження** у статті стало обґрунтування і визначення ролі і місця знань нанонауки про наносвіт й нанотехнології, їх застосування у змісті STEM-освіти.

У статті застосовані **методи** дослідження: порівняльний і системний аналіз, міждисциплінарний аналіз, емпіричне узагальнення і метод прогнозування.

**Нанотехнології і науково-технічний прогрес.** З'ясування ролі і місця технологічного застосування на практиці знань нанонауки у поступальному розвитку науково-технічного прогресу допоможе обґрунтувати рівень їх належного представлення у змісті STEM-освіти.

У теорії науково-технічного прогресу людської цивілізації основні показники НТП пов'язуються з поняттям і рівнями технологічного устрою в різні часові періоди. Дані Вільної енциклопедії свідчать, що синонімами терміна «технологічний устрій» в англійській мові вважають терміносполуки *waves of innovation, techno-economic paradigm* (Технологічний устрій, 2021).

Згідно з визначенням С. Глазьева, технологічний устрій в економіці – це цілісне і стійке утворення, в межах якого здійснюється послідовний замкнутий цикл від добування й отримання первинних ресурсів і аж до випуску набору кінцевих продуктів, які відповідають типу громадського споживання. Відповідний комплекс вихідних сукупностей технологічно пов'язаних виробництв утворює ядро такого технологічного устрою. Для довгострокового розвитку економіки з отриманням «інтелектуальної ренти» у глобальному вимірі виключну роль матиме випереджувальне освоєння ключових виробництв ядра нового технологічного укладу. При цьому ключовими факторами, які визначають ядро технологічного устрою, є нововведення (інновації – авт.). (*Нанотехнології, 2009, с. 8–11*).

Не вдаючись до повного викладу цікавої і освітньо-пізнавальної загальної хронології виникнення і розвитку попередніх технологічних устроїв в економіці, відзначимо, що сучасний (п'ятий) технологічний устрій охоплює епоху комп'ютерів і телекомунікацій (бере відлік з початку 70-років ХХ століття), вже досягнутий розвиненими країнами світу і базується на домінуючому застосуванні в економіці досягнень комп'ютерної техніки на базі мікроелектроніки та керування фізичними процесами лише на мікронному рівні (одна мільйонна метра). Важливим на сьогодні є той факт, що більшість науковців пов'язує сучасний етап розвитку людської цивілізації безпосередньо з переходом

світової економіки до нового (шостого) технологічного устрою, що базується на розробці одного з пріоритетних напрямів науковотехнологічного прогресу – нанотехнологіях (*Нанотехнологии*, 2009, с. 9; Мороз (ред.), 2016, с. 16). Нанотехнології, їх практичне застосування «інструментально» проникає в сучасні біо- й інформаційні технології, зокрема, на умовах їхньої конвергенції (NBIC-конвергенції) з когнітивними і соціальними науками. Вже сьогодні нанотехнології розпочинають у лабораторних умовах виходити на рівень маніпулювання об'єктами, розмірами порядку нанометра (однієї мільярдної метра –  $10^{-9}$ м) і здатні змінювати молекулярну структуру речовини, надавати їй принципово нові властивості (нові наноматеріали, наприклад, відкриття графену у 2004 році), цілеспрямовано вираховувати і змінювати генну структуру живих організмів (генна інженерія), створювати деталі для наночипів у процесорах (наноелектроніка, нанокomp'ютери) і т.п.

Згідно з сучасною культурологічною парадигмою освіти нові наукові знання у процесі зростання їхнього застосування в суспільно-економічній практиці та наступної педагогічної інтерпретації й адаптації через певний проміжок часу стають складовими змісту освіти на різних рівнях. Проведений нами ретроспективний, історичний і порівняльний аналіз генези технологічних устроїв в економіці від першого (механізація праці у ткацькому виробництві) до сучасного, і їхнє відображення у змісті освіти (зокрема, природничо-наукової) це повністю підтверджує і дозволить у кінцевому рахунку визначити перспективи становлення змісту STEM-освіти.

Чого потрібно чекати суспільству від актуального для сьогодення процесу зміни технологічних устроїв в економіці? Адже вже сьогодні на розробку технологій шостого технологічного устрою в розвинених країнах відкрите пріоритетне фінансування в науково-технічній сфері і відбувається активне їхнє впровадження у промисловість. Така зміна, як показує соціально-історичний аналіз, може бути пов'язана з кризовими явищами в суспільстві, так званим «технологічним безробіттям» (наприклад,

в історії відомий протестний рух луддитів проти впровадження ткацьких верстатів на початку XIX століття в Англії).

У зв'язку з необхідністю послаблення актуальної загрози подібних кризових явищ у процесі зміни технологічних устроїв А. Дробін справедливо відзначає роль у цьому можливостей освіти як основи культурно-перетворюючої сили суспільства, яка здатна не тільки виявляти проривні технології, а й «...враховувати і якісно засвоювати позитивні інновації шостого технологічного укладу» (Дробін, 2019).

С. Глазьевим на основі проведеного теоретичного аналізу сучасної динаміки за визначеними 12 основними індикаторами розвитку нанотехнологій і комплексу відповідно технологічно зв'язаних виробництв у різних країнах світу була доведена ключова роль нанотехнологій у процесі розвитку сучасної глобальної економіки. Самі нанотехнології не тільки віднесені до ядра нового 6-го технологічного устрою в економіці, а й визначаються як ключовий фактор ядра (*Нанотехнологии*, 2009, с. 2,6,17). У гіпотетичному ядрі шостого технологічного устрою в економіці, окрім нанотехнологій, сьогодні розглядають також сучасні біоінформаційні, когнітивні й соціально-гуманітарні технології, які будуть об'єднуватися, зливатися і синергетично посилюватися в результаті NBIC-конвергенції (Schummer, 2009). О. Баксанський (2014) вказує при цьому на універсальну роль нанотехнологій як інструменту такої конвергенції. За футуристичними прогнозами, що поступово стають науковими, така конвергенція призведе до результатів фантастичного рівня – створення штучного інтелекту, кіборгів тощо.

Це повинно означати, що вивчення наукових знань про наносвіт і інноваційні нанотехнології, що відповідають ядру 6-го технологічного устрою, теж повинне мати пріоритетний й перспективний характер у структурі курикулуму STEM-освіти. Разом із тим, технології 5-го і навіть 4-го технологічного устрою, внаслідок своєї поширеності та безальтернативності, повинні продовжувати займати належне важливе місце у

змісті STEM-освіти. Зокрема, до четвертого устрою відносимо двигуни внутрішнього згоряння і авіа- й автотранспорт, що їх використовують, традиційну енергетику і металургію, радіо і телебачення та багато інших галузей. Прикладами п'ятого устрою є мікроелектроніка і мобільний зв'язок, лазерна і робототехніка та інше.

Проте, є цілком закономірним той факт, що між розвиненим, і в силу цього домінуючим технологічним устроєм й новим устроєм, що зароджується, існують своєрідні «спадкові» зв'язки. Адже інноваційні технології виникають на основі певної «надбудови» у вивченні нових знань і можливостей вже існуючих технологій. Закономірності такої «надбудови» у науково-технічному прогресі може розкривати аналіз історії розвитку науки і техніки та наукове прогнозування, футурологія (від лат. futurum – майбутнє та грец. λόγος – вчення) шляхом екстраполяції вже існуючих технологічних тенденцій.

**Знання нанонауки і нанотехнології в освітній галузі.** У монографії, присвяченій педагогічно-адаптованому змісту розгляду нанотехнологій в освітній галузі (Мороз (ред.), 2016), нанонаука розглядається як «синтез знань із галузі фізики, хімії, біології, медицини та інших наук, які, спираючись на досягнення математики та інформатики, вивчають феномен створення матеріалів шляхом маніпуляції на молекулярному, атомному та субатомному рівнях, властивості яких значно змінюються в порівнянні з їх властивостями на більшому рівні». Також визначаються складові нанотехнологій, що включають в себе «конструювання, характеристики, виробництво і застосування структур, пристроїв і систем шляхом керування формою та розмірами на нанометровому рівні. Крім того, це – маніпулювання, прецизійне розміщення, зміна, моделювання або виробництво матеріалів в масштабах до 100 нм». На думку авторів, для актуального впровадження саме таких інноваційних технологій, що вже скоро витиснуть застарілі технології, разом із відповідним відродженням високого рівня інженерної освіти в цілому, прийшов час і необхідність створення системи

нанотехнологічної освіти студентів і навіть школярів (Мороз (ред.), 2016, с. 10, 15).

Прогностичний висновок про необхідність вивчення в закладах освіти на різних рівнях (від ознайомлювального і науково-популярного – до наукового) наносвіту і нанотехнологій, пов'язаних з перспективами людської цивілізації, було зроблено нами раніше на науково-практичній конференції (Павленко, 2010, с. 192). Також погоджуємося з потребою посилення природничо-наукової складової професійної підготовки сучасних фахівців щодо реалізації ними завдання STEM-освіти (Андрєєв, Тихонська, 2019).

Вивчення нормативних документів МОН України та Кабінету Міністрів України з проблеми реалізації STEM-освіти (*Про схвалення Концепції, 2020; Методичні рекомендації, 2020*) дозволяють виокремити на сьогодні такі взаємопов'язані узагальнені критеріальні характеристики змісту STEM-освіти в Україні:

#### 1. Трансдисциплінарність

(трансдисциплінарний підхід) як методологічна основа формування змісту природничо-математичної освіти (STEM-освіти) і підхід до навчання STEM, «що базується на практичному застосуванні наукових, математичних, технічних та інженерних знань і вмінь для розв'язання практичних проблем для подальшого використання їх у професійній діяльності».

2. *Інноваційність*, що широко пов'язана із практикою залучення інновацій у всіх сферах діяльності суспільства й посиленням ролі STEM-освіти як одного із пріоритетів модернізації змісту освіти й поширенням інноваційних методик викладання, спрямованих на виконання «завдання розвитку і виховання всебічно розвиненої, освіченої, інноваційної особистості» та «підготовки фахівців нової генерації, здатних до засвоєння знань, розроблення та використання новітніх технологій».

3. *Інтеграція* змісту вихідних складових дисциплінарних знань і вмінь STEM-освіти як її провідного принципу, що «дозволяє здійснювати модернізацію методологічних засад, змісту, обсягу навчального матеріалу предметів природничо-математичного циклу, технологізацію процесу навчання».

4. *Технологічність* змісту освіти, що пов'язана з вивченням і оволодінням технічними й інженерними знаннями і вміннями, інжинірингом (як застосуванням досягнень науки і винахідництвом у технічному вирішенні практичних проблем людства, проектуванні, створенні технологічних процесів), з орієнтацією змісту STEM-освіти на підготовку фахівців для наукоємних і високотехнологічних галузей, здатних до винахідництва – «генерування нових ідей і знань, створення нових технологій», а також з інноваційною технологізацією самого процесу навчання STEM.

Знання нанонауки про наносвіт і нанотехнології (як технологічні нововведення), що входять до ядра новітнього за визначенням шостого технологічного устрою в економіці, є також інноваційними й трансдисциплінарними, високотехнологічними, спрямованими на вирішення практичних проблем людства (інжиніринг), а, отже, потенційно здатними створити передумови для інноваційного розвитку суспільства, «наскрізно проникаючими», «інструментальними» на рівні наукових знань і технологій складових STEM (природничі науки, технології, інженерія, математика). До того ж факт, що «за сучасними оцінками більше половини STEM-сфери діяльності відносяться до інженерії» (Стрижак, 2017, с. 22), обумовлює важливість вивчення і оволодіння нанотехнологіями саме у змісті STEM-освіти.

Наукове поняття «трансдисциплінарність» вперше було використано швейцарським психологом і філософом Жаном Піаже (як взаємодію різних наукових дисциплін з подоланням дисциплінарних меж знання) і згодом, у другій половині ХХ століття, значно розширено у соціальному контексті австрійським філософом Еріхом Янчем (як об'єднання у загальній структурі соціальної системи науки, освіти й інноватики, що потенційно здатне створити необхідні умови для реалізації інноваційних механізмів розвитку суспільства). На той час і створилися умови для усвідомлення необхідності визначення спільної політики для

науки і розвитку вищої освіти, що відповідає новій, створеній людською цивілізацією ситуації технологічної ери, і переходу від індустріального суспільства до постіндустріального (Piaget, 1972; Jantsch, 1970; Бейлін, 2015; Ганаба, 2014, с. 64; Тягло, 2020; Киященко, Гребенщикова, 2011, с. 20). Саме трансдисциплінарність знань нанонауки і нанотехнологій, їх потенційна здатність до інжинірингу і NBIC-конвергенції відкриває подальші можливості інтеграції STEM-освітніх навчальних програм і курсів. Виокремлена навчальна програма з вивчення і практичного застосування знань нанонауки і нанотехнологій може бути міждисциплінарно інтегрованою і відповідно повинна входити до інваріантної частини змісту STEM-освіти.

**Висновки.** Сьогодні знання нанонауки про наносвіт та їх практичне застосування й реалізація у нанотехнологіях та вирішенні практичних проблем людства (інжиніринг) є авангардною, важливою й необхідною складовою інноваційного розвитку економіки на базі високих технологій, науково-технічного і технологічного прогресу, культури людської цивілізації.

Ключове місце нанотехнологій у ядрі нового – шостого технологічного устрою в економіці – та потужний потенціал їхнього впливу на соціально-економічні зміни в державі повинні 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, проведення професійної орієнтації на STEM-сферу діяльності, високотехнологічні галузі економіки,

Навчальні програми і курси з вивчення і застосування знань нанонауки про наносвіт і нанотехнології та вирішення на їхній основі практичних проблем повинні входити до інваріантної частини (ядра) STEM-освіти.

**Перспективами дослідження** і розвідок може бути подальша розробка і систематизація змісту навчальних програм і курсів STEM-освіти та відповідних дидактичних систем з вивчення знань нанонауки про наносвіт і нанотехнологій.

### Література

- Андреев А. М., Тихонська Н. І. Система підготовки майбутніх учителів фізики до організації інноваційної діяльності учнів. *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. 67–74. DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2019-1-7>
- Баксанский О. Е. Конвергенция: методология меганауки. *Философия и культура*. 2014. 4(76). С. 505–518. DOI : 10.7256/1999-2793.2014.4.10390
- Бейлін М. В. Нанотехнології в контексті постнекласичної науки: формування філософських основ : автореф. дис. ... док. філос. наук. Харків : Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна. 2015. 32 с.
- Ганаба С. Методологічний потенціал трансдисциплінарного підходу в організації змісту навчання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Філософія». Випуск 15. 2014. С.62-67. URL: <https://eprints.ua.edu.ua/2781/1/13.pdf> (Дата перегляду 14.02.2021).
- Дробін А. А. Шостий технологічний уклад: освітні аспекти. IX Міжнародна науково-практична онлайн-інтернет конференція «Проблеми та інновації в природничо-математичній, технологічній і професійній освіті». 18–29 листопада 2019 р. URL : <https://www.cuspu.edu.ua/ua/konferenc-19-20/ix-mizhnarodna-naukovo-praktychna-onlain-internet-konferentsiia-problemy-ta-innovatsii-v-prirodnycho-matematichnii-tekhnologichnii-i-profesiinii-osviti/seksiia-5/10530-shostyyu-tekhnologichnyy-uklad-osvitni-aspekty> (Дата перегляду 18.05.2021).
- Киященко Л. П., Гребенщикова Е. Г. Современная философия науки: трансдисциплинарные аспекты : учебное пособие. Москва, МГМОУ, 2011. 146 с. Коваленко І. В. Нанонаука. *Енциклопедія Сучасної України: електронна версія [онлайн]* / гол. 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/search\\_articles.php?id=71841](https://esu.com.ua/search_articles.php?id=71841) (дата перегляду: 18.06.2021)
- Методичні рекомендації щодо розвитку STEM-освіти в закладах загальної середньої та позашкільної освіти у 2020/2021 навчальному році. Лист ІМЗО від 19.08.2020 № 22.1/10-1646 URL : <https://imzo.gov.ua/2020/08/20/lyst-imzo-vid-19-08-2020-22-1-10-1646-metodychni-rekomendatsii-shchodo-rozvytku-stem-osvity-v-zakladakh-zahal-noi-seredn-oi-ta-pozashkil-noi-osvity-u-2020-2021-navchal-nomu-rotsi/> (Дата перегляду: 12.05.2021).
- Нанотехнологии как ключевой фактор нового технологического уклада в экономике. Под ред. академика РАН С. Ю. Глазьева и профессора В. В. Харитонов. Москва : «Тривант». 2009. 304 с. URL : <https://danilevsky.ru/sovremennyye-mysliteli/nanotehnologii-kak-klyuchevoy-faktor-novogo-tehnologicheskogo-uklada-v-ekonomike/> (Дата просмотра: 12.05.2021).
- Нанотехнології в освітній галузі: [монографія] / за заг. ред. І. О. Мороза. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. 244 с.
- Павленко А. І. Горизонти розвитку науки і техніки у навчанні фізики в школі: пізнання наносвіту і нанотехнології. *Засоби і технології сучасного навчального середовища*. Матеріали науково-практичної конференції, м. Кіровоград, 21-22 травня 2010 року. Відповідальний редактор С. П. Величко. Кіровоград : Ексклюзив-Систем, 2010. С. 189–192.
- Патон Б. Є., Москаленко В. Ф., Чекман І. С. та ін. Нанонаука і нанотехнології: технічний, медичний та соціальний аспекти *Вісник НАН України*. 2009. № 6. С. 18–26.

- Про схвалення Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти). *Розпорядження Кабінету Міністрів України; Концепція* від 05.08.2020 № 960-р URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-r#n8> (Дата перегляду: 14.04.2021).
- Стрижак О. Є., Сліпучіна І. А., Поліхун Н. І., Чернецький І. С. Stem-освіта: основні дефініції. Інформаційні технології засоби навчання, 2017, Том 62, № 6. С. 16–33. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN\\_2017\\_62\\_6\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2017_62_6_4). (Дата перегляду: 14.05.2021).
- Технологічний устрій [https://uk.wikipedia.org/wiki/Технологічний\\_устрій#П'ятий\\_технологічний\\_устрій](https://uk.wikipedia.org/wiki/Технологічний_устрій#П'ятий_технологічний_устрій) (Дата перегляду: 12.05.2021)
- Тягло А. В. К поняттю трансдисциплінарності. *Знання. Освіта. Освіченість*. Збірник матеріалів V Міжнародної науково-практичної конференції, м. Вінниця, 1–2 жовтня 2020 р. URL : [https://www.researchgate.net/publication/344310755\\_K\\_ponatiu\\_transdisciplinarnostiDOI:10.13140/RG.2.2.16081.35688](https://www.researchgate.net/publication/344310755_K_ponatiu_transdisciplinarnostiDOI:10.13140/RG.2.2.16081.35688). (Дата перегляду: 12.05.2021)
- Jantsch E. Inter- and Transdisciplinary University: A Systems Approach to Education and Innovation. *Policy Science*. 1970. Vol. 1. P. 403–428.
- Piaget J. The Epistemology of Interdisciplinary Relationships *Interdisciplinarity. Problems of Teaching and Research in Universities*. Paris : OECD, 1972. P. 127–139.
- Schummer J. From Nano-Convergence to NBIC-Convergence: «The best way to predict the future is to create it» *Governing Future Technologies*. Springer Netherlands, 2009. P. 57–71.
- STEM-освіта. Глосарій. URL : <https://imzo.gov.ua/stem-osvita/glosariy/> (Дата перегляду 03.04.2021)

### References

- Andrieiev, A. M. & Tykhonska, N. I. (2019). The system of preparing future physics teachers for the organization of students' innovative activities. *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 Rehabilitation Academy of Zaporizhzhia Regional Council, Iss. 1(1). 67–74* <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2019-1-7> (ukr).
- Baksanskij, O. E. (2014). Convergence: Megascience Methodology. *Philosophy and culture*. 4(76). 505–518. <https://doi.org/10.7256/1999-2793.2014.4.10390> (rus.)
- Beilin, M. V. (2015). Nanotechnology in the context of post-nonclassical science: the formulation of philosophical foundations: abstract of the dissertation for the degree of Doctor of Philosophical Sciences. : V. N. Karazin Kharkiv National University (ukr).
- Drobin, A. A. (18–29 November 2019). The sixth technological paradigm: educational aspects. IX International scientific-practical online conference "Problems and Innovations in Science, Mathematics, Technology and Vocational Education.". <https://www.cuspu.edu.ua/ua/konferenc-19-20/ix-mizhnarodna-naukovo-praktychna-onlain-internet-konferentsiia-problemy-ta-innovatsii-v-pryrodnycho-matematychnii-tekhnologichnii-i-profesiinii-osviti/sektsiia-5/10530-shostyy-tekhnologichnyy-uklad-osvitni-aspekty> (Date of reference: 18.05.2021) (ukr).
- Glaziev S. Yu. (Ed.) (2009). Nanotechnology as a key factor in the new technological paradigm in the economy. «Тривант». <https://danilevsky.ru/sovremennyye-mysliteli/nanotehnologii-kak-klyuchevoy-faktor-novogo-tehnologicheskogo-uklada-v-ekonomike/> (Date of reference: 12.05.2021) (rus).
- Hanaba, S. (2014). Methodological potential of transdisciplinary approach in the organization of learning content. *Scientific Notes of Ostroh Academy National University. «Philosophy» series*. Issue 15. 62–67. <https://eprints.oa.edu.ua/2781/1/13.pdf> (Date of reference: 14.02.2021). (ukr).
- Jantsch, E. (1970). Inter- and Transdisciplinary University : A Systems Approach to Education and Innovation. *Policy Science*. Vol. 1. 403–428 (eng).



- Kiiashchenko, L. P. & Grebenshchikova, E. G. (2011). Modern philosophy of science: transdisciplinary aspects: manual. MGMOU (rus.)
- Kovalenko, I. V. (2020). Nanoscience. Encyclopedia of the Modern Ukraine: electronic version [online] : Institute of Encyclopedic Research of the National Academy of Sciences of Ukraine, [https://esu.com.ua/search\\_articles.php?id=71841](https://esu.com.ua/search_articles.php?id=71841) (date of reference: 18.06.2021) (ukr).
- Methodology recommendations for the development of STEM education in general secondary and extracurricular education institutions in the 2020/2021 academic year. Letter of Institute of Education Content Modernization from 19.08.2020 № 22.1/10-1646 <https://imzo.gov.ua/2020/08/20/lyst-imzo-vid-19-08-2020-22-1-10-1646-metodychni-rekomendatsii-shchodo-rozvytku-stem-osvity-v-zakladakh-zahal-noi-seredn-oi-ta-pozashkil-noi-osvity-u-2020-2021-navchal-nomu-rotsi/> (Date of reference: 12.05.2021) (ukr).
- Morozow I. O.(Ed.) (2016). Nanotechnologies in the educational field: [monography] : Publishing house of A. S. Makarenko Sumy State University (ukr).
- On the approval of the Concept of development of natural sciences and mathematical education (STEM-education). *Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine; Concept* from 05.08.2020 № 960-r <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-r#n8> (Date of reference: 14.04.2021) (ukr).
- Paton B. Ye., Moskalenko V. F., Chekman I. S. [ta in.]. Nanoscience and nanotechnologies: technical, medical and social aspects *Bulletin of the National Academy of Sciences of Ukraine*. 2009. № 6. 18–26 (ukr).
- Pavlenko, A. I. (2010). Horizons of development of science and technology in teaching physics at school: knowledge of nanoworld and nanotechnology. *Means and technologies of modern educational environment*. Proceedings of the scientific-practical conference, Kirovograd, May 21-22, 2010. : Ekskliuzyv-System. 189–192 (ukr).
- Piaget, J. (1972). The Epistemology of Interdisciplinary Relationships. *Interdisciplinarity. Problems of Teaching and Research in Universities*. Paris : OECD. 127–139 (eng).
- Schummer, J. (2009). From Nano-Convergence to NBIC-Convergence: “The best way to predict the future is to create it” *Governing Future Technologies*. Springer Netherlands. 57–71 (eng).
- STEM-education. Glossary. <https://imzo.gov.ua/stem-osvita/glosariy/> (Date of reference: 03.04.2021). (ukr).
- Stryzhak, O. Ie., Slipukhina, I. A., Polikhun, N. I. & Chernetskyi, I. S. (2017). Stem-education: general definitions. Information technologies and teaching aids, Volume 62, No 6. 16–33. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN\\_2017\\_62\\_6\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2017_62_6_4). (Date of reference: 14.05.2021). (ukr).
- Technological paradigm [https://uk.wikipedia.org/wiki/Tekhnolohichni\\_ustrii#Piatyi\\_tekhnolohichni\\_ustrii](https://uk.wikipedia.org/wiki/Tekhnolohichni_ustrii#Piatyi_tekhnolohichni_ustrii) (Date of reference: 12.05.2021) (ukr).
- Tiahlo, A. V. (2020). On the concept of transdisciplinarity. *Knowledge. Training. Education*. Proceedings of the V International Scientific and Practical Conference, Vinnytsia, October 1-2, <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16081.35688>. (ukr).

### **ЗНАНИЯ НАНОНАУКИ О НАНОМИРЕ И НАНОТЕХНОЛОГИЯХ В СОДЕРЖАНИИ STEM-ОБРАЗОВАНИЯ**

**Анатолий Павленко, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной работы, Хортицкая национальная академия, Запорожье, Украина, e-mail: [anatolyavlenko@ukr.net](mailto:anatolyavlenko@ukr.net)**

*В статье предпринята попытка систематизации, а также обоснования роли и места знаний нанонауки о наномире и нанотехнологиях и их применениях в содержании STEM-образования. Раскрыто, что они являются авангардной, важной и необходимой составляющей*

инновационного развития экономики на базе высоких технологий, научно-технического и технологического прогресса и культуры человеческой цивилизации.

Доказується, що ключове місце нанотехнологій в ядрі нового – шостого технологічного укладу в економіці, а також потужний потенціал їх впливу на соціально-економічні зміни в державі обумовлює: пріоритетність в процесі організації, формуванні тематики і змісту навчальних програм і курсів в системі STEM-освіти, широку освітню популяризацію і вивчення нанотехнологій вмістє з проведенням професійної орієнтації на STEM-сферу діяльності, високотехнологічні галузі економіки.

**Ключевые слова:** знання нанонауки, наномір, нанотехнології, STEM-освіта, технологічний уклад в економіці.

### **KNOWLEDGE OF NANOSCIENCE ABOUT NANOWORLD AND NANOTECHNOLOGIES IN THE CONTENT OF STEM-EDUCATION**

**Anatolii Pavlenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Social Work, Khortytsia National Academy, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail: [anatolypavlenko@ukr.net](mailto:anatolypavlenko@ukr.net).**

The article is an attempt to systematize, substantiate and determine the role and place of nanoscience knowledge about the nanoworld and nanotechnology as well as its application in the content of STEM-education. Basing on the methods of comparative, systematic and interdisciplinary analysis and empirical generalization, it is revealed that this knowledge is an important and necessary avant-garde component of innovative development of the state economy on the basis of high technology, scientific and technological progress and culture of human civilization. The place of nanotechnologies in the technological progress of human civilization is determined from the standpoint of classification of technological devices in the economy.

The interrelated criterion characteristics of the content of STEM-education in Ukraine are generalized: 1) Transdisciplinarity (transdisciplinary approach) as a methodological basis for content formation; 2) Innovation, which is widely associated with the practice of attracting innovation in all spheres of society and strengthening the role of STEM education as one of the priorities of modernization of educational content and dissemination of innovative teaching methods; 3) Integration of the content of the initial components of disciplinary knowledge and skills of STEM-education as its guiding principle; 4) Technical character, which is associated with studying and mastering technical knowledge and skills, engineering (as the application of scientific achievements and invention when finding technical solutions of practical problems of mankind).

It is proved that the key place of nanotechnologies in the core of the new - sixth technological paradigm in the economy and the powerful potential of their impact on socio-economic changes in the country should determine: priority in the organization and formation of topics and content of curricula and courses in the system of STEM education; wide educational popularization and study of nanotechnologies together with professional orientation on STEM-sphere of activity, high-tech branches of economy.

**Key words:** knowledge of nanoscience, nanoworld, nanotechnology, STEM-education, technological paradigm in the economy.

Стаття надійшла до редакції / Received 30.10.2021

Прийнята до друку / Accepted 19.11.2021

Унікальність тексту 92,7 % (Unicheck ID 1009975870)

© Павленко Анатолій Іванович, 2021

## РОЗДІЛ 2. ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА CHAPETR 2. VOCATIONAL EDUCATION

DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-3>

УДК: 377.8

Олена Юріївна Волик  
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-0778-2231>  
кандидат педагогічних наук,  
викладач педагогіки та психології,  
Педагогічний фаховий коледж  
Хортицької національної академії  
м. Запоріжжя, Україна  
[volykelena@gmail.com](mailto:volykelena@gmail.com)

### ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

*У науково-методичній статті виокремлено й проаналізовано основні педагогічні умови формування готовності майбутніх вчителів до розвитку творчого потенціалу молодших школярів в умовах професійної підготовки. Доведено, що структура готовності вчителів до розвитку творчого потенціалу молодших школярів складається з тісно пов'язаних між собою умов, компонентів, критеріїв, показників, які утворюють динамічну цілісність і мають рівневі характеристики. До структури готовності майбутніх вчителів до розвитку творчого потенціалу молодших школярів віднесено мотиваційний, процесуальний і результативний компоненти. Результатом підготовки майбутніх вчителів є сформована у них готовність до розвитку творчого потенціалу молодших школярів, специфікою якої є вмотивованість майбутнього вчителя до оволодіння професійними знаннями, уміннями та навичками з розвитку творчого потенціалу дітей, наявність необхідних творчих здібностей та високого рівня сформованості складових професійної компетентності.*

**Ключові слова:** *готовність, критерій, компоненти, структура, майбутні вчителі, розвиток творчого потенціалу, молодші школярі, умови, педагогічні умови.*

**Вступ.** Низкою стратегічних документів, зокрема Концепцією «Нова українська школа» (2016 р.) і Державним стандартом початкової освіти (2018 р.), наголошено на компетентнісній орієнтованості освітнього процесу та необхідності створення умов для реалізації суб'єктами освітнього процесу творчого потенціалу, свободи та духовності. За таких умов стає зрозумілим, що інновації у системі освіти потребують від сучасних вчителів високого рівня підготовки: їхньої спроможності до змін, здатності адаптуватися до нових умов освітнього процесу та готовності до реалізації у професійній діяльності ключових завдань сучасної школи. Проте практикуючі вчителі часто відчують брак готовності до розвитку творчого потенціалу

молодших школярів, що істотно ускладнює реалізацію освітніх задач Нової української школи. Це поступово підводить до усвідомлення викладачами закладів передвищої та вищої освіти потреби у оновленні теоретико-методичних основ підготовки майбутніх учителів початкової школи, для яких одним із фахових завдань є розвиток творчого потенціалу кожної дитини.

Актуальні проблеми теорії та практики професійної підготовки майбутніх вчителів висвітлено у багатьох наукових працях. Так, О. Савченко (2013) ядром професійної підготовки вважає її зміст, фундаментальність якого має забезпечити випереджувальну підготовку майбутнього вчителя. Вчена доходить висновку

щодо необхідності оновлення змісту методичної підготовки вчителів за принципами цілісності, системності та інтеграції; врахування тих процесів, які визначають діяльність сучасної початкової школи. Крім того, О. Савченко (2013) наголошує на необхідності врахування тих змін, що відбулися в суспільстві і пов'язані з науково-технічним прогресом, посиленням інтеграційних процесів, інформатизацією і комп'ютеризацією. Важливим, на нашу думку, є твердження про те, що у формуванні особистості майбутнього вчителя початкової школи необхідно поєднати загальнокультурні, психолого-педагогічні і методичні знання, уміння, способи діяльності. О. Кучерявий зазначає, що між усіма структурними рівнями організації професійної підготовки вчителів початкової школи існує функціональний взаємозв'язок: а) створення необхідних умов для актуалізації потреби у формуванні готовності до професійної діяльності майбутніх педагогів; б) подальша професійна активність педагогів (Кучерявий, 2001). Л. Хомич, вивчаючи проблему професійно-педагогічної підготовки вчителів початкових класів, зазначає, що головним завданням закладу, що їх готує, є формування суб'єкта професійної діяльності. Такий суб'єкт, як зазначає дослідниця, здатний творчо розв'язувати проблемні ситуації педагогічної діяльності в спільній взаємодії з учнями (Хомич, 1998).

Питанням підготовки учителів до розвитку креативних здібностей учнів початкової школи прив'язано дисертаційне дослідження Л. Корольової (2019), яка з'ясувала, що в сучасній науці закладено міцний теоретичний фундамент для вивчення проблеми розвитку творчих здібностей особистості, який утворений чисельними працями вітчизняних та зарубіжних дослідників (Л. Сущенко (2009), К. Гоцуляк (2008), Л. Бондар (2013) та інших). Крім цього, на підставі результатів експериментально-пошукової роботи авторкою було виділено перелік таких ефективних засобів організації професійної підготовки майбутніх учителів в умовах закладів вищої освіти, як: використання методу кроссенсу, інтелект-карт та творчих портфоліо, запровадження практикоорієнтованих креативно-інноваційних форм і методів викладання

(диспути, мікродослідження, творчі дискусії, сінквейни тощо); ведення записів у щоденнику професійних творчих досягнень та інші (Корольова, 2020). Авторка емпірично перевірила та довела ефективність розробленого нею науково-методичного забезпечення, проте висловила думку про те, що її дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми і свідчить про необхідність провадження подальших розробок, зокрема, за таким перспективним напрямом, як: розвиток педагогічної креативності майбутніх учителів початкової школи у процесі вивчення фахових дисциплін (Корольова, 2019, с. 223). Ми погоджуємося з авторкою у тому, що досліджувана у статті проблема формування готовності майбутніх вчителів до розвитку творчого потенціалу молодших школярів в умовах сучасної початкової школи потребує подальшого аналізу щодо можливостей та умов її цілісного вирішення.

**Метою** статті є представлення авторського бачення щодо сукупності педагогічних умов формування готовності майбутніх вчителів до розвитку творчого потенціалу молодших школярів.

Для досягнення мети у статті було використано комплекс теоретичних **методів**: аналіз наукових джерел з метою конкретизації і деталізації поняттєвого апарату дослідження; аналіз законодавчої та навчально-методичної документації щодо організації освітнього процесу в умовах професійної педагогічної підготовки; систематизація теоретичних здобутків з підготовки вчителів початкової школи у педагогічній освіті з метою теоретичного обґрунтування педагогічних умов формування готовності; метод узагальнення власного педагогічного досвіду; опитування студентів із метою виявлення сприятливих умов для їхнього професійного становлення.

**Сукупність педагогічних умов формування готовності майбутніх вчителів до розвитку творчого потенціалу молодших школярів.** У дослідженні ми виходили з розуміння педагогічних умов як сукупності взаємопов'язаних чинників, які необхідні для цілеспрямованого процесу розвитку складових

професійної компетентності майбутніх вчителів початкових класів. Зауважимо, що у визначенні поняття «педагогічні умови» нами враховано соціально спрямовану педагогічну діяльність майбутнього вчителя щодо створення практико орієнтованого освітнього середовища.

Здійснений теоретичний аналіз праць українських науковців (О. Варецької (2015), Н. Гордуз (2012), К. Гоцуляк (2008), Г. Єльнікової (2010), Л. Коваль (2011), Л. Хомич (1998) та інших), власний педагогічний досвід та результати проведених нами протягом 2018–2020 років опитувань студентів Запорізького педагогічного фахового коледжу дозволили сформулювати і узагальнити педагогічні умови професійної підготовки майбутніх вчителів до розвитку творчого потенціалу молодших школярів. Серед них нами виокремлено такі педагогічні умови:

1) мотивування майбутніх вчителів до розвитку творчого потенціалу молодших школярів;

2) розширення змісту та спектру форм професійної підготовки вчителів початкової школи з врахуванням творчого компоненту освіти;

3) організація навчально-методичного супроводу процесу формування готовності майбутніх вчителів до розвитку творчого потенціалу молодших школярів;

4) розбудова формувального процесу з врахуванням всіх структурних складових готовності вчителів до розвитку творчого потенціалу молодших школярів.

Охарактеризуємо кожну із визначених педагогічних умов. *Перша педагогічна умова*, на думку Л. Хомич, характеризує спрямованість мотивації майбутнього вчителя до розвитку творчого потенціалу молодших школярів (Хомич, 1998).

Мотивацію необхідно розуміти як спонукання, які викликають активність організму і визначають спрямованість цієї активності; сукупність мотивів, доказів для обґрунтування чогось (Дружинин, 2009); процес розкриття певної системи збудників у структурі відповідної діяльності особистості (Кучерявий, 2001).

У кожного майбутнього вчителя початкової школи складається власна, відносно стійка

сукупність мотивів до формування готовності до розвитку творчого потенціалу молодших школярів. Вона залежить від його світогляду, рис характеру, ціннісних орієнтацій, життєвого та професійного досвіду тощо.

Вчитель початкової школи починає займатися професійним удосконаленням у результаті впливу на нього двох чинників: особистісного (внутрішнього) та ситуаційного (зовнішнього). Відповідно до цього, на нашу думку, мотивацію майбутнього вчителя до розвитку творчого потенціалу молодших школярів можна поділити на два види: зовнішню та внутрішню.

Зовнішня мотивація викликана об'єктивними вимогами, натомість внутрішня – сформованою світоглядною позицією та ціннісними орієнтаціями педагога. Власний досвід педагогічної діяльності дозволяє стверджувати, що, зазвичай, у своїй роботі зовнішньо мотивовані вчителі початкової школи використовують найпростіші способи для досягнення запланованого результату навчання учнів. При цьому можемо спостерігати зниження якості виконання учнями творчих завдань та зниження рівня креативності самих учителів у професійній діяльності. Внутрішня мотивація пов'язана з зацікавленістю та зосередженістю на виконанні певної діяльності, яка є цінною для суб'єкта.

*Друга педагогічна умова* зумовлює цілеспрямоване розширення змісту професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів з врахуванням задачі розвитку творчого потенціалу молодших школярів; удосконалення навчально-методичного забезпечення з метою надання можливості майбутнім вчителям постійно оновлювати знання і удосконалювати складові професійної компетентності; включення у навчально-тематичні плани спецкурсів для підготовки вчителів до розвитку творчих здібностей і творчого потенціалу учнів на заняттях у початковій школі; використання інтерактивних форм і методів навчання у період професійної педагогічної освіти. До навчального забезпечення процесу професійної підготовки вчителів початкової школи з врахуванням творчого компоненту освіти потрібно віднести

освітню нормативно-правову документацію, навчальні програми та плани, науково-методичні, навчально-методичні та навчальні посібники і рекомендації, електронні довідникові видання і ресурси, наукове обґрунтування наочності, технічних засобів навчання, інформаційно-комп'ютерного забезпечення процесу підготовки. Методичний супровід навчального процесу професійної педагогічної освіти спрямований на практичну реалізацію вимог наукового інформування, що «охоплює всі аспекти – від теорії розробки до практичних методик підготовки навчальних матеріалів» (Варецька, 2015).

Організація і реалізація навчально-методичного супроводу у період професійної підготовки майбутніх вчителів до розвитку творчого потенціалу молодших школярів – це визначена нами *третьою педагогічною умовою* досліджуваного процесу.

На нашу думку, саме якісно здійснюваний навчально-методичний супровід професійної підготовки майбутніх вчителів до розвитку творчого потенціалу молодших школярів зумовлює професійну взаємодію суб'єктів підготовки, підґрунтям якої є партнерство, визначальними ознаками – особистісний і професійний розвиток майбутніх педагогів, а результатом – підвищення рівня їх готовності до розвитку творчого потенціалу молодших школярів. Цей супровід може здійснюватися викладачами і методистами педагогічних коледжів, закладів вищої освіти (як заняття творчих груп майбутніх учителів, проведення науково-практичних і методичних семінарів, підготовка робіт майбутніх педагогів до участі у виставках тощо), методистами та вчителями шкіл, які є базами педагогічної практики, викладачами в установах неформальної освіти (наприклад, на заняттях для зацікавлених осіб з розвитку творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку).

Основними завданнями навчально-методичного супроводу досліджуваного нами процесу є: підвищення якості надання знань щодо засобів впровадження ключових ідей концепції Нової української школи в освітній процес молодшої шкільної ланки; розширення спектру опанованих здобувачами освіти методів,

прийомів, форм, технологій роботи з молодшими школярами для розвитку їхнього творчого потенціалу; організація методичного супроводу професійної діяльності майбутніх вчителів початкової школи під час проходження ними різних видів педагогічної практики. Для підвищення рівня готовності до розвитку творчого потенціалу молодших школярів майбутнім учителям можна запропонувати відвідування уроків, майстер-класів учителів-методистів, участь або спільне проведення із викладачами-наставниками, викладачами-методистами творчих зустрічей, проблемно-теоретичних семінарів, психолого-педагогічних консилиумів, шкіл професійної майстерності, прес-конференцій, ознайомлення з передовим педагогічним досвідом, що, безумовно, позитивно впливає на моделювання майбутніми вчителями початкової школи власного педагогічного досвіду.

*Четвертою педагогічною умовою* формування готовності майбутніх педагогів до розвитку творчого потенціалу молодших школярів є розбудова освітнього процесу із врахуванням всіх структурних складових цієї готовності. Адже готовність є інтегративною характеристикою, що включає як мотиваційну спрямованість, так і різні професійно-особистісні якості фахівця, які відображають загальні і індивідуальні аспекти професійного становлення вчителя.

**Структура готовності майбутніх педагогів до розвитку творчого потенціалу молодших школярів.** Узагальнення праць українських науковців стосовно структурних компонентів різних видів готовності вчителів початкової школи дозволяє виокремити такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-рефлексивний (Гордуз, 2012); мотиваційний, когнітивний і процесуальний компоненти (їх єдність забезпечує результативність виховання, навчання і розвитку дитини) (Гоцуляк, 2008); мотиваційно-цільовий компонент (мотиваційна і цільова сфера), когнітивний компонент (знання сутності професійної діяльності), операційний компонент (уміння і навички) (Сущенко, 2009); когнітивний (характеризує якість змістовної підготовки), операційний (визначає якість операційно-технологічної підготовки),

особистісно-рефлексивний (характеризує якість особистісно-рефлексивної підготовки) (Єльнікова та ін., 2010). Зауважимо, що в структурі готовності вченими виокремлено загальні і специфічні компоненти, що відображають особливості певного виду професійної діяльності вчителя початкової школи.

Представимо наше бачення щодо структури готовності майбутнього вчителя до розвитку творчого потенціалу молодших школярів. До базових компонентів готовності відносимо мотиваційний, особистісний, змістовий (когнітивний), операційний (професійний). Відзначимо, що кожен із компонентів готовності має своє призначення: мотиваційний – здійснює орієнтовну, змістовий – інформаційно-регуляторну, операційний – конструктивно-технологічну функції. До специфічних компонентів готовності майбутнього вчителя до розвитку творчого потенціалу молодших школярів, на нашу думку, належать психофізіологічна та особистісна готовність. Так, психофізіологічна готовність враховує: необхідні показники здоров'я щодо виконання певної професійної діяльності; вміння регулювати свій фізичний і психічний стан; психологічну стійкість, у тому числі стресостійкість і толерантність; швидкість фізіологічних реакцій; витривалість, готовність переносити фізичні та психічні навантаження. Особистісна готовність майбутнього вчителя до розвитку творчого потенціалу молодших школярів, на нашу думку, характеризується відкритістю, мотиваційною спрямованістю, наполегливістю, стійкою вмотивованістю майбутнього вчителя до зростання рівня професійної компетентності; комунікативною компетентністю; вмінням вибудовувати сприятливі міжособистісні та особистісно-групові відносини, вмінням попереджати або уникати конфліктних ситуацій в навчально-виховній діяльності, розв'язувати їх або виходити з них, умінням працювати з дітьми молодшого шкільного віку; спроможністю взяти на себе відповідальність за власні дії, а також дії і вчинки учнів; здатністю до прийняття рішень, зокрема в умовах невизначеності; здатністю відмовитися від власних стереотипів, якщо вони застарілі або неефективні, раціонально

регулювати свою діяльність і поведінку; готовністю довіряти власній інтуїції в ситуації невизначеності.

Отже, інтегрування представленого вище виявляє, що готовність учителя до розвитку творчого потенціалу молодших школярів зумовлена мотиваційно-ціннісною, діяльнісно-творчою і професійно-оцінною характеристиками педагога. Відповідно до цього ми виділяємо три компоненти досліджуваної готовності: мотиваційний, процесуальний, результативний.

Детальніше обґрунтуємо зміст кожного компонента.

Мотиваційний компонент у структурі зазначеної готовності вчителя має значну роль. Завдяки його сформованості вчителем усвідомлюється значущість розвитку творчого потенціалу учнів на заняттях у початковій школі. До комплексу мотивів, що зумовлюють зазначений компонент, належать:

1) потреби вчителя у: а) визнанні оточуючими (колегами, громадськістю, батьками учнів тощо) професіоналізму вчителя, його особистості; б) самоствердженні своєї особистості, значущості, прагненні до реалізації своїх особистісних і професійних потреб; в) реалізації своїх професійних здібностей;

2) професійні схильності, професійні цінності, що мають прояв у прагненні до професійної діяльності, досягненні високих професійних результатів, вказують на суб'єктивну значущість педагогічної діяльності;

3) професійна відповідальність, яка характеризує прагнення брати на себе обов'язки і відповідати за результат роботи з розвитку творчих здібностей дитини;

4) задоволення від процесу і результату професійної діяльності, взаємодії з молодшими школярами.

Мотиваційному компоненту готовності вчителя до розвитку творчого потенціалу молодших школярів відповідає мотиваційно-ціннісний критерій. Цей критерій характеризується мотиваційною і ціннісною складовими (Варецька, 2015). На нашу думку, до основних показників, що характеризують мотиваційну складову мотиваційно-ціннісного критерію, належать мотиви, прагнення, бажання,

прояви, що стосуються професійної діяльності вчителя.

Процесуальний компонент готовності вчителя до розвитку творчого потенціалу учнів характеризує зміст діяльності вчителя початкової школи; його знання про організацію навчально-творчої взаємодії з учнями на заняттях; уміння і навички планувати навчально-виховний процес, урахувавши індивідуальні особливості і творчі здібності молодших школярів; обсяг творчого навчального матеріалу для кожного уроку відповідно до теми тощо. До складових цього компоненту відносимо планування і реалізацію вчителем процесу розвитку учнів у початковій школі та творчий підхід до організації навчально-виховної діяльності з молодшими школярами.

Здійснений нами аналіз професійної діяльності вчителів початкової школи, а також власний досвід роботи дозволяє до змісту процесуального компоненту віднести вміння вчителя здійснювати загальне та поурочне планування творчих цілей у навчальному процесі початкової школи; застосовувати ефективні форми, методи й засоби навчально-пізнавальної активності для учнів; визначати творчу складову власного уроку (або уроку колег) у процесі його аналізу, самоаналізу, збагачувати творчим змістом навчальний матеріал, встановлювати міжпредметні зв'язки для здійснення молодшими школярами творчих вправ; організувати ефективну навчально-виховну роботу, будувати сприятливу взаємодію з учнями, їх батьками.

Процесуальний компонент також характеризує вміння, навички, практичний досвід вчителя з розвитку творчого потенціалу учнів. Визначеним складовим цього компоненту відповідають наявні у вчителя такі вміння й навички: застосовувати методи, засоби, методичні прийоми з формування творчої активності дитини, розвитку її особистої ініціативи, які впливають на емоційне спілкування з учителем, з однокласниками; розвивати творчі потреби учня; конструювати творче середовище для молодших школярів та їхньої творчої взаємодії; створювати у колективі учнів «ситуації творчого успіху».

Діяльнісно-творчому критерію готовності майбутнього вчителя початкової школи до

розвитку творчого потенціалу молодших школярів відповідають такі показники, як: наявність умінь і навичок, що необхідні майбутньому вчителю для розвитку творчого потенціалу молодших школярів; уміння конструювати та проектувати уроки із творчими завданнями; уміння творчо використовувати сучасні педагогічні технології та впроваджувати інноваційні методи у процес навчання молодших школярів; сформоване креативне відношення до вирішення професійних завдань. В узагальненому виді ці показники зведено до таких, як: ступінь креативного вирішення навчально-виховних завдань і творчий підхід до педагогічної діяльності з молодшими школярами.

Наступним компонентом готовності майбутнього вчителя до розвитку творчого потенціалу молодших школярів є результативний компонент. Складові результативного компонента готовності вчителя до розвитку творчого потенціалу молодших школярів характеризують сформовані здатності вчителя вирішувати професійні проблеми, а також його професійну спрямованість і напрями професійного удосконалення і професійної самоосвіти. Ці здатності і професійна спрямованість майбутнього педагога зумовлені такими вміннями і навичками, як: планувати і конструювати зміст навчально-пізнавальної і творчої діяльності учнів (тобто володіти вміннями відбору, систематизації навчальної інформації для занять у початковій школі); проектувати й визначати структуру, зміст і методи розвитку творчого потенціалу молодших школярів за допомогою педагогічного, методичного інструментарію; організувати (для себе) психолого-соціальну підтримку в процесі професійного розвитку; обирати (для себе) стратегію й тактику науково-методичного супроводу на всіх рівнях післядипломної освіти; втілювати самоконтроль і самооцінку власного удосконалення професійної компетентності. До вивчення комплексу наведених умінь і навичок вчителя пропонуємо застосувати професійно-оцінний критерій, який виражає загальні сутнісні ознаки результативного компоненту. Професійно-оцінний критерій характеризується такими показниками, як: прагнення до професійного



зростання та творчості; особистісний інтерес до вивчення інноваційних форм і методів навчання і розвитку молодших школярів на заняттях у початковій школі; наявність стратегії самоосвітньої діяльності для досягнення бажаного рівня професійної компетентності; активна участь у неформальній і інформальній освіті дорослих.

Таким чином, зміст схарактеризованих нами компонентів досліджуваної готовності дозволив визначити та представити комплекс критеріїв і показників, покладених в основу оцінювання готовності майбутнього вчителя до розвитку творчого потенціалу молодших школярів. У контексті дослідження розуміємо поняття «критерій» як найзагальнішу сутнісну ознаку

складової готовності майбутнього вчителя початкової школи до розвитку творчого потенціалу молодших школярів, на основі якої здійснюють оцінювання, порівняння рівнів зазначеної готовності, при цьому ступінь вияву і визначеність критерію виражається у відповідних показниках. Встановлено, що показник належить до якісної або кількісної характеристики сформованості готовності вчителя початкової школи до розвитку творчого потенціалу молодших школярів та засвідчує рівень сформованості відповідного критерію (Мазін, 2007).

Узагальненні компоненти, критерії і показники готовності вчителя до розвитку творчого потенціалу молодших школярів представлені у табл. 1.

Таблиця 1

Компоненти, критерії і показники готовності майбутнього вчителя до розвитку творчого потенціалу молодших школярів

Компоненти	Критерії	Показники
Мотиваційний	Мотиваційно-ціннісний	- сформованість у майбутнього вчителя внутрішніх мотивів до розвитку творчого потенціалу молодших школярів; - сформованість ціннісних орієнтацій.
Процесуальний	Діяльнісно-творчий	- ступінь креативного вирішення навчально-виховних завдань; - творчий підхід до педагогічної діяльності з молодшими школярами.
Результативний	Професійно-оцінний	- професійна підготовленість до педагогічної діяльності; - готовність до професійного саморозвитку.

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** З'ясовано, що педагогічними умовами підготовки майбутніх вчителів до розвитку творчого потенціалу учнів слід вважати: мотивування майбутніх вчителів до розвитку творчого потенціалу молодших школярів; розширення змісту та спектру форм професійної підготовки вчителів початкової школи з врахуванням творчого компоненту освіти; організація навчально-методичного супроводу процесу формування готовності майбутніх вчителів до розвитку творчого потенціалу молодших школярів; розбудова формувального процесу з врахуванням всіх структурних складових готовності вчителів до розвитку творчого потенціалу молодших школярів. Ці умови знаходяться у

безпосередньому взаємозв'язку та взаємодоповнюють одна одну.

За результатами аналізу наукових праць до структури готовності майбутніх вчителів до розвитку творчого потенціалу молодших школярів віднесено мотиваційний, процесуальний і результативний компоненти. Осмислення проблеми готовності вчителів до розвитку творчого потенціалу молодших школярів відносно кожного з представлених компонентів дає можливість встановлювати відповідні критерії (мотиваційно-ціннісний, діяльнісно-творчий, професійно-оцінний) і показники (сформованість у вчителя внутрішніх мотивів до підвищення кваліфікації і ціннісних орієнтацій; ступінь креативного вирішення навчально-виховних завдань і творчий підхід до

педагогічної діяльності з молодшими школярами; професійна підготовленість до педагогічної діяльності і готовність до професійного саморозвитку) оцінювання якості цього процесу.

У подальшому вбачаємо за необхідне проаналізувати психолого-педагогічний інструментарій щодо діагностування і встановлення рівнів готовності майбутніх вчителів до розвитку творчого потенціалу молодших школярів.

### Література

- Бондар Л. Розвиток творчих здібностей молодших школярів в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки.* 2013. Вип. 123(1). С. 124–128.
- Варецька О. В. Теоретичні і методичні засади розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 : Київ. Ін-т вищ. освіти НАПН України, 2015. 614 с.
- Гордуз Н. О. Інтерактивні технології у перепідготовці вчителів початкової школи *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*: зб. наук. пр Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. Вип. 43, ч. 2. С. 28–35.
- Гоцуляк К. І. Післядипломна освіта у формуванні особистості творчого вчителя *Вісник Прикарпатського університету. Серія : Педагогіка.* Івано-Франківськ : Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ, 2008. Вип. XXV. С. 138–141.
- Дружинин М. В. Психологія. учебник для гуманитарных ВУЗов. Москва : Питер, 2009. 656 с.
- Єльнікова Г. В. , Зайченко О. І. , Маслов В. І. та ін. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти : монографія / за ред. Г. В. Єльнікової. Київ; Чернівці : Книги–XXI, 2010. 459 с.
- Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти: технологічний підхід: монографія. Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2011. 330 с.
- Корольова Л. М. Підготовка майбутніх учителів до розвитку креативних здібностей учнів у навчально-виховній діяльності початкової школи дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя : Класичний приватний університет. 2019. 277 с. URL : [http://virtuni.education.zp.ua/info\\_cpu/sites/default/files/Korolyova\\_disser.pdf](http://virtuni.education.zp.ua/info_cpu/sites/default/files/Korolyova_disser.pdf)
- Корольова Л. М. Сучасні форми, методи й засоби підготовки майбутнього вчителя нової української школи до розвитку креативних здібностей молодших школярів *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. 80-87 DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-2-8>
- Кучерявий О. Г. Інтегральна готовність до педагогічної діяльності як орієнтир професійного самовиховання майбутніх педагогів *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*: зб. наук. пр. / Запорізький обл. ін-т. післядипломної пед. освіти. Київ; Запоріжжя, 2001. Вип.18. С. 19–22.
- Мазін В. М. Критерії та показники сформованості культури професійної самореалізації педагога *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки* : зб. наук. пр. / Запорізький обл. ін-т післядипломної пед. освіти. Запоріжжя : ЗОІППО, 2007. Вип.41. С. 217–225.
- Савченко О. Покликання початкової школи *Сучасні проблеми художньої освіти в Україні* Національна академія мистецтв України 2013. № 8. С. 202–207.
- Сущенко Л. О. Стимулювання професійного самовдосконалення вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 : Київ, 2009. – 20 с.

Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів : [монографія] Київ : Магістр-S, 1998. 200 с.

#### References

- Bondar, L. (2013). Development of creative abilities of junior schoolchildren in the pedagogical heritage of V.O. Sukhomlynskyi. *Academic Commentaries of Volodymyr Vynnychenko Kirovohrad State Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences*. Issue. 123(1). 124–128 (ukr).
- Druzhynin, M. V. (2009). *Psychology. Textbook for humanities universities*. Piter Publ. (rus).
- Horduz, N. O. (2012). Interactive technologies in retraining of primary school teachers. *Psychological and pedagogical problems of rural school*. Scientific collection of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University. Issue. 43, part 2, 28–35. (ukr).
- Hotsuliak, K. I. (2008). Postgraduate education in the formation of the personality of a creative teacher. *Bulletin of Precarpathian University. Series Pedagogy*, Issue XXV, 138–141 (ukr).
- Khomych, L. O. (1998). Professional and pedagogical training of primary school teachers. Monograph. Magistr-S Publ. (ukr).
- Koroliova, L. (2020). Modern forms, methods and means of training future teachers of the New Ukrainian School for the development of creative abilities in primary-school pupils. *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(2). 80–87. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-2-8> (ukr).
- Koroliova, L. M. (2019). Preparation of future teachers for the development of creative abilities of students in the educational activities of primary school : Ph. D. thesis. Classic Private University. (ukr).
- Koval, L. V. (2011). Professional preparation of future teachers in the context of primary education development: technological approach, monograph. LANDON-XXI Publ (ukr).
- Kucheriavyi, O. H. (2001). Integral readiness for pedagogical activity as a landmark of professional self-education of future teachers. *Pedagogy and psychology of formation of creative personality: problems and searches*. Scientific collection of Zaporizhzhia Institute of Postgraduate pedagogical education. Issue 18, 19–22 (ukr).
- Mazin, V. M. (2007). Criteria and indicators of forming teacher's culture of professional self-realization. *Pedagogy and psychology of formation of creative personality: problems and searches*. Scientific collection of Zaporizhzhia Institute of Postgraduate pedagogical education. No. 41, 217–225 (ukr).
- Savchenko O. The calling of primary school. *Contemporary issues of art education in Ukraine*. National Academy of Arts of Ukraine 2013 № 8. 202–207 (ukr).
- Sushchenko, L. O. (2009). Stimulation of professional self-improvement of primary school teachers in the system of postgraduate education. Abstarct of thesis for the degree of Candidate of Sciences (ukr).
- Varetska, O. V. (2015). Theoretical and methodical principles of social competence development of primary school teachers in the system of postgraduate pedagogical education. Thesis for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences. Institute Of Higher Education Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (ukr).
- Yelnikov, G. V., Zaichenko, O. I. & Maslov, V. I. (2010). Theoretical and methodical bases of modeling educational institutions heads' professional competence. Monograph. Books–XXI Publ (ukr).

#### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Елена Волык, кандидат педагогических наук, преподаватель педагогики и психологии,  
педагогический профессиональный колледж Хортицкой национальной академии, Запорожье,  
Украина, e-mail: volykelena@gmail.com**

*В научно-методической статье выделены и проанализированы основные педагогические условия профессиональной подготовки будущих учителей к развитию творческого потенциала*

младших школьников. Доказано, что структура готовности учителей к развитию творческого потенциала младших школьников состоит из тесно связанных между собой компонентов, которые образуют динамическую целостность и имеют уровневые характеристики. В структуру готовности будущих учителей к развитию творческого потенциала младших школьников отнесено мотивационный, процессуальный и результативный компоненты. Результатом подготовки будущих учителей является сформированная готовность к развитию творческого потенциала младших школьников, спецификой, которой является мотивированность будущего учителя к овладению профессиональными знаниями, умениями и навыками по развитию творческого потенциала детей, наличие необходимых творческих способностей и высокого уровня сформированности составляющих профессиональной компетентности.

**Ключевые слова:** готовность, критерий, компоненты, структура, будущие учителя, развитие творческого потенциала, младшие школьники, условия, педагогические условия.

### **PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING FUTURE TEACHERS' READINESS FOR DEVELOPMENT OF CREATIVE POTENTIAL OF PRIMARY-SCHOOL STUDENTS**

**Olena Volyk, Candidate of Pedagogical Sciences, Teacher of Pedagogy and Psychology, Pedagogical Professional College of Khortytsia National Educational and Rehabilitational Academy, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail: volykelena@gmail.com**

The current innovations in the system of education demand the high level of readiness, abilities to changes, rapid adjustment, and adaptation to new educational conditions. The article reveals and analyzes basic pedagogical conditions of the primary school teachers' training for the development of students' creative potential. It was found out that the basic pedagogical conditions of the primary school teachers' training for the development of students' creative potential are providing motivation for teachers to develop students' creative potential; purposeful filling of the content of primary school teachers' training with a creative component in order to improve professional teachers' competence about the development of students' creative potential; organization of educational and methodological support for teachers. The article proves that the structure of readiness of future primary school teachers to the development of students' creative potential consists of components that are closely related, criteria and factors that make dynamic integrity and have level characteristics. The structure of readiness of future primary school teachers to the development of students' creative potential includes motivational, procedural and resulting components. Substantiated by the author tools for evaluation of readiness of future primary school teachers to the development of students' creative potential made it possible to understand the content and the relationship among the criteria (motivational and value, activity and creative, professional and evaluation), relevant indicators of the specified readiness (the formation of the teacher's internal motives for professional development and value orientations; the degree of creative solution of educational tasks and creative approach to pedagogical activity with primary school students; professional readiness for pedagogical activity and readiness for professional self-development).

The result of the primary school teachers' training is readiness for the development of primary school students' creative potential, the specifics of which are the motivation of future teachers to master the professional knowledge, skills and abilities to develop students' creative potential, mastering the necessary creative abilities and a high level of professional competence.

**Key words:** readiness, criteria, components, future teachers, creative potential development, students, conditions.

Стаття надійшла до редакції / Received 11.10.2021

Прийнята до друку / Accepted 06.11.2021

Унікальність тексту 90,7 % (Unicheck ID 1009977311)

© Волик Олена Юріївна, 2021

DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-4>

УДК: 378: 159.923.5:004.047

Світлана Сергіївна Ізбаш  
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-7766-7642>  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
професор кафедри психології та педагогіки,  
Національна академія Національної гвардії України  
м. Харків, Україна  
[izbashs@gmail.com](mailto:izbashs@gmail.com)

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ В КУРСАНТІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ

*Наукову статтю присвячено проблемі визначення психолого-педагогічних умов формування медіаграмотності курсантів Національної академії Національної гвардії України. Увагу акцентовано на формуванні свідомої поведінки в інтернет-середовищі, зокрема, розуміння причин та наслідків деструктивних інформаційно-психологічних загроз, дотримання критичної дистанції до різних жанрів медіатекстів у засобах масової комунікації, розпізнавання психологічних механізмів впливу на особистість курсанта через емоції. Виявлені психолого-педагогічні умови формування медіаграмотності у курсантів Національної академії Національної гвардії України, які сприятимуть підвищенню резистентності майбутніх офіцерів до негативного впливу медіа, підвищенню рівня медіаграмотності, розвитку здатності контролювати споживання медіапродуктів та легше орієнтуватися в медіапросторі, зокрема, відрізнити інформацію з офіційних джерел від повідомлень деструктивного характеру, що наносять шкоду як окремій особистості, так і держави в цілому.*

**Ключові слова:** медіаграмотність, критичне мислення, інформаційна війна, соціальна відповідальність, локус контролю, емоційний інтелект, пропаганда, медіакультура, медіаосвіта.

**Вступ.** В умовах гібридної війни з Російською Федерацією курсанти Національної академії Національної гвардії України (далі – НГУ) потребують формування навичок медіаграмотності, що виявляється у гнучкій екологічно орієнтованій комунікативній поведінці в інформаційному просторі, розпізнаванні інформаційних загроз, які розповсюджуються через соціальні мережі та апелюють до почуттів. Негативні наслідки виявляються в розповсюдженні наративів у суспільстві, що вимикають здоровий глузд та змінюють уявлення про науку, здоров'я, міжкультурні взаємовідносини, політичну ситуацію та в цілому ведуть до викривлення уявлень про життя в Україні. Вимоги щодо формування медіаграмотності у військовослужбовців також визначаються у зв'язку з новими викликами, що постають перед формуваннями НГУ. Так, відповідно до Директиви № 15 Командувача Національної гвардії України від 26.06.2017 «Про вдосконалення організації роботи з особовим

складом у Національній гвардії України», зазначено основні завдання інформаційно-психологічної протидії, серед яких: збір та узагальнення даних про джерела негативного інформаційно-психологічного впливу на особовий склад; нейтралізацію негативного інформаційно-психологічного впливу, проведення контрпропагандистських заходів; спростування деструктивної інформації; проведення запобіжних (профілактичних) заходів щодо поширення неправдивих чуток серед особового складу; ознайомлення військовослужбовців з прийомами і методами, які використовуються з метою психологічного придушення індивідуальної та групової свідомості військовослужбовців (Директива, 2017).

В умовах росту «інформаційних операцій» проти незалежності української держави, нагнітання дезінформації з боку РФ особливого значення набувають уміння розпізнавати псевдоукраїнські новини, які розповсюджуються як інструмент інформаційної війни на спеціальних

майданчиках у месенджерах та створюються російськими спецслужбами для поширення фейків про військовослужбовців, збору інформації про них для подальшої дискредитації українських військовослужбовців Збройних Сил України та Національної гвардії України в цілому. Так, у липні 2018 року був створений Telegram-канал «НачШтабу», що представляє собою майданчик, на якому військовослужбовці України можуть поділитися всіма «наболілими» проблемами. Ступінь захисту цього каналу дозволяє в мережевих обговореннях зазначити подробиці військової служби, зокрема, можуть фігурувати дані про місця дислокації військових частин, стан техніки та озброєння, а також чисельність і склад підрозділів тощо. А у 2020 році російська пропаганда маскується під українське військове радіо «Армія FM». У сервісах Google Play з'явився додаток «Армія FM онлайн», але жодного відношення до «Армія FM» цей додаток не має, окрім того, небезпека полягає ще і в тому, що російські додатки збирають інформацію про власників смартфонів. Це обумовлює необхідність навчання майбутніх офіцерів НГУ основам медіаграмотності з метою формування свідомої поведінки в інтернет-середовищі, зокрема, розуміння причин та наслідків деструктивних інформаційно-психологічних загроз, здатності дотримуватися критичної дистанції до різних жанрів медіатекстів у засобах масової комунікації, а також розпізнавати психологічні механізми впливу на особистість військовослужбовця через емоції. Таке навчання має базуватися на сучасних досягненнях психології та педагогіки, інноваційних педагогічних технологіях формування мотивації до усвідомленого споживання та боротьби з некоректною інформацією за допомогою створення психолого-педагогічних умов формування медіаграмотності у курсантів Національної академії НГУ у процесі їхньої професійної підготовки.

У сучасній науці проблему формування медіаосвіти та медіаграмотності досліджували зарубіжні вчені. Так, Маршалл Маклюен визначив закони медіа з позиції взаємодії (комунікації) об'єктів (людей, систем) через медіа одне з одним і з навколишнім середовищем (Маршалл

Маклюен, 2007, с. 243). Б. Мак-Махон та Р. Куин (2000) звернули увагу на морально-демократичний аспект медіаосвіти: «В епоху тероризму та війн XXI століття медіаосвіта молоді стає важливою вимогою демократичного суспільства» (с. 6–7). Медіаосвіта потрібна для активної участі як у демократичному процесі, так і в процесі глобалізації (Іванов, Волошенюк, 2014, с. 15). Видатний теоретик медіа Дж. Гербнер (2011) розумів медіаосвіту як формування широкого об'єднання «для розширення свободи та розмаїття комунікації, для розвитку критичного розуміння медіа як нового підходу до ліберальної освіти». Р. Кьюбі визначав мету медіаосвіти так: «дати учням розуміння того, як і чому медіа відображають суспільство і людей», а головне «розвивати аналітичні здібності і критичне мислення відносно медіа» (Kubeu, 1997, с. 4–7).

В Україні проблемам вивчення медіаосвіти та медіаграмотності у закладах освіти приділяють увагу багато вчених. Дисертаційне дослідження Н. Приходькіної (2021) присвячено тенденціям розвитку медіаосвіти учнів у закладах середньої освіти розвинених англomовних країн; М. Ячменик (2019) вивчала підготовку майбутніх учителів української мови та літератури до використання засобів медіаосвіти в професійній діяльності; відома психологиня Л. Найдьонова у 2017 році започаткувала широкомасштабний експеримент з впровадження медіаосвіти в Україні, формування в учнів медіаграмотності для досягнення високого рівня медіакультури. Українські вчені В. Іванов, О. Волошенюк, О. Кульчинська (2011), які досліджують проблеми формування медіаграмотності, дотримуються спільної думки про те, що основним завданням медіаосвіти та медіаграмотності є підготовка нового покоління до свідомого життя в сучасних інформаційних умовах, до критичного сприйняття й розуміння різної інформації, усвідомлення наслідків її впливу на свідомість та емоційні стани особистості, формування критично мислячої, соціально активної комунікативної особистості, яка вільно й усвідомлено орієнтується в медіапросторі (с. 14–15). С. Ізбаш (2019, с. 297–309) досліджувала медіакомпетентність як складову андрагогічної підготовки магістрів освіти. В. Дьоміна (2020, с. 119–126) вивчала

проблему формування медіаграмотності майбутніх фахівців в соціокультурному, науково-педагогічному та емпіричному аспектах.

Одним з головних кроків упровадження медіаосвіти в Україні є Концепція медіаосвіти, яка була схвалена постановою Президії Національної академії педагогічних наук України 20 травня 2010 року (протокол № 1-7/6-150) (*Концепція впровадження медіаосвіти*, 2010). У цьому документі медіаосвіту розглядають як важливий складник модернізації національної освіти. Медіаграмотністю вважається рівень медіакультури, який стосується вміння особистості користуватися інформаційно-комунікативною технікою, спілкуватися і самовиражатися за допомогою медіазасобів, а також свідомо сприймати і критично тлумачити інформацію, усвідомлювати різницю між реальністю та її віртуальною симуляцією, тобто розуміти реальність, сконструйовану медіаджерелами, осмислювати владні стосунки, міфи і типи контролю, які вони культивують (Шейбе та ін., 2014, с. 22). Основні положення Концепції відповідають завданням, сформульованим у Паризькій програмі-рекомендації з медіаосвіти ЮНЕСКО (від 22 червня 2007 р.) та резолюції Європарламенту щодо медіаграмотності у сфері цифрової інформації (від 16 грудня 2008 р.). Потужний розвиток медіаосвіти в Україні зумовлений підтримкою таких українських організацій, як: Міжнародний благодійний фонд «Академія Української Преси» (Іванов, Волошенко, 2014); Інститут соціальної та політичної психології; Державна наукова установа «Інститут модернізації змісту освіти».

Незважаючи на ґрунтовні дослідження медіаграмотності вітчизняних та зарубіжних дослідників, їх значний внесок у формування медіаграмотності у здобувачів як вищої, так і середньої ланки освіти, проблема визначення психолого-педагогічних умов формування медіаграмотності у курсантів Національної академії Національної гвардії України залишається актуальною і недостатньо вивченою. У військових закладах вищої освіти цьому питанню приділяється недостатньо уваги. У зв'язку з постійним розвитком інформаційно-

комунікаційних технологій методи ведення гібридної війни в інформаційному просторі постійно вдосконалюються і не можна навчитися раз і назавжди засобам протидії маніпуляціям та дезінформації. Для цього необхідна системна робота, спрямована на озброєння майбутніх офіцерів Національної гвардії України ефективними інструментами для верифікації, інтерпретації та оцінки отриманої інформації з метою розуміння мінливого інформаційного середовища та адекватного реагування на виклики сьогодення.

**Мета статті** – визначити психолого-педагогічні умови формування медіаграмотності курсантів Національної академії Національної гвардії України (НАНГУ) у процесі їх професійної підготовки.

**Методи дослідження.** З метою обґрунтування актуальності формування медіаграмотності у курсантів НАНГУ, а також визначення стану досліджуваної проблеми були використані загальнонаукові методи – порівняльний аналіз, синтез, систематизація, узагальнення результатів досліджень сучасних науковців. Пошуково-аналітичний метод дозволив визначити класифікацію психолого-педагогічних умов формування медіаграмотності в майбутніх офіцерів Національної гвардії України.

**Компаративний аналіз поняття «медіаграмотність».** Поняття «медіаграмотність» досліджували багато українських та зарубіжних учених, які пізніше сформулювали різні його визначення відповідно до власних теоретичних підходів. У контексті нашого дослідження ми порівнюємо різні визначення задля уточнення змісту розуміння медіаграмотності.

Термін «медіаграмотність» сформувався у 1980-х роках. Р. Фуніок використовував його, щоб привернути увагу до завдань школи в галузі медіа (Funiok, 1984, с. 292). Широке розповсюдження термін «медіаграмотність» отримав лише у 90-х роках і визначав медійні аспекти інформаційно-комунікаційних технологій. Але розуміння цього поняття в різні періоди було різним, у 90-х роках термін «медіаграмотність» вважався ключовим поняттям медіапедагогіки.

Після того, як словосполучення «медіаграмотність» набрало широкого розповсюдження, Д. Бааке визначив поняття «медіаграмотність» як «здатність активно засвоювати і використовувати всі види медіа в комунікаційному та дієвому репертуарі людей» (Baaske, 1996, с. 6). Продовжуючи своє дослідження, Д. Бааке виділяє чотири сфери медіаграмотності: медіакритика, яка має бути аналітичною, рефлексивною та етично-орієнтованою; медіазнавство, яке містить інформаційний та інструментально-кваліфікаційний аспект, медіакористування, яке може відбуватися рецептивно або інтерактивно, та медіаторчість, яку можна розуміти з інноваційної або креативної точки зору (Baaske, 1996, с. 8). С. Ауфенангер, Р. Шульц-Зандер, Д. Спанхел (2001) визначають медіаграмотність у загальному розумінні як базову здатність «орієнтуватися та діяти у світі, сформованому медіа» (с. 118–119), яка характеризується шістьма взаємозумовлюючими аспектами: соціальним, афективним, когнітивним, моральним та естетичним, а також аспектом дії (Aufenanger at others, 2001). Б. Шорб усвідомлює медіаграмотність як «індивідуальну та соціальну здатність людей діяти в поєднанні з цілеспрямованим опануванням та використанням медіа» (Schorb, 2005, с. 258). Він обґрунтовує виділення трьох складових медіаграмотності: медіазнання (функціональні, структурні та орієнтаційні знання); оцінка медіа (критична рефлексія, а також когнітивно та етично обумовлена кваліфікація); медіадіяльність (засвоєння, використання, партиципація в медіа та створення медіа) (Schorb, 2005). Дослідники Г. Тулодзєцький, Б. Герціґ та С. Графе (2020) визначають медіаграмотність як спроможність і готовність діяти, що потребує стимулювання та підтримки для досягнення педагогічно бажаного результату (с. 176). У цьому контексті мета повинна полягати в тому, щоб на основі загальних комунікативних навичок особистості забезпечити розвиток її медіаграмотності на рівні здатності адекватно та самостійно, а також творчо та соціально відповідально діяти в медійних контекстах (Тулодзєцький та ін., 2020, с. 194).

Європейський парламент ухвалив у 2008 році резолюцію з медіаграмотності у світі цифрових технологій, у якій підкреслив, що медіаграмотність – базовий елемент у сфері споживання інформації, й вона має охоплювати всі категорії людей протягом усього їхнього життя, для того щоб допомогти їм практично та творчо використовувати медіа (*Media literacy in a digital world*, 2008). На думку українських дослідників МБФ «Академія української преси» В. Іванова та О. Волошенко (2014) сутність медіаграмотності полягає в сукупності мотивів, знань, умінь і можливостей, що сприяють добиранню, використанню, критичному аналізу, оцінюванню, створюванню та передаванню медіатекстів різних форм, жанрів, а також аналізу складних процесів функціонування медіа в суспільстві (с. 10). Інші науковці вважають, що медіаграмотність спрямована на те, щоб людина була активна та грамотна, така, що має розвинуту здатність сприймати, створювати, аналізувати, оцінювати медіатексти, розуміти соціокультурний і політичний контексти функціонування медіа в сучасному світі, кодові й репрезентативні системи, які ті використовують. Життя такої людини в суспільстві та світі пов'язане з громадянською відповідальністю.

Таким чином, усі вчені одностайні в розумінні медіаграмотності як навички, що набувається під час навчання і пов'язана з умінням аналізувати, оцінювати та використовувати медіаповідомлення в різних формах.

**Комплекс психолого-педагогічних умов успішного формування медіаграмотності.** У нашому дослідженні ми спираємося на гіпотезу про те, що є комплекс психолого-педагогічних умов, за яких можна успішно сформувати медіаграмотність у курсантів НАНГУ. Словник української мови визначає поняття «умова» як необхідну обставину, що уможливіє здійснення, утворення / створення чого-небудь або сприяє чомусь (*Словник*, 1980). Визначаючи психолого-педагогічні умови, багато вчених виокремлюють їх об'єктивні та суб'єктивні складові. Так, Н. Дворнікова зазначає, що «педагогічні умови – це дидактична категорія, що характеризується сукупністю об'єктивних та суб'єктивних обставини, від яких залежить



досягнення мети навчально-виховного процесу» (Дворнікова, 2009, с. 11). У зв'язку з тим, що формування медіаграмотності курсантів здійснюється в освітньому процесі, коли використання методів, форм навчання змінюють стиль відносин між викладачем і курсантом, а зміна стилю відносин впливає на психічні процеси, стани та якості особистості курсанта, вважаємо доцільним в нашому дослідженні також здійснити розподіл педагогічних умов на об'єктивні й суб'єктивні. Слід зазначити, що такий розподіл є умовним, тому що всі складові освітнього процесу існують у цілісності та взаємозалежності, а структурування необхідне для аналізу процесу, розробки способів його вдосконалення та надання рекомендацій майбутнім офіцерам НАНГУ.

Об'єктивні умови являють собою раціональне використання методів, засобів та форм навчання і самонавчання. До суб'єктивних умов відносимо психічні процеси, стани та якості особистості курсантів. У нашому дослідженні під *психолого-педагогічними умовами* будемо розуміти об'єктивні та суб'єктивні чинники, що створюють комплекс обставин, які впливають на методи і форми організації професійної підготовки майбутніх офіцерів НАНГУ у закладі вищої освіти та змінюють ставлення курсантів до взаємодії з медіа шляхом прийняття усвідомлених рішень.

Ми побудували гіпотезу дослідження, яка полягає в тому, що запропоновані нами психолого-педагогічні умови сприятимуть підвищенню резистентності майбутніх курсантів НАНГУ до негативного впливу медіа, здатності контролювати споживання медіапродуктів, легше орієнтуватися в медіасвіті, відрізнити інформацію з офіційних джерел та повідомлення деструктивного характеру, що наносять шкоду як окремій особистості, так і держави в цілому. Основою психолого-педагогічних умов формування медіаграмотності є розвиток здатності курсантів НАНГУ до усвідомленого медіаспоживання, що виявляється в умінні самостійно визначати види інформування та приймати рішення щодо подальших дій. У нашому дослідженні психолого-педагогічні умови класифіковано на об'єктивні та суб'єктивні.

До об'єктивних психолого-педагогічних умов формування медіаграмотності в курсантів НАНГУ відносимо:

– діагностика рівня медіаграмотності особистості курсанта з метою виявлення мотивів вивчення медіаграмотності, рівня оволодіння знаннями, уміннями і навичками з медіаграмотності, здатності до інтелектуальної, емоційно-вольової, діяльнісно-поведінкової сфери особистості курсанта;

– формування суб'єкт-суб'єктних взаємин в освітньому процесі вищого військового закладу освіти шляхом організації суб'єктної міжособистісної навчальної взаємодії між викладачем і курсантом та курсантів один з одним та постійного підтримання цієї взаємодії;

– проведення тренінгів з медіаграмотності та розвитку здібностей до критичного мислення. У сучасній психології підкреслюється можливість відтворити конкретний досвід переживання особистістю певної ситуації і набути конструктивні способи взаємодії на поведінковому рівні через методи практичного тренінгу. На сьогодні застосовують різноманітні методики формування медіаграмотності, які проводять у групових заняттях – тренінгах. Тренінги з медіаграмотності сприяють розвитку міжособистісних стосунків, підвищенню розуміння інших, рефлексивному слуханню, ненасильницькій комунікації за рахунок аргументації своєї позиції, зниженню нервово-емоційної напруги, розвитку соціальної сензитивності – сприйнятливості до станів, переживань, думок інших людей, розвитку навичок медіаграмотності, рефлексії і зворотного зв'язку. У процесі тренінгової роботи формуються якості, уміння та навички, що сприяють усвідомленому медіаспоживанню та становленню медіаграмотної особистості;

– дотримання психолого-педагогічної структури вивчення медіаграмотності в процесі професійної підготовки: на першій стадії підготовки відбувається сприймання, усвідомлення, засвоєння і запам'ятовування теоретичного навчального матеріалу; на другій стадії підготовки – проведення спеціальних тренувальних вправ, засвоюються практичні навички та вміння; на третій стадії підготовки

здійснюється повторення, поглиблення і закріплення знань, удосконалення практичних умінь і навичок (Бельчева та ін., 2014, с. 152). Успішне формування медіаграмотності в курсантів НАНГУ пов'язане із засвоєнням дій щодо розуміння роботи медіа, пошуку і обробки інформації, створення контенту, взаємодії з іншими через медіа, ефективного використання медіа. Перехід від простих до складних завдань, що формує вміння на рівні усвідомлення мети завдання, розуміння його змісту і способів виконання. Для формування вмінь важливі свідоме ставлення, готовність курсанта до вироблення умінь, інтересу з метою ефективного виконання дій, спрямованих на розв'язання завдання. Не менш важливу роль відіграють попередній досвід, теоретичні знання, здібності та нахили, тип нервової системи курсантів тощо. Правильно реалізовані структурні компоненти навчальної діяльності (навчальне завдання, вправи з медіаграмотності, навчальні дії, контроль за засвоєнням, оцінка міри засвоєння) стимулюють розумову активність курсантів з вивчення медіаграмотності, привчають їх цілеспрямовано спостерігати, шукати в повідомленнях, знаках, акцентах, словах факти та судження, емоції, приховані засоби впливу та робити висновки й узагальнення, приймати рішення. Сформовані вміння перевірки медіатекстів підвищують бажання надалі працювати з інформацією і перетворюються у звичку, що в цілому впливає на формування медіаграмотності;

– стимулювання процесу навчання особливо важливе для активізації особистості курсанта у його власному розвитку в напрямку опанування умінь та навичок медіаграмотності. Важливу роль відіграє мотивація до навчання як система стійких мотивів, серед яких психологи визначають: *безпосередньо-спонукальні мотиви*, що ґрунтуються на позитивних емоціях навчання, яскравості змісту, новизні, цікавому викладанні, бажанні отримати похвалу, нагороду за виконане завдання тощо; *перспективно-спонукальні мотиви* – усвідомлення соціального, практично-прикладного значення медіаграмотності, зв'язок знань з медіаграмотності з реальним життям, розвинуте почуття обов'язку, відповідальності за

передачу та розповсюдження медіапродуктів; *інтелектуально-спонукальні мотиви* – розвиток пізнавальних інтересів і потреб. Нижчий, елементарний рівень пізнавального інтересу обумовлюється увагою до конкретних фактів, подій, описів, дій за зразком. Другому рівневі властивий інтерес до залежностей, причинно-наслідкових зв'язків між фактами, судженнями та коментарями, що містяться у медіаповідомленнях та їх самостійного встановлення. Третій, вищий рівень виявляється в інтересі до глибоких проблем функціонування медіа, творча діяльність з метою створення нових медіапродуктів. Сформованість вищого рівня пізнавального інтересу свідчить про наявність пізнавальної потреби до подальшого вивчення медіаграмотності;

– профілактика психологічного здоров'я курсантів у зв'язку з впливом медіапродуктів на психіку (превентивна і поточна допомога при душевних стражданнях, пов'язаних із розладами настрою, що спричинено надмірним користуванням медіа та відсутністю умінь розпізнавати якість інформації; із депривацією, яка виникає внаслідок скорочення або обмеження користування гаджетами та інтернетом; із булінгом, який виникає на ґрунті мови ворожнечі, агресії, що обумовлена відсутністю умінь розпізнавати стереотипи, упередження та наслідки потрапляння в інформаційну бульбашку).

Найважливішими суб'єктивними психолого-педагогічними умовами формування медіаграмотності курсантів НАНГУ є соціальна відповідальність, критичне мислення, локус контролю, емоційний інтелект.

Поняття «соціальна відповідальність» трактується як обов'язок і готовність соціального суб'єкта відповідати за свої дії та їхні наслідки. Це зобов'язання людини перед кимось і за щось. На думку К. Назаренко, «соціальна відповідальність» – це здатність, можливість або необхідність відповідати за те, що має відношення до життя людей та їх відносин у суспільстві (Назаренко, 2017, с. 245). Якщо всі користувачі мережі інтернет стають і виробниками контенту, то підвищується ризик отримати неякісну інформацію через людей, які

можуть навмисно поширювати фейки або маніпулювати свідомістю інших. Проблема формування особистісної відповідальності у курсантів НАНГУ за передачу інформації, її публікацію у соціальних мережах, месенджерах має особливе значення. Бути відповідальним за все, що відбувається в житті, розуміючи, що кожна життєва подія – це результат власного вибору окремої людини.

Наступною суб'єктивною психолого-педагогічною умовою є критичне мислення. На Всесвітньому економічному форумі в Давосі визначено критичне мислення як одну із важливіших навичок людини XXI століття. Здатність людини критично мислити визначається умінням об'єктивно оцінювати власні думки та перевіряти інформацію у декількох різних джерелах, вміти розпізнавати оціночні судження та емоції у повідомленнях, розуміти мету впливу для прийняття рішень. Критичне мислення не можна підпорядкувати певному порядку або плану дій, воно виступає показником інтелекту людини, яка має здатність орієнтуватися в інформаційному просторі. Курсанти НАНГУ навчаються критичному мисленню через оцінку медіатекстів, аналіз подій, перевірку інформації за допомогою інструментів фактчек-аналізу, участі у дослідницьких заходах з вивчення впливу медіа на сприйняття інформації. Критичне мислення допомагає аналізувати, розвивати власні погляди, не піддаватись маніпуляційним впливам, зробити висновки та ухвалити об'єктивно обґрунтовані рішення особливо при оцінці конфліктів та інформації з високим ступенем емоційної забарвленості.

Серед суб'єктивних психолого-педагогічних умов формування медіаграмотності курсантів нами визначено локус контролю. Він впливає на вибір джерел отримання інформації у медіапросторі, поведінку курсантів у суспільстві і взаємодію з іншими людьми. Інформація, яка нас оточує, має великий вплив на майбутніх офіцерів. Виробниками інформації стають самі курсанти, які створюють та передають інформацію іншим. На жаль, повідомлення, які передаються один одному, можуть містити неправду, маніпуляцію, помилки, перебільшення, розстановку акцентів, а також навмисну дезінформацію або фейки.

Курсанти, які отримують інформацію, не володіючи інструментами перевірки, більше схильні до прийняття рішень всупереч своїм морально-етичним принципам, особливо якщо інша людина, яка виступила джерелом інформації, має високий авторитет або соціальний вплив. Тому показник психіки курсантів – локус контролю – відіграє важливу роль для прийняття рішень щодо обрання тих джерел інформації, яким можна довіряти. Локус контролю визначає, що є причиною подій в житті курсанта та хто несе за них відповідальність.

Емоційний інтелект, як важлива умова формування медіаграмотності курсантів, виявляється в умінні розпізнавати емоції у повідомленнях. Як зазначає Джилл Хессон, емоційний інтелект – це вміння виявляти емоції, щоб активувати мислення, і використовувати мислення або розуміти та управляти емоціями (Хессон, 2020, с. 95). Для формування медіаграмотності курсантам важливо вміти розуміти й направляти свої емоції під час взаємодії з медіа, а також розуміти мету повідомлення, наміри, поведінку та вплив інших людей, що здійснюється через медіа. Чим точніше курсант зможе розпізнати емоцію інших людей, тим адекватніше буде його реакція на них та ефективніша взаємодія у медіапросторі. Емоційний інтелект допомагає краще зрозуміти справжні мотиви та потреби інших людей, які вони виявляють у медіатекстах та обирати правильні способи взаємодії з ними. Розвинений емоційний інтелект надає більше можливостей для мислення та виробляє звичку спочатку думати, а потім діяти. Якщо курсант чітко розуміє, які емоції він відчуває на той або інший медійний продукт, вміє їх контролювати, то може зупинитись та дати собі час, щоб заспокоїтися та перевірити інформацію для прийняття зважених дій.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** На основі аналізу наукової літератури встановлено, що до об'єктивних психолого-педагогічних умов формування медіаграмотності курсантів Національної академії Національної гвардії належать: діагностика рівня медіаграмотності, формування суб'єкт-суб'єктних взаємин в освітньому процесі, проведення

тренінгів з медіаграмотності та розвиток здібностей до критичного мислення, дотримання психолого-педагогічної структури вивчення медіаграмотності в процесі професійної підготовки, стимулювання процесу саморозвитку курсантів у напрямку опанування умінь та навичок медіаграмотності, профілактика психічного здоров'я курсантів у зв'язку з впливом медіапродуктів на психіку. Суб'єктивними

умовами виступають: соціальна відповідальність, критичне мислення, локус контролю, емоційний інтелект. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в експериментальній перевірці ефективності впровадження запропонованих психолого-педагогічних умов формування медіаграмотності в курсантів Національної академії Національної гвардії України в процесі їх професійної підготовки.

