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

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

Науковий журнал Хортицької національної академії

Серія:
Педагогіка. Соціальна робота
Випуск 2(5)

Запоріжжя
2021

УДК 37(051)
Н 34

Науковий журнал Хортицької національної академії. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін..]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти«Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2021. Вип. 2(5).

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 GoogleScholar, Index Copernicus International, бази даних ICI World of Journals (Index Copernicus International), пошукової системи OpenUkrainianCitationIndex (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, Wroclaw 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 Хейкіївна, 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).

Крашеніннік 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).

Коробченко Ангеліна Анатоліївна, доктор історичних наук, професор кафедри педагогіки і педагогічної майстерності, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна).

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

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

Мосаєв Юрій Володимирович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи Хортицької національної академії (Україна).

Схвалено рішенням Вченої ради Хортицької національної академії
Протокол № 4від 23.12.2021

© Хортицька національна академія, 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 2(5)

Zaporizhzhia
2021

UDC 37(051)
H 34

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. 2(5).

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 abstarcts "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, Wroclaw 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 theDepartment 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:
AndriiShevtsov, DoctorofPedagogicalSciences, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine**,** leading researcher at theState Institution of Science «Research and Practical Center of Preventive and Clinical Medicine» State Administrative Department (Ukraine).
AnhelinaKorobchenko, DoctorofHistoricalSciences, Professor at the Department of Pedagogy and Pedagogical Skills, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Ukraine).
Tetiana Odynets, Doctor of Science of Physical Education and Sport, Professor, Head of the Department of Physical Rehabilitation, Khortytsia National Academy (Ukraine).
Kateryna Chervonenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Social Work, Khortytsia National Academy (Ukraine).
Yuriy Mosaev,Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Social Work of Khortytsia National Training and Rehabilitation Academy, Zaporizhia Regional Council (Ukraine)

Approved by the Academic Council of the Khortytsia National Academy
Protocol № 4 of 23.12.2021.

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.

© Khortytsia National Academy, 2021

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Комарницький О. Б., Комарницька Л. М.Бригадно-лабораторний метод навчання і студентство педагогічних закладів освіти УСРР (середина 20-х – початок 30-х рр. ХХ ст.).....7
Цибулько Л. Г., Сергієнко М. С.Особливості іперспективи змішаного навчання у сучасному освітньому процесі.....17

РОЗДІЛ 2. ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Крашеніннік І. В.Модель формування фахових компетентностей майбутніх інженерів-програмістів в умовах скороченого циклу професійної підготовки в університетах.....24
Плахотник О. В., Соколовська І. А., Гончаренко О. М., Юхно Ю. О., Цимбал В. А., Будагов Р. І. Підготовка майбутніх фахівців вищої школи до професійного самовдосконалення.....34
Прокопенко А. О. Методологічні підходи до дослідження педагогічної концепції едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти.....45
Степанець І. О., Отрошко Т. В.Науково-методична робота у закладі вищої педагогічної освіти як засіб підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників.....54
Тимченко Г. М., Літвінова А. М.Засоби діагностики режиму дня та стану здоров'я студентів (на прикладі практичної реалізації відкритих електронних курсів в класичному університеті).....63
Харківська А. І. Поліаспектність професійної підготовки обдарованих майбутніх педагогів.....72
Харківський В. С. Розвиток соціальної компетентності фахівців медичної галузі у системі післядипломної освіти.....81

РОЗДІЛ 3. СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА

Шевцов А. Г., Ласточкіна О. В. Сучасний понятійний дискурс змішаної та гібридної форм навчання.....91
Конопляста С. Ю., БєловаО. Б. Актуальні проблеми інтеграції в освіті дітей з особливими освітніми потребами в Україні.....103
Пахомова Н. Г., Лук'яненко А. В. Комплексний підхід до діагностики мовленнєвих порушень органічного ґенезу.....112
Пінчук Ю. В., Марченко Ю. В. Корекція зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення засобами казкотерапії.....121
Никоненко Н. В. Тенденції підготовки вчителів спеціальної освіти у США у період глобального карантину.....130
Савінова Н. В., Берегова М. І., Кутержицька К. М. Критеріально-показникова база формування професійної культури майбутніх вчителів-логопедів.....139
Саєнко Т. А. Особливості організації корекційно-розвиткового процесу для дітей з синдромом дауна на різних вікових етапах їхнього розвитку.....152

РОЗДІЛ 4. СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Лещук Г. В. Віктимблеймінг як соціальна проблема.....160
Кузьміна М. О., Масюк О. П., Кузьмін В. В., Мєщан І. В. Соціальне партнерство як інструмент підготовки соціального працівника у закладі вищої освіти.....168
Харківська А. А.Формування емоційного інтелекту у майбутніх фахівців соціальної сфери.....177
Вайнола Р. Х., Сі Цзечень Характеристика педагогічної моделі формування соціальної відповідальності студентів засобами проєктних технологій.....187

CONTENTS

CHAPTER 1. GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Oleksandr Komarnitskyi , Liudmyla Komarnitska. BRIGADE-LABORATORY METHOD OF TEACHING AND STUDENTS OF PEDAGOGICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE USRR (MID 20'S - EARLY 30'S OF THE XXth CENTURY)....7

LiudmylaTsybulko,MaiiaSerhiienko. FEATURES AND PROSPECTS OF BLENDED LEARNING IN MODERN EDUCATIONAL PROCESS....17

CHAPETR 2. VOCATIONAL EDUCATION

Iryna Krasheninnik. MODEL OF FORMING PROFESSIONAL COMPETENCES OF FUTURE SOFTWARE ENGINEERS DURING THE SHORTENED CYCLE OF PROFESSIONAL TRAINING AT UNIVERSITIES....24

Olga Plakhotnik, Irina Sokolovskaya, Alexander Goncharenko, Yuri Yukhno, Viktor Tsymbal, Rasiml Budagov. PREPARATION OF FUTURE HIGHER EDUCATION SPECIALISTS FOR PROFESSIONAL SELF-IMPROVEMENT....34

Alona Prokopenko.METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE STUDY OF THE PEDAGOGICAL CONCEPT OF EDUCATION OF FUTURE TEACHERS IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF EDUCATION....45

Ivan Stepanets,Tamara Otroshko.SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL WORK IN A PEDAGOGICAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION AS A MEANS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL WORKERS....54

Anna Tymchenko, Anastasiia Litvinova. MEANS OF DIAGNOSING DAILY SCHEDULE AND HEALTH STATUS OF STUDENTS (USING THE EXAMPLE OF PRACTICAL IMPLEMENTATION OF OPEN ELECTRONIC COURSES IN A CLASSIC UNIVERSITY)....63

Aryna Kharkivska. POLYASPECTITY OF PROFESSIONAL TRAINING OF GIFTED FUTURE TEACHERS....72

Valerii Kharkivskyi.DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCY OF MEDICAL SPECIALISTS IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE EDUCATION....81

CHAPTER 3. SPECIAL EDUCATION

Andrii Shevtsov, Olena Lastochkina. CONTEMPORARY CONCEPTUAL DISCOURSE ON BLENDED AND HYBRID LEARNING....91

Svitlana Konopliasta, OlenaBielova. CURRENT PROBLEMS OF INTEGRATION IN THE EDUCATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN UKRAINE....103

Nataliia Pakhomova, Anna Lukianenko. COMPREHENSIVE APPROACH TO THE DIAGNOSIS OF SPEECH DISORDERS OF ORGANIC ORIGIN....112

Yuliia Pinchuk, Yuliia Marchenko. CORRECTION OF COHERENT SPEECH OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT BY MEANS OF FAIRYTALE THERAPY....121

Nataliia Nykonenko. TRENDS IN SPECIAL EDUCATION TEACHER TRAINING IN THE USA DURING GLOBAL PANDEMIC LOCKDOWN....130

Nataliia Savinova, Mariia Berehova, Kateryna Kyterzhynska. CRITERIA-INDICATIVE BASE FOR PROFESSIONAL CULTURE FORMATION IN FUTURE SPEECH THERAPISTS....139

Tetiana Saienko. PECULIARITIES OF ORGANIZING REMEDIAL AND DEVELOPMENTAL PROCESS FOR CHILDREN WITH DOWN SYNDROME AT DIFFERENT AGE STAGES OF THEIR DEVELOPMENT....152

CHAPTER 4. SOCIAL WORK

Halyna Leshchuk. VICTIM BLAIMING AS A SOCIAL PROBLEM....160

Mariia Kuzmina, Oleh Masiuk, Victor Kuzmin, Ihor Mishchan. SOCIAL PARTNERSHIP AS A TOOL FOR UNIVERSITY TRAINING OF SOCIAL WORKERS....168

Alla Kharkivska. FORMATION OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN FUTURE SOCIAL SPHERE PROFESSIONALS....177

RenateVainola, Xi Zechen. CHARACTERISTICS OF THE PEDAGOGICAL MODEL OF FORMATION OF STUDENTS' SOCIAL RESPONSIBILITY BY MEANS OF PROJECT TECHNOLOGIES....187

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА
CHAPTER 1. GENERAL PEDAGOGY

DOI : https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5-1
УДК378.016:[378.4:37]477«192/193»

Олександр Борисович Комарніцький
ORCID iDhttps://orcid.org/0000-0003-3021-6550
академік НАНВО України, доктор історичних наук, професор,
професор кафедри історії України Кам'янець-Подільського
національного університету імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
kob-1974@ukr.net

Людмила Миколаївна Комарніцька
ORCID iDhttps://orcid.org/0000-0002-6742-8314
кандидат філологічних наук, учений секретар
Навчально-реабілітаційного закладу вищої освіти
«Кам'янець-Подільський державний університет»,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
kob-1974@ukr.net

БРИГАДНО-ЛАБОРАТОРНИЙ МЕТОД НАВЧАННЯ І СТУДЕНТСТВО ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УСРР (СЕРЕДИНА 20-Х – ПОЧАТОК 30-Х РР. ХХ СТ.)

У науковій статті йдеться про впровадження у педагогічних закладах вищої освіти бригадно-лабораторного методу навчання. Автори зазначають, що чимало студентів на перших порах стримано зустріли оновлення методичної складової. Керівні партійні і державні владні органи, на які було покладено відповідальність за реалізацію цього методу, використавши різноманітні засоби пропаганди, переконували молодь, що сам хід освітнього процесу вимагав впровадження активних методів навчання. Нова методика сприяла розвитку в студентів навичок самостійності, привчала їх до самоконтролю та врахування своїх сил, розуміння й усвідомленої реалізації мети роботи. Серед недоліків цього методу – скорочення теоретичних курсів, поверхневе вивчення програмного матеріалу, застарілі й часто не уніфіковані системи оцінювання знань молоді, послаблення її індивідуальної відповідальності за свою роботу.

***Ключові слова**: бригадно-лабораторний метод навчання, студенти, інститут, ланка, заняття.*

Вступ. Після здобуття Україною державної незалежності значно зріс інтерес до вивчення її історичного минулого. Незважаючи на низку праць малодослідженими залишаються 20–30-ті рр. ХХ ст. Одним із найважливіших завдань радянської влади у цей період було формування кадрів кваліфікованих спеціалістів, оскільки без них не можливо було успішно реалізувати плани перебудови суспільства на нових, соціалістичних засадах. Важливе місце у підготовці фахівців відводилося організації ідеологічно спрямованого освітнього процесу, планомірному формуванню у студентства марксистського світогляду. Значна увага приділялася вихованню у молоді почуття колективізму, товариської взаємодопомоги. У студентському середовищі періодично проводилися соціалістичні змагання. Саме у цей час відбувалася модернізація системи початкової та середньої освіти, що вимагала невідкладних заходів у вирішенні проблеми забезпечення навчальних закладів кваліфікованими фахівцями, брак яких відчувався в усіх без винятку регіонах. Реалізації цих складових були підпорядковані методи навчання, зокрема бригадно-

лабораторний, який поширився у закладах освіти радянської України у середині 1920-х рр. Досвід впровадження цього методу варто узагальнити і використати у галузі підготовки фахівців вищої кваліфікації, зокрема у напрямку розвитку у студентів навичок самостійності і самоконтролю. Нині елементи бригадно-лабораторного методу навчання використовуються у таких інноваційних методах навчання як групова форма організації навчальної діяльності, дослідницький метод, метод проектів тощо. Окремі аспекти цієї проблеми вивчали В. Липинський (2000), В. Майборода (1992), С. Ставропольцева(2017), М. Мірошниченко (1993), Г. Ясницький (1965), М. Бистров(1974) та ін. Окреслена проблема частково вивчалася на сторінках нашої монографії (Комарніцький, 2017). Все ж на сьогодні дослідники поки що не створили ґрунтовного дослідження, де б комплексно було проаналізовано використання бригадно-лабораторного методу в освітньому процесі.

Мета статті: на основі наявної наукової літератури, архівних джерел, матеріалів тогочасної періодичної преси визначити роль студентського чинника у реалізації бригадно-лабораторного методу в педагогічних закладах вищої освіти.

Методологія дослідження. Завдяки таким загальнонауковим методам як аналіз, синтез, індукція та дедукція вдалось визначити актуальність, мету, наукову новизну дослідження, сформувати його основні концептуальні положення, узагальнення і висновки. У роботі використано і декілька спеціально-історичних методів історичного дослідження. Так, завдяки ретроспективному та історико-генетичному методам вдалося відстежити хроніку подій, які відбувалися у процесі впровадження методу, встановити їхні причинно-наслідкові зв`язки. Проблемно-хронологічний метод застосовувався для розподілу теми дослідження на вузькі сюжетні лінії, кожна з яких, у свою чергу, розглядалася у хронологічно-логічній послідовності. Вивчаючи численні документи, як опубліковані, так і неопубліковані, ми застосовували метод контент-аналізу.

Текст статті. У перші роки першого післявоєнного десятиліття в основу освітнього процесу були покладені лекційні заняття. Для викладання природничих дисциплін використовувалися лабораторні, екскурсійні і семінарські заняття (Держархів Хмельницької обл., ф. р. 302, оп. 1, спр. 395, арк. 116–116 зв.). Ближче до середини десятиліття домінуючий лекційний метод поступово почав витісняти лабораторно-бригадний комплексний метод. Спочатку його апробовували на факультетах соціального виховання інститутів народної освіти (ІНО). Напередодні запровадження цього методу проводилася відповідна пропагандистська робота. У пресі періодично публікували матеріали, автори яких неодноразово вказували, що сам хід освітнього процесу вимагав оновлення методичної складової.

У цьому контексті важливою є роль студентів як активних учасників і відповідальних суб'єктів освітнього процесу, активних та творчих споживачів освітніх послуг. Саме вони першими відчувають на собі всі переваги і недоліки реформаційних процесів у галузі освіти. Так, у 1924–1925 навчальному році (н.р.) з Херсонського ІНО повідомляли, що «тяжко приходилося виносити студентам на своїй шкурі всякі експерименти», що, і це природно, призводило до невдоволення у студентському середовищі. Водночас, розглянувши і проаналізувавши всі чинники, сторони (як викладачі, так і студенти) дійшли до висновку, що зміни необхідні, оскільки «старий учбовий план і взагалі та постановка, яка тхнула університетщиною понад усіма вузами, ні в якім разі не може виховувати та виготувати радянського червоного вчителя» (Мазирко, 1924, с. 45). Професор Одеського ІНО О. Томсон, описавши лекцію одного із своїх колег, засвідчив, що студентству лекції були нецікаві, а відтак потрібно було впроваджувати активні методи навчання: «В аудиторії тихо. Одноманітно, мов краплі обридлого осіннього дощу, падають слова лектора. Не зупиняючись і не підносячи голосу, не прискорюючи темпу, він читає чергову лекцію. На задній лаві, приспані нудьгою, мирно хроплять студенти. Дехто із захопленням читає книжку. В кутку молодий поет закінчує недописані вірші» (Гогохія та ін., 2012, с. 689–690).

Питання про лабораторно-бригадний метод розглянули на студентських зібраннях різного рівня, рішення яких викладалися у формі ухвал. Переважно вони писалися під диктовку партійних органів. У квітні 1925 р. було проведено І Всесоюзну конференцію пролетарського студентства, у резолюції якої акцентувалася увага на те, що заклади вищої освіти мали здійснювати підготовку фахівців, які б володіли широким науковим кругозором, могли б критично оперувати допоміжним матеріалом, навичками до самостійного мислення, вирішувати практичні проблеми науковими методами і прийомами. Більшість делегатів зійшлися на тому, що готувати такого фахівця можна було б шляхом застосування семінарських, групових і лабораторних методів. Передбачалося, що лише ці методи забезпечать активну розробку студентами доведеного до їх відома завдання при більш-менш постійному керівництві викладача (Резолюции I Всесоюзной конференции, 1925, с. 75). Учасники І всеукраїнської наради пролетарського студентства, яка відбулася у тому ж 1925 році, підтримали ухвалу учасників вищезазначеної конференції і запропонували розширити семінарські групові методи викладання за рахунок скорочення лекційних курсів (Резолюции I-го Всеукраинского Совещания, 1925, с. 72). За два роки делегати ІІ всеукраїнської конференції пролетарського студентства висловилися за реалізацію ідеї «активного методу пророблення питань» і запропонували ЦБПС і НКО УСРР й надалі «йти лінією поширення активних методів навчання». Учасники зібрання були переконані, що успіх студентів йде «рівнолежно із запровадженням нових методів навчання, які розбудовують активність студентства, а значить і збільшують його успіх» (Резолюції та пропозиції ІІ Всеукраїнської конференції, 1927, с. 99). Подібні ухвали приймалися на зборах студентів окремих закладів вищої освіти. Наприклад, 06 квітня 1924 р. студенти Кам'янець-Подільського ІНО на своїх загальних зборах резюмували про те, що інститут «став на шлях семінарського викладання, …рішуче порвав зі старою системою індивідуальних зачотів… Лише в окремих випадках студенти складали зачоти індивідуально…» (Держархів Хмельницької обл., ф. р. 302, оп. 1, спр. 269, арк. 46).

Бригадно-лабораторна система («дальтон-планівська») навчання передбачала групову (гурткову) роботу, яка проводилася за такою схемою: викладач ознайомлював студентів із темою, зупинявся на її ключових аспектах, визначав план роботи, розподіляв запропоновану ним тему на окремі підтеми. Викладачі пропонували студентству список літератури, яку доцільно було використати під час підготовки до занять і призначали дні консультацій. Відомий український вчений В. Майборода повідомляє, що у Полтавському ІНО в 1925-1926 н.р. у розрізі дисциплін педагогічного циклу на лекції витрачалося 26,4 % годин, практичні роботи – 71,6 %, екскурсії – 2 %; суспільствознавчого – відповідно 47,4 %, 48,7 %, 3,9 %; природничо-математичного – 39,8 %, 42 %, 18,2 % (Майборода, 1992, с. 46).