### Література

- Бельчева Т. Ф., Ізбаш С. С., Елькін М. В. Педагогіка. Практичний курс: підручник за кредитно-модульною технологією навчання для бакалаврів. Мелітополь : Видавництво МДПУ імені Богдана Хмельницького, 2014. 304 с.
- Дворнікова Н. Педагогічні умови модернізації навчально-виховного процесу у ВНЗ: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ін-т вищої освіти АПН України. Київ, 2009. 20 с.
- Директива командувача Національної гвардії України № Д15 від 26 червня 2017 р. «Про вдосконалення організації роботи з особовим складом у Національній гвардії України».
- Дьоміна В. В. Проблема формування медіаграмотності майбутніх перекладачів. 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. 119–126. DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-2-12>
- Іванов В., Волошенюк О., Кульчинська Л. Медіаосвіта та медіаграмотність: короткий огляд. Київ : АУП, ЦВП, 2011. 58 с.
- Ізбаш С. С. Медіакомпетентність як складова андрагогічної підготовки майбутніх магістрів освіти. *Сучасний простір медіаграмотності та перспективи його розвитку*: збірник статей Сьомої Міжнар. наук.-метод. конф. Київ : Академія української преси. 2019. С. 297–309.
- Концепція впровадження медіаосвіти в Україні. Схвалена постановою Президії Національної Академії педагогічних наук України від 20.05.2010 р. Протокол №1-776-150. 15 с. URL : <http://mediaosvita.org.ua/2013/11/18/kontseptsiia-vprovadzhennia-mediaosvity-v-ukraini/>
- Маршалл Маклюэн Понимание медиа: внешние расширения человека. Москва : Кучково поле, 2007. 464 с.
- Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник для студентів педагогічних коледжів / Ред.-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк; За науковою редакцією В. В. Різуна. Київ : Центр Вільної Преси, 2014. 431 с.
- Назаренко К. С. Принцип соціальної відповідальності в діяльності сучасних українських мас-медіа / *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи»*. Випуск 39. 2017. С. 244–252.
- Приходькіна Н. О. Тенденції розвитку медіаосвіти учнів у закладах середньої освіти розвинених англomовних країн: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Національна академія педагогічних наук України, Інститут педагогіки. Київ, 2021. 536 с.
- Словник української мови / Академічний тлумачний словник 1970-1980. URL : <http://sum.in.ua/s/umova>

- Тулодзєцький Г., Герціг Б., Графе С. Медіаосвіта в школі та на уроці: Основи і приклади / За загал. ред. В. Ф. Іванова; Пер. з нім. В. Климченка. Київ : Академія української преси, Центр вільної преси, 2020. 405 с.
- Хессон Дж. Кишенькова книжка емоційного інтелекту / перекл. Є. Бондаренко. Київ : Фабула. 2020. 176 с.
- Шейбе С., Рогоу Ф. Медіаграмотність : Підручник для вчителя / перекл. з англ. С. Дьома; за заг. ред. В. Ф. Іванова, О. В. Волошенко Київ : Центр вільної преси, Академія української преси, 2014. 319 с. URL : [https://issuu.com/irf\\_ua/docs/dp-2014-5](https://issuu.com/irf_ua/docs/dp-2014-5)
- Ячменик М. М. Підготовка майбутніх учителів української мови і літератури до використання засобів медіаосвіти у професійній діяльності: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Суми, 2019. 358 с.
- Aufenanger S., Schulz-Zander R., Spanhel D. (Hrsg.) Jahrbuch Medienpädagogik 1. VS Verlag für Sozialwissenschaften Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden. 2001. 463.
- Baacke D. Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. medien praktisch. 1996. 20(78), p. 4–10.
- Funiok R. Die Medienpädagogik vor den neuen Medien und Informationstechnologien. Aufgaben, Handlungsfelder, Orientierungen. Engagement 1984. (4), p. 285–299.
- Gerbner D., Gross L., Melody W. Teacher-image in Mass-culture: Symbolic Functions of the Hidden Curriculum. Media and symbols: the forms of expression, communication, and education. Chicago, IL: University of Chicago Press. p. 470–497.
- Kubey R. Media Education: Portraits of an Evolving Field. In: Kubey, R. (Ed.) Media Literacy in the Information Age. New Brunswick & London: Transaction Publishers, 1997, p. 3.
- McMahon B., Quin, R. Media Education or Celebration. Telemedium. The Journal of Media Literacy. 2000. Vol. 46. № 1. p. 6–7.
- Media literacy in a digital world : European Parliament resolution of 16 December 2008 (2008/2129(INI)). URL : <https://bit.ly/3GVh6IZ> (дата звернення 07.11.2021).
- Schorb B. Medienkompetenz. In: Hütther, J. u. Schorb, B. (Hrsg.): Grundbegriffe ..., a.a.O., 2005. s. 257–262.

### References

- Aufenanger, S., Schulz-Zander, R. & Spanhel, D. (Hrsg.) (2001). Jahrbuch Medienpädagogik 1. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden. (deu).
- Baacke, D. (1996). Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. medien praktisch. Vol. 20(78), 4–10. (deu).
- Bielcheva, T. F., Izbash, S. S. & Elkin, M. V. (2014). Pedagogy. Practical course: Tutorial for credit-modular training technology for bachelors. Publishing Bogdan Khmelnytsky Melitopol state pedagogical university. (ukr).
- Concept of media education in Ukraine. Approved by the Resolution of the Presidium of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine of 20.05.2010. Protocol №1-776-150. <http://mediaosvita.org.ua/2013/11/18/kontseptsiia-vprovadzhennia-mediaosvity-v-ukraini/> (ukr).
- Dictionary of Ukrainian Language / Academic Class Dictionary 1970-1980. <http://sum.in.ua/s/umova> (ukr).
- Directive Commander of the National Guard of Ukraine № D15 of June 26, 2017 «On Improving Organization of Work with Personnel in the National Guard of Ukraine». (ukr).
- Dvornikova, N. (2009). Pedagogical conditions for modernization of educational process in universities. Abstract of the candidate's thesis. Institute of Higher Education of the APS of Ukraine. (ukr).
- Domina, V. V. (2020). The issue of forming media literacy of future translators. 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 Khortytisia National Educational and Rehabilitation Academy of Zaporizhzhia Regional Council, Iss. 1(2). 119–126. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-2-12>. (ukr).
- Funiok, R. (1984). Die Medienpädagogik vor den neuen Medien und Informationstechnologien. Aufgaben, Handlungsfelder, Orientierungen. Engagement Vol. 4, 285–299. (deu).
- Gerbner D., Gross, L. & Melody, W. (2011). Teacher-image in Mass-culture: Symbolic Functions of the Hidden Curriculum. Media and symbols: the forms of expression, communication, and education. Chicago, IL : University of Chicago Press. 470–497. (eng).
- Hesson, Jill (2020). Pocket Book of Emotional Intelligence. Fabula. (ukr).
- Hüther, J. & Schorb, B. (Hrsg.) (2005). Medienkompetenz. Grundbegriffe ..., a.a.O., 257–262. (deu).
- Ivanov, V. F. & Volosheniuk, O. V. (Ed). (2014). Media Education and Medialiteracy: Textbook for students of pedagogical colleges; By scientific edition of V. V. Risun. Free Press Center. (ukr).
- Ivanov, V., Volosheniuk, O. & Kulchynska, L. (2011). Media Education and Medialiteracy: A brief overview. AUP. (ukr).
- Izbash, S. S. (2019). Mediacompetence as a component of Andragogical Preparation of Future Masters of Education. *Modern space of medialiteracy and prospects of its development: a collection of articles of the Seventh International Scientific and Methodological Conference*. Academy of Ukrainian Press, 297–309. (ukr).
- Kubey, R. (Ed.) (1997). Media Education: Portraits of an Evolving Field. Media Literacy in the Information Age. New Brunswick & London: Transaction Publishers, p. 3 (eng).
- Makljuven, Marshall (2007). Understanding Media: The Extensions of Man. : Kuchkovo Field, 2007. (rus).
- McMahon, B. & Quin, R. (2000). Media Education or Celebration. Telemedium. The Journal of Media Literacy. Vol. 46. № 1. p. 6–7 (eng).
- Media literacy in a digital world : European Parliament resolution of 16 December 2008 (2008/2129(INI)). <https://bit.ly/3GVh6IZ> (eng).
- Nazarenko, K. S. (2017). The principle of social responsibility in the activities of modern Ukrainian mass media. *Bulletin of the V. N. Karazin Kharkiv National University. Series «Sociological research of modern society: methodology, theory, methods»*. Issue 39. 244–252. (ukr).
- Prykhodkina, N. O. (2021). Trends in the development of media education of students in secondary education institutions of developed English-speaking countries. Doctorate's thesis. National Academy of Educational Sciences of Ukraine. Institute of Pedagogy. (ukr).
- Sheibe, S., Rohou, F. (2014). Medialiteracy : Textbook for Teacher. Free Press Center. Academy of Ukrainian Press. (ukr).
- Tulodzietskyi, G., Hertsig, B., Grafe, S. (2020). Media Education at School and Lesson: Basics and Examples. Academy of Ukrainian Press. Free Press Center. (ukr).
- Yachmenyk, M. M. (2019). Preparation of future teachers of the Ukrainian language and literature to the use of media education in professional activity. Candidate's thesis. Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko (ukr).

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАГРАМОТНОСТИ У  
КУРСАНТОВ НАЦИОНАЛЬНОЙ АКАДЕМИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ УКРАИНЫ**

**Светлана Избаш, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры психологии и педагогики, Национальная академия Национальной гвардии Украины, Харьков, Украина, e-mail : [izbashes@gmail.com](mailto:izbashes@gmail.com)**

Научная статья посвящена проблеме определения психолого-педагогических условий формирования медиаграмотности курсантов Национальной академии Национальной гвардии Украины. Внимание акцентировано на формирование сознательного поведения в интернет среде, в частности, понимание причин и последствий деструктивных информационно-психологических

*угроз, соблюдения критической дистанции к различным жанрам медиатекстов в средствах массовой коммуникации, распознавания психологических механизмов воздействия на личность курсанта через эмоции. Описанные психолого-педагогические условия формирования медиаграмотности у курсантов Национальной академии Национальной гвардии Украины будут способствовать повышению резистентности будущих офицеров к негативному воздействию медиа, повышению уровня медиаграмотности, способности контролировать потребление медиaproдуктов, легче ориентироваться в медиaprостранстве, отличать информацию из официальных источников от сообщений деструктивного характера, которые могут нанести вред как отдельной личности, так и государству в целом.*

**Ключевые слова:** медиаграмотность, критическое мышление, информационная война, социальная ответственность, локус контроля, эмоциональный интеллект, пропаганда, медиакультура, медиаобразование.

### PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF MEDIA LITERACY IN CADETS OF THE NATIONAL ACADEMY OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE

**Svitlana Izbash, PhD (Pedagogical Sciences), Associate Professor, Professor at the Department of Psychology and Pedagogy, National Academy of the National Guard of Ukraine, Kharkiv, Ukraine, e-mail: izbashes@gmail.com**

The scientific article is devoted to the problem of determining the psychological and pedagogical conditions of media literacy formation in the cadets of the National Academy of the National Guard of Ukraine during their professional training. A brief analysis of the concept «media literacy» revealed that it includes the skills to analyze, assess and use media communication in different forms and genres. A classification of objective and subjective psychological and pedagogical conditions for the formation of media literacy for cadets has been proposed. It has been established that the objective psychological and pedagogical conditions for the formation of media literacy in cadets include: diagnostics of the media literacy level, formation of subject-subject relationships in the educational process, conducting trainings on media literacy and the development of the ability for critical thinking, compliance with the psychological and pedagogical structure in the study of media literacy in the process of professional training, stimulating the process of self-development of cadets in the direction of mastering the skills of media literacy, prevention of mental health issues in cadets due to the influence of media on the psyche. Subjective conditions are the following: social responsibility, critical thinking, locus of control, emotional intelligence. The attention is focused on the formation of conscious behavior in the Internet, in particular, understanding of the causes and consequences of destructive information and psychological threats, compliance with the critical distance to various genres of media texts in media communications, recognition of psychological mechanisms of impact on the identity of the cadet through emotions. The described psychological and pedagogical conditions for the formation of media literacy in the cadets of the National Academy of the National Guard of Ukraine will contribute to increasing the resistance of future officers to the negative impact of media, increase the level of media literacy, the ability to control the consumption of media products; it is easier to navigate the media space, to distinguish information from official sources from destructive information, which may harm both a personality and the state as a whole.

**Key words:** media literacy, critical thinking, information war, social responsibility, control locus, emotional intelligence, propaganda, media culture, media education.

Стаття надійшла до редакції / Received 01.11.2021

Прийнята до друку / Accepted 08.11.2021

Унікальність тексту 89,8 % (Unicheck ID 1009977682)

© Ізбаш Світлана Сергіївна, 2021.

DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-5>

УДК: 378.015.31.091.2:001.8]:004(045)

Альона Олександрівна Прокопенко  
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інформатики  
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради  
м. Харків, Україна  
[prokopenko.hgpa@gmail.com](mailto:prokopenko.hgpa@gmail.com)

## ФІЛОСОФСЬКИЙ ТА ЗАГАЛЬНОНАУКОВИЙ РІВНІ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ЗАСАД ЕДУКАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ДІДЖИТАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ

*У науковій статті на основі аналізу науково-педагогічної, філософської літератури з'ясовано філософський та загальнонауковий рівні методологічних засад едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти. Висвітлено авторське розуміння діджиталізації освітнього процесу. Визначено завдання та функції методології, зокрема в умовах діджиталізації. Схарактеризовані філософський рівень (діалектичні закони, а саме: закон єдності і боротьби протилежностей, закон переходу кількісних змін у якісні, закон заперечення заперечення) та загальнонауковий рівень (методологічні підходи: системний, синергетичний, стратегічний та аксіологічний).*

**Ключові слова:** методологія, діджиталізація освіти, едукація, методологічні засади, майбутні вчителі.

**Вступ.** Сучасні реалії (технократизм, пандемія, занепад духовних цінностей тощо) висувають нові вимоги до підготовки майбутніх учителів як до фахівців, які першочергово впливають на формування свідомості підростаючого покоління, яке в майбутньому покликане представляти державу на міжнародній арені.

Підтвердженням зазначеної тези є висновки, зроблені А. Харківською (2013), яка зазначає, що «світовий освітній ринок є висококонкурентним, оскільки освіта все частіше стає засобом просування країни на глобалізованому ринку праці та міжнародному ринку новітніх технологій» (с. 3). Тому виникає нагальна потреба у підготовці висококваліфікованих та конкурентноспроможних фахівців, які здатні до самоосвіти та самовдосконалення. Варто зауважити, що сучасна молодь надає великої уваги використанню цифрових технологій, які полегшують їхнє життя, допомагають підтримувати зв'язок з рідними та однодумцями на відстані, тримають у центрі актуальних новин, дають змогу швидко знаходити необхідну інформацію тощо. А сам процес цифрового та інноваційного опанування різноманітних технологій передбачає діджиталізацію усіх сфер

людської діяльності, зокрема освітньої галузі. Процес діджиталізації в освіті спрямований на полегшення опанування навчального матеріалу, оптимальне використання часу, підвищення рівня мотивації учасників освітнього процесу тощо.

Діджиталізацією освіти за А. Харківською (2020) є сукупність процесів, що включають перехід змісту освітніх програм у цифрову форму, створення інформаційно-цифрових платформ, які дозволяють здобувачам освіти самостійно опанувати необхідні знання; оснащення закладів освіти необхідною інфраструктурою, що дозволяє здобувачам освіти, науковим, науково-педагогічним і педагогічним працівникам, співпрацівникам використовувати цифровий інформаційно-орієнтований контент задля підвищення рівня професійної кваліфікації. А. Малахов та О. Хмельна (2021) зазначили, що одним з викликів діджиталізації сучасного суспільства є готовність учителя до асиміляційного процесу в галузі освіти «цифрової трансформації процесу навчання, проектування індивідуальної освітньої траєкторії та організації сучасного процесу педагогіки партнерства між учнями та вчителем, педагогами та батьками» (с. 399). Відповідно, до нагальних завдань закладу вищої освіти в умовах діджиталізації



відносять: розробку нормативно-правових, науково-методичних основ створення нового освітнього простору; використання електронних інформаційних платформ і засобів підтримки освітнього процесу; упровадження системи дистанційного та змішаного навчання; розширення доступу до самоосвіти, саморозвитку та самовдосконалення всіх учасників освітнього процесу; розробку електронних навчально-методичних комплексів для освітніх компонентів; організацію системи безперервного підвищення рівня кваліфікацій наукових, науково-педагогічних і педагогічних працівників у сфері цифрових технологій тощо (Харківська, 2020а, с. 196).

Зарубіжний та вітчизняний досвід діджиталізації в освіті досліджували В. Сухонос, Ю. Гаруст та Я. Шевцов (2019). І. Варжанський (2020) вивчав виклики діджиталізації в системі освіти закладів вищої освіти. О. Жерновникова (2018) оцінила стан діджиталізації в Україні та узагальнила світовий досвід проблеми діджиталізації в освіті. Теоретичний аспект розв'язання проблеми підвищення рівня терціарної освіти майбутніх педагогів, зокрема інформаційно-комунікативної культури, висвітлено М. Рогановою та ін. (2021) у колективній монографії. А. Кочубей (2013) досліджував поняття освіти як ефективного засобу цілісності підготовки фахівців закладу вищої освіти та визначив її сутність з позицій загального психолого-педагогічного підходу щодо вирішення проблеми інтегральної цілісності освітнього процесу. Також різним питанням вивчення і застосування методологічних підходів в освіті присвячені роботи таких вітчизняних та зарубіжних науковців, як: С. Гончаренко (2007), Л. Ваховський (2006), Є. Хриков (2018), О. Адаменко (2006), А. Харківська (2013), П. Пандей та М. Пандей (2015), Р. Кумар (2011) та інші.

Хоча представлений нами огляд наукових розвідок у проблемному полі досліджуваної теми демонструє наявність багатьох ґрунтовних праць, проте очевидною для нас є потреба в продовженні наукових пошуків щодо розробки методологічних засад освіти майбутніх фахівців різних галузей, що зумовлено багатьма актуалізуючими чинниками, зокрема, глобальною діджиталізацією сучасної освіти.

**Мета дослідження** – проаналізувати науково-педагогічну літературу, визначити та обґрунтувати філософський та загальнонауковий рівні методологічних засад освіти майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти.

**Методи дослідження:** системний аналіз філософської, науково-методичної літератури із метою з'ясування філософських законів та загальнонаукових підходів дослідження, освіти майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти, систематизація та узагальнення отриманих результатів.

**Осмислення сутності та змісту понять «методологія», «методологія дослідження в умовах діджиталізації» та «методологічні засади освіти» в контексті дослідження.** У «Словнику-довіднику з професійної підготовки» (2006) поняття «методологія» трактується як система принципів, способів організації / побудови теоретичної та практичної діяльності, а також вчення про цю систему. Л. Ваховський (2006), досліджуючи питання методології, робить акцент на значимості її сутнісних ознак: «Бачення в пізнанні не тільки його відбиваючої, а й конструктивної основи; рефлексивне ставлення до наявних структур науково-пізнавальної діяльності, вихід за їх межі з метою створення проекту плану нової діяльності» (с. 18). Т. Сорочан (2005) під методологією дослідження розуміє «вчення про структуру, логічну організацію, методи і засоби діяльності; вчення про принципи побудови, форми та способи наукового пізнання».

Нам імпонує думка Є. Хрикова (2018) стосовно правильно розробленої методології, що передбачає обґрунтування та майбутню реалізацію методології задля отримання нових наукових знань. Також науковець зазначив, що є необхідність у вирішенні таких завдань методології, як «що буде робити науковець» (що становить об'єкт дослідження), «чому він буде це робити» (методологічні засади) і «як він це буде робити» (методи, які буде застосовувати) (с. 129).

Н. Кушнарєнко та В. Шейко (2006) обґрунтували функції методології, які в умовах діджиталізації освіти набули нового значення, так нами було виокремлено:

1. Обґрунтування способів здобуття наукових знань, зокрема через новітні інформаційні технології (дистанційне спостереження, статистичні дані з усього світу, телебачення, Інтернет, соціальні мережі тощо).

2. Орієнтація на досягнення мети та висвітлених завдань.

3. Різностороннє вивчення досліджуваного об'єкта, використовуючи різноманітні платформи (Facebook, Instagram, BBC, Casers тощо).

4. Забезпечення повноцінних трактувань, обґрунтованих класифікацій та систематизації визначених понять.

5. Розробка наукової інформації, що базується на об'єктивних фактах (с. 56).

Отже, враховуючи вищезазначене, під «методологією дослідження в умовах діджиталізації освіти» будемо розуміти теоретичні засади наукового пізнання досліджуваного феномену, що включають систему фундаментальних, загальнонаукових, конкретнонаукових та технологічних підходів, закономірностей, принципів і методів, способів логічної організації та структурування теоретичної та практичної складових освітнього процесу в умовах діджиталізації.

Відповідно до алгоритму наукової розвідки обґрунтуємо методологічні підходи дослідження. У науковій літературі зустрічаються різні визначення «методологічного підходу»:

– «визначена позиція, що зумовлює дослідження, проєктування, організацію будь-якого явища, процесу» (Курлянд, 2007, с. 450);

– «принципова методологічна орієнтація дослідження, як точка зору, з якої розглядається об'єкт вивчення (спосіб визначення об'єкта), як поняття або принцип, який керує загальною стратегією дослідження» (Блауберг, Юдін, 1973, с. 74);

– «спосіб вивчення об'єкта, що ставить кордони його пізнання і визначає загальну стратегію дослідження» (Шипіліна, 2011, с. 29) тощо.

Тому під поняттям «методологічний підхід» розуміємо провідну наукову позицію, що покладена в основу дослідження будь-якого феномену. Проте зауважимо, що процес діджиталізації це лише «зміна парадигми того, як

саме ми міркуємо, які інструменти обираємо для дій, яким стратегіям надаємо перевагу в спілкуванні один з одним та із зовнішнім середовищем» (Кучерак, 2020, с. 92). Тому методологічні підходи залишаються основними та провідними для досягнення мети дослідження, а діджиталізація надає ширші можливості для їх застосування.

Отже, правильність обрання методологічних підходів дозволить визначити стратегічні напрями дослідження, забезпечуючи тим самим вирішення низки проблем, а саме: аналіз едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти як проблема педагогічної науки і практики; визначення і впорядкування критеріально-понятійного апарату та його сутнісних характеристик; обґрунтування теоретичних та методологічних засад педагогічної концепції едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти (виявлення закономірностей, визначення принципів та організаційно-педагогічних умов, розробка фрейму педагогічної концепції досліджуваного феномену); розробка та експериментальна перевірка авторської концептуальної моделі досліджуваного процесу; виявлення тенденцій едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти.

У процесі наукового пошуку ми спиралися на загальну чотирьохрівневу класифікацію методології за Е. Юдіним (1978): перший рівень методології – фундаментальний (філософський) – акмеологічний рівень методології наукового пізнання, що слугує методологічним базисом для здійснення подальших досліджень і розробок нових теорій, обґрунтування загальнонаукових, конкретнонаукових та технологічних підходів, фундаментальних ідей філософії (філософських категорій, законів, принципів тощо); другий рівень – загальнонауковий – визначення методологічних підходів (системний, синергетичний, стратегічний, аксіологічний) та методів для майбутньої розробки педагогічної концепції едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти; третій рівень – конкретно науковий – обґрунтування авторської концептуальної моделі едукації майбутніх

учителів в умовах діджиталізації освіти, що складається з методологічно-цільового, структурно-функціонального, організаційно-управлінського і професійно-зорієнтованого компонентів і ґрунтується на конкретна наукових підходах (компетентнісному, фреймовому, діяльнісному, особистісно-зорієнтованому); четвертий рівень – технологічний – розробка спеціальних методик дослідження ефективності впровадження авторської концептуальної моделі едукції майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти.

Відповідно до теми та мети нашого дослідження розкриємо філософський та загальнонауковий рівні методичних засад едукції майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти. Адже саме філософський та загальнонауковий рівні методологічних засад едукції майбутніх учителів, завдяки діджиталізації освіти, забезпечують свободу пошуку інформації, її персоналізацію, а також її інтерактивність, мультимедійність та субкультурність. А застосування цифрових технологій майбутніми учителями дозволить підвищити рівень їх самоосвіти через опанування світових освітніх ресурсів, цифрових бібліотек, що значно збільшує їх професійні навички та прагнення до самовдосконалення.

#### **Характеристики філософського рівня методологічних засад едукції.**

Д. Чернілевський (2010) із колективом науковців визначили два типи функцій філософського рівня:

1. Виявлення змісту наукової діяльності, взаємозв'язків із різними сферами діяльності людини – практичний розгляд науки, у суспільній та культурній сферах людської діяльності.

2. Удосконалення та оптимізація наукової діяльності з урахуванням філософських постулатів та загально-методичних орієнтирів (с. 169).

Філософський рівень едукції майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти відповідає основам філософської діалектики як учення про найбільш узагальнені закони та аксіоми розвитку природи, суспільства і мислення. З. Курлянд (2007, с. 24) наголошує, що діалектичний підхід до пізнання явищ педагогічної дійсності зумовлений вивченням

суперечностей, що визначаються як взаємодія різних сторін об'єкта чи системи, та становлять цілеспрямований розвиток об'єктивного світу та пізнання.

Уважаємо за необхідне спиратися на взаємопов'язані та взаємообумовлені закони діалектики (закон єдності і боротьби протилежностей, закон переходу кількісних змін у якісні, закон заперечення заперечення). Адже поняття закону фіксує єдності та взаємозалежність між явищами, внутрішніх структурних елементів тощо (Курлянд та ін., 2007, с. 29).

Закон єдності та боротьби протилежностей впливає майже на всі аспекти едукції майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти. Так, педагогічні суперечності едукції можуть спостерігатися як безпосередньо при здійсненні освітнього процесу, який узагалі є нелінійним, (відставання теорії від практики; зміст освітніх компонентів не відповідає сучасним вимогам; існуючі традиційні уявлення щодо засобів отримання знань відстають від можливостей сучасного цифрового інформаційного простору тощо), так і при розробці педагогічних концепцій (виявляється невідповідність: існуючих концепцій новим умовам розвитку суспільства).

Наголосимо, що закон переходу кількісних змін у якісні і навпаки є особливо характерним саме для педагогічних феноменів, адже у процесі едукції відбувається перехід поступово накопичувальних знань, умінь, навичок у загальні, професійні та фахові компетентності; процес виховання та розвитку особистості здобувача вищої освіти дає змогу бачити через відстрочений проміжок часу (момент закінчення ЗВО) досягнення якісно нового рівня особистісних характеристик майбутнього вчителя (моральні якості, ціннісні орієнтації, професійна вмотивованість тощо). А в умовах діджиталізації освіти майбутні вчителі опановують уміння та навички працювати з цифровими технологіями, що розширюють їхні можливості до самовдосконалення упродовж не тільки періоду навчання, а й поза ним – під час власної професійної діяльності.

Закон заперечення заперечення при розбудові методологічних засад едукції майбутніх

учителів в умовах діджиталізації освіти сприяє розумінню необхідності викоринення застарілих (традиційних) положень, ідей, теорій, концепцій і підтримці сучасних новітніх ідей, наукових доробків, що у результаті забезпечать якісну едукацію майбутніх учителів. При цьому, кожний період розвитку вищої освіти є запереченням минулого, і водночас виступає як період її прогресивного розвитку. Тобто, відкриття широкого спектру новітніх можливостей, завдяки процесу діджиталізації освіти, сприяє розширенню кругозору особистості, застосуванню інноваційних методів роботи, формуванню креативних ідей, різноплановому вивченню конкретного явища тощо.

Відтак, розробку педагогічної концепції едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти пропонуємо здійснювати з урахуванням наведених вище фундаментальних ідей філософії, а також вимог діалектичного методу, які обґрунтувала О. Адаменко (2006): розглядати предмет дослідження у процесі його розвитку; вивчати досліджуване явище у взаємозв'язках з іншими, зокрема тих, що визначають його появу та розвиток; виявляти особливості переходу кількісних змін у якісні; розглядати процес розвитку явища як його саморозвиток (с. 17–18).

**Методологічні підходи, що становлять загальнонаукову основу дослідження едукації.** Розробку педагогічної концепції едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти необхідно досліджувати з урахуванням загальнонаукового рівня методологічних засад, із застосуванням науково обґрунтованих теоретико-методологічних підходів як цілісну, комплексну проблему. А. Харківська (2013) зазначила, що методологічну основу дослідження едукації становлять такі підходи, як-от: системний, синергетичний, компетентнісний, особистісно орієнтований та стратегічний. А. Павленко (2019, 2020) виділяє вчення про рефлексію та систематизацію як найбільш затребувані методологією сучасної науки.

У нашій розвідці базовими загальнонауковими методологічними підходами визначаємо системний, синергетичний, стратегічний та аксіологічний.

Системний підхід передбачає постійне впровадження інновацій, адаптації випускників закладів вищої освіти до різних ситуацій їх майбутньої професійної діяльності тощо (Харківська, 2014, с. 31–35). За Є. Хриковим (2018) системний підхід «передбачає виокремлення структурних та функціональних компонентів педагогічної системи (мети, змісту, форму, методів, технологій, суб'єктів тощо)» (с. 214). А. Жиліна (2007) системний підхід визначає як методологічний напрям у науці, що передбачає розробку методів дослідження (с. 15–20). Отже, усебічне опанування наведених вище дефініцій поняття «системний підхід» й обґрунтування його науковцями як методологічного напрямку дослідження дозволяє дійти висновку, що едукація майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти повинна вивчатися як цілісна динамічна, відкрита, самостійна система, що носить системний та інтегративний характер її формування; вивчення особистості майбутнього вчителя як відкритої багатоскладової системи у процесі спільної діяльності науково-педагогічного працівника і здобувача вищої освіти з метою навчання, виховання та розвитку (едукації) особистості здобувача освіти.

Відповідно до алгоритму дослідження з'ясуємо доцільність використання системного підходу в процесі фахової підготовки майбутніх учителів на філософському та загальнонауковому рівнях методологічних засадах едукації в умовах діджиталізації освіти.

В. Безлюдна (2018) обґрунтовує використання системного підходу задля вивчення професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови як складного системного педагогічного явища із внутрішніми та зовнішніми взаємозв'язками (с. 31–32). Системний підхід у процесі підготовки майбутнього вчителя фізичної культури за Д. Бермудес (2017) вивчається як система взаємопов'язаних та компонентів структури освітнього процесу (с. 30). Тому вважаємо, що системний підхід сприяє підвищенню рівня ефективності освітнього процесу, що зумовлено якісними властивостями характеристик взаємозалежних компонентів. О. Семеніхіна (2017) визначає системний підхід у

процесі професійної підготовки майбутніх учителів як такий, що «охоплює проблему з усіх боків її дослідження», як систему з усіма її характеристиками та відгалуженнями, властивостями та закономірностями. Науковець також зазначає, що систему варто досліджувати як єдину одиницю із власними внутрішніми та зовнішніми зв'язками. Особливостями системи формування професійної готовності вчителя математики визначають: «цілісність, структурність, системність, взаємозв'язок навчання в університеті і професійного середовища, ієрархічність, наступність» (с. 130). Підсумовуючи усе вищезазначене, можна дійти висновку, що застосування загальнонаукового системного підходу дозволяє досліджувати едукацію майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти як цілісний нелінійний педагогічний процес взаємодії і рівноправного партнерства науково-педагогічного працівника із здобувачем вищої освіти з характерними ознаками системності (наявність компонентів, що можуть функціонувати як відокремлено, так і у взаємозв'язку між собою задля досягнення бажаного інтегрального результату), наступності, структурності та взаємозалежності тощо. Для системного підходу в умовах діджиталізації освіти доречним буде використання таких електронних ресурсів, що й передбачають можливості регулювати та дотримуватися структурності та наступності: програми ViCare та Vitoguide (*Нова електронна платформа*, 2021), освітня платформа «Classroom» (*Where teaching*, 2021) тощо.

Синергетичний підхід, як загальнонаукова методологія педагогіки, це «комплекс взаємопов'язаних принципів функціонування різних систем, здатних до самоорганізації» (Костікова, 2008, с. 81). О. Бабакіна (2021) зауважує, що доцільності використання синергетичного підходу визначають як цілеспрямовану діяльність щодо «визначення загальних ознак розвитку й самоорганізації складних, цілісних, нестійких, нелінійних систем» (с. 61). З. Курлянд (2007) наголошує, що в усіх складних системах міститься явище синергії. Вона сприяє самоорганізації, удосконалювання зв'язків системних компонентів. Відповідно до

синергетичного сприйняття світу більшість систем відкритого типу в природі відбувається в постійному обміні синергії. Водночас педагогічні процеси й явища із-за несталості постійних компонентів відносяться до складних систем відкритого типу (Костікова, 2008, с. 81). Відтак, розглядаємо доцільним застосування методології синергетики для пошуку шляхів підвищення ефективності едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти, враховуючи теорію самоорганізації різнопланових складних відкритих систем, нелінійності освітнього процесу, інтерференції сильної та слабкої версій науки тощо. Адже теорія синергетики допомагає зрозуміти і показати взаємозв'язок явищ і процесів, зокрема педагогічних, у результаті чого у досліджуваній системі можуть виявитися ознаки, не характерні жодній із частин новоствореної педагогічної системи. Отже, методологічні засади синергетичного підходу можуть стати підґрунтям при розробці майбутньої педагогічної концепції едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти, оскільки синергетизм проявляється у досягненні сумарного ефекту (що є більшим за ефект впливу окремо кожного компонента) через комбінований вплив усіх компонентів моделі на кінцевий результат/досягнення мети, використання різних цифрових технологій для встановлення цих зв'язків, і забезпечить ефективність майбутньої концепції, враховуючи при цьому можливі флуктації та різні шляхи руху майбутніх учителів у професійному розвитку.

А. Харківська (2012) зазначає, що концепція стратегічного підходу передбачає наявність таких елементів: 1) система цілей; 2) пріоритетні принципи розподілу ресурсів; 3) правила здійснення управлінських дій (с. 106). Т. Сорочан (2005) під стратегією розуміє довготривалий, конкретно визначений напрям розвитку освітнього закладу, який об'єднує цілі, реальні можливості, правила, дії в єдину систему, водночас враховує переваги та недоліки такої організації. Нам імпонує думка Т. Сорочан (2005), тому ми переконані, що стратегічний підхід в умовах діджиталізації освіти спрямований на створення цілей процесу едукації майбутніх учителів з урахуванням не тільки традиційних

цілей (учіння, розвиток та виховання), а й сучасних цілей, що пов'язані із розвитком цифрових технологій, освітніх платформ, електронних ресурсів, комп'ютерних програм тощо. Г. Мінцберг (2000) висвітлив 5 визначень стратегії: як план (послідовність дій); як позиція (положення відносно інших); як «спритний прийом»; як принцип поведінки (поводження); як перспектива (очікувані результати). «Комплексне забезпечення розвитку елементів цифровізації у сформованому плані стратегічного розвитку має цілеспрямовано визначати свою економічну й соціальну роль» (Каліна, 2020, с. 167), що передбачає якісне досягнення визначених цілей, урахуває застосування цифрових технологій для оперативного пошуку інформації, його аналізу, вивчення різноаспектних вітчизняних та зарубіжних наукових доробок. Отже, застосування стратегічного підходу для розробки педагогічної концепції едукативної майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти обумовлено необхідністю розуміння довгострокових перспектив розвитку вищої педагогічної освіти з урахуванням міжнародних вимог до якості підготовки фахівців; характеризується прагненням до постійного удосконалення технічної бази освітнього закладу, розширення освітніх можливостей завдяки комп'ютерній мережі; сприяє передбаченню та можливості своєчасного реагування керівництва освітніх установ (МОН, ЗВО тощо) на виклики сучасності через стратегічне планування, прийняття управлінських рішень, організацію діяльності відповідальних структурних підрозділів, осіб на виконання відповідних управлінських рішень; передбачає контроль за їх виконанням, а також за реалізацією визначених довго-, середньо- та короткострокових цілей підвищення якості едукативної майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти, зокрема їх самоосвіти через мережу Інтернет.

Зазначимо, що розвиток людських цінностей становить найвищу цінність суспільства: моральні (щирість, толерантність, доброта), естетичні (бачення краси довкола), економічні (раціональне використання ресурсів), екологічні (турбота про довкілля) та інші цінності. Н. Нікандров, Л. Новікова та Т. Сергєєва

констатують, що «саме цінності визначають сутність сучасної освіти, а виховання спрямоване на формування ціннісного відношення до світу в сучасній студентській молоді» (цит. по: Безугла, 2015, с. 28–29). Тобто у здобувачів вищої освіти відбувається поступове формування різноманітних аксіологічних орієнтирів, що сприяють конкретній поведінці в різних ситуаціях, індивідуального ставлення до вирішення проблем, до себе та людей довкола. Важливими для дослідження цієї проблематики є висновки Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О. РОМАНОВСЬКОГО, О. ПОНОМАРЬОВА та інших: «Сутність аксіологічних аспектів освіти полягає в тих специфічних ціннісних смислах, які набуває освіта для тих, хто її отримує, хто вчиться (для студентів)» (Товажнявський та інші, 2005). М. Безугла виділила три основні прояви аксіологічних аспектів освіти, що становлять взаємообумовлені складові єдиної цілісної системи освіти, де цінність освіти спрямована на здобувачів вищої освіти, на викладачів та на суспільство в цілому (2015, с. 31). Отже, можемо дійти висновку, що аксіологічний підхід при розробці майбутньої педагогічної концепції едукативної майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти сприятиме усвідомленню цінності едукативної для здобувача вищої освіти (підвищення рівня загальних та професійних знань, умінь та навичок, власної вихованості, здатності до рефлексії та подальшої самоосвіти як однієї із найважливіших цінностей у житті особистості); цінності едукативної для науково-педагогічного працівника (визначається не тільки їх професійною компетентністю, а й отриманням задоволення від своєї професійної діяльності (гордість за досягнення студентів, яких вони навчали, за їх професійний, культурний, духовний розвиток тощо)).

**Висновок.** Сучасний освітній процес закладів вищої освіти відбувається в умовах діджиталізації суспільства, що спричиняє переосмислення традиційних форм методологічних засад едукативної майбутніх учителів, пошук нових шляхів поглиблення рівнів методології. Зокрема, нами визначено та схарактеризовано методологічні засади філософського рівня (серед яких діалектичні

закони: закон єдності і боротьби протилежностей, закон переходу кількісних змін у якісні, закон заперечення заперечення) та загальнонаукового рівня (на якому висвітлено ключові підходи: системний, синергетичний, стратегічний та аксіологічний) освіти майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти.

**Перспективи дослідження** надалі вбачаємо в розробці педагогічної концепції та концептуальної моделі освіти майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти, яка буде зорієнтована на формування та розвиток ціннісного ставлення майбутніх учителів до своєї професії та вихованців у сучасному цифровому світі.

### Література

- Адаменко О. В. Розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині ХХ століття (1950 – 2000 р.р.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / МОН України, Луганський нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2006. 233 с.
- Бабакіна О. О. Розвиток системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти України останньої чверті ХХ – початку ХХІ століття : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / МОН України, Комунал. заклад «Харків. гум.-пед. акад.» Харків. обл. ради, Держ.заклад «Луганський нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Старобільськ, 2021. 715 с.
- Безлюдна В. А. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / МОН України ; Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини ; Рівнен. держ. гум. ун-т. Рівне, 2018. 514 с.
- Безугла М. В. Формування у студентської молоді духовно-культурних цінностей освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / МОН України ; Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. Київ, 2015. 237 с.
- Бермудес Д. Обґрунтування моделі підготовки майбутніх учителів фізичної культури до реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2017, № 7 (71). С. 26–36. URL : <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/03/5-3.pdf>.
- Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода / АН СССР, Ин-т истории естествознания и техники. Москва : Наука, 1973. 270 с.
- Варжанський І. Діджиталізація системи управління освітнім середовищем організації : магістерська дис. : 073 Менеджмент / КПІ ім. Ігоря Сікорського. Київ, 2020. 138 с.
- Ваховський Л. Ц. Конструювання методології регіонального історико-педагогічного дослідження. *Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка*. Серія : Педагогічні науки. 2006. № 19 (114). С. 16–21.
- Гончаренко С. Методологічні засади побудови педагогічної теорії. *Шлях освіти*. Київ : Педагогічна преса. № 2. 2007. С. 2–10.
- Жерновникова О. А. Діджиталізація в освіті. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика: матеріали ІІІ Міжнар. наук.-практ. конф.*(Харків, 10 квітня 2018 р.). Харків, 2018. С. 88–90.
- Жилина А. И. Системный подход как методология педагогического исследования. *Человек и образование*. 2007. № 10–11. С. 45
- Каліна І. І. Методологічні основи розвитку цифровізації в контексті стратегічних пріоритетів національної економіки. *Вчені записки Університету «КРОК» : інноваційна діяльність*. 2020. № 1 (57). С. 164–172.
- Костікова І. І. Сучасні методологічні підходи професійної підготовки вчителя засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2008. № 8. С. 79–83. URL : <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-08/08kiiict.pdf>.

- Кочубей А. Едукація як ефективний засіб цілісності навчально-виховного процесу в технічному ВНЗ. *Нова педагогічна думка*. 2013. № 1.2. С. 32–36. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd\\_2013\\_1](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2013_1).
- Курлянд З. Н., Хмелюк Р. І., Семенова А. В. та ін. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / за ред. З. Н. Курлянд. 3-тє вид., перероб. і допов. Київ : Знання, 2007. 495 с.
- Кучерак І. В. Цифровізація та її вплив на освітній простір у контексті формування ключових компетентностей. *Теорія і методика професійної освіти : інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 22. Т. 2. С. 91–94.
- Малахов А., Хмельна О. Діджиталізація закладу освіти як ефективна модель управління якістю надання освітніх послуг. *Міжнародний науковий журнал «Грааль науки»*. Секція XXIV. Педагогіка та освіта. 2021. № 10. С. 396–409.
- Методологія наукової діяльності : навч. посібник / за ред. професора Д. В. Чернілевського. Вид. 2-ге, допов. Вінниця : АМСКП, 2010. 484 с.
- Минцберг Г., Альстрэнд Б., Лэмпел Дж. Школи стратегій. Санкт-Петербург : Питер, 2000. С. 16–20.
- Нова електронна платформа для вирішення системних рішень. *BICSMANN*. 2021. URL : <https://serviceportal.viessmann.ua/articles/nova-elektronna-platforma-dla-sistemnih-risen>.
- 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, 2020. Вип. 2(3). С. 26–36. DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3-3>
- Павленко А. І. Сучасна методологія педагогіки: значення, роль і місце вчення про рефлексію. *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. 28–39. DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2019-1-3>
- Пономарьова Г. Ф., Харківська А. А., Шапаренко Х. А., Роганова М. В., Чаговець А. І., Полякова І. В. та ін. Підвищення рівня терціарної освіти майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти: теоретичний аспект: колективна монографія. Комунал. заклад «Харків. гум.-пед.акад.» Харків. обл. ради. Харків : ФОП Бровін О.В., 2021. Кн.1. 552 с.
- Семеніхіна О. Методологічні підходи до формування професійної готовності вчителя математики до використання засобів комп'ютерної візуалізації математичних знань. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017. № 2. С. 129–138.
- Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А. В. Семенової. Одеса : Пальміра, 2006. 221 с.
- Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика : монографія. Луганськ : Знання, 2005. 384 с.
- Сухонос В. В., Гаруст Ю. В., Шевцов Я. А. Діджиталізація освіти в Україні: зарубіжний досвід та вітчизняна перспектива впровадження. *Правові горизонти*. 2019. Вип. 19 (32). С. 79–86.
- Товажнянський Л.Л., Романовський О.Г., Пономарьов О.С. Основи педагогіки вищої школи : навч. посібник. Харків : НТУ «ХПІ», 2005. 600 с.
- Харківська А. Управління інноваційним розвитком ВНЗ в умовах формування загальноєвропейського простору вищої освіти. *Теорія та методика управління освітою*: електрон. наук.фах. видання. Вип. 13. 2013. URL : <https://cutt.ly/1eiYWkx>.
- Харківська А. А. Підготовка майбутніх педагогів в умовах цифрового освітнього простору закладу вищої освіти. *Наукові розробки, передові технології, інновації* : матеріали VI Міжнар. наук.-практ. конф. 2020. С. 195–197.



- 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 листопада 2013 року. Ужгород : ДВНЗ «УжНУ», 2014. Вип. 8 (27). С. 31–35.
- Харківська А. А. Теоретичні та методичні засади управління інноваційним розвитком вищого навчального педагогічного закладу : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06 / Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Луганськ, 2012. 596 с.
- Харківська А. А. Формування та розвиток цифрової компетентності педагога в системі навчання впродовж життя – вимога часу. Проблеми інженерно-педагогічної освіти. Серія : Сучасні освітні технології. 2020, № 66. С. 98–105. URL : <http://repo.uipa.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/6318/1/12.pdf>.
- Хриков Є. М. Методологія педагогічного дослідження : монографія. Харків : ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2018. 298 с.
- Шейко В. М., Кушнарєнко Н. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : підручник. 5-те вид., стер. Київ : Знання, 2006. 308 с.
- Шипилина Л. А. Методологія и методы психолого-педагогических исследований : учебное пособие. Москва, 2011. 204 с.
- Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности : методологические проблемы современной науки : монография. Москва : Изд-во «Наука», 1978. 391 с.
- Kumar R. Research methodology : a step-by-step guide for beginners. 2011, 366 p. URL : [http://www.sociology.kpi.ua/wp-content/uploads/2014/06/Ranjit\\_Kumar-Research\\_Methodology\\_A\\_Step-by-Step\\_G.pdf](http://www.sociology.kpi.ua/wp-content/uploads/2014/06/Ranjit_Kumar-Research_Methodology_A_Step-by-Step_G.pdf).
- Research methodology : tools and techniques / Dr. Prabhat Pandey Dr. Meenu Mishra Pandey. Romania : Bridge Center, 2015. 118 p.
- Where teaching and learning come together. Google for Education. 2021. URL : <https://edu.google.com/products/classroom/>.

#### References

- A new electronic platform for solving system solutions. (2021). VISSMANN. <https://serviceportal.viessmann.ua/articles/nova-elektronna-platforma-dla-sistemnih-risen>. (ukr)
- Adamenko, O. V. (2006). Development of pedagogical science in Ukraine in the second half of the twentieth century (1950–2000) : Doctorate thesis : 13.00.01 / Ministry of education of Ukraine, Luhansk Taras Shevchenko National University. (ukr)
- Babakina, O. O. (2021). Development of the system of advanced training of scientific and pedagogical workers of higher education institutions of Ukraine in the last quarter of the XX - beginning of the XXI century : Doctorate thesis : 13.00.01 / Ministry of education of Ukraine, Municipal Establishment "Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy" Of The Kharkiv Regional Council, State Institution "Luhansk Taras Shevchenko National University". (ukr)
- Bermudes, D. (2017). Substantiation of the model of preparation of future physical education teachers for the implementation of variable modules in the process of professional activity. Pedagogical sciences : theory, history, innovative technologies. № 7 (71). 26–36. <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/03/5-3.pdf>. (ukr)
- Beziudna, V. A. (2018). Theory and practice of professional training of future foreign language teachers in higher pedagogical educational institutions of Ukraine : Doctorate thesis : 13.00.01 / Ministry of education of Ukraine ; Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University ; Rivne State University of Humanities (ukr).
- Bezuhla, M. V. (2015). Formation of spiritual and cultural values of education in student youth : Thesis for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.07 / Ministry of education of Ukraine ; Volodymyr Dahl East Ukrainian National University (ukr).

- Blauberg, I. V. & Judin Je. G. (1973). Formation and essence of the system approach / Academy of Sciences Institute of the History of Natural Science and Technology. Nauka. (rus).
- Chernilevskii, D. V. (Ed.) 2010. Methodology of scientific activity: manual : AMSKP. (ukr).
- Honcharenko, S. (2007). Methodological principles of building pedagogical theory. *The path of education* : Pedagogical Press. № 2. 2 – 10 (ukr).
- Judin, Je. G. (1978). System approach and principle of activity: methodological problems of modern science : monograph : Publishing house "Nauka" (rus).
- Kalina, I. I. (2020). Methodological bases of digitalization development in the context of strategic priorities of the national economy. *Scientific notes of KROK University : innovative activity*. № 1 (57). 164–172. (ukr).
- Kharkivska A. A. (2020a). Training of future teachers in the digital educational space of higher education. *Scientific developments, advanced technologies, innovations* : materials of VI International Scientific and practical conference. 195–197 (ukr).
- Kharkivska, A. (2013). Management of innovative development of higher education institutions in the conditions of formation of the pan-European space of higher education. *Theory and methods of education management*: electronic scientific professional publication. Issue. 13. <https://cutt.ly/1eiYWkx>. (ukr)
- Kharkivska, A. A. (2012). Theoretical and methodological grounds of management of the innovative development of higher educational pedagogical institutions : Doctorate thesis : 13.00.06 / State Institution "Luhansk Taras Shevchenko National University" (ukr).
- Kharkivska, A. A. (2014). System approach and innovations in modern pedagogical science. *International Scientific Bulletin* : collection of articles of the participants of XXVII International scientific and practical conference, Uzhhorod – Budapest, 26–29 November 2013. : State higher educational institution "Uzhhorod National University". Issue. 8 (27). 31–35. (ukr)
- Kharkivska, A. A. (2020b). Formation and development of digital competence of the teacher in the system of lifelong learning – a requirement of time. *Problems of engineering and pedagogical education*. Series : Modern educational techniques, № 66. 98–105. <http://repo.uipa.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/6318/1/12.pdf>. (ukr)
- Khrykov, Ye. M. (2018). Methodology of pedagogical research : monograph. TOV «DISA PLluS». (ukr)
- Kochubei, A. (2013). Education as an effective means of the integrity of the educational process in technical universities. *New pedagogical thought*. № 1. 2. 32–36 (ukr).
- Kostikova I. I. (2008). Modern methodological approaches to teacher training by means of information and communication technologies. *Pedagogy, psychology and medical and biological problems of physical education and sports*. № 8. 79–83. <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-08/08kiiict.pdf> (ukr).
- Kucherak, I. V. (2020). Digitization and its impact on the educational space in the context of the formation of key competencies. *Theory and methods of vocational education: innovative pedagogy*. Issue. 22. T. 2. 91–94. (ukr).
- Kumar, R. (2011). Research methodology : a step-by-step guide for beginners. [http://www.sociology.kpi.ua/wp-content/uploads/2014/06/Ranjit\\_Kumar-Research\\_Methodology\\_A\\_Step-by-Step\\_G.pdf](http://www.sociology.kpi.ua/wp-content/uploads/2014/06/Ranjit_Kumar-Research_Methodology_A_Step-by-Step_G.pdf). (eng).
- Kurliand, Z. N. , Khmeliuk, R. I. & Semenova, A. V. (2007). Pedagogy of high school : Znannia. (ukr).
- Malakhov, A. & Khmelna, O. (2021). Digitalization of educational institutions as an effective model of quality management of educational services. *International scientific journal "Grail of Science"*. Section XXIV. Pedagogy and Education. № 10. 396–409. (ukr).
- Minberg, G., Alstrjend B. & Ljempel Dzh. (2000). Schools of strategies : Piter, 16–20. (rus).
- Pandey, Prabhat & Pandey, Meenu Mishra (2015). Research methodology : tools and techniques. Romania : Bridge Center. (eng).

- Pavlenko, A. I. (2020). 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. (2019). Modern methodology of education science: importance, role and position of reflection theory. *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 Rehabilitation Academy of Zaporizhzhia Regional Council, Iss. 1(1). 28–39. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2019-1-3> (ukr).
- Ponomarova H. F., Kharkivska A. A., Shaparenko Kh. A., Rohanova M. V., Chahovets A. I. & Poliakova I. V. and others (2021). Raising the level of tertiary education of future teachers of preschool education: theoretical aspect: collective monograph. Individual entrepreneur Brovin O. V., Book 1. (ukr).
- Semenikhina, O. (2017). Methodological approaches to the formation of professional readiness of a mathematics teacher to use the means of computer visualization of mathematical knowledge. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. № 2. 129–138. (ukr).
- Semenova, A. V. (Ed). (2006). Dictionary of professional pedagogy : Palmira. (ukr).
- Sheiko, V. M. & Kushnarenko, N. M. (2006). Organization and methodology of scientific and research activity : textbook. Znannia. (ukr).
- Shipilina, L. A. (2011). Methodology and methods of psychological and pedagogical research: textbook. (rus).
- Sorochan, T. M. (2005). Preparation of school leaders for managerial activity: theory and practice : monograph. Znannia. (ukr).
- Sukhonos, V. V., Harust, Yu. V. & Shevtsov, Ya. A. (2019). Digitalization of education in Ukraine : foreign experience and domestic prospects for implementation. *Legal horizons*. Issue. 19 (32). 79–86. (ukr)
- Tovazhnianskyi, L. L., Romanovskyi, O. H. & Ponomarov, O. S. and others (2005). Fundamentals of higher school pedagogy: textbook. NTU «KhPI». (ukr).
- Vakhovskyi, L. Ts. (2006). Designing a methodology for regional historical and pedagogical research. *Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University*. Series : Pedagogical Sciences. № 19 (114). 16–21. (ukr)
- Varzhanskyi, I. (2020). Digitization of the management system of the educational environment of organizations : Master's Thesis. : 073 Management / Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute. (ukr).
- Where teaching and learning come together. Google for Education. 2021. <https://edu.google.com/products/classroom/> (eng).
- Zhernovnykova, O. A. (2018). Psychological and pedagogical problems of higher and secondary education in the context of modern challenges: theory and practice : materials of III International scientific and practical conference (Kharkiv, 10 April 2018). 88–90. (ukr)
- Zhilina, A. I. (2007). A systematic approach as a methodology of pedagogical research. *Man and education*. № 10–11. (rus).

### **ФИЛОСОФСКИЙ И ОБЩЕНАУЧНЫЙ УРОВНИ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВ ЭДУКАЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ДИДЖИТАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Алена Прокопенко, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информатики Коммунального учреждения «Харьковская гуманитарно-педагогическая академия» Харьковского областного совета, Харьков, Украина, e-mail : [prokopenko.hgra@gmail.com](mailto:prokopenko.hgra@gmail.com)**

*В статье на основе анализа научно-педагогической, философской литературы выяснен философский и общенаучный уровни методологических засад едукации будущих учителей в условиях диджитализации образования. Продемонстрировано авторское понимание диджитализации*

образовательного процесса. Определены задачи и функции методологии, в частности, в условиях диджитализации. Характеризованы философский уровень (диалектические законы, а именно: закон единства и борьбы противоположностей, закон перехода количественных изменений в качественные, закон отрицания отрицания) и общенаучный уровень (методологические подходы: системный, синергетический, стратегический и аксиологический).

**Ключевые слова:** методология, диджитализация образования, эдукация, методологические устои, будущие учителя.

#### **PHILOSOPHICAL AND GENERAL SCIENTIFIC LEVELS OF METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF EDUCATING FUTURE TEACHERS IN CONDITIONS OF DIGITALIZATION IN EDUCATION**

**Alona Prokopenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Assistant Professor at the Department of Informatics, Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council, Kharkiv, Ukraine, e-mail: [prokopenko.hgpa@gmail.com](mailto:prokopenko.hgpa@gmail.com)**

*Basing on the analysis of scientific and pedagogical as well as philosophical publications, the scientist clarified in the article the philosophical and general scientific levels of the methodological principles of educating future teachers in the conditions of digitalization in education. The author's understanding of digitalization of the educational process is demonstrated. The tasks and functions of the methodology are defined, in particular, in the conditions of digitalization.*

*The author concludes that the dialectical laws are characterized, namely: the law of unity and struggle of opposites, the law of transition from the quantitative to the qualitative, the law of negation of negation (philosophical level of research methodology). The author also describes methodological approaches: systemic (integral nonlinear pedagogical process of interaction and equal partnership), pedagogical (worker with a higher education with characteristic features of systemicity, continuity, structure and interdependence, etc.); synergetic (basis for developing a pedagogical concept of educating future teachers in conditions of digitalization in education, as the synergetism of the author's model will be achieved in the combined effect of reaching the end result / achieving the goal and will ensure the effectiveness of the concept being developed, taking into account the possible fluctuations and different ways of movement of future teachers in their professional development); strategic (due to the need to understand long-term prospects for the development of higher pedagogical education, taking into account international requirements for the quality of training; contributes to the anticipation and ability of timely management of educational institutions to the present-day challenges through strategic planning, management decisions, organization of responsible departments, etc.); axiological (will promote awareness of the value of education for higher education, the value of education for research and teaching staff).*

*It is determined that the use of digital technologies by future teachers will increase their level of self-education through getting access to global educational resources and digital libraries, which significantly increases their professional skills and desire for self-improvement. We see prospects for further research in the development of pedagogical concept and conceptual model of education of future teachers in the language of digitalized education, which will focus on the formation and development of values of future teachers in their profession and students in today's digital world.*

**Key words:** methodology, digitalization of education, education, methodological principles, future teachers.

*Стаття надійшла до редакції / Received 01.11.2021*

*Прийнята до друку / Accepted 19.11.2021*

*Унікальність тексту 95,2 % (Unicheck ID1009734517)*

*© Прокопенко Альона Олександрівна, 2021*

DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-6>

УДК: 378

Ольга Олександрівна Сташук  
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-7817-8739>  
кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри соціальної роботи,  
Хортицька національна академія  
м. Запоріжжя, Україна  
[olgastaschuk@gmail.com](mailto:olgastaschuk@gmail.com)

## РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПІВ ДУАЛЬНОЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ: КОМПАРАТИВНИЙ ПОШУК ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ

*Актуальність теми зумовлена питаннями поглиблення практикоорієнтованості вищої освіти, прагненням багатьох закладів освіти готувати фахівців, рівень яких відповідає сучасним вимогам ринку праці, а також пошуком можливостей для швидкого працевлаштування випускників за фахом. Метою науково-оглядового дослідження визначений компаративний аналіз вітчизняних та зарубіжних розвідок, присвячених вивченню можливостей та ефектів від запровадження дуальної вищої освіти. До основних результатів пошуку відносимо виявлені нами особливості організації дуальної соціально-педагогічної освіти (відстрочений початок виробничої діяльності та індивідуалізований характер дуального навчання в умовах професійної супервізорської підтримки), а також перелік організаційно-методичних можливостей закладів вищої освіти: впровадження дисциплін, програми яких зорієнтовані на дуальну модель навчання; організація виробничої (переддипломної) практики; використання ресурсу підготовки студентами курсових та дипломних робіт за затребуваними сучасною соціально-педагогічною практикою темами; соціокультурна активність студентів (їхнє залучення до соціальних проектів, роботи в складі ГО, волонтерства); стажування за фахом. Визначені нами ефекти від організації освітнього процесу з врахуванням принципів дуального навчання (підвищення академічної успішності, розвиток низки пізнавальних навичок, навичок soft skills, а також стійкого інтересу до продовження навчання, зокрема, на магістерських програмах) підкреслюють доцільність подальших системних розвідок для вирішення порушеної проблеми.*

**Ключові слова:** організаційно-методичні можливості, заклади вищої освіти, принципи, дуальна освіта, ефекти дуального навчання.

**Вступ.** Для багатьох освітян та випускників закладів вищої та фахової передвищої освіти різних країн очевидним є факт, що здобуття певної професійної спеціалізації не гарантує успішної кар'єри. Випускники відчувають проблему із працевлаштуванням, що, за твердженням M. Rostan, A. Stan, зумовлена, насамперед, причинами недостатнього налагодження зв'язків закладів освіти та суб'єктів ринку праці (Rostan, Stan, 2017). У доповіді Європейської комісії значиться, що молодь стикається із цими специфічними проблемами, адже вони є новими на ринку праці, а працедавця зацікавлений більше в досвідчених фахівцях, тому молоді люди часто змушені мати

тимчасову/неповну зайнятість (European Commission, 2021). У цьому ж документі зазначено, що особливої гостроти ця проблема набуває в країнах із слабкою економікою, адже навіть працевлаштовані випускники мають великий ризик звільнення або скорочення, що зумовлений економічними причинами. Відповіддю на зазначені виклики та способом налагодження співпраці суб'єктів освіти та працедавців (з багатьма вигідними для всіх сторін процесу результатами) є реалізація ідеї дуальної освіти.

Інтерес до означеної форми здобуття освіти виник десятиліття тому в багатьох країнах, та, зокрема, Україні. Австрія, Велика Британія, Данія,

Нідерланди, Німеччина, Китай Швейцарія та інші країни використовують дуальну форму освіти (Скидан, Бугайчук, 2019, с. 10). Найбільш відомим (з 60-х років ХХ століття) та вдалим зарубіжним досвідом є дуальна система освіти Німеччини (Бойчевська, 2017; Шимановський, 2019 та інші), яка характеризується широкою розгалуженістю та емпірично підтвердженою ефективністю. Майже 50 % випускників шкіл вступають до закладів професійної та професійно-технічної освіти, з них майже 70 % здобувають дуальну освіту із затвердженого переліку 320 професій. 96 % випускників після закінчення навчання є працевлаштованими (Іщенко, Чайковська, 2019). Проте відзначимо, що ці позитивні результати відображають стан фахової передвищої освіти, відомості ж з результативності застосування дуальної освіти у вищій школі Німеччини обмежені, адже ідея розбудови вищої освіти за дуальною формою тільки набуває поширення (Давліканова, Васильєва, 2019, с. 20).

Впродовж останніх років в Україні дуже активно дискутується питання організації вищої, фахової передвищої освіти за дуальною формою. З 2015 року пілотується загальнодержавний проєкт із запровадження цієї форми здобуття освіти в окремі заклади професійної (професійно-технічної) освіти. Опубліковані перші результати проєкту свідчать про досить позитивні якісні впливи обраної форми навчання: до 97 % працевлаштованих випускників, підвищення якості професійної підготовки на 12-17%, більш стійка та взаємовигідна співпраця з роботодавцями (Дуальна освіта, 2021). Ці результати дали впевненість у подальшій ефективній реалізації обраного напрямку, тому у 2018 році Кабінет Міністрів України схвалив Концепцію підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти, якою окреслено на період до 2024 року створення кластерів дуальної освіти на базі конкурентоспроможних закладів освіти України та роботодавців тощо.

Сьогодні заклади вищої освіти роблять спроби імплементувати принципи дуальної освіти в свої системи. Зокрема, у низці праць опублікований досвід таких закладів, як:

Таврійський державний агротехнологічний університет (Ломейко, 2019), Житомирський національний агроекологічний університет (Скидан, Бугайчук, 2019), Харківський державний університет харчування та торгівлі (Лачкова, 2019), Національний університет харчових технологій (Романенко, 2019), Глухівський агротехнічний інститут імені С. А. Ковпака Сумського НАУ (Литвиненко, 2019), Національний університет водного господарства та природокористування (м. Рівне) (Сорока, Прищеп, Колесник, 2019) та інші. Зазначені заклади освіти організували дуальну форму здобуття вищої освіти для студентів спеціальностей: «Економіка», «Підприємництво, торгівля та біржова діяльність», «Маркетинг», «Облік та оподаткування», «Ветеринарна медицина», «Агрономія», «Агрохімія. Грунтознавство та землеробство», «Агроінженерія», «Електроенергетика, електротехніка та електромеханіка», «Технологія виробництва та переробки продукції тваринництва», «Фінанси. Банківська справа та страхування». Привертає увагу, що попит для організації дуальної освіти мають спеціальності економіко-технологічного спрямування, які мають широкі можливості для організації співпраці з провідними недержавними підприємствами України та зарубіжжя. Проте нам відомий також досвід Сумського державного університету з осмислення організаційно-методичних можливостей ЗВО з впровадження дуальної форми навчання за соціально-педагогічними спеціалізаціями (Світайло та ін., 2020).

Отже, на сьогоднішній день системні кроки держави та переважна більшість наукових досліджень у проблемному полі орієнтовані на вивчення ефектів дуальної освіти в умовах закладів фахової передвищої освіти. Вища ж школа України, яка є досить гнучкою до сприйняття актуальних змін та зорієнтованою на пошук ресурсів для отримання переваг дуальної освіти, тільки розпочинає системні пошуки оптимальних організаційно-методичних моделей запровадження принципів дуальності в процес вищої освіти. Більш визначену позицію спостерігаємо у ЗВО економічного, агротехнологічного, металургійного профілів,

натомість осмислення можливостей ЗВО для організації дуальної соціально-педагогічної освіти ще продовжується. Тому дискусія навколо питання пошуку можливостей закладів вищої освіти в контексті дослідження є на часі.

**Мета:** здійснити огляд сучасних вітчизняних та зарубіжних досліджень щодо реалізації принципів дуальної освіти, представити результати осмислення власного емпіричного досвіду побудови освітнього процесу з ознаками дуальності. Виділити та проаналізувати ефекти дуальної освіти, а також ризики для всіх її суб'єктів.

**Методи:** компаративний аналіз оприлюднених досліджень з проблеми організації дуального навчання, узагальнення результатів; абстрагування із загального контенту конкретних організаційно-методичних рішень щодо реалізації принципів дуальності в умовах закладів вищої освіти; конкретизація результатів емпіричних розвідок у ракурсі досліджуваної проблеми; узагальнення власного педагогічного досвіду, систематизація результатів наукової розвідки за розділами.

**Ефекти від реалізації принципів дуальної освіти для здобувачів освіти.** Переваги дуальної форми освіти осмислені багатьма вченими України та зарубіжних країн. Так Z. Kocsis, G. Pusztai обґрунтували, що дуальна освіта має низку переваг одночасно для трьох сторін цього процесу: закладу освіти, студента та працедавця. Авторки зазначають, що для закладів освіти перевагами можуть стати: підвищення конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг, доступ до актуальної інформації про поточний стан розвитку професій, підвищення якості освіти за рахунок адаптації освітніх програм до вимог працедавців, розширення можливостей для прикладних наукових досліджень, а також здешевлення навчання кваліфікованої робочої сили за рахунок залучення ресурсів працедавців до освітнього процесу (Kocsis, Pusztai, 2021). Для суб'єктів господарювання: можливість підготувати для себе кадри точно «під замовлення»; можливість відібрати найкращих випускників; підвищення іміджу власного підприємства, а також зазначає,

що перевагами дуальної форми освіти є суттєве підвищення мобільності випускників на ринку праці. Для здобувачів освіти: збільшення шансів на отримання першого робочого місця після закінчення навчального закладу, наявність до завершення навчання стажу роботи, отримання заробітної платні. P. D. Koudahl відмічає, що перевагами дуальної форми освіти є суттєве підвищення мобільності випускників на ринку праці (Koudahl, 2010). Крім цього, вчені емпіричним шляхом виявили цілу низку особистісно та професійно значимих якостей, яких набувають студенти. Так, за даними досліджень Brahimi et al. студенти, які беруть участь у дуальній освіті, *мають вищі середні бали* (Brahimi and oher, 2013). Ці висновки підтверджуються результатами емпіричного дослідження Z. Kocsis, G. Pusztai, які з'ясували, що 74,4 % студентів, що навчалися за дуальною формою, демонструють вищі середні успіхи в навчанні, порівняно з лише 55,6 % зі студентами, які здобували освіту за звичайною формою навчання. Результати дослідниць показали, що середні значення студентів у дуальному навчанні були значно вище (1,49 бала), ніж у студентів традиційного навчання (1,20 бала) ( $p = 0,047$ ). Суб'єктивна оцінка успішності студентами також демонструє досить позитивні результати, адже більше половини студентів (56 %) вважають, що вони стали набагато більш успішно навчатися в університеті, проте 23 % опитаних вважають, що їхня успішність підвищилась лише в практичних формах роботи. 31 % опитаних викладачів також відмітили, що студенти, які входять до дуальної освіти, були більш ефективними й успішнішими від інших студентів, що навчаються за традиційною формою. Z. Kocsis, G. Pusztai викремлюють такий ефект від дуального навчання, як *зростання пізнавального інтересу студентів та бажання продовжити навчання, зокрема, за магістерською програмою*. За спостереженням E. Török (2015), студенти дуальної форми навчання прагнуть підняти свої знання на вищий рівень. Дуальна освіта як інноваційна форма підготовки фахівців у закладах вищої освіти сприяє підвищенню *рівня мотивації до навчання здобувачів освіти* (Курок, Гребеник, 2020).

Окремі дослідження демонструють істотний вплив дуальної форми навчання на розвиток некогнітивних навичок. D. Autor, F. Levy, R. J. Murnane (2003) дійшли висновків, що постійне збільшення кількості завдань, які насамперед потребують соціальних і некогнітивних навичок, є ресурсом для розвитку в студентів спроможності, зокрема, моделювання якісної міжособистісної взаємодії і розуміння соціального середовища. Серед ефектів дуального навчання дослідники також відмічають *знайомство з корпоративною культурою, взаємодію на робочому місці, роботу в команді* (Pogátsnik, 2019), *емоційну регуляцію, моральну чутливість і спілкування* (Campbell, 2018).

Набуття студентами досвіду розвитку різних *soft skills* відмічають Z. Kocsis, G. Pusztai (2021) шляхом проведення напівструктурованого інтерв'ю зі студентами (n=10) та співробітниками компаній-партнерів (n=11). Зокрема, вони цитують інтерв'юєрів: «Після першого семестру вони спілкуються більше, *стали впевненішими, краще вписуються в команду*. Є студент, який мав побіжне уявлення про технічні креслення на початку, а тепер має власний проект» (наставник): «На якомусь рівні я був готовий до майбутнього робочого життя, *як розподіляти свій час, як брати відповідальність* якби я пообіцяв щось зробити, я б мав це зробити» (студент).

Отже, шляхом аналізу результатів досліджень учених різних країн нами були виявлені ефекти від реалізації дуальної освіти з трьох позицій: працедавців, держави та здобувачів освіти. Експериментально доведеними є такі особистісно та професійно значимі результати дуального навчання, як: підвищення академічної успішності, розвиток низки пізнавальних навичок, професійно значимих некогнітивних умінь та навичок *soft skills*.

**Дискусійні питання та труднощі організації дуальної освіти в ЗВО.** Здійснений нами огляд дозволяє також окреслити коло дискусійних питань та можливих труднощів організації вищої освіти на принципах дуальності.

Л. Марценюк та О. Груздев (2021) диференціюють ці аспекти відносно до суб'єктів

дуального процесу. Так, для здобувачів освіти, за твердженням авторів, негативним є отримання нижчої заробітної плати при виконанні тих самих обов'язків, що і досвідчений працівник; відсутність гарантії отримання робочого місця з боку роботодавця після закінчення студентом навчання. Емпіричне дослідження Z. Kocsis, G. Pusztai виявило також проблему суб'єктивного задоволення студентів дуальним навчанням. Опитування (n=286) виявило, що 14 % респондентів було складно зосередитися на навчанні, оскільки вони мали додаткове навантаження, пов'язане із дуальною формою навчання. Ці студенти віддають перевагу звичайній формі навчання, опановуючи освітню програму спеціальності.

Для установ та організацій складність може полягати у необхідності призначати наставників для здобувачів освіти. Для порівняння, у практиці німецької дуальної системи, наставники від підприємства мусять пройти спеціальні педагогічні курси незалежно від спеціалізації, яку вони представляють (Давліканова, Васильєва, 2019). З іншого боку, година роботи висококваліфікованого співробітника дорого коштує, тому роботодавцям часто не вигідно займатися навчанням студентів (Романенко, 2019). Як загроза також може бути розглянуте вірогідне зниження іміджу установи чи організації внаслідок неякісного виконання службових обов'язків здобувачами освіти. На наш погляд, для більш повного розуміння позиції працедавців, значимими є результати дослідження, проведеного в рамках пілотного проекту з впровадження дуальної освіти в Україні. О. Buchynska, О. Davlikanova, Н. Hofstetter, L. Lylyk (2020) представили результати опитування установ та організацій (n=400) та з'ясували, що 80 % з усіх респондентів бачать певні переваги дуальної освіти, проте станом на 2020 рік 46,7 % респондентів не готові стати партнерами закладів освіти для впровадження дуальної освіти, тоді як лише 27,5 % готові це зробити. 6,25 % респондентів не бачать перешкод, які могли б завадити запровадженню дуальної освіти. Інші перерахували декілька викликів, серед них: нестабільна ситуація в країні; низька якість освіти, яку надають ЗВО; відсутність



гарантій того, що студент залишиться працювати в компанії чи навіть країні; небажання роботодавців брати участь у витратних за часом ініціативах.

Окремими дискусійними питаннями, що на сьогоднішній день не врегульовані Міністерством освіти і науки та викликають безліч дискусій серед вчених, є окремі змістовні, організаційні та методичні рішення, що уможливають використання дуальної форми освіти у ЗВО. Зокрема:

– загроза виключення окремих загальнорозвиваючих дисциплін із загального списку, передбаченого освітніми програмами; можливе скорочення штату науково-педагогічних працівників; можлива недовіра до ЗВО з боку старшого покоління, що отримало класичне навчання (Марценюк, Груздєв, 2021);

– необхідність самостійного пошуку установ та організацій – партнерів в організації дуальної форми здобуття освіти, яка на сьогоднішній день вже представляє досить серйозну складність, адже більшість закладів, підприємств, організацій України не поінформовані про можливості співпраці із закладами вищої освіти, а також не стимульовані державними механізмами щодо ініціювання таких співпраць (Скидан, Бугайчук, 2019, с. 11);

– досить серйозну організаційно-методичну складність може нести переробка навчальних планів, графіків навчання, створення нових навчально-методичних комплексів в умовах відсутності стандартів. Додаткову складність зумовлює потреба переважно працювати з малими групами або індивідуально, що вимагає від викладачів понаднормової роботи (Романенко, 2019);

– наявність підприємств (закладів, установ) у регіоні, де функціонує заклад освіти, та можливість проходження там практики/стажування/виробничої діяльності. В. Романенко (2019) зауважує, що впровадження дуальної форми здобуття освіти, у першу чергу, необхідне в промисловості та аграрному секторі, хоча локалізація промислових та агрокомплексів далеко за межами міста значно ускладнює можливості охочих студентів повною мірою поєднувати навчання з роботою за профілем;

– під питанням залишається розподіл теретичного та практичного навантаження студента протягом семестру, адже доцільність використання відомої німецької формули розподілу 30 % (в закладі освіти) на 70 % (у працедавця) виправдано виключно для рівня передвищої освіти (Давліканова, Васильєва, 2019);

– потреба у створенні додаткових підрозділів закладу вищої освіти (згідно з п. 4.1.1. Положення про дуальну форму здобуття вищої та фахової передвищої освіти (2018)), наприклад, досвід Житомирського агроекологічного університету засвідчив важливість створення в ЗВО Центру дуальної форми освіти, який має реалізовувати інформаційно-організаційну компанію (Скидан, Бугайчук, 2019, с. 11). Або досвід Національного університету водного господарства свідчить про те, що задля підвищення ефективності дуального навчання необхідне ствернення філії закладу освіти на виробництві (Сорока, Прищепа, Колесник, 2019);

– необхідність формування переліку спеціальностей, що потребують дуальної форми навчання. Для порівняння, у Німеччині затверджений перелік з 320 спеціальностей. З досвіду окремих ЗВО України інтерес студентів у контексті дуального навчання розподіляється нерівномірно. Наприклад, у Таврійському державному агротехнологічному університеті (з групи зацікавлених студентів, n=500) найбільш активно відбувається впровадження дуальної форми за спеціальностями «Агрономія» (96 студентів), «Агроінженерія» (63), «Енергетика» (65), «Харчові технології» (43), «Галузеве машинобудування» (35) (Ломейко, 2019);

– концептуально-методологічного значення набуває зміст та сутність терміну «дуальна освіта» саме в контексті можливостей закладів вищої освіти. Наприклад, розуміння поняття дуальної освіти в Німеччині значно ширше, ніж у вітчизняному трактуванні (в Положенні про дуальну форму здобуття освіти (2018)), а також існує набагато більш широкий спектр моделей її впровадження. Зокрема, однією з моделей організації дуальної освіти Німеччини є інтеграція вищої освіти з виробничою практикою (Praxisintegrierendes bzw. kooperatives duales Studium) (Давліканова, Васильєва, 2019). Навіть

побіжний аналіз навчальних планів вітчизняних ЗВО виявляє наявність такої форми практики за багатьма спеціальностями. Тому, чи не буде в цьому контексті підміною понять «виробнича практика» та «дуальна освіта»? І чи не є ця форма вже працюючим вдалим рішенням організації дуальної освіти в контексті вищої школи? Наприклад, опис досвіду впровадження дуальної форми освіти закладами освіти України свідчить про активне використання ресурсів виробничої практики. Наприклад, у Харківському державному університеті харчування та торгівлі до комплексу організаційних рішень щодо дуального навчання, відносяться, зокрема, виробнича переддипломна практика за ступенями бакалавр і магістр, а також проведення комплексних тренінгів, різні форми співробітництва з підприємствами і організаціями, спільна розробка дослідницьких тем, укладання договорів співробітництва, якими передбачено створення переліку студентів – «майбутнього кадрового резерву підприємств», що дає реальні можливості студентам отримати місце для практики/стажування/роботи тощо (Лачкова, 2019).

Також можемо вказати на окремі ризики, які матиме держава. Оскільки впровадження дуальної форми освіти потребує розширення кількості закладів з підготовки кадрів за професіями, що відповідають стратегіям розвитку регіонів (Помінчук, 2019; Герлянд та ін., 2019), то це може вплинути на затребуваність в регіонах фахівців певної сфери та зниження запитів на фахівців інших сфер. З одного боку, проблема полягатиме у вирішенні питання із «незатребуваними» закладами освіти: чи вони мають бути закриті, чи бути переведені до іншого регіону, чи мають змінити профіль. З іншого – пошук ресурсів для утворення та відкриття потрібних для регіона спеціалізацій. І чи не може бути така регуляція розглянута як обмеження права здобувача на освіту відповідно до його інтересів та уподобань?

**Можливості для реалізації принципів дуальної освіти ЗВО за соціально-педагогічними спрямуваннями.** Розглянуті нами в проблемному полі дослідження роботи представляють певний спектр уживаних авторами дефініцій, а саме: «дуальність –

методологічна характеристика освіти» (Марценюк, Груздєв, 2021), «дуальна система» (Савченко, 2018), «принципи дуальної освіти» (Koudahl, 2010; Лачкова, 2019), «елементи дуальної форми навчання» (Герлянд та ін., 2019) тощо. Ми вживаємо як ключовий термін «принципи дуальної освіти», що видається більш справедливим саме в умовах недостатньої вивченості проблеми. Під *принципами дуальної освіти* розуміємо суттєві ознаки, які покладені в основу розбудови теорії та практики дуальної освіти. До переліку цих принципів відносимо: наявність домовленості (укладання договору) між всіма суб'єктами дуального процесу; практикування/стажування/робота студентів в реальних умовах виробництва, де освітній процес здійснюють в тандемі викладачів закладу освіти та інструкторів (наставників) з місця роботи, оцінювання результатів навчання відповідно до реальних показників професійної підготовки, підтвердженої в умовах виробництва. Виокремлені принципи в повній мірі відповідають змісту статті 9 Закону України «Про освіту», в якій дуальну форму здобуття освіти визначено як спосіб здобуття освіти, що передбачає поєднання навчання осіб у закладах освіти (в 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.

Протягом 2016–2019 років нами були розроблені та впроваджені в освітній процес заходи, які реалізовували принципи дуальної освіти. Пошукова робота з проблеми підготовки випускників до роботи в закладах ранньої соціальної реабілітації здійснювалася на базі Хортицької національної академії (м. Запоріжжя) із студентами спеціальності 231 «Соціальна робота» (n=37) та оприлюднена у низці наукових робіт (Сташук, 2019a; Сташук, 2019b; Сташук 2020). У процесі пошукової роботи нами були виявлені аудиторні (факультативні курси та курси за вибором), а також додаткові позааудиторні можливості закладу вищої освіти щодо розвитку в студентів професійної готовності, зокрема, це – система залучення студентів до волонтерської роботи, реалізації навчально-пошукових, соціальних і життєпізнавальних проектів, а також особистісно значимих соціально-педагогічних та

виробничих практик з можливостями супервізії тощо. На нашу думку, ці можливості можуть бути ефективно використані ЗВО також для реалізації принципів дуальної освіти. Крім цього, в процесі пошукової роботи була реалізована ідея етапізації процесу особистісно-професійного розвитку студентів, яка полягає в тому, щоб, враховуючи загальну динаміку розвитку студентів та навчально-методичні ресурси ЗВО, побудувати оптимальний освітній процес, який дає змогу майбутньому соціальному педагогу максимально розвинути готовність до роботи в центрах ранньої соціальної реабілітації. Врахування етапів особистісно-професійного розвитку майбутнього випускника ЗВО є важливим також для осмислення отриманих результатів пошукової роботи в контексті реалізації принципів дуальної освіти. Умовно було виокремлено три етапи (підготовчий, орієнтаційний та основний).

Перший етап – підготовчий (I-II курс, 1–4 семестри) спрямований на ознайомлення студентів зі специфікою обраного фаху. Основна увага на цьому етапі приділяється активізації мотиваційної сфери студентів, професійній орієнтації, розвитку активної професійнозорієнтованої позиції. Застосування системи активних методів навчання змінює традиційність аудиторної освіти, що сприяє поступовому формуванню мотивації здобувачів до навчальної діяльності, сповненої професійними смислами (Вікторенко, 2019). Передбачені на перших курсах навчання ознайомча практика (під час якої студенти мають змогу спостергати за роботою фахівців на їхньому робочому місці) та окремі соціокультурні активності (залучення до життя ЗВО, участь у проектах закладу, волонтерська робота тощо) формують основу для подальшого поглиблення практикоорієнтованого процесу, а також реалізації принципів дуальної освіти. З огляду на сутнісні характеристики етапу, нам видається сумнівною ідея обрання на ньому дуальної форми навчання. По-перше, системна робота з опанування конкретними професійними навичками в реальних умовах може не дати очікуваних високих результатів, адже вона не буде повною мірою задовольняти потреби студента у формуванні образу «Я-студент», його

ознайомлення із теоретико-методологічною основою обраної спеціальності та формування стійкого ставлення до власного вибору. По-друге, брак у студента перших курсів базових наукових знань щодо свого фаху зумовлює досить високі ризики надання неякісних послуг на робочому місці.

Другий етап – орієнтаційний (III курс, 5-6 семестри) – спрямований на усвідомлення студентами спектру можливостей для реалізації соціально-педагогічної діяльності та засвоєння базових знань соціально педагогічної роботи в різних соціальних інституціях з різними групами клієнтів. Зміна розвиткових задач зумовлює і відповідний підбір організаційно-методичних заходів. Для досягнення цілей усвідомлення студентами спектру можливостей реалізації соціально-педагогічної діяльності та розвитку спрямованості на набуття спеціалізації в межах обраного фаху, нами був використаний ресурс соціально-педагогічної практики студентів. Практика за спеціальністю 231 «Соціальна робота» може проводитися на базі різних організацій соціальної сфери, сфер здоров'я та освіти: управлінь соціального захисту, молоді та спорту, охорони здоров'я, освіти та науки; центрів соціальної реабілітації, обласного та міського центрів зайнятості, центру надання адміністративних послуг, управління пенсійного фонду, центру соціальних служб для дітей та молоді, закладів надання медичних послуг різних рівнів, закладів освіти різних рівнів, пенітенціарної служби, а також громадських організацій та спільнот тощо.

Крім цього, на другому етапі особистісно-професійного розвитку студентів доцільним є опрацювання із ними індивідуальних професійно значимих тем, що реалізуються у формі курсових робіт. Саме такі роботи можуть стати мотиваторами студентів для усвідомлення переваг певної спеціалізації, віднайдення в ній особистих інтересів та організації реального емпіричного дослідження. Тут, рефлексуючи принципи дуальної освіти, викладачі можуть допомогти кожному студенту реалізувати науково-пошуковий задум на актуальну, затребувану соціально-педагогічною практикою тему. Зазначимо, що для окремих студентів тема курсової роботи на третьому курсі навчання може

стати визначальною при виборі спеціалізації та, відповідно, бажаного місця роботи. На цьому етапі також зберігають свою впливовість різного плану соціокультурні активності, співпраця студентів із громадськими організаціями та іншими інституціями.

Основний етап (IV курс, 7–8 семестри) спрямований на систематизацію знань щодо змісту, напрямків та технологій діяльності соціального педагога, розвиток професійно важливих здатностей та формування на цій основі уявлень про себе як фахівця. На нашу думку, саме цей період особистісно-професійного становлення є найбільш сприятливим для організації освітнього процесу за дуальною формою. На нашу думку, така організація має бути бажаною для студентів (вони мають виявити усвідомлене прагнення перейти на таку форму) та максимально індивідуалізованою. При чому цей процес, на нашу думку, не вимагає тотальної зміни освітніх програм, перероблення їх в дуальні. Цього потребують лише окремі дисципліни (визначені або за вибором студентів, або за рішенням кафедри).

У процесі нашої пошукової роботи студентам був запропонований факультативний курс «Організація роботи в закладах ранньої соціальної реабілітації», що був побудований з врахуванням принципів дуальної освіти. Програмовий зміст курсу побудований за логікою індукції загальних уявлень про цілісну систему ранньої реабілітації в конкретні елементи змісту та технології діяльності соціального педагога. Навчальний робочий план курсу включає 14 лекційних, 22 практичних та 36 годин на самостійну роботу. Факультативний курс побудований за двома тематичними модулями: перший модуль «Соціально-педагогічні аспекти діяльності центрів ранньої реабілітації» розкриває теоретичні основи цього виду професійної діяльності. Практичні заняття, передбачені програмою, заплановані і реалізуються аудиторно. Другий модуль «Організація соціально-педагогічної роботи в центрах ранньої соціальної реабілітації» активізує у студентів професійний інтерес до практичної (виробничої) діяльності, розкриває окремі технологічно-методичні питання щодо реалізації ними реабілітаційних заходів.

Практичні заняття, передбачені програмою курсу, відбулися в умовах Центру ранньої соціальної реабілітації. Представлений факультативний курс у 2019–2020 н.р. був синтезований із курсом за вибором «Соціальна робота в реабілітаційних центрах». Всього годин – 90, з них аудиторної роботи – 34. Програмою цього курсу передбачені такі форми роботи: лекційна робота; практичні заняття, частина яких реалізувалася аудиторно, частина – на базі Центру ранньої соціальної реабілітації Хортицької національної академії.

На третьому етапі особистісно-професійного становлення студентів дуальний характер може носити організація виробничої (переддипломної) практики, яка характеризується всіма ознаками дуальної освіти. База практик формується випусковою кафедрою відповідно до завдань підготовки фахівців. Зокрема, реалізація практики за спеціальністю 231 «Соціальна робота» може проводитися на базі організацій соціальної сфери: управлінь (департаментів) обласного та міського рівнів (соціального захисту, молоді та спорту, охорони здоров'я, освіти та науки), обласного та міського центрів зайнятості, центру надання адміністративних послуг, управління пенсійного фонду, центру соціальних служб для дітей та молоді, закладів освіти різних рівнів, закладів медичного обслуговування, пенітенціарної служби, громадських організацій тощо (Світайло та ін., 2019). Крім цього, цінним ресурсом володіє науково-пошукова робота студентів, яка дозволяє їм більш предметно заглибитися в цікаву тему, реалізувати в реальному процесі та інструментально виміряти її результативність.

Отже, в процесі здійсненої нами дослідно-пошукової роботи виокремилися можливості закладів вищої освіти щодо реалізації принципів дуальної освіти (Таблиця 1). Зазначені організаційно-методичні заходи здійснювалися поступово із дотриманням логіки розширення практикоорієнтованих активностей студентів. На нашу думку, чіткі ознаки дуального навчання демонструють: окремі дисципліни, програми яких зорієнтовані на дуальну модель навчання (за запитом студентів), виробнича (переддипломна) практика, практичні частини курсових та дипломних робіт, соціокультурна активність студентів (їхнє залучення до соціальних проєктів,

роботи у складі ГО, а також волонтерства). Наголосимо на досить потужному ресурсі волонтерської роботи. За результатами експериментального вивчення К. Червоненко (2020) саме включення майбутніх соціальних педагогів в різноманітні волонтерські заходи формує у них чітку професійну позицію та виступає мотиватором подальшого практикоорієнтованого навчання. Крім цього, додатковий ресурс щодо організації наскрізної практичної підготовки також демонструє стажування. У досліджуваному контексті досить слушною нам здається думка групи дослідників (Н. Світайло, О. Купенко, В. Дементов (2019))

щодо необхідності передбачити і реалізувати в освітньому процесі ЗВО різні форми роботи, які б не змінювали докорінно, а були в рамках затверджених навчальних планів та забезпечували набуття студентами необхідних практичних навичок і компетентностей, давали майбутнім фахівцям необхідний фаховий досвід, закріплювали зв'язки з роботодавцями. Погоджуємося також із Л. Кримчак (2019), яка зазначає, що впровадження дуальних форм здобуття вищої освіти має бути осмисленим та відбуватися з урахуванням українських традицій і звичаїв, забезпечення рівня зростання практичної значущості в системі вищої освіти України.

Таблиця 1

**Можливості для реалізації принципів дуальної освіти в умовах ЗВО  
(на прикладі спеціальності 231 «Соціальна робота» (спеціалізація «Соціальна педагогіка») освітнього рівня бакалавр)**

Етап особистісно-професійного розвитку	Курс навчання	Пріоритетні задачі етапу	Організаційно-методичні рішення (в ракурсі реалізації принципів дуальної освіти)
Підготовчий	I-II курс, 1–4 семестри	Ознайомлення студентів зі специфікою обраного фаху; активізація професійної мотивації; розвиток активної професійнозорієнтованої позиції.	Ознайомча практика, під час якої студенти мають змогу спостерігати за роботою фахівців на їхньому робочому місці;  окремі соціокультурні активності (залучення до життя ЗВО, участь у соціальних проектах, співпраця із ГО, волонтерська робота тощо).
Орієнтаційний	III курс, 5-6 семестри	Усвідомлення студентами спектру можливостей для реалізації соціально-педагогічної діяльності та засвоєння базових знань соціально педагогічної роботи в різних соціальних інституціях з різними групами клієнтів.	Соціально-педагогічна практика в широкому колі різноманітних баз;  індивідуальні професійно значимі теми, що реалізуються у формі курсових робіт;  окремі соціокультурні активності;  стажування на робочому місці у вільний від навчання час, на канікулах.
Основний	IV курс, 7–8 семестри	Систематизація знань щодо змісту, напрямків та технологій діяльності соціального педагога, розвиток професійно важливих здатностей та формування на цій основі уявлень про себе як фахівця соціальної роботи.	Окремі дуальні дисципліни (або з елементами дуального навчання);  виробнича (переддипломна) практика, яка характеризується всіма ознаками дуальної освіти;  науково-пошукова робота студентів;  стажування на робочому місці або робота за фахом.

Для визначення значимості кожного з представлених вище організаційно-методичних засобів було розроблено критерії, показники, рівні розвитку та відповідно до них проведені діагностичні дослідження (констатуючі та контрольні). У результаті проведеної роботи були виявлені істотні зрушення за якісним показником *спрямованості студентів на соціально-педагогічну роботу* в закладах ранньої соціальної реабілітації. Зміни відбулися за всіма рівнями розвитку, значимо підвищилися кількісні показники високого рівня на 10,8 % (з 0 % до 10,8 %) та середнього рівня на 27,02 % (з 2,7 % до 29,7 %). Також спостерігається динаміка за якісним показником *стійкості мотивації* до роботи в закладах ранньої соціальної реабілітації. Тут є зміни також за всіма рівнями розвитку: на 5,4 % підвищився високий рівень, на 32,43 % (з 5,4 % до 37,83 %) підвищився достатній рівень. Також істотних зрушень зазнали кількісні показники *системності та об'ємності знань* із ранньої соціальної реабілітації. Тут істотні зміни відбулися за високим рівнем розвитку, який підвищився на 27,02 % (з 0 % до 27,02 %), достатнім рівнем, який також підвищився на 32,4 % (з 5,4 % до 37,8 %). Менш виражені, але також значимі зрушення відбулися за якісним показником *продуктивності умінь* майбутніх соціальних педагогів з ранньої соціальної реабілітації. Тут високий рівень підвищився на 13,5 % (з 0 % до 13,5 %), достатній рівень підвищився на 21,6 % (з 18,9 % до 40,5 %). Також спостерігається позитивна динаміка за якісним показником розвитку *здатності майбутніх соціальних педагогів забезпечити технологічність* ранньої соціальної реабілітації. Зрушення відбулися у таких відсоткових відношеннях: на 10,8 % підвищився високий рівень розвитку (з 0 % до 10,8 %), на 24,3 % підвищився достатній рівень (з 0 % до 24,3 %). Значимі зрушення у кількісних показниках спостерігаємо за показником *готовності майбутнього соціального педагога до творчої самореалізації* в умовах ранньої соціальної реабілітації: високий рівень підвищився на 10,8 % (з 2,7 % до 13,5 %), достатній – на 29,7 % (з 5,4 до 35,1 %).

Отже, у результаті запровадження нами низки заходів, що реалізували принципи дуальної освіти, були виявлені статистично значимі

позитивні зрушення за шістьма показниками особистісно-професійного розвитку студентів: спрямованості на соціально-педагогічну роботу, стійкості мотивації, системності та об'ємності знань, продуктивності умінь, здатності майбутніх соціальних педагогів забезпечити технологічність ранньої соціальної реабілітації, готовності до творчої самореалізації.

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Актуалізована потреба в конкурентноздатних випускниках закладів вищої освіти в умовах ринку праці та зростаюча цінність компетенцій, на протипагу формальній наявності диплома, зумовлюють пошук організаційно-методичних можливостей проектування закладами вищої освіти освітнього процесу на принципах дуальності. Нам видається цей процес таким, що буде організаційно і змістовно відрізнятися від традиційного дуального навчання в умовах професійної та професійно-технічної освіти. Адже від фахівця з вищою освітою очікують не тільки застосування конкретних функціональних умінь на робочому місці, а і здатності фахово оцінювати нетипову ситуацію, реалізовувати управлінські функції, здійснювати перспективне планування, оцінювати та вчасно реагувати на зміни ринку тощо. Тому набір можливих засобів для організації вищої освіти має бути максимально широким та не може обмежуватися дуальною формою. Ця форма організації навчання має бути затребуваною здобувачами вищої освіти відповідно до їхніх професійних інтересів та уподобань, а також відповідати потребам спеціалізації.

Щодо особливостей організації дуальної соціально-педагогічної освіти, то наголосимо на позиціях, усвідомлених нами в процесі експериментальної роботи:

*відстрочений початок виробничої діяльності* (терміни мають відповідати III-IV курсам навчання у ЗВО), адже, з одного боку, безпосередня робота соціального педагога (працівника) з клієнтами вимагає глибокої обізнаності в нормативно-законодавчому полі країни, володіння процесуальними механізмами подолання складних життєвих обставин, психологічної готовності співпрацювати з різними групами клієнтів тощо, тому недостатня

компетентність майбутнього фахівця на робочому місці, його неспроможність швидко зорієнтуватися щодо надання допомоги може призвести до трагічних наслідків. З іншого боку, спектр можливих спеціалізацій соціального працівника є надзвичайно розгалуженим (наприклад, соціально-педагогічна робота з дітьми в закладах освіти, пенітенціарних службах; організація соціокультурної діяльності в громаді; соціальна реабілітація наркозалежних; державна служба в закладах соціального захисту тощо), що вимагає від майбутнього фахівця різних можливостей для поступового усвідомлення специфіки кожної спеціалізації, а також власної професійної позиції щодо неї;

*дуальна соціально-педагогічна світа має бути індивідуалізованою та здійснюватися виключно в умовах професійної супервізорської підтримки.* Для штатних розкладів більшості закладів – місць працевлаштування соціального працівника, притаманною є обмежена кількість ставок для фахівця цієї спеціальності (наприклад, для закладу середньої освіти, залежно від кількості учнів, це 0,5 – 1 ставка). Тому обрання групової форми дуальної освіти, по-перше, буде ставити під питання можливості працевлаштування для студентів, адже керівник закладу (установи) має відшукати додатковий фінансовий ресурс для оплати труда працівників, а також організації додаткових робочих місць. З іншого боку, потреба співробітника – соціального працівника у виконанні обов'язків супервізора декількох осіб може значно ускладнити для нього якісне виконання прямих функціональних обов'язків. Крім цього, варто звернути увагу на інтереси студентів, які в процесі супервізії мають отримувати не тільки

інструкції, методичну допомогу та контроль якості, а й підтримку у вирішенні конкретних особистісно-професійних труднощів та виборів, розвитку свідомої фахової позиції та позитивного Я-образу себе, що уможливорюється виключно умовами значимої міжособистісної взаємодії фахівця та студента.

Розглянуті в статті засоби реалізації принципів дуальної освіти вищою школою (практика, стажування, дуальні навчальні курси, здійснення науково-дослідної роботи, соціокультурна активність тощо) вже є складовою методичних систем ЗВО та демонструють високу перспективу для поглиблення практикоорієнтованості навчання. Здійснений нами огляд результатів діагностико-емпіричних досліджень щодо визначення ефектів від реалізації дуальної освіти для здобувачів (підвищення академічної успішності, розвиток низки пізнавальних навичок, професійно значимих некогнітивних умінь, навичок soft skills, а також стійкого інтересу до продовження навчання, зокрема, на магістерських програмах тощо) є вагомим аргументом для *продовження вивчення організаційно-методичних можливостей ЗВО* щодо реалізації ними принципів дуальної освіти. Вони мають бути системними та організованими з врахуванням національних особливостей та потреб кожної окремої спеціалізації. Крім цього, з'ясування специфічних особливостей дуального освітнього процесу в умовах ЗВО України може стати підставою для визначення більш точної понятійної термінології (дуальна система, елементи дуальної освіти, елементи дуальної форми, принципи дуальної освіти тощо), що сутнісно визначатиме цей процес.

### Література

- Бойчевська І. Роль системи дуальної освіти у професійній підготовці URL : <https://nmcpto.sumy.ua/wp-content/uploads/2017/04/Дуальна-система-Німеччини.pdf>
- Вікторенко І. Л. Формування мотивації першокурсників педагогічних закладів вищої освіти до навчальної і майбутньої професійної діяльності *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. 82–90 DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2019-1-9>

- Герлянд Т. М., Дрозіч І. А., Кулалаєва Н. В., Романова Г. М., Шимановський М. М. Організація дуальної форми навчання у закладах професійної (професійно-технічної) освіти: практич. посіб. Житомир : «Полісся», 2019. 304 с., С. 179–183. DOI : <https://doi.org/10.32835/978-966-655-926-8/2019>
- Давліканова О. Б., Васильєва Т. А. Пояснення до Положення про дуальну форму здобуття вищої та фахової передвищої освіти (аналізується варіант положення із правками після громадського обговорення) Збірник тез Міжнародної науково-практичної конференції «Дуальна форма здобуття освіти як одна з моделей поліпшення якості підготовки фахівців для аграрного сектору економіки України». 17 жовтня 2019 року, Науково-методичний центр ВФПО. Київ, 2019. 122 с. С. 15–32. URL : <https://nmc-vfpo.com/mizhnarodna-konferenciya-dualna-forma-zdobuttya-osvity-uspihy-ta-problemy-drugogo-roku-zaprovadzhennya-pilotnogo-proyektu-u-zakladah-fahovoyi-peredvyshhoyi-ta-vyshhoyi-osvity-ukrayiny/>
- Дуальна освіта. © Міністерство освіти і науки України. 2021 URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/profesijno-tehnichna-osvita/dualna-osvita>
- Щенко Т. Д., Чайковська А. Б. Чи буде дуальна освіта світлом у кінці тунелю? Збірник тез Міжнародної науково-практичної конференції «Дуальна форма здобуття освіти як одна з моделей поліпшення якості підготовки фахівців для аграрного сектору економіки України». 17 жовтня 2019 року, Науково-методичний центр ВФПО. Київ, 2019. 122 с. С. 84–89. URL : <https://nmc-vfpo.com/mizhnarodna-konferenciya-dualna-forma-zdobuttya-osvity-uspihy-ta-problemy-drugogo-roku-zaprovadzhennya-pilotnogo-proyektu-u-zakladah-fahovoyi-peredvyshhoyi-ta-vyshhoyi-osvity-ukrayiny/>
- Кримчак Л. Ю. Система дуальної освіти як умова якісної підготовки конкурентоспроможних професіоналів до ринку праці в Україні *Інноваційна педагогіка* Випуск 11. Т. 2. 2019. С. 83–86
- Курок Віра, Гребеник Антон Дуальна освіта як інноваційна форма підготовки фахівців у закладах вищої освіти *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2020, № 1 (95) DOI : [10.24139/2312-5993/2020.01/239-248](https://doi.org/10.24139/2312-5993/2020.01/239-248)
- Литвиненко А. В. Співпраця, що приносить успіх... (з досвіду підготовки фахівців за дуальною формою у Глухівському агротехнічному інституті імені С. А. Ковпака Сумського НАУ) Збірник тез Міжнародної науково-практичної конференції «Дуальна форма здобуття освіти як одна з моделей поліпшення якості підготовки фахівців для аграрного сектору економіки України». 17 жовтня 2019 року, Науково-методичний центр ВФПО. Київ, 2019. 122 с. С. 110–114. URL : <https://nmc-vfpo.com/mizhnarodna-konferenciya-dualna-forma-zdobuttya-osvity-uspihy-ta-problemy-drugogo-roku-zaprovadzhennya-pilotnogo-proyektu-u-zakladah-fahovoyi-peredvyshhoyi-ta-vyshhoyi-osvity-ukrayiny/>
- Ломейко О. П. Стан, проблеми та перспективи впровадження дуальної освіти в Таврійському державному агротехнологічному університеті Збірник тез Міжнародної науково-практичної конференції «Дуальна форма здобуття освіти як одна з моделей поліпшення якості підготовки фахівців для аграрного сектору економіки України». 17 жовтня 2019 року, Науково-методичний центр ВФПО. Київ, 2019. 122 с. С. 13–17. URL : <https://nmc-vfpo.com/mizhnarodna-konferenciya-dualna-forma-zdobuttya-osvity-uspihy-ta-problemy-drugogo-roku-zaprovadzhennya-pilotnogo-proyektu-u-zakladah-fahovoyi-peredvyshhoyi-ta-vyshhoyi-osvity-ukrayiny/>
- Марценюк Л., Груздєв О. Дуальна освіта як засіб ефективного поєднання теорії та практики *Економіка та держава*. 2021. № 3 С. 58–65 DOI : [10.32702/2306\\_6806.2021.3.58](https://doi.org/10.32702/2306_6806.2021.3.58)
- Помінчук С. Г. Професійна орієнтація в системі впровадження дуальної форми здобуття освіти. "Young Scientist", № 8 (72), 2019. С. 339—344. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-8-72-71>
- Романенко В. М. Проблеми та шляхи їх вирішення під час впровадження дуальної форми здобуття освіти у вищу школу Збірник тез Міжнародної науково-практичної конференції «Дуальна форма здобуття освіти як одна з моделей поліпшення якості підготовки фахівців для аграрного сектору економіки України». 17 жовтня 2019 року, Науково-методичний центр ВФПО. Київ, 2019. 122 с. С. 73–77. URL : <https://nmc-vfpo.com/mizhnarodna-konferenciya-dualna-forma-zdobuttya-osvity-usp>



ihy-ta-problemy-drugogo-roku-zaprovadzhennya-pilotnogo-proyektu-u-zakladah-fahovoyi-peredvyshho  
yi-ta-vyshhoyi-osvity-ukrayiny/

- Савченко І. Методологічні підходи і організаційні особливості підготовки кваліфікованих робітників в умовах дуальної системи професійної освіти: досвід країн Євросоюзу та перші етапи реалізації в Україні/ URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/pto/dualna/7-savchenko-170217.pdf>.
- Світайло Н. Д., Купенко О. В., Дементов В. О. Принципи організаційного та методичного забезпечення практичної складової в рамках реалізації дуальної моделі освіти (старт в умовах багатьох невизначеностей) : навчально-методичний посібник. Суми : Сумський державний університет, 2019. 133 с.
- Скидан О. В., Бугайчук В. В. Розвиток дуальної форми здобуття освіти в житомирському національному агроекологічному університеті Збірник тез Міжнародної науково-практичної конференції «Дуальна форма здобуття освіти як одна з моделей поліпшення якості підготовки фахівців для аграрного сектору економіки України». 17 жовтня 2019 року, Науково-методичний центр ВФПО. Київ, 2019. 122 с. С. 84–89. URL : <https://nmc-vfpo.com/mizhnarodna-konferencziya-dualna-forma-zdobuttya-osvity-uspiky-ta-problemy-drugogo-roku-zaprovadzhennya-pilotnogo-proyektu-u-zakladah-fahovoyi-peredvyshhoyi-ta-vyshhoyi-osvity-ukrayiny/>
- Сорока В. С., Прищепка А. М., Колесник Т. М. Формування філії закладів освіти на виробництві як спосіб забезпечення дуальної освіти Збірник тез Міжнародної науково-практичної конференції «Дуальна форма здобуття освіти як одна з моделей поліпшення якості підготовки фахівців для аграрного сектору економіки України». 17 жовтня 2019 року, Науково-методичний центр ВФПО. Київ, 2019. 122 с. С. 114–117. URL : <https://nmc-vfpo.com/mizhnarodna-konferencziya-dualna-forma-zdobuttya-osvity-uspiky-ta-problemy-drugogo-roku-zaprovadzhennya-pilotnogo-proyektu-u-zakladah-fahovoyi-peredvyshhoyi-ta-vyshhoyi-osvity-ukrayiny/>
- Сташук О. О. Методична система закладу вищої освіти з розвитку готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи в центрах ранньої соціальної реабілітації *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»: зб.наук. пр. / кол. : Козубовська І. В. (гол.ред.) та ін. Ужгород: В-во УжНУ «Говерла», 2019b. Випуск 2 (45). 251 с., С. 178–185. DOI : 10.24144/2524-0609.2019.45.178-185*
- Сташук О. О. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи в центрах ранньої соціальної реабілітації : дис. ... канд. пед.наук : 13.00.04 / Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. Кропивницький. 2020. 306 с.
- Червоненко К. С. Зміст та форми практичної підготовки майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді. *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. 147–154. DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-2-15>*
- Шимановський М. Зарубіжний досвід організації дуальної форми навчання у професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників Збірник тез Міжнародної науково-практичної конференції «Дуальна форма здобуття освіти як одна з моделей поліпшення якості підготовки фахівців для аграрного сектору економіки України». 17 жовтня 2019 року, Науково-методичний центр ВФПО. Київ, 2019. 122 с. С. 84–89. URL : <https://nmc-vfpo.com/mizhnarodna-konferencziya-dualna-forma-zdobuttya-osvity-uspiky-ta-problemy-drugogo-roku-zaprovadzhennya-pilotnogo-proyektu-u-zakladah-fahovoyi-peredvyshhoyi-ta-vyshhoyi-osvity-ukrayiny/>
- Autor D. H., F. Levy, and R. J. Murnane. (2003). The Skill Content of Recent Technological Change: An Empirical Exploration. *The Quarterly Journal of Economics* 118 (4): 1279–1333. doi:10.1162/003355303322552801

- Brahimi N., Dweiri F., Al-Syouf I., Khan S. A. . Cooperative Education in an Industrial Engineering Program. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 2010. 102: 446–453. DOI : doi:10.1016/j.sbspro.2013.10.760
- Buchynska, O., Davlikanova, O., Hofstetter, H., Lylyk, L. (2020). The Ukraine-Based Employers' Awareness of Dual Studies and Willingness to Engage into the Implementation of Education Innovations. *Business Ethics and Leadership*, 4(3), 137-144. [https://doi.org/10.21272/bel.4\(3\).137-144.2020](https://doi.org/10.21272/bel.4(3).137-144.2020)
- Campbell T. A. A Phenomenological Study of Business Graduates' Employment Experiences in the Changing Economy. *Journal for Labour Market Research* 2018. 52: 4. doi:10.1186/s12651-018-0238-8
- European Commission. 2021. "European employment strategy. Youth employment support. Accessed 1 April 2021. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1036>
- Kocsis Zsófia, Pusztai Gabriella A double road to success? Impact of dual education on effectiveness, *Research in Post-Compulsory Education*, 26:2. 2021. 164–188, DOI : 10.1080/13596748.2021.1909923
- Koudahl Peter Damlund. Vocational education and training: dual education and economic crises *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 2010. Volume 9. Pages 1900–1905. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.421>
- Pogátsnik M. (2019). A Munka Alapú Tanulás Hatása A Nem Kognitív Készségek Fejlődésére A Mérnökképzésben. In *In Oktatás – Gazdaság – Társadalom. HERA Évkönyvek VI*, edited by E. Juhász and O. Endrődy, 151–167. Budapest: Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete
- Rostan M., Stan A. "Italian Graduates' Employability in Times of Economic Crisis: Overview, Problems and Possible Solutions." *Sociológico Série II*. 2017. P. 37–52. URL : <https://journals.openedition.org/sociologico/pdf>.
- Stashuk O. Development of worldview and positional future social teachers' readiness to work in the educational establishment of early rehabilitation *Scientific journal innovative solutions in modern science* Dubai, 2019a. No. 7(34), pp. 31–47. DOI : 10.26886/2414-634X.7(34)2019.3
- Török E.A Duális Képzés Felsőoktatásban Betöltött Innovációs Szerepe. In *Felsőoktatás, Életen Át Tartó Tanulás És Az ENSZ Fenntartható Fejlesztési Célok Megvalósítása*, edited by T. Krisztina, 2016. 187–198. Pécs: MELLEARN

### References

- Autor, D. H., Levy, F. & Murnane R. J. (2003). The Skill Content of Recent Technological Change: An Empirical Exploration. *The Quarterly Journal of Economics* 118 (4): 1279–1333. <https://doi.org/10.1162/003355303322552801> (eng).
- Boichevska, I. (2017). The role of the dual education system in vocational training <https://nmcpto.sumy.ua/wp-content/uploads/2017/04/Дуальна-система-Німеччини.pdf> (ukr).
- Brahimi N., Dweiri F., Al-Syouf I. & Khan S. A. (2010). Cooperative Education in an Industrial Engineering Program. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 102: 446–453. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.760> (eng).
- Buchynska, O., Davlikanova, O., Hofstetter, H., Lylyk, L. (2020). The Ukraine-Based Employers' Awareness of Dual Studies and Willingness to Engage into the Implementation of Education Innovations. *Business Ethics and Leadership*, 4(3), 137–144. [https://doi.org/10.21272/bel.4\(3\).137-144.2020](https://doi.org/10.21272/bel.4(3).137-144.2020)(eng).
- Campbell, T. A. (2018). A Phenomenological Study of Business Graduates' Employment Experiences in the Changing Economy. *Journal for Labour Market Research* 52: 4. <https://doi.org/10.1186/s12651-018-0238-8> (eng).
- Chervonenko, K. S. (2020). Contents and forms of practical training for future social workers to organize students' volunteer activities. *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

- Rehabilitation Academy of Zaporizhzhia Regional Council, Iss. 1(2). 147–154. DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-2-15> (ukr).
- Davlikanova, O. B. & Vasylieva, T. A. (2019). Explanation to the Regulations on the dual form of higher and professional higher education (the version of the regulation with amendments after public discussion is analyzed) Collection of abstracts of the International scientific and practical conference "Dual Form of Education as One of the Models of Improving Training for the Agricultural Sector of Ukraine". October 17, 2019, Scientific and Methodological Center of Higher and Professional Higher Education. 15–32. <https://nmc-vfpo.com/mizhnarodna-konferenciya-dualna-forma-zdobuttya-osvity-uspihy-ta-problemy-drugogo-roku-zaprovadzhennya-pilotnogo-proyektu-u-zakladah-fahovoyi-peredvyshhoyi-ta-vyshhoyi-osvity-ukrayiny/> (ukr).
- Dual education (2021). <https://mon.gov.ua/ua/osvita/profesijno-tehnichna-osvita/dualna-osvita> (ukr).
- European Commission. (2021). "European employment strategy. Youth employment support. Accessed 1 April 2021. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1036>(eng).
- Herliand T. M., Drozich I. A., Kulalaieva N. V., Romanova H. M., Shymanovskiy M. M. (2019). Organization of dual form of education in vocational (vocational) education institutions: a practical guide: "Polissya", 179–183. <https://doi.org/10.32835/978-966-655-926-8/2019> (ukr).
- Ishchenko, T. D. & Chaikovska, A. B. (2019). Will dual education be a light at the end of the tunnel? Collection of abstracts of the International scientific and practical conference "Dual Form of Education as One of the Models of Improving Training for the Agricultural Sector of Ukraine". October 17, 2019, Scientific and Methodological Center of Higher and Professional Higher Education. 84–89. <https://nmc-vfpo.com/mizhnarodna-konferenciya-dualna-forma-zdobuttya-osvity-uspihy-ta-problemy-drugogo-roku-zaprovadzhennya-pilotnogo-proyektu-u-zakladah-fahovoyi-peredvyshhoyi-ta-vyshhoyi-osvity-ukrayiny/> (ukr).
- Kocsis, Zsófia & Pusztai, Gabriella (2021). A double road to success? Impact of dual education on effectiveness, *Research in Post-Compulsory Education*, 26:2. 164–188 <https://doi.org/10.1080/13596748.2021.1909923> (eng).
- Koudahl, Peter Damlund. (2010). Vocational education and training: dual education and economic crises *Procedia-Social and Behavioral Sciences* Volume 9. Pages 1900–1905. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.421> (eng).
- Krymchak, L. Yu. (2019). Dual education system as a qualitative conditions for competitive professional professionals to the market of labor in Ukraine *Innovative pedagogy*. Issue 11. T. 2. 83–86. (ukr).
- Kurok, Vira & Hrebenyk, Anton (2020). Dual education as an innovative form of training in higher education institutions. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, № 1 (95) DOI 10.24139/2312-5993/2020.01/239-248(ukr).
- Lomeiko, O. P. (2019). Status, issues and prospects of dual education in Tavria State Agrotechnological University. Collection of abstracts of the International scientific and practical conference "Dual Form of Education as One of the Models of Improving Training for the Agricultural Sector of Ukraine". October 17, 2019, Scientific and Methodological Center of Higher and Professional Higher Education. 13–17. <https://nmc-vfpo.com/mizhnarodna-konferenciya-dualna-forma-zdobuttya-osvity-uspihy-ta-problemy-drugogo-roku-zaprovadzhennya-pilotnogo-proyektu-u-zakladah-fahovoyi-peredvyshhoyi-ta-vyshhoyi-osvity-ukrayiny/> (ukr).
- Lytvynenko, A. V. (2019). Cooperation that brings success... (from the experience of training specialists in dual form at the Glukhiv Agrotechnical S.A.Kovpak Institute of Sumy NAU). Collection of abstracts of the International scientific and practical conference "Dual Form of Education as One of the Models of Improving Training for the Agricultural Sector of Ukraine". October 17, 2019, Scientific and Methodological Center of Higher and Professional Higher Education. 110–114. <https://nmc-vfpo.com/mizhnarodna-konferenciya-dualna-forma-zdobuttya-osvity-uspihy-ta-problemy-drugogo-rok>

- u-zaprovadzhennya-pilotnogo-proyektu-u-zakladah-fahovoyi-peredvyshhoyi-ta-vyshhoyi-osvity-ukrayiny/ (ukr).
- Martseniuk, L. V. & Hruzdiev, O. V. (2021). Dual education as a way of effective combination of theory and practice *Economy and state* № 3 58–65 [https://doi.org/10.32702/2306\\_6806.2021.3.58](https://doi.org/10.32702/2306_6806.2021.3.58) (ukr).
- Pogátsnik, M. (2019). A Munka Alapú Tanulás Hatása A Nem Kognitív Készségek Fejlődésére A Mérnökképzésben. In *In Oktatás – Gazdaság – Társadalom. HERA Évkönyvek VI*, edited by E. Juhász and O. Endrődy, 151–167. Budapest: Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (hung).
- Pominchuk, S. H. (2019). Vocational orientation in the system of introducing the dual form of education. *Young Scientist*, № 8 (72), 339–344. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-8-72-71>(ukr).
- Romanenko, V. M. Problems and their solutions during the introduction of the dual form of higher education. Collection of abstracts of the International scientific and practical conference "Dual Form of Education as One of the Models of Improving Training for the Agricultural Sector of Ukraine". October 17, 2019, Scientific and Methodological Center of Higher and Professional Higher Education. 73–77. <https://nmc-vfpo.com/mizhnarodna-konferencziya-dualna-forma-zdobuttya-osvity-uspihy-ta-problemy-drugogo-roku-zaprovadzhennya-pilotnogo-proyektu-u-zakladah-fahovoyi-peredvyshhoyi-ta-vyshhoyi-osvity-ukrayiny/> (ukr).
- Rostan, M. & Stan A. (2017). "Italian Graduates' Employability in Times of Economic Crisis: Overview, Problems and Possible Solutions." *Sociológicó Série II. P. 37–52*. <https://journals.openedition.org/sociologico> › pdf). (eng).
- Savchenko, I. (2018). Methodological approaches and organizational features of training skilled workers in a dual system of vocational education: the experience of the EU countries and the first stages of implementation in Ukraine. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/pto/dualna/7-savchenko-170217.pdf>. (ukr).
- Shymanovskiy, M. (2019). Foreign experience in organizing a dual form of education in the training of future skilled workers. Collection of abstracts of the International scientific and practical conference "Dual Form of Education as One of the Models of Improving Training for the Agricultural Sector of Ukraine". October 17, 2019, Scientific and Methodological Center of Higher and Professional Higher Education. 84–89. <https://nmc-vfpo.com/mizhnarodna-konferencziya-dualna-forma-zdobuttya-osvity-uspihy-ta-problemy-drugogo-roku-zaprovadzhennya-pilotnogo-proyektu-u-zakladah-fahovoyi-peredvyshhoyi-ta-vyshhoyi-osvity-ukrayiny/>(ukr).
- Skydan, O. V. & Buhaichuk, V. V. (2019). Development of the dual form of education at Zhytomyr National Agroecological University. Collection of abstracts of the International scientific and practical conference "Dual Form of Education as One of the Models of Improving Training for the Agricultural Sector of Ukraine". October 17, 2019, Scientific and Methodological Center of Higher and Professional Higher Education. 84–89. <https://nmc-vfpo.com/mizhnarodna-konferencziya-dualna-forma-zdobuttya-osvity-uspihy-ta-problemy-drugogo-roku-zaprovadzhennya-pilotnogo-proyektu-u-zakladah-fahovoyi-peredvyshhoyi-ta-vyshhoyi-osvity-ukrayiny/> (ukr).
- Soroka, V. S., Pryshchepa, A. M. & Kolesnyk, T. M. (2019). Formation of branches of educational institutions in the workplace as a way to provide dual education. Collection of abstracts of the International scientific and practical conference "Dual Form of Education as One of the Models of Improving Training for the Agricultural Sector of Ukraine". October 17, 2019, Scientific and Methodological Center of Higher and Professional Higher Education. 114–117. <https://nmc-vfpo.com/mizhnarodna-konferencziya-dualna-forma-zdobuttya-osvity-uspihy-ta-problemy-drugogo-roku-zaprovadzhennya-pilotnogo-proyektu-u-zakladah-fahovoyi-peredvyshhoyi-ta-vyshhoyi-osvity-ukrayiny/> (ukr).
- Stashuk O. (2019a). Development of worldview and positional future social teachers' readiness to work in the educational establishment of early rehabilitation *Scientific journal Innovative solutions in modern science*. Dubai. No. 7(34), 31–47. [https://doi.org/10.26886/2414-634X.7\(34\)2019.3](https://doi.org/10.26886/2414-634X.7(34)2019.3) (ukr).

- Stashuk Olha (2020). Preparing the future social pedagogues' to work in centers of early social rehabilitation. Thesis for the academic degree of Candidate of Pedagogical Sciences, specialty 13.00.04 / Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University. (ukr).
- Stashuk O. (2019b). Methodological system of a higher educational establishment aimed at developing future social care teachers' commitment to work in centers of early social rehabilitation *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*. Issue 2 (45), 178–185 <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2019.45.178-185> (ukr).
- Svitailo, N. D., Kupenko, O. V. & Dementov, V. O. (2019). Principles of organizational and methodological support of the practical component in the implementation of the dual model of education (start in conditions of many uncertainties): textbook: Sumy State University (ukr).
- Török, E. A. (2016). Duális Képzés Felsőoktatásban Betöltött Innovációs Szerepe. In *Felsőoktatás, Életen Át Tartó Tanulás És Az ENSZ Fenntartható Fejlesztési Célok Megvalósítása*, edited by T. Krisztina, 187–198. Pécs: MELLEARN (hung).
- Viktorenko, I. (2019). Formation of motivation of first-year students in pedagogical higher education institutions to educational and future professional activities. *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(1). 82–90 <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2019-1-9> (ukr).

#### **РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ ДУАЛЬНОГО СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ УКРАИНЫ: КОМПАРАТИВНЫЙ ПОИСК ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ**

**Сташук Ольга, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры социальной работы, Хортицкая национальная академия, г. Запорожье, Украина, e-mail : [olgastaschuk@gmail.com](mailto:olgastaschuk@gmail.com)**

Актуальность темы обусловлена вопросами углубления практикоориентированности высшего образования, стремлением многих учебных заведений готовить специалистов, уровень которых отвечает современным требованиям рынка труда, а также поиск возможностей для быстрого трудоустройства выпускников по специальности. Целью научно-обзорного исследования определен компаративный анализ исследований, посвященных изучению возможностей и эффектов от внедрения дуального высшего образования, осуществленных украинскими и зарубежными учеными. К основным результатам поиска относится сформулированный нами перечень организационно-методических возможностей учреждений высшего образования: внедрение дисциплин, программы которых ориентированы на дуальную модель обучения; организация производственной (преддипломной) практики; использование ресурса для проведения практических частей курсовых и дипломных работ в реальном процессе; социокультурная активность студентов (их вовлечение в социальные проекты, работы в составе ГО, волонтерство); стажировка по специальности.

**Ключевые слова:** организационно методические возможности, учреждения высшего образования, принципы, дуальное образование, эффекты дуального обучения.

#### **IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLES OF DUAL SOCIAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION IN HIGHER EDUCATION OF UKRAINE: A COMPARATIVE SEARCH FOR ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL OPPORTUNITIES**

**Olha Stashuk, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department of Social Work, Khortytsia National Academy, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail : [olgastaschuk@gmail.com](mailto:olgastaschuk@gmail.com)**

The topicality of the study may be seen in the expansion of practice-oriented higher education, the desire of many educational institutions to train professionals whose level meets the contemporary requirements of the labor market, as well as the necessity to find opportunities for rapid employment of

graduates. The aim of the study is to analyze the body of research on the possibilities and effects of the introduction of dual education. The main research results, which form the novelty of our study, are the identified features of organizing dual socio-pedagogical education (delayed start of production activities and individualized nature of training in terms of professional supervisory support) as well as the list of organizational and methodological capabilities of higher educational institutions: introduction of disciplines whose programs are focused on the dual model of learning; organization of professional (undergraduate) practical trainings; using the resource for conducting practical parts of term and diploma papers in the process of real work; socio-cultural activity of students (their involvement in social projects, work in NGOs, volunteering); internships in the specialty. It seems to us that this process will be organizationally and substantively different from traditional dual education in terms of vocational and technical vocational education. After all, a specialist with higher education is expected not only to apply specific functional skills in the workplace, but also to have the ability to professionally assess the atypical situation, implement management functions, carry out long-term planning, assess and respond to market changes. Therefore, the set of possible tools for the organization of higher education should be as wide as possible and should not be limited to the dual form only. This form of organization of education should be in demand by higher education students in accordance with their professional interests and preferences, as well as meet the needs of specialization. However, the identified effects of organizing the educational process with regard to the principles of dual learning (increasing academic performance, development of a number of cognitive skills, soft skills, as well as sustained interest in continuing education, including master programs) emphasize the need for further systematic research aimed at solving this issue.

**Key words:** organizational and methodological capabilities, higher educational institutions, principles, dual education, effects of dual education

*Стаття надійшла до редакції / Received 30.09.2021*  
*Прийнята до друку / Accepted 19.11.2021*  
*Унікальність тексту 98,7 % (Unicheck ID1009783178)*  
© Сташук Ольга Олександрівна, 2021

DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-7>  
УДК: 378.035:316.46(045)

Арина Ігорівна Харківська  
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-3411-2847>,  
доктор філософії, викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти  
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради  
м. Харків, Україна  
[ar.kharkivska@gmail.com](mailto:ar.kharkivska@gmail.com)

## РОЗВИТОК КРЕАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

*В науково-оглядовій статті проаналізовано відомі психолого-педагогічні трактування поняття «здібності», «креативність», схарактеризовано особливості креативного мислення майбутніх педагогів, серед яких різносторонність, глобальність мети, конкретність, виокремлено основні функції креативного мислення. Аргументовано необхідність розвитку креативних здібностей майбутніх педагогів під час професійної підготовки в закладах вищої освіти. Під час проходження педагогічної практики здобувачі вищої освіти мають змогу продемонструвати свої знання та практичні навички розвитку креативних здібностей дітей. Висвітлено активні методи*

*та прийоми, які може використати здобувач освіти під час проходження педагогічної практики для мотивації розвитку креативних здібностей дітей. Акцентовано увагу на потребі вироблення індивідуального стилю професійної креативної діяльності педагога. Головною метою розвитку креативних здібностей майбутніх педагогів у закладах вищої освіти визначено формування креативних здібностей дітей. Наголошено на тому, що креативність повинна бути стилем життя педагога, його головною метою в процесі набуття професійного досвіду.*

**Ключові слова:** креативність, здібності, креативні здібності, мислення, майбутній педагог, педагогічна діяльність.

**Вступ.** У сучасних реаліях соціальних, економічних, політичних, технологічних та інших змін, а також за умов постійного реформування освітньої галузі нагальним стає питання розвитку креативних здібностей у педагогів, які здатні швидко та творчо розв'язувати проблеми, що виникають у процесі професійної діяльності. Сучасний педагог знаходиться в постійному креативному пошуку: він щодня вирішує нові нетипові завдання – освітні, виховні, організаційні, комунікативні тощо. Новаторство педагога затребувано в процесі його пошуково-інноваційної діяльності та вимагає постійного професійного вдосконалення, реалізації розвитковоосвітньої траєкторії впродовж життя. Відтак перед вищою освітою постає завдання у підготовці висококваліфікованих спеціалістів із нестандартним мисленням, прагненням до саморозвитку та самовдосконалення особистості, здатних до інноваційної діяльності, креативного, творчого вирішення поставлених задач.

Зазначимо, що проблема розвитку креативних здібностей була об'єктом дослідження багатьох видатних педагогів та психологів. А. Маслоу визначив, що здатність людини до творчості є вродженою і не вимагає спеціальних талантів, тобто творчим може бути кожен (Мільто, 2021). Засновник особистісно-орієнтованої терапії К. Роджерс уважав, що творчість, креативність повинні бути об'єктом процесу самовдосконалення (Мільто, 2021). О. Дунаєва (2005) розкрила структуру педагогічної креативності, що складається з трьох компонентів (когнітивний, особистісний, організаційно-діагностичний). Проблему розвитку креативного мислення як основу креативності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти у процесі фахової підготовки досліджувала

А. Курчатова (2018). Л. Калініна (2017) з'ясувала роль застосування інноваційних технологій в освітньому процесі щодо формування креативної компетентності здобувачів вищої освіти у закладі вищої освіти, проте її дослідження спрямоване на учасників культурно-дозвілдової сфери, що передбачає урахування особливостей культурно-мистецької галузі. Отже, зауважимо, що хоча проблема формування креативних здібностей здобувачів вищої освіти висвітлена в сучасних наукових дослідженнях, окремі питання продовжують зберігати актуальність. Зокрема, питання розвитку креативних здібностей здобувачів вищої освіти під час проходження ними педагогічної практики потребує подальшого наукового осмислення, адже використання ресурсів цієї форми організації освітнього процесу в ракурсі вирішення проблеми розвитку креативних здібностей, на нашу думку, відбувається недостатньо ефективно. Відповідно нами була поставлена **мета розвідки**: розкрити сутність та зміст креативних здібностей, виявити особливості розвитку креативних здібностей у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів під час проходження ними педагогічної практики.

Для реалізації мети дослідження нами були використані такі **методи**: теоретичний аналіз наукових джерел із проблеми розвитку креативності, здібностей, професійного мислення, креативних здібностей педагога (майбутнього педагога); систематизація та узагальнення особливостей розвитку креативних здібностей здобувачів освіти під час проходження ними педагогічної практики.

**Трактування понять «креативність» та «здібності».** В. Фрицок під креативністю розуміє «динамічну інтегративну особистісну характеристику, яка визначає здатність до

творчості і є умовою самореалізації особистості» (Дунаєва, 2005, с. 81). Тобто креативність становить мотиваційну основу процесу творчості, що розвивається та формується залежно від індивідуальних особливостей та умов для творчості (Дунаєва, 2005, с. 81).

Н. Карпенко виокремив поняття «креативність» як «здатність людини до конструктивного, нестандартного мислення і поведінки, а також до усвідомлення і розвитку свого досвіду» (Карпенко, 2016, с. 8). Креативність визначається як властивість, що притаманна людині для вирішення проблем по-новому: використання нових засобів, форм, підходів, методів діяльності тощо. Тобто це індивідуальна спрямованість на пошук нетрадиційних способів вирішення проблем, схильність до розкриття творчого потенціалу особистості (Карпенко, 2016, с. 54).

Зазначимо, що креативність це передусім здатність бути всебічно й гармонійно розвинутою особистістю, постійно прагнути до саморозвитку, самовдосконалення, перебувати в творчому пошуку інноваційних форм і методів професійної й особистісної діяльності.

Нам імпонує запропонована Д. Перкінсом модель шестикінецьних сніжинок «Six-trait Snowflake Model of Creativity» (Антонова, 2012, с. 21), у якій представлено ключові параметри креативності. У цій моделі основними елементами креативності представлено такі:

- сильне спонукання перед власними принципами (схильний до ускладнення, реконструкції, асиметрії);

- здатність виходити за межі традиційності вирішення проблем (надання переваг цікавим, несподіваним результатам, що дозволяє зробити своєрідні відкриття);

- ментальна мобільність, що дає змогу висувати припущення, міркуючи метафорично і за аналогією;

- готовність до ризику та помилок (здатні навчатися на власних помилках; «креативно обдаровані люди з більшою імовірністю видають нові креативні результати);

- прийняття інших поглядів на проблему (схильні до адекватного сприйняття чужих думок чи критики; об'єктивні, що означає вихід за межі

свого «Я», пошук і облік порад компетентних колег, перевірку своїх ідей);

- внутрішня мотивація (процес діяльності відбувається за власним бажанням, інтересом, можливостями, ціллю, їхню зацікавленість до роботи підтримує насолода, задоволення і користь від роботи) (Антонова, 2012, с. 21).

Критично проаналізувавши запропоновані науковцем елементи креативності моделі «Six-trait Snowflake Model of Creativity», відмітимо, що особистість, у якій поєднано всі ці елементи, однозначно має ознаки креативності. Тобто, здатність виходити за межі традиційності та стереотипності, готовність до ризику та критичного ставлення до помилок, урахування критики та поглядів інших, підтримка внутрішньої мотивації діяльності сприяють адекватній реалізації творчих ідей та задумів креативної особистості. Зауважимо, що креативність формується у процесі розвитку здібностей людини. Це можуть бути загальні (розвиток пам'яті, мовлення, точності рухів тощо) здібності та спеціальні (навчальні (засвоєння знань, умінь, навичок), практичні (застосування вже засвоєних знань, умінь та навичок), теоретичні (застосування абстрактного мислення, логіки), творчі (створення нових об'єктів матеріальної культури, духовного збагачення)). Формування та удосконалення цих здібностей сприяє повноцінному розвитку особистості, її фізичних та розумових можливостей.

Фахівець у галузі дослідження здібностей та їх взаємозв'язку з діяльністю В. Шадріков (1996) трактує здібності як «якості функціональних систем, що реалізують окремі психічні функції, які мають індивідуальну міру вираженості та виявляються в успішності та якісній своєрідності засвоєння і реалізації діяльності» (с. 177). Тобто здібності – це психічні якості індивіда, що зумовлюють результативність його діяльності.

Виділимо ознаки наявності здібностей під час виконання певної діяльності: високий темп оволодіння та виконання діяльності; переносить знання щодо виконання завдання на аналогічні проблеми; індивідуальний підхід до вирішення завдання; високий рівень мотивації виконання



діяльності; низькі енергетичні витрати для виконання діяльності.

Ураховуючи вищезазначене, сформулюємо трактування «креативних здібностей». Отже, «креативні здібності» розуміємо як динамічну систему психологічних, фізіологічних особливостей людини з її загальними та спеціальними здібностями, яка визначає здатність до продукування нових ідей та є способом самореалізації особистості.

Варто зауважити, що генерація нових ідей не можлива без розумової діяльності мозку – мислення. Тобто саме від мислення залежить швидкість та сутність нових способів вирішення проблеми. Так, розвиток креативного мислення має такі риси: інтелектуальні (опора на вже отримані знання, досвід, що необхідні для створення чогось нового), особисті (розуміння власної якості продуктивності, швидкості реакції на пошук креативного підходу), здібності (урахування власних нахилів та навичок, що передбачає відхід від стереотипності та традиційності) (Курчатова, 2018, с. 177). До основних функцій креативного мислення відносимо: інформаційна (розкриття змісту предметів, явищ, подій), пізнавальна (сприйняття світу); проектувальна (побудова плану роботи); прогностична (передбачення наслідків своїх дій, результатів); рефлексивна (самоаналіз та самопізнання); вирішення завдань (висвітлення питань, формулювання задач та їх розв'язання).

Дж. Гілфорд (1968) представив науковій спільноті трактування поняття дивергентного (креативного) мислення як «типу мислення, що йде в різних напрямках», тобто активність думок передбачає пошук різних підходів до вирішення проблеми. С. Сафронова (2016) також наголошує на необхідності розвитку дивергентного мислення, що передбачає усвідомлену здатність до пошуку кількох способів знаходження шляхів розв'язання завдань, розуміння варіативності отриманих результатів рішень. Крім цього, Дж. Гілфорд схарактеризував низку параметрів дивергентності, а саме:

1) оригінальність (адаптаційна гнучкість) – здатність обирати нестандартні способи діяльності, схильність до нового, несподіваного у розв'язанні проблем;

2) продуктивність – уміння генерувати певну кількість ідей, думок за конкретний проміжок часу;

3) гнучкість – здатність виявляти ключові ознаки та можливості вирішення проблеми, уміння вдосконалювати об'єкти, ураховуючи його структуру, можливі реакції у відповідь, помилки, які можуть виникнути, тобто швидко переключати з однієї проблеми на іншу, або ж об'єднувати їх для швидкого вирішення;

4) уміння здійснювати аналітико-синтетичну переробку інформації для вирішення поставлених проблем (Гілфорд, 1965, с. 440).

**Сутність креативних здібностей педагогів.** Креативність є необхідною складовою для ефективної професійної діяльності майбутніх педагогів, адже лише креативний педагог може формувати та розвивати креативних здобувачів освіти. Уважаємо за необхідне визначити особливості різноманітності форм мислення педагога у педагогічній діяльності:

1. Професійне мислення: обслуговує, дозволяє вирішувати поточні завдання, до відносної незалежності; аналізується вже прийняте рішення, ведеться підготовка до майбутніх подій.

2. Форми мислення розрізняються за характером і мірою впливу професійної діяльності, а саме: дефіцит часу, ступінь дефіциту, характер і ступінь відволікаючих обставин тощо.

3. Професійне мислення може бути в різному ступені індивідуалізовано (за мірою реалізації, за характером і мірою вивченості стану, за індивідуальними особливостями самого суб'єкта діяльності) (Харківська, 2018b).

Аналізуючи специфіку професійної (педагогічної) діяльності та ураховуючи власний досвід роботи, зазначимо, що професійно-педагогічне мислення відповідає всім загальним законам мислення, однак має свою своєрідність у відповідності до теорії професійної креативності. Особливістю професійно-педагогічного мислення є те, що майбутній педагог у своїй фаховій діяльності одночасно вирішує два інтелектуальних завдання: представляє навчальний матеріал та вивчає вихованців. При цьому креативність проявляється у тому, що майбутні педагоги повинні без догматизму

та формалізму вирішувати конкретні педагогічні завдання. Завдяки професійно-педагогічному мисленню здійснюється якісне усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків усього педагогічного процесу, критичний аналіз досвіду, перспективне бачення результатів діяльності, пошук креативних рішень завдань тощо.

Узагальнюючи все вищезазначене, можемо схарактеризувати особливості професійно-педагогічного мислення майбутніх педагогів як запоруки розвитку їхніх креативних здібностей:

1. Різносторонність завдань, що повинні вирішуватися педагогами у процесі педагогічного мислення (навчальних, виховних, соціальних, особистісних та інших).

2. Рефлексивність педагогічного мислення майбутнього педагога.

3. Творчість (педагогічне мислення – це творчий процес, спрямований на вирішення різних ситуацій під час професійної діяльності; самостійність і активність креативного мислення майбутніх педагогів; від наявності цієї характеристики залежить якість педагогічного мислення).

4. Узагальненість, глобальність мети педагогічної діяльності.

5. Уміння побачити, сформулювати педагогічну задачу, враховуючи перспективи діяльності; конструктивна можливість мислення.

6. Конкретність мислення майбутнього педагога.

7. Індивідуалізація та професіоналізація мислення через вплив на педагогічне мислення укладених особистісних та професійних поглядів, принципів педагога.

8. Відповідальність і висока критичність педагогічного мислення.

9. Мислення спрямоване на формування всебічно розвиненої особистості майбутнього педагога.

10. Основними механізмами педагогічного мислення є: аналіз педагогічної ситуації; перехід із ситуативного рівня професійного мислення на надситуативний, професійна ідентифікація; а також механізм творчої рефлексії.

Креативність як прояв динамічності, оригінальності, самобутності особистості, здатності продукувати нові ідеї, відхилятися від

традиційних схем мислення і поведінки, а також діяти в ситуаціях із високим ступенем невизначеності посідає важливе місце в структурі педагогічного мислення майбутнього педагога і відіграє значиму роль у його функціонуванні.

Досліджуючи питання розвитку креативності майбутніх педагогів, уважаємо за доцільне звернути увагу на ознаки педагогічної креативності: високий рівень соціальної та моральної свідомості особистості, розвинені аналітичні здібності (уміння аналізувати, обґрунтовувати, зіставляти, виділяти головне), творча фантазія та розвинута уява, комунікативні здібності, здатність до самоуправління (Сисоєва, 2006, с. 98–99), прагнення до вдосконалення, навчання впродовж життя, новаторські ідеї та їх реалізація, артистизм, прагнення до перемоги, свідомий відхід від стереотипності, гнучкість мислення, активна взаємодія із соціумом, розвиток власних здібностей тощо. Важливими складовими формування креативності майбутніх педагогів в процесі фахової підготовки Л. Корольова визначає: 1) створення креативного освітнього середовища, що дозволить у повній мірі реалізувати особистісно орієнтований підхід, вплинути на емоційну сферу здобувачів освіти, а також сприятиме їхній професійній «ідентифікації»; 2) націленість на творче наповнення методичного забезпечення; 3) здійснення педагогічного та психологічного супроводу як головної умови професійного підходу (Корольова, 2020, с. 82).

Варто зауважити, що існує низка чинників, що негативно впливають на формування креативної особистості здобувача вищої освіти – майбутніх педагогів:

– невідповідність між теоретичною підготовкою та практичним застосуванням знань на практиці;

– одноманітність форм і методів навчання, монотонність та «сухість» викладання матеріалу;

– незадовільний стан методичного та дидактичного забезпечення організації освітнього процесу з урахуванням реалізації креативного підходу;

– відсутність індивідуально-розвиваючого підходу в підготовці майбутніх педагогів (Брежнева-Срмоленко та Лола, 2015, с. 625–626).

Ураховуючи ці чинники, викладачі, адміністрація закладу вищої освіти повинні забезпечувати розвиток креативних здібностей у майбутніх педагогів під час освітнього процесу: лекції, практичного чи семінарського заняття, під час виконання самостійної та індивідуально-дослідної роботи, та під час проходження педагогічної практики тощо.

Крім того, творча педагогічна діяльність викладача сприяє підвищенню рівня креативної особистості майбутнього педагога, результатом якої буде внесення принципів інновацій у зміст, форми та методи освітнього процесу, індивідуальних авторських розробок.

Креативні здібності майбутнього педагога проявляються у тому, як він структурує свій урок, аби зацікавити дітей; як стимулює пізнавальну активність здобувачів освіти закладу загальної середньої освіти, розвиваючи їх креативне мислення; як організовує пошукові завдання та дослідницькі проєкти для пошуку й застосування креативних ідей; як об'єднує для групової роботи дітей; як проводить міжпредметні зв'язки; як устанавлює міжособистісний контакт із кожним вихованцем та його батьками. Тобто креативність – неодмінна умова педагогічної діяльності, об'єктивна професійна необхідність учительської праці. Звертаємо увагу, що творча особистість педагога у поєднанні з додатковими мотивами, (стати кращим, бути цікавим, продемонструвати іншим як я малюю, тощо), а також якостями та вміннями становить педагогічну креативність особистості. Розвинуті педагогічні компетентності (професійні знання, уміння та навички, якісне їх застосування) якісно доповнюють образ творчого педагога. Проте для забезпечення творчої педагогічної діяльності мають бути також враховані та реалізовані належні умови для творчості. Педагогічну креативність можна сутнісно розуміти як активну професійну діяльність педагога, що спрямована на успішне вирішення педагогічних проблем, підвищення рівня якості навчання і виховання школярів, їх мотивацію та розвиток успішних творчих особистостей.

Вивчення проблеми розвитку креативних здібностей майбутнього педагога, його педагогічної майстерності часто пов'язане з

розвитком креативного стилю діяльності педагога. Індивідуальний стиль викладання формується під впливом внутрішніх (досвід, професійні якості, характер та темперамент) та зовнішніх (підвищення кваліфікації, нормативні засади, вимоги реформування освіти) чинників.

Погоджуємось із думкою Л. Андросюка (2013, с. 3), що «індивідуальний стиль діяльності – це індивідуально-своєрідна система психологічних засобів, які стихійно чи свідомо застосовує людина з метою врівноваження своєї індивідуальності з предметними, зовнішніми умовами діяльності».

І. Спінул звертає увагу, що індивідуальний стиль діяльності являє собою цілісну багатоцільову систему, яка складається з таких компонентів: «індивідний, діяльнісний, емоційно-вольовий» (2013, с. 297). Індивідний компонент є базовим і містить у собі психологічні, статеві-вікові особливості. Тобто від цього компоненту залежить швидкість реакції, стресостійкість, координація тощо. Діяльнісний компонент – уміння і навички рухових, мислетворчих, комунікативних, ораторських, проєктувальних дій. Емоції та мислення, саморегуляція, самоконтроль становлять емоційно-вольовий компонент. Тобто своєрідним підґрунтям для розвитку професійних якостей майбутнього педагога є удосконалення власних креативних здібностей, що «утворюється на засадах теоретичних знань, практичних умінь, наявних особистісних якостей та досвіду, що сприяють якісному виконанню функціональних обов'язків від виховних до освітніх» (Харківська, 2018b, с. 5).

Погоджуємось із думкою дослідника В. Крутецького (1980), що успішність креативної реалізації освітнього процесу обумовлена наявністю у майбутнього педагога специфічних психологічних особистісних особливостей, які відносяться до розумової, емоційної та вольової сфер. Він виокремив підсистеми у загальній системі педагогічних здібностей: особистісні риси та якості; дидактичні, необхідні для успішного викладання; організаційно-комунікативні, пов'язані із процесами спілкування та організації освітнього процесу; академічні здібності відповідно до наукової галузі.

Спираючись на вищезазначене, під індивідуальним стилем професійної креативної діяльності майбутнього педагога розуміємо сукупність креативних методологічних прийомів, уміле їх використання з урахуванням індивідуально-психологічних характеристик вихованців та фаховою специфікою професійної діяльності педагога. Завданням майбутніх педагогів повинен бути багатосторонній розвиток рівномірно як особистості, так і фахівця. Так, здобувачі вищої освіти мають змогу під час навчання в педагогічних закладах вищої освіти, зокрема під час проходження педагогічної практики, сформуванню власний індивідуальний стиль викладання, урахуваючи при цьому мету професійної діяльності, індивідуальні психологічні особливості, практичні уміння, навички самоконтролю та самоаналізу.

**Засоби розвитку креативних здібностей студентів у освітньому процесі вищої школи.** Розвиток креативних здібностей майбутніх педагогів можливий за умови творчої освітньої взаємодії викладача із здобувачами вищої освіти. Ми часто спостерігаємо ситуацію, коли в навчальному процесі здобувачі вищої освіти швидко втрачають інтерес до нетворчих видів робіт. Ця ситуація може бути конструктивно вирішена за рахунок використання різноманітних прийомів стимулювання спостережливості, здатності бачити незвичайне у звичайному, уміння фантазувати й змінювати об'єкти, образно мислити тощо. Для розвитку креативних здібностей майбутні педагоги мають змогу під час навчання в закладах вищої освіти опанувати різноманітні освітні платформи (наприклад, Prometheus, EdEra, BYM online, Coursera).

Крім цього, здобувачі вищої освіти мають змогу продемонструвати свої знання та навички під час педагогічної практики, головна мета якої «оволодіння студентами сучасними методами, формами організації педагогічної діяльності в галузі їхньої майбутньої професії, формування в студентів професійних умінь і навичок, виховання потреби систематично поповнювати свої знання та творчо застосовувати їх на практиці» (Харківська, 2018а, с. 298). Навчальна практика в закладах загальної середньої освіти спрямована на «ознайомлення студентів із

алгоритмом підготовки та проведення виховного заходу в школі; формування вмінь планувати та проводити позаурочні виховні заходи з учнями; накопичення уявлень про характер і зміст позакласної виховної діяльності та функціональних обов'язків учителів; вивчення специфіки організації позакласної виховної роботи в умовах різного типу шкіл» (Харківська, 2018а, с. 296).

Здобувачі вищої освіти можуть застосовувати під час проходження педагогічної практики такі форми та методики роботи: метод проблемного викладу, ігрові методи, проекти, тренінги, дискусії, мультимедійні презентації, відео- та аудіоматеріали, технологія «портфоліо», кейс-методи. Доречно проводити творчі конкурси, індивідуальні та колективні форми роботи творчого характеру (інсценізації, створення реклам, синквейна, настільних ігор). Цікавими будуть ігрові методи, що спрямовані на розвиток фантазії, наприклад, «Чому трава зелена, а небо блакитне?», «Якби ...то...», «Де реальність?», «Вигадай персонажа», «Хто я?», «Поєднай непоєднане». Головне при цьому уникати наукових фактів. Виконання таких завдань розвиває здатність уявляти, бути на межі реального світу та вигаданого.

Умовно методи розвитку креативних здібностей можна об'єднати у такі групи: «методи інтуїтивного характеру («мозковий штурм», метод емпатії та ін.), методи навчання, що базуються на виконанні алгоритмічних приписів та інструкцій (методи синектики, «морфологічного аналізу» та ін.) та методи евристики (методи «наведення» на можливі правильні рішення завдань та скорочення варіантів їх вирішення)» (Іщенко, Кузьменко, 2016, с. 162).

Креативний потенціал особистості відповідно до технічного та інформаційного розвитку суспільства може удосконалюватися і за межами традиційних відвідувань навчальних занять. На допомогу приходять соціальні мережі, блоги за інтересами, тематичні платформи з вебінарами та майстер-класами тощо. Так майбутні педагоги вчать самостійно обирати напрям розвитку власних креативних здібностей: відвідування культурних заходів, участь у різноманітних майстер-класах, практичних тренінгах, займатися

волонтерською допомогою тощо. Уважаємо, що саме таке урізноманітнення освітнього процесу допоможе майбутнім педагогам розвивати власні креативні здібності та дасть змогу їм поповнити власну методичну скриню для подальшої професійної діяльності.

Отже, спираючись на вищезазначене та власний педагогічний досвід, виділимо такі методичні рішення щодо розвитку креативних здібностей майбутніх педагогів під час навчання в закладах вищої освіти загалом і під час проходження педагогічної практики зокрема:

1. Проведення діагностичних методик щодо визначення творчих нахилів майбутніх педагогів.
2. Застосування різних підходів, форм, прийомів та методів роботи для розвитку креативних здібностей майбутніх педагогів.
3. Використання сучасних технічних та цифрових засобів навчання.
4. Створення науково-дослідних, проєктних робіт.
5. Застосування пошукових занять, із проблемним викладом матеріалу.
6. Організація наукових конференцій, семінарів, конкурсів.
7. Урахування міжгалузевих зв'язків під час освітньої діяльності.

8. Залучення до участі у всеукраїнських та міжнародних грантових проєктах, стипендіальних олімпіадах та конкурсах.

9. Проходження дистанційних курсів, майстер-класів, тренінгів.

10. Стажування майбутніх педагогів в інших закладах вищої освіти.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Креативна діяльність майбутнього педагога, його творчий підхід до вирішення педагогічних ситуацій відображає якість педагогічного мислення і професійної діяльності педагога в цілому. Адже майбутній педагог повинен бути зразком нестандартного підходу, розвивати креативне мислення та активність своїх вихованців, спрямовувати професійну діяльність, зокрема, під час проходження педагогічної практики, на розвиток креативних здібностей, використовуючи при цьому авторські ідеї викладання, підбираючи завдання, форми та методи для стимулювання розвитку творчих здібностей дітей. Перспективою наших подальших пошуків є експериментальна реалізація шляхів розвитку креативних здібностей майбутніх педагогів під час проходження педагогічної практики.

### Література

- Андрощук Л. М. Індивідуальний стиль діяльності педагога-хореографа як наукова проблема. *Народна освіта. Електронне наукове фахове видання*. 2013. Вип. №1(19). 9 с. URL : [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=984](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=984).
- Антонова О. Є. Креативність у структурі педагогічної обдарованості сучасного педагога. *Андрогогічний вісник*. 2012. № 3. С. 19 – 30. URL : <http://eprints.zu.edu.ua/12635/1/%D0%B0%D0%BA%D0%BC%D0%B5%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%8F%202.pdf>.
- Брежнева-Єрмоленко О. В., Лола І. В. Креативне середовище ВНЗ – основа інноваційної активності фахівців. *Проблеми формування та розвитку інноваційної інфраструктури*. 2015. С. 625 – 626. URL : <http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/32241/1/356-625-626.pdf>.
- Гилфорд Д. Три сторони інтелекта / под ред. А. М. Матюшкина. *Психологія мышления*. Москва : Прогресс, 1965. 534 с.
- Дунаєва О. М. Сутність та структура педагогічної креативності. *Наука і освіта*. Серія : Педагогіка. 2005. № 3–4. С. 81–84. URL : <http://dspace.pdpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/4576/1/28.pdf>.
- Іщенко Т. М., Кузьменко Д. В. креативні методи навчання та їх застосування при вивченні ділової іноземної мови студентами немовних вищих закладів освіти / ДВНЗ «Київ. нац. ун-т ім. Вадима Гетьмана». Київ, 2016. С. 159–163. URL : <https://core.ac.uk/download/pdf/43282996.pdf>.
- Калініна Л. А. Формування креативної компетентності студентів ВНЗ культури. Молодий вчений. Серія : Педагогічні науки. 2017. № 9 (49). С. 363 –367. URL : <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/9/81.pdf>

- Корольова Л. М. Сучасні форми, методи й засоби підготовки майбутнього вчителя нової української школи до розвитку креативних здібностей молодших школярів. 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. 80–87. DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-2-8>
- Крутецкий В. А. Психология. Москва : Просвещение, 1980. 352 с.
- Курчатова А. Педагогічні умови розвитку креативного мислення студентів спеціальності «Дошкільна освіта» у процесі фахової підготовки у закладах вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Серія : Педагогіка. 2018. Вип. 19. Т.1. С. 173–180.
- Мільто Л. О. Психолого-педагогічні напрями досліджень розвитку творчої особистості *International scientific and practical conference «Pedagogy, psychology and teaching methods: international experience : conference proceedings (July 16–17, 2021)*. Riga, Latvia : «Baltija Publishing», 2021. С. 86 – 101 URL : <http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/download/103/2636/5637-1?inline=1>
- Психология творчости : навч. посібник / Н. А. Карпенко. Львів : ЛьвДУВС, 2016. 156 с.
- Сафронова С. А. Особенности формирования дивергентного мышления старших подростков. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2016. № 7. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-divergentnogo-myshleniya-starshih-podrostkov>
- Сисоева С. О. Основы педагогической творчости : підручник. Київ : Міленіум, 2006. 346 с.
- Спінул І. В. Особливості індивідуального стилю діяльності майбутніх учителів хореографії. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. / КДПУ ім. В. Винниченка. Кіровоград, 2013. Ви. 120. С. 293–299.
- Харківська А. Теоретико-методологічні аспекти виховання креативного ставлення до професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти. *Теорія і методика професійної освіти : електронне наукове фахове видання*. 2018. Вип. № 15. 6 с.
- Харківська А. А. Організація та контроль проходження практики майбутніми педагогами в закладах освіти. *Педагогічні науки : зб. наук. праць / за ред. проф. Т. Степанової (травень 2018)*. Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2018. С. 294–299.
- Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека : учебн. пособие. Москва : Логос, 1996. 2-е изд., перераб. и доп. 320 с.
- Guilford J. The nature of human intelligence. New York : GrawHill. 1968. 334 p.

#### References

- Androshchuk, L. M. (2013). Individual style of activity of teacher-choreographers as a scientific problem. *Public education. Electronic scientific professional publication*. Issue №1(19). 9. [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=984](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=984) (ukr).
- Antonova, O. Ye. (2012). Creativity in the structure of pedagogical talent of a modern teacher. *Andragogical Bulletin*. № 3. 19–30. <http://eprints.zu.edu.ua/12635/1/%D0%B0%D0%BA%D0%BC%D0%B5%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%8F%202.pdf> (ukr).
- Brezhnieva-Iermolenko, O. V. & Lola, I. V. (2015). Creative environment of higher education institutions as the basis of innovative activity of specialists. *Problems of innovative infrastructure formation and development*. 625 – 626. <http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/32241/1/356-625-626.pdf> (ukr).
- Dunaieva, O. M. (2005). The essence and structure of pedagogical creativity. *Science and education*. Series: Pedagogy. № 3–4. 81–84. <http://dspace.pdpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/4576/1/28.pdf> (ukr).

- Gilford, D. (1965). Three sides of intellect / ed. by A. M. Matjushkina. *Psychology of thinking* : Progress, 534 (rus).
- Guilford, J. (1968). The nature of human intelligence. New York : GrawHill. (eng).
- Ishchenko, T. M. & Kuzmenko, D. V. (2016). Creative teaching methods and their application in the study of business foreign language by students of non-language higher education institutions / SHEI "Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman" 159–163. <https://core.ac.uk/download/pdf/43282996.pdf> (ukr).
- Kalinina, L. A. (2017). Formation of creative competence of students of cultural higher education institutions. *Young scientist. Series: Pedagogical sciences*. № 9 (49). 363–367 : <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/9/81.pdf> (ukr).
- Karpenko, N. A. (2016). Psychology of creativity : teaching manual : LvDUVS. (ukr).
- Kharkivska, A. (2018). Theoretical and methodological aspects of educating creative attitude to the training of future teachers of preschool education. *Theory and methods of vocational education: electronic scientific professional publication*. Issue № 15. 8. (ukr).
- Kharkivska, A. A. (2018). Organization and control of practical training in educational institutions by future teachers. *Pedagogical sciences : collection of scientific works* / ed. by T. Stepanovoi (May, 2018). : Mykolaiv National University named after V. O. Sukhomlynskyi, 294–299 (ukr).
- Koroliova, L. M. (2020). Modern forms, methods and means of training future teachers of the new Ukrainian school for the development of creative abilities in primary-school pupils. *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 Rehabilitation Academy of Zaporizhzhia Regional Council, Iss. 1(2). 80–87. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-2-8> (ukr).
- Kruteckij, V. A. (1980). Psychology : Prosveshhenie. (rus).
- Kurchatova, A. (2018). Pedagogical conditions for the development of creative thinking of students majoring in "Preschool Education" in the process of professional training in higher education institutions. *Current issues of the humanities*. Series: Pedagogy. Issue 19. Vol. 1. 173–180 (ukr).
- Milto, L. O. (2021). Psychological and pedagogical directions of research of creative personality development International scientific and practical conference "Pedagogy, psychology and teaching methods: international experience" : conference proceedings (July 16–17, 2021). Riga, Latvia : "Baltija Publishing". 86–101 <http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/download/103/2636/5637-1?inline=1> (ukr).
- Safronova, S. A. (2016). Features of the formation of divergent thinking of senior adolescents. Scientific and methodical electronic journal "Concept". № 7 <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-divergentnogo-myshleniya-starshih-podrostkov> (rus).
- Shadrikov, V. D. (1996). Psychology of activity and human abilities : teaching manual : Logos. (rus).
- Spinul, I. V. (2013). Features of individual style of activity of future teachers of choreography. *Scientific proceedings*. Series: Pedagogical sciences. / Kirovohrad State Pedagogical University named after V. Vinnichenko Issue 120. 293–299 (ukr).
- Sysoieva, S. O. (2006). Fundamentals of pedagogical creativity: a textbook. Kyiv : Milenium. (ukr).

**РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК ТРЕБОВАНИЕ ВРЕМЕНИ**

**Арина Харьковская, доктор философии, преподаватель кафедры теории и методики дошкольного образования Коммунального учреждения «Харьковская гуманитарно-педагогическая академия» Харьковского областного совета, Харьков, Украина, e-mail: ar.kharkivska@gmail.com**

*В научно-методической статье автором рассмотрены трактовки известных психологов и педагогов понятия «способности», «креативность»; охарактеризованы особенности креативного мышления будущих педагогов, среди которых разносторонность, глобальность цели, конкретность. Выделены основные функции креативного мышления. Аргументирована необходимость развития креативных способностей будущих педагогов во время профессиональной подготовки в высших учебных заведениях. Определены активные методы и приемы, которые может использовать будущий педагог при прохождении педагогической практики для мотивации развития творческих способностей детей.*

**Ключевые слова:** *креативность, способности, креативные способности, мышление, будущий педагог, педагогическая деятельность.*

#### **DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS AS A REQUIREMENT OF MODERN TIMES**

**Aryna Kharkivska, Ph.D. in Pedagogy, Lecturer at the Department of Theory and Methods of Preschool Education, Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council, Kharkiv, Ukraine e-mail: [ar.kharkivska@gmail.com](mailto:ar.kharkivska@gmail.com)**

The scientific publications on the relevance of the development of creativity of future teachers in the 21st century are analyzed. The most successful interpretations of psychologists and teachers of the concepts "ability" and "creativity" are revealed. The main features of the process of developing creative thinking (intrinsic motivation, mobility, willingness to take risks, etc.) are identified. Among the parameters of divergent thinking (creative thinking) the author highlighted productivity, originality and flexibility. The author characterizes the features of professional and pedagogical thinking of future teachers, including versatility, global purpose, specificity and comprehensive development. The main functions of creative thinking (informational, cognitive, design, prognostic, reflexive, problem solving) are singled out. It has been found out that creativity is a necessary component of any teacher's professional activity. The necessity of developing creative abilities of future teachers during their professional training in higher education institutions is argued. An important stage of teacher training is taking pedagogical practical training, where students have the opportunity to demonstrate their knowledge and practical skills of developing children's creative abilities. Active methods and techniques that can be used by the teacher to motivate the development of children's creative abilities are highlighted: they are role-playing games, creative competitions, search tasks, staging, etc. The creative potential of individuals must be constantly improved through extracurricular activities and self-education (social networks, conferences, webinars, trainings, etc.). In addition, every teacher is a role model: a creative teacher has creative children. The author emphasizes the need to develop an individual style of professional creative activity of the teacher, namely the methods of presenting educational material, children's motivation, interaction in the classroom with students, the use of the latest information technologies. The main purpose of the development of creative abilities of future teachers in higher education institutions is the formation of children's creative abilities through imagination, games and projects. Creativity should be a teacher's lifestyle, his/her main goal when gaining professional experience.

**Key words:** *creativity, abilities, creative abilities, thinking, future teacher, pedagogical activity.*

*Стаття надійшла до редакції / Received 30.10.2021  
Прийнята до друку / Accepted 19.11.2021  
Унікальність тексту 93,7 % (Unicheck ID1009783174)  
© Харківська Арина Ігорівна, 2021*



DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-8>  
УДК 378:614.253.83]:001.891(045)

Валерій Сергійович Харківський  
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-9323-6252>  
кандидат педагогічних наук, старший викладач  
кафедри педагогіки, філософії та мовної підготовки,  
Харківська медична академія післядипломної освіти  
м. Харків, Україна  
[kharkivskyi0106@gmail.com](mailto:kharkivskyi0106@gmail.com)

## КОНТРОВЕРСІЙНА ПРАВОВА ОСНОВА ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МЕДИЧНОЇ ГАЛУЗІ ПРО ЗАХИСТ ПРАВ ПАЦІЄНТА ПІД ЧАС ПРОВЕДЕННЯ МЕДИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

*В науково-оглядовій статті представлено результати аналізу нормативних документів та наукових розвідок учених стосовно проблеми дослідження. Визначено групи прав та обов'язків пацієнтів під час участі в медичних дослідженнях. Висвітлені ключові обов'язки майбутніх фахівців медичної галузі, серед яких виокремлено: охорону здоров'я та життя, дотримання недоторканості та конфіденційності. З'ясовано, що формування уявлення про захист прав пацієнта під час проведення медичних досліджень у майбутніх фахівців медичної галузі повинно спиратися на загальноприйняті принципи, моральні й етичні цінності. Висвітлено шляхи формування уявлення майбутніх фахівців медичної галузі про захист прав пацієнтів під час проведення медичних досліджень. Майбутній фахівець медичної галузі має дотримуватися головної мети професійної медичної діяльності задля захисту прав та інтересів пацієнтів, інших працівників галузі.*

**Ключові слова:** право, контроверсійна основа, пацієнт, медичне дослідження, майбутній фахівець медичної галузі.

**Вступ.** Охорона здоров'я людини завжди набувала особливого значення, а в сучасних умовах розвитку суспільства, зокрема медичної галузі, стає головним об'єктом реалізації прав людини на життя. Конституція України (редакція від 01.01.2020) наголошує, що конституційні права і свободи, серед яких право людини на життя, недоторканість громадян, гідність, свобода слова, думки та дій гарантуються державою і не можуть бути скасованими чи обмеженими. Проте не завжди держава може гарантувати захист усіх прав людини, серед таких – захист прав пацієнтів при проведенні медичних досліджень.

Права та обов'язки пацієнтів відповідно до законодавства України були об'єктом дослідження Д. Гергеля (2008). Група авторів, зокрема С. Федоренко, В. Вітомський, О. Лазарева та М. Вітомська (2019) досліджували шляхи управління та мотивації пацієнта як спосіб підвищення результативності процесу лікування. В. Кульчицький та Л. Невінська досліджували проблему гуманітарної підготовки майбутніх

фахівців медичної галузі на засадах міждисциплінарної інтеграції та формування морально-патріотичного виховання. Проблема формування етичних складових саморозвитку майбутніх фахівців медичної галузі під час навчання у закладах вищої медичної освіти стала об'єктом дослідження М. Бичко, О. Сілкова, Г. Мороховець.

Наголосимо, що проаналізовані наукові розвідки спрямовані на вивчення правового аспекту взаємодії пацієнтів та фахівців медичної галузі, на формування саморозвитку, патріотичності здобувачів вищої медичної освіти. Проте зазначені дослідження не актуалізують проблему контроверсійності правової основи та морально-етичних колізій, пов'язаних із її реалізацією в медичній практиці, що ми і визначили предметом цієї розвідки.

**Мета:** проаналізувати контроверсійність правової основи формування уявлення майбутніх фахівців медичної галузі про захист прав пацієнта під час проведення медичних

досліджень; систематизувати шляхи формування уявлення майбутніх фахівців медичної галузі про захист прав пацієнта.

**Методи дослідження:** аналіз чинних нормативно-правових документів, наукових досліджень; систематизація та узагальнення шляхів формування уявлення майбутніх фахівців медичної галузі про захист прав пацієнта під час проведення медичних досліджень.

**Аналіз правової основи проведення медичних досліджень.** Сьогодні перед вищою медичною освітою стоїть завдання підготовки висококваліфікованих, обізнаних фахівців медичної галузі, адже відповідно до сучасних подій у світі виникає нагальна потреба у компетентних фахівцях з різних аспектів своєї діяльності, зокрема правового. Майбутні фахівці медичної галузі повинні бути обізнаними в системі правових знань з метою найбільш оптимального їх застосування.

Оскільки медицина не є точною наукою, на відміну від математики чи хімії, то можна з впевненістю сказати, що це експериментальна наука. Будь-який новий метод лікування повинен проходити через низку експериментальних проєктів, має здійснюватися моніторинг результатів на кожному етапі дослідження. Різноманітність медичних досліджень спрямована на здійснення експериментів на живих істотах (люди, тварини), а не тільки на бактеріях, вірусах, рослинах. Досліди з участю людини були завжди, проте фахівці медичної галузі нехтували основними правами своїх пацієнтів. Варто наголосити, що усвідомлення про права пацієнтів під час проведення медичних досліджень необхідно формувати у майбутніх фахівців медичної галузі у процесі навчання в закладах вищої медичної освіти задля уникнення у майбутній діяльності непередбачуваних конфліктних ситуацій, порушення прав пацієнтів тощо.

Вважаємо за доцільне спершу здійснити аналіз наукової, медичної та правової літератури щодо захисту прав людини у цілому та під час проведення медичних досліджень.

Одну із основних ролей у становленні механізму захисту прав пацієнтів завжди займають етичні та філософські принципи.

Становлення медицини, медичної галузі у цілому, як і медичної етики, почалося ще в Давній Греції і Стародавньому Римі (Наука, 2019). У науково-педагогічній, медичній і правовій літературі згадується, що ще давньоримський учений Цельс порушив питання про допустимість медичних досліджень над тваринами і людьми. Він уважав подібні медичні дослідження недоцільними, оскільки їх результати спотворені стражданнями піддослідних. Птолімей, за історичними даними, одним із перших наголошував, що при випробуванні нових лікарських засобів необхідно отримувати згоду від пацієнтів. А. Везалій стверджував, що проводити дослідження можна тільки на тваринах чи трупах (Кундієв, 2009, с. 180–181).

Основоположні документи («Про закон», «Про лікарів», «Клятва Гіппократа»), які регламентували принципи медичної етики, були написані Гіппократом. У них «батько медицини наголошував», що пацієнта необхідно лікувати тільки засобами, які не можуть заподіяти йому шкоди. Так, головним принципом медичної етики залишається принцип Гіппократа – «Не нашкодь!» (Кундієв, 2009, с. 247, 256–258).

Не втрачає актуальності присяга Гіппократа, що містить таку обіцянку: «Який би дім я не відвідав, я прийду в інтересах хворого, залишаючись вільним від усього навмисно несправедливого, всього лихого ...» ((Пирога, 2009, с. 45). Його слова спрямовані на усвідомлення реальної мети професійної діяльності фахівців медичної галузі. Вони не повинні забувати свого призначення, які б перешкоди не ставали на заваді.

У Середньовіччі Парацельс увів в обіг латинське поняття «патерналізм» як вид взаємин між фахівцем медичної галузі і пацієнтом, у яких фахівець медичної галузі виступає в ролі «батька», відповідального за здоров'я «дитини» – пацієнта. Пацієнт повністю покладається на вміння фахівця медичної галузі, водночас пацієнт не приймає ніяких рішень щодо лікування і знаходиться в пасивному стані (Кундієв, 2009, с. 137). Оскільки така пасивність прав пацієнтів не могла тривати надалі, тому виникла потреба у формуванні правових основ пацієнтів.

Зазначимо, що правовий статус пацієнта визначають відповідно до вимог чинного законодавства, тому виокремлюють кілька груп прав та обов'язків пацієнта.

Перша група – основні права та обов'язки договірною правовідношення (право на забезпечення кваліфікованою медичною допомогою, право на лікарську таємницю, право вимагати роз'яснення діагнозу, методів лікування і можливих наслідків, право інформованої згоди, обов'язок у певних випадках оплатити надану медичну послугу).

Друга група – права та обов'язки, які закріплені за окремими категоріями пацієнтів (право матері на перебування у стаціонарі з дитиною, яка потребує догляду).

Третю групу складають права та обов'язки, які є додатковими, виконують допоміжну функцію відповідно до головного змісту зобов'язань (зберігання речей, харчування в лікувальних установах) (Гергель, 2008, с.76–77).

Проект Закону «Про захист прав пацієнта» за Ю. Каракаєвим (2007) визначає механізми реалізації конституційних прав громадян на охорону здоров'я та медичну допомогу, спираючись на принципи цінностей життя людини, безпеки, тісного взаємозв'язку фізичного та духовного здоров'я індивіда.

З огляду на вищезазначене, зауважимо, що проведення медичних досліджень є різне спрямування, тому в 1964 році Гельсінська декларація, розроблена Всесвітньою медичною асоціацією, розділила медичні дослідження на два типи: дослідження, що здійснюються з лікувальною метою (у поєднанні з професійною турботою), і дослідження, які не мають терапевтичного компонента (експериментальні). Проте у пізніх версіях Гельсінської декларації (1996) такий розподіл було скасовано.

Можливість лікування пацієнтів і проведення медичних досліджень без використання медичних експериментів обговорюється теоретиками і практиками протягом тривалого часу. Адже медицина буде паралізована без проведення клінічних досліджень, експериментальної діагностики того чи іншого фізіологічного процесу, методу лікування, без визначення механізму дії нової лікарської

речовини у препараті тощо (Денисюк, Глушков, 1984, с. 47).

Професор Н. Ардашева (1995) описує медичний експеримент як дослідження у медичній галузі нових методик лікування чи лікарських препаратів, що водночас допускає підвищений ризик для учасників дослідження, які добровільно або примусово погодились на участь у дослідженні, та результат дослідження має соціальну значимість для розвитку суспільства та медичної практики (с. 105). На думку І. Вінера, кожне втручання фахівця медичної галузі несе в собі ризик, що не виключає загрози настання шкідливих наслідків (Глушков, 1987, с. 73).

Ризик не обов'язково повинен бути пов'язаний з можливістю виникнення фізичних каліцтв, болю і тому подібного, але із ймовірністю прояву психічних страждань, емоційного потрясіння. В. Глушков (1987) характеризує лікарський ризик як правомірне цілеспрямоване застосування фахівцем медичної галузі нетрадиційної медицини щодо порятунку життя пацієнта (Глушков, 1987, с. 73). У своїх висновках В. Глушков наголошував, що подібна міра, хоч і пов'язана з ризиком, однак є єдиним виходом у складній клінічній ситуації.

Права пацієнтів при проведенні медичних експериментів регулюються не тільки актами, що мають обов'язковий характер (так звані Hardlaw), але і Softlaw (м'яке право), під яким зазвичай розуміють норми рекомендаційного характеру. Р. Уоллас і О. Мартін-Ортега (2009, с. 313) вказують, що «м'яке право – це загальний термін, використовуваний для позначення юридично необов'язкових норм». Л. Сенден (2004, с. 111) переконана, що «м'яке право» формується з правил поведінки, які закріплені в документах, які не пов'язані юридично обов'язковою силою як такою, але можуть мати деякі непрямі правові наслідки, які здійснюються, і практичний вплив. Норми м'якого права найчастіше містяться в деклараціях, резолюціях, кодексах поведінки і керівних принципах діяльності, у рекомендаціях міжнародних організацій тощо.

Також прикладами норм м'якого права є декларації, рекомендації, заяви Всесвітньої медичної асоціації (WMA). Міжнародний кодекс

медичної етики (1949) встановлює, що фахівець медичної галузі повинен бути обережним, надаючи інформацію про відкриття, нові технології і методи лікування через непрофесійні канали інформації. Принципи надання медичної допомоги у будь-якій національній системі охорони здоров'я закріплюють принципи гуманності та сумління, тому фахівець медичної галузі повинен гідно виконувати свій обов'язок, діяти на благо пацієнта, не завдавати шкоди, призначати лікування, слідкувати, щоб професійна діяльність відповідала сучасними стандартам.

Історично першим актом, що вплинув на подальше становлення механізму захисту прав пацієнтів, став Нюрнберзький кодекс (The Nuremberg Code, 1974), який носить виключно рекомендаційний характер (Кундієв, 2009, с. 175, 181–182). Положення Нюрнберзького кодексу спрямовані на відмову або зведення до мінімуму можливого ризику, а також усіх фізичних і психічних страждань і ушкоджень; на отримання підтверженої згоди пацієнта, надання гарантії того, що дослідження буде проводитися кваліфікованими фахівцями, а також дотримання права випробуваного на відмову від участі в дослідженні на будь-якому етапі його проведення (Кундієв, 2009, с. 175, 181–182).

Утворення нюрнберзького трибуналу є однією з найбільш важливих подій ХХ століття, проте один лише суд не мав ефекту на становлення біомедицини у взаємодії з правами людини. Так, Г. Бічер (1966) опублікував у журналі «New England Journal of Medicine» статтю, у якій він надав інформацію про 22 відомі йому випадки грубого порушення прав пацієнтів при проведенні медичних експериментів (наприклад, випадок уведення хворому з деменцією без його згоди живих ракових клітин, який стався в Єврейському госпіталі у Брукліні) та вказав на необхідність прийняття актів, що регулюють подібні ситуації (Кралько, 2011). У 1964 р на 18 сесії Генеральної асамблеї Всесвітньої медичної асоціації була прийнята Гельсінкська декларація. Головною її метою було пом'якшення надмірно «жорстких» правил, закріплених в Нюрнберзькому кодексі. Першим на необхідність пом'якшення правил вказав

психіатр Д. Катц (1997), описавши кодекс як «безкомпромісний, якщо справа стосується захисту недоторканності суб'єктів досліджень». Нюрнберзький кодекс ставить права й інтереси індивідуумів вище інтересів суспільства, що не могло не обурити вчених-медиків, оскільки можливість проводити дослідження вільно і без зайвого контролю була обмежена.

Крім того, вважаємо, що при проведенні будь-яких досліджень необхідним є підписання інформованої добровільної згоди. За Проєктом Закону України «Про захист прав пацієнтів», інформативну згоду визначають як добровільну, усебічну, достовірну обізнаність пацієнта, його повну поінформованість щодо проведеного медичного дослідження, мети та характеру діяльності, зокрема про способи дій при ризиках та непередбачуваних ситуаціях (Каракай, 2007).

Так, за цим же Проєктом у статті 9 «Право пацієнта на свободу вибору» зазначається, що «пацієнт має право здійснювати самостійний і усвідомлений вибір у процесі профілактики, діагностики, лікування, реабілітації, проведення наукових і медичних експериментів та досліджень на основі самовизначення» (Каракай, 2007), а також наголошується, що обов'язковою умовою участі пацієнта у процесі клінічного навчання, медичних та наукових дослідженнях є інформативна згода пацієнта, тобто медичні та наукові експерименти повинні проводитися лише за участі пацієнтів, які погодились самостійно, або їхні законні представники (стаття 17. «Право пацієнта надавати згоду на медичне втручання») (Каракай, 2007).

Фахівець медичної галузі має отримати згоду пацієнта після пояснення йому всіх подробиць і небезпек процедури або від представника пацієнта в разі його недієздатності. Гельсінкська декларація не пішла по шляху збільшення ролі суб'єктивної інформованої згоди, а замінила його патерналістськими цінностями традиційних відносин «фахівець медичної галузі – пацієнт» (Аннас, 1995), тобто відповідальність фахівців медичної галузі під час здійснення медичних досліджень спрямована на життя пацієнта.

Безумовно, правова регламентація захисту прав пацієнтів при проведенні медичних досліджень як на національному, так і на

міжнародному рівні вимагає постійного вдосконалення. Законодавець не враховує комерційний інтерес пацієнтів і дослідників у використанні біологічного матеріалу.

У законодавстві не досягнуто компромісу між правами й інтересами пацієнта і суспільним інтересом у вдосконаленні медицини. Проблемою регулювання досліджень на людях є пошук «золотої середини» між науковими та громадськими інтересами та інтересами досліджуваних. Я. Дргонец і П. Холлендер зазначає, що деякі стадії наукового дослідження завдають свідомого небезпечного та шкідливого впливу людині, тому виникає необхідність щодо прискіпливих перевірок методів дослідження (Дргонец, Холлендер, 1991, с. 25).

Проте, першим кроком для становлення наднаціональної організації захисту прав пацієнтів під час проведення медичних експериментів мало стати звернення до національних ліцензійних органів з метою відкликання ліцензій у тих фахівців медичної галузі, які були залучені в злочину проти людства. Подібне відкликання повинно було діяти не тільки в національній юрисдикції, але й у всіх інших державах (Аннас, 1995). Однак більшість ідей так і залишилося лише ідеями.