Нова система передбачала переважно самостійне студіювання матеріалу. Для цього студентів розподіляли на ланки. Так, у Херсонському ІНО в 1924 р. було створено 12 «колективів», кожний з яких об'єднував 15 хлопців і дівчат. У свою чергу, вони об'єднувалися у «в'язки» по 5 осіб (Мазирко, 1924, с. 46). Студентство молодших курсів Коростишівського педтехнікуму розподілили на 4 ланки, кількісний склад яких налічував від 7 до 15 студентів. Загалом, на трьох курсах працювали 12 ланок. У цьому закладі наявною була проблема із забезпеченням молоді аудиторним фондом (наявними були лише 11 кімнат) (Держархів Житомирської обл., ф. р. 266, оп. 1, спр. 38, арк. 177). У Черкаському педтехнікумі формували ланки по 5-6 осіб (ЦДАВО України, ф. 166, оп. 5. Спр. 573, арк. 14). Адміністрація Проскурівського педтехнікуму дещо відійшла від усталеної норми, якої, зокрема, дотримувалися у названих нами закладах, і розподілили курс на 2 групи, кожна з яких об'єднувала від 30 до 40 осіб (ЦДАВО України, ф. 166, оп. 8. Спр. 404, арк. 10). На сторінках збірника «Записки Ніжинського Інституту Народньої Освіти» на 60 сторінках описується робота бригади «Візьми та покинь», у якій працювали 8 студентів (*Досвід*, 1925, с. 142–204). Цікавими є спогади М. Чередниченка, який

студіював у Сумському педтехнікумі. Він зазначав: «Збиралися групою, чоловік десять, і працювали разом в аудиторіях, гуртожитку або на березі річки Псел. Це не дуже ефективний метод навчання, багато часу займали суперечки. Але він нас добре згуртував» (Корж, 1999, с. 28).

Інструктивні документи фактично «прикріплювали» студентів до своїх груп: їм забороняли переходити з однієї ланки в іншу без поважних причин. Ця норма діяла упродовж навчального року, після закінчення якого групи могли переформовуватися. На чолі ланки (групи) був ланковий, якого обирали на 1 рік. Його зобов'язували контролювати стан виконання навчальних завдань («підрядів»), проводити облік відвідування лабораторій. Ланковий контактував з викладачем чи адміністрацією щодо роботи ланки, одержував від них літературу та наочність, після чого проводив їх розподіл між студентами. Щомісяця ланкові збиралися на підсумкові наради, на яких обговорювали здобутки і труднощі в організації навчальної роботи (ЦДАВО України, ф. 166, оп. 6. спр. 420, арк. 9; Держархів Житомирської обл., ф. р. 266, оп. 1, спр. 38, арк. 178).

Кожна ланка працювала за індивідуальним графіком. Відповідно, звичний нам розклад занять був відсутній. Студенти виконували поставлені завдання, індивідуально конспектували матеріал, виконували малюнки, складали схеми та діаграми, збирали та опрацьовували краєзнавчі матеріали, виконували практичні завдання тощо. Мала місце і низка інших засобів. Зокрема, використовували спостереження, виконували письмові роботи, готували доповіді, проводили індивідуальні бесіди, писали реферати, завчали матеріал з книг тощо. Як вже зазначалося, роботу переважно проводили колективно із чітким розподілом завдань між членами ланки (Держархів Житомирської обл., ф. р. 266, оп. 1, спр. 38, арк. 178зв.; спр. 135, арк. 30; спр. 150, арк. 7зв., 8зв.; Кузьмічова, 2000, с. 13; Ясницький, 1965, с. 215). Викладачі контролювали правильність виконання завдань (Держархів Житомирської обл., ф. р. 412, оп. 2, спр. 9, арк. 100зв.) і у разі потреби корегували хід роботи й надавали відповідну допомогу. При опрацюванні матеріалів дисциплін природничого циклу використовували потужності хімічних та фізичних лабораторій (Держархів Житомирської обл., ф. р. 412, оп. 2, спр. 150, арк. 7зв.). Невід'ємною складовою підготовки вчителів була педагогічна практика, для якої відводився один день на тиждень (Савчук, 1924, с. 3).

Така форма робота мала свої переваги. Насамперед, вона привчала студентів до самостійності, які без якої-небудь допомоги, свідомо ставили перед собою ті або інші задачі, цілі, планували свою роботу і здійснювали. Незаперечною позитивною рисою досліджуваного нами методу навчання є розвиток у молодих людей такої риси як самоконтроль, який дає можливість у процесі навчання цілеспрямовано проводити самоперевірку ходу і результатів власної діяльності, що, у свою чергу, сприяє виправленню і запобіганню помилок. Самоконтроль і сьогодні виступає однією з провідних професійно важливих якостей майбутніх фахівців (Казаннікова, 2020, с. 133).

Після того як студенти опрацювали навчальний матеріал організовували конференцію, на якій підводилися підсумки роботи. Результати бригади оприлюднювалися у формі доповіді одного із студентів, який представляв колектив. Від уміння цього студента презентувати здобуті результати залежала оцінка усієї бригади, що, на нашу думку, спричиняло знеособлення та призводило до відсутності особистої відповідальності всіх членів колективу за кінцевий результат. Із заключним словом виступав викладач, який підводив підсумки, звертав увагу на моменти, які у подальшому потребували певної корекції (Держархів Житомирської обл., ф. р. 266, оп. 1, спр. 135, арк. 30; спр. 150, арк. 7зв., 18 зв.; ф. р. 412, оп. 2, спр. 9, арк. 100зв.; Машкін, 1926, с. 15-17; Майборода, 1992, с. 86).

У закладах, у яких використовували бригадно-лабораторну систему організації освітнього процесу, періодично проводили її моніторинг. Що, звісно, було позитивно, оскільки дозволяло робити висновки про результативність навчання у будь-який момент і давати прогноз подальшого розвитку. Так, у вестибюлях Херсонського ІНО встановлювали «Скриньки

скарг» на дальтон-план. Викладачі і студенти анонімно могли залишити свої відгуки про результативність цього методу (Бєляєв, Мішуко та ін., 2007, с. 40). Чи було взято до уваги пропозиції учасників освітнього процесу адміністрацією цього закладу нам встановити не вдалося, оскільки здебільшого такі матеріали не оприлюднювалися.

Викладачі обліковували працю студентів. Вони вели робочу облікову книжку, на першій сторінці якої вміщували списки студентів. На цій сторінці викладачі фіксували відвідування занять. Наступні сторінки містили зміст роботи, завдання, які отримала ланка, результати їх роботи. Наприкінці облікової книжки зазначали про наслідки проведення підсумкової конференції. Студенти вели робочі зошити, у яких вони фіксували результати своєї праці (ЦДАВО України, ф. 166, оп. 5, спр. 573, арк. 15).

Заступник наркома освіти УСРР Я. Ряппо, оцінюючи бригадно-лабораторну систему організації освітнього процесу, зокрема форми контролю знань студентів, вимушений був визнати, що «спроби зліквідувати формальні іспити і провадити облік знання у процесі занять робиться скрізь, та з недостатнім успіхом. Викладач і донині ще не знає студента і не в силі ще бути відповідальним за свою аудиторію, за її успішність» (Ряппо, 1927, с. 75). Слова одного із очільників освітнього відомства підтверджував позаштатний кореспондент журналу «Студент революції» С. Маляр, який зазначав, що у Сталінському ІПО у 1930 р. із методами навчання творилася «безалаберщина». У кожного викладача була «своя власна застаріла метода викладання та метода обліку». Одні викладачі використовували чотирибальну систему оцінювання знань студентів, інші розробили власну 8-9-бальну шкалу. Значною мірою така самодіяльність призвела до погіршення успішності молоді, частина з якої мала значні заборгованості. Зокрема, складно студентам давалася економічна географія. Цю дисципліну не склали 55 %. 32,2 % мали слабкі знання з української мови, 26,2 % – з історії класової боротьби, 23,2 % – з політекономії (Маляр, 1930, с. 31). Негативно на успішності студентської молоді позначалася неритмічність графіку екзаменів. Наприклад, у Полтавському ІНО мали місце випадки, коли студенти складали в один день по 5 дисциплін (Нові активні методи, 1930, с. 38).

Цікаво, що мали місце випадки, коли деякі викладачі запрошували студентів до себе додому, де вони навчалися, складали екзамени і заліки. Особливо це стосується «старої професури», яка не формально практикувала «хатні школи», «гуртки». Серед них – професор Київського ІНО М. Грунський, який вдома приймав екзамени. Під час розмови, яка відбувалася у доброзичливій і довірливій атмосфері, пригощав хлопців і дівчат чаєм. Однак, якщо студент не знав предмет, говорив: «Приємно було з Вами чай попити, ось нате вам книжки, прочитайте і приходьте: тоді ще чаю поп'ємо!». Зрозуміло, що невдаха після такого «чаю» вискакував від професора як ошпарений і вже на другий раз приходив у всеозброєнні. Владні органи таку практику занять і здач предметів вдома у викладачів не схвалювали. Вони побоювалися, що квартири дореволюційної професури, яка мала, на думку влади, сумнівне минуле, можуть стати місцем для підготовки «петлюрівського молодняка». Професор Харківського ІНО О. Вєтухов теж приймав студентство вдома і охоче ділився з молоддю літературою із власної бібліотеки. На квартирі професора П. Соловйова студенти обговорювали проблеми математики і літератури, аналізували останні газетні повідомлення, слухали музику й співали (Гогохія та ін., 2012, с. 690).

У 1928 р. у багатьох закладах вищої освіти відновили складання заліків і екзаменів. Студенти, які упродовж попередніх років «підзабули» як складати екзаменаційно-залікову сесію, побоювалися, що переважна більшість їх буде мати академічну заборгованість. Це ж стосується і викладачів, які були занепокоєні тим, що деякі студенти не складуть їхні дисципліни, оскільки вони втратили навички індивідуального звітування. Того року запровадили журнали обліку, де фіксували відвідування лекцій, а також залікові книжки (Липинський, 2000, с. 136). Практикувалася система індивідуального графіку навчання для тих, хто не встигав або не міг регулярно відвідувати заняття (Держархів

Житомирської обл., ф. р. 266, оп. 1, спр. 135, арк. 30). Не секрет, що значна частина молоді, на жаль, матеріально була не забезпечена, а відтак вимушена підпрацьовувати.

Бригадно-лабораторний метод мав чимало недоліків. У фундаментальному колективному монографічному виданні «Вища школа Української РСР за 50 років» йдеться про те, що викладачі недостатньо контролювали і спрямовували навчальну працю молоді, не проводили індивідуальної оцінки її знань. У результаті послаблювалася індивідуальна відповідальність студентів за свою роботу, культивувалася знеосібка, що, у свою чергу, призводило до поверхневого вивчення програмного матеріалу і систематичної академічної заборгованості (Пічов, 1967, с. 216). Подібні недоліки помітили вчені М. Бистров (1974, с. 109), М. Кім (1955, с. 109), С. Сірополко (2001, с. 763). М. Зотін визначив такі негативні риси «дальтон-планівського» методу: «крайній індивідуалізм в роботі, чисто кабінетна праця, відірваність від виробництва й життя, розрізнення набутих знань і т. ін.» (Зотін, 1926, с. 104). На думку О. Шмідта (1929), більшій результативності «активних методів» перешкоджала недостатність і застарілість матеріальної бази лабораторій (с. 35). Зазначені недоліки призвели до того, що на старші курси переводили студентів, які мали значну академічну заборгованість. Серед студентства були ті, які за попередні курси не склали 7–11 екзаменів чи заліків (Ясницький, 1965, с. 215). На думку сучасної української історикині М. Мірошниченко (1993), цей метод призвів до того, що народне господарство республіки одержувало не висококваліфікованих спеціалістів, а «ремісників» (с. 15).

Використання бригадно-лабораторного методу призвело до скорочення теоретичних курсів, негативно позначилося на загальноосвітній і теоретичній підготовці педагогічних кадрів (Гурвич, 1935, с. 3). Цей метод, на думку історика Ю. Курносова, не стимулював індивідуальної роботи студента, формував «атмосферу знеосібки» (Курносов, Бондар, 1964, с. 70). 21 вересня 1932 р. на шпальтах головного періодичного видання країни, газети «Правда», з'явилася стаття-передовиця «Проблема кадрів – центральна проблема», у якій зверталася увага на такі недоліки бригадно-лабораторного методу, як «змазування провідної ролі викладача, а надто професури, тобто найкваліфікованіших викладачів, і заохочування знеосібки серед студентів». За цим методом «багато важче контролювати кожного студента, малоуспішні і найбільш успішні розчиняються в загальній знеособленій бригаді. Більше того, подекуди свідомо тримали курс на малоуспішних або на «середняка», не давши найздібнішим «заскакувати наперед» (*Проблема кадрів*, 1932, с. 23).

Ці та деякі інші недоліки призвели до того, що 19 вересня 1932 р. відповідно до постанови ЦВК СРСР «Про навчальні програми та режим у вищій школі і технікумах» бригадно-лабораторний метод ліквідували (ЦДАВО України, ф. 166, оп. 11, спр. 148, арк. 99; Культурне будівництво, 1960, с. 600-601; Про навчальні програми, 1932, с. 5; Народное образование в СССР, 1974, с. 423-424; Антонюк, 2012, с. 201; Іванцова, 2008, с. 11).

Висновкита перспективи подальших досліджень. Таким чином, у 1920-ті – на початку 1930-х рр. у педагогічних закладах вищої освіти впроваджувався бригадно-лабораторний метод навчання, який витіснив домінуючий лекційний. Чимало студентів на перших порах стримано зустріли оновлення методичної складової, адже будь-які зміни несуть у собі нові ризики, тому що кінцевий результат міг бути не передбачуваним. Керівні партійні і державні владні органи, на які було покладено відповідальність за реалізацію цього методу, використавши різноманітні засоби пропаганди, переконували молодь, що сам хід освітнього процесу вимагав впровадження активних методів навчання, спрямованих на підготовку фахівців, які б володіли широким науковим світоглядом, могли б критично оперувати допоміжними матеріалами, навичками до самостійного мислення, вирішувати практичні проблеми науковими методами і прийомами. Нова методика сприяла розвитку в студентів навичок самостійності, привчала їх до самоконтролю та врахування своїх сил, розуміння й усвідомленої реалізації мети роботи.

Проаналізувавши ухвали всесоюзних і всеукраїнських конференцій і нарад студентів, можна дійти до висновку, що загалом вони позитивно сприйняли новий метод. Роботу молодь переважно проводила колективно із чітким розподілом завдань між членами ланки, які мали враховувати інтереси колективу, а відтак й суспільні інтереси. Викладачі контролювали правильність виконання завдань, перевіряли і, у разі потреби, корегували хід роботи, надавали відповідну допомогу. Серед недоліків цього методу – скорочення теоретичних курсів, поверхневе вивчення програмного матеріалу, застарілі й часто не уніфіковані системи оцінювання знань молоді, послаблення її індивідуальної відповідальності за свою роботу, що призводило до систематичної академічної заборгованості. *Перспективи подальших наукових розробок* вбачаємо у комплексному дослідженні особливостей впровадження бригадно-лабораторного методу навчання у різних типах закладів вищої освіти, узагальненні досвіду щодо перетворень, як позитивних, так і негативних, у галузі підготовки фахівців вищої кваліфікації, які відбувалися у міжвоєнний період.

Література

Антонюк Т. Особливості розвитку вищої освіти в Україні в 1920-х–1930-х роках ХХ ст. *Українознавчий альманах:* зб. Наук. Пр. Київ: Київ. Нац. Ун-т ім. Т. Шевченка, 2012. Вип. 8. С. 198–201.

Бєляєв Ю. І., Мішуков О. В., Федяєва В. Л., Самсакова І. В. Херсонський державний університет: іст. Нарис (1917–2007). Херсон : Херсон. Держ. Ун-т, 2007. 352 с.

Бистров, М. А. Керівна роль КП(б)У у галузі вищої освіти в період будівництва соціалізму (1917-1937 рр.). Харків : Вища шк., 1974. 144 с.

Вища школа Української РСР за 50 років / [кер. Авт. Кол., відп. Ред. В. І. Пічов]. Київ : Київ. Держ. Ун-т ім Т. Г. Шевченка, 1967. 395 с.

Гогохія Н. Т., Головко В. В., Гудзь В. В. Та ін. Українське радянське суспільство 30-х рр. ХХ ст. : нариси повсякденного життя: колект. Монографія. Київ : Ін-т іст. України НАН України, 2012. 786 с.

Гурвич Т. З роботи мовно-літературної кафедри *За більшовицькі кадри: орган партійного і комсомольського комітетів, профкому та дирекції Житомирського пединституту*. Житомир, 1935. 1 липня. № 1. С. 3.

Державний архів Житомирської області.

Державний архів Хмельницької області.

Досвід академичної роботи колективу «Візьми та покинь» за 1924–1925 учбовий рік *Записки Ніжинського Інституту Народної Освіти*. Ніжин, 1925. Кн. 4-5. С. 142–204.

Зотін М. Педагогічна освіта на Україні. Харків: Держ. Вид-во Укр., 1926. 216 с.

Іванцова Н. І. Розвиток професійної робітничої освіти без відриву від виробництва: автореф. дис… канд. іст. наук: 07.00.01 / Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна. Харків, 2008. 16 с.

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

Ким М. Коммунистическая партия – организатор культурной революции в СССР. Москва : Гос. Изд-во полит. Л-ры, 1955. 340 с.

Комарніцький О. Б. Студенти-педагоги у модернізації вищої освіти радянської України у 1920-1930-х рр. : монографія / наук. ред. проф. О. М. Завальнюк. Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друкарня «Рута», 2017. 984 с.

Корж Л. В. Історія становлення і розвитку Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка. Суми : Сумськ. Держ. Пед. Ун-т ім. А. С. Макаренка, 1999. 88 с.

Кузьмічова В. А. Музична освіта студентів педагогічних навчальних закладів України (1917-1933 рр.) : автореф. дис… канд. пед. наук: 13.00.01 / Харківський державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2000. 20 с.

Культурне будівництво в Українській РСР. Найважливіші рішення Комуністичної партії і радянського уряду. 1917-1959 рр.: зб. док. / [редкол.: О. І. Євсєєв (ред.), Л. В. Гусєва, О. В. Килимник та ін.]. Київ : Держ. Вид-во політ. Л-ри УРСР, 1960. Т. 1. 1917 – червень 1941 рр. 884 с.

Курносов Ю. О., Бондар А. Г. У навчанні та праці: підготовка кадрів інтелігенції в Українській РСР. Київ : Наук. Думка, 1964. 344 с.

Липинський В. В. Становлення і розвиток нової системи освіти в УСРР у 20-і роки : монографія. Донецьк : РВА Донецьк. Держ. Техн. Ун-т, 2000. 247 с.

Мазирко В. Чергові завдання (Херсонське ІНО) *Студент революції*. Харків, 1924. № 8–9. С. 45–46.

Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917–1985 рр.). Київ : Либідь, 1992. 196 с.

Маляр С. Жахливі наслідки другого кварталу *Студент революції*. 1930. № 16. С. 31.

Машкін Ан. Рік роботи за дальтон-планом *Студент революції*. 1926. № 2. С. 15–17.

Мірошниченко М. І. Вища школа Радянської України в 1920-1928 рр. : проблеми розвитку, досвід, уроки : автореф. дис… канд. іст. наук: 07.00.02 / Київський університет імені Тараса Шевченка. Київ, 1993. 16 с.

Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сб. Документов. 1917–1973 гг. / [сост.: А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов]. Москва : Педагогика, 1974. 560 с.

Нові активні методи роботи занедбані *Студент революції*. 1930. № 8. С. 38.

Про навчальні програми і режим у вищій школі і технікумах: Постанова ЦВК Союзу РСР *Студент революції.* 1932. № 27. С. 2–7.

Проблема кадрів – центральна проблема. Постанови партії та уряду і керівні статті про вищу, початкову й середню школу. Б.м. : Партвидав «Пролетар», 1932. 52 с.

Резолюции 1-го Всеукраинского Совещания Пролетарского Студенчества *Студент революції*. 1925. №7. С. 63–74.

Резолюции 1-й Всесоюзной конференции пролетстуду *Студент революції*. 1925. № 7. С. 77–78.

Резолюции I Всесоюзной конференции пролетстуда. (1925). *Студент революції*, 5. Харків, 77–78.

Резолюции I-го Всеукраинского Совещания Пролетарского Студенчества. (1925). *Студент революції*, 7. Харкіфв, 63–74.

Резолюції та пропозиції II Всеукраїнської конференції пролетстуду *Студент революції*. 1927. № 1. С. 93–100.

Ряппо Я. П. Народна освіта на Україні за десять років революції. Харків, 1927. 126 с.

Савчук М. У кузні червоного вчительства *Радянська Волинь*. Житомир, 1924. 25 листопада. Ч. 96 (268). С. 3.

Сірополко С. Народна освіта в Україні під час совєтської займанщини [Народня освіта на совєтській Україні. Варшава, 1934]. Історія освіти в Україні. Київ : Наук. Думка, 2001. С. 647–883.

Ставропольцева С. В. Лабораторно-бригадное обучение: традиции и инновации *Педагогика: традиции и инновации :* материалы VIII Международной научной конференции. Казань : ООО «Бук», 2017. С. 14–19.

Центральний державний архів вищих органів влади і управління України.

Шмидт О. Высшие учебные заведения в СССР//Большая советская энциклопедия [под. Общ. Ред. Н. И. Бухарина, В. В. Куйбышева, М. Н. Покровского и др.; гл. Ред. О. Ю. Шмидт]. Москва : Акц. Общ-во «Советс. Энциклопедия», 1929. Т. 14. Высшее-Гейлинкс. С. 32–36.

Ясницький Г. І. Розвиток народної освіти на Україні (1921–1932 рр.). Київ : вид-во Київ. Ун-ту, 1965. 256 с.

References

Abakumov, A. A., Kuzin, N. P., Puzyrev, F. I. &Litvinov, L. F. (Eds). (1974). PubliceducationintheUSSR.Comprehensive school: sb. dokumentov. 1917–1973. : Pedagogika (rus).

Academic experience of the team "Take and Leave" for the 1924–1925 academic year.(1925). *Notes of the Nizhyn Institute of Public Education*. Nizhyn. 4–5, 142–204 (ukr).

Antoniuk, T. (2012). Features of the development of higher education in Ukraine in the 1920s – 1930s of the XXth century. *Ukrainian Studies Almanac: collection of papers*. 8. 198–201 (ukr).

Bieliaiev, Yu. I., Mishukov, O. V., FediaievaV. L.&Samsakova, I. V. (2007). Kherson State University: historysketch (1917–2007) : Kherson State University. (ukr).

Bystrov, M. A. (1974). Leading role of the CP(b)U in the field of higher education during the construction of socialism (1917–1937). Kharkiv : Vyshcha shkola (ukr).

Central State Archive of the highest authorities and administration of Ukraine (ukr).

Hohokhiia, N. T., Hjlovko, V. V., Hudz, V. V. et al. (2012) Ukrainian Soviet society of the 30s. XX century: sketches of everyday life : Institute of History of Ukraine (ukr).

Hurvych, T. (1935). On the work of the language and literary department. *For the Bolshevik cadres.* Zhytomyr. 1, 3 (ukr).

Ivantsova, N. I. (2008). Development of professional workers' education on the job: Extended abstract of candidate's thesis : V. N. Karazin Kharkiv National University (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]. Zaporizhzhia : Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy of Zaporizhzhia Regional Council, Iss. 1(2). 126–136. DOI: https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-2-13 (ukr).

Kim, M. (1955). Communist Party – organizer of the cultural revolution in the USSR. : State Publishing House of Political Literature. (rus).

Komarnitskyi, O. B. (2017). Students-teachers on the modernization of higher education in Soviet Ukraine in the 1920s-1930s. O. M. Zavalniuk (Ed.). : TOV «Drukarnia «Ruta» (ukr).

Korzh, L. V. (1999). *History of formation and development of Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko*. Sumy: Sumy State Pedagogical University (ukr).

Kurnosov, Yu. O., Bondar, A. H. (1964). *In education and work: training of intellectuals in the UkrainianSSR*. Kyiv: Naukova dumka (ukr).

Kuzmichova, V. A. (2000). Musical education of students of pedagogical educational institutions of Ukraine (1917-1933).Extended abstract of candidate's thesis.: H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University (ukr).

Lypynskyi, V. V. (2000). *Formation and development of a new education system in the USSR in the 1920s*. Donetsk: RVA Donetsk State Technical University (ukr).

Maiboroda, V. K. (1992). Higher pedagogical education in Ukraine: history, experience, lessons (1917–1985 rr.): Lybid (ukr).

Maliar, S. (1930). Terrible consequences of the second quarter.*Student of revolution*. 16, 31 (ukr).

Mashkin, An. (1926). Year of work according to the Dalton plan. *Student of revolution*. 2, 15–17 (ukr).

Mazyrko, V. (1924). Regular tasks (Kherson INO). *Student of revolution*, 8–9, 45–46 (ukr).

Miroshnychenko, M. I. (1993). Higher School of Soviet Ukraine in 1920-1928: problems of development, experience, lessons.Extended abstract of candidate's thesis. : Taras Shevchenko National University of Kyiv (ukr).

New active methods of work are neglected. (1930). *Student of revolution* 8, 38 (ukr).

On curricula and the regime in higher education and technical schools: Resolution of the CEC of the USSR. (1932). *Student of revolution*. 27, 2–7 (ukr).

Personnel problem is the central problem. Party and government decrees and guiding articles on higher, primary and secondary schools. (1932). B.m.: Partvydav «Proletar». (ukr).
Pichov, V. I (Ed.). (1967). *Higher School of the Ukrainian SSR for 50 years* : Kyiv State university (ukr).
Resolutions and Proposals of the II All-Ukrainian Conference to the Proletstud. (1927). *Student of revolution*. 1, 93–100 (ukr).
Resolutions of the 1st All-Ukrainian Meeting of Proletarian Students. (1925). *Student of revolution*. 7, 63–74 (rus).
Resolutions of the 1st All-Union Conference of Proletstud. (1925). *Student of revolution*. 7, 77–78 (rus).
Riappo, Ya. P. (1927). *Public education in Ukraine during the ten years ofrevolution*. Kharkiv (ukr).
Savchuk. (1924). In the forge of red teachership. *Soviet Volyn*, 96 (268), 3 (ukr).
Shmidt, O. (1929). Higher educational institutions in the USSR. *The Great Soviet Encyclopedia* (Vol. 14) : AO"Sovetskaia enciklopedija" 32–36 (rus).
Siropolko, S. (2001). Public education in Ukraine during the Soviet occupation [Public education in Soviet Ukraine. Varshava, 1934]. *History of education in Ukraine*: Naukova dumka. 647–883 (ukr).
State Archive of Khmelnytsky Region (ukr).
State Archive of Zhytomyr Region (ukr).
Stavropoltseva, S. V. (2017). Laboratory and team training: traditions and innovations. *Pedagogy: traditions and innovations*: proceedings of VIII International science conference.: OOO "Buk". 14–19 (rus).
Yasnytskyi, H. I. (1965). *Development of public education in Ukraine(1921–1932)*: Kyiv University Publishing Center (ukr).
Yevsieiev, O. I., Husieva L. V.& Klymnyk O. V. (Eds.). (1960). Cultural construction in the Ukrainian SSR. The most important decisions of the Communist Party and the Soviet government. 1917–1959 : USSR state publishing house for political literature (ukr).
Zotin, M. (1926). Pedagogical education in Ukraine. Kharkiv : Derzhavne vydavnytstvo Ukrainy (ukr).

BRIGADE-LABORATORY METHOD OF TEACHING AND STUDENTS OF PEDAGOGICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE USRR (MID 20'S - EARLY 30'S OF THE XXth CENTURY)

Oleksandr Komarnitskyi, Doctor of Historical Sciences, Professor, Professor at the Department of History of Ukraine, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine, e-mail: kob-1974@ukr.net

Liudmyla Komarnitska, Candidate of Philological Sciences, Scientific Secretary at NRZVO "Kamianets-Podilskyi State Institute", Kamianets-Podilskyi, Ukraine, e-mail : kob-1974@ukr.net

In the article it is stated that the students of pedagogical educational institutions were an effective factor in implementation of the brigade-laboratory method of teaching, which supplanted the dominant lecture method. Although many students at first gave a lukewarm support to the updating of the methodic component, as any changes carry new risks, because the end result could be not predictable. Leading party and state authorities responsible for the implementation of this method, using various means of propaganda, convinced young people that the educational process itself required the introduction of active teaching methods aimed at training professionals with a broad scientific outlook, could critically operate with auxiliary materials, skills for independent thinking, solve practical problems with scientific methods and techniques. The new methodology was to promote the development of students' skills of independence, would accustom them to self-control and consideration of their strengths, understanding and conscious realization of the purpose of work. Having analyzed the decrees of all-Union and all-Ukrainian conferences and student meetings, the authors have concluded that students generally welcomed the new method, although they do not reject the fact that decisions were often dictated by party bodies. It is noted that the new system was built on the principle of division of students into units, which after a short instructing by a teacher, independently performed complex tasks. The work was mostly carried out collectively with a clear division of tasks between members of the unit, who had to take into account interests of the team, and hence the public interest. Teachers controlled the

correctness of the tasks, checked and, if necessary, adjusted the progress of work, provided appropriate assistance. The results of the unit were presented in the form of a report by one of the students who represented the team. Among the disadvantages of this method - is the reduction of theoretical courses, superficial studying of program material, outdated and often non-unified systems of assessment of young people's knowledge, weakening of their individual responsibility for their work.

Key words: *brigade-laboratory method of teaching, students, institute, unit, classes.*

Авторський внесок кожного із співавторів:*Комарніцький О. Б. – 50 %, Комарніцька Л. М. – 50 %.*

Стаття надійшла до редакції / Received 30.11.2021
Прийнята до друку / Accepted 15.12.2021
Унікальність тексту 97,5 % (Unicheck ID1010132526)
© Комарніцький Олександр Борисович, Комарніцька Людмила Миколаївна, 2021

DOI: https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5-2
УДК3.37.78

Людмила ГригорівнаЦибулько
ORCID iD https://orcid.org/0000-0003-1201-3215
в.о. завідувача кафедри педагогіки,
доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
м. Слов'янськ, Україна
luda.czibulcko@gmail.com

Майя Станіславівна Сергієнко
ORCID iD https://orcid.org/0000-0001-5511-5030
викладач мовного відділу
Національної академії Національної гвардії України,
м. Харків, Україна
mayasergienko@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ І ПЕРСПЕКТИВИ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Актуальність оглядової розвідки визначається соціокультурними процесами, що зумовлюють потребу в перегляді способів організації освітнього процесу, зокрема перехід на змішане навчання та встановленні корелятивних зв'язків із міжнародними стандартами. У статті представлено результати огляду робіт українських і зарубіжних вчених, які присвячені визначенню сутності поняття «змішане навчання», окреслено бачення авторок щодо особливостей запровадження змішаного навчання, їхню спробу з'ясувати переваги та недоліки технологій змішаного навчання, перспективи розвитку такої форми навчання в Україні. Практичне значення отриманих результатів полягає у використанні результатів дослідження для прискорення процесів модернізації й адаптації чинної системи освіти в Україні до вимог і тенденцій глобальної освітньої сфери.

Ключові слова: *модель навчання, змішане навчання, онлайн ресурси, педагогічний інструментарій, гібридна освіта.*

Вступ. Сучасний міжнародний освітній простір характеризується зміною характеру і змісту освітньої діяльності, внаслідок чого з'являється його якісно нова інформаційна структура. Відповідно, навчальна траєкторія здобувачів освіти сьогодні вибудовується з акцентом на світові тенденції розвитку інформаційно-комунікаційних освітніх технологій.

Новітні запити до системи освіти спонукають науковців і педагогів до пошуків нових моделей навчання та шляхів модернізації сфери освіти. Зокрема, це стосується й України, в якій відбувається модернізація системи освіти. Наразі, спостерігається відхід від зосередженості тільки на «класичному навчанні», розвиток і впровадження змішаних та дистанційних моделей навчання, формування та впровадження інформаційно-освітнього середовища, систематизація педагогічних інструментів, розробка дистанційних навчальних курсів та програм, які базуються на використанні Інтернет-платформ тощо. Нинішні стратегії розвитку освіти в Україні направлені на підготовку свідомого громадянина, котрий може впливати (опосередковано чи безпосередньо) на подальший розвиток нашої країни, зможе фахово забезпечувати потреби суспільства, тяготітиме до самореалізації своєї особистості, постійного покращення своїх знань та вмінь, буде вмотивованим і націленим на результат. Навчання та саморозвиток мають бути невідривними від роботи чи повсякденної діяльності, бути максимально зручними та ефективними, задовольняти всі потреби здобувачів освіти.

Пандемія COVID-19 додатково актуалізувала потребу в модернізації системи освіти та дала можливість людству переоцінити необхідність отримання якісної освіти в будь-якій ситуації, спрямувала науковців до пошуку нових шляхів розвитку й впровадження технологій змішаного навчання в освітній процес, які сприймаються як закономірний етап адаптації «традиційного навчання» до сучасних умов і можливостей.

Варто зазначити, що використання технологій змішаного навчання для оптимізції освітнього процесу є одним із пріоритетних напрямів державної політики України, що було відображено в Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 роки (*Концепція*, 2018) та Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки (*Стратегія*, 2020).

За останні роки чимало дослідників намагалися об'єктивізувати феномен змішаного (гібридного) навчання, проаналізувати його зміст, структуру та основні характеристики. Зокрема, це такі вчені, як: Staker H. andMichaelB. Horn (2012), Г. Ткачук (2018), В. Кухаренко, С. Березенська, К. Бугайчук, Н. Олійник, Т. Олійник, О. Рибалко, Н. Сиротенко, А. Столяревська (2016), феномен змішаного навчання в системі відкритої післядипломної освіти вивчали В. Олійник, С. Касьян, Л. Ляхоцька, Л. Бондаренко (2019), структуру змішаного навчання іноземної мови вивчали І. Гоголь (2018) та ін. Виконані наукові дослідження та отримані науково-методичні здобутки сприяли вдосконаленню процесів впровадження технологій змішаного навчання. Попри це питання уніфікації визначення ключових термінів, систематизації засад змішаного навчання та шляхів його впровадження в контексті організації навчальної взаємодії продовжують викликати науковий інтерес дослідників, а феномен змішаного навчання в цілому зберігає свою актуальність.

Мета статті –виявити особливості, перспективи розвитку, переваги та недоліки технологій змішаного навчання.

Методи дослідження. Пошук наукової літератури був зосереджений на роботах, які розкривали поняття «змішане навчання» в контексті педагогічної сфери. Перевага надавалась науковим джерелам за 2016–2021 роки. Робота над виокремленою проблематикою почалася з визначення фокусу дослідження, мети, завдань, структури статті, баз вибірки та характеристики матеріалу дослідження, підбору статистичної інформації, визначення методів дослідження. Методи та прийоми роботи варіювалися залежно від завдань кожного етапу дослідження: використовувався метод цілеспрямованої вибірки відносно необхідної інформації, було здійснено теоретичний і порівняльний аналіз, використано метод узагальнення та систематизації науково-

педагогічних джерел, що допомогло з'ясувати стан розробленості проблеми, уточнити можливості застосування змішаного навчання в сучасному освітньому процесі, виявити переваги та недоліки впровадження гібридної форми навчання.

Феномен змішаного навчання в сучасному освітньому процесі. Досліджуючи англомовну наукову літературу помічаємо, що термін «змішане навчання» має певний синонімічний ряд, наприклад, *blendedlearning, hybridlearning, technology-mediatedinstruction, mixed-modeinstruction*(Blended, 2021). Термін «змішане (гібридне) навчання» почав широко використовуватися у процесі навчання після публікації в 2006 році Бонком і Гремом книги «Довідник змішаного навчання»» (Кухаренко та ін., 2016).