Отже, аналіз нормативної бази, досліджень зарубіжних та українських учених підтверджують значимість формування чіткого усвідомлення майбутніми фахівцями медичної галузі питань захисту прав пацієнтів під час проведення медичних досліджень.

**Окремі шляхи формування уявлення майбутніх фахівців медичної галузі про захист прав пацієнта.** Кожен майбутній фахівець медичної галузі має знати та послуговуватися правовою політикою, що законодавчо захищає права пацієнта, тому формування уявлень про права пацієнтів доречно розпочинати з їхнього *ознайомлення з правовою основою медичної діяльності*. Важливою є актуалізація внутрішньої усвідомленої потреби бути обізнаними у законодавчих документах щодо захисту прав пацієнтів, зокрема під час проведення медичних досліджень. (до таких базових документів належать: Закон України «Основи законодавства

України про охорону здоров'я» (Розділ III «Основи організації охорони здоров'я», Розділ V «Медична допомога») (2021); Загальна декларація прав людини (1948); Конституція України (2020) тощо). Так, майбутні фахівці медичної галузі набувають право-юридичного досвіду, формують усвідомлення значимості захисту прав пацієнтів. Стосовно прав пацієнтів при проведенні медичних досліджень їм варто запам'ятати ключову аксіому Гіппократа «Не нашкодь» та таке уточнення: «Якщо це працює – продовжуй. Якщо це не працює – припини і зроби що-небудь інше» (Аннас, 1995, с. 1114–1115). Адже лише *усвідомлення майбутніми фахівцями медичної галузі власної ролі при наданні медичної допомоги, проведенні медичних досліджень, а також їхнє прагнення до самовдосконалення* забезпечать відповідальну професійну діяльність у майбутньому.

Крім цього, важливим аспектом у реалізації механізмів формування уявлення майбутніх фахівців медичної галузі про захист прав пацієнта під час проведення медичних досліджень є *розвиток їхньої суб'єктності*. У процесі навчання майбутні фахівці мають поступово сформувати власну ціннісну позицію у питаннях врахування прав пацієнтів, а також усвідомлення того, що між фахівцем медичної галузі і пацієнтом існують особливі взаємовідносини, які несумісні з приховуванням інформації. Взаємовідносини повинні будуватися на довірі, підтримці та відкритості, проте за цих умов майбутні фахівці мають бути готовими також до ситуації відмови пацієнтів щодо співпраці, участі в медичному дослідженні, адже «компетентні хворі мають право відмовитися від лікування, навіть якщо відмова призведе до інвалідності або смерті» (Пирого, 2009, с. 47). З іншого боку, інколи має місце явище конфлікту інтересів, адже не завжди ціль дослідження співпадає з мотивацією учасників, зокрема самих фахівців медичної галузі. Медичні дослідження добре фінансуються, тому організаторам дослідження пропонують додаткову винагороду за участь. Це можуть бути не тільки готівкові платежі, а й комп'ютерна техніка, медикаменти, експериментальне обладнання, публікація у науковій літературі, участь у відомих проєктах

та конференціях. Така мотивація працівників може спричиняти вибір між наданням пацієнтам якісного лікування чи його видимості, а також суперечити праву пацієнта отримувати всю необхідну інформацію, щоб бути достатньо обізнаним перед прийняттям свого рішення, наприклад, щодо участі у науковому дослідженні.

Оскільки до обов'язків майбутнього фахівця медичної галузі відносять підтримку та охорону здоров'я пацієнтів, то варто наголосити на тому, що його діяльність повинна відповідати етичним, правовим, нормативним нормам проведення досліджень на людях. Адже жодні національні чи міжнародні вимоги не можуть обмежуватися чи ігноруватися виконавцями досліджень. Тому під час професійної підготовки майбутніх фахівців медичної галузі доцільно акцентувати увагу на тому, що їхня майбутня діяльність спрямована також на *дотримання морально-етичних цінностей* (гуманність, емпатійність, чесність, толерантність). У зв'язку з цим вони мають слідувати цінностям лікарської етики, а саме: співчуття, компетентність і автономія, забезпечувати міцну основу для аналізу етичних питань у медицині та досягнення рішень у кращих інтересах окремих пацієнтів, громадян та охорони здоров'я загалом.

Узагальнюючи наші рефлексії щодо шляхів формування уявлення майбутніми фахівцями медичної галузі захисту прав пацієнтів під час медичних досліджень, вважаємо за доцільне наголосити на таких позиціях:

1) включення в зміст освітньої програми підготовки майбутнього фахівця медичної галузі правових освітніх компонентів;

2) проведення тематичних зустрічей, бесід, освітніх симпозиумів, тренінгів чи науково-практичних конференцій із представниками юридичних організацій;

3) волонтерська діяльність, проходження професійної практики;

4) неформальна освіта (онлайн-курси, вебінари тощо);

5) проведення навчальних медичних досліджень, з урахуванням усіх конституційних вимог.

**Висновок.** Отже, на основі здійсненого огляду нормативних документів та наукових досліджень за темою статті, ми дійшли висновку, що питання захисту прав пацієнтів під час проведення медичних досліджень залишається суперечливим. Чинне законодавство України регламентує питання захисту прав пацієнтів, проте іноді організатори медичних досліджень ігнорують ці правила. Тому майбутні фахівці медичної галузі під час навчання в закладі вищої медичної освіти повинні сформувати якісні уявлення про правову базу проведення медичних досліджень, зокрема про права пацієнтів, що беруть участь у медичному дослідженні. Для цього їм потрібно ознайомитися з історичними нормативним чи сучасними науковими джерелами, щоб самостійно усвідомити потребу у захисті прав пацієнтів під час проведення медичних досліджень, уникати їх ігнорування чи ущільнення. Участь у медичних навчальних симпозиумах, конференціях, тренінгах тощо надасть змогу майбутнім фахівцям медичної галузі вирішити для себе питання контроверсійності правової основи захисту прав пацієнтів під час медичних досліджень. Оскільки виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми, вважаємо подальшу перспективу у розробці системи підвищення рівня усвідомленого розуміння прав пацієнтів під час проведення медичних досліджень та реалізації цієї системи в освітньому процесі закладу вищої медичної освіти.

### Література

- Ардашева Н. Поняття експерименту в медицині, захист прав людини. *Держава і право*. 1995. № 12. С. 105.
- Бичко М. В., Сілкова О. В., Мороховець Г. Ю. Підготовка майбутнього лікаря до професійного саморозвитку в навчальному процесі закладу вищої медичної освіти. *Сучасна медична освіта: методологія, теорія, практика*: матеріали Всеукр. навч.-наук. конф. з міжнар. участю, м. Полтава, 19 березня 2020 р. Полтава, 2020. С. 19–20.

- Гергель Д. Д. Права та обов'язки пацієнтів за національним законодавством України. *Медичне право України: правовий статус пацієнтів в Україні та його законодавче забезпечення (генезис, розвиток, проблемі перспективи вдосконалення)* : матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. 17 – 18 квітня 2008, м. Львів. Львів, 2008. С. 74–79. URL : [http://medicallaw.org.ua/uploads/media/02\\_074\\_01.pdf](http://medicallaw.org.ua/uploads/media/02_074_01.pdf).
- Глушков В.А. Відповідальність за злочини у сфері охорони здоров'я. Київ, 1987. С. 73.
- Денисюк Н. Б., Глушков В. А. Про правове регулювання медичного експерименту. *Клінічна хірургія*. 1984. № 6. С. 47.
- Дргонец Я., Холлендер П. Современная медицина и право: перевод со словац. Москва : Юрид. лит-ра, 1991. С. 25.
- Проект Закону України «Про захист прав пацієнтів» (від 06.12.2007 № 1132), за Ю. Каракаєм. URL : <https://ips.ligazakon.net/document/JF0VG00A?an=3>.
- Кралько А. А. Медико-правовые аспекты получения информированного согласия на медицинское вмешательство. *Доказательная медицина*. 2011. URL : <http://studentdoctorprofessor.com.ua/ru/node/1035>.
- Кульчицький В. Й., Невінська Л. М. Проблема гуманітарної підготовки майбутніх фахівців медичної галузі. *Медсестерство*. 2020. № 2. С. 19–21.
- Наука Стародавнього Риму. Вчені Стародавнього Риму. Клавдій. 2019. URL : <https://tfmarket.ru/uk/deti-i-roditeli/nauka-drevnego-rima-uch-nye-drevnego-rima-klavdii.html>.
- Підручник з лікарської етики / Переклад з англ. за ред. акад. АМН України, Голови Комітету з лікарської етики Всеукр. Лікар. Товариства (ВУЛТ) Л. Пирого. 2009. Вид. 2. Світове Лікарське Товариство / World Medical Association (WMA)-© 2009 by The World Medical Association, Inc.© 2009. Ukrainian translational by Ukrainian Medical Association (UMA) 140 с.
- Сучасні проблеми біоетики / ред.кол. Ю. І. Кундієв (відп.ред.) та ін. Київ : «Академперіодика», 2009. 278 с.
- Федоренко С. М., Вітомський В. В., Лазарєва О. Б., Вітомська М. В. Управління та мотивація пацієнта, як шляхи підвищення результативності фізичної терапії при ортопедичних порушеннях *Український журнал медицини, біології та спорту*. 2019. Т. 4, № 5. С. 295–302. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ujmbs\\_2019\\_4\\_5\\_48](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ujmbs_2019_4_5_48).
- Чорнобай А. В., Жукова Т. О., Почерняєва В. Ф., Корнєєв О. В. Підготовка лікаря – від теорії до практики. *Сучасна медична освіта: методологія, теорія, практика* : матеріали Всеукр. навч.-наук. конф. з міжнар. участю, м. Полтава, 19 березня 2020 р. Полтава, 2020. С. 253–255.
- Annas G. J. Hunger Strikes. *British Medical Journal*. 1995. № 31. p. 1114–1115
- Beecher H. Ethics and Clinical Research *New England Journal of Medicine*. 1966. № 1. p. 356
- Katz J. Human Sacrifice and Human Experimentation: Reflections at Nuremberg. 1997. URL : <http://lsr.nellco.org/yale/ylosop/papers/5>.
- Refshauge W. The Place for International Standards in Conducting Research for Humans *Bulletin of World Health Organization*. 1977. № 55. p. 133
- Senden L. Soft Law in European Community Law Hart publishing, USA, 2004. 533 p.
- Wallace R., Martin-Ortega O. International Law. London, 2009. 438 p.

## References

- Ardasheva, N. (1995). The concept of experiment in medicine, protection of human rights. *State and law*. № 12. (ukr).
- Bychko, M. V., Silkova, O. V. & Morokhovets, H. Yu. (2020). Preparation of the future doctor for professional self-development in the educational process of institutions of higher medical education. *Modern medical education: methodology, theory, practice*: materials of All-Ukrainian scientific conference with international participation, Poltava, March 19, 2020 19–20. (ukr).

- Herhel, D. D. (2008). *Rights and responsibilities of patients under the national legislation of Ukraine. Medical law of Ukraine: the legal status of patients in Ukraine and its legislation (genesis, development, problems and prospects for improvement): materials of II All-Ukrainian scientific and practical conference April 17 - 18, 2008, Lviv.* [http://medicallaw.org.ua/uploads/media/02\\_074\\_01.pdf](http://medicallaw.org.ua/uploads/media/02_074_01.pdf). (ukr).
- Hlushkov, V. A. (1987). Responsibility for crimes in healthcare. 73. (ukr).
- Denysiuk, N. B. & Hlushkov, V. A. (1984). On the legal regulation of medical experiment. *Clinical surgery.* № 6. 47. (ukr).
- Drgonec, Ja. & Hollender, P. (1991). Contemporary medicine and law : Jurid. Literatura Publishing, 25. (rus).
- Draft Law of Ukraine "On Protection of Patients' Rights" (dated December 6, 2007 № 1132), according to Yu. Karakay. <https://ips.ligazakon.net/document/JF0VG00A?an=3>. (ukr).
- Kralko, A. A. (2011). Medical and legal aspects of obtaining informed consent for medical intervention. *Evidence-based medicine.* <http://studentdoctorprofessor.com.ua/ru/node/1035>. (rus).
- Kulchytskyi, V. Y. & Nevinska, L. M. (2020). The issue of humanitarian training of future medical professionals. *Nursing.* № 2. 19–21. (ukr).
- Science of Ancient Rome. Scientists of ancient Rome. Claudius. (2019). <https://tfmarket.ru/uk/deti-i-roditeli/nauka-drevnego-rima-uch-nye-drevnego-rima-klavdii.html>. (ukr).
- Pyroh, L. (Ed.) (2009). Textbook of Medical Ethics / Translated from English. ed. by academician of the Academy of Medical Sciences of Ukraine, Chairman of the Committee on Medical Ethics of All-Ukrainian Doctor. Society (VULT) L. Pyroh. Issue. 2. World Medical Association (WMA) © 2009 by The World Medical Association, Inc.© 2009. Ukrainian translational by Ukrainian Medical Association (UMA) 140 c. (ukr).
- Kundiiev, Yu. I. (Ed.) (2009). Modern problems of bioethics : "Akademperiodyka" Publishing (ukr).
- Fedorenko, S. M., Vitomskyi, V. V, Lazarieva, O. B. & Vitomska, M. V. (2019). Management and motivation of patients as ways to increase the effectiveness of physical therapy in orthopedic disorders Ukrainian Journal of Medicine, Biology and Sports. T. 4, № 5. 295–302. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ujmbs\\_2019\\_4\\_5\\_48](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ujmbs_2019_4_5_48) (ukr).
- Chornobai, A. V., Zhukova, T. O., Pocherniaieva, V. F. & Kornieiev, O. V. (2020). Training of physicians – from theory to practice. Modern medical education: methodology, theory, practice: materials of All-Ukrainian scientific conference with international participation, Poltava, March 19, 253–255. (ukr).
- Annas, G. J. (1995). Hunger Strikes. *British Medical Journal.* № 31. 1114–15 (eng).
- Beecher, H. (1966). Ethics and Clinical Research *New England Journal of Medicine.* № 1 356 (eng).
- Katz, J. (1997). Human Sacrifice and Human Experimentation: Reflections at Nuremberg. <http://lsr.nellco.org/yale/ylosop/papers/5>. (eng).
- Refshauge, W. (1977). The Place for International Standards in Conducting Research for Humans *Bulletin of World Health Organization.* №55. 133. (eng).
- Senden, L. (2004). Soft Law in European Community Law Hart publishing, USA (eng).
- Wallace, R. & Martin-Ortega O. (2009). International Law. London (eng).

**КОНТРОВЕРСИОННАЯ ПРАВОВАЯ ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ  
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ МЕДИЦИНСКОЙ ОТРАСЛИ О ЗАЩИТЕ ПРАВ ПАЦИЕНТА  
ПРИ ПРОВЕДЕНИИ МЕДИЦИНСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

**Валерий Харьковский, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики, философии и языковой подготовки, Харьковская медицинская академия последипломного образования, Харьков, Украина, e-mail: [kharkivskyi0106@gmail.com](mailto:kharkivskyi0106@gmail.com)**

*В обзорно-методической статье доказано, что формирование представления о защите прав пациентов при проведении медицинских исследований у будущих специалистов*



медицинской отрасли должно опираться на общепринятые принципы, моральные и нравственные ценности. Предложены пути формирования представления будущих специалистов медицинской отрасли о защите прав пациентов, во время медицинских исследований. Будущий специалист медицинской отрасли должен следовать главной цели профессиональной медицинской деятельности по защите прав и интересов пациентов, других работников медицинской отрасли.

**Ключевые слова:** право, контрoверсийная основа, защита, пациент, медицинское исследование, будущий специалист медицинской отрасли.

### **CONTROVERSIAL LEGAL BASIS FOR FORMING IN FUTURE MEDICAL INDUSTRY SPECIALISTS THE IDEA OF PATIENTS' RIGHTS PROTECTION WHEN CARRYING OUT MEDICAL RESEARCH**

**Valerii Kharkivskyi, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Pedagogy, Philosophy and Language Training, Kharkiv Medical Academy of Postgraduate Education, Kharkiv, Ukraine, e-mail: kharkivskyi0106@gmail.com**

*A number of scientific medical publications on the legal support of the medical field is analyzed. The historical aspect of treatment and protection of patients' rights from Antiquity to the present is characterized. The use of experiments by modern theorists and practitioners of medical discoveries, in particular regarding the treatment of diseases, prevention of risks of their spread or complications is substantiated. The author of the article presents and analyzes a number of legal documents, acts of different levels and legal nature, which protect the rights of a patient during medical research. The groups of rights and responsibilities of patients during participation in medical researches according to their main purpose are defined. The article analyzes the draft law "On Protection of Patients' Rights" by Yu. Karakaiev, which emphasizes the values of medical ethics and identifies mechanisms for the implementation of constitutional rights of citizens to health care and medical care. Article 9 of the Law 'On the Protection of Patients' Rights' states "the patient's right to freedom of choice", so every patient has the right to make an informed choice during treatment, as their rights are governed by both mandatory acts and recommendations. The key responsibilities of medical practitioners have been identified, including health and safety of life, privacy and confidentiality. The author draws attention to the need to adhere to the concept of informed patient consent to participate in the study. It was found out that for future specialists in medical field the formation of the idea of protecting the rights of patients during medical research should be based on generally accepted principles, moral and ethical values. The principles of medical care oblige future medical professionals to act for the benefit of their patients, not to cause harm, to prescribe treatment, to ensure that professional activities meet modern standards. Future specialists in the medical field must adhere to the main goal of professional medical activity in order to protect the rights and interests of patients and other professionals in the field. It is determined that human rights are a priority for human development. The scientist proves that although a large number of legal documents have been created regarding the protection of patients' rights, the issue of human health remains and will be relevant in the future.*

**Key words:** law, controversial basis, protection, patient, medical research, future medical professional.

Стаття надійшла до редакції / Received 30.10.2021  
Прийнята до друку / Accepted 19.11.2021  
Унікальність тексту 99 % (Unicheck ID1009806035)  
© Валерій Сергійович Харківський, 2021

### РОЗДІЛ 3. СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА CHAPTER 3. SPECIAL EDUCATION

DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-9>

УДК: 376-053.5-053.2/.3: 006.44:61] (100:477)

Надія Мирославівна Горішна  
ORCIDiD <https://orcid.org/0000-0002-9724-7098>  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,  
Тернопільський національний педагогічний  
університет ім. В. Гнатюка  
м. Тернопіль, Україна  
[nadiahorishma@yahoo.com](mailto:nadiahorishma@yahoo.com)

Ганна Іванівна Слозанська  
ORCIDiD <https://orcid.org/0000-0002-8394-4925>  
доктор педагогічних наук, доцент,  
професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,  
Тернопільський національний педагогічний  
університет ім. В. Гнатюка  
м. Тернопіль, Україна  
[kulynyak@elr.tnpu.edu.ua](mailto:kulynyak@elr.tnpu.edu.ua)

#### СУЧАСНИЙ СТАН І ПОТЕНЦІЙНІ МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МКФ-ДП В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ

*У науково-оглядовій статті розкрито сучасний стан та потенційні можливості використання Міжнародної класифікації функціонування, інвалідності та здоров'я дітей і молоді (МКФ-ДП) для забезпечення освітнього процесу учнів з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти України. Встановлено, що МКФ-ДП використовується для визначення освітніх потреб учнів, планування втручань, організації міждисциплінарної взаємодії, моніторингу результатів втручання, інформування та формування політики у сфері інклюзивної освіти. З'ясовано, що труднощі використання МКФ-ДП в інклюзивній освіті пов'язані з недоліками самого інструменту: відсутністю інструментів для збору та оцінки інформації щодо функціонування учнів, розроблених на основі МКФ-ДП; недостатньою підготовкою фахівців для її використання; неналагодженими механізмами взаємодії навчальних закладів, медичних, соціальних служб для отримання цілісного уявлення про функціонування учнів.*

**Ключові слова:** *інклюзивна освіта, Міжнародна класифікація функціонування, інвалідності та здоров'я дітей і молоді, діти з особливими освітніми потребами, біопсихосоціальна модель.*

**Вступ.** Впровадження інклюзивного підходу в освітні системи різних країн розпочалося у 1994 р. після прийняття на Всесвітній конференції зі спеціальної освіти Саламанської декларації. Її ключовою вимогою було надання особам з особливими освітніми потребами (ООП) можливості здобувати освіту у звичайних школах за місцем проживання та забезпечення їхніх потреб на основі принципів гуманістичної та

дитиноцентричної педагогіки. Зміна підходів до навчання дітей з інвалідністю та ООП стала можливою завдяки впровадженню біопсихосоціальної моделі інвалідності. Згідно з нею, обмеження активності та участі людини в соціальних ситуаціях може бути обумовлено біологічними, соціальними та індивідуальними чинниками або їх поєднанням; кожна ситуація є індивідуальною і повинна розглядатися окремо

на основі детального аналізу впливу таких чинників.

Можливості для встановлення взаємозв'язку між станом здоров'я дитини, особливостями її функціонування та чинниками зовнішнього середовища забезпечує Міжнародна класифікація функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я дітей та підлітків (МКФ-ДП). Вона базується на біопсихосоціальної моделі та забезпечує комплексний підхід до аналізу життєдіяльності дитини в певних життєвих обставинах, враховуючи її потреби та фактори середовища, а не лише медичні аспекти проблем. МКФ-ДП була розроблена і прийнята у 2007 році експертами Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) як похідна версія Міжнародної класифікації функціонування (МКФ) з метою врахування особливостей функціонування особи у віці від народження до 18 років. Вона розрахована на використання у різних сферах діяльності, зокрема, таких як охорона здоров'я, соціальний захист, освіта, законодавство та інші.

Однією з перших країн, що запровадила у 2008 році на законодавчому рівні використання МКФ-ДП для визначення права на отримання спеціальних освітніх послуг і розробки індивідуальних програм навчання для учнів з особливими освітніми потребами, стала Португалія (De Miranda-Correia, 2010). У 2010 році Тайвань Законом «Про захист прав інвалідів» прийняв Рамкову програму впровадження МКФ-ДП у систему освіти (Hwang et al., 2015). Починаючи з 2011 року багатомірну процедуру визначення права на здобуття освіти на основі МКФ-ДП на національному рівні почали застосовувати у Швейцарії (Ellingsen, Karacul, Chen, & Simeonsson, 2018).

В Україні план заходів із впровадження МКФ-ДП був затверджений розпорядженням Кабінету Міністрів України від 27 грудня 2017 р. № 1008-р. (Про затвердження плану, 2017). Проте її практичне застосування залишається обмеженим, що зумовлює необхідність у чіткому визначенні завдань і сфер застосування в освіті для підтримки учнів з ООП.

На даний час МКФ-ДП використовується у багатьох країнах для оцінки функціонального

стану дитини, при постановці завдань, плануванні та моніторингу медичних, освітніх та соціальних послуг, вимірюванні результатів втручання, в управлінні соціальними програмами тощо. Її впровадження відбулося внаслідок узгодження політик і послуг для дітей, які потребують додаткової підтримки, з базовими міжнародними документами щодо захисту прав дітей, такими, зокрема, як Конвенція ООН про права дитини (Sanches-Ferreira et al., 2018b).

Результати аналізу наукової літератури свідчать про значний інтерес зарубіжних дослідників до використання МКФ-ДП в інклюзивній освіті. Дослідження розкривають її структуру, цілі, методологію та особливості застосування (Simeonsson, 2009; Lee, 2011; Adolfsen, 2013; Maxwell et al., 2012); результати використання у процесі соціальної та освітньої інклюзії в різних країнах, зокрема, в Португалії (Sanches-Ferreira et al., 2015; Sanches-Ferreira et al., 2013); Тайвані (Hwang et al., 2015), Італії (De Polo et al., 2009; Cajola, Chiaro, Rizzo, 2016; Meucci, et al., 2014), Швеції (Granlund et al., 2012; Ibragimova, Granlund, Björck-Åkesson, 2009); результати апробації інструментів для дослідження активності та участі дітей та молоді, що базуються на МКФ-ДП (Raggi et al., 2014; Coster et al., 2012).

Відзначаючи перспективність МКФ-ДП для проведення досліджень з питань інклюзії та ООП, її значний потенціал для забезпечення інклюзивної освіти, зарубіжні дослідники вказують на те, що він не реалізується в достатній мірі (Aljunied & Frederickson, 2014), а «зв'язок між дискурсом про МКФ-ДП та інклюзивною освітою є слабким» (Schiemer, 2017, p. 74).

Вітчизняні наукові дослідження, присвячені використанню МКФ-ДП в інклюзивній освіті, є нечисельними. Вони розкривають концептуальні засади її впровадження у систему освіти (Данілавичутте, 2018; Казаченір та ін., 2017), особливості її застосування для забезпечення послуг раннього втручання (Некраш, 2018; Склянська, 2017) та у контексті співпраці з сім'єю дитини з ООП (Казаченір та ін., 2020). Питання застосування МКФ-ДП для вирішення практичних завдань забезпечення інклюзивної освіти є малодослідженими.

**Мета статті** – визначити потенційні можливості та сучасний стан впровадження МКФ-ДП в інклюзивну освіту в Україні. Для її досягнення визначено такі завдання: розкрити структуру та переваги МКФ-ДП як універсальної системи документування особливостей функціонування дітей і підлітків з ООП; визначити сфери застосування та функції МКФ-ДП в інклюзивній освіті; проаналізувати труднощі, пов'язані з використанням МКФ-ДП.

**Методи дослідження.** Для проведення даного дослідження було застосовано формат кабінетного дослідження, що дало можливість зібрати інформацію про використання МКФ-ДП в цілях інклюзивної освіти в Україні та за рубежом і опрацювати її за допомогою загальнонаукових методів аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення. Пошук публікацій здійснювався за ключовими словами у науко-метричних базах даних Web of Science, PsycINFO, Google Scholar, ResearchGate. Пошукові слова вводилися українською та англійською мовами у повній формі та як аббревіатури і стосувалися МКФ-ДП (Міжнародна класифікація функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я для дітей та підлітків, МКФ-ДП, International Classification of Functioning, Disability and Health, Children and Youth, ICF-YS, фактори навколишнього середовища, environmental factors, особистісні фактори, personal factors, активність та участь, activity and participation) та інклюзії дітей з ООП у систему освіти (інклюзивна освіта, inclusive education, інклюзивний клас, inclusive class, особливі освітні потреби, ООП, special educational needs, SEN).

**Структура МКФ-ДП.** Розроблена на основі Міжнародної класифікації хвороб (МКХ) і

схвалена ВООЗ в 2007 році, МКФ-ДП є першою універсальною класифікацією систем здоров'я дітей та інвалідності. Вона пропонує концептуальні рамки та єдину стандартизовану термінологію для позначення проблем, які проявляються в ранньому дитинстві, дитячому і підлітковому віці (*Міжнародна класифікація, 2019*).

МКФ-ДП складається з двох частин (рис. 1). Перша зосереджується на «Функціонуванні та обмеженні життєдіяльності» і включає такі складові, як «Структури тіла», «Функції тіла» та «Активність та участь». Ці компоненти класифікації знаходяться у взаємних динамічних відносинах, впливаючи на функціонування та обмеження діяльності людини. Друга частина присвячена «Контекстуальним факторам» і включає «Фактори навколишнього середовища» та «Особистісні фактори». Фактори навколишнього середовища належать до двох різних рівнів: особистості (домашня обстановка, школа, робоче місце, соціальні контакти) та суспільства (структури та системи громади) (World Health Organization, 2001). Вони впливають на всі компоненти функціонування та обмеження життєдіяльності. Особистісні фактори, такі, як: вік, стать, соціальний статус, життєвий досвід тощо в МКФ-ДП не класифікуються через суттєві соціально-культурні відмінності, пов'язані з ними; проте вони можуть бути включені користувачами класифікації у кожному окремому випадку. Оскільки опис функціонування здійснюється у контексті факторів навколишнього середовища та особистісних факторів, одиницею класифікації у МКФ-ДП виступає не особа, а стан, у якому він/вона знаходиться.



Рис. 1. Структура МКФ-ДП (*Міжнародна класифікація, 2019*).

У кожному з компонентів, окрім особистісних факторів, систематично згруповані домени – практичні і значущі набори відповідних фізіологічних функцій, анатомічних структур, дій, завдань або сфер життя. Саме з допомогою доменів МКФ-ДП класифікує здоров'я та пов'язані з ним стани. Так, наприклад, домени компоненту «Активність та участь» охоплюють широкий діапазон показників життєдіяльності дітей і підлітків в основних сферах: спілкування, самообслуговування, соціальне та громадське життя тощо. Домени, описані з позиції організму, індивіда та суспільства, дають змогу фахівцям аналізувати функціонування та обмеження життєдіяльності дитини або підлітка і формувати концептуальну модель щодо прийняття відповідних рішень.

Характеризуючи значення МКФ-ДП для забезпечення інклюзії в освіті, у найбільш загальному вигляді його визначають як виявлення факторів навколишнього середовища,

що сприяють або перешкоджають функціонуванню: «Інклюзія ... вимагає, щоб школи адаптувалися і надавали необхідну підтримку для забезпечення того, щоб всі діти могли працювати і вчитися разом» (UNICEF, 2007). Визначаючи обмеження життєдіяльності не як характеристику особи, а як результат її взаємодії з навколишнім середовищем (Schneider et al., 2003), «МКФ-ДП дає можливість інтегрувати категорії, які описують медичні, соціальні, освітні та функціональні потреби дітей та пропонує новий підхід до концептуалізації, документування характеристик дітей і молоді та реалізації необхідних втручань в умовах освітнього середовища» (Ellingsen et al., p. 117).

На основі аналізу наукових публікацій (Ellingsen et al, 2019; Hollenweger, 2008) нами визначено ключові сфери використання МКФ-ДП в умовах інклюзивного освітнього закладу та її функції у межах кожної з них (таблиця 1).

Таблиця 1.

Сфери застосування та функції МКФ-ДП в інклюзивних освітніх закладах

Сфери	Функції
Формування політики щодо інклюзії в освіті	<ul style="list-style-type: none"> <li>- створення статистичних баз даних для прийняття обґрунтованих політичних і соціальних рішень;</li> <li>- визначення та документування прав дітей;</li> <li>- прийняття обґрунтованих рішень щодо розподілу ресурсів на надання корекційно-розвиткових послуг;</li> <li>- забезпечення стандартної рамки і змісту для аналізу освітньої політики.</li> </ul>
Визначення освітніх потреб	<ul style="list-style-type: none"> <li>- визначення типу інформації, яку потрібно зібрати для розробки індивідуальної програми розвитку (ІПР) і/або визначення права на отримання послуг;</li> <li>- уточнення результатів діагностики дітей з ООП;</li> <li>- документування факторів навколишнього середовища, які сприяють або перешкоджають успішному функціонуванню дитини;</li> <li>- уніфікація інформації, отриманої з різних джерел за результатами оцінювання потреб;</li> <li>- розробка функціонального профілю для дітей і молоді, які потребують спеціальної підтримки;</li> <li>- забезпечення рамок і змісту для розробки діагностичних інструментів, що відповідають кращим практикам та міжнародним стандартам в галузі прав людини;</li> <li>- надання детальної таксономії, що охоплює різні аспекти функціонування, для організації або об'єднання стандартизованих діагностичних методик;</li> <li>- та визначення їх відповідності біопсихосоціальної моделі допомоги дітям з ООП.</li> </ul>

Планування втручань	<ul style="list-style-type: none"> <li>- прийняття рішень про право на отримання послуг;</li> <li>- визначення цілей втручання та завдань індивідуальної програми розвитку (ІПР) дітей з ООП через узгодження поглядів батьків, педагогів, інших фахівців і самих учнів;</li> <li>- розробка профілю функціонування дитини;</li> <li>- проектування індивідуальних програм розвитку.</li> </ul>
Міждисциплінарна взаємодія та управління випадками	<ul style="list-style-type: none"> <li>- сприяння міждисциплінарній комунікації через використання єдиної термінології;</li> <li>- інтеграція міждисциплінарних зусиль у процесі оцінки функціонування та обмеження життєдіяльності дітей і молоді, реалізації втручань та визначення їх ефективності.</li> </ul>

Визначені сфери застосування МКФ-ДП в інклюзивній освіті свідчать про її універсальний характер та перспективність з точки зору можливостей, які вона пропонує для включення усіх дітей у систему освіти.

**Труднощі, пов'язані з використанням МКФ-ДП.** Впровадження МКФ-ДП в інклюзивну освіту пов'язане з низкою труднощів і проблем. Одна з них стосується недоліків самої МКФ-ДП. Незважаючи на те, що МКФ-ДП забезпечує можливості для розгляду інвалідності в контексті, що включає вплив навколишнього середовища, глава про фактори навколишнього середовища є коротшою у порівнянні з іншими і потребує подальшого розширення. Фахівці також вказують на необхідність розробки інструментів для збору та оцінки інформації про вплив навколишнього середовища на функціонування учнів, які б відповідали структурі МКФ-ДП. Необхідною є підготовка фахівців різних спеціальностей, перш за все педагогів, психологів, медиків тощо до використання МКФ-ДП. Важливим завданням є також створення більш ефективних механізмів співпраці між педагогами інклюзивних закладів освіти та зовнішніми фахівцями для отримання цілісного уявлення про функціонування учнів з використанням МКФ-ДП (Sanches-Ferreira et al., 2018a; Schneidert, 2003).

**Вітчизняний контекст впровадження МКФ-ДП в інклюзивне освітнє середовище.** Вперше курс держави на реалізацію інклюзивної моделі освіти в Україні був задекларований у 2009 році ратифікацією Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю – ключового міжнародного документа у сфері забезпечення прав дітей відповідно до міжнародних стандартів освіти, соціального захисту та охорони здоров'я. Реальні

можливості для імплементації інклюзії у систему освіти були створені у 2017 році, коли до базового Закону України «Про освіту» були внесені зміни, необхідні для забезпечення доступу осіб з ООП до освітніх послуг, а Постановою Кабінету Міністрів (*Про затвердження Положення, 2017*) психолого-медико-педагогічні консультації (ПМПК) реорганізовано у сучасні освітні установи системної підтримки та супроводу дітей з ООП – інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ).

Ці служби відіграли важливе значення у реструктуризації процедур оцінки ООП та надання додаткової підтримки для реалізації права дітей на інклюзивну освіту. ПМПК у своїй діяльності використовували орієнтований на медичні діагнози категоріальний підхід до визначення прийнятності дітей з порушеннями розвитку для навчання у загальноосвітніх або спеціальних закладах загальної середньої освіти та надання їм додаткових послуг і підтримки. Такий підхід мав обмежене застосування при прийнятті рішень учителями щодо планування втручань та сприянні створенню інклюзивного освітнього шкільного середовища.

В основу процедур оцінювання та формулювання рекомендацій щодо організації навчання осіб з ООП покладено ідеї та підходи МКФ-ДП. Перехід до МКФ-ДП дав можливість «застосовувати в ІРЦ нові сучасні міжнародні методики для комплексної оцінки розвитку дитини та визначення оптимального освітнього маршруту для кожної дитини з ООП» (Порошенко, 2018, с. 134). Для визначення інтелектуального рівня розвитку дитини використовуються методики WISC-IV та Leiter-3. Перша містить вербальні тести, а віковий

діапазон її застосування становить від 6 до 16 років. Друга передбачає невербальні інструкції та завдання і взагалі не потребує вербальної комунікації з дитиною, що дає можливість використовувати її з особами з різними порушеннями від 3 до 75 років і старше. Методики РЕР-3 та CASD спрямовані на визначення особливостей розвитку дітей з розладами аутистичного спектру. CASD – це скринінгова методика, що складається із запитань до батьків або фахівців, які проводять з дитиною найбільше часу. РЕР-3 розроблена для оцінки сильних і слабких сторін дитини з точки зору її навчання, які характерні для РАС та пов'язаних із ним порушень розвитку. Усі методики є клінічними, що свідчить про їх доказову базу, точний, валідний та надійний результат. Результати оцінки не містять жодних діагнозів; у висновках зазначаються можливості, сильні якості та вміння дитини, її потреби і труднощі, з якими вона стикається. Така інформація використовується при розробці індивідуальної програми розвитку дитини та наданні їй психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг.

Індивідуальна програма розвитку розробляється педагогічними працівниками, які беруть безпосередню участь у навчально-виховному процесі, за участю батьків дитини або осіб, які їх замінюють. Для забезпечення доступності та індивідуалізації навчально-виховного процесу часто потрібна додаткова інформація щодо активності та участі дитини з ООП у щоденній діяльності у різних середовищах, у тому числі й у школі. Потреба у ній зумовлена тим, що труднощі у навчанні можуть бути зумовлені різними чинниками, у тому числі й недоліками самої системи освіти: перенавантаження навчальних програм, невідповідні методи викладання, характер стосунків з однолітками, архітектурна недоступність приміщень тощо. Для ефективної організації інклюзивного навчання учителю важливо розуміти особливості функціонування дитини та чинники, які на нього впливають, знати, як правильно реагувати на конкретні прояви поведінки дитини та сприяти набуттю нею необхідних знань і вмінь для максимально

повноцінної життєдіяльності у соціумі. Важливо також розуміти, які ресурси слід залучати та розвивати для забезпечення освітніх потреб дітей.

Незважаючи на очевидну практичну цінність МКФ-ДП та законодавчо прийняте рішення про її впровадження у систему освіти, реалізація даного завдання відбувається повільно. Прогрес, здійснений у цьому напрямку, значною мірою досягнутий завдяки ЮНІСЕФ Україна, який є ключовим партнером Міністерства освіти і науки України у впровадженні міжнародної класифікації функціонування. У результаті такої співпраці у 2019-2020 рр. було проведено навчання для національних тренерів з використання класифікації для забезпечення інклюзивної освіти, які у подальшому навчатимуть педагогів-практиків. Також партнерами спільно з ГО «Соціальна синергія» реалізується проєкт «МКФ для інклюзивної освіти». У його рамках створено онлайн платформу (<https://icfinedu.org/ua>), користуватись якою можуть педагоги, психологи, фахівці ІРЦ, батьки для набуття практичних навичок спостереження за дитиною у різних ситуаціях (на уроці, під час перерви, у ситуаціях спілкування з однолітками тощо) для визначення її сильних сторін, потенціалу та можливостей, здійснення опису особливостей її функціонування, визначення необхідних змін у навколишньому середовищі.

Питання забезпечення додаткової підтримки для дітей з ООП з використанням МКФ-ДП інтегровані у Типові програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників для роботи в умовах інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти (Про затвердження Типової програми, 2019) та педагогічних працівників ІРЦ (Про затвердження Типової програми, 2020).

Очевидно, що інтеграція змін у практику освіти та щоденну діяльність фахівців, залучених до реалізації інклюзивної освіти, є складним і тривалим процесом. Серед ключових заходів, що мають бути реалізовані для того, щоб його результати були успішними, на нашу думку, є наступні:

– аналіз освітнього законодавства та внесення у нього необхідних змін, що регулюватимуть питання використання МКФ-ДП;

– впровадження компетенцій щодо оволодіння навичками застосування МКФ-ДП в освітні програми підготовки здобувачів освітніх ступенів бакалавра та магістра за галуззю знань «Освіта/педагогіка»;

– розробка та затвердження методичних рекомендацій щодо використання МКФ-ДП у роботі команд психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП у закладах освіти та при наданні їм міждисциплінарних послуг;

– реалізація активної інформаційно-просвітницької кампанії (створення та поширення відео- та друкованих матеріалів, розробка навчальних онлайн-курсів тощо), спрямованої на роз'яснення філософії і принципів МКФ-ДП;

– розробка інструментів для оцінки впливу навколишнього середовища на функціонування учнів з ООП на основі МКФ-ДП;

– розробка та імплементація у діяльність інклюзивних освітніх закладів процедур оцінки ефективності втручань, спланованих на основі результатів оцінки функціонування з використанням МКФ-ДП.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Імплементація в Україні інклюзивної освіти зумовлює необхідність у застосуванні сучасних інструментів оцінки функціонування дитини у закладі освіти та поза його межами. Важливим інструментом, що охоплює весь комплекс життєдіяльності – від народження дитини до досягнення повноліття і дає змогу провести оцінку функціонування дитини у різних середовищах відповідно до сучасних підходів на основі біопсихосоціальної моделі допомоги та концепції прав людини, надати професійну освітню допомогу та супровід під час навчання, є МКФ-ДП. Її структурні частини забезпечують можливість дослідження взаємозв'язку між

чинниками функціонування та обмеження діяльності людини (структури та функції тіла, активність та участь особи у життєвих ситуаціях і суспільній діяльності) та контекстуальними факторами (навколишнє середовища та особистісні характеристики особи) у динаміці. Така структура дає можливість описувати не особу, а стан, у якому вона знаходиться. Результати опису забезпечують краще розуміння стану здоров'я людини для планування медичних, соціальних та освітніх втручань.

МКФ-ДП може бути використана у різних сферах інклюзивної освіти: визначення освітніх потреб учнів, планування втручань, міждисциплінарна взаємодія, моніторинг ефективності послуг і результатів втручання, дослідження та формування політики, виконуючи у кожній з них численні функції.

Труднощі використання МКФ-ДП в інклюзивній освіті стосуються обмеженого переліку факторів навколишнього середовища, що потенційно можуть впливати на функціонування дитини; відсутність інструментів для збору та оцінки інформації про вплив навколишнього середовища на функціонування учнів, розроблених на її основі; неналежної підготовки фахівців до її використання; неналагодженими механізмами співпраці між закладами освіти, медичними, соціальними службами для отримання цілісного уявлення про функціонування учнів з використанням МКФ-ДП.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у проведенні експериментальних досліджень з визначення ефективності використання МКФ-ДП педагогами дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладів як інструменту реалізації різнопланових функцій в інклюзивній освіті.

### Література

- Данілавічюте Е. Концептуальна модель використання МКФ-ДП в інклюзивному навчальному процесі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2018, № 4 (89). С. 53–64.
- Казачінер О., Алімова Ю., Гордієнко І. Міжнародна класифікація функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків: упровадження в роботу. *NeiroNews: психоневрологія та нейропсихіатрія*. 2017, № 6 (90). С. 37–40.
- Казачінер О., Гордієнко І., Алімова Ю. Міжнародна класифікація функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків: співпраця батьків і вчителів-реабілітологів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020, № 2 (29). С. 193–199.



- Міжнародна класифікація функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків. Міністерство охорони здоров'я України. URL : <https://moz.gov.ua/mkf> (дата звернення: 15.01.2021).
- Некраш Л. Впровадження системи раннього втручання в Україні. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2018, № 1(14). С. 134–139.
- Порошенко М. та ін. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / ред. М. А. Порошенко. Київ, 2018. 252 с.
- Про затвердження плану заходів із впровадження в Україні Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків: розпорядження Кабміну України від 27.12.2017 р. № 1008-р. URL : <http://surl.li/oufg> (дата звернення: 22.01.2021).
- Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр: постанова Кабміну України від 12.07.2017 р. № 545. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text> (дата звернення: 18.01.2021).
- Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників для роботи в умовах інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти відповідно до вимог концепції «Нова Українська Школа»: наказ МОН України від 18.10.2019 р. № 1310. URL : <http://surl.li/oufk> (дата звернення 22.10.2021).
- Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів відповідно до вимог концепції «Нова Українська Школа»: наказ МОН України від 13.01.2020 р. № 32. URL : <http://surl.li/oufr> (дата звернення 22.01.2021).
- Склянська О. Програми психолого-педагогічної допомоги дітям раннього віку з порушеннями розвитку та їх родинам. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2017, № 1(13). С. 233–239.
- Adolfsson M. Applying the ICF-CY to identify children's everyday life situations: A step towards participation-focused code sets. *International Journal of Social Welfare*. 2013, 22(2), pp. 195–206.
- Aljunied M., Frederickson N. Utility of the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) for educational psychologists' work. *Educational Psychology in Practice*. 2014, 30(4). pp. 380–392.
- Benson N., Oakland T. International classification of functioning, disability, and health: Implications for school psychologists. *Canadian Journal of School Psychology*. 2011, 26(1). pp. 3–17. DOI :10.1177/0829573510396982
- Cajola L. C., Chiaro M., Rizzo A. L. The use of ICF-CY in Italian school and Evidence Based Education approach: data and research perspectives. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*. 2016, 4(2). pp. 75–98.
- Coster W., Law M., Bedell G., Khetani M., Cousins M., and Teplicky R. Development of the participation and environment measure for children and youth: conceptual basis. *Disability and Rehabilitation*. 2012, 34. p. 238-246. DOI : 10.3109/09638288.2011.603017
- De Miranda-Correia L. Special education in Portugal: The new law and the ICF-CY. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2010, 9. pp. 1062–1068.
- De Polo G. et al.: Children with disability at school: The application of ICF-CY in the Veneto region. *Disability and rehabilitation*. 2009, 31(1). pp. 67–73.
- Ellingsen K., Karacul E., Chen M. T., Simeonsson R. J. The ICF goes to school: Contributions to policy and practice in education. In: Castro, S., & Palikara, O. (eds.) *An emerging approach for education and care: Implementing a worldwide classification of functioning and disability*. Routledge, 2018. pp. 115–133.
- Granlund M. et al. Differentiating activity and participation of children and youth with disability in Sweden: A third qualifier in the International Classification of Functioning, Disability, and Health for Children and Youth? *American Journal of Physical Medicine & Rehabilitation*. 2012, 91(13). pp. 84–96.

- Hollenweger J. Der Beitrag der Weltgesundheitsorganisation zur Klärung konzeptueller Grundlagen einer inklusiven Pädagogik. In: Dederich U M., Greving H., Rödler P. (eds.) *Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik*. Gießen, Psychosozial, 2008. pp. 45–61.
- Hwang A. W. et al. Development and validation of the ICF-CY-based functioning scale of the disability evaluation system – Child version in Taiwan. *Journal of the Formosan Medical Association*. 2015, 114(12). pp. 1170–1180.
- Ibragimova N., Granlund M., Björck-Åkesson E. Field trial of ICF version for children and youth (ICF-CY) in Sweden: logical coherence, developmental issues and clinical use. *Developmental neurorehabilitation*. 2009, 12(1). pp. 3–11.
- Lee A. M. Using the ICF-CY to organise characteristics of children's functioning. *Disability and rehabilitation*. 2011, 33(7). pp. 605–616.
- Maxwell G., Alves I., Granlund M. Participation and environmental aspects in education and the ICF and the ICF-CY: Findings from a systematic literature review. *Developmental Neurorehabilitation*. 2012, 15(1). pp. 63–78.
- Meucci P. et al. A survey on feasibility of ICF-CY use to describe persisting difficulties in executing tasks and activities of children and adolescent with disability in Italy. *Disability and health journal*. 2014, 7(4). pp. 433–441.
- Raggi A. et al. The development of a structured schedule for collecting ICF-CY-based information on disability in school and preschool children: an action research from Italy. *International Journal of Rehabilitation Research*. 2014, 37(1). pp. 86–96.
- Sanches-Ferreira M. et al. Conditions for implementing the ICF-CY in education: The experience in Portugal. URL : <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2018.00020/full> (Last accessed 22.03.2021).
- Sanches-Ferreira M., Silveira-Maia M., Alves S., Simeonsson R. The use of the ICF-CY for supporting inclusive practices in education: Portuguese and Armenian experiences. In: Castro, S., & Palikara, O. (eds.) *An emerging approach for education and care: Implementing a worldwide classification of functioning and disability*. Routledge, 2018. pp. 53–70.
- Sanches-Ferreira M., Simeonsson R. J., Silveira-Maia M., Alves S., Tavares A., and Pinheiro S. Portugal's special education law: Implementing the International Classification of Functioning, Disability and Health in policy and practice. *Disability and Rehabilitation*. 2013, 35. 868–873. DOI : 10.3109/09638288.2012.708816
- Sanches-Ferreira M., Simeonsson R. J., Silveira-Maia M., and Alves S. Evaluating implementation of the International Classification of Functioning, Disability and Health in Portugal's special education law. *International Journal of Inclusive Education*. 2015, 19. pp. 457–468. DOI : 10.1080/13603116.2014.940067
- Schiemer M. Facts and Challenges Regarding Grounded Theory, the ICF and Ethical Issues. In *Education for Children with Disabilities in Addis Ababa, Ethiopia*. Springer, 2017. pp. 71–86.
- Schneider M. et al. The role of environment in the international classification of functioning, disability and health. *Disability and Rehabilitation*. 2003, 25(11–12). pp. 588–595.
- Simeonsson R. J. ICF-CY: A universal tool for documentation of disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*. 2009, 6(2). pp. 70–72.
- UNICEF: Promoting the rights of children with disabilities innocenti. 2007, Digest No. 13. URL : [www.un.org/esa/socdev/unyin/documents/children\\_disability\\_rights.pdf](http://www.un.org/esa/socdev/unyin/documents/children_disability_rights.pdf). (Last accessed 20.02. 2021).
- World Health Organization. International classification of functioning, disability and health. 2001. URL : <https://cutt.ly/LcRAZ3X> (Last accessed: 22.01. 2021).

### References

- Adolfsson, M. (2013). Applying the ICF-CY to identify children's everyday life situations: A step towards participation-focused code sets. *International Journal of Social Welfare*, 22(2), 195–206. (eng).

- Aljunied, M., Frederickson, N. (2014). Utility of the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) for educational psychologists' work. *Educational Psychology in Practice*, 30(4), 380–392. (eng).
- Benson, N., Oakland, T. (2011). International classification of functioning, disability, and health: Implications for school psychologists. *Canadian Journal of School Psychology*, 26(1). 3–17. <https://orcid.org/10.1177/0829573510396982> (eng).
- Cajola, L. C., Chiaro, M., Rizzo, A. L. (2016). The use of ICF-CY in Italian school and Evidence Based Education approach: data and research perspectives. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(2), 75–98. (eng).
- Coster, W., Law, M., Bedell, G., Khetani, M., Cousins, M., & Teplicky, R. (2012). Development of the participation and environment measure for children and youth: conceptual basis. *Disability and Rehabilitation*, 34, 238–246. <https://orcid.org/10.3109/09638288.2011.603017>. (eng).
- Danilavichiutė, E. (2018). Conceptual model of using ICF-CY in inclusive educational process. *Special child: education and upbringing*, 4, 53–64. (ukr).
- De Miranda-Correia, L. (2010). Special education in Portugal: The new law and the ICF-CY. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1062–1068. (eng).
- De Polo, G. et al. (2009). Children with disability at school: The application of ICF-CY in the Veneto region. *Disability and Rehabilitation*, 31(1), 67–73. (eng).
- Ellingsen, K., Karacul, E., Chen, M. T. & Simeonsson, R. J. (2018). The ICF goes to school: Contributions to policy and practice in education. In: Castro, S., & Palikara, O. (eds.) *An emerging approach for education and care: Implementing a worldwide classification of functioning and disability* (pp. 115–133). Routledge. (eng).
- Granlund, M. et al. (2012). Differentiating activity and participation of children and youth with disability in Sweden: A third qualifier in the International Classification of Functioning, Disability, and Health for Children and Youth? *American Journal of Physical Medicine & Rehabilitation*, 91(13), 84–96. (eng).
- Hollenweger, J. (2008). Der Beitrag der Weltgesundheitsorganisation zur Klärung konzeptueller Grundlagen einer inklusiven Pädagogik. In: Dederich Y M., Greving H., Rödler P. (Eds.) *Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik* (pp. 45–61). Gießen, Psychosozial. (germ).
- Hwang, A. W. et al. (2015). Development and validation of the ICF-CY-based functioning scale of the disability evaluation system – Child version in Taiwan. *Journal of the Formosan Medical Association*, 114(12), 1170–1180. (eng).
- Ibragimova, N., Granlund, M., Björck-Åkesson, E. (2009). Field trial of ICF version for children and youth (ICF-CY) in Sweden: Logical coherence, developmental issues and clinical use. *Developmental Neurorehabilitation*, 12(1), 3–11. (eng).
- Kazachiner, O., Alimova Yu. A. & Hordienko I. V. (2017). The International Classification of Functioning, Disability and Health of Children and Youth Implementation. *NeuroNews: psychoneurology and neuropsychiatry*, 6(90), 37–40. (ukr).
- Kazachiner, O., Hordienko, I. & Alimova, Yu. (2020). The International Classification of Functioning, Disability and Health of Children and Youth: Cooperation between Parents and Rehabilitation Teachers. *Topical Issues of the Humanities*, 2(29), 193–199. (ukr).
- Lee, A. M. (2011). Using the ICF-CY to organise characteristics of children's functioning. *Disability and Rehabilitation*, 33(7), 605–616. (eng).
- Maxwell, G., Alves, I., Granlund, M. (2012). Participation and environmental aspects in education and the ICF and the ICF-CY: Findings from a systematic literature review. *Developmental Neurorehabilitation*, 15(1), 63–78. (eng).
- Meucci, P. et al. (2014). A survey on feasibility of ICF-CY use to describe persisting difficulties in executing tasks and activities of children and adolescent with disability in Italy. *Disability and Health Journal*, 7(4), 433–441. (eng).

- Nekrash, L. (2018). Implementation of the system of early intervention in Ukraine. *Education of People with Special Needs: Ways of development*, 1(14), 134–139. (ukr).
- On approval of the action plan for implementation in Ukraine of the International Classification of Functioning, Disability and Health and The International Classification of Functioning, Disability and Health of Children and Youth from 27.12.2017 r. № 1008-r. Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine). <http://surl.li/oufg>. (ukr).
- On approval of the Regulations on the Inclusive Resource Center from 12.07.2017. № 545. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text>. (ukr).
- On approval of the Standard program of continuing education training of pedagogical workers for the provision of inclusive education in establishments of general secondary education according to requirements of the concept «New Ukrainian School» from 18.10.2019. № 1310. The Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine as of October). <http://surl.li/oufk>. (ukr).
- On the approval of the Standard program of continuing education training of pedagogical workers of inclusive resource centers according to requirements of the concept «New Ukrainian School» from 13. 01. 2020. № 32. The Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine. <http://surl.li/oufp>. (ukr).
- Poroshenko, M. A. (Ed.). (2018). Organizational and methodological principles of inclusive resource centers functioning: a textbook. (ukr).
- Raggi, A. et al. (2014). The development of a structured schedule for collecting ICF-CY-based information on disability in school and preschool children: an action research from Italy. *International Journal of Rehabilitation Research*, 37(1), 86–96 (eng).
- Sanches-Ferreira, M. et al. Conditions for implementing the ICF-CY in education: The experience in Portugal. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2018.00020/full>. (eng).
- Sanches-Ferreira, M., Silveira-Maia, M., Alves, S. & Simeonsson, R. (2018). The use of the ICF-CY for supporting inclusive practices in education: Portuguese and Armenian experiences. In: Castro, S., & Palikara, O. (eds.) *An emerging approach for education and care: Implementing a worldwide classification of functioning and disability* (pp. 53–70). Routledge. (eng).
- Sanches-Ferreira, M., Simeonsson, R. J. Silveira-Maia, M., Alve,s S., Tavares, A. & Pinheiro, S. (2013). Portugal's special education law: Implementing the International Classification of Functioning, Disability and Health in policy and practice. *Disability and Rehabilitation*, 35. 868–873. <https://orcid.org/10.3109/09638288.2012.708816>. (eng).
- Sanches-Ferreira, M., Simeonsson, R. J., Silveira-Maia, M., & Alves, S. (2015). Evaluating implementation of the International Classification of Functioning, Disability and Health in Portugal's special education law. *International Journal of Inclusive Education*, 19, 457–468. <https://orcid.org/10.1080/13603116.2014.940067>. (eng).
- Schiemer, M. (2017). Facts and Challenges Regarding Grounded Theory, the ICF and Ethical Issues. In *Education for Children with Disabilities in Addis Ababa, Ethiopia* (pp. 71–86). Springer. (eng).
- Schneider, M. et al. (2003). The role of environment in the international classification of functioning, disability and health. *Disability and Rehabilitation*, 25(11–12), 588–595.
- Simeonsson, R. J. (2009). ICF-CY: A universal tool for documentation of disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 6(2), 70–72. (eng).
- Sklianska, O. (2017). Psychological and pedagogical assistance programs for young children with developmental disabilities and their families. *Education of People with Special Needs: Ways of development*, 1(13), 233–239. (ukr).
- The International Classification of Functioning, Disability and Health of Children and Youth. Ministry of Health of Ukraine. (2019). <https://moz.gov.ua/mkf>. (ukr).
- UNICEF: Promoting the rights of children with disabilities innocenti. (2007). [www.un.org/esa/socdev/unyin/documents/children\\_disability\\_rights.pdf](http://www.un.org/esa/socdev/unyin/documents/children_disability_rights.pdf). (eng).

World Health Organization. (2001). International classification of functioning, disability and health. <https://cutt.ly/LcRAZ3X> (eng).

### **СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПОТЕНЦИОНАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МКФ-ДП В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ В УКРАИНЕ**

*Надежда Горишная, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специального и инклюзивного образования, Тернопольский национальный педагогический университет им. В. Гнатюка, Тернополь, Украина, [nadiahorishma@yahoo.com](mailto:nadiahorishma@yahoo.com).*

*Анна Слосанская, доктор педагогических наук, профессор кафедры специального и инклюзивного образования, Тернопольский национальный педагогический университет им. В. Гнатюка, Тернополь, Украина, [kulynyak@elr.tnpu.edu.ua](mailto:kulynyak@elr.tnpu.edu.ua).*

*В статье раскрыты потенциальные возможности и состояние использования Международной классификации функционирования, инвалидности и здоровья детей и молодежи (МКФ-ДП) для обеспечения образовательного процесса учащихся с особыми образовательными потребностями в Украине. Установлено, что МКФ-ДП используется для определения образовательных потребностей учащихся, планирования вмешательств, организации междисциплинарного взаимодействия, мониторинга результатов вмешательства, информирования и формирования политики в сфере инклюзивного образования. Трудности использования МКФ-ДП в инклюзивном образовании связаны с недостатками самого инструмента; отсутствием инструментов для сбора и оценки информации о функционировании учеников, разработанных на основе МКФ-ДП; отсутствием у педагогов навыков ее использования; неотлаженностью механизмов взаимодействия учебных заведений, медицинских, социальных служб для получения целостного представления о функционировании учеников.*

**Ключевые слова:** *инклюзивное образование, Международная классификация функционирования, инвалидности и здоровья детей и молодежи, дети с особыми образовательными потребностями, биопсихосоциальная модель.*

### **CURRENT SITUATION AND POTENTIAL OF USING ICF-CY IN INCLUSIVE EDUCATION IN UKRAINE**

*Nadiya Horishna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Assistant Professor at the Department of Special and Inclusive Education, Ternopil V. Hnatyuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine, [nadiahorishma@yahoo.com](mailto:nadiahorishma@yahoo.com).*

*Anna Slozanska, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor at the Department of Special and Inclusive Education, Ternopil V. Hnatyuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine, [kulynyak@elr.tnpu.edu.ua](mailto:kulynyak@elr.tnpu.edu.ua).*

*The article reveals the current state and potential of using the International Classification of Functioning, Disability, and Health for Children and Youth (ICF-CY) to ensure the educational process of students with special educational needs (SEN) in comprehensive secondary schools in Ukraine. To conduct the study, the format of a desk study was applied, which made it possible to collect information about the use of ICF-CY to support inclusive education in Ukraine and abroad and process it by applying scientific methods of analysis, synthesis, comparison, and generalization. It was found out that ICF-CY can be used to determine the educational needs of students, plan interventions, organize interdisciplinary interaction, monitor the effectiveness of services and results of the intervention, inform and shape policy in the field of inclusive education.*

*Despite the obvious practical value of the ICF-CY and the legislative authority to integrate it in the Ukrainian educational system, its implementation is not very efficient and is being hampered by a number of both internal and external factors. The main internal barrier of using ICF-CY in inclusive education is*

associated with an insufficiently complete list of environmental factors affecting the functioning of the child. External barriers include the lack of tools for collecting and evaluating information about the impact of the environment on the functioning of students developed based on ICF-CY, inadequate training of specialists to use it, and unadjusted mechanisms for cooperation between educational institutions, medical, social services to obtain a holistic view of the functioning of students.

The implementation of ICF-CY in inclusive education will be facilitated by its legal regulation in educational legislation; mastering the skills of ICF-CY application by the students of pedagogical faculties; creation of the guide on ICF-CY for the teams of psychological and pedagogical support of children with SEN; implementation of an informational campaign aimed at explaining the philosophy and principles of the ICF-CY; development of tools for assessing the impact of the environment on the functioning of students with SEN based on ICF-CY; implementation in educational institutions of the procedures for evaluating the effectiveness of interventions planned on the basis of the results of the evaluation of functioning using the ICF-CY.

**Keywords:** inclusive education, International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth, children with special educational needs.

**Авторський внесок кожного із співавторів:** Горішна Н. М. – 50%, Слозанська Г. І. – 50%.

Стаття надійшла до редакції / Received 30.10.2021

Прийнята до друку / Accepted 19.11.2021

Унікальність тексту 95,5 % (Unicheck ID1009817774)

© Горішна Надія Мирославівна, Слозанська Ганна Іванівна, 2021

DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-10>

УДК: 376-056.262.(045)

Катерина Анатоліївна Дмитренко,  
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-4880-8274>,  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри соціальної роботи Комунального закладу  
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради  
м. Харків, Україна  
[dm\\_kat@ukr.net](mailto:dm_kat@ukr.net)

### ОСОБЛИВОСТІ ЗОРОВОГО СПРИЙНЯТТЯ ДІТЕЙ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ І СЛАБОЗОРИХ

У представленому авторкою огляді проблеми зорового сприйняття дітей з порушеннями зору на підставі аналізу психолого-педагогічних джерел стверджується, що особливості психічного процесу сприймання цих дітей багато в чому залежить від клінічної картини зорового дефекту та структурно-функціональних порушень зорового аналізатора. Зокрема, виявлено, що діти з косоокістю, амбліопією монокулярного характеру та із зниженням зору відчувають значні труднощі під час визначення насиченості кольору, відтінків і освітленості предметів, а також величини об'ємних предметів. Ці особливості можуть впливати на функціональний стан дитини та зумовлювати особливі освітні потреби.

**Ключові слова:** зорове сприйняття, діти з особливими освітніми потребами, діти з порушеннями зору, соціальна реабілітація, корекційно-педагогічна робота, функціональні порушення зору.

**Вступ.** Політичні, економічні та екологічні утруднення, недостатня увага суспільства нашої країни до збереження та зміцнення здоров'я населення об'єктивно спричиняють зростання народжуваності дітей з порушеннями фізичного і психічного розвитку. За даними ВООЗ, у світі живе близько 1,5 млн сліпих дітей та кожну хвилину сліпне одна дитина, 12 млн дітей у віці до 15 років страждають на порушення зору (Доклад, 2000). Варто наголосити, що в Україні, як і в усьому світі, спостерігається тенденція до зростання кількості дітей із порушеннями в розвитку, поміж яких, за даними А. Шведова (2002, с. 21–24) та К. Щербакова (2002), щорічно виявляється великий відсоток дітей з порушенням зору. А. Костецька (2014) наголошує, що впродовж останніх 10 років значно зросла кількість дітей з патологією органа зору, адже щороку в дітей в Україні в середньому реєструється 840 тис. випадків офтальмологічних захворювань.

Розлади ока та зору несуть у собі серйозні наслідки для здоров'я, що призводить до зниження якості життя дитини. Вони пов'язані з втратою незалежності та зумовлюють виникнення труднощів соціального та освітнього інтегрування. Крім цього, багато розладів ока та зору є хронічними захворюваннями, які можуть впливати на дитину протягом усього її життя (Комплексне обмеження, 2019, с. 21). Результати наукових розвідок Є. Синьової, С. Рикова, С. Федоренко, С. Могилевського, І. Шаргородської, Л. Денисюк (2017) підтверджують, що наявність спектра порушень зорового аналізатора опосередковано викликає обмеження соціальних впливів, необхідних для повноцінного розвитку дитини у відповідні сенситивні періоди її розвитку. Зокрема, *специфічність властивостей сприймання* істотно обмежує взаємодію дитини з навколишнім світом: спостерігаються труднощі в пошуку та впізнаванні об'єктів, визначенні їх місця розташування та напрямку руху, в оцінці відстаней та величин, просторовій орієнтації та пересуванні в просторі, співвіднесенні почутого з конкретними образами об'єктів тощо.

Саме тому в ракурсі розбудови системи пропедевтики вторинних порушень (емоційно-

вольового, особистісно-поведінкового, а також психічно-пізнавального плану) у дитини із зоровими патологіями, сьогодні нагальним є екстраполювання особливостей зорового сприйняття дітей цієї групи та осмислення в цьому ракурсі психолого-корекційних впливів, а також організаційно-педагогічних можливостей їхнього інтегрування в сучасний соціум.

У сучасній науці існує значна кількість підходів до теоретичного осмислення проблем інвалідизації, зокрема, пов'язаної із порушеннями зорового аналізатора. Ці підходи визначають специфіку розбудови сучасних корекційно-реабілітаційних систем. Так, на основі соціоцентричних теорій розвитку особи Е. Дюркгейма, Т. Парсонса, Р. Спенсера розглядаються соціальні проблеми конкретного індивіда за допомогою вивчення суспільства в цілому. На основі антропоцентричного підходу, обґрунтованого в роботах різних авторів (Л. Виготського, Е. Еріксона, Ф. Гіддінгса, І. Кона, А. Мудрика, Ж. Піаже, Г. Тарда, Ю. Хабермаса та інших), розкриваються психологічні аспекти повсякденної міжособистісної взаємодії. У рамках структурно-функціонального підходу (К. Девіс, Р. Мертон, Т. Парсонс) проблеми інвалідності осмислюються з позиції специфічності соціального стану індивіда (модель ролі хворого Т. Парсонса), соціальної політики держави в ставленні до осіб з інвалідністю, діяльності соціальних служб тощо.

**Метою** статті є виявлення особливостей зорового сприйняття дітей з нормальним зором і слабозорих.

Для досягнення мети були використані **методи дослідження:** теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури та узагальнення отриманих результатів.

**Класифікація дітей із зоровою патологією.** На сьогоднішній день у тифлопедагогіці немає єдиного підходу до класифікації та розуміння особливостей стану зорових функцій, адже категорія дітей з порушенням зору вельми різноманітна і неоднорідна. Найбільш поширена класифікація дітей із зоровою патологією включає такі групи (Синьова, Федоренко, 2009):

1. *Сліпі*. Цю групу складають діти з гостротою зору від 0 (0%) до 0,04 (4%). Однак, гострота зору не є єдиним критерієм сліпоти. До цієї групи належать також діти з візусом до 1,0 (100%), у яких межі поля зору звужені до 150 град. від точки фіксації у всіх напрямках. Вони обмежено використовують зір як у пізнавальній, так і в орієнтовній діяльності. Провідними для них є дотикове і слухове сприйняття. Навчаються представники зазначеної групи на основі системи Брайля.

2. *Слабозорі*. Діапазон зорових можливостей таких дітей дуже широкий і індивідуальний. До цієї групи належать діти з гостротою зору від 0,05 (5%) до 0,4 (40%). Крім того, до слабозорих відносяться діти з косоокістю і амбліопією в період застосування оклюзії на етапі плеоптичного лікування. У період первинної оклюзії зір працюючого ока дитини, як правило, не перевищує 0,1 (10%) – 0,2 (20%), на наступних етапах лікувально-відновної роботи до 0,5 (50%). Амбліопія і косоокість, обумовлюючи зниження гостроти зору і зорових функцій, неминуче стають причиною виникнення зорової депривації (Капська, 2005).

3. *Діти зі зниженим зором або з прикордонним зором між слабозорістю і нормою*. Відповідно до медичної статистики гострота зору в цій групі варіюється від 0,5 (50%) до 0,8 (80%). Для дітей другої і третьої груп зір є основним засобом сприйняття. Зоровий аналізатор залишається провідним в освітньому процесі. Залежно від функціональних порушень органу зору (гострота, поле, бінокулярність, світлокольорорізноманіття, фіксація погляду тощо) зорганізується і методично направляється корекційно-педагогічна робота, визначаються різні ергономічні рекомендації (зорове, тактильне, фізичне навантаження, освітленість робочої поверхні столу тощо).

**Сутність психічного процесу сприйняття.** Зауважимо, що сприйняття є психічним процесом відображення предмета чи явища в цілому в сукупності його властивостей і частин. Сприйняття – це дуже складний, але разом з тим – єдиний процес, спрямований на пізнання того, що в даний момент впливає на нас.

Проаналізувавши наукові доробки Л. Кагана (2004), Л. Грачова (2005) та інших авторів, можемо дійти висновку, що сприймання, як і відчуття, можна класифікувати за різними ознаками. В основі однієї з класифікацій сприйняття лежать відмінності в аналізаторах, що беруть участь у сприйнятті. Відповідно до того, який аналізатор (або яка модальність) відіграє в сприйнятті переважну роль, розрізняють зорове, слухове, дотикове, кінестетичне, нюхове і смакове сприйняття. Зазвичай сприйняття – результат взаємодії низки аналізаторів. У всіх видах сприйняття тією чи іншою мірою беруть участь рухові відчуття. Різні види сприйняття рідко трапляються в чистому вигляді. Зазвичай вони комбінуються, і в результаті виникають складні види сприйняття. Так, сприйняття учнем тексту на уроці включає зорове, слухове та кінестетичне сприйняття. Розрізняємо також види сприйняття за ступенем участі в ньому вольових процесів (довільне і мимовільне).

Сприйняття – дуже складний, багаторівневий, системний процес, що виконує відбивну і регулятивну функції в поведінці людини. Фізіологічною основою сприйняття є процеси, що відбуваються в органах чуття, нервових волокнах і центральній нервовій системі (Синьова та ін., 2017). Протікання цих процесів ускладнюється тим, що воно тісно пов'язане з руховою діяльністю, з емоційними переживаннями, різноманітними розумовими процесами. Сприйняття і як процес, і як результат включає в себе минулий досвід, пам'ять, установки особистості. Багатовимірною ієрархією цього системного утворення включає відчуття, тією чи іншою мірою – деякі процеси уваги, пам'яті, мислення, а іноді емоційні та інші компоненти. Акт сприйняття пов'язаний з виявленням об'єкта, виділенням і розрізненням його ознак: яскравості, контрасту між світлими і темними частинами, кольору, контура, форми, розміру, розташування в просторі, орієнтації, його окремих деталей тощо. На основі комплексу ознак, їх мисленнєвого аналізу і синтезу формується зоровий образ, який зв'язується з образом-еталоном, сформованим у попередньому досвіді і збереженим у пам'яті. Порівняння може бути сукцесивним, що



складається з послідовного перебору й порівняння ознак, формується з образу і еталона, або симультанним – одномоментне зіставлення образу і еталона.

Аналіз психолого-педагогічної та спеціальної літератури дозволяє стверджувати: «У результаті порівняння здійснюється категоризація – віднесення образу, відповідного сприйманого об'єкту до певної категорії» (Капська, 2003). Зауважимо, що до властивостей сприйняття відносяться предметність, цілісність, константність, осмисленість (категоріальність), аперцепція і вибірковість. Відповідно зорове сприйняття можемо розуміти як формування і розвиток образу об'єкта в процесі відображення його властивостей. Зоровий образ складають у сукупності всі ознаки об'єкта; вони можуть зберігатися на різних рівнях пам'яті, вилучатися з неї з метою ідентифікації сприйнятого об'єкта.

**Особливості зорового сприйняття дітей із слабозорістю та зниженим зором.** Діти зі зниженим зором при деякій їх спільності з психофізичним розвитком сліпих і слабозорих дітей мають свої специфічні особливості в розвитку. Детально аналізуючи своєрідність монокулярного бачення, що характерно для даної категорії дітей, К. Плаксіна (1998) уточнює, що наявність такого бачення призводить до того, що страждає точність і повнота зорового сприйняття, вихованець не здатний визначити точне місце розташування об'єкта в просторі і його віддаленість, виділити об'ємні ознаки предметів, диференціювати напрямки. Порушення зорових функцій тягне за собою зниження швидкісних характеристик, точності, диференційованості, вибірковості, предметності, детальності (структурності), аперцепції, антиципації, константності та узагальненості (Плаксина, Григорян, 1993).

Освоєння предметного світу, розвиток предметних дій, де потрібний зоровий контроль і аналіз, у дітей з косоокістю і амбліопією відбувається складніше, вони носять уповільнений характер.

Далі К. Плаксіна (1998) зазначає, що труднощі дітей з косоокістю і амбліопією, що виникають у роботі з об'ємними матеріалами, і прагнення до безпосереднього контактування з

об'єктами. Також авторка розкриває загальну збідненість предметних уявлень і зниження рівня чуттєвого досвіду дітей за рахунок неточності, фрагментарності, сповільненості зорово-просторового орієнтування. Відтак через обмеження їхнього чуттєвого досвіду виникають значні труднощі в предметнопрактичному і словесному орієнтуванні в просторі. За рахунок монокулярного бачення в цих дітей орієнтування в просторі відбувається на рівні предметнопрактичних дій, оскільки багато з ознак зорово ними не сприймаються. Крім цього, у них відсутній чіткий зв'язок між просторовим розташуванням парно-протилежних напрямків свого тіла з їхніми словесними позначеннями. Відзначається нестійкість і фрагментарність просторових уявлень про своє тіло, а це, у свою чергу, робить неможливим практичне орієнтування «на себе» і перенесення дій у конкретні предметнопросторові ситуації. Дослідження особливостей дітей старшого дошкільного віку (6-7 років) показало, що у них існують труднощі орієнтації в ознаках і властивостях предметів навколишнього світу, а власні сенсорні можливості ними не усвідомлюються. У результаті К. Плаксіною (1998) встановлено: діти з порушеннями зору мають безсистемні і неточні відомості про власні сенсорноперцептивні можливості, про зовнішні ознаки, будову та функціональне призначення органів чуття, що не дозволяє їм активно включитися в процес компенсації власного дефекту.

У дітей з порушеннями зору майже відсутні орієнтація на нюх і смакові відчуття; при цьому вони можуть планомірно обстежувати предмети як зором, так і збереженими аналізаторами, спостерігається зниження їх перцептивної активності. Таким чином, слабозорі діти та діти із зниженим зором відчувають значні труднощі у визначенні насиченості кольору, відтінків і яскравості предметів, величини об'ємних предметів. Зауважимо, що сприйняття об'єктів уповільнене, фрагментарне, носить неточний характер, відрізняється вузькістю огляду, зниженням точності (Дашковська, 2020). Ось чому практичний досвід дітей з порушенням зору значно бідніший. Відтак недостатність зорово-

рухової орієнтації обумовлює помилки під час визначення правої і лівої сторін, позначення просторового розташування частин тіла, оволодіння просторовими термінами. Такі ознаки простору, як віддаленість, глибина, обсяг важко піддаються аналізу при монокулярному характері зору, що і визначає недостатність зорово-просторового орієнтування.

У дітей з порушенням зору *провідною залишається зорова орієнтація*, що відбивається на обсязі, якості і швидкості одержаної пошкодженим аналізатором інформації. Це впливає на збіднення чуттєвого досвіду дитини, утруднення орієнтування в просторі, дисгармонічний розвиток сенсорних і інтелектуальних функцій, що впливає на розвиток наочно-дієвого і наочно-образного мислення.

На сьогоднішній день тифлопедагогіка володіє арсеналом *засобів і методів навчання і виховання дітей з порушенням зору*. В освітніх планах передбачено проведення занять з охорони та розвитку зору і зорового сприйняття, на яких удосконалюється сприйняття глибини простору і сюжетного зображення, формується зорово-моторна координація, удосконалюються сенсорні еталони і уточнюються уявлення про навколишнє дійсність. Крім цього, оскільки для регуляції діяльності і поведінки дітей недостатньо тільки сенсорних даних, а важливі процеси виділення в них суттєвого та закономірного, визначення їхнього семантичного значення. У зв'язку із цим в процесі корекційної роботи необхідно формувати в дітей системний зоровий образ, що містить не тільки сенсорний матеріал, але й понятійні, семантичні компоненти.

**Корекційно-реабілітаційна робота з дітьми із порушеннями зору** має комплексний характер. Кожен з напрямків корекційно-педагогічної роботи (пошуковоорієнтовний, інформаційно-пізнавальний та регулюючо-контролюючий) реалізується за допомоги різноманітних організаційних форм, зокрема в навчальній діяльності, на корекційних заняттях тифлопедагога, загальнорозвивальних та виховних заходах (Синьова та ін., 2017). Н. Алєєв та Ю. Барінов (2016) стверджують, що якщо підійти до проблеми організації психокорекційної роботи комплексно, використовуючи найсучасніші

методи, то можна не лише компенсувати зоровий дефект, але й зменшити прояв самого порушення, підвищити самооцінку дитини, дати їй змогу повноцінно сприймати навколишній світ. Для досягнення позитивних результатів використовують лікувальну фізкультуру, гімнастику для очей, масаж, фізіотерапію, масаж. Вагоме значення мають пальчикова гімнастика, рухливі ігри, спеціальні рухливі ігри (Дзіндзюра, 2017, с. 20).

С. Федоренко та А. Дашковська (2019) в процесі пошукової роботи виявили, що ефективним засобом корекції пізнавальної, ігрової та трудової діяльності учнів зі зниженим зором є діяльність з виготовлення народної іграшки. Під час проектування освітнього середовища авторками були емпірично перевірені спеціальні організаційні та дидактичні педагогічні умови.

А. Харківська (2015, с. 171–184) зауважує, що розв'язання соціальних і освітніх труднощів дітей з порушеннями зору можливе за рахунок підвищення доступності ІКТ, запровадження репозитаріїв відкритого доступу з освітнім і науковим контентом, що уможливить альтернативні шляхи отримання знань попри часові чи просторові обмеження. На думку авторки, ІКТ може стати суттєвим чинником позитивних змін, адже їхнє застосування дозволяє залучити більшу кількість учасників освіти з меншими витратами, задовольнити вимоги соціальної справедливості для всіх груп населення, відкриває широкі перспективи для покращення якості освіти, її доступності для осіб з особливостями психофізичного розвитку, сприяючи рівному доступу до інформації та освітніх послуг, повноцінній і плідній суспільній інтеграції (Харківська, 2014).

**Висновок та перспективи подальшого дослідження.** Діти зі зниженим зором та слабозорі зазнають значних труднощів при визначенні насиченості кольору, відтінків та світлоти предметів, величини об'ємних предметів. Сприйняття об'єктів уповільнене, фрагментарне, має неточний характер, відрізняється вузькістю огляду, великою уповільненістю, зниженням точності. Недостатність зорово-рухової орієнтації

обумовлює помилки щодо правої та лівої сторін, позначення просторового розташування частин тіла, оволодінні просторовими термінами. Такі ознаки простору, як віддаленість, глибина, обсяг важко піддаються аналізу, що визначає недостатність зорово-просторового орієнтування. Проте в дітей зі знижени зором та слабозорих провідною залишається зорова орієнтація, що відбивається на обсязі, якості та швидкості одержуваної пошкодженим аналізатором інформації. Наслідком цього є збіднення чуттєвого досвіду дитини, утруднення орієнтування в просторі, дисгармонійний розвиток сенсорних і інтелектуальних функцій.

Організація корекційно-педагогічної роботи з дітьми з порушенням зору повинна здійснюватися з урахуванням фізіологічних і психофізіологічних показників та мати комплексний характер. Вона має реалізуватися різноманітними шляхами в різних організаційних формах, серед яких є психогігієна зору, фізіотерапія, засоби ігрової корекції, засоби ІКТ та інші. Врахування специфіки зорового

сприйняття дітей досліджуваної групи визначає пріоритетні завдання корекційно-реабілітаційної взаємодії, а саме: удосконалення сприйняття глибини простору і сюжетного зображення, формування зорово-моторної координації, удосконалення сенсорних еталонів, уточнення уявлень про навколишню дійсність, формування системного зорового образу, що містить не тільки сенсорний матеріал, але й понятійні, семантичні компоненти.

Оскільки переважна більшість дітей зі зниженим зором та слабозорих сьогодні навчаються в інклюзивних закладах загальної середньої освіти, робота в яких часто ведеться без урахування особливостей їхнього зорового сприйняття, що потенційно поглиблює вторинні порушення, нами розглядаються як перспективні подальші пошуки оптимальних моделей пристосування освітнього середовища закладів середньої освіти до особливих потреб дітей досліджуваної групи, а також формування інклюзивної компетентності психолого-педагогічних кадрів.

### Література

- Алеєва Н. М., Барінов Ю. В. Діти з порушенням зору в умовах інклюзивної освіти : навч. метод. посіб. / за наук. ред. Є. П. Синьової, С. О. Рикова. Київ : Кафедра, 2016. 212 с.
- Грачев Л. К. Программа социальной работы с семьями, имеющими детей-инвалидов. *Социальное обеспечение*. 2005. № 9. С. 11–16.
- Дашковська А. В. Корекційна спрямованість формування образотворчої компетентності у молодших учнів зі зниженим зором засобом народної іграшки, дис. ...канд. пед. наук : 13.00.03 / Міністерство освіти і науки України національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова Київ. 2020. 204 с.
- Дзіндзюра Ю. Порушення зору в дитячому віці та можливість їх корекції засобами фізичної терапії *Спортивна наука України* 2017. № 5 (81). С. 16–21. URL : <http://repository.idufk.edu.ua/bitstream/34606048/9960/1/644-1311-1-SM.pdf>
- Доклад о состоянии здравоохранения в мире. 2000. URL : [https://www.who.int/whr/2000/en/whr00\\_ru.pdf](https://www.who.int/whr/2000/en/whr00_ru.pdf), 2000
- Каган Л. Реабілітація – шлях до інтеграції у суспільне життя. *Соціальний захист*. 2004. № 12. С. 12–16.
- Капська А. Й. Соціальна робота: навч. посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. 328 с.
- Костецька А. О. Медико-організаційна технологія оптимізації моніторингу порушень зору у школярів автореф. ...канд.мед.наук : 14.02.03 / Міністерство охорони здоров'я України. Національна медична академія післядипломної освіти імені П. Л. Шупика. Київ. 2014. 28 с. URL : <https://nmapo.edu.ua/zagruzka/DrAr/ArKostecka.pdf>
- Плаксіна Л. И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах с нарушением зрения. Москва. 1998. 262 с.
- Плаксіна Л. И., Григорян Л. А. Содержание медикопедагогической помощи в дошкольных учреждениях для детей с нарушением зрения. Москва, 1993. 225 с.

- Синьова Є. П., Риков С. О., Федоренко С. В., Могілевський С. Ю., Шаргородська І. В., Денисюк Л. І. Медико-психолого-педагогічні основи корекції зорових сприймань у дітей з порушеннями зору *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, м. Київ; Національна медична академія післядипломної освіти імені П. Л. Шупика, м. Київ Випуск 56. 2017. 189–195. URL : <http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/psychology/article/view/31>
- Синьова Є. П., Федоренко С. В. Тифлопедагогіка : підручник [Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова]. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 325 с. URL : <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/34588>
- Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю з функціональними обмеженнями. Навч.-метод. посібник для соціальних працівників і соціальних педагогів / За ред. А. Й. Капської. Київ : ДЦССМ, 2003. 168 с.
- Федоренко С. В., Дашковська А. В. Формування образотворчої компетентності у молодших учнів зі зниженим зором про українську народну іграшку. *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, 2019. Вип. 1(1). С. 159–168. DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2019-1-17>
- Харківська А. А. Дидактичний аспект управління інноваційним розвитком навчального процесу педагогічного ВНЗ. *Наукові записки кафедри педагогіки*, (26), 2015, С. 171–184.
- Харківська А. А. Комп'ютерна графіка в навчальному процесі як запорука підвищення рівня пізнання. *Наукові записки кафедри педагогіки*, (35), 2014. С. 176–183.

### References

- Alieieva, N. M. & Barinov, Yu. V. (2016). Children with visual impairment in inclusive education: textbook : "Kafedra" Publishing (ukr).
- Dashkovskaya, A. V. (2020). Correctional orientation of junior students with reduced vision's art competence formation with the help of folk toys. – Qualified scientific work on the rights of the manuscript. Thesis for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences, specialty 13.00.03 / National Pedagogical Dragomanov University (ukr).
- Dzindziura, Yu. (2017). Visual impairment in childhood and the possibility of its correction by physical therapy *Sport Science of Ukraine* № 5 (81). 16–21. <http://repository.ldufk.edu.ua/bitstream/34606048/9960/1/644-1311-1-SM.pdf> (ukr).
- Fedorenko, S. V Dashkovska, A. V. (2019). Formation of art competence using the Ukrainian folk toy among younger schoolchildren with low vision. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work)*. Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education. Khortytsia National Educational Rehabilitation Academyll of Zaporizhzhia Regional Council. Iss. 1(1). 159–168. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2019-1-17> (ukr).
- Hrachev, L. K. (2005). Program of social work with families who have children with disabilities. *Social security*. № 9. 11–16 (rus).
- Kahan, L. (2004). Rehabilitation is a way to integration into public life. *Social security*. № 12. 12–16 (ukr).
- Kapska, A. Y. (2005). Social work: textbook : Center for Educational Literature. (ukr).
- Kapska, A. Y. (Ed). (2003). Socio-pedagogical work with children and youth with disabilities. Handbook for social workers and social educators : DTsSSM (ukr).
- Kharkivska, A. A. (2014). Computer graphics in the educational process as a guarantee of increasing the level of knowledge. *Scientific notes of the Department of Pedagogy*, (35), 176–183 (ukr).
- Kharkivska, A. A. (2015). Didactic aspect of managing innovative development of educational process of pedagogical high educational establishment. *Scientific notes of the Department of Pedagogy*, (26). 171–184. (ukr).

- Kostetska, A. O. (2014). Medical and organizational technology for optimizing the monitoring of visual impairments in schoolchildren. Abstract of the thesis for the degree of Candidate of Medical Sciences : 14.02.03 / Ministry of Health of Ukraine. Shupyk National Medical Academy of Postgraduate Education. <https://nmapo.edu.ua/zagruzka/DrAr/ArKostecka.pdf> (ukr).
- Plaksina, L. Y. & Hryhorian, L. A. (1993). The content of medical and pedagogical care in preschool institutions for children with visual impairment. (rus).
- Plaksina, L. Y. (1998). Theoretical foundations of correctional work in kindergartens with visual impairment. (rus).
- Syniova, Ie. P. & Fedorenko, S. V. (2009). Typhlopedagogy: textbook : Publishing house of National Pedagogical Dragomanov University <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/34588>
- Syniova, Ie. P., Rykov, S. O., Fedorenko, S. V., Mohilevskiy, S. Iu., Sharhorodska I. V., Denysiuk L. I. (2017). Medical, psychological and pedagogical background for correction of visual perception in visually impaired children *Bulletin of Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. Psychology*. National Pedagogical Dragomanov University; Shupyk National Medical Academy of Postgraduate Education, Issue 56. 189–195. <http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/psychology/article/view/31> (ukr).
- The world health report. (2000). [https://www.who.int/whr/2000/en/whr00\\_ru.pdf](https://www.who.int/whr/2000/en/whr00_ru.pdf) (rus).

### **ОСОБЕННОСТИ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ С ПОНИЖЕННЫМ ЗРЕНИЕМ И СЛАБОВИДЯЩИХ**

**Екатерина Дмитренко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы Коммунального учреждения «Харьковская гуманитарно-педагогическая академия» Харьковского областного совета, Харьков, Украина, e-mail : dm\_kat@ukr.net**

*Автор в ходе анализа психолого-коррекционных источников, делает вывод, что процесс восприятия образовательного материала учащимися с зрительными нарушениями во многом зависит от клинической картины зрительного дефекта, от структурно-функциональных нарушений данного анализатора. Дети с нарушениями зрения испытывают значительные трудности при определении насыщенности цвета, оттенков и фотографии предметов, величины объемных предметов.*

*Определено, что в зависимости от функциональных нарушений органа зрения (острота, поле, бинокулярность, фиксация взгляда и тому подобное) организуется и методически направляется коррекционно-педагогическая работа, определяются различные эргономические рекомендации (зрительные, тактильные, физические нагрузки, освещенность рабочей поверхности стола и др).*

**Ключевые слова:** зрительное восприятие, дети с недостатками зрения, социальная реабилитация, учебные заведения, образовательное пространство, коррекционно-педагогическая работа, функциональные нарушения зрения.

### **PECULIARITIES OF VISUAL PERCEPTION OF VISUALLY IMPAIRED CHILDREN**

**Kateryna Dmytrenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Assistant Professor at the Department of Social Work, Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council, Kharkiv, Ukraine, e-mail : dm\_kat@ukr.net**

*The author proved that limited opportunities in children manifest themselves in significantly limited life activities, which in turn significantly affect social maladaptation. A deep and comprehensive analysis is needed not only to understand modern experience in this field and successfully find a solution for this problem, but also to perceive the historical and pedagogical heritage of the past. Critical analysis of historical experience contributes to better understanding and eventual solving of the problems of modern typhlopedagogy.*

*The concept "visually impaired" is described. The categories of these children are defined. It is characterized that amblyopia is understood as various forms of decreased visual acuity caused by functional disorders of the visual apparatus. It is established that the term "strabismus" combines lesions of the visual*

and oculomotor systems that are different in origin and localization, causing periodic or permanent deviation of the eyeball. The authors proved that amblyopia and strabismus, causing a decrease in visual acuity and visual functions, inevitably cause visual deprivation.