У своїй роботі К. Бугайчук (2016) доводить, що термін «змішане навчання» використовується у широкому та вузькому значенні. В широкому значенні «змішане навчання» розуміють як варіацію об'єднання форм і методів організації традиційного й нетрадиційного навчання. Також сюди додається й самонавчання, яке спрямоване на досягнення навчальних результатів, які визначені навчальним планом, при цьому зберігається механізм контролю часу, темпу навчання тощо. У вузькому значені «змішане навчання» розуміють як цілеспрямований процес навчання, формування та розвиток навичок, частина цього процесу реалізується у дистанційному режимі під час використання технічних засобів навчання та інших інформаційних ресурсів. Інформаційно-технічні засоби використовуються для збереження і передачі навчального матеріалу, реалізації контрольних заходів, організації взаємодії між суб'єктами навчального процесу або під час самоконтролю здобувача освіти. Має здійснюватися освітніми установами (Бугайчук, 2016).

Редактори підручника «Технологія змішаного навчання в системі відкритої післядипломної освіти» (Олійник та ін., 2019) розуміють «змішане навчання» як освітню концепцію, яка поєднує традиційне навчання з онлайн-методами на відстані.

У нашій роботі погоджуємося з визначенням поняття «змішане навчання», яке запропонувала І. Гоголь (2018), а саме: поєднання аудиторного (визначених навчальним планом теорії та практики під керівництвом викладача, спілкування іноземною мовою з аудиторією, групова робота тощо) та дистанційного (передача навчальних матеріалів, спілкування з викладачем, листування чи особиста бесіда з носіями мови, робота в групах шляхом використання мережі Інтернет) навчання. Розглядаючи змішане навчання з такої точки зору, наголосимо, що інформаційно-технічна складова змішаної форми навчання використовується не тільки для доставки матеріалу, але й для виконання завдань, навчальної співпраці та комунікації здобувачів освіти. Теоретичні матеріали, практичні завдання чи проєкти можуть бути опрацьовані як самостійно, так і під час аудиторної роботи на занятті.

Спроби вчених виокремити характеристики змішаного навчання втілилися у класифікації комбінацій змішування навчання:

– змішування очного та дистанційного навчання (навчальні матеріали та завдання можуть розміщуватися на визначених Інтернет-платформах);

– змішування структурованого та неструктурованого навчання (під структурованим навчанням розуміється забезпечення здобувачів освіти розробленими навчальними матеріалами, під неструктурованим - навчання у формі бесід чи електронного листування);

– змішування користувацького контенту та зовнішніх матеріалів (використання готових курсів загального характеру для широкої аудиторії);

– змішування самостійного й колаборативного навчання (поєднання самостійного навчання, тренінгів, групових занять та взаємодії з викладачем);

– змішування роботи та навчання (Олійник та ін., 2019).

У процесі аналізу наукових досліджень було виявлено, що більшість вчених звертається до досліджень Х. Стакера та М. Хорна (2012), які виділили та обґрунтували такі організаційні форми змішаного навчання**:**

1. Ротаційна модель (під час вивчення дисципліни можуть чергуватися способи роботи з матеріалом (онлайн-навчання, робота в малих групах, аудиторне розв'язання певної проблеми, групові проєкти, індивідуальні заняття чи письмові завдання).

2. Гнучка модель (самостійне опрацювання матеріалу з певними очними зустрічами, викладач дистанційно супроводжує кожного слухача).

3. Модель самостійного змішування (здобувачі освіти самостійно обирають основні та додаткові освітні курси).

4. Поглиблена віртуальна модель (здобувачі освіти більше часу проводять під час дистанційного навчання, ніж в аудиторіях).

Варто відзначити, що модель змішаного навчання більш спрямована на урахування перспектив, індивідуальних особливостей та потреб здобувачів освіти. Наприклад, за потреби можемо використати в навчальному процесі модель «Автономна група» (В. Кухаренко, 2018). На думку автора, її краще використовувати за умови, якщо рівень здобувачів освіти досить відрізняються як на рахунок знань та вмінь, так і відносно мотивації, критичного мислення тощо. За такої моделі викладач сам обирає, з якою групою мати більше аудиторних чи онлайн занять під керівництвом викладача, а для яких груп можна більше винести матеріалу для самостійного опрацювання та аналізу. Звісно, «живе спілкування» підтримується з усіма здобувачами освіти і як визначений час керівними документами, і за потреби особистої консультації. Використовуючи таку модель, викладач має пам'ятати, що він потребує більше часу на підготовку та перевірку завдань; має більше звертати увагу на пізнавальну діяльність студентів, переконатися у технічній спроможності виконати приготовлені завдання, вміти правильно розподіляти час тощо.

У процесі реалізації моделі «Особистий вибір» (В. Кухаренко, 2018) здобувач освіти отримує максимально допустиму «свободу» в керуванні власним процесом навчання, може самостійно обирати дні відвідування освітнього закладу, самостійно планувати час навчання, при цьому зберігається постійна комунікація з викладачем, який є фасилітатором процесу навчання та консультантом у складних моментах.

На думку В. Кухаренко (2018), в освітньому процесі часто практикується схема «перевернутого класу», за якої теоретичний матеріал (у вигляді аудіо- чи відеоматеріалів, наочного чи текстового ресурсу) відправляють для попереднього опрацювання, під час аудиторного заняття відбувається перевірка, корегування знань, закріплення матеріалу на практиці. Також такий вид діяльності може відбуватися з використанням онлайн-платформ, форумів, онлайн-програм чи застосунків тощо. Таким чином, зберігається та покращується робота й активність здобувачів освіти під час аудиторних та позааудиторних занять.

І. Лапшина (2020) наголошує, що модель «практичного застосування дистанційної і змішаної форм навчання» (с. 42) має обиратися залежно від дисципліни, мети заняття, технічного оснащення, відведеного часу на підготовку, дедлайнів тощо.

Принципи змішаного навчання поєднують у собі як традиційні дидактичні принципи, наприклад, науковість, доступність, наочність, системність, зв'язок теорії з практикою, інтерактивність, так і дидактичні принципи, які притаманні дистанційній освіті, наприклад, гнучкість, мобільність, управління розкладом та навчальним часом тощо.

Рефлексії щодо позитивних та негативних аспектів впровадження змішаного навчання в освітній процес. Звісно, використання моделей змішаного навчання у порівнянні з класичними моделями, на наше переконання, має свої переваги. По-перше, *це ефективне використання аудиторного часу*. Викладач може запропонувати заздалегідь ознайомитися з матеріалами чи доопрацювати необхідну інформацію пізніше. Таким чином, під час проведення заняття економиться час на пояснення основних теоретичних положень, адже цей час можна витратити на практику, консультування, обговорення питань, які виникли, командну роботу, створення проєктів тощо. Слід також зазначити, що використання різних електронних платформ, як ресурсів змішаного навчання, спонукає здобувачів до самоконтролю та більшої відповідальності за результати,

мотивує до пошуку нових рішень і роботи у групі. Під час впровадження змішаного навчання, за нашими спостереженнями, заняття стає більш інтерактивним, цікавим, різноплановим, краще враховуються індивідуальні потреби здобувачів освіти. По-друге, відмічаємо більшу *гнучкість щодо організації процесу, можливість економії часу та грошей «на дорогу»*, вирішення проблем з нестачею аудиторій у закладі освіти. Щодо слухачів, то від них *вимагається більший самоконтроль, мотивація, усвідомлення власної відповідальностіза результати навчання*, вміння правильно керувати власним часом та ресурсами тощо. Це визначає здобувачів освіти як «менеджерів» їхнього навчання, адже змішана форма навчання дозволяє їм самостійно визначати свої цілі та методи їхнього досягнення. Відповідно, основною роллю викладача під час впровадження змішаної форми навчання є допомога та консультація, організація та керування навчальним процесом, підготовка та систематизація навчального матеріалу.

Проте необхідно відмітити й низку недоліків. Так, порівняно із класичною структурою підготовки педагога до заняття, за умови змішаного навчання викладачеві потрібний *додатковий час для підготовки* зручних для самостійної роботи здобувачів матеріалів і розміщення їх на освітніх платформах. Слід також вказати, що викладач має переконатися, що всі *здобувачі освіти вміють користуватися необхідним застосунком чи платформою*. Крім цього, викладач має додатково витрачати *час для технічного тестування завантаженого завдання*, адже якщо виникнуть проблеми технічного характеру, то здобувач освіти може витратити багато часу на їх розв'язання. Такі складнощі спонукають педагогів до *додаткової підготовки*, яка допомогла б їм ефективно запроваджувати змішане навчання в освітній процес.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, здійснений нами огляд відомих досліджень з проблеми змішаного навчання дозволяє зазначити, що змішана (або гібридна) форма навчання відрізняється від класичної форми навчання, насамперед, більшою інтерактивністю, гнучкістю, паралельністю, сильнішою мотиваційною складовою, можливістю управляти часовими рамками курсу тощо. Крім цього, порівняно з класичною формою навчання, для змішаного навчання характерним є більш широкий вибір навчального інструментарію, що впливає на реалізацію принципів гнучкості, мобільності, дозволяє зробити вивчення матеріалу більш практикоорієнтованим для здобувачів освіти. Необхідно також зазначити, що змішане навчання є цілісним поєднанням віртуальних та аудиторних занять, які об'єднують різні види навчальної діяльності з метою активації освітнього процесу, підвищення мотивації здобувачів освіти та ефективності занять в цілому. За дистанційних умов групова робота носить більш самостійний характер, внаслідок чого у здобувачів освіти більш чітко виявляється критичність мислення та відповідальність за «спільний продукт», адже головним компонентом успішної роботи є співпраця. При цьому зберігається постійний зв'язок з викладачем, його допомогою у вивченні навчальних матеріалів.

Зроблені нами підсумки пошукової діяльності доводять думку про те, що організаційна структура змішаного навчання є триєдиною, а саме: самостійне опрацювання визначеного обсягу навчального матеріалу, аудиторне заняття з елементами інтерактивності, продовження навчання в форматі діалогу. Модернізація сучасної системи освіти на основі цієї триєдиної структури може істотно вплинути на якість навчання, підвищити вмотивованість здобувачів освіти, що і робить подальші дослідження проблем змішаного навчання затребуваними та перспективними. На нашу думку, подальшого розвитку мають набути розвідки щодо особистісно значимих ефектів змішаного навчання для здобувачів освіти, кореляції ступеня дистанційного освітнього навантаження, розширення спектру навчального інформаційно-комунікаційного інструментарію та навчальної мотивації тощо.

Література

Бугайчук К. Л. Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2016, Том 54, № 4.

URL : https://www.researchgate.net/publication/331467726_ZMISANE_NAVCANNA_TEORETICNIJ_ANALIZ_TA_STRATEGIA_VPROVADZENNA_V_OSVITNIJ_PROCES

Гоголь І. О. Модель студентів немовних ВУЗів. *Використання моделі змішаного навчання при викладанні іноземних мов: тези доповідей*. Київ. 2018. С. 23–26.

Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки та затвердження плану заходів щодо її реалізації. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80#Text].

Кухаренко В. М. , Березенська С. М., Бугайчук К. Л., Олійник Н. Ю. , Олійник Т. О. , Рибалко О. В. , Сиротенко Н. Г. , Столяревська А. Л. Теорія та практика змішаного навчання: монографія / за ред. В. М. Кухаренка. Харків. 2016. 284 с.

Кухаренко В. Методи та моделі змішаного навчання. 2018. URL : https://dl.khadi.kharkov.ua/mod/book/view.php?id=36883

Лапшина І. С. Шляхи подолання труднощів організації дистанційного навчання дітей молодшого шкільного віку *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. 37–46.DOI : https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3-4

Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки. URL : https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf

Технологія змішаного навчання в системі відкритої післядипломної освіти: підручник / за заг. ред. В. В. Олійника, ред. кол.: С. П. Касьян, Л. Л. Ляхоцька, Л. В. Бондаренко. Київ, 2019 196 с.

Ткачук Г. В. Зарубіжний досвід реалізації змішаного навчання. Фізико-математична освіта. 2018. Випуск 1(15). С. 98–102.

Blended Learning Definitions. 2021. URL: https://www.christenseninstitute.org/blended-learning-definitions-and-models/

StakerH. andMichaelB. Horn (2012) ClassifyingK–12 BlendedLearning. URL: https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf

References

Blended Learning Definitions. https://www.christenseninstitute.org/blended-learning-definitions-and-models/ (eng).

Buhaichuk, K. L. (2016).Blended learning: theoretical analysis and strategy of implementation in educational process of higher educational institutions. *Information Technologies and Teaching Aids.* Vol. 54, №4. https://www.researchgate.net/publication/331467726_ZMISANE_NAVCANNA_TEORETICNIJ_ANALIZ_TA_STRATEGIA_VPROVADZENNA_V_OSVITNIJ_PROCES (ukr).

Hohol, I. O. (2018).Model of foreign language of blended learning for students of non-language universities. *Using the model of blended learning in teaching foreign languages: abstracts*. 23–26 (ukr).

Kukharenko, V.(2018). Methods and models of blended learning. https://dl.khadi.kharkov.ua/mod/book/view.php?id=36883 (ukr).

Lapshyna, I. S. (2020). Ways to increase the efficiency of distance learning for students of primary education specialty. *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). 37–46. https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3-4 (ukr).

Oliinyk, V. V. (Ed.) (2019). Technology of blended learning in the system of open postgraduate education: a textbook (ukr).

Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 67-p “On Approval of the Concept of Development of the Digital Economy and Society of Ukraine for 2018-2020 and Approval of the Action Plan for Its

Implementation". (2018, January). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80/ed20180117#Text. (ukr).

Staker,H. andMichael,B. Horn (2012).ClassifyingK–12 BlendedLearning. https://www.christensen institute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf (eng).

The Strategy of the Development of Higher Education in Ukraine for 2021–2031 (according to the Order of the President of Ukraine «On Improving the Higher Education in Ukraine» (dated 3.07.2020 № 210/2020) and the Orders of the Prime-Minister of Ukraine (№ 23502/2/1-20 dated 12.06.2020 and № 23502/3/1-20 dated 13.06.2020). https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf (ukr).

Kukharenko, V. M., Berezenska, S. M., Buhaichuk, K. L., Oliinyk, N. Yu., Oliinyk, T. O., Rybalko, O. V., Syrotenko, N. H.&Stoliarevska, A. L. (2016). Theoryandpracticeofblendedlearning: amonograph. (ukr).

Tkachuk, H. V. (2018). Foreign experience in the implementation of blended learning. *Physical and mathematical education.*Issue 1(15). 98–102 (ukr).

FEATURES AND PROSPECTS OF BLENDED LEARNING IN MODERN EDUCATIONAL PROCESS

LiudmylaTsybulko, Acting Head of the Department of Pedagogy, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, State Higher Educational Institution "Donbas State Pedagogical University", Sloviansk, Ukraine, e-mail: luda.czibulcko@gmail.com

MaiiaSerhiienko, Lecturer of the Language Department, National Academy of the National Guard of Ukraine, Kharkiv, Ukraine, e-mail: mayasergienko@ukr.net

The article relevance consists in the analysis of trends in blended learning development in leading countries of the world and Ukraine. Main features, advantages and weaknesses of the chosen learning model are identified; further developing prospects of blended education technologies in Ukraine are confirmed. The article reveals prospects for the development and the implementation of blended learning technologies. The purpose of the article is to identify features, advantages and disadvantages of blended learning technologies. The authors used various research methods and techniques, namely, the method of a targeting selection, the comparative method, the method of generalization and systematization of theoretical material. It should be noted that Ukrainian and foreign scientists' works focusing on the concept of "blended learning" were analyzed; ways of the distance learning implementation were outlined; the situations of appropriate and effective blended learning introduction were indicated; advantages and disadvantages of the blended learning were identified, the blended education development in Ukraine was characterized. The paper explains reasons of the appearance and development of blended learning; it specifies the current problems of blended learning implementation. The paper bases on scientific studies of blended learning carried out during 2016-2021. It reveals that a student needs to have a great willpower, significant motivation and time-management skills to participate in self-education or self-development such as blended learning. The practical significance of the results focuses on using blended technologies in the educational activities of higher education organizations and accelerating modernization and adaptation of the current Ukrainian educational system in accordance with the requirements and trends of the global educational sphere.

Keywords: *learning model, blended learning, online resources, pedagogical tools, hybrid education.*

Авторський внесок:Цибулько Л. Г. – 50 %, Сергієнко М. С. – 50 %.

Стаття надійшла до редакції / Received 29.11.2021
Прийнята до друку / Accepted 15.12.2021
Унікальність тексту 96,6 % (Unicheck ID1010976038)
© Цибулько Людмила Григорівна,Сергієнко Майя Станіславівна, 2021.

Науковий журнал Хортицької національної академії.
Scientific Journal of Khortytsia National Academy (Серія: Педагогіка. Соціальнаробота)
Випуск 2(5)2021 https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5

РОЗДІЛ 2. ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА
CHAPETR 2. VOCATIONAL EDUCATION

DOI: https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5-3
УДК 378.091.212

Ірина Володимирівна Крашеніннік
ORCID http://orcid.org/0000-0001-6689-3209
доктор філософії у галузі 01 Освіта/Педагогіка,
старший викладач кафедри інформатики і кібернетики,
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького,
м. Мелітополь, Україна
iryna.krasheninnik@gmail.com

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПРОГРАМІСТІВ В УМОВАХ СКОРОЧЕНОГО ЦИКЛУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ В УНІВЕРСИТЕТАХ

У науковій статті схарактеризовано авторську модель формування фахових компетентностей майбутніх інженерів-програмістів в умовах скороченого циклу професійної підготовки в університетах. Метою її розробки було попереднє осмислення та прогнозування результатів впровадження низки педагогічних заходів, спрямованих на вдосконалення вищої ІТ-освіти. Актуальність такого дослідження викликана потребою ринку праці в якісній підготовці інженерів-програмістів у скорочені терміни, а отже необхідністю створення відповідних умов та застосування ефективних форм, методів і засобів навчання. Результатом наукового пошуку стала авторська модель, що містить блок організаційно-педагогічних умов, цільовий блок, методологічний блок, змістово-процесуальний блок, оцінювально-рефлексивний блок і блок результату та представлена в статті графічно.

***Ключові слова**: заклад вищої освіти; освітня програма першого (бакалаврського) рівня; зміст освіти; педагогічне моделювання; компетентність.*

Вступ. Розвиток інформаційного суспільства та світові глобалізаційні процеси зумовлюють зростання потреби у висококваліфікованих інженерах-програмістах, здатних створювати ефективні засоби доступу до інформації, її накопичення та опрацювання. Провідна роль у задоволенні попиту на таких фахівців належить університетам як центрам високоякісної фундаментальної освіти, діяльність яких ґрунтується на засадах компетентнісного та студентоцентрованого підходів. Серед актуальних запитів до сучасних університетів слід виділити потребу у впровадженні освітніх програм скороченого циклу професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів. Суспільна значущість цього завдання пов'язана з потребою підприємств галузі інформаційних технологій у швидкій підготовці висококваліфікованих інженерів-програмістів, з потребою окремих осіб у підвищенні кваліфікації або освоєнні нової спеціальності, у самостійному визначенні свого освітнього і професійного шляху, з потребою системи освіти в забезпеченні наступності і зв'язку між окремими освітніми рівнями.