It is proved that children with strabismus and amblyopia of monocular vision experience significant difficulties in determining the color saturation, shades and lightness of objects, the size of three-dimensional objects. It is established that this causes the impoverishment of the child's sensory experience, difficulty in orientation in space, disharmonious development of sensory and intellectual functions, which affects the development of visual-effective and visual-imaginative thinking.

The author, in the course of analyzing psychological and correctional sources, concludes that the process of perception of educational material by students with visual impairments largely depends on the clinical picture of the visual defect, on the structural and functional disorders of this analyzer.

It is determined that correctional and pedagogical work is organized and methodically directed depending on the functional disorders of vision (acuity, field, binocularity, gaze fixation, etc.), various ergonomic recommendations are determined by the author (visual, tactile, physical activity, illumination of the working surface of the table, etc.).

The author proved that ICTs can become a significant factor of positive changes, because their application allows attracting more participants in education at a lower cost, meeting the requirements of social justice for all groups of the population, opens up broad prospects for improving the quality of education, its accessibility for people with special psychophysical development, contributing to equal access to information and educational services, full and fruitful social integration. Introduction of open access repositories with educational and scientific content will provide alternative ways of acquiring knowledge despite time or space constraints.

**Key words:** visual perception, children with special needs, children with visual impairments, social rehabilitation, educational institutions, educational space, correctional and pedagogical work, functional visual disturbances.

Стаття надійшла до редакції / Received 30.10.2021

Прийнята до друку / Accepted 19.11.2021

Унікальність тексту 92 % (Unicheck ID1009858827)

© Дмитренко Катерина Анатоліївна, 2021

DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-11>

УДК: 373.3.091.21:616.89

Лариса Станіславівна Журавльова

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-4007-1140>

доктор педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи

Мелітопольського державного педагогічного

університету імені Богдана Хмельницького

м. Мелітополь, Україна

[zuravlovalarisa@gmail.com](mailto:zuravlovalarisa@gmail.com)

## КОМПЛЕКСНА ДІАГНОСТИКА ТА КОРЕКЦІЯ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ІЗ ДИСГРАФІЄЮ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

У науковій статті розглядається проблема комплексної діагностики і корекції мовленнєвого розвитку дітей з дисграфією, які навчаються у початковій школі. Схарактеризовано основні поняття: «розвиток», «мовленнєвий розвиток», «дисграфія». Проаналізовано суттєві відмінності між поняттями «писемне мовлення» та «письмо». З'ясовано, що попри певну формальну схожість

*термінів «мовленнєвий розвиток» і «розвиток мовлення» вони не є синонімічними. Зазначено, що термінологічна неузгодженість породжує неоднозначність тлумачень, знижує точність наукового підходу як до проблеми корекції мовлення загалом, так і до проблеми дисграфії зокрема. Підкреслено, що значущість проблеми діагностики та корекції мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією зумовлена тісним зв'язком мовленнєвої патології з успішністю навчання у школі, психологічним статусом, а також адаптацією дітей у соціумі.*

**Ключові слова:** мовленнєвий розвиток, письмо, дисграфія, діти молодшого шкільного віку, комплексна діагностика, корекція.

**Вступ.** В умовах розвитку інформаційних технологій однією із нагальних педагогічних проблем на сьогодні є мовленнєвий розвиток дитини. Учні початкової школи, реагуючи на швидкий темп розвитку нових технологій, пов'язаних із комунікацією, здебільшого мотивовані до одержання якісних інструментів, які передбачають розв'язання загальноосвітніх проблем, зумовлених порушенням письма. Вчасне виявлення причин неуспішності дітей із порушенням письма в початкових класах, чітке визначення диференціальних ознак і механізмів специфічних порушень, відмінність їх від інших – надзвичайно важливі завдання розвитку особистості учня загалом, забезпечення його успішності й життєздатності в соціумі, а також здійснення відповідного корекційно-розвивального впливу на мовленнєвий розвиток дітей із дисграфією.

Порушення письма та писемного мовлення у дітей – одне з важливих питань, що прагнуть розв'язати вітчизняні й зарубіжні науковці, які працюють у галузі корекційної освіти. З огляду на важливість культурно-соціальних тенденцій щодо створення доступного освітнього середовища, інтеграційних технологій, спрямованих на соціалізацію всіх без винятку категорій дітей з особливими освітніми потребами, зазначене питання активно обговорюється педагогами й різнопрофільними фахівцями, особливо логопедами. Це підтверджують численні вітчизняні наукові праці логопедичного спрямування (О. Боряк (2016), Е. Данілавичюте (2014), І. Жадленко (2020), В. Тарасун (2008), В. Тищенко (2013), Н. Чередніченко (2016), М. Шеремет (2016) та ін.). Накопичення нових системних знань на основі багатоаспектного підходу до проведення наукових досліджень у сфері порушень усного та писемного мовлення

сприяло становленню й розвитку вітчизняної та російської наукових шкіл у логопедії, що базуються на фундаментальних працях таких учених, як: Б. Ананьєв, П. Анохін, Л. Виготський, М. Жинкін, Р. Левіна, О. Леонтєв, О. Лурія, С. Ляпідевський, М. Хватцев та ін. У рамках розробленої Р. Левіною концепції загального недорозвитку мовлення, яка ґрунтується на ідеї фонематичного аналізу усного мовлення, здійснення якого є складним для дітей з різними ураженнями та дисфункціями ЦНС, сформувалися авторські наукові школи (Т. Туманова, Т. Філічева, Г. Чиркіна, С. Шаховська та ін.). Їхні представники ґрунтовно вивчали проблеми письмово-мовленнєвої діяльності (зокрема, з'ясували природу порушень письма і читання, визначили чинники, що впливають на них, і умови, необхідні для їх подолання; розробили сучасний методичний інструментарій для практичної роботи фахівців тощо). Так, зокрема Г. Чиркіна, розвиваючи ідеї Р. Левіної про вплив загального недорозвитку мовлення на можливості оволодіння процесом письма, з позицій системного підходу визначила механізми та схарактеризувала різноманітні прояви зв'язку порушень письма з порушеннями артикуляційного апарату, встановила фактори, що впливають на ступінь розладу письма. Суттєвим доробком наукових шкіл Р. Левіної і Г. Чиркіної є розроблені вперше положення про взаємозв'язок і взаємовплив двох важливих процесів у здійсненні письмово-мовленнєвої діяльності (мовленнєвої та навчальної) і виявлення їх єдності, цілісності й конвергенції.

Зазначені положення дали змогу нам окреслити напрями логопедичної роботи, орієнтовані на вчасну діагностику та визначення маркерів дисграфії.

Вагомим внеском у вітчизняну логопедію є наукові здобутки й науково-методичні ідеї Є. Соботович (1979), яка з позицій мультидисциплінарного підходу досліджувала проблему порушень мовлення різного ґенезу, що дало змогу по-іншому пояснити природу цих порушень та визначити диференційовані шляхи їх корекції. Вчена обґрунтувала наукову платформу для подальших фундаментальних досліджень у логопедії і створила вітчизняну наукову школу, у межах якої значного поширення набули психолінгвістичні та нейролінгвістичні підходи до вивчення специфічних закономірностей вияву порушень письма (визначено основні симптоми порушень, а також їх структуру; виокремлено дві групи психологічних механізмів – загальнофункціональні та специфічні тощо). Наукові погляди Є. Соботович на психолінгвістичну структуру мовленнєвої діяльності дітей із системною мовленнєвою патологією розвинули у своїх працях О. Гопіченко (1979), Е. Данілавичюте (2014), В. Тищенко (2013).

У контексті нашої роботи заслуговують на увагу дослідження О. Гопіченко (1979), яка вивчала природу порушень письма в учнів з порушенням інтелектуального розвитку (без порушень аналізаторної діяльності) і виявила зв'язок фонетичних помилок зі своєрідною організацією психічної діяльності зазначеної категорії дітей, а також дослідження Є. Данілавичюте (2014), яка розробила комплексний підхід до аналізу порушень письма з урахуванням багатоланкової структури цього виду мовленнєвої діяльності й представила поліморфну структуру порушень, спричинених дитячим церебральним паралічем.

Розширення наукових уявлень про комплексний підхід до корекції тяжких порушень мовлення в учнів і дітей дошкільного віку зумовило посилення педагогічного змісту логопедичної допомоги та створення необхідних умов для формування навичок усного і писемного мовлення, а також базових психічних процесів у дітей, щоб забезпечити їм повноцінне шкільне навчання. Такий підхід розробляється науковою школою М. Шеремет та її послідовниками (О. Боряк (2016), Н. Чередніченко (2016) та ін.).

На окрему увагу в аспекті нашого дослідження заслуговують науковий доробок Н. Чередніченко (2016), яка в контексті зазначеного підходу з психолого-педагогічних позицій розкрила особливості формування навичок грамотного письма у дітей із тяжкими порушеннями мовлення в умовах корекційного навчання.

Як переконуємось, дослідження, присвячені проблемі порушень письмово-мовленнєвої діяльності, і сьогодні залишаються актуальними й привертають до себе увагу вчених.

**Мета** статті – на основі аналізу наукових джерел з проблеми комплексної діагностики та корекції мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією представити характеристики основних понять дослідження, з'ясувати стан розробленості зазначеної проблеми в корекційно-педагогічній практиці.

**Методи дослідження:** теоретичний аналіз наявної науково-педагогічної літератури з проблеми комплексної діагностики та корекції мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією; аналіз емпіричних досліджень із зазначеної проблеми.

**Виклад основного матеріалу.** Багато дослідників проблеми порушень письма в учнів початкових класів використовують терміни «письмо» і «писемне мовлення» як синоніми, уважаючи їх рівноправними й такими, що позначають те саме поняття (Р. Лалаева, Л. Венедиктова, 2004). Така позиція вчених потребує більш глибокого аналізу. З одного боку, під писемним мовленням розуміють сукупність двох його складників – читання й письма – як способів кодування й декодування усного повідомлення, предметним змістом яких є два види діяльності, відмінні один від одного. З іншого боку, під писемним мовленням розуміють породження мовлення на письмі, що виникає як послідовний процес переходу від усної мовленнєвої інтенції до писемного тексту, доступного для ідентифікації та розуміння. Крім того, терміном «писемне мовлення» вчені позначають і особливий різновид діяльності, предметним змістом якої є письмо, пов'язане з передаванням уже готового текстового повідомлення, що має усну або писемну (візуальну) форму (О. Корнєв, 2018). Глибоке



вивчення лінгвістичної, психологічної, психолого-педагогічної та нейропсихологічної літератури дає підстави твердити, що, попри дуже тісний психофізіологічний зв'язок, письмо й писемне мовлення мають характерні відмінності, оскільки писемне мовлення є більш складним за структурою та змістом, ніж письмо, психологічним утворенням, що виконує навчальні функції.

Ми цілком погоджуємося з думкою О. Іншакової, що становлення писемного мовлення є тривалим і розгорнутим у часі процесом, невіддільним операціональним компонентом якого є письмо. На підставі аналізу наукових джерел із проблеми порушень письма в учнів початкових класів учена виявила низку виражених відмінностей (Іншакова, 2010, с. 72–73).

З огляду на викладене вище, письмо ми розглядаємо як підготовчий етап писемного мовлення, пов'язаний, з одного боку, із набуттям елементарних навичок фонетичного транскрибування усного мовлення відповідно до чинних принципів українського правопису, а з іншого – із технікою засвоєння графічних операцій.

Термінологічним підґрунтям дослідження (Л. Журавльова, 2017) є поняття «мовленнєвий розвиток», з яким тісно пов'язані такі поняття, як «розвиток», «мовлення» і «розвиток мовлення» (с. 62–64).

У психолого-педагогічних працях розвиток розглядають як складний інволюційно-еволюційний поступовий рух, під час якого відбуваються прогресивні та регресивні інтелектуальні, особистісні, поведінкові, діяльні зміни самої людини (Б. Ананьев, Л. Виготський). Водночас, сам розвиток, особливо особистісний, не припиняється, змінюється лише його спрямованість, інтенсивність, характер та якість. Загальними характеристиками розвитку, на думку Л. Анциферової, є незворотність, прогрес / регрес, нерівномірність, збереження попереднього в новому, єдність змін і збережень (Анциферова, 2006).

Аналіз наукової літератури свідчить, що розвиток дитини – це комплексний процес змін у часі, пов'язаних як із біологічним дозріванням організму, так і з впливом соціокультурного

середовища, у якому живе дитина (Анциферова, 2006; Хохліна, 2016, с. 81). Саме тому вивчення мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією має здійснюватися комплексно, з урахуванням індивідуальних особливостей дітей та середовища, у якому вони перебувають, а також суттєвих ознак процесу розвитку, що характеризується інтегральністю.

У контексті роботи вважаємо за доцільне враховувати напрями психічного розвитку дитини, виокремлені І. Зимньою, оскільки вони є вагомими складниками комплексного підходу, що застосовується в нашому дослідженні: у пізнавальній сфері (становлення інтелекту, розвиток механізмів пізнання); у психологічній структурі та змісті діяльності (становлення цілей, мотивів і розвиток їх співвіднесення, засвоєння способів і засобів діяльності); у сфері особистості (спрямованість, ціннісні орієнтації, самосвідомість, самооцінка, взаємодія з соціальним середовищем тощо) (Зимняя, 2010, с. 41).

У процесі психічного розвитку дитини вчені (В. Поліщук (2010), В. Тарасун (2008), М. Шеремет (2016) та ін.) важливого значення надають мовленнєвому розвитку, разом із інтелектуальним та особистісним.

У сучасній науці мовлення розуміють як феномен індивідуального життя, головним суб'єктом якого є конкретна людина. Завдяки мовленню індивід має змогу виразити себе, адже воно реалізується не лише як акт сигніфікації («означення»), а і як послідовність життєвих подій. Мовлення – важливий специфічний вид діяльності в житті людини; без нього неможливо опанувати жодну сферу знання. На сучасному етапі наукового розвитку мовлення стало об'єктом вивчення різних галузей (філософії, психології, психофізіології, лінгвістики, психолінгвістики, педагогіки, нейропсихології, нейролінгвістики тощо), результати досліджень у межах яких сприяють більш ґрунтовному, систематичному й цілісному розумінню особливостей досліджуваного феномену.

Експлікуючи зміст мовленнєвого розвитку, зауважимо, що попри певну формальну схожість термінів «мовленнєвий розвиток» і «розвиток мовлення» вони не є синонімічними, хоча

дослідники нерідко актуалізують ці поняття, уживаючи їх як тотожні. На нашу думку, така термінологічна неузгодженість породжує неоднозначність тлумачень, знижує точність наукового підходу як до проблеми корекції мовлення загалом, так і до проблеми дисграфії зокрема (Журавльова, 2017, с. 62).

Під «розвитком мовлення» ми розуміємо цілеспрямовану педагогічну діяльність, націлену на формування мовлення в учнів початкових класів, тобто на набуття ними навичок практичного оволодіння рідною літературною мовою як засобом спілкування, на набуття вмінь сприймати інформацію та висловлювати власні думки, засвоювати лексичні та морфологічні норми. Така діяльність, на наше переконання, належить, насамперед, до методичного супроводу розвитку мовлення. Таким чином, поняттява парадигма терміна «розвиток мовлення» містить у собі діяльнісний компонент змісту метапредметного рівня, що має вирішальне значення для шкільної освіти загалом і для засвоєння основ не лише української мови, а й інших навчальних дисциплін зокрема (Журавльова, 2017, с. 63).

Натомість, термін «мовленнєвий розвиток» має розкривати динаміку психофізіологічних реакцій, пов'язаних з індивідуальним актом говоріння та слухання, або їх графічне відтворення. На нашу думку, мовленнєвий розвиток є також сукупністю фізіологічних дій, поєднання яких в один досконалий комплекс звичок і реалізованих потенційних можливостей відбувається через повторювані стимули, починаючи з перших років життя дитини, і під впливом соціокультурного середовища, у якому вона зростає та формується.

Отже, під поняттям «мовленнєвий розвиток» розуміємо процес, спрямований на якісну зміну мовлення як психофізичного явища, що реалізується в тісному взаємозв'язку з когнітивними й особистісними структурами та забезпечує повноцінний розвиток дитини в умовах соціокультурного середовища, збагаченого сенсомоторними стимулами, та функціонування мовленнєвої діяльності в усній та писемній формах (Журавльова, 2017, с. 63–64).

У сфері мовленнєвого розвитку педагог-дослідник, як ніхто інший, має обов'язково враховувати умови формування мовлення (діяльність та спілкування), аналізувати факти мовлення, особливо ті, що сигналізують про його недорозвиток, і докладно методично обробляти, бо мовленнєвий розвиток – це надзвичайно складний процес, основу якого становлять анатомо-фізіологічні, когнітивні, особистісні й соціально-комунікативні компоненти. Якість продукування мовленнєвого висловлювання залежить від стану рухових функцій (Жадленко, 2020, с. 131).

Зауважимо, що мовленнєві порушення залишаються однією з найбільш поширених проблем психофізичного розвитку учнів початкових класів, яка останнім часом набуває не лише педагогічної, а й медичної та соціальної значущості, що підтверджується статистичними даними. Так, Е. Кондракова (2005), вказує на те, що порушення мовленнєвого розвитку мають 25 % учнів початкової школи (с. 19–26); зарубіжні дослідники наводять цифри від 3,8 % до 15,6 % (Speech and Language Disorders, 2016; Deuel, 1994 )

Порушення мовленнєвого розвитку впливають на різні сторони життя дитини, позначаються на її діяльності, поведінці, на фізіологічних функціях дитячого організму. Так само все це чинить негативний вплив на формування навичок письма.

У сучасній спеціальній літературі вітчизняні й російські вчені на позначення порушень письма використовують такі терміни: «дисграфія», «дизорфографія», «аграфія», «еволюційна дисграфія», «специфічні порушення письма». Багато науковців (Іншакова, 2010; Корнев, 2018; Шеремет, 2016; Чередніченко, 2016) наголошують на тому, що наразі бракує єдиної термінології, яка використовується на позначення порушень письма і читання, а також немає чітко вироблених підходів до їх аналізу.

Наголосимо, що у дослідженні ми використовуємо терміни «дисграфія» й «специфічне порушення письма» як тотожні, адже порушення аналітико-синтетичної діяльності аналізаторів, які спостерігаються за дисграфією, вказують на їх специфічний характер.

Отже, дисграфія в категоріальному аспекті є складником поняття «специфічні розлади навчання» (МКБ-10, 2016, с. 248). Специфічними ці розлади названі через необхідність підкреслити той факт, що вони не пов'язані з порушенням інтелектуального розвитку чи грубими розладами аналізаторів, мають власний патологічний механізм і характеризуються кількома загальними позиціями: наявністю ознак церебральної дисфункції; дисгармонією дозрівання окремих когнітивних функцій; стійкими труднощами в процесі набуття деяких шкільних і соціально значущих навичок (читання, письмо, математика, мовні й мовленнєві навички тощо); наявністю дисоціації між потенційними пізнавальними здібностями й реальними шкільними досягненнями.

У зарубіжній науковій літературі немає загальноприйнятого визначення порушень письма; деякі фахівці розуміють під «дислексією» дуже складний розлад, що позначається не лише на процесі читання, а й охоплює широкий спектр проблем, з якими людині доведеться стикатися протягом життя (Snowling, 2012; Hallgren, 1950); Gordon, 1980; Döhla & Heim, 2016).

Сучасні вчені пропонують різні варіанти тлумачення терміна «дисграфія» (див. табл. 1.), зважаючи на його найсуттєвіші ознаки й застосовуючи один з двох основних критеріїв, на підставі яких і визначається дисграфія: *входження* (наявність специфічних помилок, пов'язаних із недотриманням графіки, їх частотність та стійкість) та *виключення* (інтелектуальна недостатність, дошкільний вік, порушення слуху й зору).

Ми погоджуємось із думкою вчених, які вважають, що в основі дисграфії – недостатня сформованість компонентів функціональної системи письма, що спричиняє появу типових помилок (критерій входження).

Проте така думка потребує розширення, зокрема уточнення щодо віку дітей, а також стану їхнього інтелектуального розвитку, слуху і зору. Саме тому, зважаючи на аналіз наукових джерел із порушеної проблеми й досвід логопедів-практиків, уважаємо за доцільне, формулюючи визначення поняття «дисграфія», ураховувати обидва критерії – входження і виключення.

Таблиця 1.

**Найбільш суттєві ознаки терміна «дисграфія»**  
(за визначеннями різних авторів)

Автор	Термінологічна характеристика дисграфії	Критерії
Р. Лалаєва, Л. Венедиктова (2004)	Часткове порушення процесу письма, що виявляється в стійких і частих специфічних помилках. <i>Причину їх появи дослідники вбачають у несформованості вищих психічних функцій, залучених до процесу письма.</i>	Входження
І. Садовнікова (2011)	Частковий розлад письма (в учнів початкових класів – труднощі опанування писемного мовлення). <i>Головним симптомом дисграфії дослідниця вважає наявність стійких специфічних помилок.</i>	Входження
О. Корнев (2018)	Стійка неспроможність набуття навичок письма за правилами графіки (тобто керуючись фонетичним принципом письма), попри достатній рівень інтелектуального й мовленнєвого розвитку, а також відсутності грубих порушень з боку зору і слуху.	Виключення
О. Величенкова, М. Русецька (2015)	Стійке порушення письма, пов'язане з недостатньою сформованістю тих чи тих компонентів функціональної системи письма, що виявляється в значній кількості специфічних помилок.	Входження

Отже, під *дисграфією* в дослідженні розуміємо *стійке порушення процесу письма, що виявляється в значній кількості типових помилок стійкого характеру (критерій входження) і пов'язане з несформованістю певних когнітивних передумов в учнів початкових класів зі збереженим інтелектом і відсутністю порушень з боку зору і слуху (критерій виключення).*

А. Сиротюк (2003) звернула увагу на неврологічний стан органічного походження дисграфії, зазначаючи, що це порушення навичок письма через локальне ураження, недорозвинення чи дисфункцію кори головного мозку.

Порушення основних психологічних передумов формування письма може призводити не лише до виникнення дисграфії, а й до системного ефекту – порушення чи несформованості інших психічних процесів, структурно чи функціонально пов'язаних з ураженим компонентом. Окрім того, причиною дисграфії може бути порушення інтеграції та координації психічних і мовленнєвих функцій, що забезпечують процес письма (Корнєв, 2018; Цветкова, 2005).

Отже, письмо є дуже складною функцією, що розвивається й автоматизується з дозріванням мозку. Структурні та функціональні відхилення в центральній нервовій системі за порушення письма (дисграфії) створюють підґрунтя для різних форм порушень. Так, учені (О. Корнєв (2018), Р. Лаласва (2004), І. Садовнікова (2011),

R. Nicolson (2011) та інші) виявили у дітей із порушенням письма труднощі під час переробки візуальної інформації, порушення слухового сприйняття, порушення короткочасної та довготривалої пам'яті, уповільнену когнітивну здатність обробки мови, порушення аналізу й синтезу, уміння розшифрувати й організувати звук. Порушення письма спричиняють моторно-просторові та часові порушення (Садовнікова, 2011). Виникнення труднощів формування навичок письма є наслідком впливу комплексу етіологічних чинників. Кожна із зазначених причин, а особливо їх поєднання, може зумовити виникнення дисграфії.

Аналіз наукових джерел свідчить, що вченими розроблені переважно логопедичні (М. Хватцев, 1959; О. Токарева, 1971; Р. Лаласва, 1989; О. Корнєв, 1997) та психологічні (Т. Ахутіна, О. Величенкова, О. Іншакова, 2004) класифікації дисграфії у дітей. Створення класифікацій завжди має на меті виділити провідне порушення, патогенетичний чинник. Сучасне уявлення про дисграфію спирається на поліфакторну модель патогенезу (див. табл. 2), оскільки письмо є навичкою, базис якої, крім мовлення, становлять складні гностичні й регуляторні функції.

Значущість проблеми діагностики та корекції мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією зумовлена тісним зв'язком мовленнєвої патології з успішністю навчання у школі, психологічним статусом, а також адаптацією дітей у соціумі.

Таблиця 2

**Класифікації дисграфії**  
(на основі підходів і критеріїв, розроблених різними вченими)

№ п/п	Автор / Підхід, на якому ґрунтується класифікація	Критерій, на якому ґрунтується класифікація	Провідне порушення	Види дисграфії
1.	М. Хватцев (2003) Логопедичний підхід	урахування порушення психічних функцій (переважно недостатність мовленнєвого розвитку дітей)	– звуковимова;  – фонематичне сприймання; – метамовні операції (аналіз звуків і	– дисграфія на ґрунті розладів усного мовлення (графічна недорікуватість); – фонематична;  – дисграфія на ґрунті порушення вимовного ритму

			складової структури слова, речень); – зоровий гнозис	(звукового аналізу чи складової структури слова); – оптична
2.	О. Токарева (1969) Психофізіологічний підхід	урахування порушених аналізаторів	– фонематичне сприймання; – зоровий гнозис; – моторні функції	– акустична; – оптична; – моторна;
3.	Р. Лалаєва (2004) Психолінгвістичний підхід	урахування несформованості певних операцій процесу письма	– звуковимова; – фонематичне сприймання; – метамовні операції (аналіз звуків і складової структури слова, речень); – лексико-граматична; – зоровий гнозис	– акустико-артикуляційна; – дисграфія фонемного розпізнавання; – дисграфія на ґрунті порушення мовного аналізу й синтезу; – аграматична; – оптична
4.	О. Корнев (2018) Клініко-психолого-педагогічний підхід	урахування несформованості психологічного й функціонального базису письма	– звуковимова; фонематичне сприймання; – метамовні операції (аналіз звуків і складової структури слова, речень); – моторні функції	– паралалічна; фонематична; – дисграфія на ґрунті порушення мовного аналізу й синтезу; – диспраксічна
5.	А. Сиротюк (2003) Психолого-логопедичний підхід	урахування несформованості психологічного й функціонального базису письма	– усне мовлення; – різні модальності сприймання (зорово-просторового, слухо-просторового, соматопросторового, схеми числа); – несформованість рухової сфери тонких рухів, рухливості, переключення, стійкості; абстрактні способи діяльності; загальна поведінка, регуляція контролю за діями, намір, мотиви поведінки	– мовленнєві дисграфії; – немовленнєві дисграфії (у синдромі порушень сприймання – гностичні); – дисграфії як порушення (несформованість) цілеспрямованої поведінки, її організації та контролю, несформованість мотивів

6.	Т. Ахутіна (2001) Психолого-логопедичний підхід	урахування несформованості функціонального базису письма	– несформованість довільної регуляції дій (функцій планування й контролю), – труднощі підтримки робочого стану, активного тону кори головного мозку; – труднощі оперування просторовою інформацією та спроби їх компенсації; – заміни букв на близькі за звучанням і вимовою звуки (звуковимова, фонематичне сприймання)	– регуляторна дисграфія;  – порушення письма, пов'язані з недостатністю функцій I блоку мозку; – зорово-просторова дисграфія за правопівкульним типом;  – дисграфія за лівопівкульним типом (фонематична, артикуляторна)
7.	М. Бакуліна (2011), на основі моделі О. Лурія (1950)  Клініко-психолого-логопедичний підхід	урахування функціонального базису письма, особливостей мозкової організації психічних процесів (ураження різних ланок функціональної системи письма)	– недостатність функцій I блоку мозку;  дефіцит обробки гностичної інформації: – недостатність обробки інформації за лівопівкульним типом; – недостатність процесів обробки інформації за правопівкульним типом; – недостатність функцій III блоку мозку	– порушення письма, що виникають на тлі зниження психічного тону й збільшення стомлюваності;  – фонемна дисграфія; – артикуляторна дисграфія; – зорово-просторова дисграфія;  – моторна дисграфія; – регуляторна дисграфія

Зарубіжні дослідники здебільшого виділяють три типи дисграфії (Deuel, 1994; Nicolson, 2011). *Перший тип* – «дислексична» дисграфія – характеризується проблемами з орфографією та граматику, натомість списування й моторні компоненти письма відповідають віковим нормативам. *Другий тип* – моторна дисграфія, *третій* – порушення письма, пов'язані з несформованістю зорово-просторових функцій.

Саме ці три типи входять у DSM IV (1994 рік). R. Nicolson, A. Fawcett (2011) наголосили на необхідності уважного вивчення моторної дисграфії, зважаючи на нейрофізіологічні механізми формування рухових навичок у дитячому віці (с. 118–120). У сучасних логопедичних дослідженнях, присвячених проблемі корекції дисграфії, увагу вчених зосереджено на формуванні мовленнєвих умінь

і навичок, на розвитку вербальних і невербальних психічних функцій, що є складниками системної організації письма; на взаємозв'язку порушень певних пізнавальних процесів зі ступенем вираження дисграфії та типологією специфічних помилок.

Проте традиційні методики корекції дисграфії, сучасні методичні розробки за певними напрямками логокорекційної роботи та методики комплексного впливу з урахуванням особливостей розвитку вищих психічних функцій не задовольняють запити сьогодення. Ефективність логопедичної роботи з корекції дисграфії наразі недостатньо висока й не відповідає сучасним вимогам до мовленнєвої компетенції учнів початкових класів. Це пов'язано зі збільшенням кількості дітей, що мають порушення письма, а також з ускладненням симптоматики й механізмів цієї мовленнєвої патології. Діти молодших—класів із дисграфією в умовах закладу загальної середньої освіти потребують ефективної організації корекційно-педагогічного процесу, спрямованого на покращення їхнього мовленнєвого розвитку.

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Докладно проаналізувавши теоретико-методичні підходи до корекції дисграфії, можемо твердити, що вивчення цього порушення ускладнюється розмаїттям наукових даних (іноді доволі суперечливих) щодо нього й значною кількістю міждисциплінарних підходів. Крім того, суттєвих коригувань потребує корекційна робота за зразком «симптом – мішень», коли в процесі вибору її змісту й визначення етапів ураховуються закономірності формування окремих функцій та операцій, що становлять психологічну основу письма. Усе це свідчить про критичність ситуації і потребує усунення в практичній корекційно-розвивальній роботі з дітьми, які мають порушення письма.

Сучасні уявлення про мовлення як психофізичне явище, що реалізується у взаємозв'язку з когнітивними, емоційними

та особистісними складниками й забезпечує всебічний розвиток дитини, а також про розмаїття механізмів порушення оволодіння письмом чи його реалізації, потребують створення комплексної діагностики мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією, зокрема активізацію на цій основі логопедичних технологій профілактичного та корекційного впливу. Тому під час вивчення мовленнєвого розвитку дитини з дисграфією необхідно враховувати співвідношення недостатності вербальних і невербальних вищих психічних функцій, можливі психологічні механізми порушення писемного мовлення та ймовірність відхилень в організації письма як виду діяльності. Через складність і багатоаспектність проблеми дисграфії її необхідно вивчати за принципом комплексності й системності, з урахуванням взаємозв'язку й взаємозумовленості всієї психічної сфери й усіх форм діяльності.

Отже, на підставі аналізу спеціальної наукової літератури доходимо висновку, що дисграфія – це специфічний розлад мовленнєвої діяльності у дітей і водночас порушення функціонування однієї з найважливіших шкільних навичок – письма. Наявність дисграфії перешкоджає опануванню дітьми писемного мовлення як особливої форми мовлення, своєрідного засобу спілкування й узагальнення досвіду, засвоєння якого пов'язане з якісними змінами інтелектуальної, емоційної, вольової та інших сфер особистості учнів. Це пояснює особливий інтерес науковців до вивчення дисграфії та зумовлює необхідність ґрунтовного дослідження цієї проблеми в сучасних умовах. Розуміння процесу засвоєння структури рідної мови учнями початкових класів, що мають труднощі формування навичок письма та його порушення (дисграфію), спонукає до подальшого пошуку найбільш раціональних та ефективних шляхів діагностики та корекції мовленнєвого розвитку означеної категорії дітей.

### Література

Анцыферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. Москва : Институт психологии РАН, 2006, 512 с. URL : [http://www.ipras.ru/cntnt/rus/media/on-layn-bibliote/knigi1/li\\_ancyfer.html](http://www.ipras.ru/cntnt/rus/media/on-layn-bibliote/knigi1/li_ancyfer.html) (дата звернення: 10.03.2017).

- Ахутина Т. В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / под общ. ред. Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. Москва : ТЦ Сфера, 2008. 128 с.
- Бакулина М. С. Системный и комплексный подходы: сходство и различие. *Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева*. 2011. № 2. С. 168–173.
- Величенкова О. А., Русецкая М. Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников. Москва : Национальный книжный центр, 2015. 316 с.
- Гопиченко Е. М., Собонович Е. Ф. Фонетические ошибки в письме умственно отсталых учащихся младших классов. *Нарушения речи и голоса у детей и взрослых*. Москва : Прогресс, 1979. С. 83–99.
- Данілавичюте Е. Методика подолання фонемографічних відхилень у молодших школярів з ДЦП. *Теорія та практика сучасної логопедії*. 2014. Вип. 1. 168 с.
- Жадленко І. О. Особливості формування моторних і мовленнєвих ритмічних процесів у дітей старшого дошкільного віку із заїканням засобами логоритмічних вправ. *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. 129–139. DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3-13>*
- Журавльова Л. С. Термінологічне поле логопедичних досліджень: сутність понять, пов'язаних з мовленнєвим розвитком дітей. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка*. Вип. 2 (19) 2017. С. 60–68.
- Зимняя И. А. Основные линии психического развития ребенка. *Эксперимент и инновации в школе*. 2010. № 2. С. 39–44.
- Иншакова О. Б. Письмо как «рецептивная ступень» процесса овладения письменной речью младшими школьниками. *Наука и школа*. 2010. № 2. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/pismo-kak-retseptivnaya-stupen-protssessa-ovladieniya-pismennoy-rechyu-mladshimi-shkolnikami-issledovanie-vypolneno-pri-finansovoy> (дата звернення: 10.01.2019).
- Кондракова Э. В. Распространенность ограничений слуха и речи у детей: динамика и региональные особенности. *Справочник врача общей практики*. 2005. № 9. С. 19–26.
- Корнев А. Н. Поэтапное формирование оперативных единиц письма и чтения как базовый алгоритм усвоения этих навыков. *Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция: научная монография / под общ. ред. О. А. Величенковой*. Москва : Логомаг, 2018. С. 6–23.
- Лалаева Р. И., Венедиктова Л. В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. Ростов-на Дону: Феникс, 2004. 224 с. URL : <https://studfiles.net/preview/5799930/> (дата звернення: 02.10.2018).
- Международная статистическая классификация болезней и проблем, связанных со здоровьем. 10-я редакция (МКБ-10) – ВОЗ версия, 2016. URL : <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2016/en> (дата звернення : 10.11.2017).
- Поліщук В. М. Вікова і педагогічна психологія: навч. посібник. Суми: Університетська книга, 2010. 352 с.
- Садовникова И. Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления: пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей. Москва : Парадигма, 2011. 279 с.
- Сиротюк А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. Москва : ТЦ Сфера, 2003. 288 с.
- Тарасун В. В. Морфофункціональна готовність дітей з особливостями у розвитку до шкільного навчання: діагностика і формування (нейропсихологічний супровід) : монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. 299 с.
- Токарева О. А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) *Расстройства речи у детей и подростков / под ред. С. С. Ляпидевского*. Москва : Медицина, 1969. С. 190–212.



- Тищенко В. В. Загальний недорозвиток мовлення: подальша перспектива досліджень. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна*. 2013. Вип. 23 (2). С. 396–405. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr\\_sp\\_2013\\_23%282%29\\_\\_54](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_sp_2013_23%282%29__54) (дата звернення: 17.01.2019).
- Хватцев М. Алексия и дислексия. *Логопедия. Методическое наследие*: пособие для логопедов и студентов дефектологических факультетов педагогических вузов: в 5 кн. / под ред. Л. С. Волковой : Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2003. Кн. IV : Нарушения письменной речи : Дислексия. Дисграфия. С. 67–111.
- Хохліна О.П. Розвиток як ключова категорія проблеми корекційної роботи у спеціальній освіті. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: Кам'янець-Подільський: ПП Медобори – 2006, 2016. Вип. 8. С. 80–89.
- Цветкова Л. С. Нейропсихология счёта, письма и чтения: нарушение и восстановление: учеб. пособие. Москва : Изд-во МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2005. 360 с.
- Чередніченко Н. В. Формування фонетико-графічної грамотності у молодших школярів із порушенням мовленнєвого розвитку в умовах корекційного навчання : навч.-метод. посібник. Київ : ДІА, 2016. 212 с.
- Шеремет М. К., Боряк О. В. Неврологічні основи логопедії: навч. посібник. Суми : ФОП Цьома С. П., 2016. 252 с.
- Deuel R. K. Developmental dysgraphia and motor skill disorders. *Journal of Child Neurology*. 1994. Vol. 10 (1). P. 6–8.
- Döhla D., Heim S. Developmental dyslexia and dysgraphia: What can we learn from the one about the other? *Frontiers in Psychology*. 2016. No 6. Article 2045. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02045>.
- Gordon H. W. Cognitive asymmetry in dyslexia families II. *Neuropsychologia*. 1980. Vol. 18. № 6. P. 645–656.
- Hallgren B. Specific dyslexia. (congenital word-blindness) : a clinicakl and genetic study. *Acta Psychiatrica at Neurologica*. 1950. № 65, suppl. P. 1–287.
- Nicolson R. I., Fawcett. A. J. Dyslexia, dysgraphia, procedural learning and the cerebellum. *Cortex*. 2011. 47 (1). January. P. 117–127.
- Speech and Language Disorders in Children Implications for the Social Security Administration's Supplemental Security Income Program. Washington (DC): National Academies Press (US). 2016. Apr 6. URL : <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK356274> (date of treatment : 12.10.2018).
- Validity of a Protocol for Adult Self-Report of Dyslexia and Related Difficulties / Snowling Margaret, Piers Dawes, Nash, Hannah, Hulme Charles. *Dyslexia*. 2012. Feb. 18 (1). P. 1–15. DOI : 10.1002/dys.1432. (date of treatment:10.11.2018)

## References

- Akhutyna, T. V. (2008). Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников : ТЦ Сфера (rus).
- Antsyferova, L. I. (2006). Personality Development and Problems of Gerontopsychology : Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. [http://www.ipras.ru/cntnt/rus/media/on-layn-bibliote/knigi1/li\\_ancyfer.html](http://www.ipras.ru/cntnt/rus/media/on-layn-bibliote/knigi1/li_ancyfer.html) (data zvernennya: 10.03.2017) (rus).
- Bakulyna, M. S. (2011). Systemic and integrated approaches: similarities and differences. *Bulletin of the KSPU named after V. P. Astafiev*. № 2. 168–173 (rus).
- Busel, V. T. Large Explanatory Dictionary of the Modern Ukrainian Language (2007) : «Perun» Publishing, 1736 (ukr).
- Cherednichenko, N. V. (2016). Formation of phonetic and graphic literacy in junior schoolchildren with speech development disorders in the conditions of correctional education: a textbook : DIA (ukr).
- Danilavichutie, E. (2014). Methods of overcoming phonemic deviations in primary school students with cerebral palsy. *Theory and practice of modern speech therapy*. Issue 1. (ukr).

- Deuel, R. K. (1994.) Developmental dysgraphia and motor skill disorders. *Journal of Child Neurology*. Vol. 10 (1). 6–8 (eng).
- Döhla D. & Heim S. (2016). Developmental dyslexia and dysgraphia: What can we learn from the one about the other? *Frontiers in Psychology* No 6. Article 2045. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02045> (eng).
- Gordon H. W. (1980). Cognitive asymmetry in dyslexia families II. *Neuropsychologia*. Vol. 18. № 6. 645–656 (eng).
- Hallgren B. (1950). Specific dyslexia. (congenital word-blindness) : a clinicakl and genetic study. *Acta Psychiatrica at Neurologica*. № 65, suppl. 1–287 (eng).
- Hopychenko, E. M. & Sobotovych, E. F. (1979). Phonetic errors in the writing of mentally retarded primary school students. *Speech and voice disorders in children and adults : Progress*. 83–99 (rus).
- Inshakova, O. B. (2010). Writing as a “Receptive Step” in the Process of Mastering Written Speech by Primary Schoolchildren. *Science and school*. № 2. <https://cyberleninka.ru/article/n/pismo-kak-retseptivnaya-stupen-protsesta-ovladieniya-pismennoy-rechyu-mladshimi-shkolnikami-issledovanie-vypolneno-pri-finansovoy> (data zvernennya: 10.01.2019) (rus).
- International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems. 10-ya redaktsiya (MKB-10) – WHO version. (2016). <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2016/en> (data zvernennya : 10.11.2017) (rus).
- Khokhlina, O. P. (2016). Development as a Key Category of Correctional Work Problem in Special Education. *Current issues of correctional education (pedagogical sciences) : PP Medobory-2006*, Issue 8. 80–89 (ukr).
- Khvattsev, M. (2003). Alexia and dyslexia. *Speech therapy. Methodological heritage: a manual for speech therapists and students of defectological faculties of pedagogical universities: in 5 books: Humanitarian. publishing center VLADOS*. 67–111 (rus).
- Kondrakova, E. V. (2005) Prevalence of Hearing and Speech Impairments in Children: Dynamics and Regional Characteristics. *General Practitioner's Handbook*. № 9. 19–26 (rus).
- Kornev A. N. (2018). The Gradual Formation of Writing and Reading Operational Units as a Basic Algorithm for Mastering these Skills. *Writing and reading disorders in children: study and correction: scientific monograph : Logomag*. 6–23 (rus).
- Lalayeva, R. I. & Venediktova, L. V. (2004). Reading and Writing Disorders in Younger Schoolchildren. *Diagnostics and Correction : Feniks*. <https://studfiles.net/preview/5799930/> (data zvernennya: 02.10.2018) (rus).
- Nicolson, R. I., Fawcett, A. J. (2011) Dyslexia, dysgraphia, procedural learning and the cerebellum. *Cortex*. 47 (1). January. 117–127 (eng).
- Polishchuk, V. M. (2010). Age and pedagogical psychology : textbook: Universytetska Knyha Publishing (ukr).
- Sadovnikova, I. N. (2011). Dysgraphia, Dyslexia: Technique of Overcoming: a Guide for Speech Therapists, Teachers, Psychologists, Students of Pedagogical Specialties : Paradigma. (rus).
- Sheremet, M. K. & Boriak, O. V. (2016). Neurological foundations of speech therapy: textbook : Individual Entrepreneur Tsioma S.P. (ukr).
- Snowling, Margaret, Piers, Dawes, Nash, Hannah & Hulme Charles (2012). Validity of a Protocol for Adult Self-Report of Dyslexia and Related Difficulties *Dyslexia*. Feb. 18 (1). 1–15. 10.1002/dys.1432. (eng).
- Speech and Language Disorders in Children Implications for the Social Security Administration’s Supplemental Security Income Program. (2016) Washington (DC): National Academies Press (US). Apr 6. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK356274> (date of treatment : 12.10.2018) (eng).
- Syrotiuk, A. L. (2003). Neuropsychological and psychophysiological support of training : Circulation Center Sphere. (rus).
- Tarasun, V. V. (2008). Morphofunctional readiness of children with developmental disabilities for schooling: diagnosis and formation (neuropsychological support): monograph: Published by National Pedagogical Dragomanov University.

- Tokareva, O. A. (1969). Reading and writing disorders (dyslexia and dysgraphia) *Speech disorders in children and adolescents* : Medicine 190–212 (rus).
- Tsvetkova, L. S. (2005). Neuropsychology of counting, writing and reading: violation and recovery: textbook. Publishing house MPSI; MODEK. (rus).
- Tyshchenko, V. V. (2013). General speech underdevelopment: further research prospects. Collection of scientific works of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University. Series: Socio-pedagogical. Issue 23 (2). 396–405. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr\\_sp\\_2013\\_23%282%29\\_\\_54](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_sp_2013_23%282%29__54) (ukr).
- Velychenkova, O. A. & Rusetskaia, M. N. (2015). Speech therapy work to overcome reading and writing disorders in junior schoolchildren : National Book Center (rus).
- Zhadlenko I. O. (2020). Peculiarities of motor and speech rhythmic processes formation in children of senior preschool age with stuttering by means of logorhythmic exercises. *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). 129–139. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3-13> (ukr).
- Zhuravlova, L. S. (2017). Terminological Field of Logopedic Research: the Content of the Concepts, Connected with Speech Development of Children. *Scientific Bulletin of Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy.* Issue 2 (19). 60–68 (ukr).
- Zimnyaya, I. A. (2010). The Main Lines of a Child's Mental Development. *Experiment and innovations at school.* № 2. 39–44 (rus).

### **КОМПЛЕКСНАЯ ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ДИСГРАФИЕЙ КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА**

**Лариса Журавлева, доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного образования и социальной работы Мелитопольского государственного педагогического университета имени Богдана Хмельницкого, Мелитополь, Украина, e-mail : zuravlovalarisa@gmail.com**

В статье рассматривается проблема комплексной диагностики и коррекции вещного развития детей с дисграфией, обучающихся в начальной школе. Проанализированы существенные отличия между понятиями «письменная речь» и «письмо». Выяснено, что термины «речевое развитие» и «развитие речи» не синонимичны, несмотря на их определенное формальное сходство. Отмечено, что терминологическая несогласованность порождает неоднозначность толкований, снижает точность научного подхода как к проблеме коррекции речи в целом, так и к проблеме дисграфии в частности. Подчеркнуто, что значимость проблемы диагностики и коррекции речи развития детей с дисграфией обусловлена тесной связью речевой патологии с успеваемостью в школе, психологическим статусом, а также адаптацией детей в социуме.

**Ключевые слова:** речевое развитие, письмо, дисграфия, дети младшего школьного возраста, комплексная диагностика, коррекция.

### **COMPREHENSIVE DIAGNOSIS AND CORRECTION OF SPEECH DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH DYSGRAPHY AS A SCIENTIFIC PROBLEM**

**Larysa Zhuravlova, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Assistant Professor at the Department of Preschool Education and Social work, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University, Melitopol, Ukraine, e-mail : zuravlovalarisa@gmail.com**

The problem of comprehensive diagnosing and speech therapy of primary school children with dysgraphia is considered in the article. Basic concepts such as: “development”, “speech therapy”, “dysgraphia” are characterized. Significant differences between the concepts “written speech” and “writing” are analyzed, which is important for better understanding and disclosure of the basic patterns of speech therapy of children

*with dysgraphia. It has been found out that the terms “speech development” and “development of speech” are not synonymous. It is noted that researchers often use these concepts as identical. It is noted that such terminological inconsistency creates ambiguity of interpretations, reduces the accuracy of the scientific approach to the problem of speech correction in general and the problem of dysgraphia in particular. It is emphasized that the importance of the problem of diagnosis and speech therapy of children with dysgraphia arises due to the close connection of speech pathology with school performance, psychological status and adaptation of children in the society. Based on the analyzed scientific publications on the correction of dysgraphia, it is established that the study of this disorder is complicated by the variety of scientific data (sometimes quite contradictory) and a significant number of interdisciplinary approaches. Understanding the process of learning the structure of the native language by primary school children who have difficulties in developing writing skills and dysgraphia, encourages the search for the most rational and effective ways to diagnose and correct speech development of this category of children. The author emphasized contemporary ideas about speech as a psychophysical phenomenon which is realized in conjunction with cognitive, emotional and personal components and ensures the comprehensive development of a child. A variety of mechanisms of impaired writing or its implementation require comprehensive diagnosis of speech development of children with dysgraphia; on this basis it is possible to activate speech therapy technologies for preventive and corrective action. Emphasis is placed on the complexity and multifaceted nature of the problem of dysgraphia, so it is necessary to study it grounding on the principles of complexity and systematicity, taking into account the interconnectedness and interdependence of the entire mental sphere and all forms of activity.*

**Key words:** speech therapy, writing, dysgraphia, children of primary school age, comprehensive diagnosis, correction.

Стаття надійшла до редакції / Received 30.10.2021

Прийнята до друку / Accepted 19.11.2021

Унікальність тексту 90,2 % (Unicheck ID101008467)

© Журавльова Лариса Станіславівна, 2021

DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-12>

УДК 376.011.3-051

Наталія Валеріївна Никоненко

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-0277-9113>

кандидат педагогічних наук, доцент,

завідувач кафедри соціально-

гуманітарних дисциплін,

Київський медичний університет

м. Київ, Україна

[nataliianykonenko@gmail.com](mailto:nataliianykonenko@gmail.com)

## ВПЛИВ НОВІТНІХ ВИКЛИКІВ СУСПІЛЬСТВА НА ПІДГОТОВКУ СПЕЦІАЛЬНИХ УЧИТЕЛІВ РІЗНИХ СПЕЦІАЛІЗАЦІЙ У США

*Вивчення впливу новітніх викликів суспільства на підготовку вчителів спеціальної освіти для навчання учнів із РАС і ПФОРА у США та в Україні стало метою цієї наукової роботи. Задля адаптації до новацій освітянам слід об'єднуватися у професійні педагогічні асоціації та перетворюватися на «агентів змін». У роботі описано перелік професійних умінь спеціального вчителя у сучасних умовах з посиланням на рекомендації Ради з питань особливих дітей та роботи науковців. Педагог учнів із РАС у дистанційній формі навчання повинен уміти враховувати фактори*

соціальної взаємодії та індивідуальні особливості поведінки та спілкування, що негативно впливають на можливість та результативність навчальної діяльності. Окрім розуміння принципів планування фізичного простору, учителі учнів із ПФОРА повинні володіти уміннями організації фізичних вправ, модифікації методів викладання, використання допоміжних технічних та нетехнічних засобів у дистанційному навчанні.

**Ключові слова:** підготовка вчителів спеціальної освіти у США, спеціальний вчитель, спеціалізації вчителя спеціальної освіти у США, спеціалізації вчителя спеціальної освіти в Україні, спеціальна освіта, компаративна педагогіка.

**Вступ.** Ставлення суспільства до осіб із обмеженнями життєдіяльності, єдиним валідним критерієм якого є якісне надання медичних та освітніх послуг інвалідів, за висновком А. Шевцова, визначає «характер соціально-економічної структури певної суспільної формації» (2009, с. 20). Тривалий карантин, спричинений поширенням коронавірусу у всіх країнах світу, вочевидь призведе до незворотних соціально-політичних та культурних наслідків у глобальному масштабі. Зміна способу життя та усталених правил суспільної поведінки, сформульованих та відпрацьованих тисячоріччями, заміна звичних ритуалів віртуальним або цифровим спілкуванням та розмитість часових і просторових рамок спілкування створюють нову реальність, за якої кожен постійно готовий працювати та взаємодіяти з іншими без урахування робочих днів і годин. Постійна невизначеність, соціальне дистанціювання, робота без дотримання графіка та дистанційне навчання в умовах мінливих зовнішніх обмежень створюють атмосферу нервової напруги, яка безсумнівно впливає на всіх людей, проте особливо вразливими до цих та інших викликів вбачаємо осіб із обмеженнями життєдіяльності (надалі – ОЖ).

Видаються неймовірним прогресом всі нововведення останніх десятиліть, покликани забезпечити інтереси 10 % населення планети: ухвалення національних та міжнародних законодавчих актів для захисту прав осіб із ОЖ, упровадження можливостей реабілітування, інклюзивного навчання та принципів універсального дизайну в усіх сферах життя, зміщення акцентів у свідомості громадян, зокрема шляхом запровадження етичної термінології задля переходу до толерантного стилю суспільної поведінки, метою яких було

розширення можливостей формування соціальних і комунікативних навичок та інтеграції кожного члена суспільства, особливо це стосується вразливих категорій населення, зокрема дітей із ОЖ. Наразі для переважної більшості останніх чи не єдиним зв'язком із зовнішнім світом залишаються їхні вчителі. Відтак спеціальні педагоги, непроста робота яких завжди ускладнена хронічною нестачею кадрів, незвичними умовами дистанційного навчання, збільшення запитів на додаткове позаурочне спілкування від вихованців, обмеженим арсеналом методичних засобів і прийомів педагогічного впливу, прийнятних для гібридного навчання, мають відповідати оновленим вимогам суспільства. Оскільки за нинішніх умов кожна країна постає перед подібним спектром проблем, вважаємо за належне дослідити зарубіжний досвід США як лідера ключових галузей економічної діяльності, серед яких і освіта.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що порівняльні дослідження у галузі спеціальної освіти традиційні для вітчизняних науковців (Д. Аксаміт, Н. Гаврилова, Л. Журавльова, І. Задорожна, А. Колупаєва, Ю. Мельник, О. Моргачова, Н. Назарова, Т. Фуряєва, В. Шевченко), зокрема вивчення досвіду організації спеціальної освіти та інклюзивного навчання у США (Т. Бондар, К. Глушенко, М. Захарчук та ін.), особливостей підготовки освітян для роботи із учнями із особливими освітніми потребами (Б. Косевська, О. Мартинчук, А. Шевцов та ін.).

Трансформація суспільних відносин ставить нові виклики перед кожним вчителем, особливо спеціальним вчителем, робота якого першочергово спрямовується на виховання та навчання дітей із особливими освітніми потребами (надалі – ООП). Оскільки такі потреби

безпосередньо залежать від типу порушень психофізичного розвитку, **метою** нашої статті є вивчення впливу новітніх викликів суспільства на підготовку вчителів спеціальної освіти та інклюзивного навчання окремих спеціалізацій (надалі – спеціальних вчителів) у США та в Україні, а також формулювання пропозицій щодо її оновлення. Для нашого дослідження було обрано дві спеціалізації: «Навчання учнів із порушеннями функцій опорно-рухового апарату (ПФОРА)» та «Навчання учнів із розладами аутистичного спектру (РАС)».

**Методами** нашого дослідження стало теоретичне вивчення системи спеціальної освіти США та забезпечення її педагогічними кадрами відповідно до чинного законодавства країни та опрацювання наукової і методичної літератури з окреслених питань. Детальний опис

американської класифікації освітніх програм підготовки за спеціальністю «Спеціальна освіта» та порівняння із вітчизняними спеціалізаціями зроблено у дослідженні А. Шевцова та Н. Никоненко (2020), тому в основу аналізу спеціалізацій підготовки спеціальних педагогів у США було покладено висновки наших попередніх досліджень, зокрема матеріал таблиці 1, дозволяє краще зрозуміти відмінності вітчизняної та американської систем, представлений нижче. Так, відповідно до американської класифікації порушень розвитку, для піклування та навчання осіб із розладами аутистичного спектру, емоційними розладами, порушеннями інтелектуального розвитку запроваджено окремі категорії, відповідно яких проводиться спеціалізація освітніх програм підготовки педагогів спеціальної освіти.

Таблиця 1

**Порівняння переліків спеціалізацій вчителів спеціальної освіти у США та в Україні**

<b>Перелік спеціалізацій підготовки здобувачів вищої освіти</b>	
<b>Спеціалізації вчителя спеціальної освіти у США</b>	<b>Їхні відповідники в Україні</b>
13.1001 – спеціальна освіта (загальна) ( <i>Special Education and Teaching, General</i> )	–
13.1003 – навчання осіб із порушеннями слуху, включаючи глухоту ( <i>Education/Teaching of Individuals with Hearing Impairments Including Deafness</i> )	016.04 – сурдопедагогіка
13.1004 – навчання обдарованих та талановитих ( <i>Education/Teaching of the Gifted and Talented</i> )	–
13.1005 – навчання осіб із емоційними розладами ( <i>Education/Teaching of Individuals with Emotional Disturbances</i> )	016.02 – олігофренопедагогіка
13.1006 – навчання осіб із інтелектуальними порушеннями ( <i>Education/Teaching of Individuals with Intellectual Disabilities</i> )	
13.1013 – навчання осіб із розладами аутистичного спектру ( <i>Education/Teaching of Individuals with Autism</i> )	
13.1014 – навчання осіб із затримкою розвитку ( <i>Education/Teaching of Individuals Who are Developmentally Delayed</i> )	
13.1007 – навчання осіб із множинними розладами ( <i>Education/Teaching of Individuals with Multiple Disabilities</i> )	–
13.1008 – навчання осіб із порушеннями функцій опорно-рухового апарату та іншими фізичними розладами ( <i>Education/Teaching of Individuals with Orthopedic and Other Physical Health Impairments</i> )	016.03 – ортопедагогіка
13.1009 – навчання осіб із порушеннями зору, включаючи сліпоту ( <i>Education/Teaching of Individuals with Vision Impairments Including Blindness</i> )	016.05 – тифлопедагогіка
13.1011 – навчання осіб із обмеженими навчальними можливостями ( <i>Education/Teaching of Individuals with Specific Learning Disabilities</i> )	–

13.1012 – навчання осіб із мовленнєвими порушеннями ( <i>Education/Teaching of Individuals with Speech or Language Impairments</i> )	16.01 – логопедія
13.1015 – навчання осіб за спеціальними програмами раннього втручання ( <i>Education/Teaching of Individuals in Early Childhood Special Education Programs</i> )	–
13.1016 – навчання осіб із травматичними ушкодженнями мозку ( <i>Education/Teaching of Individuals with Traumatic Brain Injuries</i> )	–
13.1017 – освіта учнів початкової школи за спеціальними навчальними програмами ( <i>Education/Teaching of Individuals in Elementary Special Education Programs</i> )	–
13.1018 – освіта учнів базової середньої школи за спеціальними навчальними програмами ( <i>Education/Teaching of Individuals in Junior High/Middle School Special Education Programs</i> )	–
13.1019 – освіта учнів середньої школи за спеціальними навчальними програмами ( <i>Education/Teaching of Individuals in Secondary Special Education Programs</i> )	–
13.1099 – спеціальна освіта та навчання (інші категорії) ( <i>Special Education and Teaching, Other</i> )	–

**Ключові тенденції підготовки спеціальних вчителів.** Пошук оптимальних шляхів врахування потреб американських громадян із обмеженнями життєдіяльності та політична воля надати всім громадянам рівні права, знайшов законодавчу підтримку у 1975 р. і остаточно втілюється у політику повної інклюзії у 1990 р., коли було започатковано період «інтегративної ери» спеціальної освіти (за висловом М. Браунелл та ін. (2010, с. 363). З того часу рух за впровадження інклюзивного навчання отримав підтримку у багатьох країнах, проте і досі у глобальному розумінні ще зарано говорити про загальний світовий рух за повну інклюзію для всіх дітей без винятку. Відповідно до матеріалів річного звіту ЮНЕСКО (*Global education, 2021*) «національні політики підтримують сегрегацію у 5 % країн, часткову сегрегацію у 45 %, інтеграцію у 12 % та інклюзію у 38 %». Отже, значна кількість країн підтримує повну та/або часткову сегрегацію для надання доступу до спеціальної освіти своїм маленьким громадянам із ОЖ і провадить підготовку фахівців для цього.

Крім цього, об'єктивним фактором, який гальмує інтеграцію осіб із ОЖ у суспільство, є поширення коронавірусної хвороби, яке загальмувало життя всієї планети на тривалий час і безумовно вплинуло, зокрема на психоемоційний стан осіб у складних життєвих

ситуаціях. Доводиться враховувати той факт, що коронавірусна пандемія більше вплинула на стан психічного здоров'я молоді, ніж осіб старшого віку. Відповідно до останніх досліджень, проведених у липні 2021 р. на замовлення Організації економічного співробітництва та розвитку (*Organization for Economic, 2021*), симптоми тривожності виявлено у 44,8 % молодих американців і 27 % загальної вибірки дорослого населення, а ознаки депресії – у 38,6 % американської молоді і 22,1 % дорослого населення. Результати ще одного опитування, проведеного навесні 2021 р. (на замовлення цієї ж організації), свідчать, що 35 % молоді віком від 18 до 24 років відчують себе ізольованими від суспільства. Природно, що переважну більшість молодих людей із зазначеними психічними розладами відносять до вразливих категорій населення, які складають основний контингент здобувачів спеціальної освіти або навіть майбутніх фахівців галузі. Відтак педагогам-практикам належить допомагати таким учням і студентам нормалізувати свій стан та піклуватися про формування соціальних навичок і готовності до пост-ковідної інтеграції у суспільство.

Визнаючи виклики сьогодення, М. Тінн і М. Юмарік (2021) вважають, що для освітян слушним є не лише адаптуватися до новітніх умов, але й перетворитися на «агентів змін».

Передумовами для цього науковці називають визначення педагогами власної професійної ідентичності, активну участь в ухваленні рішень та залучення у реформування системи освіти. Для реалізації цієї амбітної мети необхідно активізувати діяльність закладів підготовки та підвищення кваліфікації вчителів і професійних педагогічних асоціацій.

Першою у світі асоціацією американських вчителів спеціальної освіти є Рада з питань особливих дітей (Council for Exceptional Children). Заснована Е. Фаррелл у Нью Йорку у 1922 р., нині вона є найчисельнішою у світі, саме тому визначає політику навчання осіб із ООП, принципи підготовки та сертифікації педагогів для роботи із такими дітьми (детальніше у статті А. Шевцова та Н. Никоненко (2020)). Серед головних характеристик спеціального педагога організація визначає готовність відповідати кодексу етичних принципів, адже для роботи із особами із ОЖ освітяни отримують особливу довіру суспільства, засвідчену ліцензією на професійну діяльність.

Під впливом Ради з питань особливих дітей практика підготовки вчителів для навчання учнів із ООП розвинулася від клінічної підготовки на базах закритих закладів, у яких вони знаходились, до «підприємства з доволі нечіткими кордонами» (термін М. Браунелл (2010, с. 358)). Новітніми викликами галузі стали глобальне запровадження інклюзивного навчання, а згодом – дистанційного навчання, яке усунуло часові та просторові показники навчального процесу.

Безперечно, запровадження політики інклюзивного навчання та безпрецедентна увага до охоплення всіх дітей інклюзивним навчанням, фінансування та пропагування такої форми навчання вплинули на процес підготовки спеціальних вчителів у США. Однією з відчутних змін стало суттєве скорочення обсягів підготовки вчителів за спеціалізаціями 13.1003–13.1099 та широкого профілю (13.1001), узагальнена спеціалізація якого дає такому фахівцеві дозвіл на навчання учнів із ООП незалежно від типу порушення здоров'я.

В умовах інклюзивного навчання окрім вчителів спеціальної освіти учнів із ООП

навчають вчителі загальної освіти, підготовка яких тривалістю три кредити перед захистом дипломної роботи передбачає надання окремих знань про специфіку викладання учням спеціальної освіти. На жаль, у дослідженнях специфіки такої підготовки К. Геллер, Д. Свінхарт-Джонс (Heller, Swinehart-Jones, 2003) знаходимо свідчення недостатньої її якості. Відповідно до опитування вчителів загальної освіти, 40 % з них визначили низький рівень оволодіння понад половиною запропонованих компетентностей і 50 % погодилися, що їм слід оволодіти більшістю запропонованих компетентностей. Найбільші проблеми у них виникали із уміннями організації фізичного простору, модифікації методів викладання, використання допоміжних технічних та нетехнічних засобів тощо.

Саме тому для забезпечення належної якості освіти вважається необхідним забезпечення взаємодії вчителів загальної освіти із спеціальними вчителями із відповідною спеціалізацією. Відтак провідним професійним умінням практикуючих спеціальних вчителів тепер визначається партнерська взаємодія з іншими учасниками освітнього процесу з метою консультування їх та укладання якісних індивідуальних навчальних планів для учнів із ООП. Проте кількість вчителів загальної освіти також недостатня (Brownell, 2010, с. 363)), у закладах вищої освіти США активно запроваджується ідея підготовки одночасно вчителів загальної та спеціальної освіти (наприклад, спеціальність вчителя початкової освіти може передбачати підготовку фахівця і загальної, і спеціальної освіти одночасно).

Загалом по країні простежується нерівномірність у забезпеченні педагогічними кадрами за освітніми програмами, наведеними у таблиці 1. Відповідно до статистичних даних прогнозована потреба у спеціальних вчителях для американських закладів освіти на 2025 р. – 316 тис. осіб за пропозиції 190 тис. осіб (*National Center*, 2020). Станом на 2017/18 н. р. 46 штатів звітували про значну нестачу спеціальних вчителів для навчання осіб із особливими освітніми потребами (ООП) у всіх категоріях закладів спеціальної освіти (спеціальних школах



інтернатного типу, закладах загальної освіти від повної інклюзивної форми до сегрегованих спеціальних класів; у приватних закладах освіти; у закладах освіти на базі лікарень та для патронажу домашнього навчання). Даними офіційної статистики було засвідчено, що закладами вищої освіти готується близько половини необхідної кількості вчителів спеціальної освіти, і різниця між попитом на таких фахівців та їх наявною кількістю щороку збільшується. Так, у 2018/19 н.р. галузь отримала 860 вчителів для навчання осіб із розладами аутистичного спектру, 149 педагогів для навчання учнів із інтелектуальними порушеннями, 151 вчителя учнів порушеннями зору і 9 педагогів для навчання учнів із травматичними порушеннями мозку та 62 фахівці для навчання осіб із фізичними порушеннями та іншими порушеннями здоров'я. Спрямуємо увагу на дослідження особливостей професійної підготовки вчителів різних спеціалізацій.

**Особливості підготовки вчителів для навчання учнів із РАС.** За визначенням федерального закону США «Про освіту осіб з особливими освітніми потребами» (*Individuals with Disabilities Education, 2004*) розлади аутистичного спектру / аутизм визначаються порушеннями розвитку, які суттєво впливають на вербальну та невербальну комунікацію та соціальну взаємодію, негативно впливають на результати навчання та проявляються, як правило, до досягнення дитиною віку трьох років. Іншими ознаками аутизму у законі називають повторювані дії та стереотипні рухи, опір змінам навколишнього середовища чи змінам у повсякденному розпорядку та незвичні реакції на сенсорний досвід.

Станом на 2017-18 рр. у США аутизм діагностовано у 710 тис дітей шкільного віку (10 % від всіх учнів із обмеженнями життєдіяльності), хоча у 2000 р. такий діагноз отримало 93 тис дітей (1,5 %) (*National Center, 2020*). Очевидним є стрімке зростання категорії учнів із аутизмом, кількість яких становить нині 1,4 % всіх дітей шкільного віку. У деяких східних штатах (Меріленд, Вірджинія, Алабама, Техас) та всіх західних штатах на узбережжі Тихого океану (Аляска, Вашингтон, Орегон, Каліфорнія, Гаваї)

аутизм визначають третім за чисельністю поширень порушенням здоров'я.

За статистичними даними 2019 р. (*Special Educational Needs, 2019*) в Англії відносна кількість учнів із РАС як первинним порушенням становить 11 %, проте кожен третій учень із ООП (29 %), для якого розробляються індивідуальні навчальні плани, має саме таке порушення. Серед учнів з ООП, яким надають лише допоміжні послуги, частка учнів із РАС становить 6,2 %.

Хоча у Великій Британії розлади аутистичного спектру та мовленнєві порушення відносять до категорії «Особливі потреби у спілкуванні та взаємодії», освіта осіб із РАС відбувається в окремих 646 спеціалізованих закладах спеціальної освіти державного та приватного сектора (з-поміж 1044 діючих у країні). Частка учнів із РАС віком 4-17 років у закладах спеціальної освіти становить 26 % від загального числа учнів із ООП (*Special Educational Needs, 2019*).

Учні із розладами аутистичного спектру мають особливі освітні потреби, для відповідності яким педагоги повинні отримати цілеспрямовану підготовку. Відповідно до рекомендацій Ради з питань особливих дітей така підготовка передбачає оволодіння теоретичними знаннями, а також уміннями і навичками створення безпечного і здорового освітнього середовища для належного навчання здобувачів освіти із ООП.

У 2017/18 н.р. у США за 70 освітніми програмами 13.10013 «Навчання осіб із розладами аутистичного спектру» отримало професійну підготовку 860 освітян. Освітні програми (*National Center, 2020*) акцентують увагу на розробку навчальних програм і послуг для дітей та дорослих із аутизмом та готує до вчителювання для цієї категорії учнів. Передбачаються також підготовка до діагностування РАС, розробки індивідуальних навчальних планів, навчання і виховання учнів із РАС, надання консультацій з фахових питань та ознайомлення із законодавчою базою федеральних та місцевих актів, що регулюють функціонування галузі спеціальної освіти.

Оскільки відповідно до української системи розлади аутистичного спектру відносять до

порушень інтелектуального розвитку, для яких здійснюється підготовка педагогічних кадрів (Шевцов, Никоненко, 2020), наведемо статистичні дані для розмежування зазначених категорій. У США у 2017/18 н.р. за освітніми програмами 13.1006 «Освіта осіб із інтелектуальними порушеннями» здобули дипломи лише 149 осіб. Водночас у період 1976-2018 рр. кількість учнів із діагностованими інтелектуальними порушеннями знизилася вдвічі і досягла 436 тисяч, що становить 6,2% від загальної кількості школярів із ООП (National Center, 2020).

Вважаємо за необхідне навести дані про заклади навчання учнів із РАС: 39,7 % учнів із РАС навчаються в інклюзивних класах державних закладів середньої освіти; 52,5 % школярів – у державних закладах середньої освіти у режимі неповної інклюзії; 3 % – у закладах спеціальної освіти; 1,4 % дітей батьки розмістили у приватні заклади освіти; 0,4 % здобувачів освіти знаходяться на домашньому навчанні або навчаються у лікарнях, а 0,2 % осіб із аутизмом перебувають у виправних закладах для неповнолітніх (National Center, 2020). Для порівняння відповідно до даних Інституту освітньої політики України 44,8 % школярів із РАС навчаються в інклюзивних класах закладів середньої освіти, що загалом відповідає американським показникам.

Педагог повинен враховувати фактори соціальної взаємодії, поведінки та спілкування, що можуть негативно впливати на результативність навчальної діяльності учнів із аутизмом, а також підготуватися до можливих особливостей їхньої поведінки: незвичайна фіксація (наприклад, лише гра з круглими іграшками); неможливість зосередитися, не виконавши попередньо рутинну операцію; неочікувана бурхлива реакція на переривання звичайного графіку; нетипові звички у спілкуванні (від повного уникнення до повторення певних фраз за співрозмовником); ускладнене розуміння соціальних взаємодій.

Для оптимізації роботи з учнями із аутизмом педагог має пам'ятати про типові для цієї категорії учнів бар'єри до навчання: складність слідувати інструкціям, складнощі у спілкуванні, відсутність зацікавленості, нестриманість.

Американським вчителям спеціальної освіти та інклюзивного навчання, які працюють із особами із РАС, рекомендують дотримуватися таких методичних правил:

- давайте по одному завданню;
- уникайте об'єднання всіх компонентів завдання в єдину дію, поки не буде опановано кожен окремих елемент;
- надавайте перевагу індивідуальним формам роботи з учнями з РАС;
- пояснюйте матеріал із використанням різних каналів сприйняття (напишіть інструкцію на папері, озвучуйте її, унаочніть свої слова та просіть учня повторювати всі дії за вами);
- обмежуйте використання технічних засобів, які зменшують потребу у міжособистісному спілкуванні;
- для підвищення зацікавленості учня із аутизмом до навчання досліджуйте його / її інтереси (наприклад, якщо його цікавлять машини, пропонуйте задачі з машинами);
- для уникнення руйнівної поведінки учня з РАС вивчайте, що може його / її заспокоїти або розхвилювати, поговоріть про це з членами його сім'ї.

З метою розв'язання нагальних питань, що виникають у практичній діяльності вчителів учнів із РАС використовують численні методи: віртуальні або телефонні консультації; професійні зібрання; участь у роботі професійних асоціацій, організацій та об'єднань; підвищення кваліфікації вчителів-практиків у форматах літніх шкіл, групових занять, індивідуальних занять, дистанційних курсів, які можуть супроводжуватися консультаціями он-лайн, забезпеченням матеріалів для самостійного опрацювання тощо.

За умов глобального впровадження дистанційного навчання вчителю учнів із РАС слід постійно враховувати недоліки дистанційного навчання для цієї категорії учнів, пов'язані із обмеженнями можливостей і потреб для міжособистісного спілкування, для формування соціальних навичок та з погіршенням фізичного стану учнів через відсутність об'єктивної необхідності у постійній фізичній активності.

**Особливості підготовки вчителів для навчання учнів із ПФОРА.** На відміну від попередньої спеціалізації підготовка вчителів для навчання учнів із ПФОРА в Україні стала можлива завдяки теоретичному обґрунтуванню ортопедагогіки як напрямку наукового дослідження та сфери підготовки вчителів А. Шевцовим (2012). Підготовка вчителів за спеціальністю «Ортопедагогіка» ведеться з 2010 року на базі Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Отже, корисним і цікавим є порівняння зазначених практик у США та в Україні.

Відповідно до Закону США «Про освіту осіб із особливими освітніми потребами» (*Individuals with Disabilities*, 2004) ПФОРА визначається, як «тяжке ортопедичне порушення, яке негативно впливає на можливості фізичної активності та навчальної діяльності дитини». Законом визначено, що цей термін охоплює «порушення, викликані вродженими аномаліями, захворюваннями (наприклад, поліомієлітом, туберкульозом кісток тощо), та порушеннями інших етимологій (наприклад, дитячий церебральний параліч, ампутації, переломи кісток або опіки, які спричинили контрактури)». Такі учні можуть мати вторинні порушення (наприклад, порушення зору, слуху), а їхній інтелектуальний розвиток має спектр від обдарованого до інтелектуальних порушень глибокого ступеня. Зважаючи на широкий спектр порушень, об'єднаних у єдину категорію, очевидно, що потреби осіб із ПФОРА, зокрема й освітні, можуть суттєво відрізнятися. Серед учнів із ПФОРА є такі, що займаються за програмою загальної освіти, згодом отримують вищу освіту, а є такі, що зможуть оволодіти лише індивідуалізованою навчальною програмою та працювати із супроводом.

Однак, існують певні спільні особливості, характерні для більшості осіб із зазначеними порушеннями здоров'я. Найголовнішою серед них є подолання фізичних бар'єрів до отримання освіти в звичайних умовах. Іншою особливістю є ймовірність перебування у лікарнях та інших медичних закладах протягом тривалого часу, оскільки там їм надавалася медична допомога. Саме ці особливості було закладено в основу

розробки умов для навчання учнів із ПФОРА у США понад 150 років тому.

Говорячи про систему спеціальної освіти загалом, необхідно враховувати, що вона завжди тісно перепліталася з політичними та ідеологічними течіями тогочасної держави (Шеремет, Ковальчук, 2019, с. 176) та була залежна від провідної для певної епохи моделі інвалідності. У дослідженні А. Шевцова (2009, с. 125–149) подано ґрунтовний аналіз кожній із трьох глобальних моделей інвалідності (медичної, соціальної та неосоціальної), детально описано їхні особливості, характерні риси та чинники, що обумовлювали розвиток людської спільноти. Основним чинником науковець називає «тип соціальної формації з певними соціокультурними характеристиками» (Шевцов, 2009, с. 78), оскільки він «породжує відповідне ставлення суспільства до осіб із обмеженнями життєдіяльності, модель інвалідності, моделі соціального реабілітування і відповідний розвиток спеціальної освіти».

За часи домінування медичної (в англійській літературі вживається термін «категоріальної») моделі інвалідності практикувалося тривале перебування дітей із ПФОРА у лікарнях та спеціалізованих медичних установах. З того часу традиційним для США стало надання освітніх послуг для дітей із ПФОРА саме на базі медичних установ, де одночасно відбувалася і підготовка вчителів таких дітей. Досвід Сегена, Галадета, Ітарда та інших визначних педагогів XIX століття, які започаткували й очолювали таку підготовку, деякі вчені ще досі вважають найоптимальнішим. Проте у чистому вигляді він застосовується лише окремими альтернативними програмами перепідготовки фахівців для отримання права навчати учнів спеціальної освіти.

У 1950-70 рр. у США активно відкриваються педагогічні коледжі та факультети університетів, перші академічні програми підготовки вчителів спеціальної освіти відповідали засадам медичної моделі інвалідності і підтримували традиції категоріальної підготовки спеціальних педагогів, оскільки заклади закритого типу та лікарні, у яких проходило навчання учнів із ОЖ та які ставали базами педагогічної практики для майбутніх

вчителів спеціальної освіти, було спеціалізовано для осіб із певною категорією порушень. На основі категоріального підходу було визначено 10 основних спеціалізацій програм підготовки спеціальних вчителів. До категорій, з якими було накопичено чималий досвід надання медичних та освітніх послуг («Навчання осіб із порушеннями слуху та глухотою», «Навчання осіб із порушеннями зору та сліпотою» та «Навчання осіб із інтелектуальними порушеннями»), додалися «Навчання осіб із фізичними порушеннями та іншими порушеннями здоров'я», «Навчання осіб із мовленнєвими порушеннями», «Навчання талановитих і обдарованих» тощо. Об'єднання двох типів порушень в єдину спеціалізацію «освіта осіб із порушеннями функцій опорно-рухового апарату та з особливими станами здоров'я» стало можливим завдяки фактору госпіталізації обох категорій учнів, яких доводилося одночасно навчати на базах лікарень, проте й нині спеціалізація існує саме в такій редакції. Відповідно до американської класифікації програм підготовки фахівців спеціалізація 13.1008 «Навчання осіб із ортопедичними порушеннями та іншими порушеннями фізичного здоров'я» («Education/Teaching of Individuals with Orthopedic and Other Physical Health Impairment») (*National Center, 2020*) має за мету розробку освітніх послуг для дітей та дорослих із ПФОРА та іншими порушеннями фізичного здоров'я, які негативно впливають на їхні навчальні результати, і передбачає підготовку фахівців для роботи із цією категорією здобувачів освіти.

Через стрімке зростання кількості учнів із ООП у закладах загальної освіти, гостру нестачу вчителів та заміну медичної моделі інвалідності на соціальну (некатегоріальну) у 1980-х рр. розпочалася підготовка спеціального вчителя широкого профілю за уніфікованими освітніми програмами. Головною ідеєю стало перелаштування від підготовки учителів до роботи з особами із певними порушеннями здоров'я до підготовки «універсального» вчителя спеціальної освіти, що сприяло зростанню попиту на фахівців, які отримували підготовку для планування корекційної роботи, викладання та формування навичок суспільної поведінки у учнів,

порушення здоров'я яких мали низький рівень поширення (інтелектуальні порушення важкого та глибокого ступенів, важкі порушення функцій опорно-рухового апарату, порушення слуху та зору, складні комплексні порушення тощо). За М. Броунелл (2010, с. 358), альтернативною програмою стала програма підготовки вчителів спеціальної освіти без додаткових спеціалізацій для роботи з учнями, порушення яких мали високий рівень поширення (обмежені навчальні можливості, емоційні та поведінкові розлади). Тип порушення не мав значення у підготовці.

Перехід від медичної і соціальної до неосоціальної моделі інвалідності, запровадження політики інклюзивного навчання вплинули на процес підготовки спеціальних вчителів у США. Одним із результатів змін суспільно-політичного ставлення до осіб із інвалідністю стало суттєве скорочення обсягів підготовки вчителів для навчання осіб із ПФОРА (а також інших спеціалізацій) та збільшення кількості фахівців спеціальної освіти із узагальненою спеціалізацією.

На жаль, у дослідженнях специфіки такої підготовки К. Геллер та Д. Свінгарт-Джонс (2003) знаходимо свідчення недостатньої її якості. У результаті проведеного у США національного дослідження з вивчення ефективності підготовки вчителів із узагальненою спеціалізацією для навчання учнів із ПФОРА було зроблено висновки, що теоретична та практична підготовка третини таких фахівців становить не більше 60 % від необхідного рівня. Найбільші проблеми у них виникали із уміннями організації фізичного простору, модифікації методів викладання, використання допоміжних технічних та нетехнічних засобів тощо.

Однак нестача вчителів-практиків для навчання учнів з ПФОРА та охочих стати фахівцем за цією спеціалізацією викликає особливе занепокоєння. Із 7,3 мільйонів учнів із ООП (14 % всіх учнів державних закладів загальної освіти) кількість учнів із ПФОРА становить 39 208 осіб (0,5 %). За вказаною освітньою програмою здійснюється підготовка педагогічних працівників у 9 американських закладах вищої освіти, зокрема: CUNY Hunter College (Нью Йорк), Eastern Michigan University

(Michigan), Fresno Pacific University (Каліфорнія), University of Puerto Rico-Bayamon (Пуерто Ріко) та ін. У 2017/18 н. р. відбулось вручення диплома лише 1 бакалавру, а 2018/19 н. р. цими закладами був підготовлений 1 бакалавр (Aquinas College (Michigan)), 1 фахівець післядипломної освіти (CUNY Hunter College (Нью Йорк)), 61 бакалавр (University of Puerto Rico-Bayamon (Пуерто Ріко)).

Законодавством США (Individuals with Disabilities Education Improvement Act, 2004) визначено перелік форм забезпечення безбар'єрності освітнього простору закладом освіти: транспортування на місце навчання та додому, між корпусами закладу, доступність аудиторій на різних поверхах однієї будівлі; розробка універсального дизайну простору навчальної аудиторії для полегшення маневрування нею; забезпечення логістики пересування учнів з ПФОРА для уникнення тривалих переходів між аудиторіями у натовпі інших учнів школи на перервах; розробка індивідуальної системи навчання та оцінювання навчальних результатів з фізичної культури у учнів із ПФОРА відповідно до їхніх можливостей; налагодження ефективної взаємодії між учнями із ПФОРА та всіма іншими учасниками освітнього процесу. В умовах інклюзивного освітнього середовища першочерговими для вчителя та адміністрації закладу постають задачі усунення шкільних бар'єрів. В індивідуальних навчальних програмах учнів із ПФОРА значиться, що розклад занять учня повинен мінімізувати потребу пересування школою, а самому учню гарантується доступ до ліфтів для його полегшення.

За умов глобального впровадження дистанційного навчання учні із ПФОРА отримують рівний доступ до здобуття освіти у комфортних умовах домашнього навчання із застосуванням спеціалізованих допоміжних технологій. Однак, вчителю слід постійно враховувати недоліки дистанційного навчання для цієї категорії учнів, пов'язані із обмеженнями можливостей спілкування учнів із ПФОРА з іншими учнями класу, формування соціальних навичок та з погіршенням фізичного стану учнів через відсутність об'єктивної необхідності у

постійній фізичній активності. Отже, задля відповідності викликам сучасної освіти та уточнення оновленого поняття «вчитель» слід поглиблено дослідити питання про моделі організації та якість підготовки вчителів спеціальної освіти, зокрема рівня цифрової компетентності.

З метою розв'язання нагальних питань, що виникають у практичній діяльності вчителів учнів із ПФОРА, використовують численні методи: віртуальні або телефонні консультації; професійні зібрання; участь у роботі професійних асоціацій, організацій та об'єднань; підвищення кваліфікації вчителів-практиків у форматах літніх шкіл, групових занять, індивідуальних занять, дистанційних курсів, які можуть супроводжуватися консультаціями он-лайн, забезпеченням матеріалів для самостійного опрацювання та ін. (Heller, Swinehart-Jones, 2003).

Окремо слід зазначити, що вчителі осіб із ПФОРА повинні володіти спеціальними цифровими допоміжними технологіями, зокрема додатком перетворення тексту на голос (Speak It!), додатком для полегшення читання для осіб із дислексією та порушеннями зору (Read2Go), додатком перетворення голосу на текст для осіб із дисграфією та дискалькулією (Dragon Dictation, Notability), калькулятор для осіб із порушеннями зору має великі клавіші і функцію озвучування (Talking Calculator), додаток для звичайних та десяткових дробів та відсотків шляхом унаочнення (Virtual Manipulatives!), додаток з малювання для осіб із порушеннями дрібною моторики (Draw Free for iPad).

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Не зважаючи на стійку тенденцію до підготовки педагогів широко профілю (вчителів із узагальненою спеціалізацією, готових до роботи одночасно з дітьми з ООП за різними нозологіями) у США та інших країнах зарубіжжя, залишається і масово впроваджується також і підготовка вчителів за спеціалізаціями, які відображають специфіку захворювань учнів та вторинних дефектів, які створюють особливості освітніх потреб.

Вважаємо, що впродовж тривалої історії розвитку галузі система підготовки спеціальних

вчителів та її якості зазнала складніших концептуальних трансформацій відповідно до впливу політичних, економічних, соціальних та інших чинників, які у межах визначених суспільних моделей потребують додаткового вивчення. Тож

вельми перспективними є подальші порівняльні дослідження різних спеціалізацій вчителів спеціальної освіти та інклюзивної форми навчання з використанням практичного та теоретичного досвіду як США, так і України.

### Література

- Шевцов А. Г. Освітні основи реабілітології. Київ : МП Леся, 2009. 484 с.
- Шевцов А. Г. Обґрунтування ортопедагогіки: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Вип. ІХХ. У 2-х ч. Ч. 1. Серія: соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський: Медобори, 2012. С. 274–284.
- Шевцов А. Г., Никоненко Н. В. Компаративний аналіз спеціалізацій майбутніх вчителів спеціальної освіти у США та в Україні. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Вип. 39: збірник наукових праць.* Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2020. С. 130–140.
- Шеремет М. К., Ковальчук Ж. М. Розвиток спеціальної освіти в Україні як окремої галузі науки в 1940-1960-х рр. *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, 2019. Вип. 1(1). С. 169–177. DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2019-1-18>*
- Brownell M. T., Sindelar P. T., Kiely M. T., Danielson L. C. Special Education Teacher Quality and Preparation: Exposing Foundations, Constructing a New Model. *Exceptional Children.* 2010. Vol. 76. № 3. P. 357–377.
- Heller K. W., Swinehart-Jones D. Supporting the Educational Needs of Students with Orthopedic Impairments. *Physical Disabilities: Education and Related Services.* 2003. Vol. 22. № 1. P. 3–24.
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004, Pub. L. No. 108–446, 118 Stat. 2647.
- National Center for Educational Statistics. The Condition of Education: Students with disabilities. Washington DC: U.S. Department of Education, 2020. URL : <http://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cgg> (Accessed 30 November 2021).
- Organization for Economic Co-operation and Development. Mental Health and Young People. 2021. URL : <https://www.oecd.org/coronavirus/en/data-insights/mental-health-and-young-people>. (Accessed 30 November 2021).
- Special Educational Needs in England: January 2019. URL : [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/814244/SEN\\_2019\\_Text.docx.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/814244/SEN_2019_Text.docx.pdf) (Accessed 30 November 2021).
- Tinn M., Umarik M. Looking Through Teachers' Eyes – Investigating Teacher Agency. *British Journal of Educational Studies.* 2021. DOI : 10.1080/00071005.2021.1960268.
- Global education monitoring report, 2021, Central and Eastern Europe, Caucasus and Central Asia: Inclusion and Education: All Means All. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375490?> (Accessed 30 November 2021).

### References

- Brownell, M. T., Sindelar, P. T., Kiely, M. T. & Danielson, L. C. (2010). *Special Education Teacher Quality and Preparation: Exposing Foundations, Constructing a New Model. Exceptional Children*, vol. 76, no. 3, 357–377 (eng).

- Global education monitoring report (2021), Central and Eastern Europe, Caucasus and Central Asia: Inclusion and Education: All Means All. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375490?> (Accessed 30 November 2021) (eng).
- Heller, K. W. & Swinehart-Jones, D. (2003). Supporting the Educational Needs of Students with Orthopedic Impairments. *Physical Disabilities: Education and Related Services*. vol. 22, n. 1, 3–24 (eng).
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004, Pub. L. No. 108–446, 118 Stat. 2647 (2004).
- National Center for Education Statistics. The Condition for Education. (2018). Centre for Educational Statistics; U.S. Department of Education. [https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator\\_cgg.asp](https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cgg.asp) (Accessed 20 March 2021) (eng).
- National Center for Educational Statistics. The Condition of Education: Students with disabilities. Washington DC: U.S. Department of Education (2020). <http://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cgg> (Accessed 30 November 2021) (eng).
- Organization for Economic Co-operation and Development. Mental Health and Young People. (2021). <https://www.oecd.org/coronavirus/en/data-insights/mental-health-and-young-people>. (Accessed 30 November 2021) (eng).
- Sheremet, M. K. & Kovalchuk, Zh. M. (2019). The evolution of special education in Ukraine as a separate scientific area in the 1940-1960's. *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(1). 169–177. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2019-1-18> (ukr).
- Shevtsov, A. & Nykonenko, N. (2020). Comparative Analysis of Instructional Programs for Future Special Education Teachers in the USA and in Ukraine. *Scientific Journal National Pedagogical Dragomanov University. Series 19. Special Education and Special Psychology. Issue 39: collection of research articles* : Publishers of National Pedagogical Dragomanov University. 130–140 (ukr).
- Shevtsov, A. (2009). Educational Foundations of Rehabilitology : Lesia Ltd (ukr).
- Shevtsov, A. (2012). Rationale for Orthopedagogy. *Collection of Research Papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University. Issue IXX. In 2 books. Book 1. Series: social sciences and education* : Medobory. 274–284 (ukr).
- Special Educational Needs in England: January (2019). [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/814244/SEN\\_2019\\_Text.docx.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/814244/SEN_2019_Text.docx.pdf) (Accessed 30 November 2021) (eng).
- Tinn, M. & Umarik, M. (2021). Looking Through Teachers' Eyes – Investigating Teacher Agency. *British Journal of Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/00071005.2021.1960268> (eng).