Професійна підготовка майбутніх інженерів-програмістів за освітніми програмами скороченого циклу в університетах здійснюється на засадах Законів України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Про державну підтримку розвитку індустрії програмної продукції» (2012), Стратегії розвитку інформаційного суспільства в Україні (2013), рекомендацій парламентських слухань на теми «Законодавче забезпечення розвитку інформаційного суспільства в Україні» (2014) та

«Реформи галузі інформаційно-комунікаційних технологій та розвиток інформаційного простору України» (2016), чинних стандартів вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня спеціальностей галузі знань 12 Інформаційні технології.

Проблеми вищої ІТ-освіти є предметом багатьох наукових розвідок. У дослідженнях розкрито концептуальні засади (І. Бардус (2018); П. Малежик (2020); Д. Чернілевський, М. Томчук, О. Дубасенюк, О. Антонова, В. Захарченко, О. Вознюк, Н. Сіранчук (2012) та інші) та окремі аспекти (В. Круглик, М. Вінник, О. Плечій (2012), А. Теплицька (2015)) професійної підготовки майбутніх фахівців для галузі інформаційних технологій та формування в них компетентностей, а також особливості ринку праці для інженерів-програмістів (С. Іванова (2014), В. Осадчий, Г. Варіна, К. Осадча, О. Ковальова, В. Волошина, О. Сисоєв (2021)). У дослідженнях закордонних науковців розкрито окремі аспекти навчання майбутніх інженерів-програмістів (D. Adame (2012), S. L. T. McGregor (2017)). Отже, у наукових дослідженнях достатньо ґрунтовно розкрито проблеми вищої освіти й, зокрема, професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів. Проте ми помітили, що недостатньо уваги приділено питанням формування в університетах фахових компетентностей майбутніх інженерів-програмістів в умовах скороченого циклу професійної підготовки, що і стало предметом нашого дослідження.

Підвищення якості професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів за програмами скороченого циклу можливо у випадку суттєвих змін в освітньому процесі закладів вищої освіти (ЗВО). У зв'язку з цим вважаємо доцільним змоделювати формування фахових компетентностей майбутніх інженерів-програмістів в умовах скороченого циклу професійної підготовки в університетах, тобто визначити його структурні елементи та зв'язки між ними, спрогнозувати результати запланованих педагогічних впливів.

Мета: представити результати моделювання процесу формування фахових компетентностей майбутніх інженерів-програмістів в умовах скороченого циклу професійної підготовки в університетах.

Методи дослідження: для досягнення поставленої мети використано метод аналізу психолого-педагогічних наукових джерел, а також системно-структурний аналіз, узагальнення науково-теоретичних і практичних даних, структурування й моделювання для розроблення структурно-функціональної моделі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Метод моделювання часто використовується в науково-педагогічних дослідженнях, оскільки проведенню експериментальної роботи в освітньому середовищі має передувати прогнозування її результатів. На думку А. Теплицької, модель може виступати як образ минулої, теперішньої або майбутньої педагогічної реальності, виконуючи функції прогнозування, планування, цілеутворення майбутньої діяльності педагога (Теплицька, 2015, с. 184). Своєю чергою моделювання трактується як «матеріальне чи уявне імітування реально існуючої педагогічної системи шляхом створення спеціальних аналогів (моделей), у яких відтворюються принципи організації й функціонування цієї системи» (Чернілевський та ін., 2012, с. 77).

Існують різні підходи до класифікації моделей. Докладну типологію педагогічних моделей, побудовану на основі декількох класифікаційних ознак, запропонувала О. Єжова (2014). Зокрема, за об'єктом дослідження вона виділила такі моделі: фахівця, систем навчання, засобів навчання, навчальних завдань. За сферою застосування: навчальні (використовуються в освітньому процесі для вивчення об'єктів і явищ) та науково-дослідницькі (використовуються в процесі наукового пошуку) (с. 204-205).

Стосовно моделей формування професійної компетентності Ю. Шапран зазначає, що вони допомагають розв'язати низку проблем у процесі педагогічного дослідження, зокрема: формулювання мети, на досягнення якої спрямовується діяльність викладачів і студентів; контроль ефективності процесу формування професійної компетентності; конкретизація вимог суспільства до знань, умінь, навичок і

особистісних рис майбутніх фахівців; активізація рефлексії студентів тощо (Шапран, 2012, с. 41).

З огляду на зазначене вище, у процесі дослідження, спрямованого на формування фахових компетентностей майбутніх інженерів-програмістів в умовах скороченого циклу професійної підготовки в університетах, було доцільно також здійснити моделювання для попереднього вивчення та прогнозування результатів застосування запропонованих педагогічних заходів. Було розроблено *структурно-функціональну модель формування фахових компетентностей майбутніх інженерів-програмістів в умовах скороченого циклу професійної підготовки в університетах*, що представляє собою описову, прогностичну систему, що відображує авторський підхід до вирішення досліджуваної проблеми та надає достатньо повну інформацію про методологічні основи і складові процесу формування фахових компетентностей майбутніх інженерів-програмістів в умовах скороченого циклу професійної підготовки в університетах.

Із загального набору складових професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів було обрано ті, що дозволять змоделювати формування в них фахових компетентностей з достатнім рівнем деталізації та спрощення, а саме: мета; завдання; методологічна основа; компоненти фахових компетентностей; зміст професійної підготовки; форми, методи й засоби формування фахових компетентностей; критерії, рівні та показники сформованості фахових компетентностей; очікуваний результат. Ці складові вирішено об'єднати в такі основні блоки: блок організаційно-педагогічних умов, цільовий, методологічний, змістово-процесуальний, оцінювально-рефлексивний блоки, блок результату.

Блок організаційно-педагогічних умов моделі містить авторські організаційно-педагогічні умови формування фахових компетентностей майбутніх інженерів-програмістів в умовах скороченого циклу професійної підготовки в університетах:

– формування в здобувачів стійкої позитивної внутрішньої мотивації до здобуття вищої освіти, професійної діяльності за фахом, підвищення кваліфікації;

– систематичний перегляд та оновлення змісту освітніх програм першого (бакалаврського) рівня вищої освіти професійної підготовки скороченого циклу майбутніх інженерів-програмістів з урахуванням сучасних тенденцій розвитку галузі інформаційних технологій та системи вищої освіти;

– надання майбутнім інженерам-програмістам можливостей для формування індивідуальних освітніх траєкторій в умовах скороченого циклу професійної підготовки в університетах;

– застосування доцільних форм, методів і засобів формування фахових компетентностей майбутніх інженерів-програмістів в умовах скороченого циклу професійної підготовки в університетах.

Цільовий блок моделі містить мету модельованого процесу, яка конкретизується через низку завдань. *Мета* полягає у формуванні фахових компетентностей майбутніх інженерів-програмістів в умовах скороченого циклу професійної підготовки в університетах за освітніми програмами першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. *Завдання* узгоджуються з метою та організаційно-педагогічними умовами й полягають у такому: 1) сформувати позитивну мотивацію до здобуття вищої освіти, подальшої професійної діяльності та підвищення кваліфікації; 2) забезпечити набуття ґрунтовних знань з дисциплін циклу професійної підготовки; 3) забезпечити формування здатностей до ефективного виконання навчальних і виробничих завдань.

Методологічний блок моделі характеризує методологічну основу впровадження розроблених організаційно-педагогічних умов. Він містить найбільш важливі *наукові підходи* та *педагогічні принципи*, що визначають особливості досліджуваного процесу. У межах нашого дослідження провідне значення мають акмеологічний, андрагогічний, діяльнісний, компетентнісний, особистісно зорієнтований і трансдисциплінарний підходи.

Сутність *компетентнісного підходу* полягає в зорієнтованості освітнього процесу на

«формування компетентностей як головних якостей особистості сучасного суспільства» (Іванова, 2014, с. 99). Водночас, варіативність змісту професійної компетентності залежність від сучасного стану практики майбутніх фахівців (Дерев'янко, 2020, с. 80). У межах нашого дослідження цей підхід має провідне значення та визначає особливості розроблених організаційно-педагогічних умов.

Сутність *акмеологічного підходу* полягає у «створенні умов для становлення й розвитку в усіх суб'єктів освіти уявлення про успіх, високі досягнення, котрі необхідні для розвитку особистості й соціуму» (Сучасний психолого-педагогічний словник, 2016, с. 16). Основними принципами його реалізації за С. Івановою є активність, інваріантність, гуманізм, пошук шляхів реалізації особистості (Іванова, 2014, с. 105). Значення цього підходу в межах нашого дослідження пов'язане з тим, що здобувачі вищої освіти, які навчаються на засадах скороченого циклу професійної підготовки, вже досягли певних вершин професійного та особистісного розвитку, тому постає завдання сприяти їх подальшому самовдосконаленню, сформувати прагнення до саморозвитку. Цей підхід реалізується, наприклад, у процесі виконання міждисциплінарних навчальних і наукових проектів, коли перед майбутніми інженерами-програмістами постають завдання більш високого рівня складності порівняно з наявним у них практичним досвідом. На формування прагнення до саморозвитку спрямовані також різноманітні види тренінгів (комунікаційні, навчальні, особистісного зростання тощо).

Сутність *андрагогічного підходу* полягає в тому, що в процесі професійної підготовки дорослої людини необхідно враховувати її особливості (потреби, мотиви, професійні проблеми, наявний життєвий досвід тощо) та будувати освітній процес як спільну діяльність, що здійснюється на партнерських засадах (*Освіта дорослих*, 2014, с. 9–10). Основними принципами його реалізації за С. Івановою є пріоритетність самостійного навчання, суб'єкт-суб'єктні відносини, використання позитивного соціального та професійного досвіду, практико орієнтоване навчання, актуалізація результатів навчання й ін. (Іванова, 2014, с. 106). Значення цього підходу в межах нашого дослідження пов'язане з тим, що в здобувачів вищої освіти вже сформовані певні фахові компетентності, вони мають досвід освітньої і професійної діяльності, на який необхідно спиратися під час вивчення окремих дисциплін. Це надасть можливість майбутнім інженерам-програмістам отримати новий досвід, порівняти його з наявним, усвідомити себе як активну дорослу особистість, яка може впливати не лише на своє життя, а й на навколишнє середовище, зокрема освітнє, а також результати цього впливу. Прикладом застосування цього підходу є впровадження індивідуальних освітніх траєкторій, адаптивного навчання, заохочення студентів до наведення прикладів зі своєї практики розробки програмних продуктів, аналізу проблем, які їм доводилось вирішувати тощо.

Діяльнісний підхід «ґрунтується на визнанні діяльності основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості» (Сучасний психолого-педагогічний словник, 2016, с. 101–102) та передбачає організацію й керування цілеспрямованою освітньою діяльністю майбутніх інженерів-програмістів, які навчаються на засадах скороченого циклу професійної підготовки в університетах. Його реалізація вимагає, зокрема, зміни різних видів діяльності студентів в освітньому процесі та побудови навчання відповідно до компонентів діяльності людини (Яковлев, Яковлева, 2006, с. 74), а також затвердження їхньої позиції як суб'єктів пізнання, діяльності й спілкування (Ортинський, 2009, с. 37). Важливість цього підходу також пояснюється особливостями професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів за освітніми програмами скороченого циклу. Такі студенти здобули освітньо-кваліфікаційний рівень молодшого спеціаліста, мають досвід роботи за фахом програміста, тому навчання для них вже не є провідною діяльністю. Це призводить до низької активності в освітньому процесі. У зв'язку з цим необхідно забезпечити зв'язок між навчальними цілями й виробничими, що постають під час розробки програмних продуктів. Наявність такого зв'язку призведе до застосування відповідних засобів, дій і операцій.

Згідно з *особистісно зорієнтованим підходом* метою, суб'єктом, результатом і головним критерієм ефективності освітнього процесу є особистість (Ортинський, 2009, с. 36-37). Саме тому цей процес повинен спиратися на повагу до особистості всіх його учасників, увагу до їх розвитку та створення ситуацій успіху, мати мотиваційний характер, сприяти зміні поглядів його суб'єктів на свою роль (Яковлев, Яковлева, 2006, с. 98). У межах нашого дослідження цей підхід реалізується шляхом проведення тренінгів, надання студентам можливості формувати індивідуальні освітні траєкторії, впровадження адаптивного навчання.

Сутність *трансдисциплінарного підходу,* за визначенням Є. Солодової та П. Єфимова, полягає в тому, що в процесі навчання повинно відбуватися засвоєння студентами «генеральних метафор, що мають фундаментальне пізнавальне значення та відкривають широкі можливості взаємодії багатьох дисциплін при вирішенні комплексних проблем природи і суспільства» (Солодова, Ефимов, 2014, с. 21). Його практичне застосування дозволяє використовувати знання, засвоєні в процесі вивчення різних дисциплін, для вирішення складних науково-методологічних проблем як єдине ціле (Волкова, 2017, с. 32).

Як зауважує Д. Адаме, сучасні університети несуть велику соціальну відповідальність як центри продукування знання, що має бути спрямоване на вирішення складних проблем. Надмірна спеціалізація заважає доступу до такого знання, призводить до пасивності фахівця, обмеженого знаннями з окремих дисциплін (Adame, 2012, с. 45-46).

Трансдисциплінарне навчання передбачає, що здобувачі освіти обмінюються між собою навичками та досвідом для генерування нового комплексного знання (McGregor, 2017, с. 8). Для забезпечення такої результативної взаємодії С. Макгрегор пропонує створювати «містки» між різними дисциплінами шляхом виявлення закономірностей, зосереджувати увагу на актуальних для здобувачів освіти проблемах, аналізувати власні й чужі погляди та цінності, піддавати сумніву будь-які принципи, цінності та норми тощо (McGregor, 2017, с. 14).

У межах нашого дослідження трансдисциплінарний підхід застосовуємо зокрема у процесі формування в майбутніх інженерів-програмістів таких загальних понять як «парадигма» (на прикладі парадигм програмування), «зв'язок» і «сутність» (на прикладі реляційних баз даних) та ін. Окрім того, він утворює підґрунтя для організації проектної діяльності студентів.

До складу методологічного блоку моделі також входять педагогічні принципи, систематичності й послідовності, науковості, зв'язку теорії з практикою, індивідуального підходу, свідомості й активності. Дотримуючись *принципу систематичності й послідовності*, необхідно забезпечити наступність у процесі викладання дисциплін циклу професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів, зв'язок їх змісту, приділяти увагу формуванню цілісного уявлення про комп'ютерні науки та інженерію програмного забезпечення як галузі наукового знання, про галузь інформаційних технологій як сферу подальшого працевлаштування тощо, враховувати фахові компетентності, вже сформовані в студентів. Дотримуючись *принципунауковості*, необхідно вводити до змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів за освітніми програмами першого (бакалаврського) рівня вищої освіти скороченого циклу фундаментальні поняття комп'ютерних наук, а також приділяти увагу перспективам їх розвитку, актуальним напрямам досліджень у цій галузі. Реалізація *принципу зв'язку теорії з практикою* передбачає обов'язкове застосування майбутніми інженерами-програмістами набутих знань у практиці розробки програм, а також встановлення нових теоретичних фактів, засвоєння нових знань, формування розумінь і суджень у процесі вирішення професійно зорієнтованих завдань. Застосування *принципу індивідуального підходу* передбачає увагу до особистості студента, врахування його стилю навчання, освітнього й професійного досвіду за рахунок упровадження індивідуальних освітніх траєкторій, адаптивного навчання тощо. Дотримання *принципу свідомості й активності* передбачає формування в майбутніх інженерів-програмістів відповідальності

за свої результати, залучення до цілеспрямованого формування власних фахових компетентностей, до пошуку нових джерел інформації та способів діяльності.

Змістово-процесуальний блок моделі відображує процес формування фахових компетентностей майбутніх інженерів-програмістів в умовах скороченого циклу професійної підготовки в університетах. Він містить зміст, форми, методи й засоби навчання. Змістовий компонент цього блоку моделі містить оновлений зміст дисциплін циклу професійної підготовки «Програмування», «Бази даних та інформаційні системи», «Основи ігрового програмування», а також сертифікаційну освітню програму «Інформаційні технології. Базовий рівень» для здобувачів вищої освіти бакалаврського рівня зі скороченим циклом професійної підготовки.

Оцінювально-рефлексивний блок моделі відображує процес діагностування, оцінювання та осмислення результатів, отриманих у процесі формування фахових компетентностей майбутніх інженерів-програмістів в умовах скороченого циклу професійної підготовки в університетах. До його складу входять компоненти фахових компетентностей майбутніх інженерів-програмістів, критерії, рівні й показники їх сформованості, а також засоби оцінювання й діагностичні методики.

Оскільки фахові компетентності є складним особистим утворенням, то для об'єктивного оцінювання їх сформованості в майбутніх інженерів-програмістів вирішено виділити такі компоненти:

– *мотиваційний*: усвідомлення цілей, індивідуальної й соціальної значущості освітньої й професійної діяльності; зорієнтованість на обрану професію, побудову кар'єри в ІТ-галузі і професійну мобільність; наявність потреби в самостійному навчанні, зокрема шляхом неформальної освіти; здатність до самостійної мотивації;

– *когнітивний*: знання та розуміння з дисциплін циклу професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів, які утворюють теоретичну основу подальшої професійної діяльності;

– *операційний*: здатності до застосування засвоєних знань і сформованих умінь у процесі вирішення завдань освітньої й професійної діяльності;

– *комунікативний*: здатність до ефективної комунікації з іншими людьми в процесі освітньої та професійної діяльності за фахом інженера-програміста з використанням різних засобів;

– *рефлексивний*: здатність до об'єктивного, неупередженого оцінювання себе як суб'єкта освітньої та професійної діяльності.

Для оцінювання сформованості фахових компетентностей майбутніх інженерів-програмістів в умовах скороченого циклу професійної підготовки в університетах недостатньо знання про їхню структуру. Важливо мати набір характеристик, які можна виміряти з використанням стандартизованих засобів і порівняти з нормативним результатом. Тому наступним кроком є визначення *критеріїв і рівнів сформованості фахових компетентностей* майбутніх інженерів-програмістів.

У процесі дослідження нами визначено критерії сформованості для кожного з компонентів фахових компетентностей майбутніх інженерів-програмістів з відповідними найменуваннями:

– *мотиваційний*: сформованість внутрішньої мотивації до професійної діяльності за фахом інженера-програміста, продовження освіти та підвищення кваліфікації; на етапі педагогічного експерименту здійснювався аналіз окремо за критерієм сформованості внутрішньої мотивації до продовження освіти та підвищення кваліфікації та за критерієм сформованості внутрішньої мотивації до професійної діяльності за фахом інженера-програміста;

– *когнітивний*: повнота засвоєння знань і розумінь з дисциплін циклу професійної підготовки, сформованість здатності до формулювання суджень на основі наявної інформації та когнітивних умінь;

– *операційний*: сформованість здатності до практичного застосування знань і умінь у процесі професійної діяльності, а також до ефективної організації цієї діяльності;

– *комунікативний*: сформованість здатностей до ефективної усної та письмової комунікації

у групах з різним складом учасників та цілями спільної діяльності;

– *рефлексивний*: сформованість здатностей до рефлексії освітньої і виробничої діяльності.

Вирішено виділити п'ять рівнів сформованості компонентів фахових компетентностей майбутніх інженерів-програмістів у процесі професійної підготовки за освітніми програмами першого (бакалаврського) рівня вищої освіти скороченого циклу: високий, достатній, середній, критичний, низький. Така градація дозволяє більш чітко зафіксувати наявні відмінності в процесі педагогічного експерименту, а також є достатньо зручною для подальшого аналізу з використанням статистичних критеріїв.

Блок результату моделі призначений для відображення очікуваного результату, який є мірилом адекватності моделі досліджуваному процесу формування фахових компетентностей майбутніх інженерів-програмістів в умовах скороченого циклу професійної підготовки в університетах. Таким результатом є фахові компетентності, сформовані на достатньому або високому рівнях, необхідних для ефективної діяльності за фахом інженера-програміста, подальшого професійного та особистого розвитку.

Між блоками моделі визначено функціональні зв'язки, які забезпечують її єдність як системи, відображують наявні залежності й впливи, уможливлюють коригування окремих компонентів з урахуванням отриманого результату. Провідна роль належить блоку організаційно-педагогічних умов формування фахових компетентностей майбутніх інженерів-програмістів в умовах скороченого циклу професійної підготовки в університетах, який відображує загальне призначення моделі, узагальнює зовнішні вимоги суспільства й ринку праці, містить перелік основних запланованих впливів, визначає зміст цільового блоку. Мета й завдання моделі своєю чергою визначають методологічні засади й особливості освітнього процесу, тобто цільовий блок безпосередньо впливає на методологічний, змістово-процесуальний та оцінювально-рефлексивний блоки. Наповнення змістово-процесуального та оцінювально-рефлексивного блоків формується також на основі наукових підходів і педагогічних принципів, що знаходяться в методологічному блоці. Між змістово-процесуальним і оцінювально-рефлексивним блоками існує зворотний зв'язок, тобто зміст, форми, методи й засоби навчання визначають специфіку оцінювальних компонентів моделі, а отримані в процесі оцінювання й рефлексії дані та сформульовані висновки утворюють підґрунтя для коригування змістово-процесуального блоку. Модельований процес повинен завершитися досягненням результату, сформульованого в блоці результату. Цей блок є мірилом відповідності реального рівня сформованості фахових компетентностей у майбутніх інженерів-програмістів, які завершили навчання за освітніми програмами першого (бакалаврського) рівня вищої освіти професійної підготовки скороченого циклу, та нормативному, зафіксованому в моделі. Наявність суттєвих невідповідностей є підставою для перегляду й коригування організаційно-педагогічних умов.

Розроблена структурно-функціональна модель формування фахових компетентностей майбутніх інженерів-програмістів в умовах скороченого циклу професійної підготовки в університетах представлена у вигляді схеми на рис. 1.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, з метою попереднього оцінювання дієвості авторських організаційно-педагогічних умов формування фахових компетентностей майбутніх інженерів-програмістів в умовах скороченого циклу професійної підготовки в університетах та прогнозування результатів запланованих впливів нами розроблено структурно-функціональну модель досліджуваного процесу. Модель містить блок організаційно-педагогічних умов, цільовий блок, методологічний блок, змістово-процесуальний блок, оцінювально-рефлексивний блок і блок результату. Подальші дослідження доцільно спрямувати на розвиток та вдосконалення змістово-процесуального блоку моделі, а саме: уведення нових методів навчання, розширення переліку дисциплін циклу професійної підготовки, зміст яких оновлюється для досягнення поставлених цілей.

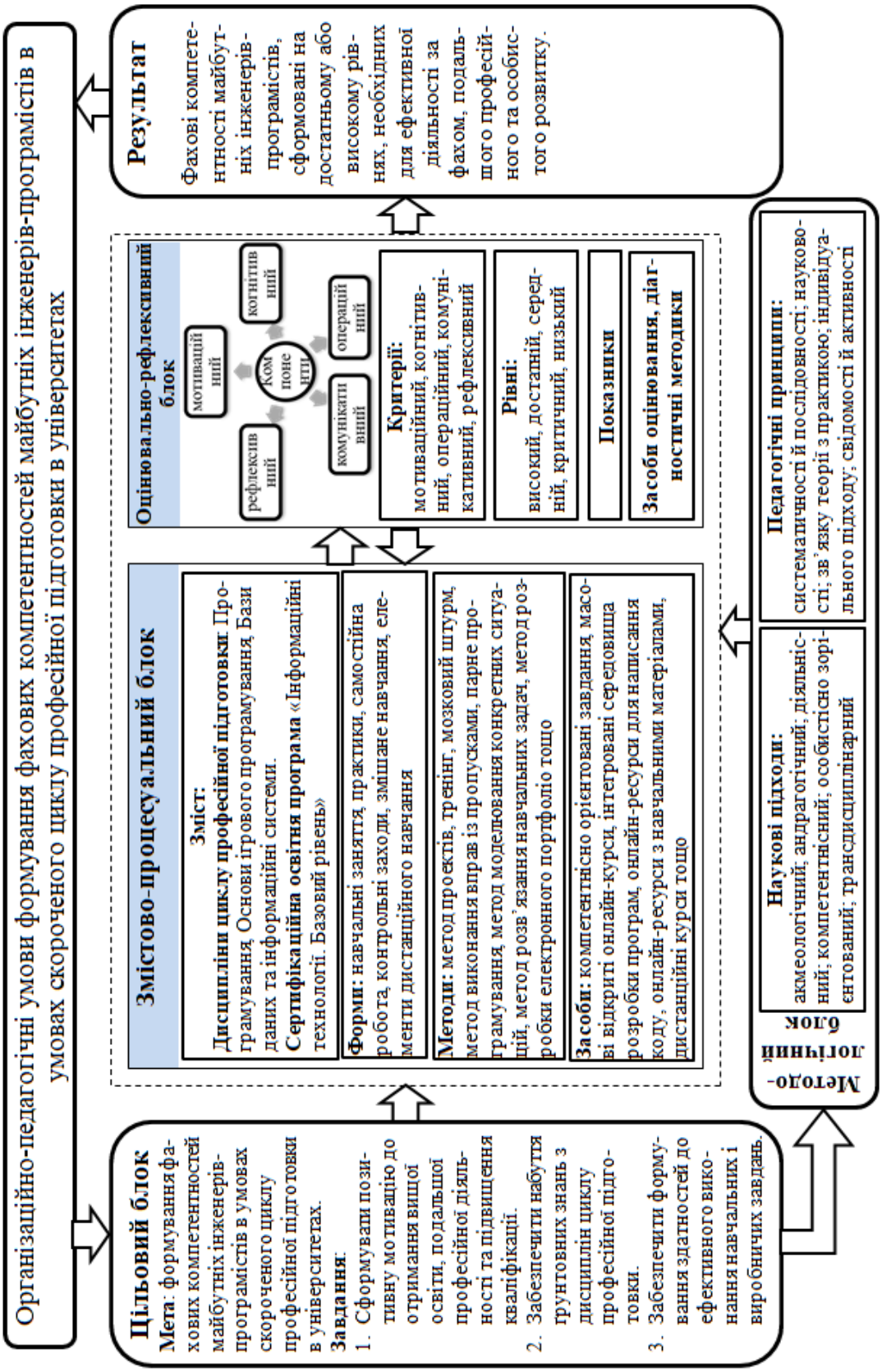

Рис. 1. Структурно-функціональна модель формування фахових компетентностей майбутніх інженерів-програмістів в умовах скороченого циклу професійної підготовки в університетах

Література

Бардус І. О. Фундаменталізація професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій до продуктивної діяльності: монографія. Харків: ПромАрт, 2018. 393 с.

Волкова І. М. Трансдисциплінарна інтерпретація природи маркетингових досліджень. *Вісник ЖНАЕУ*. 2017. № 2(62), Т. 2. С. 31–34.

Дерев'янко Н. В. Компетентнісний підхід до проєктування освітньо-професійної програми з медіа дизайну Науковий журнал Хортицької національної академії. ScientificJournalofKhortytsiaNationalAcademy. (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. 79–88. DOI : https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3-8

Єжова О. Класифікація моделей в педагогічних дослідженнях. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2014. Т. 2, № 5. С. 202–207.

Іванова С. М. Використання системи Eprints як засобу інформаційно-комунікаційної підтримки наукової діяльності в галузі педагогічних наук : дис. … канд. пед. наук : 13.00.10 / Інститут інформаційних технологій і засобів навчання. Київ, 2014. 317 с.

Круглик В. С., Вінник М. О., Плечій О. О. Науково-дослідна робота як засіб набуття студентами ІТ спеціальностей професійних компетенцій *Інформаційні технології в освіті. 2012*. № 13. С. 128–132. URI : http://eKhSUIR.kspu.edu/handle/123456789/1023

Малежик П. М. Теоретичні й методичні засади технічної підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій Дис. д-ра пед. наук 13.00.02/ Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова Київ. 2020. 487с. URL : https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/D_26.053.19/dis_Malezhyk.pdf

Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 472 с.

Освіта дорослих: короткий термінологічний словник / Авт.-упор. Лук'янова Л. Б., Аніщенко О. В. Київ; Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2014. 108 с.

Солодова Е. А., Ефимов П. П. Трансдисциплинарность – современная педагогическая технология интеграции знаний. *Интеграция образования*. 2014. № 2 (75). С. 20–24. DOI : 10.15507/Inted.075.018.201402.020.

Сучасний психолого-педагогічний словник / авт. кол. за заг. ред. О. І. Шапран. Переяслав-Хмельницький : Домбровська Я. М., 2016. 473 с.

Теплицька А. О. Модель і моделювання в професійній освіті майбутніх учителів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2015. Вип. 6. С. 181–191.

Чернілевський Д. В., Томчук М. І., Дубасенюк О. А., Антонова О. Є., Захарченко В. І., Вознюк О. В., Сіранчук Н. З. Методологія наукової діяльності: навч. посіб. Вінниця : Вид-во АМСКП, 2012. 364 с.

Шапран Ю. Педагогічне моделювання у процесі формування професійної компетентності майбутнього вчителя біології. *Рідна школа*. 2012. № 12. С. 39–43.

Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. Москва : Гуманитар. изд. центрВЛАДОС, 2006. 239 с.

Adame D. From a Disciplinary to a Transdisciplinary Vision of the University: A Space of Knowledge, Culture, Art, Spirituality, and Life. *Transdisciplinarity and Sustainability* / B. Nicolescu (Ed.). Lubbock, Texas: TheATLAS Publishing, 2012. p. 42–51. URL: https://basarab-nicolescu.fr/BOOKS/Transdisciplinary_Sustainability_2012.pdf.

McGregor S. L. T. Transdisciplinary Pedagogy in Higher Education: Transdisciplinary Learning, Learning Cycles and Habits of Minds. Transdisciplinary Higher Education / Gibbs P. (ed.). Cham: Springer, 2017. p. 3–16. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-56185-1_1.

Osadchyi V., Varina H., Osadcha K., Kovalova O., Voloshyna V., Sysoiev O. Shyshkina M. The use ofaugmented reality technologies in the development of emotional intelligence of future specialists of

socionomic professions under the conditions of adaptive learning Proceedings of the 4th International Workshop on Augmented Reality in Education (AREdu 2021). Kryvyi Rih, Ukraine. May 11, 2021. CEUR Workshop Proceedings. 2021. Vol. 2898. p. 269–293. URL : http://ceur-ws.org/Vol-2898/paper15.pdf

References

Adame, D. (2012). From a disciplinary to a transdisciplinary vision of the university: a space of knowledge, culture, art, spirituality and life. *Transdisciplinarity and Sustainability* (42–51) : The ATLAS Publishing https://basarab-nicolescu.fr/BOOKS/Transdisciplinary_Sustainability_2012.pdf (eng).

Bardus, I. O. (2018). Fundamentalization of professional training for future specialists in the field of information technology for productive activities: monography : PromArt, 393 c.

Chernilevskyi, D. V., Tomchuk, M. I., Dubaseniuk, O. A., Antonova, O. Ye., Zakharchenko, V. I., Vozniuk, O. V., & Siranchuk, N. Z. (2012). Methodology of scientific activity : Vyd-vo AMSKP (ukr).

Derevianko, N. V. (2020). Competence approach in designing a professional educational program in mediadesign Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work) : scientific journal / [editorial board : V. Nechyporenko (chief editor) and others]. Zaporizhzhia : Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy of Zaporizhzhia Regional Council. Iss. 2(3). 79–88 https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3-8 (ukr).

Ivanova, S. M. (2014). Using the Eprints system as a mean of information and communication support of scientific activity in the field of pedagogical sciences : PhD Thesis (ukr).

Jakovlev, E. V. & Jakovleva, N. O. (2006). Pedagogical concept: methodological aspects of building : The humanities publishing centre VLADOS (rus).

Kruhlyk V. S., Vinnyk M. O.& Plechii O. O. (*2012)*.Research work as a means of acquiring students of professional competencies *Information Technologies in Education.* № 13. 128–132.http://eKhSUIR.kspu.edu/handle/123456789/1023

Luk'ianova, L. B. & Anishchenko, O. V. (2014). Adult education: a short terminological dictionary : Publisher Lysenko M. M. (ukr).

Malezhyk P.M. (2020). Theoretical and methodological bases of technical training of future specialists in information technologies. The dissertation on competition of a scientific degree of the Doctor of Pedagogical Sciences in a specialty 13.00.02 / National Pedagogical Dragomanov University.

McGregor S. L. T. (2017). Transdisciplinary pedagogy in higher education: transdisciplinary learning, learning cycles and habits of minds. In P. Gibbs (Ed.) *Transdisciplinary Higher Education* (3–16). Cham: Springer https://doi.org/10.1007/978-3-319-56185-1_1 (eng).

Ortynskyi, V. L. (2009). Pedagogy of higher school: textbook. Way : Center for Educational Literature (ukr).

Osadchyi, V., Varina, H., Osadcha, K., Kovalova, O., Voloshyna, V., Sysoiev, O. &Shyshkina, M. (2021).The use of augmented reality technologies in the development of emotional intelligence of future specialists of socionomic professions in adaptive learning Proceedings of the 4th International Workshop on Augmented Reality in Education (AREdu 2021). Kryvyi Rih, Ukraine. May 11, CEUR Workshop Proceedings. Vol. 2898. 269–293. http://ceur-ws.org/Vol-2898/paper15.pdf(ukr).

Shapran, O. I. (Ed.). (2016). Modern psychological and pedagogical dictionary : Dombrovska Ya. M. (ukr).

Shapran, Yu. (2012). Pedagogical modeling in the process of forming the professional competence of a future biology teacher. *Native school*. No. 12. 39–43 (ukr).

Solodova, E. A. & Efimov, P. P. (2014). Transdisciplinary – modern educational technology integration of knowledge. *Integration of Education*. No. 2 (75). 20–24 https://doi.org/10.15507/Inted.075.018.201402. 020 (rus).

Teplytska, A. O. (2015). Modeling in the professional education of future teachers. *Spirituality of personality: methodology, theory and practice*. No. 6. 18–191 (ukr).

Volkova, I. M. (2017). Transdisciplinary interpretation of the nature of marketing research. *Bulletin of ZhNAEU*. № 2(62), Vol. 2. 31–34 (ukr).

Yezhova, O. (2014). Classification of models in pedagogical research. *Proceedings. Series: Problems of methods of physical-mathematical and technological education*. Vol. 2, No 5. 202–207 (ukr).

MODEL OF FORMING PROFESSIONAL COMPETENCES OF FUTURE SOFTWARE ENGINEERS DURING THE SHORTENED CYCLE OF PROFESSIONAL TRAINING AT UNIVERSITIES

Iryna Krasheninnik, PhD in 01 Education/Pedagogy, Senior Lecturer of the Department of Informatics and Cybernetics, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University, Melitopol, Ukraine, e-mail: iryna.krasheninnik@gmail.com

The author's model of formation of professional competences of future software engineers during shortened cycle of professional training at universities is characterized in the article. The relevance of such a study is due to the need of the labour market in the quality of training of software engineers in a short time, and hence the need to create appropriate conditions and use effective forms, methods and tools of training.

In order to pre-evaluate the effectiveness of the proposed organizational and pedagogical conditions for the formation of professional competencies of future software engineers under the conditions of the shortened cycle of professional training at universities and forecasting the results of planned impacts, we have developed a structural and functional model of this process. The model contains the following blocks: block of organizational and pedagogical conditions, target block (purpose and tasks), methodological block (scientific approaches, pedagogical principles), content and procedural block (content, forms, methods and means of forming professional competencies of future software engineers), evaluation and reflective block (components of professional competencies of future software engineers, criteria, levels and indicators of their formation, assessment tools and diagnostic techniques), result block (expected result of the research process).

***Key words**: higher educational institution; the first (Bachelor's) level curriculum; content of education; pedagogical modelling; competence.*

Стаття надійшла до редакції / Received 30.11.2021
Прийнята до друку / Accepted 15.12.2021
Унікальність тексту 97,4 % (Unicheck ID1010222435)
© Крашеніннік Ірина Володимирівна, 2021.