## ВЛИЯНИЕ НОВЫХ ВЫЗОВОВ ОБЩЕСТВА НА ПОДГОТОВКУ СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧИТЕЛЕЙ РАЗЛИЧНЫХ СПЕЦИАЛИЗАЦИЙ В США

**Наталія Никоненко, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувачий кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Київського медичного університету, Київ, Україна, e-mail : [nataliianykonenko@gmail.com](mailto:nataliianykonenko@gmail.com)**

Изучение влияния новых вызовов общества на подготовку учителей специального образования для обучения учащихся с аутизмом и нарушением функций опорно-двигательного аппарата в США и Украине стало целью этой работы. Для адаптации к новациям педагогам следует объединяться в профессиональные педагогические ассоциации и примерять роль «агентов перемен». В работе описан перечень профессиональных умений современного учителя специального образования со ссылкой на рекомендации Совета по особым детям и работы американских ученых. Педагог учащихся с аутизмом в условиях дистанционной формы обучения должен учитывать факторы социального взаимодействия и возможные особенности поведения и

общения детей, негативно влияющие на возможность и результативность учебной деятельности онлайн. Учителя школьников с нарушением функций опорно-двигательного аппарата, должны обладать умениями модификации методов преподавания, использования вспомогательных технических и нетехнических средств обучения, понимания необходимости физических упражнений в условиях дистанционного обучения.

**Ключевые слова:** подготовка учителей специального образования в США, специальный учитель, специализация учителя специального образования в США, учителя специального образования для обучения учащихся с аутизмом, учителей специального образования для обучения учащихся с аутизмом и нарушением функций опорно-двигательного аппарата, специализация учителя специального образования в Украине, компаративная педагогика.

### THE INFLUENCE OF THE LATEST SOCIETY CHALLENGES ON DIFFERENT INSTRUCTIONAL PROGRAMS FOR SPECIAL EDUCATION TEACHER TRAINING IN THE USA

**Nataliia Nykonenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Humanities and Social Sciences Department, Kyiv Medical University, Kyiv, Ukraine, e-mail : [nataliianykonenko@gmail.com](mailto:nataliianykonenko@gmail.com)**

*The aim of this work was to study the impact of the latest challenges of the globalized society on special education teacher training in the United States and Ukraine. For the needs of our research current instructional programs 13.1013 – Education/Teaching of Individuals with Autism and 13.1008 – Education/Teaching of Individuals with Orthopedic and Other Physical Health Impairments that are used for the US educators' preparation were proposed as examples.*

*The global onset of the COVID-19 pandemic has changed the common lifestyle for the majority people. Constant uncertainty, social distancing, enormous off-schedule work and distance learning in the face of changing external constraints create an atmosphere of nervous tension that undoubtedly affects all people, but people with disabilities can be observed as especially vulnerable to these and other challenges. The researchers report symptoms of anxiety and depression among young people, feeling of having been left out of the society. There is no doubt in the necessity to support vulnerable students' mental health normalization mostly by psychologists and teachers. In order to adapt to innovations, educators should unite in professional pedagogical associations and become "agents of change".*

*With the reference to the recommendations of the Council for Exceptional Children and scientific researches, the paper describes the list of professional skills a special teacher needs to obtain in the current conditions. Due to distance learning conditions teachers of students with autism should be able to take into account factors of social interaction and possible behaviours and communication that can affect the effectiveness of educational activities online. Together with proper arranging of classroom furniture and assigning seats, teachers of students with orthopedic and other physical health impairments should gain the skills of effective online communication, tailoring instructional methods, using technical and non-technical educational tools, and recognizing physical condition of a student for proper combining different academical tasks and physical exercises.*

**Key words:** special education teacher training in the USA, special education teacher, instructional programs for special education teacher training in the USA, instructional programs for special education teacher training in Ukraine, special education, comparative education.

Стаття надійшла до редакції / Received 30.10.2021  
Прийнята до друку / Accepted 19.11.2021  
Унікальність тексту 98,5 % (Unicheck ID1009827823)  
© Никоненко Наталія Валеріївна, 2021



DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-13>

УДК: 376.37:159.922.736.3

Оксана Петрівна Таран

ORCIDiD <https://orcid.org/0000-0001-5276-8634>

кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри спеціальної психології,  
корекційної та інклюзивної освіти,

Київський університет імені Бориса Грінченка  
м. Київ, Україна  
[op.taran@kubg.edu.ua](mailto:op.taran@kubg.edu.ua)

Маргарита Олексіївна Саліонович

ORCIDiD <https://orcid.org/0000-0002-9860-7913>

здобувачка другого (магістерського) освітнього рівня  
спеціальності 016 Спеціальна освіта  
освітньої програми 016.00.01 «Логопедія»,  
Київський університет імені Бориса Грінченка  
м. Київ, Україна  
[mosalionovych.il20@kubg.edu.ua](mailto:mosalionovych.il20@kubg.edu.ua)

### ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ДО ШКОЛИ В УЧНІВ ПЕРШОГО КЛАСУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

*Наукова стаття присвячена проблемі психологічної адаптації до школи учнів першого класу з порушеннями мовлення в умовах інклюзивного освітнього середовища. В статті окреслено сутність понять адаптація та дезадаптація до школи, визначено низку чинників, що зумовлюють труднощі у навчанні (ендогенні та екзогенні), обґрунтовано актуальність залучення дітей з порушеннями мовлення до інклюзивного навчання з метою їх соціалізації. Авторами подано результати емпіричного дослідження, відповідно яких особистісний, соціально-психологічний та психофізіологічний аспекти психологічної адаптації учнів першого класу із порушеннями мовлення сформовано на недостатньому рівні, тобто, порушення мовлення є дестабілізуючим фактором у процесі психологічної адаптації учнів до школи. За результатами опитування фахівців команд супроводу виявлено недостатній рівень сформованості їхньої професійної компетентності та потребу у її підвищенні (семінари, тренінги, вебінари) щодо забезпечення психологічної адаптації учнів першого класу із порушеннями мовлення до школи в умовах інклюзивного середовища.*

**Ключові слова:** навчальний процес, дезадаптація, психологічна адаптація до школи, особливі освітні потреби, порушення мовлення, інклюзивне освітнє середовище, психолого-педагогічний супровід, компетентність фахівців, аспекти адаптації першокласників до школи (особистісний, соціально-психологічний, психофізіологічний).

**Вступ.** Проблема психологічної адаптації учнів першого класу до освітнього середовища розглядається вже тривалий час в межах психології та педагогіки, оскільки зміна провідної діяльності та перехід до іншого вікового періоду може викликати у дитини низку труднощів щодо адаптації в нових умовах. Зі становленням Нової української школи та розвитком інклюзивної

освіти виникає важливий аспект цієї проблеми – це питання психологічної адаптації до школи дітей з особливими освітніми потребами, зокрема дітей з порушеннями мовлення.

Психологічна адаптація – це багаторівневе і різнопланове явище, що зачіпає індивідуальні особливості особистості, соціальне середовище її безпосередньої життєдіяльності, види діяльності,

до яких вона безпосередньо залучена. Психологічна адаптація до школи реалізується в прийнятті ролі школяра, позитивному ставленні до школи, відсутності емоційного дискомфорту, а також помірній тривожності (Таран, 2010). В адаптивності виділяється три компоненти: поведінковий, когнітивний та емоційний. Поведінковий компонент передбачає коригування власних дій чи поведінки у відповідь на невизначеність та новизну, когнітивний – коригування мислення, а емоційний – коригування позитивних та негативних емоцій (Martin та ін., 2012). Діти, які є краще пристосованими до школи під час навчання мають вищі шкільні успіхи та вищу самооцінку, кращі стосунки з однолітками і рідше змінюють школу (Reynolds, 1989). Дослідження J. Cadima, S. Doumen, K. Verschueren, E. Buyse (2015) підтверджують, що приблизно 10-21% дітей стикаються з певними труднощами у процесі адаптації під час переходу до школи. Загальні труднощі полягають в: небажанні ходити до школи, скаргах на хворобу, підвищенні тривожності, демонстрації негативного ставлення до школи. Дослідження Т. Н. Ollendick, J. Mayer (1984) показали, що частота відмов від школи є найвищою у дітей віком 5-6 років. Причинами можуть бути: вікова криза, неготовність до школи, наявність психофізичних порушень розвитку. М. Безруких (2009) вказує на дві групи чинників, що зумовлюють виникнення шкільних труднощів, а саме: ендогенні та екзогенні. До ендогенних чинників, зазвичай, відносять: генетичні впливи, порушення в ранньому періоді розвитку, стан здоров'я, рівень функціонального розвитку, мозкові дисфункції, ступінь зрілості структурно-функціональних систем мозку та сформованості вищих психічних функцій. До екзогенних факторів прийнято відносити соціокультурні умови, зокрема педагогічні фактори: стресова тактика педагогічних впливів, інтенсифікація навчального процесу, невідповідність методик і технологій навчання віковим та функціональним можливостям дітей, нераціональна організація навчального процесу (с. 130–131).

Процес психологічної адаптації дітей з особливими освітніми потребами до умов

інклюзивного середовища підпорядковується загальним психічним закономірностям, однак, поряд з цим, потребує цілеспрямованого забезпечення оптимальної взаємодії і включення учнів із порушеннями мовлення в освітній процес за допомогою ефективних методів і технік роботи команди фахівців психолого-педагогічного супроводу закладу освіти (Матющенко, 2012). На думку Г. Супрун (2013), успішне проходження дитиною з особливими освітніми потребами періоду адаптації до умов навчального закладу є важливою передумовою подальшого корекційно-виховного процесу, а системність і стабільність перебування дитини у спеціально організованому корекційному просторі є передумовою до уникнення формування вторинних порушень (с. 322). Адже виражені відхилення в мовленнєвому розвитку дитини можуть призвести до низки негативних наслідків: 1) відставання в психічному розвитку; 2) затримка формування вищих рівнів пізнавальної діяльності; 3) з'являються порушення емоційно-вольової сфери, що приводить до формування негативних особистісних характеристик (замкнутості, емоційної нестійкості, відчуття пригніченості, невпевненості); 4) виникають труднощі в оволодінні письмом і читанням, що знижує навчальну успішність дитини. Сукупність вищезазначених проявів може провокувати виникнення дезадаптації в учнів із порушеннями мовлення (О. Белова, 2020).

Крім цього, наголосимо, що останнім часом дослідники часто вербалізують проблему формального підходу до інтеграції учнів із порушеннями мовлення, переважну зосередженість на академічній успішності та відсутність необхідного рівня пристосованості освітнього середовища під особливі освітні потреби учнів (О. Тараненко, 2017). Важливого значення для ефективної інклюзивної практики набуває проблема підготовки фахівців, «здатних забезпечити синергію реалізації матеріально-технічних, організаційних, психосоціальних і корекційно-педагогічних умов успішного навчання дітей з різними нозологіями в загальноосвітньому класі» (Нечипоренко, Ястребова, 2019, с. 116).

Наведені вище аргументи спонукають до поглиблення наукових пошуків з виявлення особливостей психологічної адаптації учнів з порушеннями мовлення до умов інклюзивного освітнього середовища, що і складає предмет нашого вивчення.

**Мета статті** – емпірично дослідити особливості психологічної адаптації до школи в учнів першого класу з порушеннями мовлення в умовах інклюзивного освітнього середовища та визначити рівень компетентності фахівців психолого-педагогічного колективу з питань супроводу учнів із порушеннями мовлення в період психологічної адаптації до школи.

**Методи дослідження:** теоретичні – аналіз та узагальнення результатів вивчення наукової літератури з проблеми дослідження, систематизація отриманих у процесі пошуку даних; емпіричні – проєктивний метод, експертне оцінювання, опитування; методи обробки, аналізу та інтерпретації результатів дослідження, статистичного аналізу даних: *t*-критерій Стьюдента.

Дослідження психологічної адаптації до школи учнів із порушеннями мовлення і типовим мовленнєвим розвитком здійснено за допомогою комплексу методик: проєктивна методика «Школа звірів» (Н. В'юнова, К. Гайдар, 2001); «Схема спостереження за адаптацією та ефективністю навчальної діяльності учнів» (експертна оцінка вчителя) (Е. Олександрівська, 2012); опитувальник «Психологічний аналіз особливостей адаптації першокласників до школи» (Л. Ковальова, Н. Тарасенко, 1996).

Дослідження професійної компетентності фахівців психолого-педагогічного супроводу учнів із порушеннями мовлення в умовах інклюзивного освітнього середовища здійснено за допомогою авторської розробки онлайн-опитувальника «Аналіз рівня компетентності команди супроводу учнів із порушеннями мовлення в умовах інклюзивного навчання».

**Результати дослідження та обговорення.** Нами було здійснено емпіричне дослідження психологічної адаптації учнів перших класів із інклюзивною формою навчання. Вибірку склали

20 учнів перших класів віком 6–7 років, школи I – III ст. №233 Оболонського району м. Києва із інклюзивною формою навчання. Вибірка №1 – 10 учнів із типовим мовленнєвим розвитком. Вибірка №2 – 10 учнів із порушеннями мовлення (вісім учнів – дислалія (мономорфна, поліморфна); два учні – ЗНМ II, III рівнів), серед яких: 40 % – дівчат; 60 % – хлопців. Через специфіку та обмеженість вибірки дослідження носить пілотажний характер та не передбачає аналізу за гендерними ознаками. Також, для здійснення експертної оцінки адаптованості учнів до дослідження було залучено два асистентів вчителів та два вчителі перших класів, які безпосередньо супроводжують учнів означених вибірок.

На основі теоретичного аналізу поняття адаптації в науці Г. Супрун (2013, с. 324–325), а також враховуючи зміст залучених до дослідження методик нами виокремлено три діагностичні аспекти психологічної адаптації до школи: 1) особистісний – суб'єктивне переживання власної адаптації до школи (проєктивна методика «Школа звірів»); 2) соціально-психологічний – міра прийняття ролі учня, розуміння правил поведінки та особливостей міжособистісної комунікації («Схема спостереження за адаптацією та ефективністю навчальної діяльності учнів» (експертна оцінка вчителя)); 3) психофізіологічний – міра проявів дезадаптації, наявність невротичних та неврологічних проявів (опитувальник «Психологічний аналіз особливостей адаптації першокласників до школи»).

*Особистісний аспект адаптації першокласників до школи.* За допомогою проєктивної методики «Школа звірів» було визначено суб'єктивне переживання учнями першого класу власної адаптованості до школи. Процедура дослідження проходила в два етапи: перший – групова діагностика учнів із типовим мовленнєвим розвитком; другий – індивідуальна діагностика учнів із порушеннями мовлення. Досліджуваним було запропоновано намалювати малюнок на тему «Школа звірів». Аналіз результатів подано у діаграмах (рис. 1.).



Рис. 1. Особистісний аспект адаптації першокласників до школи

Отже, на діаграмах зображено результати діагностики: серед учнів з порушеннями мовлення не адаптувалися до школи 70 %, оскільки, в ході проведення якісної і кількісної обробки результатів у цієї групи дітей дуже часто спостерігались прояви агресії, тривоги та страху в малюнках. Вони не зображували головні органи чуття людини, що свідчить про неприйняття учнями інформації. В таких дітей простежувалися випадки низької самооцінки. Головною ж характеристикою неадаптованості до школи цих учнів є відсутність зображення навчальної діяльності та постаті вчителя, натомість діти переважно зображували ігрову діяльність, це є свідченням несформованості позиції учня та відсутності усвідомлення себе, як школяра. Їх школа приваблює, але поза навчальною діяльністю, оскільки найчастіше вони зображують як граються із своїми однокласниками або ж взагалі із домашніми тваринами, що є показником труднощів у побудові стосунків із однокласниками. Також у цій групі досліджуваних переважають похмурі тони в малюнках, що говорить про неблагополуччя і пригніченість настрою школярів.

У вибірці досліджуваних учнів із типовим розвитком не адаптованими до першого класу виявилися 50 %, що є на 20 % нижче, ніж у групі досліджуваних із порушеннями мовлення, менше спостерігаються на зображеннях труднощі в побудові стосунків із однокласниками. Але великий відсоток неадаптованості до школи серед учнів із типовим розвитком може бути

зумовлений суб'єктивним сприйняттям процесу діагностики, який відбувався в ігровій формі, а також індивідуальними та віковими особливостями учнів.

Серед учнів із порушеннями мовлення, які мають рівень недостатньої адаптованості до школи (30 %), на основі аналізу малюнків були виявлені прояви труднощів у спілкуванні із однокласниками, тривожність та напруженість. Серед учнів з типовим розвитком недостатній рівень адаптації до школи виявлено лише у 10 % учнів, що може бути зумовлено довшим адаптаційним періодом через індивідуальні особливості.

Адаптованих до школи учнів із порушеннями мовлення за параметром суб'єктивного переживання власної адаптованості серед досліджуваних не виявлено, що може бути зумовлено наявністю порушень мовлення, що негативним чином впливає на спілкування із однокласниками і вчителем, на самооцінку, а також на загальний емоційний стан учнів.

Серед досліджуваних із типовим розвитком адаптованих учнів було виявлено 40%, це ті діти у яких відсутні будь-які негативні емоції стосовно школи і навчання, в їх малюнках переважає яскрава і життєрадісна кольорова гама. Адаптовані діти мають сприятливі взаємини із однокласниками і вчителем, у них наявне усвідомлення себе як учня, а також вони відкриті до сприйняття нової інформації, що подається вчителем.

*Соціально-психологічний аспект адаптації першокласників до школи.* У ході аналізу результатів експертного оцінювання вчителів та асистентів вчителів виявлено особливості соціально-психологічної адаптації учнів першого класу до школи. Дослідження проводилося у формі опитування фахівців, що супроводжують досліджуваних учнів за допомогою «Схеми спостереження за адаптацією та ефективністю навчальної діяльності учнів»

(Е. М. Олександрівської). Схема містить сім шкал: 1) навчальна активність; 2) засвоєння знань; 3) поведінка на уроці; 4) поведінка на перерві; 5) взаємовідносини з однокласниками; 6) ставлення до вчителя; 7) емоційне благополуччя. Схема спрямована на визначення рівня адаптації учнів та ефективності їх навчальної діяльності шляхом аналізу оцінки різних сфер шкільної життєдіяльності учнів вчителем і асистентом вчителя. Результати наочно подано у діаграмах (рис. 2).



Рис. 2. Соціально-психологічний аспект адаптації першокласників до школи

Загальна експертна оцінка показала, що серед учнів із порушеннями мовлення в зоні соціально-психологічної адаптації до школи знаходяться лише 30 % учнів із групи. На відміну від групи досліджуваних із типовим розвитком, в яких у зоні соціально-психологічної адаптованості знаходяться 70 % учнів. Це та група дітей, яка виявляє високу навчальну активність на уроках, має високий рівень засвоєння навчальних знань, гарно поводить себе і уважно слухає вчителя на уроці, не відволікається на однокласників. У таких дітей активність на перерві виражена у помірному ступені. У відносинах із однокласниками вони товариські й легко вступають у контакт, проявляють дружелюбність і повагу до вчителя. Для цієї категорії учнів переважно характерний спокійний або веселий настрій у школі.

У зоні неповної соціально-психологічної адаптації знаходиться 60 % учнів із порушеннями мовлення, а учнів із типовим розвитком вдвічі менше – 30 %. Це та категорія учнів, що має проблеми у проявах навчальної активності та взаємовідносинах із однокласниками.

У взаємовідносинах діти із порушеннями мовлення виявляють скутість і безініціативність, що негативно відображається на побудові контактів із однокласниками. Такі діти або уникають контакту із вчителем, або ж намагаються виконувати поставлені завдання лише формально.

У зоні дезадаптації знаходяться 10 % учнів із порушеннями мовлення, тоді як серед учнів із типовим розвитком дезадаптованих не виявлено. У дезадаптованих учнів, зазвичай, низький рівень пізнавальної активності на уроках, що виявляється в: пасивності, частому відволіканні, труднощах засвоєння навчального матеріалу, напруженості учнів. Разом з цим дезадаптовані учні, зазвичай, дуже активні на перерві, оскільки переважаючим є ігровий мотив, а не навчальний. У дезадаптованих учнів може виявитися епізодичність зниженого настрою в школі.

*Психофізіологічний аспект адаптації першокласників до школи.* Дослідження здійснено за допомогою опитувальника «Психологічний аналіз особливостей адаптації

першокласників до школи» (Л. Ковальова, Н. Тарасенко, 1996). Критеріями діагностичної методики виступали: батьківське ставлення; неготовність до школи; ліворукість; невротичні симптоми; інфантилізм; гіперкінетичний синдром, надмірне розгальмування; інертність нервової системи; недостатня довільність психічних

функцій; низька мотивація навчальної діяльності; астенічний синдром; порушення інтелектуальної діяльності. У ході аналізу результатів експертного оцінювання вчителів та асистентів вчителів визначено ступені дезадаптації до школи учнів першого класу. Результати наочно подано у діаграмах (рис. 3; рис. 4).



Рис. 3. Психофізіологічний аспект адаптації першокласників до школи (учні з порушенням мовлення)



Рис. 4. Психофізіологічний аспект адаптації першокласників до школи (учні з типовим мовленням)

За представленими у діаграмах показниками лише 10 % учнів із порушеннями мовлення демонструють рівень адаптації, на відміну від учнів з типовим розвитком, де 90 % учнів, на думку експертів, є адаптованими до навчання в школі. Це ті учні, які є готовими до школи – володіють тими навичками і вміннями, якими повинні володіти учні цього віку в нормі. У них

відсутні невротичні симптоми – діти не мають таких звичок, як: гризти нігті або ручку, у них не спостерігається часте кліпання очима або ж безцільні рухи. Також у цих дітей відсутнє заїкання. Учні мають високу навчальну мотивацію – не граються на уроках, докладають зусиль при виконанні всіх поставлених завдань. Батьківське ставлення має на них позитивний вплив, тобто

батьки цікавляться шкільним життям учня та допомагають у розвитку.

Учні із середнім ступенем дезадаптації було виявлено у досліджуваних із порушеннями мовлення 50 %, тобто половина групи має середній рівень дезадаптації, а в групі учнів першого класу із типовим розвитком їх всього 10 %. Показники середнього рівня дезадаптації свідчать про те, що ці учні мають прояви недостатньої довільності психічних функцій – це свідчить про те, що дитина часто не може повторити за вчителем найпростіший матеріал, першокласник вимагає до себе постійної уваги з боку вчителя, допускає багато помилок при списуванні, для того, щоб відволікти дитину від завдання, досить найменшої причини. Прояви астеничного синдрому спостерігаються в підвищеній стомлюваності і виснаженості учнів, стосовно тривалого розумового напруження на уроках. Ці учні виявляють низьку мотивацію до навчальної діяльності. Спостерігаються прояви гіперкінетичного синдрому, надмірного розгальмування, які характеризуються моторною гіперактивністю, порушенням уваги та імпульсивністю, що виражені невідповідно до віку дитини і призводять до порушень функціонування дитини під час навчального процесу. Учні надмірно неспокійні на уроках, не можуть довго зосереджуватися на одному завданні, завжди прагнуть зробити швидше, при цьому нехтують якістю виконання завдання; після цікавої гри, фізкульт-хвилинки таких учнів складно налаштувати на діяльність, що вимагає зосередженості.

Також серед учнів із порушеннями мовлення виявлено високий рівень дезадаптації (10 %). У цих школярів спостерігалися такі характеристики: прояви інертності нервової системи – учні потребують більше часу при переході від одного завдання до іншого; порушення інтелектуальної діяльності – діти не можуть дати правильну відповідь, для того, щоб вони зрозуміли завдання, має бути опора на зовнішні об'єкти, таким учням важко виокреми головне та застосувати в новій ситуації раніше засвоєні поняття.

Серед першокласників із порушеннями мовлення також було виявлено 30 % учнів, які мають дуже високий рівень дезадаптації до школи, що потребує консультації психоневролога. У цих досліджуваних спостерігаються прояви гіперкінетичного синдрому, надмірного розгальмування, низької мотивації до навчальної діяльності, порушення інтелектуальної діяльності, а також прояви інфантилізму.

З метою узагальнення результатів дослідження за трьома методиками та відповідними їм діагностичними аспектами введено уніфіковану шкалу оцінювання рівнів адаптації до школи учнів першого класу, що містить три рівні: високий рівень адаптації до школи (3 бали); недостатній рівень адаптації до школи (2 бали); рівень дезадаптації (1-0 балів). Таким чином, визначено стан сформованості окреслених нами аспектів адаптації до школи у учнів першого класу із порушеннями мовлення та типовим розвитком в умовах інклюзивного навчання. Результати наочно подано в діаграмі (рис. 5).

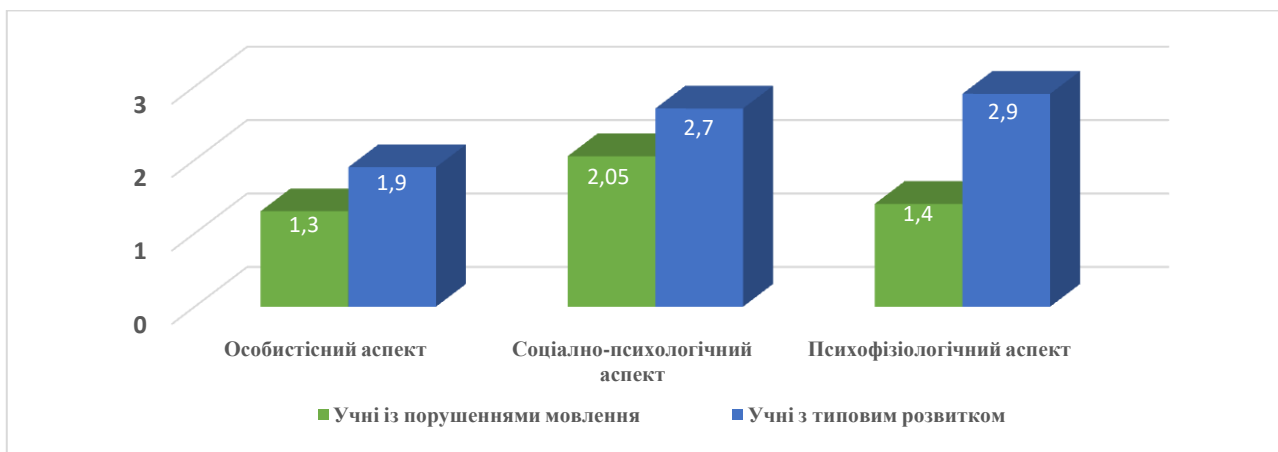


Рис. 5 Стан сформованості аспектів адаптації учнів першого класу до школи

Результати порівняльного аналізу, що зображено на рис. 5, свідчать про те, що всі аспекти психологічної адаптації учнів першого класу із порушеннями мовлення сформовано на недостатньому рівні. Так, найнижче сформовані особистісний ( $x=1,3$ ) та психофізіологічний ( $x=1,4$ ) аспекти. Недостатня адаптованість до школи цієї категорії дітей зумовлена особистісною незрілістю, переважанням ігрового мотиву та недостатнім прийняттям ролі учня. Недостатня адаптованість за психофізичним аспектом підтверджує наявність у учнів з порушеннями мовлення ендogenous чинників, що зумовлюють їх труднощі у навчанні, зокрема неврологічних порушень, що виявляються у швидкій стомлюваності, труднощах зосередження та в уповільненні темпу обробки навчального матеріалу. Разом з тим, варто відзначити, що учні з порушеннями мовлення в певній мірі володіють навичками соціальної взаємодії та можуть підпорядковуватись загальним нормам та правилам шкільного навчання, на що вказує дещо вищий прояв соціально-психологічного аспекту адаптації до школи ( $x=2,05$ ). У учнів з типовим розвитком соціально-психологічний ( $x=2,7$ ) та психофізіологічний ( $x=2,9$ ) аспекти адаптації до школи сформовані на високому рівні, що має значимі відмінності за t-критерієм Стьюдента на рівні достовірності  $p \leq 0,01$ . Тоді як особистісний аспект адаптації до школи сформовано на недостатньому рівні ( $x=1,9$ ), це зумовлено тим, що процес усвідомлення нової ролі «учня» та інтеграція її до внутрішньої психічної реальності особистості дитини потребує більшого часу, ніж формування соціально-психологічних навичок. Ця специфічна особливість адаптаційного процесу притаманна також і учням з порушеннями мовлення, оскільки за цим аспектом відсутні значимі відмінності за t-критерієм Стьюдента.

Отже, якісний і кількісний аналіз результатів показав, що першокласники із порушеннями мовлення мають значно нижчий рівень психологічної адаптації до школи, аніж учні із типовим розвитком, що підтверджує вплив наявного порушення мовлення на адаптаційні процеси до нового інклюзивного освітнього середовища.

З метою визначення компетентності фахівців інклюзивного закладу освіти щодо психолого-педагогічної супроводу адаптації учнів із порушеннями мовлення до школи здійснено онлайн-опитування за авторською анкетой «Аналіз рівня компетентності команди супроводу учнів із порушеннями мовлення». Онлайн-опитувальник містив у собі п'ятнадцять запитань, які стосувалися: особистих даних – чотири запитання (вік, стать, посада, досвід роботи); процесу психологічної адаптації до школи учнів із порушеннями мовлення, методів допомоги і підтримки – шість запитань; функціональних обов'язків під час супроводу процесу психологічної адаптації до школи учнів із порушеннями мовлення – чотири запитання; потреб у підвищенні професійної компетентності – одне запитання.

У дослідженні взяло участь 10 фахівців психолого-педагогічного супроводу учнів з порушеннями мовлення в умовах інклюзивного навчання: 10 % чоловіків і 90 % жінок; віком від 20 до 35 років; 30 % – асистентів вчителя, 10 % – асистентів дитини, 20 % – логопедів і 40 % – психологів; досвід роботи фахівців варіювався від 7-ми місяців до 10 років.

Отже, нами було виявлено, що 100 % фахівців розуміють поняття «психологічної адаптації», тільки як пристосування самої дитини до умов шкільного середовища, але ніхто не вказав на важливість пристосування умов освітнього середовища під особливі освітні потреби учнів із порушенням мовлення. Під пристосуванням освітнього середовища мається на увазі адаптація під індивідуальні особливості учнів із мовленнєвими порушеннями дидактичних матеріалів, способів викладання, організацію фізичного розвиваючого середовища, яке відповідатиме потребам учнів, індивідуалізацію процесу навчання, а також створення позитивного емоційного мікроклімату в класі, що відповідає основним принципам забезпечення інклюзивного середовища командою супроводу.

Найбільш важливими чинниками, що сприяють психологічній адаптації учнів, на думку фахівців, виявилися: підтримка команди психолого-педагогічного супроводу закладу – 90 %; психологічна готовність учнів – 90 %;



відвідування закладів дошкільної освіти – 80 %; благополуччя в родині – 80 %. А от менш важливими чинниками є: соціум, який оточує дитину – 10 %; наявність, або відсутність порушень – 10 %. Також 10 % фахівців вказали на важливість поінформованості, про наявне порушення мовлення однокласників дитини із порушеннями мовлення.

Хочеться зауважити на тому, що на питання про дієві методи (техніки, засоби), які фахівці використовують у власній практичній діяльності змогли відповісти 90 % учасників опитування. Досліджувані вказали на такі методи допомоги, як: групові заняття та ігри, тренінги, психологічну просвіту і консультування педагогів та батьків, а також роботу в сенсорних кімнатах. Та все ж 70% досліджуваних звертають увагу на роботу з дитиною із порушеннями мовлення, та її однокласниками і лише 10 % писали про взаємодію з батьками і педагогами закладу освіти. Ще 10 % говорять про використання сенсорних кімнат, але як саме вони використовують сенсорні кімнати у процесі підтримки і допомоги учням із порушеннями мовлення в адаптації не конкретизують.

Серед відповідей стосовно того, чи мають довший період адаптації до школи учні із порушеннями мовлення, учасники психолого-педагогічного супроводу в більшості – 50 % зазначили, що так. Інші 10 % учасників думають, що ні, тобто порушення мовлення учнів ніяким чином не впливають на процес адаптації їх до школи. Ще 40 % опитаних важко відповісти на це запитання. Така відсоткова співвіднесеність результатів може бути зумовлена недостатнім досвідом роботи, тим, що фахівці не надають вагомого значення порушенням мовлення як дестабілізуючим факторам у процесі адаптації учнів.

На думку фахівців, основними труднощами в адаптації школярів із порушеннями мовлення можуть бути такі, як: труднощі із соціалізацією, спілкуванням із однокласниками і вчителями, занижена самооцінка, відставання від програми, знижена працездатність, замкнутість, підвищена тривожність і дратівливість.

Виходячи з того, що учні із порушеннями мовлення в період адаптації можуть стикатися із

великою кількістю труднощів, ми запитали у фахівців, як можна, на їх думку, полегшити і пришвидшити цей процес для учнів в умовах інклюзивного освітнього середовища. У результаті чого ми отримали такі відповіді: постійний моніторинг, профілактичні заходи, допомога і підтримка з боку фахівців; консультування і залучення батьків і вчителів; проведення групових занять, спрямованих на включення учнів до колективу; задоволення особливих освітніх потреб дитини з порушеннями мовлення.

У ході якісного аналізу даних опитування виявлено, що фахівці недостатньо обізнані щодо власних функціональних обов'язків і обов'язків інших учасників команди супроводу, під час підтримки учнів із порушеннями мовлення в період адаптації їх до школи. Так, серед зазначених функцій вчителя було визначено лише: освітня, адаптація навчального матеріалу; допомога в адаптації дитині. Однак, у відповідях не було зазначено, що вчитель виступає в ролі координатора у процесі розробки індивідуальної програми розвитку та визначенні кінцевих цілей навчання; інформує інших учасників психолого-педагогічного колективу стосовно розвитку учнів з особливими освітніми потребами і дієвості освітніх технологій; консультує батьків; створює належні умови для розвитку дитини і забезпечення її особливих освітніх потреб.

У ході опитування було виявлено, що 80 % фахівців потребують допомоги у підвищенні власної професійної компетентності щодо психологічної адаптації до школи учнів із порушеннями мовлення: у форматі семінарів – 60 %, у форматі тренінгу – 40 %, у форматі онлайн-курсу – 10 % (фахівці мали можливість обирати кілька різних форм роботи). Лише 20 % фахівців, не виявили потреби в підвищенні власної професійної компетентності.

**Висновки.** У результаті емпіричного дослідження нами було виявлено особливості адаптації до школи в учнів першого класу з порушеннями мовлення в умовах інклюзивного освітнього середовища за особистісним, соціально-психологічним та психофізіологічним аспектами. Особливостями адаптації учнів із порушеннями мовлення *за особистісним*

аспектом є: низька самооцінка, прояви агресії, тривоги і страху в малюнках, домінування ігрової мотивації над навчальною, відсутність сформованої позиції школяра, труднощі в побудові дружніх відносин із однокласниками, пригніченість настрою. За соціально-психологічним аспектом нами виявлено труднощі учнів з порушеннями мовлення у проявах навчальної активності на уроках (пасивність, складність засвоєння навчального матеріалу, часті відволікання), прояви скутості і малоініціативності у спілкуванні із однолітками, підвищена напруженість, епізодичність зниженого настрою в школі. Дослідження психофізіологічного аспекту дало змогу визначити такі особливості: невротичні симптоми (гризуть нігті, часто кліпають очима), прояви недостатньої довільності психічних функцій, прояви астеничного синдрому, низька мотивація до навчальної діяльності, прояви гіперкінетичного синдрому, прояви інертності нервової системи.

Результати емпіричного дослідження довели, що порушення мовлення в учнів першого класу є дестабілізуючим фактором у процесі психологічної адаптації їх до школи в умовах інклюзивного освітнього середовища; рівень професійної компетентності команди-супроводу щодо психологічної адаптації учнів першого класу із порушеннями мовлення до школи в умовах інклюзивного освітнього середовища сформовано на недостатньому рівні.

Відповідно до отриманих висновків перспективами нашого подальшого дослідження є розроблення освітніх заходів для фахівців з підвищення професійної компетентності щодо психологічної адаптації учнів першого класу із порушеннями мовлення до школи в умовах інклюзивного освітнього середовища та удосконалення моделі освітнього середовища відповідно до особливих освітніх потреб дітей з порушеннями мовлення.

### Література

- Александровская Э. М., Кокуркина Н. И., Куренкова Н. К. Психологическое сопровождение школьников : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва : Академия, 2012. 208 с.
- Безруких М. М. Трудности обучения в начальной школе. Причины, диагностика, комплексная помощь. Москва : Эксмо, 2009. 464 с. URL : [https://znanio.ru/media/mmbbezrukih\\_trudnosti\\_obucheniya\\_v\\_nachalnoj\\_shkole-67850](https://znanio.ru/media/mmbbezrukih_trudnosti_obucheniya_v_nachalnoj_shkole-67850) (дата звернення 29.10.2021).
- Белова О. Б. Детермінанти емоційної готовності дошкільників з типовим та порушеннями мовлення до шкільного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти*. Кам'янець-Подільський, 2020. 16-25 с.
- Гайдар К. М., Вьюнова Н. И., Темнова Л. В. Практикум по психодиагностике. Воронеж : Издательство ВГУ, 2001. Т. 5. 62 с.
- Ковалева Л. М., Тарасенко Н. Н. Психологический анализ особенностей адаптации первоклассников к школе. *Начальна школа*. 1996, С. 17–22.
- Костяк Т. В. Психологическая адаптация первоклассников. Москва: «Академия», 2008. 176 с.
- Матющенко І. М. До проблеми соціалізації дітей з тяжкими порушеннями мовлення. *Логопедія* 2012. № 2 С.53 – 56. URL : <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/10774/Matiuschenko.pdf?sequence=1> (дата звернення 29.10.2021).
- Нечипоренко В. В., Ястребова В. Я. Розвиток професійної готовності менеджерів освіти до системної організації інклюзивного навчання у Новій українській школі. 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, 2019. Вип. 1(1). С. 104–122. DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2019-1-12>

- Супрун Г. В. До питання адаптації дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. Київ : Педагогічна думка, 2013. Вип. 4(2). С.320–338. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop\\_2013\\_4%282%29\\_\\_39](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2013_4%282%29__39)
- Таран О. П. Психологічна готовність дитини до школи. Діагностика та формування. Київ : Шкільний світ, 2010. 128 с.
- Тараненко О. М. Соціальне інтегрування: ключовий концепт інклюзії. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. № 3 (83). С. 7–15.
- Cadima J., Doumen S., Verschueren K., Buyse E. Child engagement in the transition to school: Contributions of self-regulation, teacher–child relationships and classroom climate. *Early Childhood Research Quarterly*. 2015. №32. P. 1–12 DOI : <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.008>.
- Martin A., Nejad H., Colmar S., Liem G. Adaptability: Conceptual and empirical perspectives on responses to change, novelty and uncertainty. *Australian Journal of Guidance and Counselling*. 2012. № 22. P. 58–81.
- Ollendick T. H., Mayer J. School phobia. In SM Turner (Ed.), *Behavioral theories and treatment of anxiety*. 1984. P. 367–411. DOI : [https://doi.org/10.1007/978-1-4684-4694-4\\_9](https://doi.org/10.1007/978-1-4684-4694-4_9).
- Reynolds, A. J. A structural model of first-grade outcomes for an urban, low socioeconomic status, minority population. *Journal of Educational Psychology*. 1989. № 4. P. 594–603.

### References

- Aleksandrovskaja, Je. M., Kokurkina, N. I. & Kurenkova N. K. (2012). Psychological support of schoolchildren: a textbook for students of higher pedagogical educational institutions : Academy (rus).
- Bezrukih, M. M. (2009). Difficulties of learning in primary school. Causes, diagnosis, comprehensive care.: Exmo [https://znano.ru/media/mbezrukih\\_trudnosti\\_obucheniya\\_v\\_nachalnoj\\_shkole-67850\\_\(access\\_date\\_29.10.2021\)\\_\(rus\)](https://znano.ru/media/mbezrukih_trudnosti_obucheniya_v_nachalnoj_shkole-67850_(access_date_29.10.2021)_(rus)).
- Bielova, O. B. (2020). Determinants of emotional readiness of preschoolers with typical and speech disorders for school. *Current issues of remedial education*. 16–25 (ukr).
- Cadima, J., Doumen, S., Verschueren, K. & Buyse E. (2015). Child engagement in the transition to school: Contributions of self-regulation, teacher–child relationships and classroom climate. *Early Childhood Research Quarterly*. № 32. 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.008>. (eng).
- Gajdar, K. M., V'junova, N. I. & Temnova L. V. (2001). Workshop on psychodiagnostics : VGU Publishing House, T. 5. 62 p. (rus).
- Kostjak, T. V. (2008). Psychological adaptation of first-graders : «Academy» (rus).
- Kovaleva, L. M. & Tarasenko, N. N. (1996). Psychological analysis of features of adaptation of first-graders to school. Elementary school. 17–22. (rus).
- Martin A, Nejad H., Colmar S., Liem G. Adaptability: Conceptual and empirical perspectives on responses to change, novelty and uncertainty. *Australian Journal of Guidance and Counselling*. 2012. № 22. P. 58–81. (eng).
- Matiushchenko, I. M. (2012). On the problem of socialization of children with severe speech disorders. Speech therapy № 2 53–56. <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/10774/Matuschenko.pdf?sequence=1> (access date 29.10.2021). (ukr).
- Nechyporenko, V. V. & Yastrebova, V. Ya. (2019). Development of professional readiness of education managers for systemic organization of inclusive education. *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 Rehabilitation Academy of Zaporizhzhia Regional Council, Iss. 1(1). 104–122. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2019-1-12> (ukr).
- Ollendick, T. H. & Mayer, J. (1984). School phobia. In SM Turner (Ed.), *Behavioral theories and treatment of anxiety*. 367–411. [https://doi.org/10.1007/978-1-4684-4694-4\\_9](https://doi.org/10.1007/978-1-4684-4694-4_9) (eng).

- Reynolds, A. J. (1989). A structural model of first-grade outcomes for an urban, low socioeconomic status, minority population. *Journal of Educational Psychology*. № 4. 594–603 (eng).
- Suprun, H. V. (2013). On the question of adaptation of children with special educational needs in the general educational space. *Education of people with special needs: ways of development : Pedagogical Thought*, Issue. 4 (2). 320 – 338. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop\\_2013\\_4%282%29\\_\\_39](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2013_4%282%29__39) (ukr).
- Taran, O. P. (2010). Psychological readiness of the child for school. *Diagnosis and formation : School World* (ukr).
- Taranenko, O. M. (2017). Social integration: a key concept of inclusion. *Special child: education and upbringing*. №3 (83). 7–15 (ukr).

### **ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ У УЧАЩИХСЯ ПЕРВОГО КЛАССА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

**Оксана Таран, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти, Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ, Україна, e-mail : [op.taran@kubg.edu.ua](mailto:op.taran@kubg.edu.ua)**

**Маргарита Саліонович, здобувачка другого (магістерського) освітнього рівня спеціальності 016 Спеціальна освіта освітньої програми 016.00.01 «Логопедія», Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ, Україна, e-mail : [mosalionovych.il20@kubg.edu.ua](mailto:mosalionovych.il20@kubg.edu.ua)**

Стаття посвящена проблемі психологічної адаптації к школі учасників першого класу с порушеннями мови в умовах інклюзивного освіти. В статті визначено сутність понять адаптація і дезадаптація к школі, виявлено ряд факторів, що впливають на труднощі в навчанні (ендогенні і екзогенні), обґрунтовано актуальність інклюзивного навчання для дітей с порушеннями мови з метою їх соціалізації. Авторами представлено результати емпіричного дослідження в відповідності с якими особисті, соціально-психологічний і психофізіологічний аспекти психологічної адаптації учасників першого класу с порушеннями мови сформовані на недостатньому рівні. Таким чином, порушення мови є дестабілізуючим фактором в процесі психологічної адаптації учасників к школі. По результатам опитування спеціалістів команди-супроводження виявлено недостатній рівень сформованості їх професійної компетентності і потребу в її підвищенні (семінари, тренінги, вебінари) відносно забезпечення психологічної адаптації учасників першого класу с порушеннями мови к школі в умовах інклюзивного освіти.

**Ключевые слова:** навчальний процес, дезадаптація, психологічна адаптація к школі, особі потреби освіти, порушення мови, інклюзивне освітнє, психолого-педагогічне супроводження, компетентність спеціалістів, аспекти адаптації першокласників к школі (особисті, соціально-психологічний, психофізіологічний).

### **FEATURES OF PSYCHOLOGICAL ADAPTATION TO SCHOOL OF FIRST-GRADERS WITH SPEECH DISORDERS IN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

**Oksana Taran, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Assistant Professor at the Department of Special Psychology, Special and Inclusive Education, Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine, e-mail : [op.taran@kubg.edu.ua](mailto:op.taran@kubg.edu.ua)**

**Marharyta Salionovych, student of the second (Master's) educational level of specialty 016 Special Education of the educational program 016.00.01 "Speech Therapy", Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine, e-mail : [mosalionovych.il20@kubg.edu.ua](mailto:mosalionovych.il20@kubg.edu.ua)**

The article deals with the problem of psychological adaptation to school of first-graders with speech disorders in inclusive educational environment. The article outlines the essence of the concepts of adaptation to school, which is understood as the adaptation of children to a modified system of requirements, norms and

rules associated with the implementation of educational activities. It is determined by readiness to accept the role of a pupil, the formation of a positive attitude to school studies and a sense of emotional comfort in a new social space. The problem of disadaptation to school is determined; it is caused by a number of factors: internal (school readiness, peculiarities of psychophysical development, brain dysfunction, etc.) and external (irrational organization of learning, inconsistency of teaching methods and technologies with the age and functionality of children, etc.). The article substantiates the relevance of encouraging children with speech disorders to participate in inclusive learning in order to socialize them.

The authors present the results of the empirical study according to which the personal, socio-psychological and psychophysiological aspects of the psychological adaptation of first grade pupils with speech disorders are formed at an insufficient level. Insufficient adaptability to school of this category of children happens due to personal immaturity, predominance of the game motive and insufficient acceptance of the role of a school student. Insufficient adaptation to the psychophysical aspect confirms the presence of pupils with speech disorders of endogenous factors, which cause their difficulties in learning, in particular neurological disorders manifested in rapid fatigue, difficulties to concentrate and slowing in the pace of processing educational material. That is, speech disorders are a destabilizing factor in the process of psychological adaptation of children to school. According to the results of the survey carried out by specialists of the support team the authors found insufficient level of professional competence in relation to the psychological adaptation of first-graders with speech disorders to school in inclusive environment. Thus, the great majority of specialists need help in increasing their professional competence in relation to the specified problems in the format of seminars, trainings and webinars.

**Key words:** educational process, disadaptation, psychological adaptation to school, special educational needs, speech disorders, inclusive educational environment, psychological and pedagogical support, competence of specialists, aspects of adaptation of first-graders to school (personal, socio-psychological, psychophysiological).

Авторський внесок кожного із співавторів: Таран О. П. – 50%, Саліонович М. О. – 50%.

*Стаття надійшла до редакції / Received 30.10.2021*

*Прийнята до друку / Accepted 19.11.2021*

*Унікальність тексту 98,5 % (Unicheck ID1009828107)*

© Таран Оксана Петрівна, Саліонович Маргарита Олексіївна, 2021

DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-14>

УДК: 376.36

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](mailto:vtyshchenko@gmail.com)

## ОБҐРУНТУВАННЯ ТИПОЛОГІЇ ПЕРВИННОГО СИСТЕМНОГО НЕДОРОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ

У науковій статті представлено аналіз проблеми типології порушень мовленнєвого розвитку, що входять до групи так званого первинного недорозвитку мовлення. Сучасний стан розвитку логопедичної науки та практики дає можливість виокремити в межах колись єдиної нозології кілька патологій мовленнєвої діяльності, які потребують окремого вивчення та

використання диференційних методів для діагностики та корекції. На основі психолінгвістичного підходу до аналізу первинного недорозвитку мовлення, відомого в літературі під назвою моторна алалія, виокремлено десять певних порушень, шість із яких є первинними недорозвитками мовлення; порушено питання про внесення змін в чинну клініко-педагогічну класифікацію та узгодження її з психолого-педагогічною класифікацією мовленнєвих порушень, що нині використовують у вітчизняній логопедії.

**Ключові слова:** первинний системний недорозвиток мовлення, моторна кінетична (еферентна) алалія, моторна кінестетична (еферентна) алалія) параалалія, апраксія, диспраксія, клініко-педагогічна класифікація мовленнєвих порушень, психолого-педагогічна класифікація мовленнєвих порушень.

**Вступ.** У практиці логопедичної роботи значне місце посідають порушення мовленнєвого розвитку, що охоплюють усі сторони мовлення (фонетико-фонематичну, лексичну, граматичну), різні його форми (усну та писемну) та різні його види (експресивне та імпресивне мовлення). Такі порушення отримали назву системних порушень мовлення. Це значна група різних за часом виникнення, за тяжкістю, за етіологією та патогенезом порушень мовлення, що проявляються як у дітей, так і в дорослих. Їхньому вивченню присвячено численні дослідження вітчизняних та закордонних учених (S. Goldenberg (1950), Р. Лалаєва та О. Серебрякова (1999), Р. Левіна (1967), О. Лурія (1947, 2003), W. Peacher (1949), Є. Соботович (1981, 1995), Е. Еліс та D. Thal (2008), В. Тищенко (2016а; 2016b), Т. Філічева й Т. Туманова (2006), І. Жадленко (2020) та ін.). Однак і теорія, і практика діагностики та корекції системних порушень мовлення все ще містить багато білих плям, які стосуються як унормування класифікації цих порушень і розмежування їхніх нозологічних форм, так і методів диференційної діагностики та корекції. Це й аргументує актуальність проблеми, заявленої в назві статті.

**Мета дослідження:** визначити та унормувати типологію однієї з груп системних порушень мовлення, а саме, *первинного системного недорозвитку мовлення*.

**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.

Первинний системний недорозвиток мовлення – це типологічна група мовленнєвих порушень, що охоплює системні порушення мовлення, у структурі яких мовленнєвий дефект є первинним, тобто виникає на основі органічного ураження (внутрішньоутробно або в ранньому віці) тих структур центральної нервової системи, які *специфічно* забезпечують становлення та розвиток мовлення. Саме тому цю групу порушень відокремлюють від системних порушень мовлення в осіб з первинно порушеним інтелектом, слухом та емоційно-вольовою сферою.

Відомо, що органічне ураження різних відділів ЦНС, які забезпечують формування мовленнєвої функціональної системи, по-різному відбивається на стані та психологічних механізмах мовленнєвої діяльності людини. Частина з них призводить до порушення лише однієї зі сторін мовлення, наприклад, дизартрій, які в переважній більшості випадків спричиняють лише фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення; інші ж, навпаки, порушують мовлення системно, наприклад, при моторній та сенсорній алаліях.

Однак навіть звуження первинного системного недорозвитку мовлення до добре відомих у логопедії типу порушень – алалія, не знімає усіх питань щодо типології первинного системного недорозвитку мовлення, про що і піде мова у цій статті.

Перша проблема, яку ми пропонуємо розглянути, стосується власне патогенезу того порушення, що на пострадянському просторі

називають моторна алалія. Так, саме на пострадянському просторі, попри те, що термін є міжнародним, ним послуговуються і вітчизняні, і західні колеги. У чому ж специфіка?

Перша проблема є наслідком класифікаційної невідповідності. Існуючі класифікації мовленнєвих порушень – і клініко-педагогічна, і психолого-педагогічна, – створені в другій половині ХХ ст. на теренах колишнього СРСР для обслуговування тодішньої системи спеціальної логопедичної допомоги, вже не задовольняють низку проблем сучасної логопедії: чи то через зміну суспільної та освітньої парадигм, чи то через розвиток логопедичної та суміжних наук, що збагатили нас новими знаннями про фізіологічні основи мовленнєвої функції, її психологічні механізми, про місце пізнавальних, емоційно-вольових, сенсомоторних та інших факторів у структурі мовленнєвих порушень. Ці класифікації не доповнювали і не переглядали впродовж багатьох десятиліть, а тому вони вже не відповідають сучасному стану наукових уявлень про мовленнєву функціональну систему та мовленнєві дефекти, спричинені її порушенням. Однак і це ще не все. Сьогодні в них можна виявити цілу низку суперечностей, що ускладнюють як диференційну діагностику, так і корекцію багатьох мовленнєвих порушень, примушують логопедів вуалювати логопедичні висновки та «підганяти» їх під застарілі класифікаційні норми.

Пояснимо детальніше на прикладі моторної алалії. Спочатку коротко опишемо патогенез моторної кінетичної та кінестетичної алалії для кращого розуміння наявних проблем – типологічної, термінологічної та методологічної.

Першими у структурі порушень при моторній алалії за аналогією з афазіями були виявлені дефекти праксису: кінетичного (еферентного), який пов'язаний з центром Брока (нижні задні відділи лобної долі домінантної півкулі), та кінестетичного (аферентного), який зумовлюють нижні відділи тім'яної долі. Саме порушення праксису є очевидними, «видимими» ознаками мовленнєвого порушення при моторних алаліях, а тому, за аналогією з класифікацією афазії за

О. Лурією (1947), на межі 60–70-х рр. ХХ ст. ці форми алалії остаточно отримали свої нинішні назви: кінетична (еферентна) та кінестетична (аферентна) моторні алалії. На той час це було виправдано, бо інші патологічні механізми алалії ще не було досліджено. Однак значно пізніше, у 80-х рр. ХХ ст., Є. Соботович (1981) уперше звернула увагу на порушення при алалії специфічних механізмів засвоєння мови, що виявляються в дефектах синтагматичної та парадигматичної організації мовних знаків, та пов'язала їх з порушенням відповідно сукцесивних та симультанних аналізів та синтезів. Її висновки дали можливість наступникам розглядати алалію з погляду не мовленнєвого, а саме мовного порушення та звернути увагу на інші зони органічного ураження кори головного мозку при моторних алаліях (Б. Гриншпун (1989), В. Ковшиков (2006), О. Корнєв (2006), Р. Лалаєва, О. Серебрякова (1999), В. Тищенко (2016.а) та ін.). Такими виявились сусідні до центру Брока та центру кінестетичного праксису (далі – ЦКП) відповідно передні (на периферії лобної долі) та задні (у скронево-тім'яно-потиличній ділянці, зоні перекриття аналізаторів) поля домінантної півкулі головного мозку. Саме органічне ураження цих ділянок кори, що за свою морфологічну та функціональну складність отримали назву третинних полів кори головного мозку, і призводить до грубих специфічних порушень лексичної та граматичної сторін мовлення при моторній алалії:

– порушення переднього третинного поля зумовлює труднощі в засвоєнні синтагматичної організації мовлення: послідовності звуків і складів у слові, що проявляється як на рівні усного мовлення, так і при оволодінні звуко-складовим аналізом та синтезом (фонетичні та фонематичні синтагми); синтаксичної організації мовлення на рівні словосполучень та речень (синтаксичні синтагми), морфологічної словозміни та словотвору на рівні утворення морфологічного ряду (морфологічні синтагми), послідовності викладення інформації в тексті (сміслові синтагми) тощо;

– порушення заднього третинного поля зумовлює труднощі в засвоєнні парадигматичної організації мовлення: формування цілісного образу фонем в сукупності її акустичних та артикуляційних (у т.ч. кінестетичних) ознак (фонетичні та фонематичні парадигми); лексико-тематичних груп (лексичних парадигм); граматичних категорій і пов'язаних з ними систем морфологічного словотвору та словозміни (граматичних парадигм), лексико-семантичних явищ (таких, як омоніми, синоніми, антоніми, переносне значення слова, метафори, фразеологізми тощо), складних видів синтаксису – складних логіко-граматичних конструкцій (потенційно обернених, інвертованих, дистантних), суб'єкт-суб'єктних та об'єкт-об'єктних відношень (синтаксичних парадигм), підтексту, текстів із прихованим смислом (семантичні парадигми) тощо.

Таким чином, алалія як мовне порушення є наслідком ураження не лише моторних кіркових центрів мовлення (центру Брока та ЦКП), але й, що дуже важливо, прилеглих до них передніх або задніх третинних полів кори домінантної півкулі головного мозку. Саме комбінація цих зон ураження і зумовлює специфічне порушення в засвоєнні та використанні мови по синтагматичному та парадигматичному типам.

Ураховуючи сказане, сама назва «моторна алалія» з огляду на сучасні наукові знання не є беззаперечною. Алалія не є лише моторним порушенням. Понад те, у структурі цього порушення у більшості випадків власне моторні порушення посідають незначне місце і стосуються, передусім, лише дефектів вимови звуків та відтворення складової структури слова. Водночас основні порушення при моторній алалії стосуються стійких та резистентних до корекції порушень лексичної та граматичної сторін мовлення, що ніяк не пов'язані з моторною сферою. Ще у 80-х рр. ХХ ст. російський вчений В. Ковшиков (2006) запропонував для точнішого позначення такого важкого первинного системного недорозвитку мовлення інший термін – експресивна алалія, що робить акцент на первинне порушення усього експресивного мовлення у сукупності всіх його структурно-

семантичних компонентів. Термін, на жаль, не прижився у практиці, а шкода.

У практиці логопедичної роботи трапляються випадки моторної алалії, що виявляються лише на рівні фонетико-фонематичної сторони мовлення, без явних порушень лексичної та граматичної сторін мовлення (Б. Гриншпун, 1989). У діагностиці такі порушення можуть позначатися як «ФФНМ (моторна алалія)» і позначають менше 10% усіх моторних алалій – чи не дивний виняток для важкого мовленнєвого порушення. Детальний аналіз патогенезу цих форм моторної алалії нашою думкою про локальне, ізольоване порушення лише моторних центрів мовлення: центру Брока або ЦКП. Власне, лише в такому разі можливе ізольоване порушення тільки фонетико-фонематичного компонента мовлення, що матиме характер апраксії (диспраксії): кінетичної (при ураженні центру Брока) та кінестетичної (при ураженні ЦКП). Однак постає питання, а навіщо називати грубий системний недорозвиток мовлення і вибіркове порушення лише фонетико-фонематичної його сторони тим самим терміном? Адже сам стан мовлення при апраксії навряд чи можна буде назвати алалією (дослівно – відсутність мовлення). Це порушення за складністю є близьким до дизартрій, але точно не до важкого системного порушення мовлення. І потім, якщо патогенез цього виду фонетико-фонематичного недорозвитку зводиться до апраксії, то чому б так і не написати в логопедичному висновку?

Ось тут якраз і виявляються недоліки чинної класифікації. Ні в клініко-педагогічній, ні в психолого-педагогічній класифікаціях немає порушення під назвою «апраксія». Як не дивно, пострадянська логопедія розглядає апраксію лише як симптом при інших порушеннях: при дизартріях, алаліях, іноді при ринолаліях, і не зважає на нього як на окрему логопедичну нозологію (на відміну від західноєвропейської та північноамериканської логопатологічної традиції, де апраксія посідає своє місце у класифікаціях мовленнєвих порушень).

Таким чином, порушення, що в логопедичних висновках кваліфікують як «ФФНМ (моторна



алалія)», насправді є кінетичною або кінестетичною апраксією. Існування такого евфемізму можливе лише через застарілість клініко-педагогічної класифікації, до якої слід внести «апраксію» як окремий вид порушення звуковимовної сторони мовлення.

Стосовно терміна «диспраксія», то він теж відсутній у логопедичних висновках. Як окремий симптом її виділяють лише при апраксихних формах кіркової дизартрії: відповідно «еферентна та аферентна апраксихна дизартрія». Однак це в разі одночасного поєднання порушень праксису та іннервації. Проте, коли мова йде про диспраксію як самостійне порушення, ми знову зустрічаємо «термінологічну вуаль». Насправді ж дітей з диспраксіями треба шукати не серед алалій, бо це порушення проявляється менше, ніж при апраксіях, і не спричиняє грубих порушень аж до відсутності мовлення. Схоже воно на добре відомі логопедам дислалії. Так, саме на дислалії, оскільки при диспраксіях часто спостерігають поліморфні порушення звуковимови при практично збереженій лексико-граматичній стороні мовлення. Відмінність виявляється в одній специфічній рисі: відносно швидко поставлені звуки довго не автоматизуються в мовленні дитини, плюс труднощі вимови слів зі збігом приголосних та складною складовою структурою. Серед дітей з дислаліями такі випадки не є поодинокими.

Якщо логопед помічає ці труднощі і розуміє, що вони зумовлені якимись іншими чинниками, ніж просто функціональна незрілість артикуляційної моторики, то на допомогу приходять інші логопедичні висновки, що теж «вписується» в чинну класифікацію – «стерта дизартрія». І хоч порушення іннервації в таких випадках не буде, логопед «пояснить» це саме «стертою» формою. Доречнішим у таких випадках був би висновок «кінетична/кінестетична диспраксія».

Стосовно порушення передніх і задніх третинних полів, то тут теж ситуація неоднозначна.

Якщо порушення одного з третинних полів поєднано з порушенням відповідного моторного

кіркового центру мовлення (центр Брока або ЦКП), то порушення, яке ми маємо на виході, цілком справедливо можна назвати експресивною (моторною) алалією у формі важкого первинного системного недорозвитку мовлення. І про це ми вже говорили.

Але якщо названі третинні поля порушено ізольовано, то яке порушення ми отримуємо? Відповідної нозології теж немає ні в клініко-педагогічній, ні в психолого-педагогічній класифікаціях. Аналіз імовірної симптоматики вказує на грубе порушення лексико-граматичного компонента мовлення за синтагматичним чи парадигматичним типом з частковим порушенням фонетико-фонематичної сторони мовлення, що дає нам змогу віднести його до первинного системного недорозвитку мовлення, при якому лексико-граматичний компонент мовлення порушується ідентично до синтагматичної та парадигматичної форм моторної алалії. Однак при цьому порушенні не буде апраксії, видимого та очевидного моторного порушення, на основі якого кваліфікують моторну алалію. То як же назвати алалію без апраксії? Є. Соботович (1981) використала для цих випадків термін «параалалія», що, з одного боку, підкреслює генетичну близькість цих двох патологій, а з іншого – вказує й на специфіку: відсутність моторних (апраксихних) порушень. Зрозуміло, що відповідно до того, яке третинне поле порушено – переднє чи заднє, – ми можемо виділити два види параалалії: з переважним порушенням у засвоєнні синтагматичної чи парадигматичної організації мовних знаків. Термін «параалалія» теж не прижився в практиці на позначення окремого типу мовленнєвих порушень, і сьогодні ним користуються лише деякі дослідники (О. Корнєв, 2006).

Залишилось розглянути випадки, коли при ізольованому порушенні передніх та задніх третинних полів органічне ураження буде негрубим: або ці складні в морфо-функціональному відношенні частини кори формуються із запізненням під впливом різних патологічних чинників, або спостерігається їхня дисфункція, наприклад, у результаті мінімального органічного ураження. Яку ж симптоматику

зумовлюють такі порушення і, найголовніше, як їх кваліфікувати логопеду?

Недорозвиток чи дисфункція передніх та задніх третинних полів теж викличе первинний системний недорозвиток мовлення, і його прояви також торкнуться усіх сторін мовлення (щоправда, вони будуть слабшим, а корекція буде проходити значно швидше ніж при моторних алаліях). І так само ми спостерігатимемо відмінності при порушенні передніх і задніх третинних полів відповідно по синтагматичному та парадигматичному типу (В. Тищенко, 2016b).

Що це за порушення і наскільки часто вони можуть траплятися на практиці? Зрозуміло, що незрілість чи дисфункція як патологія поширені більше, ніж грубі органічні ураження. А отже, таких дітей має бути досить багато. Але ж де вони, якими евфемізмами позначені їхні мовленнєві порушення в логопедичних висновках? Хто і за якими методиками працює з ними?

Насправді це добре відома практикам мовленнєва патологія, яку спостерігають не менше, ніж у 95% дошкільників логопедичних груп для дітей із ЗНМ. Проте, на жаль, вона теж безіменна. Навіть науковці не мають для неї чіткої та загальноновизнаної назви.

Поняття «загальний недорозвиток мовлення» охоплює за Р. Левіною (1967) групу системних недорозвитків мовлення при збереженому слухові й первинно збереженому інтелектові. З клініко-педагогічної класифікації до групи ЗНМ можуть бути віднесені алалії, а також дизартрії та ринолалії, при яких страждає лексико-граматична сторона мовлення. Однак на практиці дітей з алалією, ринолалією та дизартрією в логопедичних групах для дітей із ЗНМ дуже мало. Усіх інших дітей зараховують у ці групи з дуже неоднозначним формулювання «ЗНМ (нез'ясованої етіології)». Це діти, які досить швидко просуваються по «сходинах логопедичної корекції» від I рівня ЗНМ до IV, з однієї вікової групи до іншої, і впродовж дошкільного віку наближаються до показників вікової норми. І цим вони суттєво відрізняються і від дітей з моторною алалією, і навіть від випадків «параалалії», де корекційна робота не

обмежується лише дошкільним закладом, а ще багато років триває в школі.

Вже багато десятиліть ця «нез'ясована етіологія» залишається нез'ясованою, а така невизначеність негативно впливає на якість логопедичної допомоги таким дітям. Адже не з'ясувавши причини, патогенез, психологічні механізми порушення дуже складно організувати якісну логопедичну допомогу і в плані змісту, і в плані методичної реалізації. Якщо порушення не названо, якщо його немає в класифікації, то воно залишається поза увагою і практиків, і навіть науковців. Немає й диференціації діагностичної і корекційної роботи в межах групи для дітей із ЗНМ, тобто з усіма дітьми з «нез'ясованою етіологією» працюють за однією методикою, яка не враховує індивідуальних особливостей їхнього порушення, яка не може достовірно передбачити усі можливі вторинні відхилення, що з'являться в дитини під час шкільного навчання. А в результаті знижується ефективність усієї наданої логопедичної допомоги (О. Корнев, 2006; В. Тищенко 2016b).

«ЗНМ нез'ясованої етіології» – це неоднорідна група. Окрім уже описаних тут випадків, спричинених незрілістю чи дисфункцією передніх та задніх третинних полів, у ній, очевидно, є й інші підгрупи – за локалізацією органічного ураження, симптоматикою та патогенезом мовленнєвого порушення, – які також потребують диференційної діагностики та корекції. Але поки що ми впевнено можемо стверджувати наявність серед них двох нозологічних груп, які мають переважні порушення синтагматичної чи парадигматичної організації мовлення. А отже, є потреба й у назві цього виду мовленнєвого порушення, і в розробленні диференційованих методів його діагностики та корекції (обґрунтування можливих шляхів вирішення цього питання ми плануємо висвітлити у наших наступних публікаціях).

Нижче у формі таблиці ми пропонуємо типологію виокремлених у цій статті десяти різних видів мовленнєвих порушень, що асоціюються зі симптомами моторної алалії, шість із яких належать до первинного системного недорозвитку мовлення (див. таб. 1).

Таблиця 1.

**Типологія мовленнєвих порушень при ураженні мовленнєвих зон та третинних полів  
 кори домінантної півкулі головного мозку**

*(жирним шрифтом виділено типи первинного системного недорозвитку мовлення)*

Кірковий центр мовлення	Третинне поле	Назва порушення згідно з чинними класифікаціями	Пропонована назва в межах уточнених класифікацій
ЦБ		ФФНМ (моторна кінетична (еферентна) алалія)	ФФНМ (кінетична (еферентна) апраксія)
ЦКП		ФФНМ (моторна кінестетична (аферентна) алалія)	ФФНМ (кінетична (аферентна) апраксія)
ЦБ		ФФНМ (поліморфна дислалія), ФФНМ (стерта дизартрія)	ФФНМ (кінетична (еферентна) диспраксія)
ЦКП		ФФНМ (поліморфна дислалія), ФФНМ (стерта дизартрія)	ФФНМ (кінетична (аферентна) диспраксія)
<b>ЦБ</b>	<b>переднє</b>	<b>ЗНМ</b> (моторна еферентна алалія з порушенням у засвоєнні синтагматичної організації мовних знаків)	<b>ЗНМ</b> (експресивна еферентна алалія з порушенням у засвоєнні синтагматичної організації мовних знаків)
<b>ЦКП</b>	<b>заднє</b>	<b>ЗНМ</b> (моторна аферентна алалія з порушенням у засвоєнні парадигматичної організації мовних знаків)	<b>ЗНМ</b> (експресивна аферентна алалія з порушенням у засвоєнні парадигматичної організації мовних знаків)
	<b>переднє</b>	<b>ЗНМ</b> (моторна еферентна алалія з порушенням у засвоєнні синтагматичної організації мовних знаків)	<b>ЗНМ</b> (параалалія з порушенням у засвоєнні синтагматичної організації мовних знаків)
	<b>заднє</b>	<b>ЗНМ</b> (моторна аферентна алалія з порушенням у засвоєнні парадигматичної організації мовних знаків)	<b>ЗНМ</b> (параалалія з порушенням у засвоєнні парадигматичної організації мовних знаків)
	<b>переднє</b>	<b>ЗНМ</b> (нез'ясованої етіології)	<b>ЗНМ</b> (з порушенням у засвоєнні синтагматичної організації мовних знаків)
	<b>заднє</b>	<b>ЗНМ</b> (нез'ясованої етіології)	<b>ЗНМ</b> (з порушенням у засвоєнні парадигматичної організації мовних знаків)

**Висновки та перспективи наступних досліджень.** На основі проведеного аналізу проблеми типології первинного системного недорозвитку мовлення виокремлено десять різних типів мовленнєвих порушень, що традиційно асоціюються з поняттям моторна алалія, шість з яких є варіантами первинного системного недорозвитку мовлення, а саме: ЗНМ (експресивна еферентна алалія з порушенням у засвоєнні синтагматичної організації мовних

знаків), ЗНМ (експресивна аферентна алалія з порушенням у засвоєнні парадигматичної організації мовних знаків), ЗНМ (параалалія з порушенням у засвоєнні синтагматичної організації мовних знаків), ЗНМ (параалалія з порушенням у засвоєнні парадигматичної організації мовних знаків), ЗНМ (з порушенням у засвоєнні синтагматичної організації мовних знаків), ЗНМ (з порушенням у засвоєнні парадигматичної організації мовних знаків).

Виявлено їхні диференційні ознаки: порушення синтагматичної чи синтагматичної організації мовних знаків, як фактор, що зумовлює системне порушення різних сторін та форм мовленнєвої діяльності; уточнено назву порушень, які традиційно позначались як ЗНМ (нез'ясованої етіології): ЗНМ (з порушенням у засвоєнні синтагматичної організації мовних знаків, ЗНМ (з порушенням у засвоєнні парадигматичної організації мовних знаків). Порушено проблему невідповідності чинних клініко-педагогічної та психолого-педагогічної класифікацій мовленнєвих порушень вимогам сучасної науки й практики, зокрема щодо необхідності номінування в клініко-педагогічній класифікаціях як окремої нозології «диспраксія»,

як особливого виду порушення звуковимовної сторони мовлення.

У перспективі існує потреба обґрунтування нозологічної назви виділених видів первинного системного недорозвитку мовлення: ЗНМ (з порушенням у засвоєнні синтагматичної організації мовних знаків)» та ЗНМ (з порушенням у засвоєнні парадигматичної організації мовних знаків)», та номінування їх як окремого виду мовленнєвих порушень у клініко-педагогічній класифікації. Потребують вивчення методи диференційної діагностики та корекції названих видів первинного системного недорозвитку мовлення, що сприятиме підвищенню ефективності логопедичної допомоги дітям із загальним недорозвитком мовлення.

### Література

- Гриншпун Б. М. Алалия. *Логопедия* / под. ред. Л. С. Волковой. Москва. Просвещение. 1989. С. 262–308.
- Жадленко І. О. Особливості формування моторних і мовленнєвих ритмічних процесів у дітей старшого дошкільного віку із заїканням засобами логоритмічних вправ. *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. 2(3). С. 129–139. DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3-13>
- Ковшиков В. А. Экспрессивная алалия и методы ее преодоления. Санкт-Петербург : КАРО, 2006. 304 с.
- Корнев А. Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. Санкт-Петербург : Речь, 2006. 380 с.
- Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) Санкт-Петербург : СОЮЗ, 1999.
- Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2003. 384 с.
- Лурия А. Р. Травматическая афазия. Москва 1947.
- Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р. Е. Левиной. Москва : Просвещение, 1967.
- Соботович Е. Ф. Нарушения речевого развития у детей и пути их коррекции. Київ : ІСДО, 1995. 203 с.
- Соботович Е. Ф. Формирование правильной речи у детей с моторной алалией. Київ, 1981. 150 с.
- Тищенко В. В. Класифікації порушень мовленнєвого розвитку: сучасний стан, протиріччя та шляхи їх усунення. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія*. Випуск 30. 2016а. 109–116.
- Тищенко В. В. Патогенез загального недорозвитку мовлення нез'ясованої етіології: психолінгвістичний аналіз проблеми. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія*. Випуск 31. Частина 2. 2016б. С. 165–169.
- Филичева Т. Б., Туманова Т. В. Психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи. *Логопедия*. 2006. № 2. С. 57–64.
- Ellis E., Thal Donna E. Language Delay and Risk for Language Impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*. Vol. 15. Iss. 3. 2008. P. 93–100.

- Goldenberg S. An Exploratory Study Of Some Aspects Of Idiopathic Language Retardation. *American Journal of Speech and Hearing Disorders*. Vol. 15. Iss. 3. 1950. P. 221–233.
- Marcelo L. Berthier, Guadalupe Davila, Maria Jose Torres-Prioris, Ignacio Moreno-Torres. Developmental Dynamic Dysphasia: Are Bilateral Brain Abnormalities a Signature of Inefficient Neural Plasticity. *Frontiers in Human Neuroscience*. Iss. 73. 2020.
- Peacher William G. Neurological Factors in the Etiology of Delayed Speech. *American Journal of Speech and Hearing Disorders*. Vol. 14. Issue 2. 1949. P. 147–161.

### References

- Filicheva, T. B. & Tumanova, T. V. Psychological and pedagogical characteristics of children with general speech underdevelopment. *Speech-Language Pathology*. Iss. 2. 57–64 (rus).
- Grinspun, B. M. (1989). Alalia. *Speech-Language Pathology* / edited by L. S. Volkova : Prosveshchenie. 262–308 (ru).
- Kornev, A. N. (2006). Fundamentals of pediatric speech pathology: clinical and psychological aspects : Rech (rus).
- Kovshikov, V. A. (2006). Expressive alalia and methods of overcoming it. : KARO (rus).
- Lalaeva, R. I. & Serebryakova, N. V. (1999). Correction of general speech underdevelopment in preschoolers (formation of vocabulary and grammar) : Soyuz (rus).
- Levina, R. (Ed). (1967). Basics of the theory and practice of speech-language pathology : Prosveshchenie, (rus).
- Luria, A. R. (1947) Traumatically aphasia. (rus).
- Luria, A. R. (2003). Basics of neuropsychology : Publishing Center «Academy» (rus).
- Sobotovich, E. F. (1981) Formation of correct speech in children with motor alalia (rus).
- Sobotovich, E. F. (1995) Speech development disorders in children and ways to overcome them. ISDO (rus).
- Tyshchenko, V. V. (2016a) Classifications of speech development disorders: current status, contradictions and ways to obviate them. *Scientific journal of National Pedagogical Dragomanov University*. Series 19. Special pedagogy and psychology. Iss. 30. 109–116 (ukr).
- Tyshchenko, V. V. (2016b) Pathogenesis of general speech underdevelopment of unknown etiology: psycholinguistic analysis of the problem. *Scientific journal of National Pedagogical Dragomanov University*. Series 19. Special pedagogy and psychology. Iss. 31. Part 2. 165–169 (ukr).
- Zhadlenko, I. O. (2020). Peculiarities of motor and speech rhythmic processes formation in children of senior preschool age with stuttering by means of logorhythmic exercises. *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). 129–139. DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3-13> (ukr).

### ОБОСНОВАНИЕ ТИПОЛОГИЯ ПЕРВИЧНОГО СИСТЕМНОГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ

**Владислав Тищенко, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, доцент кафедры логопедии и логопсихологии, Национальный педагогический университет им. М. П. Драгоманова, г. Киев, Украина, e-mail: [vvtyshchrnko@gmail.com](mailto:vvtyshchrnko@gmail.com)**

В статье представлен анализ проблемы типологии нарушений речевого развития, входящих в группу так называемого первичного недоразвития речи. Современное состояние развития логопедической науки и практики позволяет выделить в пределах некогда единой нозологии несколько отдельных патологий речевой деятельности, требующих отдельного изучения и использования дифференциальных методов для их диагностики и коррекции.

*Использование психолингвистического подхода к анализу первичного системного недоразвития речи, известного в литературе под названием «моторная алалия», позволило автору выделить 10 отдельных нарушений, 6 из которых являются первичными недоразвитиями речи, и задать вопрос о внесении изменений в существующую клинико-педагогическую классификацию и ее согласование с психолого-педагогической классификацией речевых нарушений, которые используются в отечественной логопедии.*

**Ключевые слова:** *первичное системное недоразвитие речи, алалия, параалалия, апраксия, диспраксия, клинико-педагогическая классификация речевых нарушений, психолого-педагогическая классификация речевых нарушений*

### **SUBSTANTIATION OF THE TYPOLOGY OF PRIMARY SYSTEMIC SPEECH UNDERDEVELOPMENT**

**Vladyslav Tyshchenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Assistant Professor at the Department of Speech-Language Pathology and Speech Psychology, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine, e-mail: [vvtyschnko@gmail.com](mailto:vvtyschnko@gmail.com)**

*The article considers the issue of the typology of speech development disorders that belong to the group of primary systemic speech underdevelopment (PSSU). The current state of science and practice development of speech-language pathology (SLP) allows us to identify within the once unified nosology several separate pathologies of speech activity which require separate study and use of differential methods for their diagnosis and overcoming.*

*The author analyzes the historical way of forming scientific thought about alalia as a primary systemic underdevelopment of speech. He draws attention to some inaccuracies that have resulted from a certain inconsistency of the positions of individual scientists on the one hand, and the inertia of SLP practice on the other. This actually contributed to the consolidation in the SLP of somewhat outdated ideas about the nature of systemic speech underdevelopment and the variability of its expression in the speech activity of children. Outdated classifications inherited from the former USSR do not keep pace with the current pace of SLP development and do not fully reflect the state of our ideas about the nature and diversity of speech pathologies studied today. The author uses psycholinguistic approach to the analysis of PSSU, particularly for researching psychological mechanisms of speech associated with the functioning of the anterior and posterior tertiary fields of the dominant hemisphere, their role in the pathogenesis of different variants of motor alleles. This allowed the author to identify 10 separate disorders, 6 of them belonging to PSSU. Author raises the issue of making changes to the existing clinical and pedagogical classification and its coordination with the psychological and pedagogical classification of speech disorders currently used in domestic SLP practice. In particular, the author argues the necessity of introduction of speech disorders like apraxia and dyspraxia as separate nosologies into the classification as one of the variants of sound disorders; paraalalia as a separate form of PSSU and two variants of general speech underdevelopment with a predominant disorder in the assimilation of syntagmatic and paradigmatic organization of language signs, previously referred to as general speech underdevelopment of unknown etiology.*

**Key words:** *primary systemic speech underdevelopment, alalia, paraalalia, apraxia, dyspraxia, clinical and pedagogical classification of speech disorders, psychological and pedagogical classification of speech disorders.*

*Стаття надійшла до редакції / Received 30.10.2021  
Прийнята до друку / Accepted 19.11.2021  
Унікальність тексту 99,3 % (Unicheck ID1009847264)  
© Тищенко Владислав Володимирович, 2021.*

#### РОЗДІЛ 4. СОЦІАЛЬНА РОБОТА CHAPTER 4. SOCIAL WORK

DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-15>

УДК: 378.011.2:364-78

Марія Олегівна Кузьміна

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0003-2101-0630>

аспірантка кафедри соціальної роботи та психології  
Національний університет «Запорізька політехніка»

м. Запоріжжя, Україна

[mari.gorodko@gmail.com](mailto:mari.gorodko@gmail.com)

#### НАУКОВІ РЕФЛЕКСІЇ СПЕКТРА ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ВИПУСКНИКІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 231 «СОЦІАЛЬНА РОБОТА»

*В науково-оглядовій статті представлені результати осмислення авторкою змісту освітніх стандартів за спеціальністю 231 – «Соціальна робота», які було затверджено Міністерством освіти і науки у 2019 році. Авторка дійшла висновків про те, що досліджені особливості професійної компетентності соціального працівника є підставою для подальших пошуків шляхів оптимізації методичного забезпечення програм професійної підготовки за визначеним спрямуванням. Проаналізовано погляди сучасних українських вчених на проблематику формування професійних компетентностей соціальних працівників у процесі навчання в закладі вищої освіти. Запропоновано перелік методичних засобів формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників за спеціальністю 231 – «Соціальна робота», які оптимізують освітній процес.*

**Ключові слова:** компетентність, професійна компетентність, спеціальність 231 – «Соціальна робота», формування компетентності майбутнього соціального працівника, формування компетентності.

**Вступ.** У професійних та наукових колах продовжується дискусія навколо змісту та сутності професійної компетентності майбутніх фахівців за різними спеціальностями. Зокрема, осмислюється перелік фахових компетентностей працівників соціальної сфери (спеціальність 231 – «Соціальна робота»).

Ця спеціальність є відносно новою як в Україні, так і світі. У світі формування соціальної роботи, як окремого професійного спрямування, почалося на початку ХХ століття. У 20–30 роках ХХ століття соціальна робота в розвинених країнах Європи та Північної Америки поступово почала інтегруватися в систему державної політики та корпоративного соціального сектора великих промислових підприємств. Здійснювати підготовку майбутніх фахівців соціальної роботи в закладах освіти розпочали лише в другій половині ХХ століття. Як показує історична ретроспектива, компетентнісний зміст підготовки фахівців цього спрямування формувалася як

відповідь на актуальні соціальні проблеми і часто зазнавав істотних змін на робочому місці. У зв'язку із пришвидшенням суспільного прогресу та глобалізацією багатьох соціальних чинників проблема визначення чіткого переліку суспільно затребуваних компетентностей соціального працівника постала особливо гостро в кінці ХХ століття та на початку ХХІ століття.

Професійна компетентність майбутніх соціальних працівників досліджувалась багатьма вітчизняними сучасними вченими, як-от: Т. Веретенко (2012), В. Дударьов (2015), М. Головань (2011), Н. Горішна (2009), О. Чусова (2014), Н. Павлишина (2014), Ю. Підвальна (2019) та багатьма іншими. Наукові дослідження зосереджені на формуванні компетентностей майбутніх соціальних педагогів у процесі професійної підготовки, управління професійними компетентностями у сфері соціальної роботи, діагностики якості та рівня сформованості компетентностей соціальних

працівників та соціальних педагогів тощо. У той же час через збільшення кількості осіб, які потребують соціальної допомоги та через створення нових вакансій в соціальних службах та установах, що надають соціальні послуги незалежно від форми власності, з кожним роком набуває все більшої актуальності проблема уточнення переліку компетентностей майбутніх соціальних працівників.

**Мета дослідження:** здійснити рефлексивний огляд спектра професійних компетенцій бакалавра та магістра соціальної роботи (за державними стандартами цієї спеціальності) та визначити перспективні напрямки подальших розвідок щодо уточнення цього спектру.

**Методи дослідження.** Для визначення важливих компетенцій для майбутніх фахівців у сфері соціальної роботи було застосовано такі методи, як аналіз, синтез, конкретно-пошуковий, системно-структурний методи та метод контент-аналізу. Для визначення важливості окремих професійних компетенцій, викладених в освітніх стандартах спеціальності 231 – «Соціальна робота» та актуалізації додатково запропонованих авторкою компетентностей, були застосовані структурно-функціональний і метод екстраполяції.

**Спектр професійних компетенцій майбутніх соціальних працівників.** На думку Т. Веретенко, компетентнісний підхід в освіті «зумовлений переходом світової спільноти до інформаційного суспільства, де пріоритетним вважається не просте накопичення майбутніми фахівцями знань, умінь та навичок, а володіння навичками пошуку інформації, здатності до самоосвіти протягом навчання та професійної діяльності» (Веретенко, 2012, с. 60). Саме тому сьогодні всі освітні програми закладів вищої освіти побудовані з врахуванням різного виду компетентностей, зокрема і професійних. Узгодження зазначених компетентностей повинно відбуватися з роботодавцями та їх запитам на професійні якості майбутніх працівників.

Як зазначає В. Дударьов, «професійна компетентність соціального працівника становить інтегральну систему професійно-значимих (когнітивних), мотиваційних і особистісних компонентів» (Дударьов, 2015, с. 32). Відповідно

до цього зазначимо, що компетентність є поняттям системним та передбачає відповідну розгалужену структуру. Тому майбутні соціальні працівники в процесі свого навчання в закладі вищої освіти повинні оволодівати комплексом компетенцій зі складною структурою, осмислення якої є важливим елементом програмування процесу її опанування в освітньому процесі ЗВО.

За визначенням М. Головань, «компетентність – це інтегральна якість особистості, що є результатом опанування компетенцій. Компетентність виявляється в успішно реалізованій діяльності» (Головань, 2011, с. 226). Відповідно, говорити про конкретну компетентність можна, якщо вона реалізується в певних діях. Під час професійної діяльності соціального працівника не може бути потенційних компетенцій, оскільки вони безпосередньо проявляються в практичній діяльності. Професійні компетенції соціального працівника безпосередньо пов'язані з реалізацією його професійного рольового набору. Процес практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності з позицій компетентнісного підходу «потребує вдосконалення для більш ефективного розвитку у фахівців ключових професійних компетентностей» (Казаннікова, 2020, с. 127). За твердженням Н. Голови, «для виконання соціальних ролей у професії соціального працівника поєднуються як особистісні, так і професійні характеристики» (Голова, 2015, с. 40). Ролі соціального працівника можуть бути ширшими за рамки безпосередніх професійних обов'язків і тому вимагають додаткових соціальних компетентностей, що повинні узгоджуватися з тенденціями розвитку суспільства.

На думку Н. Горішної, «професійні компетенції соціального працівника є частиною його фахової підготовки» (Горішна, 2009, с. 114–117), тому формування професійних якостей соціального працівника треба починати в студентські роки за чітко усвідомленим алгоритмом з можливістю їхньої перевірки в кінці навчання.

Зміст професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи в рамках навчання в закладі вищої освіти має різну специфіку залежно



від рівня вищої освіти та відображений у відповідних освітніх програмах спеціальності 231 – «Соціальна робота» (рівні «бакалавр» та «магістр»). Зокрема, Наказом Міністерства освіти і науки України 24.04.2019. № 556 затверджено Стандарт вищої освіти за спеціальністю 231 – Соціальна робота для другого (магістерського) рівня вищої освіти, який побудовано відповідно до визначеного переліку професійних компетентностей майбутнього фахівця. У цих документах компетентність, як ключове поняття, трактовано як «здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми в соціальній сфері або у процесі навчання, що передбачає застосування певних теорій та методів соціальної роботи і характеризується комплексністю та невизначеністю умов» (Наказ, 2019, № 557).

На магістерському рівні професійна компетентність (за стандартом зазначеної спеціальності) містить 16 компетентностей. Осмислимо їхній зміст та сутність.

ПК № 1. «Здатність до розуміння та використання сучасних теорій, методологій і методів соціальних та інших наук стосовно завдань фундаментальних і прикладних досліджень у галузі соціальної роботи» (Наказ, 2019, № 556). Соціальна робота виникла як сфера практичної діяльності, відповідаючи на соціальні виклики більшості цивілізованих суспільств, що в кінці XIX століття не могли забезпечити мінімальний пакет соціальних послуг. Зазначений виклик спричинив високий рівень соціальної напруги серед людей, які опинилися в складних життєвих обставинах. Відповідаючи на цей соціальний запит, філантропи США та деяких країн Європи поєднали власні зусилля для формування системи фрагментарного надання соціальних послуг (Тименко, 2010, с. 44–47). Через відсутність специфічного методологічного обґрунтування теоретикам та практикам соціальної роботи доводилось користуватися напрацюваннями інших наук, як-от психологія, педагогіка, соціологія тощо. Теоретико-методологічні напрацювання цих наук і сьогодні мають важливе значення для розбудови досліджень із соціальної роботи.