DOI : https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5-4
УДК 378.147.041-057.87

Olga Plakhotnik,
ORCIDiDhttps://orcid.org/0000-0002-7732-5554
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Taras Shevchenko National University
Kyiv, Ukraine
olgaplakhotnik@hotmail.com

Irina Sokolovskaya,
ORCIDiDhttps://orcid.org/0000-0002-5664-2382
Candidate of Medical Sciences, Associate Professor
Zaporizhzhia State Medical University
Zaporizhzhia, Ukraine
irinasokol10@meta.ua

Alexander Goncharenko,
ORCIDiDhttps://orcid.org/0000-0002-8330-2041
Candidate of Pharmaceutical Sciences, Associate Professor
Khortytsia National Academy
Zaporizhzhia, Ukraine
provizor72@ukr.net

Yuri Yukhno,
ORCIDiDhttps://orcid.org/0000-0002-1320-4075
Candidate of Science in Physical Education and Sports,
Associate Professor
National University of Ukraine
on Physical Education and Sport
Kyiv, Ukraine
yukhnoyuriy@ukr.net

Viktor Tsymbal,
ORCIDiDhttps://orcid.org/0000-0002-2711-2788
PhD in Engineering Science, Associate Professor
Zaporizhzhia National University
Zaporizhzhia, Ukraine
ur6qr@ukr.net

Rasiml Budagov,
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-1035-3227
Postgraduate Student
Zaporizhzhia State Medical University
Zaporizhzhia, Ukraine
budaghov.r.i@zsmu.edu.ua

PREPARATION OF FUTURE HIGHER EDUCATION SPECIALISTS FOR PROFESSIONAL SELF-IMPROVEMENT

The scientific review considers the process of developing the readiness of future higher education specialists for professional self-improvement. The analysis and reflections on the contemporary scientific research presented in the article made it possible to present professional self-improvement as a complex phenomenon due to a range of psychological, socio-economic, cultural, professional and personal factors.

Theoretical analysis of researches by domestic and foreign scientists, as well as our results, confirm the key positions of S. Rubinstein, O. Leontiev and others that the development of personality is carried out through activities. Accordingly, it is the activity approach that is defined by us as the leading one in the methodology of forming the readiness of future teachers for self-improvement and led to understanding the dynamics of this process from the standpoint of phasing changes in such types of personally significant activities as self-actualization and self-realization. realization of self-knowledge, perception of "self-image", self-organization, self-control and self-correction.

In the course of our study it was found that the process of professional self-improvement of future higher education specialists depends on their personal characteristics, methodological competence and "image of professional self", ability to reflect, as well as depth and intensity of self-knowledge.

Key words: *readiness for professional self-improvement, personal self-improvement, self-knowledge, self-development, self-management, self-realization, self-correction, self-creation, self-organization.*

Introduction. The process of transforming higher education into a global factor in human development has become an urgent need today. It should be said that the mission of higher education is to serve man and society. With this in mind, the main purpose of education is creating conditions for the development of personality, being able not only to practically assess the situation and adapt to social changes, but also to think originally, generalize and implement ideas, produce their own, identify ways of positive changes, show initiative and creativity. The basic strategic priorities in higher education in Ukraine, as a natural response to the challenges of European integration, was the reform of the university education system, which aims are to increase the level of training of future professionals, where representatives of pedagogical and psychological science are looking for such models of educational process that would approve qualitatively new strategies for the formation of a person's readiness for professional self-improvement throughout life.

In addition, in the context of distance and blended learning, whose implementation of in higher education institutions today is intensified by global conditions related to the pandemic of COVID, as well as the unprecedented development of IT technologies, socio-psychological difficulties faced by future teachers high school come to the fore. That is why among the most demanded features is the formation in students majoring in 011 "Educational, Pedagogical Sciences" ("Pedagogy of Higher Education") of willingness to self-improvement of their professional development, as well as the development of didactic, scientific, methodological and informational support of this process.

The need to study the formation of readiness for professional self-improvement of future specialists in higher education pedagogy in higher education institutions stems from the need for theoretical research of this process, the relevance of solving applied issues of teacher training and improving their efficiency. Readiness for professional and pedagogical activity is understood by us as a complex of socio-pedagogical phenomenon, which includes a reflection of a set of individual psychological qualities of personality, system of professional and pedagogical knowledge, skills and abilities, which ensure the success of professional and pedagogical functions.

Scholars are mostly united around the statement that the main task that is solved in the process of training is the awareness of the individual and the other person as the main social value, the development of professional self-awareness and professional interests of future professionals (Kobernyk, 2002; Lozowoy & Erakhtoryna, 2007).The training of Masters in the system of higher education is aimed at making conditions for the creative development of gifted individuals and training in one of the functional areas of activity: research (creative), scientific and pedagogical, management. The graduate with this degree must have in-depth scientific knowledge in the chosen specialty, innovative skills, skills of research (creative), scientific and pedagogical or management activities, gain some experience in using the acquired knowledge and be able to produce elements of new knowledge to solve problems. relevant to the field of professional activity (Guzii, 2015).

M. Boryshevsky (2012) and T. Yablonska (2015) laid the theoretical and methodological basis of the raised problem in their fundamental works.The sphere of active study of the problem of professional self-improvement of future specialists of higher school pedagogy includes: formation of professional competence in the process of teacher-practitioner training; use of dialog-oriented approach in the system of training specialists in higher school pedagogy, use of active and interactive teaching methods (N. Guzii, 2015; O. Plakhotnik, 2016; L. Sushchenko, 2009).The researches of T. Vainilenko (2005) and others are devoted to contemporary problems of professional self-improvement of future specialists of higher school. Understanding of the abovementioned spheres in the context of global challenges to the modern higher education system revealed a public demand for further development of theoretical and empirical research, in particular, on the formation of readiness of future specialists in higher education pedagogy for professional self-improvement in the process of studying in the educational-scientific program "Educational, pedagogical sciences" (Higher school

pedagogy), which is determined as the **purpose** of this study.

Research methods. In the process of working on the article the following methods were used: systemic analysis of scientific and methodlogical publications, bibliographic analysis of scientific works –in order to clarify the development of the problem; comparative analysis and generalization –in order to clarify the meaning of the concepts "professional self-improvement", "self-knowledge", "self-management", "self-creation", "self-control", "self-organization".

1. The essence of the phenomenon of professional self-improvement. Stages and conditions of its implementation. Researchers who study certain aspects of Master's training of future specialists, trying to create a model idea of the professional profile of such a specialist, argue that it is advisable to be guided by Dublin Descriptors which require the acquisition of a number of competencies, including internships results, competencies of self-improvement, self-education and self-regulation.Professional training can be considered as having a system of professional knowledge, skills and competencies that are clearly defined by the standard of higher education in the specialty 011 Educational, Pedagogical Sciences for the second (Master's) level of higher education (Order of the Ministry of Education № 520 of 11.05.21) and becomes the basis for professional readiness.

The study of the phenomenon of professional self-improvement process is characterized by the versatility and ambiguity of its terminological design and has a number of synonymous definitions in science. Given that the concept of "self-improvement" focuses on the conscious and exclusively positive nature of personal changes that ensure the achievement of peaks of human development, the term "self-improvement" emphasizes the internal determinism of the process; the term "self-development" focuses on achieving qualitative change, on one's own development. The concept of "self-organization" indicates the essence of changes that ensure the harmonization of all areas and complicate the structure, improvement of internal organization; "self-education" implies the need for purposeful formative influences on individual substructures of personality; and "self-actualization" requires the manifestation and development of personal potential forces and abilities (Turner, 1985).

An important clarification to the understanding of the concept of the process of *self-development* is the interpretation of the category "self-", which is present in all its components. The mechanism of "self-", which determines a person's personality, is manifested in three aspects: as a subject of the process (the one who organizes and directs); as the object of the process (material in relation to which this process takes place); as a means of organizing the implementation and maintenance of this process.

The closest to the concept of "*self-improvement" are "self-realization" and "self-education*". The term "self-improvement" is used in relation to adults: teachers, educators, parents, psychologists, managers, social workers, and "self-education" - in relation to adolescents, in terms of personality formation, "self-realization" - the process of self-realization in life and daily activities, assertion of their special way in this world, their own values and the content of their existence at a particular time in life. *Self-improvement* is a creative attitude of an individual to himself, his creation of himself in the process of active influence on the external and internal world in order to transform them (Turner, 1985).

To clarify the essence and features of this pedagogical category, we trace the logical connection between the concepts of "self-improvement" and "professional self-improvement" of the individual.The peculiarity of the process of professional self-improvement of a specialist is its orientation, which is set not only by the system of requirements that exist in professional training, but also through the forecasting by the specialist of those requirements that may be set by the future profession. The efficiency of the process of professional self-improvement depends on person's individual characteristics, methodological competence, his/her attitude to his inner world, the degree of development of the need for reflection, the depth and the intensity of the process of self-knowledge, etc. (Serdiuk at ol., 2015). By realizing their achievements and shortcomings, the individual

shows a desire for self-improvement, self-education, creating new values, he personally grows, becomes a subject of personal development (G. Kostyuk, 1989; W. Ortynskyy, 2009).

Analyzing the process of professional self-improvement, we can distinguish two main approaches: a) general philosophical (V. Lozovy &O. Erakhtoryna, 2007); b) psychological and pedagogical (M. Boryshevsky, 2012; L. Kalashnikova, 2013; L. Serdiuk, 2015 etc.).

We consider the process of professional self-improvement within the general philosophical approach as a process of movement based on the inner aspirations of man to higher levels of personal development, which is based on value orientations and ideals. According to this approach the essential features of self-improvement are morality as its leading aspect, value-humanistic nature, focus on the integrity of the individual, empirical manifestations in key areas of activity, openness, continuity and prolongation (Lozovoi &Yerakhtorina, 2007). The analysis of the process of professional self-improvement from the angle of this approach allows us to define it as the highest form of conscious self-development of the individual, which consists in constant internal work on oneself in order to bring its development to a possible goal in accordance with universal spiritual values. In addition to that, the process of professional self-improvement cannot be imagined outside the subjectivity of the individual as the ability of the active subject to create oneself and, at the same time, cause positive changes in everything around and thus experience the value of life manifestations of his/her individuality, his/her own uniqueness.

It is worth emphasizing that the process of professional self-improvement is based on the psychological mechanism of constant overcoming of internal contradictions between the existing level of professionalism ("Myself as a real professional") and its imaginary state ("My self as an ideal professional"). The humanization of the process of professional self-improvement of a specialist should provide and create conditions under which the future specialist will be able to build their own image of professional self and, analyzing the contradictions between "real self" and "professional self", program and implement professional self-development and self-improvement.

Today there are many ambiguous approaches to the interpretation of the phenomenon of "professional self-improvement". Thus, L. Sushchenko (2009) defines "professional self-improvement" as an internal process of qualitative self-change, which occurs due to awareness of the need for self-improvement, competent self-analysis, self-reflection and comparison of the person's activities with the activities of other professionals who are recognized as exemplary; motivated, purposeful and well-organized self-movement to the best in oneself. T. Vainilenko (2005) defined that "professional self-improvement" is a process and result of creative purposeful independent self-determined movement of a specialist from real self to ideal self, from potential self to actual self, which is carried out in the form of professional self-education and self-actualization, positive personal changes and is a prerequisite for successful creative self-realization in the profession. Professional self-improvement is a specific process of professional activity, an integral part of professional training and the result of conscious interaction of future specialists in higher education pedagogy with a specific social environment, where they realize their own needs to develop personal qualities that ensure success in professional life and life in general. Therefore, *professional self-improvement* can be considered as a purposeful, systematic, highly organized and creative activity of a future higher education teacher, which consists in self-deepening and expanding professional knowledge, development of skills, abilities and professionally significant personality qualities, and aiming at continuous growth of professional skills.

The main activities in the context of the tasks of the process of professional self-improvement is self-education, in the process of which there happens acquisition of new knowledge, skills, development of certain qualities, using specially defined techniques and methods of working on yourself (Kalashnykova, 2013).

An important place in the scientific literature is given to the structuring of stages of the process of professional self-improvement, where scientists identify such stages as diagnosis, goal setting,

planning, implementation, control and correction (Serdiuk, 2015). A somewhat broader periodization of the main interdependent stages of the process of professional self-improvement is proposed by T. Prykhodko (2016):

1. Self-knowledge and decision-making to engage in self-improvement. Self-knowledge, as a complex process of determining the specialist's own abilities and capabilities, the level of development of professional qualities occurs in the following areas: a) self-knowledge in the system of socio-psychological relations, in terms of professional activity and requirements of professional activity; b) study of the level of professional competence, which occurs through self-observation, self-analysis of one's own actions, behavior, results of activities, self-examination in certain conditions of professional activity; c) self-assessment, which arises on the basis of comparing the acquired professional knowledge, skills, abilities and professional qualities with the requirements of professional activity.

On the basis of self-knowledge, as a result of deep experience of intra-personal conflict, specialists decide to engage in self-improvement, create a model of future work on themselves.

2. Planning and definition of the program of self-improvement is a multifaceted process which is connected with defining the purpose and tasks of professional self-improvement both for the prospect, and for certain stages of professional activity of the expert; and with defining the basics that organize activities for self-improvement (development of personal rules of conduct, choice of forms and methods of work on yourself).

3. Direct practical activity on realization of the set tasks connected with work on oneself. This stage requires highly developed strong-willed qualities, because the basic condition for successful professional self-improvement of a specialist is systematic and purposeful work.

4. Self-control and self-correction of this activity. The essence of the specialist's activity at this stage is that he/she controls the work on oneself, constantly reflects and, on this basis, timely corrects possible deviations of the implemented program and makes certain adjustments to the plan of further work.

A necessary condition for the training of future specialists in higher school pedagogy in obtaining appropriate education in universities is professional self-improvement, which is social and personal. This involves a combination of interconnected and interdependent processes: professional self-education as a purposeful activity focused on the formation and improvement of positive and elimination of negative qualities in accordance with the requirements of higher education and professional self-education, as purposeful work to expand and deepen their professional knowledge, improvement and acquisition of relevant skills and abilities during training, ability to be a competitive specialist in the modern labor market (Didenko, 2015; Plakhotnik, 2016).

Basing on our previous research, we consider the concept of "readiness" as a holistic integrated quality of personality, which characterizes their emotional-cognitive and volitional-selective predictive mobilization at the time of inclusion in teaching, and we understand readiness for professional activity as a mental state: it is a pre-start activation of a person, which includes his/her awareness of his/her goals, assessment of the existing pedagogical conditions, determination of the most probable ways of action; forecasting motivational, intellectual and realization of creative efforts.

2. Components of the process of forming the future teachers' readiness for self-improvement

2.1. Self-actualization and self-realization. Important for understanding the formation process of the readiness of future teachers of higher education for self-improvement is the characterization of the concepts "self-actualization" and "self-realization", which most researchers associate with self-improvement. It should be noted that self-actualization awakens the potential that stimulates the individual to develop at different levels - from mastering motor skills to creativity. However, the attempts to structure the process of professional self-improvement covered in the scientific literature do not fully reflect its integrity. The need for a detailed analysis of the structure of the process of professional self-improvement of future teachers of higher education remains relevant.

Foreign and domestic scientists pay a lot of attention to the problem of self-improvement of personality, but theoretical analysis of research on this topic, and the results obtained so far allow us to conclude that the development of personality is carried out through its activities. Activity self-management takes place in a system of regulatory cycles: 1) motivational - as the emergence of the need to create something; 2) the programming cycle - as the development of an action plan; 3) the cycle of implementation - as the embodiment of the idea; 4) control cycle - as a comparison with a certain norm (for example, with an aesthetic or ethical ideal) (Serdiuk, 2015; Turner, 1985).

2.2. Self-knowledge. Analyzing a number of scientific interpretations of the structural components of the process of professional self-improvement of future professionals in higher education, we come to the conclusion that its provision is facilitated by the implementation of program competencies laid down in the educational and scientific training program for Masters of educational and pedagogical sciences. In particular, this is the ability to perform cognitive activities, deeply rethink existing and produce new holistic knowledge and and also conduct their own research.

Therefore, the process of professional self-improvement begins with self-knowledge, in the course of which, the future teacher learns more deeply his true "self", his abilities, features of cognitive processes, life intentions, leading motives and motivations, learns to analyze opportunities to improve their own, outline the peaks of future achievements, thus taking a step towards self-development, personal and professional self-improvement. The complexity of self-knowledge is due to the fact that According to our observations, applicants for higher education often do not have the necessary and sufficient means to perform all the aforementioned activities.

For this purpose, in the modern educational system there are no proper new methods of teaching in the process of profession training which would be an effective way to reproduce the contexts of professional activity. However, future specialists can gain knowledge about themselves through self-observation (subjective observation of individuals on the phenomena of their consciousness: their own states, mental processes, feelings, actions), as well as from external sources: objective results, attitudes, etc. Auxiliary techniques that can be used for self-observation are self-examination, recollection, self-testing, self-comparison, self-reflection, and so on.

2.3. Self-perception based on "self-image". The system of personal ideas about themselves, their qualities, characteristics, habits, knowledge, skills and abilities is formed on the basis of self-perception. This concept refers to the construction of "self-image" through systematic observation of their own behavior, introspective data on physiological, perceptual and intellectual processes (Sushchenko, 2009). Based on subjective knowledge, self-perception leads to the formation of beliefs, attitudes, evaluative characteristics and is an important component of professionalization, as it mediates the development of personality in the professional sphere (Prykhodko, 2016). Structuring of self-awareness happens through self-perception, and this is the basis for the formation of identity. Foreign researchers such as H. Tejfel &J. Turner (2009), J. Turner (1985) single out the personal and social (professional) self-perception of a psychologist. They note that his/her role in professional self-improvement is that when changing the perception of himself in the early stages of higher education, it automatically changes the life of the psychologist in the future, his/her interaction with other people, releases creative and mental potential, and these are prerequisites for self-change. Taking into account the close interdisciplinary connection between pedagogy and psychology, their similar tasks in the training of higher school teachers, it should be emphasized that these features lie in the sphere of professional self-improvement of the teacher, in particular, the future high school teacher. Since the teacher in professional activity is presented not only as he/she is, but also as he/she is perceived, the process of self-preparation of future teachers to implement professional activities, in turn, is based on the processes of self-knowledge and self-development.

2.4. Self-organization. In the process of professional self-improvement of future specialists in higher school pedagogy, *self-management* should be considered as a technique of optimal using time and purposeful regulation of actions and behavior in

accordance with the set goals. Today in science the concept "self-management" is often regarded as identical with the concept "self-organization". The study of the theory of self-organization was reflected in the works of Ukrainian scientists (N. Myronchuk, 2020 and others.), who substantiated the essence and principles of understanding various aspects of the world, nature and man.