ПК № 2. «Здатність планувати та здійснювати наукові комплексні дослідження з метою виявлення й аналізу соціально значущих проблем і факторів досягнення соціального благополуччя різних груп населення» (Наказ, 2019, № 556). Зважаючи на те, що соціальний працівник, крім того, що є практичним працівником, має і науковий функціонал, забезпечення якого може мати як формальну, так і не формальну форму, тому наукові навички соціального працівника дають додаткові переваги на ринку праці. Адже проведення наукового дослідження чи хоча б реалізація одного з його етапів дає можливість соціальному працівникові виконувати роль супервайзера, планувати роботу соціальної служби чи іншої установи в середньостроковій та довгостроковій перспективах. Ці функції важливі як для працівника державної й комунальної соціальної служби чи установи, так і для організацій недержавної форми власності. Не слід забувати і про те, що випускник магістратури спеціальності 231 – Соціальна робота має право на навчання в аспірантурі, що передбачає проведення наукового дослідження за всіма державними стандартами високого рівня. Звісно, програма аспірантури передбачає поглиблення наукових навичок, але одним із факторів зарахування до аспірантури є вже проведені наукові дослідження в рамках магістратури.

ПК № 3. Здатність професійно діагностувати, прогнозувати, проектувати та моделювати соціальні ситуації (Наказ, 2019, № 556). Зазначена професійна компетентність конкретизує наукові навички майбутнього соціального працівника. Із самого формулювання зрозуміло, що зазначена компетентність передбачає здійснення діагностування, прогнозування, проектування та моделювання. Соціальна діагностика є важливою функцією діяльності як соціального працівника, так і соціального педагога (Чусова, 2014, с. 199–203). Акцентуація саме на цих функціях соціального працівника є свідченням того, що це першочергові аналітичні навички сучасного соціального працівника незалежно від місця його роботи.

ПК № 4. «Здатність до впровадження методів і технологій інноваційного практикування та управління в системі соціальної роботи» (Наказ, 2019, № 556). Зазначену компетентність можна віднести до організаційного функціоналу соціальної роботи. Тому соціальний працівник, здійснюючи власні професійні обов'язки, повинен безпосередньо сприяти впровадженню методів і технологій інноваційного практикування (Детяр, 2013, с. 165–170). Тобто мультиплікувати інноваційні практики в рамках здійснення власних професійних обов'язків. Хоча слід зазначити, що впровадження інновацій не повинно перетворюватися на самоціль. Тому впровадження інновацій має здійснюватися лише за колективним планом, погодженим між соціальною службою з відповідними керівними органами та центральною чи місцевою владою. У разі якщо майбутній соціальний працівник буде співпрацювати з недержавними установами, то впровадження інновацій йому все одно слід буде узгоджувати з грантодавцями, представниками міжнародних донорів та глобальних благодійних фондів та з місцевими регулюючими органами. Сьогодні продукує і таку форму погодження інноваційного впровадження тих чи інших соціальних технологій з представниками громадськості. Тому соціальні працівники мають бути готовими до широкого соціального діалогу щодо впровадження інноваційного досвіду в соціальну роботу.

ПК № 6. «Здатність оцінювати процес і результат виконаної роботи, розробляти та впроваджувати програми забезпечення якості соціальних послуг» (Наказ, 2019, № 556). Соціальне обслуговування, на нашу думку, є головним видом соціальної допомоги, яку надають соціальні служби, тому логічним виглядає наявність зазначеної компетентності саме в стандарті зі спеціальності 231 – Соціальна робота. Особливо цінною ця компетентність є з огляду на те, що ринок соціальних послуг постійно розширюється і вимагає специфічних знань, вмінь та навичок. Розширення ринку соціальних послуг часо відбувається за рахунок недержавного сектору соціальної роботи.

ПК № 7. «Здатність до професійної рефлексії» (Наказ, 2019, № 556). Рефлексія є

важливою якістю більшості науковців та практиків (Кравець, 2009, с. 19.). Адже рефлексувати – це знаходити нові смисли у звичайних речах та знаходити можливості для творчого застосування методів та методик соціальної роботи, працюючи з різними групами клієнтів.

ПК № 8. «Здатність до ініціювання та просування соціальних змін, спрямованих на покращення соціального добробуту» (Наказ, 2019, № 556). Просування соціальних змін є ціннісною характеристикою. Здебільшого схильність до ініціювання та активного провадження соціальних змін мають люди молодого віку, що і є однією з характеристик студентства. З іншого боку, студенти, яким за 35 років і які, на нашу думку, за віковою логікою займають більш консервативні соціальні позиції, також мають високий відсоток вірогідності ініціювання та просування соціальних змін, якщо заглиблюються в особливості спеціалізації та активно формують у себе професійні якості та здатності.

ПК № 10. «Здатність сприяти набуванню й удосконаленню фахівцями та нефахівцями спеціальних знань і навичок у сфері соціальної роботи» (Наказ, 2019, № 556). Крім того, що соціальний працівник має надавати універсальні соціальні послуги, він повинен пам'ятати і про власний соціально-педагогічний потенціал. Соціальна педагогіка є однією зі спеціалізацій спектра соціальної роботи, відповідно педагогічні функції мають бути обов'язковими для майбутнього соціального працівника. З огляду на те, що магістри із соціальної роботи мають право на викладання дисциплін з соціальної роботи, вони повинні розвивати педагогічні навички. Крім цього, зазначимо, що соціальні працівники часто для розв'язання проблем дітей та підлітків співпрацюють з їхніми батьками. Під час такої взаємодії батьки клієнтів потребують також фахової допомоги в рамках індивідуальних програм соціального обслуговування дітей, а також для контролю та підтримки соціотерапевтичних ефектів (Пашкевич, 2017, с. 135–142). Соціальні працівники також проводять заняття з волонтерами, коли треба їх навчити працювати з різними групами клієнтів. Усе вище перераховане не скасовує необхідності

соціальному працівнику ділитися з колегами власним досвідом.

ПК № 11. «Здатність до розроблення та управління соціальними проєктами» (Наказ, 2019, № 556). Кожен соціальний працівник виконує певний управлінський функціонал на своєму рівні і вимагає певних управлінських навичок. У той же час окремі соціальні працівники, які вдало змогли реалізувати власні управлінські навички, автоматично мають шанси для їх розширення у разі просування кар'єрною драбиною. Засосування методу соціального проєктування дозволяє створювати та впроваджувати актуальні програми для вирішення проблем як окремих клієнтів, так і окремих соціальних груп. Тому формування управлінських навичок та основ проєктної діяльності в майбутніх соціальних працівників повинно починатися вже з перших курсів бакалаврських освітніх програм.

ПК № 13. «Здатність виявляти професійну ідентичність та діяти згідно з цінностями соціальної роботи» (Наказ, 2019, № 556). Прояв професійної ідентичності є важливим елементом ідентифікації представників різних спеціальностей. У реальності це означає, що представники однієї спеціальності чи навіть споріднених професійних напрямків мають алгоритми виконання власних професійних обов'язків, особливості комунікування тощо. Тому під час навчання в закладах вищої освіти та під час проходження практик соціальним працівникам важливо засвоїти перелічені елементи професійної ідентифікації спеціальності, яку вони опановують на бакалаврському чи магістерському рівнях.

ПК № 14. «Здатність до критичного оцінювання соціальних наслідків політики у сфері прав людини, соціальної інклюзії та сталого розвитку суспільства, ініціювання пропозицій і рекомендацій стосовно удосконалення нормативно-правового забезпечення соціальної роботи» (Наказ, 2019, № 556). Навички критичного мислення важливі для представника будь-якої спеціальності, оскільки вони дають можливість якісно аналізувати інформацію. Це важливо для подальшого розвитку фахівця як у професійному, так і на особистісному рівнях.

Розвивати критичність мислення майбутніх соціальних працівників можна за допомогою різних методик, але, на нашу думку, найбільш ефективною з таких методик є виконання творчих завдань у процесі навчання, які базуються на аналізі статистичних та даних соціологічних досліджень. Особливо цінними для розвитку зазначеної професійної компетенції повинні стати розв'язання проблемних ситуацій під час окремих практик соціальної роботи.

ПК № 15. «Здатність до формування позитивного іміджу професії, її статусу в суспільстві» (Наказ, 2019, № 556). Створення позитивного іміджу для своєї спеціальності, якою ти безпосередньо займаєшся, є важливою позитивною місією для будь-якого спеціаліста. Стосується вона і майбутніх соціальних працівників. В умовах інформаційного суспільства формування позитивного іміджу власної спеціальності не є складним процесом через існування великої кількості інформаційних каналів. У сучасній українській державі зазначена компетентність повинна мати розширену версію. Адже за тридцять років української незалежності до нині зустрічаються громадяни, які не розуміють, чим займаються як окремі соціальні працівники, так і соціальні служби. Тому одним з елементів створення позитивного іміджу професії «соціальний працівник» є інформування про діяльність соціальних працівників та соціальних служб. Особливо це стосується спеціалізованих соціальних служб, оскільки про діяльність територіальних центрів соціального обслуговування через їх велику чисельність та поширеність по всій території України в представників різних груп населення інформації достатньо. Водночас спеціалізовані спеціальні соціальні служби та центри через відсутність соціальної реклами й інших методик соціального маркетингу можуть бути невідомими для більшості потенційних клієнтів. Тому молодим соціальним працівникам слід опановувати методики маркетингу соціальних послуг та соціальної реклами для створення позитивного іміджу власної професії та установи, де вони безпосередньо виконують власний професійний функціонал.

ПК № 16. «Здатність упроваджувати ефективний менеджмент організації у сфері

соціальної роботи» (Наказ, 2019, № 556). Зазначена компетентність має на меті покращити рівень управління в рамках соціальної роботи в цілому та окремих соціальних служб і установ. Так склалося, що соціальні служби та установи стали формуватися здебільшого за перших років української незалежності. За часів СРСР система соціального обслуговування складалася з мережі територіальних центрів соціального захисту з диференціацією за районами. З радянських часів в соціальній сфері була сформована чітка управлінська вертикаль і соціальні служби займалися виконанням міністерських директив і тому не мали широкого поля для реалізації саме управлінських рішень. Зазначена проблема в рамках соціальної роботи актуалізувалася наприкінці 90-х років ХХ століття. Саме в цей час система соціального обслуговування досягла рівня, коли кожна соціальна служба та заклад соціального обслуговування повинні були показувати власну ефективність як на рівні професійного співтовариства, так і під час взаємодії з клієнтами. Сьогодні ж для будь-якого соціального працівника опанування управлінських компетентностей є важливим елементом підготовки на випадок розвитку власної кар'єри в майбутньому, а також здійснення безпосереднього управління підрозділу соціальної служби чи установи. Навіть якщо соціальний працівник тільки починає власну кар'єру йому потрібні управлінські навички у сфері самоменеджменту та роботи з клієнтами. Кожен із зазначених напрямів вимагає планування, делегування прийняття рішень на різних етапах роботи служби тощо. Саме тому наявність курсів «Менеджмент соціальної роботи» та «Маркетинг соціальних послуг» повинна бути обов'язковою для всіх освітніх програм за напрямком 231 – Соціальна робота. Це сприятиме подальшому розвитку соціального працівника незалежно від його віку та місця роботи.

Усі перераховані компетентності є формуючими для навчання магістрів із соціальної роботи. Подібні компетентності визначаються і бакалаврським стандартом. Зазначений бакалаврський стандарт містить 20 професійних компетентностей (Наказ, 2019, № 557). Проведений

нами контент-аналіз списку зазначених професійних компетентностей випускника бакалаврського рівня за спеціальністю 231 – Соціальна робота свідчить про те, що розробники зазначеного стандарту зосередилися на тому, що майбутні соціальні працівники повинні мати такі професійні здібності: «Знання і розуміння сутності, значення і видів соціальної роботи та основних її напрямів (психологічного, соціально-педагогічного, юридичного, економічного, медичного); здатність прогнозувати перебіг різних соціальних процесів. Знання і розуміння нормативно-правової бази стосовно соціальної роботи та соціального забезпечення; здатність до аналізу соціально-психологічних явищ, процесів становлення, розвитку та соціалізації особистості, розвитку соціальної групи і громади» та інші.

Не слід забувати і про те, що сьогодні дуже важливими є компетентності, які визначаються закладами вищої освіти та зумлені його специфікою. Наприклад, якщо заклад вищої освіти, що реалізує програму «Соціальна робота» має медичний чи педагогічний факультети, він може внести до силабусів певні додаткові компетентності медичного чи педагогічного спрямування. Іншим підходом може бути визначення зазначених компетентностей через окреслення додаткових компетентностей з огляду на специфіку наукової роботи кафедри, що забезпечує освітню програму за цією спеціальністю. На практиці це означає, що члени кафедри можуть спеціалізуватися на психологічних чи педагогічних дослідженнях і це може бути підставою в програмуванні результатів навчальної діяльності збільшити кількість саме педагогічних або психологічних компетентностей. На перший погляд може здатися, що це схоже на кон'юктурність та упередженість кафедри, яка забезпечує навчальний процес, та в реальності це безпосередня реалізація автономії закладів вищої освіти і це додатковий інструмент для випускників спеціальності 231 – «Соціальна робота» виконувати додаткові функціональні обов'язки в тих закладах і установах, де вони будуть працювати.

Крім загальних професійних компетентностей, у закладах вищої освіти

доцільно диференціювати професійні компетентності за специфікою роботи з різними групами клієнтів. Сьогодні здебільшого є спроби прописати зазначені компетенції підготовки фахівців соціальної роботи в контексті їхньої діяльності з особами з інвалідністю (Підвальна, 2019, с. 81–88.) та людьми похилого віку (Павлишина, 2014, с. 141–151). Хоча сьогодні є нагальною проблема розробки компетентностей для майбутніх соціальних працівників за специфікою надання соціальних послуг для всіх груп клієнтів соціальних служб та інших установ, що займаються практичною соціальною роботою.

**Оптимізація освітніх програм спеціальності «Соціальна робота».** Актуалізовані нами та виокремлені компетенції майбутніх фахівців зумовлюють потребу в перегляді освітніх програм з позиції їхньої оптимізації щодо застосовуваних форм, методів та технологій.

Професійна компетентність кожного конкретного спеціаліста закладається під час опанування лекційних матеріалів, практичних та лабораторних занять. Важливим елементом підготовки спеціаліста зі спеціальності «соціальна робота» є проходження різних видів практик, починаючи від ознайомчої, закінчуючи переддипломними практиками, які відбуваються відповідно до навчальних планів, затверджених на кафедрах, що забезпечують відповідні освітні програми в тих чи інших закладах вищої освіти.

Оптимізація методичного забезпечення програм професійної підготовки студентів спеціальності 231 – Соціальна робота на сучасному етапі повинна бути зосереджена на максимальному наближенні до сучасних освітніх стандартів спеціальностей як на рівні бакалаврату, так і магістратури. Через те, що сучасне українське суспільство трансформується за тенденціями світових інституцій та в умовах науково-технічної революції, це зобов'язує нас постійно вдосконалювати програми професійної підготовки за рахунок включення інноваційних технологій. Головна інновація сьогодення в цьому напрямку полягає у трансформації відповідних професійних програм підготовки фахівців за рахунок занять, спрямованих на освоєння цифрових компетенцій спеціалістів спеціальності

231 – Соціальна робота. Також важливим елементом оптимізації методичного забезпечення програм професійної підготовки студентів спеціальності 231 – Соціальна робота на сучасному етапі є адаптація кращих світових зразків технологізації компетентностей спеціалістів з соціальної роботи до українських освітніх реалій.

Технології формування компетентності соціального працівника є різноманітними та багатовимірними. Сьогодні важливим є їх комплексне поєднання. Зокрема, залишаються актуальними технології опанування теоретичного матеріалу. Незважаючи на те, що сьогодні з точки зору громадськості та навіть значної частини студентів важливість практичної підготовки є більш суттєвою порівняно з теоретичною, але оволодіння глосарієм і теоретичними підходами соціальної роботи залишається актуальним. Опанування теоретичного матеріалу має відбуватися з використанням інноваційних засобів, не зосереджуючись виключно на лекційних матеріалах та роботі з підручниками, для цього доцільно використовувати інтерактивні курси з використанням геймінгу та перекладу з іноземних мов. Оволодінню компетентностями соціального працівника сприяло б створення відеотеки лекційних матеріалів із соціальної роботи і навчальних фільмів, де б розглядалися практичні ситуації, актуальні для діяльності практичного соціального працівника.

Здобуття практичних компетентностей також потребує інноваційних інструментів та технологій. Одним з таких інструментів є створення віртуального клієнта соціальної служби з можливістю регулювання випадку, з яким він звертається до соціального працівника. Подібні технології вже використовуються в закладах медичної вищої освіти, де використовується технологія віртуальний пацієнт. Відповідно результатом спілкування з пацієнтом є коментар програми з приводу результатів лікування пацієнта студентом. Екстраполюючи зазначений досвід на соціальну роботу, вважаємо, що слід розробити відповідного чат-бота, який би міг коментувати дії студента-соціального працівника, що покращувало б оволодіння ним загальних та спеціальних компетентностей.

**Висновки.** На сьогодні затверджено державні освітні стандарти спеціальності 231 – «Соціальна робота», які визначають базовий перелік компетенцій фахівця. Водночас ці компетенції, незважаючи на власну універсальність, потребують уточнення, особливо з врахуванням професійної специфіки соціальної роботи з різними групами клієнтів.

Рефлексований нами перелік професійних компетенцій майбутніх фахівців досліджуваної спеціальності зумовлює потребу в продовженні пошуків шляхів оптимізації методичного забезпечення програм професійної підготовки, яка відбувається з урахуванням соціокультурних, соціально-економічних та технологічних трансформацій. Для підвищення ефективності засвоєння як загальних, так спеціальних компетенцій майбутніх соціальних працівників необхідно використовувати інноваційні засоби та технології. Серед таких технологій можна виділити створення медіатеки з навчальними фільмами та іншими відеофайлами, які б сприяли засвоєнню конкретних

компетентностей. Крім цього, ми вважаємо за доцільне створення програми віртуальний клієнт соціальної служби, що сприяло б покращенню як рівня оцінювання студентів під час поточного і екзаменаційного контролю, так і дало б змогу налагодженню системи самооцінювання власних компетенцій майбутніми соціальними працівниками.

#### **Перспективи подальших досліджень.**

У майбутніх дослідженнях слід зосередити свою увагу на уточненні компетенцій майбутніх соціальних працівників з огляду на нові виклики, які стоять перед національною системою соціальної роботи. Також одним з перспективних напрямів дослідження є пошук нових компетенційних напрямків для сучасних соціальних працівників у сфері суміжних сфер діяльності (психологія, педагогіка тощо). Важливим напрямом подальших досліджень має стати проблема цифровізації соціальних послуг та опанування майбутніми соціальними працівниками відповідних цифрових компетенцій.

#### **Література**

- Веретенко Т. Г. Формування компетентностей майбутніх соціальних педагогів в процесі професійної підготовки *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. Вип. 104. Чернігів, 2012. С. 60–62.
- Голова Н. І. Професійна компетентність працівників соціальної сфери до виконання соціальних ролей в практичній діяльності. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія: Соціально-педагогічна. 2015. Вип. 24. С. 35–43.
- Головань М. С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2011. № 8(18). С. 224–234.
- Горішна Н. Професійна компетентність соціального працівника як складова його фахової підготовки *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: Педагогіка, соціальна робота. 2009. № 16–17. С. 114–117.
- Дегтяр О. Управління соціальною сферою в умовах формування інноваційної економіки України *Держава та регіони*. Сер. : Державне управління. 2013. № 2. С. 165–170.
- Дударьов В.В. Професійна компетентність соціальних працівників: методи управління *Грані*. 2015. № 4. С. 27–32.
- Казаннікова О. В. Використання технології воркшопу у процесі практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійної 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. 126–136. DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-2-13>
- Кравець Л. М. Виховання саморефлексії у студентів вищих навчальних педагогічних закладів : автореф. дис. ...канд. пед. наук : спец. 13.00.07. / Луганськ, 2009. 22 с.

- Наказ Міністерства освіти і науки України 24.04.2019р. № 556. «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 231 – Соціальна робота для другого (магістерського) рівня вищої освіти» URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/05/06/231-sotsialna-robota-agistr.pdf>
- Наказ Міністерства освіти і науки України 24.04.2019р. № 557. «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 231 – Соціальна робота для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти» URL : <http://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchaosvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/231-sotsialna-robota-bakalavr.pdf>.
- Павлишина Н. Структура готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності у закладах соціального обслуговування людей похилого віку *Освітологічний дискурс*. 2014. № 2. С. 141–151.
- Пашкевич А. Соціотерапія як форма допомоги дітям із синдромом порушення активності та уваги *Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Психолого-педагогічні науки*. 2017. № 3. С. 135–142
- Підвальна Ю. Формування готовності майбутніх соціальних працівників до роботи з людьми з інвалідністю *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2019. № 2. С. 81–88.
- Тименко В. М. Історичні етапи розвитку теорії соціальної роботи в США *Вісник національного авіаційного університету* №3. 2010. С. 44–48. DOI : <https://doi.org/10.18372/2411-264X.3.2147>
- Чусова О. М. Діагностика підготовленості майбутніх соціальних педагогів до роботи з молодшими школярами девіантної поведінки *Наука і освіта*. 2014. № 3. С. 199–203.

#### Reference

- Chusova, O. M. (2014). Diagnosis of the readiness of future social educators to work with younger students of deviant behavior. *Science and education*, 3, 199–203 (ukr).
- Dehtiar, O. (2013). Management of the social sphere in the conditions of formation of innovative economy of Ukraine *State and regions*. № 2, 165–70 (ukr).
- Dudarov, V. V. (2015). Professional competence of social workers: management methods. *Faces*, 4, 27–32 (ukr).
- Holova, N. I. (2015). Professional competence of social workers to perform social roles in practice. *Collection of scientific works of Kamyanets-Podilsky National University named after Ivan Ogienko. Series: Socio-pedagogical*, Vol. 24, 35–43 (ukr).
- Holovan, M. S. (2011). Competence and competency: a comparative analysis of concepts. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 8(18), 224–234 (ukr).
- Horishna, N. (2009). Professional competence of a social worker as a component of his professional training *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy, social work*, 16–17, 114–117 (ukr).
- Kazannikova, O. V. (2020). Use of workshop technology in practical training for future social care teachers in terms of professional activity. *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 Rehabilitation Academy of Zaporizhzhia Regional Council*, Iss. 1(2). 126–136 <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-2-13> (ukr).
- Kravets, L. M. (2009) Training self-reflection in students of higher educational pedagogical institutions. Extended abstract of Candidate's thesis. (ukr).
- Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated April 24, 2019. № 557. "On approval of the standard of higher education in the specialty 231 – Social work for the first (bachelor's) level of higher education" <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchaosvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/231-sotsialna-robota-bakalavr.pdf> (ukr).

- Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated April 24, 2019. № 556. "On approval of the standard of higher education in the specialty 231 – Social work for the second (master's) level of higher education"]. [https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni\\_%20standarty/2019/05/06/231-sotsialna-robota-agistr.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni_%20standarty/2019/05/06/231-sotsialna-robota-agistr.pdf) (ukr).
- Pashkevych, A. (2017). Sociotherapy as a form of care for children with the syndrome of impaired activity and attention. *Scientific notes of Nizhyn State Gogol Pedagogical University*. Psychological and pedagogical sciences, 3, 135–142 (ukr).
- Pavlyshyna, N. (2014). Structure of future social workers' readiness for professional activity in institutions of social service for elderly people. *Educational discourse*, 2, 141–151 (ukr).
- Pidvalna, Yu. (2019). Formation of future social workers' readiness to work with people with disabilities. *Psychological and pedagogical problems of the modern school*, 2, 81–88 (ukr).
- Tymenko, V. M. (2010). Historical stages of development of the theory of social work in the USA. *Bulletin of the National Aviation University*, № 3. с. 44–48. DOI : <https://doi.org/10.18372/2411-264X.3.2147> (ukr).
- Veretenko, T. H. (2012). Formation of competencies of future social teachers in the process of professional training. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Ser.: Pedagogical sciences*. Vol. 104, 60–62.

#### НАУЧНАЯ РЕФЛЕКСИЯ СПЕКТРА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ 231 «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА»

Мария Кузьмина, аспирантка кафедри соціальної роботи та психології Національний університет «Запорізька політехніка», Запоріжжє, Україна, e-mail: [mari.gorodko@gmail.com](mailto:mari.gorodko@gmail.com)

*В обзорной статье рассмотрены конкретные профессиональные компетенции социального работника. Исследованы особенности профессиональной компетентности социального работника исходя из образовательных стандартов по специальности «231 – Социальная работа». Предложено спектр средств методического обеспечения образовательной программы, в частности технологии формирования профессиональной компетентности будущих социальных работников по специальности «231 – Социальная работа».*

**Ключевые слова:** компетентность, профессиональная компетентность, специальность «231 – Социальная работа», формирование компетентности будущего социального работника, формирование компетентности.

#### SCIENTIFIC REFLECTION ON SCIENTIFIC COMPETENCIES SPECTRUM OF GRADUATES IN SPECIALTY 231 "SOCIAL WORK"

Mariia Kuzmina, graduate student of the Department of Social Work and Psychology, "Zaporizhzhia Polytechnic" National University, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail : [mari.gorodko@gmail.com](mailto:mari.gorodko@gmail.com)

*The article considers the peculiarities of professional competencies formation in future social workers through the consideration of specific professional competencies of a social worker to perform specific operational actions in the implementation of professional activities according to the job descriptions of this profession. The author determined peculiarities of the concept of professional competence for the future social worker depending on the sphere of his/her future professional activity within the system of social assistance and social services of different groups of clients in institutions of all forms of ownership. Peculiarities of professional competence of a social worker based on educational standards in the specialty «231 – Social Work» were studied. The author analyzes the views of modern Ukrainian and foreign scientists on the issue of professional competencies of social workers. The techniques of formation of professional competence of future social workers in the specialty «231 – Social work» were offered. The peculiarities of the relevance of certain professional competencies of a social worker based on the relevant educational standards for*



*Bachelor's and Master's degrees were specified. The structure of separate professional competencies of future social workers was detailed and differentiated. The article clarifies the specifics of different professional competencies of a social worker depending on the specifics of the work of social service and the clients on whom the direct activity of the social worker is focused. The article examines the competencies of future social workers as an integrated system of professionally significant (cognitive), motivational and personal components of a particular social worker in terms of the activities of the institution where his/her professional activity is carried out. The article outlines the relevance of the development of certain professional competencies in the activities of a practical social worker in accordance with the Ukrainian legislation and trends in modern Ukrainian society.*

**Key words:** *competency, professional competence, specialty «231–Social work», formation of competencies of future social workers.*

Стаття надійшла до редакції / Received 30.10.2021  
Прийнята до друку / Accepted 19.11.2021  
Унікальність тексту 93, 2 % (Unicheck ID1009904706)  
© Кузьміна Марія Олегівна, 2021.

DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-16>  
УДК: 378: 364.08

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

### СУТІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЕМПАТІЇ ЯК ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩОЇ РИСИ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА

У науково-оглядовій статті схарактеризована емпатія як професійно значуща риса соціального працівника, котра є емоційною особливістю фахівця і відіграє велику роль у відносинах учасників соціальної взаємодії, в сприйнятті ними один одного, у встановленні взаєморозуміння між ними. Окреслені основні напрями наукових досліджень феномену емпатії; аналіз наукових джерел дозволив прийти до висновку, що емпатія найбільш активно вивчалась у проблемному полі психології, етики, філософії. Визначено основні підходи до визначення сутності емпатії: гносеологічний, етичний та інтеграційний. Зазначені основні види та форми емпатії: короткочасна і довготривала, адекватна й неадекватна, ситуаційна і диспозиційна емпатія. Виявлено, що на формування емпатії впливають соціально-демографічні, психологічні, зовнішні фактори. Зазначається, що міжособистісна взаємодія між соціальним працівником і клієнтом – складний двосторонній процес, який вимагає емпатійного відгуку не тільки від соціального працівника, тому слід розвивати емпатію й у клієнтів. Сутнісними характеристиками емпатії соціальних працівників визначені: гуманістичне ставлення до клієнта, двосторонній характер прояву емпатії, кореляція емпатії з психологічним механізмом ідентифікації, поєднання в емпатії трьох компонентів (когнітивного, емоційного, діяльнісного).

**Ключові слова:** емпатія, співпереживання, сутнісні характеристики емпатії, компоненти емпатії, соціальний працівник, соціальна робота, професійний портрет.

**Вступ.** Проблема значущості емпатії в особистісному та професійному розвитку індивіда давно є предметом наукового дослідження, оскільки емпатія має суттєвий вплив як на формування особистості в цілому, так і сприяє мотивації, продуктивності й ефективності професійної діяльності. Вона сприяє збалансованості міжособистісних відносин, соціально-психологічному та морально-етичному зростанню фахівця, ефективному взаєморозумінню між клієнтом і фахівцем, результативному наданню психосоціальної допомоги.

Феномен емпатії вивчається вже понад століття в контексті психології, філософії, соціології, теології, медицини. Дослідженням проблеми емпатії займалися як зарубіжні (Е. Тітченер (2014), Дж. Мід, Г. Олпорт, С. Престон, Ф. де Вааль (Гиппенрейтер, 1993), З. Фрейд (1970), так і вітчизняні дослідники (Т. Гаврилова (1975), Т. Карягина (2013), В. Кузьміна (2007)). Про емпатію як емоційний процес йдеться в роботах Л. Божович (1978), Ю. Гиппенрейтера (1993), Є. Ільїна (2013). У психології емпатія трактується як властивість особистості фахівця допомагаючих професій (психолога, педагога, соціального працівника), оскільки саме в цих сферах професійної діяльності провідну роль відіграють міжособистісне спілкування і взаємодія, в них найяскравіше проявляється гуманістична спрямованість. Такого розуміння емпатії притримуються Ю. Гиппенрейтер, В. Долгова, С. Кондратьєва та інші (Гиппенрейтер, 1993). Г. Андрєєва, Д. Майерс, Т. Шибутані аналізують емпатію як соціально-психологічний механізм взаєморозуміння клієнта і фахівця (Андрєєва, 2016). Вивченню емпатії в структурі професійних якостей практичних психологів присвячені наукові розвідки Н. Шикирави. Дослідниця пропонує розрізнити два конструкти: емпатію як особистісну характеристику та емпатію як професійну якість (Шикирава, 2021). З позицій психотерапії аналізував емпатію К. Роджерс, акцентуючи увагу на емпатійному розумінні в

процесі взаємодії між терапевтом та клієнтом (Rogers, 1988). Найбільший внесок у розробку розуміння феномену емпатії на пострадянському просторі належить Т. Гавриловій, яка здійснила ґрунтовний історичний аналіз зарубіжних досліджень емпатії (Гаврилова, 1975). У незалежній Україні першим розгорнутим монографічним дослідженням психології емпатії стала праця Л. Журавльової, де були розглянуті методологічні підходи до вивчення емпатії, досліджено природу, розвиток, структуру, механізми, форми, типи емпатії, а також систему детермінуючих факторів цього феномена (Журавльова, 2007). Таким чином, можемо стверджувати, що вивчення емпатії здійснювалося здебільшого в проблемному полі психологічної науки. Попри це емпатія є однією з тих значущих якостей, що сприяють формуванню портрета соціального працівника як представника допомагаючої професії, у центрі якої – людина, котра потребує участі, розуміння, співпереживання у її часто нелегкій життєвій ситуації. Зважаючи на це, а також на відсутність системних досліджень емпатії в проблемному полі соціальної роботи, на нашу думку, потребує поглиблених досліджень емпатія саме як професійно значуща риса соціального працівника.

**Мета статті** – дати сутнісну характеристику емпатії як професійно значущої риси соціального працівника.

**Методи дослідження.** Для досягнення поставленої мети нами застосовувалися методи аналізу психолого-педагогічної джерельної бази, порівняння, узагальнення, синтезу для уточнення змісту поняття «емпатія» в контексті соціальної роботи як професійної діяльності.

**Результати дослідження.** Емпатія є однією із особистісних рис соціального працівника, які безпосередньо сприяють формуванню його професійної компетентності. Поняття емпатії в науковій теорії аналізується в різноманітних аспектах: як психічний процес, що дозволяє одному індивіду зрозуміти переживання іншого; як діяльність, що дозволяє особливим чином

будувати діалог; як особливий вид уваги до іншої людини.

Традиційно проблеми, пов'язані з поняттям емпатії, були об'єктом вивчення філософських дисциплін – етики та естетики. Автором терміну «емпатія», що позначає здатність людини до співпереживання, співчуття, став англо-американський психолог-експериментатор Е. Тітченер у 1909 р., коли замінив існуюче до початку ХХ ст. у філософській та психологічній науках поняття «симпатія», яке трактувалося як розуміння, чуйність і емоційна співучасть. Терміном «емпатія» Е. Тітченер переклав німецьке слово «Einfühlungsvermögen» – «співпереживати у...», яким в естетиці описували процес розуміння творів мистецтва, об'єктів природи, схильність спостерігача до ототожнення себе з предметом споглядання, що є причиною переживання прекрасного (Titchener, 2014). Розуміння емпатії Е. Тітченером – вузьке, конкретне, – це універсальний механізм пізнавальних процесів, це відчування себе в предметах, ситуаціях, почуттях, станах іншої людини, засноване на внутрішній імітації.

Перше звернення до емпатії в руслі психоаналітичної теорії зробив З. Фройд. Він використовував це поняття в рамках концепції підпорядкування внутрішніх проявів психічного життя особистості законам збереження психічної енергії. З. Фройд, а згодом і А. Адлер, відводили емпатії ключову роль у процесі соціалізації особистості. На думку З. Фрейда, емпатія має імітаційну природу походження і корелює з ідентифікацією, є фундаментальною основою альтруїзму і формою вимушеної поведінки. Також З. Фройд акцентував увагу на необхідності емпатії в процесі психоаналітичної роботи з клієнтом для більш ефективного способу зняття захисних механізмів останнього (Freud, 1970).

Сучасні дослідники найчастіше поєднують у своїх визначеннях емпатії її когнітивний та афективний аспекти. Так, Р. Кестенбаум, Е. Фарбер і Л. Сроуфе розглядають емпатію як «емоційну і поведінкову реакцію на емоційний стан іншої людини, яка подібна до емоційного стану цієї людини і заснована на її обставинах більше, ніж на своїх власних» (Кузьмина, 2007).

Перша концепція емпатії була сформульована німецьким психологом Т. Ліппсом. Автор розглядав емпатію як особливий психічний акт, у якому людина, сприймаючи предмет, проєктує на нього свій емоційний стан, відчуваючи при цьому позитивні чи негативні естетичні переживання (Ліппс, 1907).

У цілому всі підходи до визначення сутності емпатії можна поділити на основні три типи: гносеологічний, етичний та інтеграційний. Гносеологічний підхід трактує емпатію як спосіб пізнання, розуміння іншої людини. Етичний підхід фокусує увагу на ролі емпатії в спілкуванні як реакції на почуття, розуміння переживань іншої людини. Інтегративний підхід поєднує гносеологічне й етичне розуміння емпатії.

Попри активне вивчення феномену емпатії в науковій теорії недостатньо розкритими є чинники її формування та розвитку, хоча розуміння факторів, що впливають на рівень розвитку емпатії є необхідним для розробки шляхів її вдосконалення. Серед факторів, що впливають на формування і розвиток емпатії, ми вважаємо за доцільне виокремити:

- соціально-демографічні фактори, пов'язані зі статтю, віком, середовищем проживання індивіда;

- психологічні фактори, пов'язані з характером міжособистісних відносин, індивідуально-психологічними особливостями: розуміння своїх почуттів, децентрація, самовизначеність, самоідентичність; емпатійна уважність, пам'ять, уява, зацікавленість і доброзичливе ставлення до людей; самостійність, відкритість, розвинене мислення, емоційна стабільність, чутливість;

- зовнішні фактори: моделювання емпатійної взаємодії, навчання емпатії, вплив позитивним прикладом.

До факторів, що значно ускладнюють розвиток емпатії, відносяться егоцентризм, емоційна холодність, нестійкість характеру, надмірний самоконтроль індивіда тощо.

Емпатія може набувати різних видів та форм. Так, можна говорити про короткочасну і довготривалу емпатію. Короткочасна розрахована на обмежений комунікативний

контакт, у процесі якого людина ставить себе на місце іншої. Довготривала емпатія охоплює великий проміжок часу і вимагає більш тісного спілкування з іншою людиною. Можна диференціювати емпатію на адекватну і неадекватну. Остання проявляється у вияві радості при чужому неблагополуччі. Іноді виокремлюють ситуаційну (її прояв залежить від ситуації) і диспозиційну емпатію (проявляється в широкому діапазоні ситуацій) (Кузьміна, 2007).

Можна виокремити три компоненти емпатії, які відповідають її різним формам:

– когнітивний компонент є складовою найпростішої форми емпатії, яка проявляється в розумінні внутрішніх переживань і станів партнера по спілкуванню без зміни своїх власних;

– емоційний компонент має форму співпереживання і співчуття партнеру по спілкуванню, причому співпереживання базується на потребі у власному благополуччі, а співчуття – на потребі благополуччя об'єкта емпатії;

– діяльнісний компонент притаманний вищій формі емпатії, і полягає в активному сприянні партнеру по спілкуванню та є складним феноменом соціально-психологічної діяльності людини (Freud, 1970).

Професійна діяльність соціального працівника як представника професії типу «людина-людина» передбачає наявність сформованих навичок емпатії. Наприклад, якщо при проведенні профілактики, інформування або діагностики досить тільки розуміння клієнта, то в процесі консультаційної або корекційної роботи необхідна наявність такого елемента емпатії як співпереживання для надання ефективної допомоги клієнтам. Так, і в процесі реалізації волонтерської діяльності, яка виступає «одним із ефективних засобів формування здатності розуміти іншу людину, її соціальні проблеми й механізми вирішення» (Червоненко, 2020, с. 148).

За Н. Синягіною (1998), емпатія нарівні з рефлексією, гнучкістю і комунікативною компетентністю сприяє співробітництву і створює стан емоційного комфорту, інтелектуальної активності, сприяє налагодженню контакту і взаєморозуміння між клієнтом і соціальним працівником. Зазначені якості надають професійній діяльності соціального працівника

гуманістичну спрямованість, що особливо важливо у сфері формування довірчих відносин, якою й є соціальна робота, і сприяє наданню ефективної допомоги клієнту.

Соціальний працівник сам налаштовує себе на спілкування з клієнтом і тут процес емпатії будується на протиріччі між власними переживаннями і сприйнятими переживаннями іншої особи. Головне суттєва відмінність між емпатією (почуттям переживання і співпереживання) і симпатією (потягом, внутрішнім налаштуванням, співчуттям, жалем, інтересом до кого-небудь) полягає в тому, що емпатія – це «відчувати разом з кимось», а не «відчувати замість когось». Нерідко поняття «емпатія» трактується занадто вузько: під цим феноменом розуміють лише доброзичливе ставлення фахівця до клієнта, причому останній не враховує емоційний стан першого (Карягіна, 2013). Емпатія є здатністю тимчасово і частково ідентифікуватися з іншою людиною, причому здатність до емпатії має бути присутня і в клієнта, і у соціального працівника.

При оцінці емпатії як професійно значущої особистісної риси слід звернути увагу на те, що для процесу емпатії характерним є те, що вона може виникати і проявлятися досить яскраво не тільки по відношенню до реальних людей, але і до уявних, зображених у художніх творах літератури, кіно, театру, живопису, скульптури (Titchener, 2014).

Таким чином, емпатія соціального працівника – емоційна особливість фахівця, яка відіграє велику роль у відносинах учасників соціальної взаємодії, в сприйнятті ними один одного, у встановленні взаєморозуміння між ними.

Дослідження Є. Ільїна підтверджують, що емпатія в соціальних працівників, як базова професійна навичка, повинна проявлятися у формі співчуття. Надалі співчуття веде до активізації теплого, довірного, турботливого, щирого, підтримуючого ставлення до клієнта, що найбільш яскраво представлено в концепції Т. Гаврилової. Є. Ільїн «вживлює» емпатію в саме поняття «допомагаючої діяльності», яке є базовим у медичній, соціальній та психологічній сферах. Саме від соціального працівника

залежить успішність клієнта, його позитивне налаштування, відносини з соціальним середовищем. Емпатія сприяє збалансованості міжособистісних відносин, робить людину соціально адаптованою, розвинена емпатія – ключовий фактор успіху в тих видах діяльності, які вимагають розуміння свого власного «Я», емоційного відчуження партнера, і, насамперед, у навчанні й наставництві (Ильин, 2013).

Е. Зеєр у психологічній класифікації професій також виділив емпатію як одну з професійно значущих рис соціального працівника (Зеєр, 2013). Емпатія в соціальній роботі – це розуміння емоційного внутрішнього світу всіх учасників соціальної взаємодії, їх моральна підтримка. Емпатійний соціальний працівник – це такий фахівець, який здатний щиро виявити любов до клієнта, зрозуміти та прийняти його індивідуально-психологічні особливості і, відповідно, увійти в його становище. У поняття емпатії ми включаємо здатність соціального працівника формулювати і коригувати професійно значимі цілі, усвідомлювати мотиви діяльності партнера по комунікації, стратегічно планувати свою діяльність, самостійно проектувати дії, об'єктивно оцінюючи їхню ефективність.

У сучасних умовах суспільству потрібен не просто соціальний працівник-професіонал, але фахівець, здатний бачити, відчувати, розуміти клієнта. Такий фахівець вміє не тільки говорити, але й слухати, здатний до рефлексії та швидких змін своєї поведінки відповідно до потреб клієнта. Попри це у багатьох, навіть досвідчених соціальних працівників емпатія не розвинена або має низький рівень (Попова, Горват-Янушевська, 2013). Соціальні працівники з низьким рівнем емпатії можуть вести себе нетактовно по відношенню до клієнтів та інших об'єктів соціальної взаємодії, вдаватися до невиправданої критики або моралізування. Такі фахівці не здатні поставити себе на місце клієнта, зрозуміти його переживання. З іншого боку, як зазначають Г. Попова та І. Горват-Янушевська (2013), часто соціальний працівник намагається не входити у взаємодію з клієнтами або залучатися до емоційних відносин, оскільки дотримання дистанції допомагає зберегти

емоційну рівновагу професіонала і вберегтися від зайвих напружень. Однак з часом така відстороненість може перетворитися на байдужість до потреб інших людей, нівелювання їхніх почуттів, що вказує на розвиток деперсоналізації та синдрому «емпатичної сліпоты».

Щоб вибудувати з клієнтом дружні довірливі відносини, соціальному працівнику необхідно прийняти клієнта таким, яким він є, з усіма його поведінковими й емоційними реакціями, переживаннями, планами і світоглядом. Фахівцю важливо розуміти, що соціальна взаємодія – це двосторонній процес, важливо навчитися показувати клієнтові, що життя інших також наповнене емоціями, почуттями і переживаннями. Тому при спілкуванні з клієнтом для фахівця важливо не тільки виявляти свої емоції, почуття, а й пояснювати їх для збагачення когнітивного й емоційного досвіду свого клієнта. Показником успішно налагодженої емпатійної взаємодії є наявність зворотного зв'язку в процесі комунікації соціального працівника і клієнта. Емоційний зворотний зв'язок успішно встановлений, коли соціальний працівник помічає в себе специфічні характерні ознаки емпатії: вміння вловлювати загальний психологічний настрій клієнта, відчувати в процесі спілкування настання моменту зміни в його емоційних станах, а також готовність до співпраці. Вияв емпатійних переживань пов'язаний із беззастережним прийняттям клієнта. Це проявляється у зверненні до клієнта на ім'я, оскільки ім'я є потужним стимулом встановлення контакту; у вербалізації почуттів; у «долученні» до емоцій клієнта; в емоційному відображенні його стану, де обов'язковим компонентом є активне слухання; у психологічному схваленні (Goleman, 1996).

Формування і розвиток емпатії в соціальних працівників передбачає насамперед актуалізацію їхніх емпатійних здібностей: вміння аналізувати, відчувати, що відбувається з клієнтом, пояснити, спрогнозувати його поведінку в конкретній життєвій ситуації. Визначальною для соціального працівника незалежно від обставин залишається здатність поставити себе на місце клієнта, а потім проаналізувати власну реакцію – почуття, думки, поведінку. Особливість поведінки клієнта

часто визначається його емоційно-чуттєвою сферою. Саме тому здатність соціального працівника проявляти емпатію в будь-яких життєвих ситуаціях, вміння мотивувати клієнта, розуміти його почуття здатні забезпечити успіх у міжособистісній взаємодії між соціальним працівником і клієнтом. Міжособистісна взаємодія між соціальним працівником і клієнтом – складний двосторонній процес, який вимагає емпатійного відгуку не тільки від соціального працівника.

Можемо стверджувати, що емпатія є професійно значущою особистісною рисою соціального працівника, що визначає його як суб'єкта професійної діяльності, лише коли він відчуває почуття й особистісні смисли клієнта, коли він може сприйняти їх ніби зсередини, так, як їх відчуває сам клієнт, коли він здатний успішно передати своє розуміння клієнту. Таке розуміння ролі емпатії дозволяє створити передумови для саморозвитку фахівця, спонукає соціальних працівників до пошуку індивідуальних способів взаємодії з клієнтами в складному соціальному середовищі, розкриває ресурси для подолання труднощів, що виникають у соціальній практиці.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Таким чином, емпатія є однією з найважливіших професійно значущих рис соціального працівника, що корелює зі стандартами підготовки фахівців соціальної

роботи, за якими соціальні працівники мають уміти спілкуватися з клієнтами, шануючи їхню гідність, розуміючи і приймаючи їх; вміти аналізувати реальний стан справ у житті клієнта; вміти захищати гідність та інтереси клієнтів; бути готовим до спілкування в умовах підвищеного рівня довіри. Сутнісними характеристиками феномену емпатії соціальних працівників є гуманістичне ставлення до клієнта, двосторонній характер вияву емпатії, кореляція емпатії з психологічним механізмом ідентифікації, оскільки емпатія є здатністю тимчасово і частково ідентифікуватися з іншою людиною; поєднання в емпатії трьох компонентів (когнітивного, емоційного, діяльнісного).

Проблема емпатії актуальна для фахівців, зайнятих у соціальній сфері, оскільки соціальні працівники змушені перебувати в тісній та інтенсивній взаємодії з різними людьми, в емоційно напруженій атмосфері, що може завдати значної шкоди їхньому здоров'ю і професійній діяльності. Зважаючи на це, перспективний напрямок подальших досліджень вбачаємо у вивченні технік збалансованої міжособистісної взаємодії, які, з одного боку, сприятимуть достатньому вияву емпатії з боку соціального працівника, з іншого – допомагатимуть протистояти його емоційному виснаженню і, як наслідок, «емпатичній сліпоті» – зниженій здатності фахівця до співпереживання як форми психологічного захисту.

### Література

- Андреева Г. М. Социальная психология. Москва : Аспект-Пресс, 2016. 363 с.
- Божович Л. И. К развитию аффективно-потребностной сферы человека. *Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии*. М.: Педагогика, 1978. С. 168–179.
- Гаврилова Т. П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии. *Вопросы психологии*. 1975. № 2. С. 147–158.
- Гиппенрейтер Ю. Б. Феномен конгруэнтной эмпатии. *Вопросы психологии*. 1993. №4. С. 61–68.
- Журавльова Л. П. Психология емпатії: Монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 328 с.
- Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования. Москва : Академия, 2013. 416 с.
- Ильин Е. П. Эмоции и чувства : монография. Санкт-Петербург: Питер, 2013. 390 с.
- Карягина Т. Д. Эволюция понятия «эмпатия» в психологии. 2013. 175 с.
- Кузьмина В. П. Теоретический аспект исследования эмпатии как актуальная проблема современной психологии. 2007. URL: [https:// cyberleninka.ru/article/v/teoreticheskiy-aspekt-issledovaniyaempatii-kak-aktualnaya-problema-sovremennoy-psihologii](https://cyberleninka.ru/article/v/teoreticheskiy-aspekt-issledovaniyaempatii-kak-aktualnaya-problema-sovremennoy-psihologii). (дата звернення: 26.09.2021).
- Липпс Т. Руководство к психологии. СПб.: Изд-во О. Н. Попова, 1907. 394 с.
- Попова Т. С., Горват-Янушевська І. І. Емпатія та її роль у взаємодії соціального працівника з клієнтом. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу Києво-Могилянська академія. Серія Соціологія*. 2013. Вип. 213. С. 116–120.

- Синягина Н. Ю. Социально-перцептивные характеристики личности педагога. Развитие социально-перцептивной компетентности личности: материалы научной сессии, посвященной 75-летию А. А. Бодалева. Москва : Луч, 1998. 248 с.
- Червоненко К. С. Зміст та форми практичної підготовки майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді. *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. 147–154. DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-2-15>*
- Шикирава Н.М. Емпатія як інтегральна особистісно-професійна якість практичного психолога. *Соціально-психологічні проблеми суспільства: матеріали міжнародної науково-практичної конференції*, м. Київ, 16-17 квітня 2021р. Київ : Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського, 2021. С.119–123.
- Freud S. Der Witz und seine Beziehung zum Unbewußten. Frankfurt am Main: Fischer Verlag, 1970. 156 p.
- Goleman D. Why It Can Matter More Than IQ Emotional Intelligence. Bloomsbury, 1996. 368 p.
- Rogers C. Client-centered therapy. Comprehensive Textbook on Psychiatry. 5 ed. / Kaplan H.I., Sadock B.J. (eds.) Baltimore Williams & Wilkins, 1988. P. 3–40.
- Titchener E.B. Introspection and empathy. Dialogues in Philosophy, Mental and Neuro Sciences. 2014. 7 (1). 25–30.

### References

- Andreeva, G. M. (2016). Social Psychology. Aspekt-Press (rus).
- Bozhovich, L. I. (1978). Towards the development of a person's affective-need-sphere. *Problems of general, developmental and educational psychology* (rus).
- Chervonenko, K. S. (2020). Contents and forms of practical training for future social workers to organize students' volunteer activities. *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 Rehabilitation Academy of Zaporizhzhia Regional Council, Iss. 1(2). 147–154. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-2-15> (ukr).*
- Freud, S. (1970). Der Witz und seine Beziehung zum Unbewußten. Frankfurt am Main: Fischer Verlag. (germ).
- Gavrilova, T. P. (1975). The concept of empathy in foreign psychology. *Psychological issues*. 1975. 2. 147–158 (rus).
- Gippenreiter, Yu. B. (1993). The phenomenon of congruent empathy. *Psychological issues*. 4. 61–68 (rus).
- Goleman, D. (1996). Why It Can Matter More Than IQ Emotional Intelligence. Bloomsbury (eng).
- Iliin, E. P. (2013). Emotions and feelings: monograph : Piter (rus).
- Kariagina, T. D. (2013). Evolution of the concept of «empathy» in psychology (rus).
- Kuzmina, V. P. (2007). The theoretical aspect of the study of empathy as an urgent problem of modern psychology. Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/v/teoreticheskiy-aspekt-issledovaniyaempatii-kak-aktualnaya-problema-sovremennoy-psihologii> (rus).
- Lipps, T. (1907). A guide to psychology. St. Petersburg.: Publishing house of O.N. Popova (rus).
- Popova, T. S., Horvat-Ianushevskaya, I.I. (2013). Empathy and role in the interaction of the social worker with the client. *Scientific works of Petro Mohyla Black Sea State University of the Kyiv-Mohyla Academy complex. Series Sociology*. 213. 116–120. (ukr).
- Rogers, C. (1988). Client-centered therapy. Comprehensive Textbook on Psychiatry. 5 ed. / Kaplan H.I., Sadock B.J. (eds.) Baltimore Williams & Wilkins (eng).
- Shykyrava, N. M. (2021). Empathy as an integral part of the professionalism of a practical psychologist. *Social and psychological problems of the suspension: materials of the international scientific and practical conference*, Kiev, April 16-17, 2021. : Tavrian National University named after V.I. Vernadsky. 119–123. (ukr).

- Siniagina, N. Yu. (1998). Socio-perceptual characteristics of the teacher's personality. *The development of social and perceptual competence of the individual: materials of the scientific session dedicated to the 75th anniversary of A.A. Bodalev* : Luch (rus).
- Titchener, E.B. (2014). Introspection and empathy. *Dialogues in Philosophy, Mental and Neuro Sciences*. 7 (1). 25-30. (eng).
- Zeer, E.F. (2013). Psychology of vocational education : Akademia (rus).
- Zhuravlova, L.P. (2007). Psychology of empathy: Monograph : Publishing House of Zhytomyr Ivan Franko State University (ukr).

### **СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЭМПАТИИ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМОГО КАЧЕСТВА СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА**

**Галина Лещук, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной работы и менеджмента социокультурной деятельности, Тернопольский национальный педагогический университет имени Владимира Гнатюка, Тернополь, Украина, e-mail : [h.v.leshchuk@gmail.com](mailto:h.v.leshchuk@gmail.com)**

В статье охарактеризована эмпатия как профессионально значимая черта социального работника. Обозначены основные направления научных исследований феномена эмпатии; анализ научных источников позволил сделать вывод, что эмпатия наиболее активно изучалась в проблемном поле психологии, этики, философии. Определены основные подходы к определению сущности эмпатии: гносеологический, нравственный и интеграционный. Указаны основные виды и формы эмпатии: кратковременная и длительная, адекватная и неадекватная, ситуационная и диспозиционная эмпатия. Выявлено, что на формирование эмпатии оказывают влияние социально-демографические, психологические, внешние факторы. Сущностными характеристиками эмпатии социальных работников определены: гуманистическое отношение к клиенту, двусторонний характер проявления эмпатии, корреляция эмпатии с психологическим механизмом идентификации, сочетание в эмпатии трех компонентов (когнитивного, эмоционального, деятельностного).

**Ключевые слова:** эмпатия, сопереживание, сущностные характеристики эмпатии, компоненты эмпатии, социальный работник, социальная работа, профессиональный портрет социального работника.

### **ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF EMPATHY AS A PROFESSIONALLY SIGNIFICANT FEATURE OF A SOCIAL WORKER**

**Halyna Leshchuk, Candidate of Pedagogical Sciences, PhD, Associate Professor, Assistant Professor at the Department of Social Work and Management of Socio-Cultural Activities, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine, e-mail : [h.v.leshchuk@gmail.com](mailto:h.v.leshchuk@gmail.com)**

The article characterizes empathy as a professionally significant feature of a social worker. The significance of empathy for social workers is substantiated due to the fact that social workers are forced to be in close and intense interaction with different people, in an emotionally tense atmosphere, which can cause significant damage to their health and professional activities. The main directions of scientific research of the phenomenon of empathy are outlined, the analysis of scientific sources allowed to come to the conclusion that empathy was most actively studied in the problematic field of psychology, ethics and philosophy. The main approaches to defining the essence of empathy are determined: epistemological, ethical and integrative. The main types and forms of empathy are indicated: short-term and long-term empathy, adequate and inadequate empathy, situational and dispositional empathy. It was found out that the formation of empathy is influenced by socio-demographic, psychological and external factors. Factors that significantly complicate the development of empathy include egocentrism, emotional coldness, instability of character, excessive self-control, and so on. It is noted that interpersonal interaction between a social worker and a client is a complex two-way process that requires empathic response not only from social workers, so empathy should be developed in clients and it is important to motivate them to communicate with the specialist. We see a promising direction of further



*research in the study of techniques of balanced interpersonal interaction, which, on the one hand, will promote sufficient expression of empathy on the part of the social worker, on the other hand, will help to resist his/her emotional exhaustion. The essential characteristics of the social workers' empathy are defined: they are humanistic attitude to the client, the two-sided nature of the manifestation of empathy, the correlation of empathy with the psychological mechanism of identification and the combination of three components in empathy (cognitive, emotional, activity components).*

**Key words:** *empathy, sympathy, essential characteristics of empathy, components of empathy, social worker, social work, professional portrait of a social worker.*

Стаття надійшла до редакції / Received 30.10.2021

Прийнята до друку / Accepted 19.11.2021

Унікальність тексту 96 % (Unicheck ID1009921179)

© Лещук Галина Василівна, 2021.

DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-17>

УДК: 351.84:304.42

Валентина Іванівна Николаєва

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-4594-303X>

доктор наук з державного управління, доцент,

доцент кафедри соціального управління

Донецький державний університет управління,

м. Маріуполь, Україна

[nykolaieva.v@inbox.dsum.edu.ua](mailto:nykolaieva.v@inbox.dsum.edu.ua)

Наталія Григорівна Малярчук

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-5150-452X>

кандидат історичних наук,

доцент кафедри соціального управління

Донецький державний університет управління,

м. Маріуполь, Україна

[maliarchuk.n@inbox.dsum.edu.ua](mailto:maliarchuk.n@inbox.dsum.edu.ua)

Лідія Михайлівна Овчарова

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-8540-4474>

кандидат філософських наук, доцент,

доцент кафедри соціального управління,

Донецький державний університет управління,

м. Маріуполь, Україна

[ovcharova.l@inbox.dsum.edu.ua](mailto:ovcharova.l@inbox.dsum.edu.ua)

## МОДЕЛІ СОЦІАЛЬНОЇ ПОЛІТИКИ І СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ СОЮЗІ: ОСОБЛИВОСТІ Й ХАРАКТЕРНІ РИСИ

*У науковій статті проаналізовано спектр європейських моделей соціальної політики та соціальної роботи, виокремлено їхні характерні риси та особливості для подальшого розгляду перспектив впровадження соціальних стандартів ЄС у соціальну політику і систему соціальної роботи України. Наведено класичні моделі соціального захисту держав з розвинутою ринковою економікою G. Esping-Andersen та R. Titmuss, які послужили підґрунтям щодо подальшої типологізації різних систем соціальної політики та її складових, здійснених J. Paime, S. Leibfried та R. Mishra.*

*Розглянуто класифікацію моделей соціального обслуговування в європейських державах, здійснену A. Antonnen, J. Sipilä у відповідності до рівня розвитку різноманітних соціальних служб й інституціональних суб'єктів. Відзначено дослідження словацького дослідника M. Beblavy як одну з перших спроб типологізації моделей соціальної держави в країнах Центральної та Східної Європи – нових членах ЄС. Охарактеризовано концепцію держави соціального інвестування як можливу альтернативу державі загального добробуту.*

**Ключові слова:** європейські моделі соціальної роботи та соціальних послуг, соціальна політика, соціальна робота, соціальна держава, держава загального добробуту, держава соціального інвестування.

**Вступ.** Українська держава обрала шлях інтеграції до Європейського Союзу, який є пріоритетним як для зовнішньої, так і для внутрішньої політики країни. Утілення Угоди про асоціацію між Україною та Європейським Союзом потребує не тільки адаптації національного права до права ЄС, а й імплементації європейських соціальних стандартів у систему соціальної роботи. Тому своєрідної значущості набуває дослідження зарубіжного досвіду становлення та розвитку соціальної політики та соціальної роботи.

Значний досвід здійснення соціальної політики і соціальної роботи в Європейському Союзі показав, що ці країни пройшли шлях від благодійності в соціальній підтримці населення до формування «держави загального добробуту» або соціальної держави, яка гарантує для своїх громадян оптимальну систему соціальної безпеки і соціального захисту. Цілком зрозуміло, що відповідна національна модель держави загального добробуту має важливий вплив на стратегії і методи соціальної роботи, покладаючи на державні органи управління такі функції, як:

- гарантування доступу до послуг усім тим, хто має право на отримання допомоги;
- звільнення споживачів від високих витрат;
- забезпечення достатності й доступності послуг;
- формування дієвої системи соціального захисту.

**Метою статті є** аналіз європейських моделей соціальної політики та соціальної роботи, виокремлення їхніх характерних рис та особливостей для подальшого розгляду перспектив упровадження соціальних стандартів ЄС у соціальну політику та систему соціальної роботи України.

**Методи дослідження:** для з'ясування стану розробленості проблеми, що вивчається, нами було проведено аналіз, порівняння та узагальнення даних наукової та навчально методичної літератури, періодичних видань тощо.

**Результати дослідження.** Наукове обґрунтування ідеї соціальної держави, яке послужило фундаментом для подальших досліджень, було надано в працях R. Titmuss (1974) та G. Esping-Andersen (1990). У них виділено класичні моделі соціального захисту держав з розвиненою ринковою економікою, які послужили підґрунтям щодо подальшої типологізації різних систем соціальної політики та її складових, здійснених R. Mishra (1981), J. Paime (1990), S. Leibfried (1991) та інші. Словацький дослідник M. Beblavy (2008) здійснив одну з перших спроб типологізації моделей соціальної держави в країнах Центральної та Східної Європи – нових членах ЄС.

Проблему соціального обслуговування як важливу складову європейської соціальної політики розглянуто в дослідженні A. Antonnen, J. Sipilä (1996). Дослідники В. Колков (1998), Т. Семигіна та І. Грига (2004) так само, як і попередні науковці, наполягають у своїх працях на безпосередньому зв'язку соціальної роботи та соціальної політики. Т. Семигіна (2004, с. 89) вважає, що «соціальна політика, визначаючи зміст, спрямованість, нормативно-правову базу соціальної роботи, є методологічною, теоретичною та практичною передумовою здійснення цієї роботи в конкретних формах і конкретними методами».

Останнім часом українські вчені все більше уваги приділяють різноманітним аспектам європейської соціальної політики. У дослідженні В. Николаєвої (2021) здійснено аналіз

європейського досвіду державноуправлінської діяльності у сфері соціальної роботи, особливостей та етапів реформування механізмів державного управління розвитком системи соціальної роботи в транзитивних країнах ЄС. Дослідницею наголошено, що це найбільш актуальний досвід для українського транзитивного суспільства. Процесам модернізації інституту соціальної держави присвятив свою наукову працю О. Зіскін (2021). Автор розглянув вплив економічної глобалізації на соціальну державу в цілому та окремі її моделі, окреслив комплекс проблем, які спричиняє економічна глобалізація, проаналізував можливі напрямки реформування соціальної держави. Зв'язок соціальної політики держави з розвитком екологічної соціальної роботи дослідив Ю. Мосаєв, визначаючи її «важливою складовою рівня соціального забезпечення громадянина більшості розвинених країн світу» (Мосаєв, 2020, с. 182).

Процес розширення ЄС, розвиток міжнародних зв'язків і глобалізація в цілому ведуть до розширення діапазону дій соціальної політики, інтенсивного розвитку її зовнішнього виміру і правового оформлення її досягнень. Намір ЄС, разом з виправданим єдиним економічним простором, побудувати єдиний соціальний простір, що функціонуватиме відповідно до чітко фіксованих юридичних норм, викликаний вимогами часу, викликами XXI століття. Стратегія державної соціальної політики країн Європейського Союзу спрямована на забезпечення сталого рівня життя населення, підвищення рівня зайнятості, зменшення нерівності в доходах, посилення соціального захисту населення і подолання бідності. Водночас державна соціальна політика визначає пріоритетні сфери діяльності соціальних служб. Ці пріоритети змінюються залежно від конкретних умов соціально-економічного розвитку тієї чи іншої країни.

Роль держави, основ розподілу, відповідність економічної та соціальної політики у втіленні в життя ефективної системи соціальної роботи вважається важливими рисами при побудові тих чи інших ідейних моделей. Так, шведський вчений G. Esping-Andersen (1990) з урахуванням даних детермінант виокремив три

важливі базові моделі соціального захисту в державах з розвинутою ринковою економікою:

1. Ліберальна модель – відрізняється принципом виявлення розміру доходів громадян, і відповідно надається адресна підтримка тим, хто не має доходів з певних причин (Великобританія, частково Нідерланди, Іспанія, Італія та ін.).

2. Консервативна модель – їй притаманний диференційований підхід на основі страхування та збереження того ж життєвого рівня, який був протягом трудової активності при виході на пенсію, під час захворювання, інвалідності тощо (країни Західної Європи – Німеччина, Австрія, Франція, Бельгія та ін.).

3. Соціал-демократична модель – зосереджена на упровадженні системи соціальної підтримки з головного принципу «хто ти є», і надається незалежно від прибутків і трудового статусу одержувача (скандинавські країни).

Моделі держави загального добробуту можуть бути класифіковані за різними критеріями, які мають вплив на соціальну політику, систему соціального захисту і правові та економічні системи. За класифікацією R. Titmuss'a (1974) існує три моделі: залишкова, інституціонально-перерозподільча, індустріальних досягнень/діяльності. Класифікаційною ознакою вченим обрано основні принципи надання державного соціального захисту. У залишковій моделі соціальна підтримка надається тільки незначній кількості громадян, яка з тих чи інших причин не здатна себе забезпечити, тому може отримувати державну допомогу для забезпечення базових потреб, інші громадяни повинні поклатися на власні ресурси та на допомогу сім'ї. Інституціонально-перерозподільча модель соціального захисту, з одного боку, ґрунтується на сприйнятті людських потреб як цілком нормальних, тобто «інституціоналізованих», з чого випливає обов'язок держави визнати власну соціальну відповідальність за потреби людей у певні періоди їхнього життя й надати відповідне забезпечення. З іншого боку, ця модель заснована на принципі соціальної рівності й спрямована на зрівнювання ресурсів між людьми. Модель індустріальних досягнень/діяльності (мотиваційна

модель). В основу цієї моделі соціального захисту покладено пріоритет заслуг, ефективності праці громадян, які потребують соціального захисту.

Саме моделі R. Titmuss'a послужили підґрунтям щодо подальшої систематизації різних систем соціальної політики та її складових. Таким прикладом є класифікація J. Paime (1990) багатоманітних систем пенсійного забезпечення:

1. «Інституціональна» (задоволення основних потреб за рахунок перерозподілу).

2. «Залишкова» (забезпечення базових потреб).

3. «За заслуги на роботі» (залежить від професійного статусу).

4. «Громадянська» (гарантія мінімальної забезпеченості кожному).

Досить цікавий розподіл режимів соціального захисту (див. табл. 1), серед яких лівова частина належить європейським країнам, простежується в S. Leibfried (1991).

Таблиця 1.

### Моделі соціального захисту

Регіони	Назва країни	Характеристика моделі
Скандинавські країни	Швеція, Норвегія, Данія, Фінляндія	Держава соціального добробуту реалізована найбільш повно
«Бісмаркові» країни	Австрія, ФРН	Інституціональна модель, де задовольняються основні потреби з певним ступенем перерозподілу
Англосаксонські країни	Великобританія, США, Австралія, Нова Зеландія	Залишкова модель, коли задовольняються потреби тільки за заслуги на роботі
«Південне узбережжя»	Іспанія, Португалія, Греція, Італія, Франція	Соціальний захист тільки на початковому етапі

Такий спектр вище перелічених моделей доповнено окремими модифікаціями, зокрема R. Mishra (1981), крім залишкової та інституційної моделей, вирізняє ще «соціалістичну». Особливістю соціалістичної моделі соціального захисту, яка ґрунтується на уявленні про те, що керівним принципом розподілення має бути принцип «кожному відповідно до його потреб», є колективне споживання: широкий діапазон універсальних, комплексних, безплатних соціальних послуг, таких, як, наприклад, охорона здоров'я, освіта, для усіх споживачів, які цього потребують.

Словацький дослідник M. Beblavy (2008) здійснив спробу типологізації моделі соціальної держави країн Центральної та Східної Європи, що приєдналися до ЄС у 2004 та 2007 році (колишні радянські республіки: Литва, Латвія, Естонія та країни так званого «соцтабору»: Польща, Чехія, Словаччина, Угорщина, Болгарія, Румунія, Словенія), яка була визнана їм достатньо проблематичною. Системи соціального захисту цих держав уже не можна було назвати «соціалістичними», оскільки вони зазнали серйозних змін при переході до ринкових

відносин. Водночас стан соціального захисту в нових та старих державах-членах ЄС мав суттєві відмінності, а отже не відповідав жодній з чотирьох традиційних моделей соціальної держави.

Попри схожу історію й досить тривалий перехідний етап, який ці країни подолали на шляху до членства в ЄС, рівень соціального захисту в них не був однаковим, що стало на перешкоді виділенню окремої центрально-східноєвропейської моделі соціальної держави. На думку дослідника, суттєво відрізняються в зазначених країнах такі показники:

1. Витрати на соціальний захист у % від ВВП.

2. Співвідношення між витратами на соціальний захист та загальними державними доходами.

3. Вплив зазначених витрат на соціальний захист, на нерівність/бідність в суспільстві.

4. Поєднання державного та приватного секторів у пенсійній системі.

Також слід враховувати вплив на систему соціального захисту в державах – нових членах ЄС, таких додаткових чинників, як:

1. Рівень економічного шоку, якого зазнала країна під час перехідного періоду 1990-х років.

2. Етнічна неоднорідність населення, тобто наявність у більшості нових держав-членів ЄС значних спільнот етнічних меншин, які відрізняються від більшості рівнем зайнятості, бідності тощо.

3. Прибутки населення, рівень бідності/нерівності в суспільстві.

На думку М. Veblavy (2008), більшість держав – нових членів ЄС, рухаються в напрямку консервативної моделі соціальної держави, хоча не всі однаково просунулися на цьому шляху. Так модель соціальної держави Словенії визначена ним як «майже консервативна», яка наближає її до Німеччини та Австрії. Суттєво наблизилися до

консервативної моделі Угорщина, Польща та Чехія.

Аналізуючи особливості та характерні риси європейської соціальної політики, варто звернути увагу на те, що соціальне обслуговування є одним із найперспективніших напрямів соціального захисту населення в країнах ЄС. Відзначимо, що А. Antonnen, J. Sipila (1996) класифікують моделі соціального обслуговування в європейських державах відповідно до рівня розвитку різноманітних соціальних служб (приватних, служб для дітей та літніх людей), а також залежно від інституціональних суб'єктів соціальних служб (сім'ї, державного, комерційного і некомерційного секторів) (табл. 2).

Таблиця 2

**Моделі соціального обслуговування в розвинутих європейських країнах**

<b>Критерії/Моделі</b>	<b>Скандинавська модель державного обслуговування</b>	<b>Модель сімейного догляду</b>	<b>Модель обслуговування з перевіркою потреби</b>	<b>Модель північної європейської субсидіарності</b>
<i>Принцип організації</i>	універсалізм; доступність; надійність	Партнерство; родинний догляд	солідарність	субсидіарність
<i>Постачальники соціальних послуг</i>	органи місцевого самоврядування; соціальні служби	сім'я; некомерційні (церковні, благодійні та ін.) організації під контролем держави (Червоний хрест, соціальні служби та ін.), комерційні організації	сім'я; соціальні служби; комерційні та некомерційні організації	державні установи; парапрофесіонали; некомерційні організації; неформальний сектор (сім'я, сусіди та ін.)
<i>Роль недержавного сектора</i>	обмежена і мінімальна	висока, розвинена неформальна (на рівні сім'ї) форма підтримки	збільшується інтеграція комерційних організацій	розвинені форми добровільної роботи з догляду
<i>Методи фінансування</i>	податковий; платежі одержувачів; бюджетний	податковий; платежі одержувачів; бюджетний; пожертвування; збори	бюджетний; збори і пожертвування; страхові внески	бюджетний; збори і пожертвування; страхові внески
<i>Держава</i>	Швеція, Данія, Норвегія, Фінляндія	Греція, Іспанія, Кіпр, Португалія, Італія, Мальта	Велика Британія	Німеччина, Австрія, Нідерланди; в меншій мірі – Франція, Бельгія

Усі моделі соціального обслуговування відрізняються децентралізацією, тобто повноваження у сфері соціальної роботи закріплені за державними органами регіонального і місцевого рівнів управління, а також переходом до змішаної економіки, а саме наявністю широкого переліку джерел фінансового забезпечення. Структура постачальників соціальних послуг розрізняється залежно від видів дії інституціональних обмежень, зокрема, від домінування ринкових принципів господарювання, рівня розвитку економіки, ролі громадянських інституцій (церков, асоціацій, професійних спілок) і прийнятої системи цінностей і соціальних стандартів у суспільстві, ступеня соціальної відповідальності населення, культурних традицій і ментальності.

Взагалі всюди спостерігається включення недержавного сектора в державне управління системою соціальної роботи і різниться традиційним або обумовленим впливом певних факторів за характером інтеграції. Дія традиційного характеру інтеграції полягає у високому рівні розвитку добровільних (наприклад, парапрофесіонали в Нідерландах) і неформальних (наприклад, католицька відповідальність сімей за турботу в Італії і Португалії) форм догляду та соціального обслуговування. Типовими причинами перегляду діючих систем соціального обслуговування є ресурсні обмеження державного сектора в умовах зростаючих потреб, обумовлених демографічними змінами і впливом криз різної спрямованості.

Економічна криза, що охопила Європу наприкінці 2000-х років, поставила на порядок денний необхідність приведення соціальної політики європейських держав у відповідність до фінансових можливостей, що змусило їхні уряди шукати нові концепції та підходи у сфері соціальної політики. Прикладом можуть слугувати соціально-економічний курс французького уряду за часів президентства Н. Саркозі у 2007–2012 рр., заснований на переході від держави загального добробуту (welfare state) до держави добробуту трудящих (workfare state), або концепція «великого суспільства» уряду Д. Кемерона (2010–2016 рр.)

у Великій Британії, яка передбачала зростання ролі місцевих спільнот, заохочення благодійності та волонтерських програм. Проте згадані концепції не отримали схвалення у суспільстві й були сприйняті як спроба держави перекласти соціальну відповідальність із себе на громадян та бізнес (*Соціальное государство*, 2016, с. 182).

Як один з можливих напрямів реформування держави загального добробуту розглядають впровадження безумовного базового доходу – мінімуму грошового забезпечення (загального, фіксованого, неоподаткованого), який має регулярно виплачуватися всім на додаток до інших (за їх наявності) доходів, отримуваних особою. Проте негативний результат референдуму, проведеного в Швейцарії в 2016 році, показав, що суспільство не готове до впровадження такого інструмента соціальної політики, який по суті є монетизацією пільг, соціальних виплат та різноманітних соціальних гарантій (Зіскін, 2021, с. 142).

Слід зазначити, що серед науковців дискусії щодо ефективності моделей соціальної держави розпочалися ще в 1970-рр. Їхнім наслідком стала розробка в 1990-і рр. концепції держави соціального інвестування (social investment welfare state).

Прибічники цієї концепції піддають критиці розуміння соціальних видатків як виробничих витрат, пропонуючи розглядати їх як виробничий фактор, що має вирішальне значення для економічного розвитку та зростання зайнятості населення. На їхню думку, головною проблемою соціальної держави є демографічна криза, яка робить соціальну сферу все більш витратною. Тому соціальна політика має бути спрямована, перш за все, на ліквідацію безробіття, приведення трудових ресурсів у відповідність до вимог сучасної економіки, а її головними напрямками повинні бути інвестиції в людський капітал (піклування про дітей та молодь, сферу освіти), соціальна інклюзія – забезпечення доступу до ринку праці тих категорій населення, які традиційно були виключені з нього (створення та розвиток програм навчання протягом життя, стимулювання жіночої зайнятості, залучення до трудової діяльності пенсіонерів тощо).

Проте суттєвим недоліком концепції держави соціального інвестування є те, що піклування про освіту та розвиток майбутніх поколінь, інвестування держави в цю сферу, потягне за собою скорочення програм допомоги тим громадянам, які вже перебувають на грані, або за межею бідності. Насамперед такі заходи будуть сприяти збільшенню кількості уразливих груп населення (*Соціальное государство*, 2016, с. 184).

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Таким чином, у процесі аналізу європейських моделей соціальної політики з'ясовано, як стратегічна для ЄС ідея держави загального добробуту втілена в різних національних моделях соціального захисту та соціальної роботи. Визначено, що при загальній зорієнтованості усіх цих моделей на «соціальність» загальний добробут вибудовується відповідно до соціально-економічних умов конкретного суспільства. Національні моделі соціального захисту відрізняються за соціально-економічною наповненістю, ступенем участі держави та різним розумінням суб'єктами впровадження цих моделей принципу соціальної справедливості.

Наразі в рамках Європейського Союзу відбувається конгрегація (злиття) моделей соціального захисту і навіть розширення даних рамок. Цілком очевидно, що не зважаючи на розмаїття моделей соціальної політики країн Європейського Союзу, вони є здебільш соціально-орієнтованими державами. У країнах ЄС простежується стійкий вплив соціальної політики на уніфікацію практики системи

соціальної роботи, на створення єдиного соціального простору, але соціальна підтримка і допомога різним категоріям населення залежить, перш за все, від рівня економічного розвитку країни.

При формуванні української моделі соціальної політики та соціальної роботи потрібно враховувати реальні умови існування українського суспільства й діалектично підходити до використання існуючих моделей соціальної політики ЄС з огляду на конкретно-історичні та соціальні умови формування і функціонування тих чи інших концепцій, форм, методів і установ соціальної роботи та доцільність і можливість використання конкретних зразків соціальної політики, соціального обслуговування.

Не варто забувати, що європейська соціальна держава в умовах економічної, демографічної та мігрантської криз, з якими зіткнулися країни ЄС на початку XXI ст., потребує реформування, приведення її у відповідність до новітніх викликів. Необхідно також зазначити, що державна соціальна політика може впроваджуватись за рахунок імплементації різних форм і технологій соціальної роботи, державних рішень і заходів, а також через реалізацію соціальних програм як спеціалізованих, так і комплексних.

У подальших дослідженнях необхідно приділити увагу вивченню впливів зовнішніх чинників на соціальну політику України, а також дослідити практику впровадження в нашій країні інноваційних моделей соціальних послуг як важливого кроку на шляху до її інтеграції в європейський соціальний простір.

### Література

- Зіскін О. С. Інститут соціальної держави: підходи до модернізації в умовах новітніх викликів : дис. ... к-та політ. наук : 23.00.02 / Державний заклад «Південноукр. нац. пед. ун-т імені К. Д. Ушинського». Одеса, 2021. 214 с. URL : <https://pdpu.edu.ua/doc/vr/2021/ziskin/aref.pdf>
- Колков В. В. Социальная безопасность. Москва : ОРИОН. 1998, Ч.1. С. 26–27.
- Мосаєв Ю. В. Проблеми становлення екологічної соціальної роботи в Україні. *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. 180–189. DOI :10.51706/2707-3076-2020-2-19*

- Николаєва В. І. Державне управління розвитком системи соціальної роботи в умовах транзитивного суспільства : дис. ... д-ра н-к з держ. упр-ня : 25.00.02 / Донецький держ. ун-т управління, Маріуполь, 2021. 558 с. URL : [https://kbuapa.kh.ua/wp-content/themes/education/filesforpages/science/dis\\_nikolaeva.pdf](https://kbuapa.kh.ua/wp-content/themes/education/filesforpages/science/dis_nikolaeva.pdf)
- Соціальна робота : в 3 ч. Київ : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2004. Ч.1:Основи соціальної роботи / За ред. Т. Семігіної та І. Григи. 2004. 178 с.
- Социальное государство в странах ЕС: прошлое и настоящее / Отв. ред. Ю. Д. Квашнин. Москва : ИМЭМО РАН, 2016. 189 с.
- Antonnen A., Sipila J. European Social Care Services: Is It Possible To Identify Models. *Journal of European Social Policy*. 1996. (May). № 6 (2). P. 87–100.
- Bablavy M. New welfare state models based on the new member states' experience. 2008. URL : [www.governance.sk/assets/files/typology\\_espa.pdf](http://www.governance.sk/assets/files/typology_espa.pdf)
- Esping-Andersen G. The three worlds of welfare capitalism, Brighton : Polity, 1990.
- Leibfried S. Towards a European welfare state. Bremen : Zentrum fur Sozialpolitik, 1991.
- Mishra R. Society and social policy. London. Macmillan, 1981.
- Paime J. Models of old-age pensions / A. Ware, R. Goodin (eds). Needs and welfare. London : Sage, 1990.
- Titmuss R. Social policy: an introduction. London : Alien & Unwin, 1974. 160 p.

### References

- Antonnen, A. & Sipila, J. (1996). European Social Care Services: Is It Possible To Identify Models? *Journal of European Social Policy*. (May). № 6 (2). 87–100 (eng).
- Bablavy, M. (2008). New welfare state models based on the new member states' experience? [www.governance.sk/assets/files/typology\\_espa.pdf](http://www.governance.sk/assets/files/typology_espa.pdf) (eng).
- Esping-Andersen, G. (1990). The three worlds of welfare capitalism, Brighton : Polity (eng).
- Kolkov, V. V. (1998). Social security : «ORYON». Pt. 1, 26–27. (rus).
- Leibfried, S. (1991). Towards a European welfare state. Zentrum fur Sozialpolitik (eng).
- Mishra, R. (1981). Society and social policy. Macmillan (eng).
- Mosaev, Yu. V. (2020). Problems of formation of ecological social work in Ukraine. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work)*. Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education. Khortytsia National Educational Rehabilitation Academyll of Zaporizhzhia Regional Council. Iss. 1(2). 180–189. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-2-19> (ukr).
- Nykolaieva, V. I. (2021). Public administration of the social work system development in a transitive society conditions (Thesis for obtaining the degree of Doctor of Science of Public Administration) Donetsk State University of Management. 558. [https://kbuapa.kh.ua/wp-content/themes/education/filesforpages/science/dis\\_nikolaeva.pdf](https://kbuapa.kh.ua/wp-content/themes/education/filesforpages/science/dis_nikolaeva.pdf) (ukr).
- Paime, J. (1990) Models of old-age pensions? / A.Ware, R. Goodin (eds) Needs and welfare. (eng).
- Semyhina, T. & Hryha, I. (Eds.) (2004). Social work : in 3 pt. : Publishing House of Kyiv-Mohyla Academy. Pt.1 : Fundamentals of social work.178. (ukr).
- Titmuss, R. (1974). Social policy: an introduction : Alien & Unwin, 160 p. (eng).
- Welfare states in the EU: past and present (2016) / Edited by Yu.D. Kvashnin. Moskva : IMEMO RAN. 189. (rus).
- Ziskin, O. S. (2021). Institute of the social welfare state: approaches to modernization under conditions of the newest challenges (Thesis for obtaining the degree of Ph. D. in political sciences) Public institution «South Ukrainian State Pedagogical University named after K. D. Ushynsky». 214. <https://pdpu.edu.ua/doc/vr/2021/ziskin/aref.pdf> (ukr).



## **МОДЕЛИ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В ЕВРОПЕЙСКОМ СОЮЗЕ: ОСОБЕННОСТИ И ХАРАКТЕРНЫЕ ЧЕРТЫ**

**Валентина Николаева, доктор наук по государственному управлению, доцент, доцент кафедры социального управления, Донецкий государственный университет управления, Мариуполь, Украина, e-mail: [nykolaieva.v@inbox.dsum.edu.ua](mailto:nykolaieva.v@inbox.dsum.edu.ua)**

**Наталья Малярчук, кандидат исторических наук, доцент кафедры социального управления, Донецкий государственный университет управления, Мариуполь, Украина, e-mail: [maliarchuk.n@inbox.dsum.edu.ua](mailto:maliarchuk.n@inbox.dsum.edu.ua)**

**Лидия Овчарова, кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры социального управления, Донецкий государственный университет управления, Мариуполь, Украина, e-mail: [ovcharova.l@inbox.dsum.edu.ua](mailto:ovcharova.l@inbox.dsum.edu.ua)**

В статье проанализировано спектр европейских моделей социальной политики и социальной работы, выделены их характерные черты и особенности для дальнейшего рассмотрения перспектив внедрения социальных стандартов ЕС в социальную политику и систему социальной работы в Украине. Приведены классические модели социальной защиты в государствах с развитой рыночной экономикой G. Esping-Andersen и R. Titmuss, которые послужили основой для дальнейшей типологизации различных систем социальной политики и ее составляющих, осуществленных J. Paime, S. Leibfried и R. Mishra. Рассмотрена классификация моделей социального обслуживания в европейских государствах, осуществленная A. Antonnen, J. Sipilä в соответствии с уровнем развития различных социальных служб и институциональных субъектов. Отмечено исследование словацкого ученого M. Veblavu, как одну из первых попыток типологизации моделей социального государства в странах Центральной и Восточной Европы – новых членах ЕС. Охарактеризована концепция государства социального инвестирования, как возможная альтернатива государству всеобщего благосостояния.

**Ключевые слова:** европейские модели социальной работы и социальных услуг, социальная политика, социальная работа, социальное государство, государство всеобщего благосостояния, государство социального инвестирования.

## **MODELS OF SOCIAL POLICY AND SOCIAL WORK IN THE EUROPEAN UNION: FEATURES AND CHARACTERISTICS**

**Valentyna Nykolaieva, Doctor of Public Administration, Associate Professor, Assistant Professor at the Department of Social Management, Donetsk State University of Management, Mariupol, Ukraine, e-mail: [nykolaieva.v@inbox.dsum.edu.ua](mailto:nykolaieva.v@inbox.dsum.edu.ua)**

**Natalia Malyarchuk, Candidate of Historical Sciences, Assistant Professor at the Department of Social Management, Donetsk State University of Management, Mariupol, Ukraine, e-mail: [maliarchuk.n@inbox.dsum.edu.ua](mailto:maliarchuk.n@inbox.dsum.edu.ua)**

**Lidiia Ovcharova, Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Assistant Professor at the Department of Social Management, Donetsk State University of Management, Mariupol, Ukraine, [ovcharova.l@inbox.dsum.edu.ua](mailto:ovcharova.l@inbox.dsum.edu.ua)**

The article analyzes the range of European models of social policy and highlights some features for further consideration concerning the implementation of the EU social standards in the social work system of Ukraine. The following research methods were used to clarify the current state of the problem: analysis, comparison and generalization of data from scientific and educational literature and periodicals, etc.

It is proved that in the works of Ukrainian researchers the main emphasis is placed on the correlation between social policy and social work.

Different classifications of social policy models, social protection and social services are given by features: the role of the state, the basics of distribution, the correspondence of economic and social policy in the implementation of an effective social work system. Basic models of social protection in the countries with

industrialized economy are given according to E. Andersen: liberal, conservative and social-democratic. According to R. Titmuss's classification, there are 3 models: residual, institutional-redistributive, industrial achievements / action. Various pension systems according to the classification of J. Paine are revealed: institutional, residual, for merits at work, civil. Quite an interesting distribution of models of social protection, among which the lion's share belongs to European countries, can be traced in the works of S. Leibfried and R. Mishra, where in addition to the residual and institutional models, there is also a "socialist" model. The research of the Slovak scholar M. Beblavy, who made an attempt to typologize the model of the welfare state of Central and Eastern Europe, deserves attention. A. Antonnen and J. Sipila are noted; they classify the models of social services in European countries according to the level of development of various social services and from the view of institutional subjects. Another effective model of the welfare state is described – it is a social investment welfare state.

Thus, extensive experience in implementing social policy and social work in the European Union has shown that these countries have gone from charity in social support to the formation of a "welfare state" that guarantees its citizens an optimal system of social security and social protection.

**Key words:** European models of social protection and services, social policy, social work, social state, welfare state, social investment welfare state.

**Авторський внесок кожного із співавторів:** Николаєва В. І. – 50%, Малярчук Н. Г. – 40%, Овчарова Л. М. – 10%.

Стаття надійшла до редакції / Received 30.10.2021

Прийнята до друку / Accepted 19.11.2021

Унікальність тексту 99,4 % (Unicheck ID10099221441)

© Николаєва Валентина Ивановна, Малярчук Наталья Григорьевна,  
Овчарова Лидия Михайловна, 2021

DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-18>

УДК: 373.5:364.632]:343.85(045)

Алла Анатоліївна Харківська

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-4782-1079>

доктор педагогічних наук, професор,

проректор з науково-педагогічної роботи Комунального закладу

«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради,

м. Харків, Україна,

kharkivska\_hgra@ukr.net

## ЗАПОБІГАННЯ БУЛІНГУ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: СУЧАСНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ

В науковій статті автором визначено актуальність процесу цькування в ЗЗСО як пригнічення духовної повноцінності особистості. Проаналізовано низку різноаспектних наукових досліджень вітчизняних і закордонних психологів, педагогів, а також соціальних досліджень зі статистичними даними щодо явища булінгу в Україні. З'ясовано, що дитяча агресивність притаманна більшості, проте вона виникає через різні внутрішні та зовнішні причини. Цілеспрямовані дії кривдників відбуваються через фізичні (побиття, шкода речам) чи мовленнєві дії (пригнічення, насмішки). Охарактеризовано ролі учасників булінгу (кривдник, жертва, свідок) та визначено головні ознаки цього процесу в колективі (страх, жорстокість, образи тощо). Здійснено узагальнення щодо типології прояву агресивності кривдників на початковому та

середньому рівні освіти. Автор звертає увагу на один з видів булінгу – кібербулінг, проблема якого набуває все більшої актуальності з динамічним розвитком цифрових технологій. Надано рекомендації для проведення профілактичної роботи запобігання булінгу учителями в ЗЗСО під час уроків, виховних заходів у процесі здійснення різних видів діяльності.

**Ключові слова:** булінг, заклад загальної середньої освіти, учнівський колектив, кібербулінг, майбутній учитель, профілактика.

**Вступ.** Стрімкий розвиток цифрових технологій у межах чергової хвилі науково-технічної революції перетворило їх в органічну складову практично всіх сфер життя людини і суспільства (А. Харківська, 2020). В умовах глобального технократизму, переоцінки соціальних та особистісних цінностей, відродження духовних надбань центром освітніх послуг залишається особистість здобувача освіти. Будь-яка дитина – це особистість, яка претендує на повагу до себе. Самооцінка є обов'язковою рисою особистості, яка починає формуватися з раннього віку. Тому важливо, щоб діти росли і розвивалися в соціумі, де панує дружня атмосфера та повага.

При формуванні самооцінки і самоповаги велике значення має не тільки сім'я, але й однолітки довкола. Гармонійні стосунки з однолітками впливають на статус дитини в колективі. Проте у сьогоденні знущання над дітьми з боку однолітків є однією з найбільш поширених проблем не тільки одного класного колективу, а й усього закладу загальної середньої освіти (ЗЗСО), що призводить до агресії та насильства в дитячому світосприйнятті.

Дослідження ЮНІСЕФ, що проводилося 2019-2020 роках засвідчує: «67% дітей в Україні у віці від 11 до 17 років стикалися з проблемою булінгу; 24% дітей стали жертвами булінгу; 48% дітей нікому не розповідали про випадки булінгу; 44% школярів були спостерігачами булінгу, але ігнорували його, бо їм було страшно за себе; більшість дітей булять за те, що вони мають інакший вигляд, думають не так, як інші діти» (2020). Найперші, хто можуть впливати на таку ситуацію та сприяти запобіганню булінгу, це сім'ї дітей та вчителі ЗЗСО.

Вищенаведені дані підтверджують актуальність дослідження в цьому напрямку, адже профілактика булінгу майбутніми

педагогами ЗЗСО є на часі та потребує детального вивчення.

Дослідження проблем булінгу активно почали проводити на початку ХХ-го століття. Так, ще у 1905 році К. Дьюкс почав досліджувати питання цькування та поклав початок вивченню цієї проблеми. Дослідження продовжили Д. Олвеус, Д. Лейн, Е. Міллер (2001). О. Уварова (2008) досліджувала цькування працівників на робочому місці з боку колег та керівників. Л. Прокоменко, В. Тетьоркіна, О. Оловеренко та О. Пальчик (2019) досліджували булінг у сучасному просторі дитячого освітнього колективу. В. Андросюк, Ю. Левченко, О. Мотлях, Ю. Суденко (2020) висвітлили психологічні чинники формування булінгу в Україні.

У вітчизняній науці комплексне вивчення булінгу ведеться в останнє десятиліття, тоді як раніше досліджували окремі ситуації булінг – агресія, булінг – насильство тощо. Профілактика майбутніми вчителями під час проходження педагогічної практики шкільного булінгу являє собою одну з найбільш актуальних завдань у сучасному суспільстві. Вона вимагає ретельного дослідження причин, видів цькуванням та способів профілактики задля запобігання подальшого ускладнення ситуації. На жаль, дотепер не існує виробленої ефективної стратегії, що була б спрямована на попередження булінгу. Крім того, є складнощі щодо виявлення булінгу, проведення діагностики стану взаємовідносин здобувачів освіти в освітньому середовищі.

Дійсно, проблема шкільного цькування недостатньо опрацьована вітчизняними дослідниками, у зв'язку з цим практичних програм його профілактики майже немає. Тому виникає нагальна потреба в розробці комплексу заходів, який був би спрямований, перш за все, на профілактику й опрацювання системи відносин в учнівському колективі з урахуванням

особливостей членів групи; на розробку методичних рекомендацій та проведення підготовчих занять для працівників закладу освіти стосовно впровадження профілактики булінгу під час освітнього процесу та поза ним.

**Метою статті** є вивчення сучасного стану профілактики булінгу в закладах загальної середньої освіти в Україні, прогнозування засобів запобігання булінгу вчителями в процесі здійснення ними різних видів педагогічної діяльності.

**Методи дослідження:** критично-порівняльний аналіз та систематизація вітчизняних і зарубіжних наукових робіт із соціології, психології, педагогіки для уточнення сутності понять «булінг», сучасних підходів до визначення проблеми булінгу в учнівському колективі ЗЗСО, соціальних досліджень; узагальнення чинників, що спричиняють розвиток булінгу в дитячому колективі; прогнозування з метою розробки рекомендацій профілактики булінгу в учнівському колективі.

**Сутність феномену булінгу.** Епізодичні утиски, шкільне цькування, агресивне переслідування одного з членів об'єднання з боку інших його членів або його частини в сучасній науці отримали назву – булінг (від англ. bullying – «знуцання, залякування, цькування»). Булінг, як феномен девіантної поведінки, є соціально значущою проблемою в підлітковому віці. Адже саме він є найскладнішим, конфліктним і суперечливим етапом розвитку особистості, коли відбуваються фізичні й психологічні зміни в молодому організмі дитини, здійснюється пошук власного «Я», формування власного юнацького світобачення. Навчання переходить на другий план, і для підлітка референтною групою стають його однолітки, відбувається боротьба за лідерство та, як наслідок, можливі конфлікти. Незважаючи на те, що участь підлітка в поодиноких конфліктах є цілком нормальним, випадки булінгу в підлітковому колективі відбуваються протягом тривалого часу і впливають на формування особистості.

Охарактеризуємо сутність поняття «булінг». Класичним вважається визначення, запропоноване норвезьким вченим Д. Олвеусом: «Учень піддається булінгу або є жертвою, коли

він або вона стає метою неодноразових та періодичних негативних дій з боку одного або декількох учнів» (Гуггенбуль, 2000, с. 23). На думку Д. Олвеус: «Булінг – це форма насильства, яка має місце в школі ... булінг – піддається спостереженню дії, що має місце в спілкуванні між дітьми в школі, який є причиною появи почуття образи або стресу» (Петровський, 1979, с. 124 – 125).

На феномен булінгу звернули увагу англійські психотерапевти Д. Лейн і Е. Міллер (2001) ще на початку ХХ століття. Вони описали шкільне цькування, розглядаючи його як пролонгований процес свідомого жорстокого ставлення (психічного або фізичного) з боку одного або групи дітей до іншої дитини. Автори доводять агресивний, жорстокий характер зазначеного явища, а також обґрунтовують, що цькування може виникнути не тільки між двома людьми, а й бути спрямованим від цілої групи, колективу людей, що може спричинити найбільш негативні наслідки такої взаємодії.

Закон України «Про освіту» (зі змінами 2021) та стаття «Булінг (цькування) учасника освітнього процесу» Кодексу України про адміністративні правопорушення (2021) редакція від 08.08.2021 визначають булінг як «діяння (дії або бездіяльність) учасників освітнього процесу, які полягають у психологічному, фізичному, економічному, сексуальному насильстві, зокрема із застосуванням засобів електронних комунікацій, що вчиняються стосовно малолітньої чи неповнолітньої особи та (або) такою особою стосовно інших учасників освітнього процесу, внаслідок чого могла бути чи була заподіяна шкода психічному або фізичному здоров'ю потерпілого» (стаття 173-4).

Наведемо деякі визначення поняття «булінг», що найбільш відповідають темі дослідження. На сайті безоплатної правової допомоги булінг визначено як «агресивна й вкрай неприємна поведінка однієї дитини або групи дітей по відношенню до іншої дитини, що супроводжується постійним фізичним або психологічним впливом» (*Координаційний центр*, 2021). О. Морозов трактує булінг як «агресивне переслідування одного з членів колективу іншими» (2010, с. 262–263). За

визначенням В. Пономарьова, «агресивна поведінка може виявлятися як у фізичному, так і в психологічному або комбінованому (фізичному та психологічному) насильстві» (2013, с. 125–130).

Досліджуючи проблему булінгу в закладах освіти, Міністерство освіти і науки України, Державна наукова установа «Інститут модернізації змісту освіти», Громадська організація «Ла Страда-Україна», Дитячий фонд ООН (ЮНІСЕФ) за фінансової підтримки Європейського Союзу написали навчально-методичний посібник «Запобігання та протидія проявам насильства: діяльність закладів освіти» (2020), у якому зазначається: «Варто пам'ятати, що булінг (цькування) відрізняється від сварки або конфлікту між дітьми кількома типовими ознаками: по-перше, це систематичність (повторюваність) діяння – вчинення різних форм насильства (фізичного, економічного, психологічного, сексуального, також і за допомогою засобів електронної комунікації) двічі і більше разів стосовно однієї і тієї ж особи; по-друге, булінг (цькування) майже завжди має злий намір, коли метою дій кривдника (-ці) є умисне заподіяння психічної та/або фізичної шкоди, приниження, страху, тривоги, бажання підпорядкувати потерпілого (-у) своїм інтересам та/або спричинення соціальної ізоляції потерпілого (-ої); по-третє, для булінгу (цькування) характерний дисбаланс сил – владний дисбаланс між кривдником (-цею) і потерпілим (-ою) (асиметричні відносини), різниця у фізичному розвитку, рівні соціально-психологічної адаптованості, соціальному статусі, стані здоров'я (наявність інвалідності чи особливих освітніх потреб), ментальному розвитку тощо; по-четверте, відсутність розкаяння у кривдника (-ці)» (с. 40–41).

Підсумовуючи усе вище, можемо дійти висновку, що булінг – це соціальна негативна поведінка особистості або групи із декількох осіб, яке ґрунтується на таких чинниках, як конкуренція, влада, заздрість тощо та поширюється на іншу особу або групу людей.

**Типові ознаки булінгу. Процес булінгу.** Уточнивши поняття «булінг», виникає потреба з'ясувати характерні ознаки, за якими можна

визначити його наявність. Серед типових ознак булінгу виділяють: «систематичність (повторюваність) діяння; наявність сторін – кривдник (-ця) (булер), потерпілий (-а) (жертва булінгу), спостерігачі (за наявності); дії або бездіяльність кривдника (-ці), наслідком яких є заподіяння психічної та/або фізичної шкоди, приниження, страх, тривога, підпорядкування потерпілого (-ої) інтересам кривдника (-ці), та/або спричинення соціальної ізоляції потерпілого (-ої)» (Андрєєнкова, 2020, с. 40–41).

Для розуміння процесу булінгу вважаємо за доцільне звернути увагу на його суб'єктний склад:

1. «Кривдники». Як стверджує Д. Олвеус, «кривдників» можна схарактеризувати як індивідів із високим потенціалом загальної агресивності і озлобленості. Кривдники володіють неадекватною (завищеною, а іноді й заниженою) самооцінкою (Арпентьева, 2016, с. 18), також у них спостерігається велика потреба в домінуванні на іншими людьми, адже вони знущаються не тільки над «жертвами», але й над близькими людьми, учителями та іншими.

2. «Жертви». Булінг – це тривалий процес, і в цей час «жертва» знаходиться в стані тривожності та страху. Жертва відрізняється замкнутістю, чутливістю, відчуженням, схильністю ухилитися від конфліктів, різними проявами психосоматичних симптомів, слабкістю, підвищеним рівнем тривожності, неконструктивною стратегією оволодіння складних ситуацій і невпевненістю в собі. У них розвиваються різні проблеми, пов'язані із спілкуванням, а також знижена навчальна мотивація (Аудмайер, 2016, с. 45).

3. «Свідки». До свідків відносяться ті, хто не бере безпосередньої участі в цькуванні. Однак присутність їх поруч під час знущань може призводити до розвитку у свідків почуття власного безсилля і до зниження самооцінки. Відтак, від булінг страждає не тільки жертва, але і навколишні, які не змогли дати відсіч кривдникові (Бондар, 2008, с. 78).

Отже, булінг може проявлятися як форма агресивної поведінки, у якій будь-хто навмисно і багаторазово заподіює шкоду або незручність. Проаналізувавши структуру та визначивши типові

ознаки булінгу, вважаємо за доцільне окреслити його основні форми.

На сучасному етапі розвитку суспільства набувають широкого поширення негативні тенденції міжособистісних взаємин в умовах освітнього середовища. Таке поширення найчастіше виражається у формах різного роду тиску і, як правило, має насильницький характер над особистістю, що безпосередньо можна визначити як проблему булінг.

Погоджуємося з Д. Кутузовою (2007), яка наводить такі форми прояву булінгу: «Фізична (завдання ударів, штовхання, пошкодження або крадіжка власності), словесна (обзивання, глузування або висловлювання, якими ображається стать, раса або сексуальна орієнтація), соціальна (виключення інших із групи чи розповсюдження пліток або чуток), письмова форма (написання записок або знаків, що є болючими чи образливими), електронна або кібербулінг (розповсюдження чуток та образливих коментарів з використанням електронної пошти, мобільних телефонів, сайтів соціальних мереж)» (с. 72–90).

Отже, вважаємо, що булінг може приймати форму фізичного або мовленнєвого контакту або ще більш витончених дій; це форма вербальної взаємодії, що в певному прояві може розцінюватися як цькування.

Тому під «булінгом в учнівському колективі закладу загальної середньої освіти» будемо розуміти форму соціально агресивної поведінки здобувача освіти або групи із декількох здобувачів, який (яка/які) цілеспрямовано і багаторазово заподіює шкоду або незручність іншому здобувачу освіти або обмеженій групі учнівського колективу ЗЗО і може виражатися не тільки у фізичному, а й в психологічному насильстві.

**Аналіз статистичних даних щодо поширення проявів булінгу в закладах середньої освіти.** Практично в кожному класі є здобувачі освіти, які стають об'єктом глузувань і відкритих знущань. Біль, страх і приниження іноді тривають незначну кількість часу, пов'язане це із швидкою зміною об'єкта-жертви, може тривати як кілька років так і до закінчення закладу загальної середньої освіти, іноді може залишатися на все життя. Майбутні вчителі ЗЗО

повинні навчитися розпізнавати та зупиняти прояви булінгу, запобігати виникненню нових випадків. Тому доречно проаналізувати характерні риси прояву булінгу на всіх рівнях загальної середньої освіти.

Булінг у початковій школі. Український центр оцінювання якості освіти оприлюднив інформацію про загальнодержавне моніторингове дослідження якості початкової освіти. Заключна частина цього звіту присвячена проблемі булінгу в початковій школі (Бахрушин, 2019).

Загалом в опитуванні взяли участь 9 077 здобувачів освіти (4 535 під час складання тесту з читання і 4 542 – тесту з математики). Найтипівшими представниками були здобувачі звичайних загальноосвітніх шкіл, розташованих у містах обласного підпорядкування. Водночас, 23 % учнів представляли сільські школи, 9 % – малі (від 7 до 15 дітей на паралелі) заклади, 24 % – спеціалізовані школи, гімназії, ліцеї та колеґіуми.

Більшість опитаних учнів частково або повністю погоджуються з такими твердженнями: «мені подобаються мої однокласники» (87,2 %); «я почуваюся щасливим/-ою, коли я в школі» (67,0 %); «учителі ставляться до мене добре» (92,6 %). Проте, понад 11% опитаних здобувачів освіти не відчують себе щасливими у школі, 3,7 % не подобаються однокласникам, а 2,4 % не вважають, що вчителі ставляться до них добре. Майже третина здобувачів освіти відповіли, що принаймні кілька разів на тиждень їм говорять у школі образливі слова (Бахрушин, 2019).

Соціальні опитування ЮНІСЕФ (*Опитування*, 2019), U-Report (2016), «Здоров'я та поведінкові орієнтації учнівської молоді (HBSC)» (2018) свідчать, що різні прояви агресивної поведінки спостерігаються в більшості молодших школярів: це і висока частота агресивних дій, і пряма фізична агресія, і наявність ворожих агресивних дій, спрямованих на заподіяння фізичного болю або страждань однолітків. Навіть деякі діти (з підвищеною агресивністю) в молодшому шкільному віці проявляють значно більш виражену схильність до агресивності, ніж ту, що потім може проявитися в майбутньому їх житті. Для них характерними є такі прояви агресивності, як достатньо часте

втрачання контролю над собою; суперечки і сварки; відмова виконувати прохання дорослих; схильність звинувачувати інших у своїх помилках і невдачах; не здатність забути про образу тощо.

Аналіз робіт вітчизняних учених (Аудмайер, 2016; Кормило, 2015; Мотлях та ін., 2020) дозволяє стверджувати, що агресивність як властивість притаманна багатьом дітям, але виникає в силу різних причин. У якості зовнішніх причин дослідники визначають такі: сім'я, у якій росте дитина; спілкування з однолітками; копіювання дитиною персонажів фільмів, вигаданих героїв; вплив телебачення тощо. Внутрішніми причинами прояву агресивності молодших школярів є: наявність внутрішнього дискомфорту, невпевненості; невміння висловлювати негативні емоції, контролювати себе; висока тривожність, відчуття нездоланої людини; занижена самооцінка; прагнення привернути увагу дорослих.

Майкл Раттер – перша людина, яка була призначена професором дитячої психіатрії у Великобританії. Його називали «батьком дитячої психології». У книзі «Допомога важким дітям» (1987) науковець виділив три групи дітей, які відрізняються мотиваційною спрямованістю при здійсненні агресивних дій. До першої групи відносять дітей (імпульсивно-демонстративні), які зазвичай використовують агресію як засіб привертання уваги, задля отримання емоційного відгуку від інших. Агресивність у таких дітей швидкоплинна, ситуативна, проте не вирізняється особливою жорстокістю. Їх агресія носить мимовільний, безпосередній та імпульсивний характер, а негативні ворожі дії швидко змінюються дружельюбними. Другу групу складають діти (нормативно-інструментальні), які використовують агресію зазвичай як норму поведінки під час спілкування з однолітками. Агресивні дії виступають як засіб досягнення конкретної мети. Відчуття задоволення в них з'являється після досягнення результату, а не в момент агресивних дій. При цьому в будь-якій діяльності вони прагнуть бути в позиції лідера, який підпорядковує і пригнічує інших. До третьої групи відносять дітей (цілеспрямовано-ворожі), для яких нанесення шкоди виступає як самоціль. Вони відчувають задоволення, коли завдають

одноліткам біль та принижують. Зазвичай такі діти вибирають для своїх агресивних дій одну-дві постійні жертви – слабших дітей, нездатних до захисту чи відповіді. Почуття провини або каяття при цьому абсолютно відсутні. Норми і правила поведінки відкрито ігноруються. Для таких дітей особливо характерна мстивість і злопам'ятність.

Отже, агресивність в учнівському колективі ЗЗСО в молодшому шкільному віці – явище неоднорідне, у якому за зовні схожою картиною проявів можуть бути різні причини, механізми та мотиваційна спрямованість. Майбутні вчителі мають змогу під час педагогічної виробничої практики продемонструвати власні уміння виявлення булінгу та провести профілактичні заходи в учнівських групах щодо запобігання виникнення булінгу.

Булінг в учнівському колективі на другому рівні повної загальної середньої освіти (базова середня освіта). Одна з найважливіших особливостей булінгу полягає в тому, що ставлення до нього дітей з віком змінюється. Індекс популярності особистості в цьому віці пов'язаний як з просоціальною, так і з антисоціальною поведінкою. Вивчення, під час проходження різних видів практики, учнівських колективів закладів загальної середньої освіти другого рівня повної загальної середньої освіти показало, що центральні місця в системі їх взаємовідносин посідали, з одного боку, «зразкові особистості», яких уважали неагресивними, спортивними, лідерами, старанними і товариськими, а з іншого – «круті особистості», які сприймалися як популярні, агресивні і фізично розвинені.

Дитячий фонд ООН (ЮНІСЕФ) підрахував, що за 2017 рік чверть (24%) дітей в Україні стали жертвами булінгу (цькування) у школах, при цьому майже половина (40%) потерпілих не ділилися цим ні з ким. А у підлітковому віці, цькувань зазнали більше третини здобувачів освіти. В аналітичному звіті ЮНІСЕФ «Булінг та кібербулінг у підлітковому середовищі України» (2019) надав такі результати (рис. 1): 35 % брали участь в ображанні, приниженні або знуцанні над іншими; 38 % були жертвами образ, знуцань, принижень іншими.

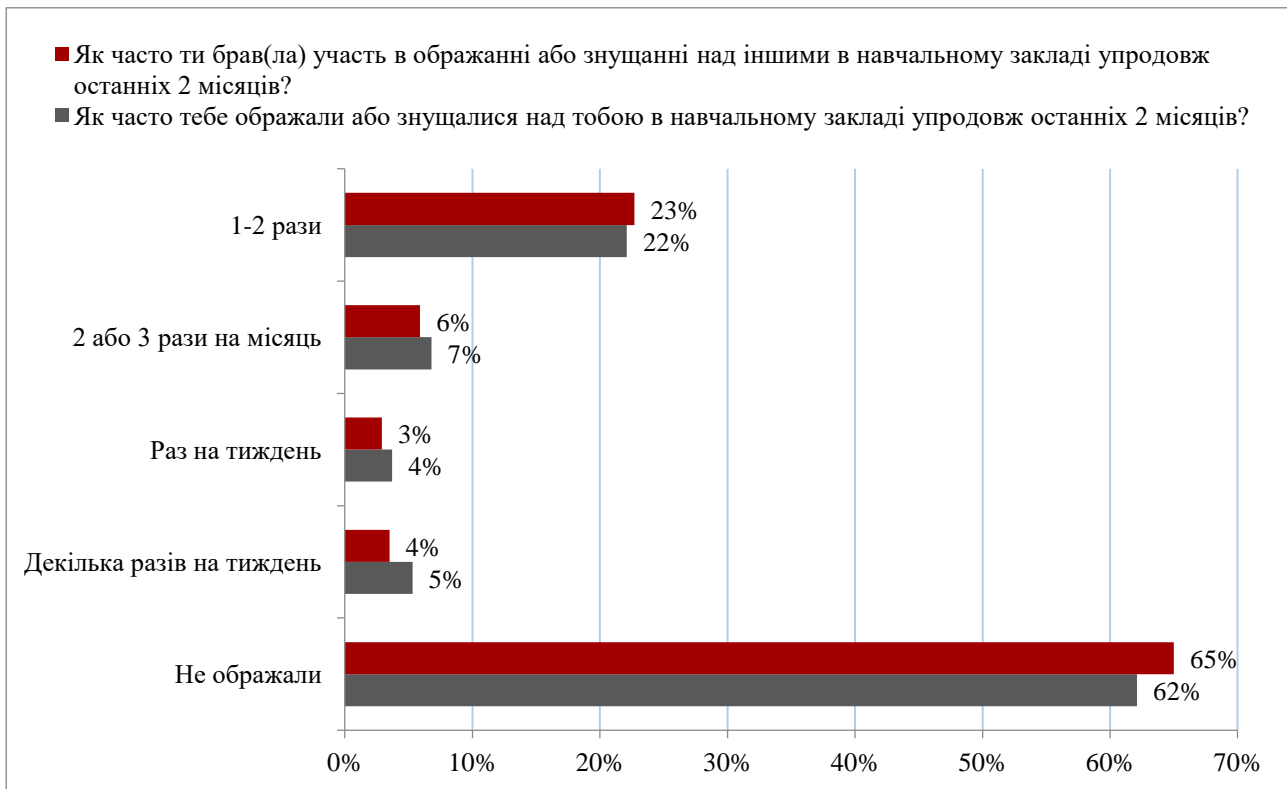


Рис. 1 Статистичні дані щодо булінгу серед підлітків України (Булінг та кібербулінг, 2019)

У дослідженнях вітчизняних та зарубіжних учених (Кормило, 2015; Мелезіні, 2016; Стремецька та ін., 2014; Афроз Ян, Шафкат, 2016) показано, що у дітей 10-11 років переважають прояви фізичної агресії, а у підлітків 14-15 років на перший план виходить вербальна агресія. Максимальні показники прояву всіх форм агресії (як фізичної, так і вербальної) виявляються саме в 14-15 років. Але динаміка зростання фізичної й вербальної агресії разом у процесі зростання неоднакова: прояви фізичної агресії можуть збільшуватися не істотно, а прояви вербальної агресії зростають більш швидкими темпами. Можна спостерігати такі зміни у поведінці дітей, як непокора, ворожість, лайка, жорстокість, відстороненість, таємничість, брехливість тощо. У цей період підлітки стають егоїстичними по відношенню до інших, їх не цікавлять почуття, бажання тих, хто поруч. Навіть якщо виникає відчуття провини – шукають способи уникнути покарання, намагаються звинуватити в проблемах інших. Тобто їх антисоціальна поведінка проявляється у всьому.

А. Король (2009), студентка Школи соціальної роботи ім. В. І. Полтавця

Національного університету «Кієво-Могилянська академія» у статті «Причини та наслідки дослідження явища булінгу», зазначає, що згідно з результатами анкетування, проведеного Міністерством юстиції України, приниження в школі зазнавало 45 % опитаних дітей у Закарпатській області, половина опитаних школярів Київської області і більше половини дітей Одещини були свідками чи жертвами булінгу в ЗЗСО. Серед чернівецьких школярів морального приниження хоч раз у житті зазнавали 48 % учнів; фізичного кривдження – 27 %; нападу з боку групи – 14 %; пограбування – 12 %; сексуальної загрози – 8 % опитаних.

Проте вважаємо за необхідне наголосити, що крім агресивного порушення одиночного типу, існує ще і груповий агресивний тип прояву булінгу. Характерною домінуючою особливістю його є агресивна поведінка, що виявляється у вигляді групової активності в компанії однолітків зазвичай поза межами дому. Учасники таких груп залучаються до пропусків занять у закладах освіти, утеч з дому, вандалізму, фізичного насильства, незначних адміністративних правопорушень. Крім того, майбутнім учителям



ЗЗСО важливо знати про такі угруповання в межах міста чи села, щоб запобігти значним наслідкам такого угруповання. Для цього доречно проводити як фронтальні, так й індивідуальні бесіди, анонімні опитування, тренінги довіри тощо.

Варто зауважити, що форми і способи булінгу постійно змінюються. Новітнє «досягнення» в цій галузі – так званий кібербулінг, тобто булінг, що здійснюється за допомогою електронних засобів комунікації, цифрових технологій. Він може відбуватися в соціальних мережах, платформах обміну повідомленнями (месенджерах), ігрових платформах. Це неодноразова поведінка, спрямована на залякування, провокування гніву чи приниження тих, проти кого він спрямований (ЮНІСЕФ). При цьому головний кривдник, чи кривдники, найчастіше залишаються в тіні всього процесу булінгу. Тобто вони лише починають цю «гру» влучним висловом, недоречним фотознімком тощо, а решта користувачів починають підтримувати цю позицію, обговорювати, принижувати, саме тоді вони стають прямими учасниками булінгу зі сторони кривдника.

**Засоби попередження виникненню явища булінгу в освітньому середовищі школи.** Для профілактики булінгу учителями доцільне впровадження інноваційних форм та методів роботи, як під час занять, так і під час виховних заходів. Педагогам необхідно акцентувати увагу здобувачів освіти на тому, що є телефони довіри, дорослі (учителі, соціальні працівники, психологи, батьки), до яких можна звернутися за допомогою щодо припинення булінгу; також можна запропонувати переглянути фільми/презентації роз'яснювального характеру щодо можливих наслідків булінгу тощо. У процесі навчальної діяльності (під час проведення уроків) учителям доречно продумувати та використовувати різні прийоми в роботі зі здобувачами освіти. Наприклад, для профілактики фізичного цькування через поганий зір педагог може запропонувати всьому класу примружити очі та прочитати текст з дошки, пояснюючи при цьому, що діти, які мають таку ваду, не заслуговують цькування. Доречно проводити систематичні

заняття про толерантність, рівність прав та свобод, звертати увагу на значення індивідуальності та її особливих здібності. Необхідно акцентувати увагу, що всі люди різні, тому погляди чи стиль життя колективу не завжди збігаються.

Крім цього, у питаннях запобігання булінгу емпірично підтвердили ефективність Шкільні служби порозуміння. Шкільна служба порозуміння – «це команда підготовлених медіаторів (найчастіше старшокласники), які допомагають школярам розв'язувати конфлікти мирним шляхом, використовуючи в роботі методи (медіацію, коло), техніки (я-твердження, стратегію «виграш-виграш», перефразування тощо), і працюють над формуванням та налагодженням безпечної, комфортної атмосфери в закладі освіти» (Лугінець та ін., 2021, с. 52). Головна мета шкільної служби порозуміння – вирішення конфліктних ситуацій у групі, в освітньому закладі загалом. Учасники цієї служби допомагають роз'яснити поняття булінг та його види, донести до відома здобувачів освіти алгоритм дій у випадках цькування.

**Висновки.** Аналіз сучасного стану профілактики булінгу в закладах загальної середньої освіти в Україні показав, що майже половина дітей та підлітків брали участь у приниженні або знуцанні надіншими, або ж зазнавали образ, знуцань іншими, що пригнічує духовну повноцінність особистості. Проаналізовані та узагальнені нами різноаспектні наукові роботи вітчизняних і закордонних дослідників дали змогу виявити чинники, що спричиняють розвиток булінгу в дитячому колективі, та його окремі прояви. Зокрема, виявлено, що дитяча агресивність притаманна більшості випадків, проте вона виникає через різні внутрішні та зовнішні причини. Ключовими ознаками цього процесу в колективі є страх, жорстокість, образи, які відчувають його учасники. Цілеспрямовані дії кривдників відбуваються через фізичні (побиття, шкода речам) чи мовленнєві дії (пригнічення, насмішки). Найбільше занепокоєння сьогодні викликає один з видів булінгу – кібербулінг, проблема якого все більше поглиблюється, зумовлюючись динамічним розвитком цифрових технологій.

Попередження булінгу педагогами в процесі проходження ними педагогічної практики в закладах загальної середньої освіти доречно проводити на всіх етапах освітньої діяльності, застосовуючи при цьому різноманітні форми та методи роботи як із здобувачами освіти,

так і з батьками, адже першочергово саме від них залежить поведінка дитини в школі та суспільстві. **Перспективи подальших досліджень** можуть стосуватися розробки практичних методик щодо запобігання булінгу для всіх рівнів освіти України.

### Література

- Арпентьева М. Р. Проблема соціального порядку і насильство в школах. *Проблеми сучасної освіти*. 2016. № 5. 18 с.
- Аудмайер К. Всі на одного : Як захистити дитину від цькування в школі. Київ : ТОВ «Альпіна Паблішер», 2016. 45 с. .
- Бахрушин В. Булінг у початковій школі : деякі результати моніторингового дослідження. Нова українська школа. 2019. URL : <https://nus.org.ua/view/bulging-u-pochatkovij-shkoli-deyaki-rezultaty-monitoryngo-vogo-doslidzhennya/>.
- Бондар В. Насильство над дитиною веде до деформації особистості. *Соціальна педагогіка*. 2008. № 4. 78 с.
- Булінг та кібербулінг у підлітковому середовищі. *Статистичні дані щодо булінгу серед підлітків України*. URL : <https://www.unicef.org/ukraine/bullying-cyberbullying-teens-Ukraine>.
- Возрастная и педагогическая психология / под ред. А. В. Петровського. Москва, 1979. С. 124 – 125.
- Глобальне опитування про булінг (знуцання у школах). *U Report*. 2016. URL : <https://ukraine.ureport.in/opinion/566/>.
- Гуггенбуль А. Лиховісне чарівність насильства. Профілактика дитячої агресивності та жорстокості і боротьба з ними. Санкт-Петербург : Академічний проспект, 2000. 220 с.
- Детская и подростковая психотерапия / под ред. : Д. Лейна, Э. Миллера ; пер. с англ. : Мухиной Н. А. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 438 с.
- Дослідження булінгу в просторі організованого дитячого колективу / Л. Прокоменко, В. Тетьоркіна, О. Оловеренко та О. Пальчик. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 62, Т. 1. С. 70–73. URL : <http://surl.li/amvef>.
- Про освіту : Закон України від 02.10.2021 р. № 2145-VIII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
- Запобігання та протидія проявам насильства: діяльність закладів освіти: навч.-метод. посібник / Андреевкова В. Л., Байдик В. В., Войцях Т. В. та ін. Київ : ФОРМІС, 2020. 196 с.
- Кібербулінг – що це та як це зупинити? 10 фактів, які підлітки хочуть знати про кібербулінг. ЮНІСЕФ. URL : <https://www.unicef.org/ukraine/cyberbullying>.
- Кодекс України про адміністративні правопорушення від 01.10.2021. № 80731-X. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/80731-10#Text>.
- Кормило О. Явище булінгу в освітньому просторі. *Проблеми гуманітарних наук*. Серія «Психологія». Випуск 35. 2015. С. 174–187. URL : <http://surl.li/amvas>.
- Король А. Причины та наслідки булінгу. *Відновне правосуддя в Україні*. 2009. С. 84–93. URL : <http://surl.li/amvdy>.
- Координаційний центр з надання правової допомоги. *Новини*. URL : <https://www.legalaid.gov.ua/category/novyny/>.
- Кутузова Д. А. Травля в школе: что это такое и что можно с этим делать. *Журнал практического психолога*. 2007. № 1. С. 72–90.
- Морозов О. А. Особенности буллинга и моббинга. *Актуальные проблемы авиации и космонавтики*. 2010. № 6. С. 262–263.

- Насильство та булінг в освітньому середовищі. *Результати соціологічного дослідження*. Київ : Укр. ін.-т. соц. дослід. ім. О. Яременка 2018. URL : [https://kubg.edu.ua/images/stories/podii/2018/10\\_26\\_bullying\\_02.pdf](https://kubg.edu.ua/images/stories/podii/2018/10_26_bullying_02.pdf).
- Опитування ЮНІСЕФ : понад третина молодих людей у 30 країнах світу потерпають від онлайн-булінгу. 2019. URL : <http://surl.li/gkmq>.
- Пономарев В. И. Исследования акцентуаций характера участников буллинга в контингенте подростков регионального социального заведения для несовершеннолетних. *Світ медицини та біології*. 2013. № 3 (39). С. 125–130. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/S\\_med\\_2013\\_3%2839%29\\_41](http://nbuv.gov.ua/UJRN/S_med_2013_3%2839%29_41).
- Мотлях О., Андросюк В., Левченко Ю., Суденко Ю. Психологічні чинники протидії булінгу (аналітичний огляд). Київ : 2020. 35 с.
- Протидія булінгу. Міністерство освіти і науки України. URL : <https://mon.gov.ua/ua/tag/protidiya-bulingu>.
- Раттер М. Р. Помощь трудным детям : Пер. с англ. / общ. ред. А. С. Спиваковской ; предисл. О. В. Баженовой и А. Я. Варга. Москва : Прогресс, 1987. 424 с.
- Лугинець Н. В., Павлівська І. М., Сафонова О. В., Скиба О. Ю., Шамардіна А. В. Створення безпечного освітнього середовища в закладі середньої освіти з інклюзивним навчанням шляхом запровадження в освітній процес шкільної служби порозуміння *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. 47–58. DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3-5>
- Стремецька В. О. Алексєєнко Г. О. Булінг у підліткових шкільних колективах. *Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. 2014. Вип. 31. С. 177–179. URL : <http://surl.li/amvct>.
- Уварова О. Мобінг : цькування на робочому місці. *Директор школи*. Україна. 2008. № 9. 31 с.
- Харківська А. А. Формування та розвиток цифрової компетентності педагога в системі навчання впродовж життя – вимога часу. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : зб. наук. пр. Укр. інж.-пед. акад. Харків, Вид-во УІПА, 2020. № 66. С. 98–105.
- Melezini M. Przystępstwo znęcania się w kontekście przemocy w rodzinie. Białystok. 2016. 400 s. . URL : [https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/5874/1/AD\\_Sledziewski\\_Przestepstwo\\_znecania\\_sie\\_w%20kontekscie\\_przemocy\\_w\\_rodzinie.pdf](https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/5874/1/AD_Sledziewski_Przestepstwo_znecania_sie_w%20kontekscie_przemocy_w_rodzinie.pdf).
- Afroz MS.Jan, Shafqat Husain Bullying in Elementary Schools: Its Causes and Effects on Students. 2015. Vol.6. No.19. URL : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079521.pdf>.

### References

- Afroz, MS.Jan & Shafqat, Husain (2015). Bullying in Elementary Schools: Its Causes and Effects on Students. Vol. 6. No.19. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079521.pdf> (eng).
- Andrieienkova, V. L., Baidyk, V. V. & Voitsiakh, T. V. ta in. (2020). Prevention and counteraction to violence: the activities of educational institutions: a textbook : Individual entrepreneur Nichoha S. O. (ukr).
- Arpentieva, M. R. (2016). The problem of social order and violence in schools. *Issues of modern education*. № 5. (ukr).
- Audmaier, K. (2016). All against one: How to protect a child from bullying at school : «Alpina Publisher» (ukr).
- Bakhrushyn, V. (2019). Bullying in primary school: some results of a monitoring study. *New Ukrainian School*. <https://nus.org.ua/view/buling-u-pochatkovij-shkoli-deyaki-rezultaty-monitoringovogo-doslidzhennya/ukr>.
- Bondar, V. (2008). Violence against a child leads to a deformation of personality. *Social pedagogy*. № 4. (ukr).
- Bullying and cyberbullying in adolescence. Statistics on bullying among adolescents in Ukraine. <https://www.unicef.org/ukraine/bullying-cyberbylling-teens-Ukraine> (ukr).
- Code of Ukraine on Administrative Offenses of 01.10.2021. № 80731-X. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/80731-10#Text> (ukr).

- Cyberbullying – what is it and how to stop it? 10 facts that teenagers want to know about cyberbullying. UNICEF. <https://www.unicef.org/ukraine/cyberbullying> (ukr).
- Global survey on bullying (bullying in schools). UReport. (2016). [https://ukraine.ureport.in/opinion/566/\(ukr\)](https://ukraine.ureport.in/opinion/566/(ukr)).
- Huhnenbiul, A. (2000). The sinister charm of violence. Prevention and control of child aggression and cruelty : Akademichnyi prospekt (ukr).
- Kharkivska, A. A. (2020). Formation and development of digital competence of a teacher in the system of lifelong learning is a requirement of time. *Problems of engineering and pedagogical education: a collection of scientific works of the Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy*. Kharkiv. UEPA Publishing, № 66. 98–105.
- Kormylo, O. (2015). The phenomenon of bullying in the educational space. *Problems of the humanities. Psychology series*. Issue 35. 174–187. <http://surl.li/amvas> (ukr).
- Korol, A. (2009). Causes and consequences of bullying. *Restorative justice in Ukraine*. 84–93. <http://surl.li/amvdy> (ukr).
- Kutuzova, D. A. (2007). Bullying at school: what it is and what you can do about it. *Journal of Practical Psychology*. № 1. 72–90 (rus).
- Legal Aid Coordination Center. News. <https://www.legalaid.gov.ua/category/novyny/> (ukr).
- Lein, D. & Miller, Ye. (Eds). (2001). Child and Adolescent Psychotherapy : Piter (rus).
- Luhinets, N. V., Pavlivska, I. M., Safonova, O. V., Skyba, O. Yu. & Shamardina A. V. (2020). Creating safe educational environment in educational institutions that implement inclusive education by introducing school mutual understanding service in their learning process *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). 47–58. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3-5> (ukr).
- Melezini, M. (2016). Przystępstwo znęcania się w kontekście przemocy w rodzinie. Białystok. [https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/5874/1/AD\\_Sledziewski\\_Przestepstwo\\_znecani\\_a\\_sie\\_w%20kontekscie\\_przemocy\\_w\\_rodzinie.pdf](https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/5874/1/AD_Sledziewski_Przestepstwo_znecani_a_sie_w%20kontekscie_przemocy_w_rodzinie.pdf) (pol).
- Morozov, O. A. (2010). Features of bullying and mobbing. *Current issues of aviation and astronautics*. № 6. 26 –263 (rus).
- Motliakh O., Androsiuk V., Levchenko Yu. & Sudenko Yu. (2020). Psychological factors of resistance to bullying (analytical review). (ukr).
- On Education : the Law of Ukraine dated 02.10.2021 № 2145-VIII. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (ukr).
- Petrovsky, A. V. (Ed.) (1979). Age and pedagogical psychology. 124 – 125 (rus).
- Ponomarev, V. I. (2013). Studies of character accentuations of bullying participants among adolescents of a regional social institution for minors. *World of Medicine and Biology*. № 3 (39). 125–130. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/S\\_med\\_2013\\_3%2839%29\\_41](http://nbuv.gov.ua/UJRN/S_med_2013_3%2839%29_41) (rus).
- Prokopenko, L. , Tetorkina, V., Oloverenko, O. & Palchyk O. (2019). Research of bullying in the environment of organized children's collective. *Pedagogy of creative personality formation in higher and general secondary education*. № 62, T. 1. 70–73. <http://surl.li/amvef> (ukr).
- Ratter, M. R. (1987). Help for troubled children : Progress (rus).
- Resistance to bullying. Ministry of Education and Science of Ukraine. <https://mon.gov.ua/ua/tag/protidiya-bulingu> (ukr).
- Stremetska, V. O. & Aliksieienko, H. O. (2014). Bullying in teenage school groups. *Series "Pedagogy, social work"*. Issue 31. 177–179. <http://surl.li/amvct> (ukr).
- UNICEF survey: more than a third of young people in 30 countries suffer from online bullying (2019). <http://surl.li/gkmq> (ukr).
- Uvarova, O. (2008). Mobbing: harassment in the workplace. *School Headmaster*. Ukraine. № 9. 31. (ukr).

Violence and bullying in the educational environment. *The results of sociological research*. Kyiv: Ukrainian Institute for Sociological Research after Olexander Yaremenko (2018). [https://kubg.edu.ua/images/stories/podii/2018/10\\_26\\_bullying\\_02.pdf](https://kubg.edu.ua/images/stories/podii/2018/10_26_bullying_02.pdf) (ukr).

### **ПРЕДОТВРАЩЕНИЕ БУЛЛИНГА В ЗАВЕДЕНИЯХ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ**

**Алла Харьковская, доктор педагогических наук, профессор, проректор по научно-педагогической работе Коммунального учреждения «Харьковская гуманитарно-педагогическая академия» Харьковского областного совета, Харьков, Украина, e-mail: kharkivska\_hgra@ukr.net**

Автором проанализирован ряд разноаспектных научных исследований отечественных и зарубежных психологов, педагогов и социальных исследований всемирных организаций по статистическим данным явления буллинга в Украине. Целенаправленные действия обидчиков совершаются через физические (избиения, вред вещам) или речевые действия (угнетение, насмешки). Охарактеризованы роли участников буллинга (обидчик, жертва, свидетель) и определены главные признаки этого процесса в коллективе. Осуществлено обобщение типологии проявления агрессивности обидчиков на начальном и среднем уровне образования. Автор обращает внимание на один из видов буллинга – кибербуллинг, проблема которого приобретает все большую актуальность с динамичным развитием цифровых технологий. Предоставлено рекомендации для проведения профилактических работ предотвращения буллинга будущими учителями в заведениях общего среднего образования во время уроков, воспитательных мероприятий при прохождении различных видов практик.

**Ключевые слова:** буллинг, общее среднее образование, ученический коллектив, кибербуллинг, будущий учитель, профилактика.

### **PREVENTION OF BULLYING IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS: CURRENT STATE OF THE PROBLEM**

**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\_hgra@ukr.net**

The author defines the process of bullying in the system of general secondary education as the suppression of the spiritual fullness of the individual, as a phenomenon of deviant behavior. A number of various scientific researches of domestic and foreign psychologists and pedagogues on the interpretation and definition of bullying were analyzed. The results of social research of world organizations on statistics of the phenomenon of bullying among children in Ukraine were compared. Bullying is defined as a form of aggressive behavior in which someone intentionally and repeatedly causes harm or inconvenience. On the basis of systematization of definitions of the concept «bullying» the author's understanding of the term «bullying in general secondary education institutions» was formed. Aggression has been found to be common in many children, but it is due to a variety of internal and external causes. Purposeful actions of offenders occur through physical (beating, pushing, damaging things or clothes, limiting the chance to do something or go somewhere, etc.) or verbal actions (oppression, ridicule, mockery, accusation, etc.). The roles of bullying participants were described (offender, victim, witness) and the main features of this process in groups of students were identified (fear, cruelty, insults, scandals, disputes, etc.). The first signs of adolescent bullying are hostility, alienation, secrecy, and so on. The author generalizes the typology of aggression of offenders in primary and secondary school education. Three groups of children were identified for the demonstration of aggressive actions. It was determined that the group type of bullying can exist without the participants themselves being aware of their harmful actions. The author takes notice to one of the types of bullying – cyberbullying, the problem of which is becoming increasingly relevant. The active process of cyberbullying is

associated with the dynamic development of digital technologies. Future teachers must learn to recognize and stop the manifestations of bullying, to prevent the emergence of new cases. Therefore, the author has developed recommendations for the implementation of preventive methods to prevent bullying by future teachers in general secondary education institutions during lessons, educational activities and different types of practical trainings.

**Key words:** bullying, general secondary education institution, student group, cyberbullying, future teacher, prevention.

Стаття надійшла до редакції / Received 30.10.2021

Прийнята до друку / Accepted 19.11.2021

Унікальність тексту 92,7 % (Unicheck ID1009933216)

© Харківська Алла Анатоліївна, 2021.

DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-19>

УДК: 378

Катерина Сергіївна Червоненко

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0001-6749-2167>

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної роботи,

Комунальний заклад вищої освіти «Хортицька національна

навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради,

м. Запоріжжя, Україна

[kschervonenko@ukr.net](mailto:kschervonenko@ukr.net)

## МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Науково-методична стаття присвячена методиці дослідження готовності майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді в процесі їхньої фахової підготовки в умовах закладів вищої освіти. Здійснено аналіз стану вивчення проблеми використання волонтерської діяльності як засобу професійної підготовки працівників соціальної сфери. Розглянуто дефініцію «готовність до організації волонтерської діяльності», її компонентну структуру, виокремлені критерії та діагностичні показники. Запропоновано методику дослідження готовності майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді. Розкрито комплексний діагностичний інструментарій, представлений стандартизованими тестами, опитувальниками та авторськими діагностичними розробками.

**Ключові слова:** майбутні соціальні працівники, волонтерська діяльність, учнівська молодь, методика, діагностичний інструментарій.

**Вступ.** У сучасному українському суспільстві спостерігається активне відновлення традиції волонтерства в різних сферах життєдіяльності людини. Це зумовлює інтерес наукової спільноти до розгляду волонтерської діяльності як одного з важливих напрямів реалізації соціальної роботи, спрямованого не лише на вирішення різноманітних соціальних проблем та надання допомоги, а й на розвиток та підтримку соціально

значущих ініціатив, формування моральних якостей, виховання загальнолюдських та гуманістичних цінностей, духовний розвиток та становлення членів суспільства, особливо серед підростаючого покоління. Волонтерська діяльність для учнівської молоді виступає ресурсом формування уявлень та цінностей, конкретизації особистих життєвих цілей, розробки власної траєкторії особистісного розвитку, стає

невичерпним джерелом соціальної практики, спрямованим на набуття досвіду, спілкування, самоствердження та самореалізації. Ефективне волонтерство учнівської молоді передбачає: широкий вибір діяльності та свободу участі; ініціативність, соціальну активність та відповідальність; соціальну значущість справи та її перспективність; підготовленість суб'єктів упровадження; систему заохочень та позитивної мотивації; відкритість та готовність до співпраці й взаємодопомоги; інформування та залучення громадськості тощо.

Аналіз практичного досвіду організації волонтерської діяльності в середовищі учнівської молоді дозволяє визначити соціальних працівників та соціальних педагогів одними з найуспішніших організаторів такої діяльності, особливо в умовах закладів середньої та позашкільної освіти (Червоненко, 2020, с. 147). Саме тому перед закладами вищої освіти, які здійснюють професійну підготовку майбутніх соціальних працівників, постає важливе завдання щодо формування їх готовності до організації волонтерської діяльності учнівської молоді, виконання якого передбачає модернізацію та імплементацію інноваційного змісту, форм та методів у їхню фахову підготовку.

Різними аспектами підготовки майбутніх соціальних працівників до організації та реалізації волонтерської діяльності присвячені наукові доробки вітчизняних та зарубіжних учених. Волонтерство як ефективний метод соціально-педагогічної та соціальної роботи та засіб професійної підготовки майбутніх соціальних працівників досліджували Р. Козубовський (2014), Т. Лях (2009), Т. Острянюк, А. Мекшун (2020), В. Поліщук (2013), Л. Романовська (2013) та інші.

На думку Л. Романовської (2013), волонтерство виступає дієвим засобом професійної соціалізації студентів соціально спрямованих спеціальностей, оскільки сприяє не лише їх особистісному становленню, а й передбачає засвоєння соціальних норм, формування соціального досвіду, оволодіння різноманітними технологіями, прийомами та формами роботи з різними категоріями клієнтів.

Вплив волонтерської діяльності на професійне становлення майбутніх фахівців

соціальної сфери досліджували Т. Острянюк та А. Мекшун, які довели, що волонтерство виступає «інструментом у набутті ними важливих професійних компетенцій» та потужним потенціалом «розвитку соціально значущих професійних і особистісних якостей майбутнього соціального працівника» (Острянюк, Мекшун 2020, с. 178).

Можливості волонтерської практики для становлення професійної компетентності майбутніх соціальних працівників були розкриті Р. Козубовським (2014) з позиції дієвого інструмента профілактики девіантної поведінки учнівської молоді та В. Поліщук (2013), яка наголошувала, що волонтерська практика спрямована на «навчання фахівців соціальної сфери основним правилам життєдіяльності людини в суспільстві, засвоєння соціальної культури, норм і правил професійного співтовариства, формування професійного мислення, дій та етики», сприяє засвоєнню ними «стратегії залучення волонтерів та управління діяльністю волонтерських груп», створює умови для формування досвіду майбутньої професійної діяльності, розвитку професійно важливих спеціальних знань і вмінь, професійно зумовлених особистісних якостей (с. 153–156).

Волонтерську діяльність як ефективний метод підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, який надає можливість застосувати теоретичні знання на практиці та визначити траєкторію своєї подальшої професійної діяльності з конкретними групами клієнтів, розвиваючи професійно важливі особистісні риси: гуманність, емпатію, толерантність, соціальну активність та відповідальність, комунікативні та організаторські здібності, розглядала Т. Волковицька (2012, с. 143–148).

Неодноразово предметом дослідження Т. Лях (2009) та З. Бондаренко (2008) ставали питання визначення ефективних умов, форм і методів волонтерської роботи майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах закладів вищої освіти.

О. Богданова (2010), вивчаючи сутність волонтерської діяльності в структурі професійної соціальної роботи, визначила умови ефективної підготовки до її реалізації майбутніми фахівцями:

поглиблення змісту та доповнення новими спецкурсами програм підготовки, організацію позанавчальної діяльності волонтерського спрямування, використання технології соціального проектування в процесі навчальної діяльності.

Узагальнення результатів численних наукових розвідок дослідників доводить важливість цілеспрямованої та системної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до реалізації волонтерських ініціатив у соціальному середовищі, зокрема, учнівської молоді, «спрямованої на засвоєння спеціальних знань, формування вмінь і компетентностей, розвиток особистісних якостей та індивідуального досвіду роботи, що забезпечує формування їх готовності до здійснення зазначеного напрямку професійної діяльності» (Червоненко, 2019, с. 62–64).

У зв'язку з вищезазначеним першочергового значення набуває проблема комплексного дослідження в студентів сформованості визначеної готовності, яка виступає передумовою успішної організації волонтерської діяльності учнівської молоді в їхній майбутній професійній діяльності. Отримані в процесі емпіричного дослідження кількісні та якісні результати сприятимуть визначенню чіткої траєкторії змістового та організаційного удосконалення фахової підготовки майбутніх соціальних працівників щодо реалізації означеного напрямку професійної діяльності. Відповідно якість дослідження готовності майбутніх фахівців до організації волонтерської діяльності учнівської молоді залежатиме від методики та використаного діагностичного інструментарію.

**Мета статті** полягає в репрезентації методики та комплексного діагностичного інструментарію дослідження готовності майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді.

**Методи дослідження:** аналіз, синтез, систематизація, порівняння та узагальнення – для визначення змісту, основних компонентів, критеріїв та показників готовності соціальних працівників ув теорії й практиці професійної освіти; формалізація – для представлення інформації за допомогою математичних

обчислень, спрямованих на визначення коефіцієнту сформованості в майбутніх соціальних працівників рівнів оволодіння вміннями щодо організації волонтерської діяльності учнівської молоді; екстраполяція – для уніфікації та поширення даних, отриманих за конкретними діагностиками щодо сформованості компонентів досліджуваної готовності.

#### **Виклад основного матеріалу статті.**

Методика дослідження являє собою «системну сукупність прийомів дослідження, систему правил використання методів, прийомів і технік дослідження» (Швець, 2016, с. 22). Важливим елементом будь-якої методики виступає підготовка засобів збору інформації, підбір та розробка інструментарію дотичного досліджуваної проблеми.

Пропонуємо розглянути методику дослідження готовності майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді відповідно до етапів, визначаючи основні елементи дослідження на кожному з них.

На першому етапі важливо ґрунтовно дослідити теоретичні аспекти проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, зокрема, їх готовності до організації волонтерської діяльності в учнівському середовищі, визначити зміст досліджуваної готовності та її компоненти.

Другим етапом, відповідно до виокремлених складових готовності, передбачено визначення критеріїв, показників та рівнів їх сформованості й представити їх детальний опис.

На третьому етапі необхідно визначити методи та ґрунтовно описати особливості їх використання в контексті конкретного дослідження.

Четвертий етап передбачає підбір та розробку інструментарію, спрямованого на дослідження кожного з представлених компонентів, узагальнення яких дозволить визначити загальний рівень сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді та представити кількісні та якісні результати дослідження.

Розкриємо детально результати впровадження запропонованих етапів,



зосередившись на репрезентації інструментарію комплексної методики дослідження.

Узагальнення наших попередніх наукових пошуків дозволило стверджувати, що готовність майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді виступає важливим компонентом професійної компетентності сучасних фахівців соціальної сфери і являє собою «інтегративну особистісну здатність, яка виявляється у стійкому бажанні займатися волонтерською діяльністю, наявності професійно важливих особистісних характеристик, володінні спеціальними знаннями, вміннями та компетентностями щодо її планування, організації, управління, реалізації, оцінювання і прогнозування з представниками учнівської молоді та складається з сукупності взаємопов'язаних компонентів: мотиваційного, особистісного, когнітивного та операційного, що знаходяться між собою в сутнісному взаємозв'язку та підпорядковані системному підходу щодо їх реалізації» (Червоненко, 2019, с. 62–64). Детальна характеристика визначених компонентів представлена в наших попередніх публікаціях (Червоненко, 2019).

У відповідності до компонентної структури готовності, було виокремлено критерії, які уточнювалися показниками: мотиваційно-ціннісний – мотиви участі та мотиваційна спрямованість на досягнення успіху у волонтерській діяльності, особистісна спрямованість та прагнення підтримувати відносини з людьми, налагоджувати соціальні контакти, сформованість альтруїстичних ціннісних установок; особистісно-рефлексивний – сформованість емпатії, лідерських якостей, комунікативної толерантності та схильностей, готовності до колективної взаємодії й рефлексії; когнітивно-знанневий – сформованість загальнотеоретичних та спеціальних знань щодо волонтерської діяльності; операційно-діяльнісний – сформованість вмінь майбутніх соціальних працівників, необхідних для організації волонтерської діяльності.

Ефективними методами дослідження готовності майбутніх соціальних працівників було визначено: аналіз (для вивчення вітчизняної та зарубіжної літератури з проблеми); порівняння

(для дослідження систем професійної підготовки майбутніх соціальних працівників щодо реалізації напрямів їх діяльності, визначенні їх типових ознак, важливих для формування готовності до організації волонтерської діяльності учнівської молоді); узагальнення (для знаходження загальних сутнісних ознак досліджуваних явищ, узагальнення отриманих результатів дослідницької діяльності); анкетування та тестування (для отримання об'єктивної інформації щодо сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді за допомоги діагностичних методик); експертну оцінку (для уточнення та порівняння результатів самооцінювання студентами рівня сформованості умінь щодо організації волонтерської діяльності учнівської молоді); бесіду (для додаткового уточнення, роз'яснення та деталізації окремих фактів, отриманих у результаті діагностичних досліджень); математичні методи (для обробки отриманих кількісних результатів дослідження).

Важливим індикатором ефективності дослідження виступає використаний методичний інструментарій, спрямований на збір емпіричної інформації, конкретних фактів, що стосуються досліджуваного феномену, зокрема, сформованості відповідних показників з їх подальшим узагальненням та інтерпретацією. Зосередимо увагу на деталізації діагностичного інструментарію комплексної методики дослідження готовності майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді, представленого стандартизованими тестами, опитувальниками та авторськими діагностичними розробками.

1. Методика Дж. Морріса Трамбауера (1995) щодо вивчення мотивів молоді, які спонукають до участі у волонтерській діяльності, призначена для виявлення мотивів участі студентів у волонтерській діяльності.

2. Методика Смекала-Кучера «Вивчення спрямованості особистості» (розроблена на основі орієнтаційної анкети Б. Басса), основним призначенням якої виступає вивчення спрямованості особистості: особистісної (спрямованість на себе), групової (спрямованість на взаємодію, спілкування) та ділової

(спрямованість на справу) (Реан, 2006). Підрахунок балів за кожною з визначених спрямованостей дозволить визначити її провідний характер та узагальнити щодо спрямування особистості, у тому числі й в процесі здійснення волонтерської діяльності.

3. Методика діагностики соціально-психологічних установок особистості у сфері мотивації та потреб (Шкала діагностики особистісної установки «альтруїзм-егоїзм» за О. Потьомкіною) дозволяє визначити рівень сформованості соціально-психологічних установок студентів, зокрема, спрямованих на «альтруїзм – егоїзм» (Фетискин, Козлов, Мануйлов, 2002). Альтруїстичні цінності виступають фундаментом волонтерської діяльності, скеровуючи прагнення особистості до прояву доброти, співчуття, милосердя заради добробуту інших.

4. Методика діагностики спрямованості особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса, метою якої є діагностика мотиваційної спрямованості особистості на досягнення успіху, в тому числі й у процесі волонтерської діяльності (Райгородский, 2003).

5. Методика «Виявлення комунікативних схильностей» (за Р. Овчаровою), спрямована на визначення рівня сформованості комунікативних схильностей респондентів (Шевенко, 2016).

6. Методика «Мотивація афіліації (МАФ)» розроблена А. Меграбяном і модифікована М. Магомед-Еміновим, спрямована на виявлення двох взаємопов'язаних мотиваційних тенденцій особистості: прагнення до людей та страх бути відкинутим (Фетискин, Козлов, Мануйлов, 2002). У контексті дослідження нас цікавить визначення рівня сформованості першої мотиваційної тенденції особистості: прагнення, потреби людини у встановленні та зміцненні добрих відносин з людьми, оскільки в процесі волонтерства важливим виступає вміння налагоджувати та підтримувати добрі відносини з різними людьми.

7. Методика «Діагностика рівня емпатії» (І. Юсупов) призначена для виявлення рівня емпатійних тенденцій майбутніх соціальних працівників (Большая энциклопедия психологических тестов, 2006).

8. Методика «Діагностика лідерських здібностей» (Є. Жаріков, Є. Крушельницький) спрямована на оцінку здібностей студентів, які дозволяють їм бути лідером (Кокун та ін., 2012). Організатору волонтерської діяльності важливо мати високий рівень сформованості лідерських якостей, які дозволять йому конструктивно керувати та координувати діяльність учнівської молоді.

9. Тест «Діагностика комунікативної толерантності» (В. Бойко) дозволяє оцінити рівень сформованості комунікативної толерантності, а також визначити, у яких ситуаціях майбутні фахівці можуть бути залучені в конфліктну ситуацію, що дозволить майбутнім організаторам волонтерської діяльності учнівської молоді попереджувати та конструктивно вирішувати конфлікти (Шевенко, 2016).

10. Методика визначення рівня рефлексії (О. Анісімов) спрямована на визначення рівня сформованості рефлексивності, колективності та самокритичності майбутніх соціальних працівників (Карпов, 2003).

11. Анкета виявлення рівня сформованості знань майбутніх соціальних працівників щодо організації волонтерської діяльності учнівської молоді (авторська розробка). Анкета складається з 5 блоків, які містять 65 питань з історії волонтерства, нормативно-правового забезпечення волонтерської діяльності, теоретичних основ, менеджменту та особливостей організації волонтерської діяльності учнівської молоді.

12. Карта самооцінки сформованості вмінь майбутніх соціальних працівників щодо організації волонтерської діяльності учнівської молоді (авторська розробка) та карта експертної оцінки сформованості вмінь майбутніх соціальних працівників щодо організації волонтерської діяльності учнівської молоді (авторська розробка), які складаються з 40 тверджень, спрямованих на дослідження рівня сформованості прогностичних, комунікативних, організаторських та аналітичних умінь студентів щодо організації волонтерської діяльності учнівської молоді. Експертами виступають викладачі, які працюють зі студентами. В обробці результатів можна використати

математичні формули, розроблені на основі авторської методики вимірювання рівня сформованості життєвої компетентності учнів В. Нечипоренко (2011). Обчислюється загальний кількісний показник (ЗКП) – загальна кількість балів, отриманих кожним респондентом:  $ZKP = 3Q_1 + 2Q_2 + Q_3$ , де  $Q_1$  – кількість відповідей, які оцінені в три бали;  $Q_2$  – кількість відповідей, які оцінені у два бали;  $Q_3$  – кількість відповідей, які оцінені в один бал. Потім обчислюється максимальний загальний кількісний показник (МЗКП).  $MZKP = 3n$ , де  $n$  – загальна кількість тверджень. Далі визначається коефіцієнт сформованості (КСп) показника за формулою (1), яка демонструє відношення між загальним кількісним показником та максимальним, відтворене у відсотковому значенні.

$$Kc_n = \frac{ZKP}{MZKP} \times 100\% \quad (1)$$

Для узагальнення результатів діагностики пропонуємо використовувати формулу визначення середнього арифметичного (2).

$$\bar{x} = \frac{x_1 + x_2 + \dots + x_n}{n} = \frac{\sum x}{n} = \frac{1}{n} \sum x \quad (2)$$

$x_1, x_2, x_3, x_4$  – кількісні результати рівнів сформованості критеріїв готовності,  $n$  – кількість критеріїв,  $\bar{x}$  – середній показник.

Запропонований комплекс діагностичного інструментарію дозволить дослідити сформова-

ність готовності до організації волонтерської діяльності учнівської молоді в майбутніх соціальних працівників відповідно до визначених критеріїв та компонентів, отримати кількісні та якісні емпіричні дані та узагальнити їх. Це, у свою чергу, сприятиме визначенню стратегічних напрямів, методів і механізмів упровадження інноваційних змін щодо вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери як агентів волонтерства в сучасному українському демократичному суспільстві.

### Висновки та перспективи подальших досліджень.

Отже, готовність майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді виступає важливою складовою їх професійної компетентності щодо реалізації практичної соціальної роботи в середовищі підростаючого покоління. Досліджувана готовність є складним багатокомпонентним феноменом, вивчення якого передбачає застосування комплексної методики дослідження та використання великої кількості методичного інструментарію, представленого стандартизованими тестами, опитувальниками та авторськими діагностичними розробками. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в апробації розробленої методики та удосконаленні представленого інструментарію.

### Література

- Богданова Е. Технологии социального проектирования в подготовке будущих социальных педагогов к волонтерской деятельности. *Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова*. 2010. Т. 16. С. 186–189.
- Большая энциклопедия психологических тестов. Москва: Изд-во Эксмо, 2006. 416 с.
- Бондаренко З. П. Організація волонтерської роботи майбутніх соціальних педагогів в умовах вищого навчального закладу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Інститут проблем виховання АПН України. Київ, 2008. 23 с.
- Волковницька Т. М. Волонтерська діяльність як метод підготовки фахівців соціальної сфери. *Проблеми соціальної роботи: філософія, психологія, соціологія*. 2012. № 1. С. 143–148.
- Життєтворчі пріоритети інноваційного розвитку навчально-реабілітаційного центру [Текст]: науково-методичне видання / Ред. кол. Г. М. Несен, І. Г. Єрмаков, В. В. Нечипоренко та ін. Запоріжжя: Вид-во Хортицького навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру, 2011. 286 с.
- Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика её диагностики. *Психологический журнал*. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.

- Козубовський Р. В. Підготовка майбутніх соціальних працівників до профілактики девіантної поведінки серед учнівської молоді в процесі волонтерської практики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Терн. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2014. 20 с.
- Кокун О. М., Пішко І. О., Лозінська Н. С., Копаниця О. В. Збірник методик діагностики лідерських якостей курсантського, сержантського та офіцерського складу: методичний посібник. Київ: НДЦ ГП ЗСУ, 2012. 433 с.
- Лях Т. Л. Соціально-педагогічна діяльність студентських волонтерських груп: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Луган. націонал. універ. ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2009. 22 с.
- Острянюк Т., Мекшун А. Дослідження впливу волонтерської діяльності на професійне становлення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 70, Т. 3. С. 175–179.
- Поліщук В. Роль волонтерської практики в процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2013. Вип. 29. С. 153–157 (Серія: Педагогіка. Соціальна робота).
- Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие. Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2003. 672 с.
- Реан А. А. Психология и психодиагностика личности: теория, методы исследования, практикум. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. 255 с.
- Романовська Л. І. Волонтерство як засіб професійної соціалізації майбутніх соціальних працівників. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. 2013. № 1. С. 77–82 (Серія : Педагогіка).
- Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва: Изд-во Института Психотерапии, 2002. 490 с.
- Червоненко К. С. Зміст та форми практичної підготовки майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді. *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. 147–154. DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-2-15>*
- Червоненко К. С. Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2019. № 17. С. 62–64
- Швец Ф. Д. Методологія і організація наукових досліджень. Навчальний посібник. Рівне: НУВГ, 2016. 151 с.
- Шевенко А. М. Методичне забезпечення відбору учнівської молоді до вищих навчальних закладів педагогічного профілю: метод. реком. Київ, 2016. 157 с.
- Trumbauer Jean Morris. *Sharing the Ministry: A practical guide for transforming Volunteers into Ministers*. NYC, 1995.

### References

- Bogdanova, Ye. V. (2010). Techniques of social design in the training of future social pedagogues for volunteering. *Bulletin of KSU named after N. A. Nekrasov*. 16. 186–189. (rus).
- Big encyclopedia of psychological tests. (2006) : Eksmo. (rus).
- Bondarenko, Z. P. (2008). Organizing future social teachers' volunteering in higher educational establishments Synopsis of Ph D thesis. (ukr).
- Chervonenko, K. S. (2020). Contents and forms of practical training for future social workers to organize students' volunteer activities. *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 Rehabilitation Academy of Zaporizhzhia Regional Council, Iss. 1(2). 147–154. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-2-15> (ukr).
- Chervonenko, K. S. (2019). Criteria, indicators and levels of future social workers' readiness to the organization of volunteer activities of students' youth. *Collection of scientific works of Khmelnytskyi Institute of Social Technologies of University "Ukraine"*. 17. 62–64. (ukr).
- Fetiskin, N. P., Kozlov, V. V. & Manujlov, G. M. (2002). Socio-psychological diagnostics of the development of personality and small groups : Publishing House of the Institute of Psychotherapy. (rus).
- Karpov, A. V. (2003). Reflexivity as a mental property and methodology for its diagnosis. *Psychology journal*. 24. 45–57. (rus).
- Kozubovskiy, R. V. (2014). Teaching future social workers to prevent students' deviant behavior during volunteer practice. *Extended abstract of candidate's thesis*. (ukr).
- Kokun, O. M., Pishko, I. O., Lozinska, N. S., & Kopanytsia, O. V. (2012). Collection of methodologies for diagnosing the leadership qualities in cadets, sergeants and officers : textbook. Research Center for Humanitarian Problems of the Armed Forces of Ukraine. (ukr).
- Liakh, T. L. (2009). Social and educational activity of student volunteer groups. Synopsis of Ph D thesis. (ukr).
- Nesen, H. M., Yermakov, I. H., & Nechyporenko, V. V. (Eds.) (2011). Life-creativity priorities of innovative development of an educational and rehabilitation center. Khortytsya Educational and Rehabilitation Multidisciplinary Center Publishing House. (ukr).
- Ostrianko, T. & Mekshun, A. (2020). Research of the effect of volunteer activities on the professional development of future social workers in higher education institutions. *Pedagogy of creative personality formation in higher and general secondary education*. T. 3. № 70. 175–179. (ukr).
- Polishchuk, V. (2013). Role of volunteer practice in the process of preparing future social workers *Scientific Bulletin of Uzhgorod National University*, 29, 153–157. (ukr).
- Rajgorodskij, D. Ya. (2003). Practical psychodiagnostics. Methodologies and tests: textbook : Publishing house «BAHRAH-M». (rus).
- Rean, A. A. (2006). Psychology and psychodiagnostics of personality: theory, research methods, practical workshop : Praim-EVROZNAK. (rus).
- Romanovska, L. I. (2013). Volunteering as a means of professional socialization. *The Scientific Issues of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University*. (Series: Pedagogy.) № 1. 77–82. (ukr).
- Shvets, F. D. (2016). Methodology and organization of scientific research : National University of Water Management. (ukr).
- Shevenko, A. M. (2016). Methodological support in the process of selecting students to higher educational institutions of pedagogical profile: methodological recommendations. (ukr).
- Trumbauer Jean Morris. (1995). Sharing the Ministry: A practical guide for transforming Volunteers into Ministers. NYC. (eng).
- Volkovnytska, T. M. (2012). Volunteering as a training method for specialists in the social sphere. *Problems of social work: philosophy, psychology, sociology*. № 1. 143–148 (ukr).

**МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ  
К ОРГАНИЗАЦИИ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕНИЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ**

**Екатерина Червоненко, кандидат педагогических наук, старший преподаватель  
кафедры социальной работы, коммунальное учреждение высшего образования «Хортицкая  
национальная учебно-реабилитационная академия» Запорожского областного совета,  
г. Запорожье, Украина, e-mail: [kschervonenko@ukr.net](mailto:kschervonenko@ukr.net)**

Стаття посвящена методике исследования готовности будущих социальных работников к организации волонтерской деятельности учащейся молодежи в процессе их профессиональной подготовки в условиях высших учебных заведений. Осуществлен анализ изучения проблемы использования волонтерской деятельности как средства профессиональной подготовки работников социальной сферы. Рассмотрены дефиниция «готовность к организации волонтерской деятельности», ее компонентная структура, выделены критерии и диагностические показатели. Предложена методика исследования готовности будущих социальных работников к организации волонтерской деятельности учащейся молодежи. Раскрыт комплексный диагностический инструментарий, представленный стандартизированными тестами, опросниками и авторскими диагностическими разработками.

Ключевые слова: будущие социальные работники, волонтерская деятельность, учащаяся молодежь, методика, диагностический инструментарий.

### **METHODOLOGY FOR STUDYING THE READINESS OF FUTURE SOCIAL WORKERS TO ORGANIZE VOLUNTEER ACTIVITIES OF STUDENTS**

**Kateryna Chervonenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Social Work, Khortytsia National Academy, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail: [kschervonenko@ukr.net](mailto:kschervonenko@ukr.net)**

*The article defines diagnostic areas of future social workers' readiness to organize volunteer activities of students in the process of their professional training in higher education institutions. It is proved that social workers and social pedagogues are one of the most successful organizers of volunteer activity, especially when working in secondary and extracurricular education institutions. The author analyzes the research publications devoted to the problem of using volunteer activity as a means of professional training of future social workers. The article puts forward the issue of complex research of formation state of this readiness in students, with it being a prerequisite for the successful organization of volunteer activities of students in their future professional activities. The article also deals with the definition of "readiness to organize volunteer activities", its component structure (motivational, personal, cognitive and operational components), selected criteria and diagnostic indicators (motivational-and-value – motives for participation and motivational focus on success in volunteering, personal focus and desire to maintain relationships with people, establish social contacts, the formation of altruistic values; personal-and-reflexive – formation of empathy, leadership qualities, communicative tolerance and inclinations, readiness for interaction in groups and reflection; knowledge-and-cognitive – formation of general theoretical and special knowledge about volunteering; operational-and-activity – formation of future social workers' skills necessary for organizing volunteer activities).*

*The methodology of studying the readiness of future social workers to organize volunteer activities of students is proposed; it consists of four stages. It is determined that effective research methods are analysis, comparison, generalization, using questionnaires, testing, expert evaluation, conversation, observation and mathematical methods. The author elaborates complex diagnostic tools aimed at collecting empirical information, specific facts of the studied phenomenon; it is represented by standardized tests, questionnaires and diagnostic tools developed by the author.*

Key words: future social workers, volunteering, students, method, diagnostic tools.

Стаття надійшла до редакції / Received 30.10.2021

Прийнята до друку / Accepted 19.11.2021

Унікальність тексту 96,1 % (Unicheck ID1009847264)

© Червоненко Катерина Сергіївна, 2021.



### Шановні колеги!

**Запрошуємо всіх бажаючих до співробітництва з виданням «Науковий журнал Хортицької національної академії. Scientific Journal of Khortytsia National Academy»**

**(Серія: Педагогіка. Соціальна робота)**

Науковий журнал заснований в 2019 році (**Серія КВ № 24104-13944Р**). Його метою є висвітлення та оприлюднення результатів актуальних наукових досліджень в галузі педагогіки та соціальної роботи.

**Dear colleagues!**

**We invite authors to cooperate with our Scientific Journal of Khortytsia National Academy**

**(Series: Pedagogy. Social Work).**

The journal was founded in 2019 (**КВ № 24104-13944Р**). The purpose of the journal is to cover and publish results of current scientific research in the field of pedagogy and social work.

#### **Тематичні рубрики журналу / Journal sections:**

1. Загальна педагогіка та історія педагогіки / General pedagogy and history of pedagogy.
2. Теорія та методика управління освітою / Theory and methodology of educational management.
3. Теорія і методика виховання / Theory and methodology of education.
4. Початкова освіта / Primary education.
5. Середня освіта / Secondary education.
6. Професійна освіта / Vocational education.
7. Спеціальна освіта / Special education.
8. Соціальна робота / Social work.

**Мови журналу:** українська, англійська.

**Journal languages:** Ukrainian, English.

Редакційна колегія наукового видання очікує подання матеріалів до наступних випусків

1(6)/2022 – до 05.03.2022

2(7)2022 – до 05.10.2022

The editorial board of the scientific edition calls for articles to be published in

Issue 1(4)2022 – till 05.03.2022

Issue 2(7)2022 – till 05.10.2022

### **ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ ТА ПОДАННЯ РУКОПИСІВ ДО НАУКОВОГО ВИДАННЯ «НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ ХОРТИЦЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ. SCIENTIFIC JOURNAL OF KHORTYTSIA NATIONAL ACADEMY» (СЕРІЯ: ПЕДАГОГІКА. СОЦІАЛЬНА РОБОТА)**

До друку приймаються лише рукописи, які не публікувалися в інших виданнях, а також не знаходяться на стадії розгляду в інших наукових виданнях. Матеріали, які не відповідають тематиці журналу, а також вимогам до змісту та оформлення наукової статті не оприлюднюються.

**Увага! Усі статті проходять подвійне сліпе рецензування експертами з числа редакційної колегії журналу, а також зовнішніми експертами.** Рецензування статті триває не менше десяти робочих днів. Після рецензування автору повідомляється про його результати (прийняття, потреба у доопрацюванні, відмова).

## ЗАГАЛЬНІ ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ ТЕКСТУ СТАТТІ

Обсяг статті: від 12 до 40 сторінок формату А4. Шрифт: Times New Roman, 14 пт. Міжрядковий інтервал: текст статті – 1,5; інше (*інформація про автора, анотації, література*) – 1,0. Абзацний відступ 12 мм; вирівнювання – по ширині. Поля: верхнє, нижнє, лівє – 20 мм, правє –10 мм. Рядки без переносів.

### Використання знаків та символів:

Тире «–», апостроф «'», лапки «», нумерація «1.», для нерозривних пробілів Ctrl + Shift + пробіл.

**Мова статті:** українська, англійська

## СТРУКТУРНІ ЕЛЕМЕНТИ СТАТТІ

**Індекс УДК** (у першому рядку зліва, без абзацного відступу)

**Ім'я, по-батькові, прізвище автора** (авторів) (у наступному рядку, справа);

**ORCID ID** (персональний код, який, за відсутності, можна отримати за посиланням: <https://orcid.org/register>).

**Інформація про автора:** науковий ступінь, вчене звання, посада, назва установи (у називному відмінку), місто, країна, e-mail.

**Назва статті** мовою статті.

Текст **анотації** (без слова «анотація») та **ключові слова** (розпочинаються словосполученням «*Ключові слова*», яке виділяють курсивом. Подаються 5-10 ключових слів) мовою статті.

**Вступ** з обов'язковим висвітленням актуальності дослідження та невирішеної раніше частини загальної проблеми; аналізом останніх досліджень і публікацій (**у статті має бути представлений якісний аналіз літературних джерел із проблеми, не можна перераховувати прізвища авторів, які вивчали питання, що досліджується**).

**Мета / цілі, завдання статті.**

**Методи** (їх основний зміст, характеристики і показники, які вони фіксують, та одиниці вимірювання)

**Текст статті** (може бути поданий із підзаголовками до структурних елементів, але не більше 3).

**Висновки** та перспективи подальших досліджень.

**Література. References.**

Назва статті, ім'я та прізвище автора, інформація про автора, текст **анотації та ключові слова не мовою статті.**

**Авторський внесок кожного із співавторів** (якщо більше, ніж 1 автор у статті). Приклад:

1) авторський внесок: Коваленко О. В. – 50 %, Мартинюк О. С. – 50%; або 2) авторський внесок: Григорчук І. П. – 40 %, Коваль З. С. – 30 %, Пасічник М. М. – 30 %.

Дата подання статті.

## ВИМОГИ ДО ОКРЕМИХ СТРУКТУРНИХ ЕЛЕМЕНТІВ СТАТТІ

### Анотації

– для статей українською мовою подається анотація українською та російською мовами (500-1000 знаків), а також англійською мовою (2000-2200 знаків);

– для статей англійською мовою подається анотація англійською та російською мовами (500-1000 знаків), а також українською мовою (2000-2200 знаків).

Вимоги до написання анотації: інформативність (анотація має бути конкретною та не містити загальні фрази), змістовність (анотація має відображати мету, зміст, основні результати та висновки дослідження), структурність (анотація повинна відповідати логіці опису результатів дослідження). Якість перекладу українською, російською та англійською має відповідати літературним нормам для кожної з цих мов.

**Текст статті повинен відповідати вимогам** Постанови Президії ВАК України від 15.01.03 р.

№ 7-05/1 та містити такі ключові складові:



- постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень і публікацій з тієї проблеми, котрій присвячується запропонована стаття та на які спирається автор;
- формулювання мети статті (постановка проблеми);
- виклад основного матеріалу статті може включати опис методології дослідження, аналіз емпіричних результатів, ретроспективний аналіз зазначеної проблеми тощо;
- висновки і перспективи подальшого розгортання дослідження за представленим напрямком.

**Оформлення посилань на літературу в тексті статті за стилем АПА.** Посилання в тексті містить інформацію: прізвище автора (редактора, укладача); рік видання, сторінковий діапазон.

**Наприклад:**

Справжній гуманізм диктує нам первинні цінності реабілітування людини (Шевцов, 2009).

За А. Шевцовим (2009) первинні цінності реабілітування нам диктує гуманізм.

А. Шевцов звертає нашу увагу на те, що «справжній гуманізм диктує нам первинні цінності реабілітування людини» (Шевцов, 2009, с. 180).

І. Єрмаков, В. Нечипоренко, Д. Пузіков (2011) стверджують: «Розвиток особистості залежить від становлення і розвитку її життєвої компетентності та життєтворчості» (с. 27).

Повторне посилання на те саме джерело (з декількома авторами) оформлюється так:

Розвиток особистості залежить від становлення і розвитку її життєвої компетентності та життєтворчості (І. Єрмаков та ін., 2011).

Якщо 6 та більше авторів, то оформлюється так:

Теорія та практика життєвого проектування саморозвитку особистості... (В. Нечипоренко та ін., 2011, с. 10).

Посилання на роботу без автора оформлюється так:

Згідно з останніми дослідженнями, українська мова посідає визначне місце серед сучасних мов світу (*Українська мова*, 2009, с. 89).

**Таблиці та інші нетекстові об'єкти** повинні бути пронумеровані та розміщені в середині тексту, в центрі.

**Граничні розміри таблиць та малюнків** у тексті (104x170) мм, **назву таблиці** розміщувати над таблицею. Мінімальний розмір шрифту таблиць – 8 пт. **Малюнки** виконуються по можливості векторною графікою. **Підпис** розміщувати під малюнком з позначенням «Рис. » та над таблицею з позначкою «Таблиця».

**Література.** Список посилань під назвою «Література» (розміщується посередині сторінки) подається без нумерації. **Усі посилання зі списку обов'язково мають бути наведені в тексті. Також усі наведені у роботі посилання обов'язково мають бути включені до списку літератури (виключення – неопубліковані матеріали).** Посилання в списку розташовуються в алфавітному порядку прізвищ авторів. Список літератури оформлюється за ДСТУ 8302:2015.

**References** (оформлюється за стилем АПА). Список літератури під назвою «References» оформлюється англійською мовою. Посилання в списку розташовуються в алфавітному порядку прізвищ авторів. При оформленні бібліографічних посилань на роботи україномовних та російськомовних авторів (кириличні тексти), рекомендуємо такий варіант структури опису посилання:

- 1) Транслітеровані ПІП автора (-ів).
- 2) Рік видання.
- 3) Переклад назви джерела англійською мовою.
- 4) (*Якщо джерело є частиною книги, періодичного, подовжуваного видання*) Назва видання англійською мовою.
- 5) Назва видавництва англійською мовою.

- 6) Номер журналу, тому, серії.
- 7) Діапазон сторінок.
- 8) Вказівка на мову оригіналу (українська / російська / англійська / польська : ukr / rus / eng / pol)

**Рекомендовані он-лайн сервіси для транслітерування кирилических текстів:**

– для джерел українською мовою – «словник ЮА» в режимі «Паспортний стандарт»

<http://www.slovyk.ua/services/translit.php>

– для джерел російською мовою – <http://www.translit.ru>

**REQUIREMENTS FOR LAYOUT AND SUBMISSION OF ARTICLES PUBLISHED  
IN THE SCIENTIFIC JOURNAL OF KHORTYTYSIA NATIONAL ACADEMY  
(SERIES: PEDAGOGY. SOCIAL WORK)**

In order to submit an article, please email the following set of documents to

**ScientificJournal.hna@gmail.com:**

1. Edited **article text** without page numbering which meets the requirements for scientific articles. Please specify the author name(s) in the file name.

2. **Covering letter** that comprises: author's surname, first name, full name of the institution they represent (without abbreviations), position, academic degree and rank, postal address, telephone number(s), e-mail address.

Only the articles that have not been published before are accepted for publication. The articles that do not meet the requirements for their content or layout will not be published. Papers will not be returned to authors.

**All articles are subject to double blind peer review.** After the review authors are informed of the results (whether their article is accepted, needs revision etc).

**GENERAL REQUIREMENTS FOR ARTICLE LAYOUT AND FORMATTING**

Article length: 12+ A4 pages Font: Times New Roman, 14 pt

Line spacing: 1.5 lines for the article text; single spacing for other texts (*information about the author, abstract, references*)

Indentation of the first line of the paragraph: 12 mm Alignment: justified

Margins: top, bottom, left – 20 mm, right – 10 mm Line-end hyphenation: no

**Symbols and special characters:**

En dash (–), straight double quotes ("..."), numbering format "1.", non-breaking space (Ctrl + Shift + Space).

**Languages:** English, Ukrainian.

**STRUCTURAL ELEMENTS**

**UDC index** (first line, on the left, without indentation)

**Author name, patronymic, surname** (next line, on the right)

**ORCID ID** (personal code; if you do not have an ORCID account, it can be created here: <https://orcid.org/register>)

**Information about the author:** academic degree and rank, position, institution, town, country, e- mail address.

**Article title** in the same language as the article.

**Abstract** text (without the word 'abstract') and **key words** (5–10 key words introduced by the 'Key words' phase *in italics*) in the same language as the article.

**Introduction** that presents analysis of recent research and publications, grounds relevance of the research that covers a general issue aspect that has not been studied yet, provides qualitative analysis of available papers on the issue (which mustn't be reduced to a mere list of authors who have looked into the issue under study).

**Aim and objectives** of the article.

**Research methods** (their content, characteristics and indicators they identify, units of measurement).

**Article's main body** (can have up to 3 subheadings for structural elements).

**Conclusions** and further research areas.

**References.**

Article title, first name and surname of the author, information about the author, summary and key words **not in the language of the article.**

**Contribution of every co-author** (if there is more than 1 author). For example: 1) authors' contribution: Kovalenko O. B. – 50%, Martynuk O. C. – 50%; or 2) authors' contribution: Hryhorchuk I. P. – 40%, Koval Z. S. – 30%, Pasichnyk M. M. – 30%.

Article submission date.

## REQUIREMENT FOR CERTAIN STRUCTURAL ELEMENTS OF ARTICLES

### Abstract and summaries

– For articles in English: an abstract in Ukrainian (2000–2200 characters) and summaries in English and Russian (500–1000 characters)

– For articles in Ukrainian: an abstract in English (2000–2200 characters) and summaries in Ukrainian and Russian (500–1000 characters)

Abstract text must be clear, concise, informative (it should not contain general words), properly structured (according to the logic of the results description). Abstract should comprise a short review of article content and results obtained. Translation into Ukrainian and Russian must comply with the standards of these languages.

**Article text must meet the requirements of the Resolution 7-05/1** of the Presidium of the Higher Attestation Commission of Ukraine of 15.01.03 and comprise the following key elements:

– Problem setting (in general) and its connection with important scientific or practical issues

– Analysis of recent research and publications on the issue the article deals with and research it is based on

– Purpose of the article (problem setting)

– Main body of the article may include the following: research methodology description, analysis of the results obtained, historical analysis of the problem, analysis of theoretical sources considering their ways to solve the problem etc.

– Conclusions and further research areas in line with the study

### **In-text citations of sources must be arranged according to the international APA guidelines,**

indicating author (editor/ compiler) surname(s), year of publication, page range.

#### **For example:**

True humanism determines primary values of human rehabilitation (Shevtsov, 2009). According to A. Shevtsov (2009), primary values of rehabilitation are determined by humanism.

A. Shevtsov draws our attention to the fact that "true humanism determines primary values of human rehabilitation" (Shevtsov, 2009, p. 180).

I. Yermakov, V. Nechyporenko, D. Puzikov (2011) state: "Personality development depends on the formation and development of their life competencies and life-creation" (p. 27).

Each subsequent mention of a source (with multiple authors) is cited like this:

Personality development depends on the formation and development of life competencies and life-creation (I. Yermakov et al., 2011).

With six or more authors, please cite the first author followed by *et al.* every time:

Theory and practice of life-long planning for personality development... (V. Nechyporenko et al., 2011, p. 10).

Sources without authors are cited like this:

According to recent research, Ukrainian language holds a special place... (Ukrainian language, 2009, p. 89).

**Tables and other non-text objects** must be numbered and placed in the text, centered. Maximum size of tables and figures is 104x170 mm.

Table title is placed above the table, centered, labeled as *Table*. Minimum font size in tables is 8 pt.

For figures and images, please use vector graphics whenever possible. Figure titles are placed under the figure, centered, labeled as *Fig*.

**Reference list** (must comply with APA style (see <https://apastyle.apa.org/>)).

All sources from the list must be cited in the text. All citations must be included into the list of references (with the only exception of unpublished works).

Cited sources in Latin characters are arranged in alphabetical order by surname of the first author. When referencing works of Ukrainian or Russian authors (originally written in Cyrillic characters),

we recommend the following structure of entries:

1. Transliterated name(s) of the author(s).
2. Year of publication.
3. Title of the reference source in English.
4. (If the source is a part of a book, periodical or continued publication)  
Title of the publication in English.
5. Name of the publisher in English.
6. Number of journal issue, volume, series.
7. Page range.
8. Original language (Ukrainian / Russian / Polish: ukr / rus / pol)

**Recommended online services for transliteration:**

For sources in Ukrainian: Slovnyk UA in passport mode (<https://www.slovnyk.ua/translit.php>)

For sources in Russian: <https://translit.ru/>

**НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ ХОРТИЦЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ  
SCIENTIFIC JOURNAL OF KHORTYTZIA 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, російська мови) – Н. В. Руколянська, к.філол. н.  
Літературний редактор (українська, російська мови) – О. Ф. Фурман, к.філол. н.  
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 30.11.21 р.  
Формат 60x84/8. Папір офсетний.  
Гарнітура Arial Narrow. Друк Riso.  
Умов. др. арк. 25,58. 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 Khortytzia National Academy»  
(Серія: Педагогіка. Соціальна робота).