Self-organization, as a kind of activity, was studied by G. Kostyuk (1989) and others. And only some researches consider methods and means of developing ability of professionals to self-organization (N. Myronchuk, 2020 etc.).

Despite the significant number of works on the problems of self-organization of individuals, the problem of self-organization of higher education teachers and the peculiarities of its development in the system of higher education institutions remains insufficiently developed. The problem of self-organization of individuals arose in the field of general scientific concept of self-organization, which in case of considering the essence of the ability to professional self-organization of higher education teachers, in our opinion, is mandatory.

V. Kremen (2014) emphasizes that self-organization is the assembly of a whole from parts, the very construction, the very structuring of parts into a single whole. This process stimulates human creative activity and encourages the disclosure of its unlimited properties.

N. Myronchuk (2020) prenets characteristics of the ability to organize the professional space of a teacher as a complex system that operates on the principles of consistency, continuity and creativity. She defines self-organization as an integral-dynamic system characteristic that indicates the ability of the teacher's personality and is aimed at the goals and values of self-management, organization, self-improvement in professional activities and maintaining professional efficiency, carried out by a system of intellectual, predictive-design, motivational, reflective, volitional actions and aimed at solving problems of rational organization of work and effective professional pedagogical tasks.

The study of the psychological essence and determinants of the process of self-creation is analyzed in the works of M. Boryshevsky, L. Serdiuk, J. Turner, etc. Therefore, professional self-organization is a set of two interrelated processes: professional self-training and professional self-realization. Professional self-organization of future higher education teachers, in our opinion, consists in ability to design own strategy of professional development, in an active professional position, and also in aspiration to constant professional self-development, professional self-improvement. The structure of the process of professional self-improvement of future specialists in higher education should focus on the process of self-creation, which can be carried out in the context of a relatively high level of spiritual development of the individual, which ensures its continuity, allowing a person to rise to the highest values, to reach its "acme", its peak (Boryshevsky, 2012; Serdiuk, 2015; Turner, 1985).

2.5. Self-control. *Self-control* is the final link in the activity of self-improvement, when the subject realizes whether the goal of self-improvement has been achieved, outlines new tasks of its development or adjusts the goals and objectives that could not be achieved (Turner, 1985).

2.6. Self-correction. An important role in shaping the readiness of higher education teachers for self-improvement is self-correction, as it consists in choosing another course of action and promotes behavior change by providing reflection. This process is a kind of control, so it is advisable to implement self-correction at all the stages of professional self-improvement for both future professionals of higher education and those who already have some work experience. Thus, the process of professional self-improvement is primarily a movement aimed at achieving life and professional success and attractive professional prospects, in particular, knowledge of professional functions, self-reflection, critical self-esteem, internal mobilization of personal resources, the need to adapt to changing professional environment and positive influence on it for the purpose of improvement and qualitative changes (Vainilenko, 2012; Prykhodko, 2016; Serdiuk, 2015). According to G. Ponomareva, the educational process should form students' independent position on the meaning and dignity of their own lives, convince them of the feasibility, in terms of spirituality, the value system underlying the content of education (Ponomareva, 2019).

Conclusions.

1) The analysis of research by domestic and foreign authors suggests that "professional self-improvement" is a multifaceted complex pedagogical phenomenon due to a range of psychological, socio-economic, cultural, professional and personal factors.;

2) In the scientific field of the problem of self-improvement of individuals we observe a sufficient number of thorough studies that cover a wide range of topics. The results of our scientific reflections have confirmed that the development of personality is carried out through his/her activities. Accordingly, modeling the process of forming the readiness of future high education teachers for self-improvement should be based on the activity approach and take into account six dynamic components: self-actualization and self-realization, self-knowledge, self-image perception, self-organization, self-control and self-correction.;

3) The process of professional self-improvement of a person depends on his/her personal characteristics, methodological competence, his/her self-perception, the degree of development of the need for reflection as well as the depth and intensity of the process of self-knowing etc.;

4) Important tasks of Master's training when taking into account the priorities of self-improvement are the following: formation of professional readiness of undergraduates through their scientific and practical training, development of professionally significant qualities and abilities, professional orientation, significant motivation, need for self-education, desire for self-development and self-improvement; skills of self-organization and ability to perform professional tasks and functions in a rapidly changing professional reality; development of communication skills and ability to work in a team.

Prospects for further research. It is also advisable to focus on the need for further research in the following perspectives: to ensure the effectiveness of professional self-improvement of future professionals in higher education in university education we should consider the use of teaching methods of preparing staff, which would be an effective way to reproduce professional contexts, methods of modeling, solving professionally oriented situations of self-improvement and self-organization, business games, reflective assessment of tasks and internal resources of one's own personality, etc.

In the conditions of distance and blended learning the researched problem requires additional scientific substantiation, search for personality- and context-oriented methods of training future teachers for self-improvement, professional development, as well as the development of appropriate didactic, scientific and methodological support (educational program, training and work programs, syllabi, cases, instructional and methodological materials, educational and methodological manuals, etc.), information and computer support of the process of self-improvement of undergraduates in the specialty 011 "Educational, pedagogical sciences".

The problem described in the article can be perspective for research of pedagogical conditions of readiness formation in future experts of pedagogy of high education for professional self-improvement.

References

Boryshevskyi, M. J. (2012). Self-creation of the individual, social and psychological nature, determinants of formation and development *Problems of General and Educational Psychology: Colletction of Scientific Proceedings of the Institute of Psychology named after G. Kostiuk NAPS of Ukraine [ed. S. D. Maximenko]*. Volume XIV, part 1. 28–35 (ukr).

Didenko, Alexander V. (2015). Professional self as a factor of professional training of future officers *Bulletin of the National Academy of State Border Service of Ukraine. Series: Pedagogy* Vip. 5http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2015_5_5 (ukr).

Guzii, N. V. (2015).Pedagogical creativity, skill, professionalism in the system of training educational staff: achievements, searches, prospects [monograph]; National Pedagogical Dragomanov University. Institute of retraining and advanced training, Department of Pedagogical Creativity.: NPDU Publishing House (ukr).

Kalashnykova, L. M.& Ivanov, E. I. (2013).Self as a special type of the individual *Pedagogy and Psychology*: *Collected Works of Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University*. № 43. 73–82 (ukr).

Kobernyk, A. M. (2002).Formation of readiness of students to implement innovative educational technology *Pedagogy and Psychology of Professional Education*. № 4. 104–109 (ukr).

Kostyuk, G. P. (1989). Educational process and mental development of a person: Soviet School, (rus).

Kremenya, V. G. (2014). Synergetics and education / a monograph: Gifted Child Institute (ukr).

Lozovoi, W. A. & Erakhtoryna, A. M. (2007). Man: problems of self-development (List of recommended sources and glossary of basic terms): Konstanta (ukr).

Myronchuk, N. M. (2020). Contextual preparation of future teachers of higher school for self-organization in professional activity / monograph: Publisher O. Evenok, p.49 (ukr).

Ortynskyy, W. L. (2009). Pedagogy of higher education [Text]: Training manual [for students of higher education institutions]: Center for Educational Literature. (ukr).

Plakhotnik, O. V. (2016). The role of classical universities in bringing the quality of education closer to European integration standards. Theory and practice of professional training in the context of European integration processes: a collection of scientific works: Publisher Levkovets, 194–200 (ukr).

Ponomarova, H. F. (2019). Formation of topical academic values in future educators in the context of modern philosophy of higher education in Ukraine. Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work) : scientific journal / [editorial board : V. Nechyporenko (chief editor) and others]. Zaporizhzhia : Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education – Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy of Zaporizhzhia Regional Council, Iss. 1(1). 122–130 https://doi.org/10.51706/2707-3076-2019-1-13 (ukr).

Prykhodko, T. M. (2016). Motivation of professional self-improvement of the future teacher of a higher educational institution as a component of his readiness for professional activity in a higher educational institution. http: //www.economy. nayka.com.ua/ (ukr).

Samoilova, A. G. (2004). Features of the formation of professional consciousness of future psychologists: thesis for the degree of Candidate of Psychologcal Sciences: 19.00.07 (ukr).

Serdiuk, L. S., YablonskyiiT. M., HempA. I. &VolodarskaN. J. (2015). Creation of self in personal development, scientific handbook: Pedagogical Thought. (ukr).

Stepanov, O. M. Psychological encyclopaedia: Akademvydav Publishing House, 2006. (ukr).

Sushchenko, L. O. 2009. Stimulation of professional self-improvement of primary school teachers in the system of postgraduate education: abstract of the thesis for the degree of the Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.04 / Kyiv, 2009 (ukr).

Tajfel, H.& Turner, J. C. (2009). An integrative theory of intergroup conflict *The social psychology of intergroup relations:* Brooks-Cole, Annual Review of Psychology, 33, pp. 33–48 (eng).

Turner J. (1985). Social categorization and the self-concept: a social cognitive theory of group behavior. Advances in Group Processes Vol. 2. 77–121 (eng).

Vainilenko, T. W. (2005). Essence and content of professional pedagogical self-*Scientific Bulletin of Chernivtsi University. Series: Pedagogy and psychology: a collection of scientific papers*: Ruta, Issue. 278. 13–20 (ukr).

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

Ольга Василівна Плахотник,доктор педагогічних наук, професор, Київський національний університет ім. Тараса Шевченка, м. Київ, Україна, e-mail :olgaplakhotnik@hotmail.com

Ірина Анатоліївна Соколовська,кандидат медичних наук, доцент, Запорізький державний медичний університет, м. Запоріжжя, Україна, e-mail: irinasokol10@meta.ua

Олександр Миколайович Гончаренко,кандидат фармацевтичних наук, доцент, Хортицька національна академія, м. Запоріжжя, Україна, e-mail : provizor72@ukr.net

Юрій Олександрович Юхно, кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент, Національний університет фізичного виховання та спорту України, м. Запоріжжя, Україна, e-mail : yukhnoyuriy

Віктор Анатолійович Цимбал, кандидат технічних наук, доцент, Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, Україна, e-mail :ur6qr@ukr.net

Расім Ільгамович Будагов, аспірант, Запорізький державний медичний університет, м. Запоріжжя, Україна, e-mail: budaghov.r.i@zsmu.edu.ua

В оглядовій статті йдеться про процес розвитку готовності фахівця вищої школи до професійного самовдосконалення. У процесі нашого дослідження ми спиралися на розуміння професійного самовдосконалення як комплексного особистісно значимого явища, обумовленого дією спектру психологічних, соціально-економічних, культурних, фахових особистісно-орієнтованих чинників.

У науковому полі проблеми самовдосконалення особистості спостерігаємо достатню кількість ґрунтовних досліджень, які охоплюють широкий спектр тем. Презентовані в статті аналіз та рефлексії сучасних наукових досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених підтвердили ключові положення С. Рубінштейна та О. Леонтьєва та інших про те, що розвиток особистості здійснюється через діяльність. Відповідно, саме діяльнісний підхід визначений нами провідним у методології формування готовності майбутніх викладачів до самовдосконалення зумовив осмислення динаміки цього процесу з позиції етапної зміни таких видів особистісно значимих активностей, як: самоактуалізація та самореалізація суб'єкта, здійснення ним самопізнання, сприйняття «Я-образу», самоорганізація, самоконтроль та самокорекція. Саме цим складовим присвячений основний виклад матеріалу.

У процесі нашого вивчення також з'ясовано, що процес професійного самовдосконалення майбутніх фахівців вищої освіти залежить від їхніх особистісних особливостей, сформованості методичної компетентності, самосприйняття «образу професійного Я», здатності здійснювати рефлексію, а також глибини та інтенсивності процесу самопізнання тощо. Відповідно, з врахуванням пріоритетів самовдосконалення, важливими завданнями магістерської підготовки в сучасному закладі вищої освіти є: формування професійної готовності здобувачів освіти, професійної спрямованості, мотивів саморозвитку професійно значимих якостей і здібностей, потреби в самоосвіті, прагнення до самопізнання та самовдосконалення; розвитку навичок самоорганізації та здатностей до виконання професійних завдань і функцій в умовах професійної дійсності, що динамічно змінюються.

Досліджувана нами проблема в умовах дистанційного та змішаного навчання потребує додаткового наукового обґрунтування, а також уточнення педагогічних умов формування готовності майбутніх фахівців педагогіки вищої школи до професійного самовдосконалення, визначення особистісно та контекстно орієнтованих методик підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самовдосконалення та фахового розвитку, а також розроблення належного дидактичного, науково-методичного забезпечення, що і може складати перспективи подальшого дослідження.

Ключові слова: *готовність до професійного самовдосконалення, особистісне самовдосконалення, самопізнання, саморозвиток, самоуправління, самореалізація, самокорекція, самотворення, самоорганізація.*

Авторський внесок кожного із співавторів:Плахотник О. В. – 30 %, Соколовская І. А. – 30 %, Гончаренко О. М. – 20 %, Юхно Ю. О. – 10 %, Цимбал В. А. – 5%, Будагов Р. І. – 5 % .

Стаття надійшла до редакції / Received 01.12.2021
Прийнята до друку / Accepted 15.12.2021
Унікальність тексту 97,8 % (Unicheck ID1010709182)
© Плахотник Ольга Василівна,Соколовська Ірина Анатоліївна,
Гончаренко Олександр Миколайович,Юхно Юрій Олександрович,
Цимбал Віктор Анатолійович, Будагов Расім Ільгамович, 2021.

DOI : https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5-5
УДК 378.011.3-051:37.015.31:004(045)

Альона Олександрівна Прокопенко
ORCIDiD http://orcid.org/ 0000-0002-3735-342X
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інформатики
комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
м. Харків, Україна
prokopenko.hgpa@gmail.com

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОНЦЕПЦІЇ ЕДУКАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ДІДЖИТАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ

У науковій статті здійснено аналіз науково-педагогічної літератури та висвітлено методологічні підходи до дослідження едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти. Визначено такі конкретнонаукові підходи: компетентнісний, фреймовий, діяльнісний, особистісно-зорієнтований. З'ясовано, що для створення педагогічної концепції едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти варто враховувати єдність цих конкретнонаукових підходів. Адже під час едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації необхідним є розвиток загальних та професійних компетентностей, формування умінь систематизувати інформацію, удосконалення навичок перенесення теоретичних знань у практичну діяльність, врахування потреб у саморозвитку та саморозвитку, вмінню працювати з інноваційними технологіями, електронними платформами, онлайн-сервісами тощо.

Ключові слова: *методологія, методологічні підходи, конкретнонауковий підхід, майбутній учитель, діджиталізація освіти.*

Вступ. Процес цифровізації сучасного суспільства висуває нові вимоги до рівня сформованості загальних та професійних компетентностей майбутніх учителів, до якісної підготовки висококваліфікованих конкурентоспроможних фахівців здібних до самовдосконалення.

Використання цифрових технологій необхідне для «підтримки творчості, співпраці зі здобувачами освіти, їхніми батьками, колегами, адміністрацією закладу для досягнення професійних або особистих цілей», сприяє формуванню в майбутніх учителів навичок «аналізувати, класифікувати та систематизувати програмні й апаратні …, а також ефективно взаємодіяти з програмним забезпеченням» (Харківська, 2020a, с. 104).

Цифрове суспільство вимагає певної оптимізації освітнього процесу у вищій школі, адже сучасний рівень діджиталізації освіти значно розширює можливості доступу до інформації для всіх учасників освітнього процесу, зокрема до міжнародних джерел інформації з різних галузей, створює освітній простір, метою якого є професійна підготовка майбутнього покоління до життя в цифровому суспільстві (Харківська, 2020b, с. 197).

Для розкриття методології досліджуваного феномену вагоме значення має правильний вибір методологічних підходів до обґрунтування педагогічної концепції едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти, що дозволить здійснити об'єктивний і комплексний аналіз сучасних теорій і практик існуючих концепцій та розробити авторську педагогічну концепцію едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти.

Питання методологічних підходів дослідження в умовах діджиталізації освіти було об'єктом уваги видатних зарубіжних та вітчизняних науковців: ґрунтовний огляд наукової літератури щодо методології та інструментів цифрового навчання здійснили Р. Круз, М. Соуза та Дж. Мартінс (2017); І. Костікова (2008) проаналізувала сучасні методологічні підходи професійної підготовки вчителів засобами нових

технологій; І. Агібова, Т. Кулікова, Н. Подубная, О. Федіна (2020) досліджували розвиток цифрової компетентності майбутнього вчителя в умовах діджиталізації освіти; І. Гевко наголошував на проблемі підвищення якості освіти за допомогою цифрових інформаційних ресурсів (2020).

А. Кочубей (2013) проаналізувала процес едукації як ефективного засобу цілісності підготовки фахівців закладу вищої освіти. О. Монастирська, О. Бобкова (2020) визначили едукації як ефективний засіб забезпечення цілісного освітнього процесу в закладі фахової передвищої освіти. О. Кононенко та В. Остренко (2020) вивчали процес едукації як основну парадигму реформації системи освіти в Україні.

Зауважимо, що методологічні підходи до розв'язання проблеми едукації майбутніх фахівців різних галузей в умовах діджиталізації освіти мало досліджені. Хоча й потребують більшої уваги зі сторони науковців, особливо за 2019 – 2021 рр., коли людство зіткнулося із глобальною проблемою – пандемією Covid-19, яка торкнулась усіх сфер життєдіяльності людини. Адже саме зазначена подія й викликала потребу у введенні в науковий словообіг педагогічної науки стійкого словосполучення «едукація майбутніх фахівців (учителів) в умовах діджиталізації освіти».

Спираючись на вищезазначене, уважаємо за необхідне проаналізувати методологічні підходи дослідження концепції едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти.

Метою дослідження є визначення та обґрунтування методологічних підходів едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти.

Методи дослідження: аналіз науково-методичної та педагогічної літератури щодо сутності методологічних підходів дослідження едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти; систематизація та узагальнення отриманих результатів для майбутньої розробки педагогічної концепції едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти.

Методологічні підходи едукації майбутніх учителів: конкретнонауковий рівень методології. Під «методологією дослідження в умовах діджиталізації освіти» розуміємо теоретичні засади наукового пізнання досліджуваного феномену, що містять систему фундаментальних (філософських), загальнонаукових, конкретнонаукових та технологічних підходів, внутрішніх та зовнішніх закономірностей, методів та принципів, способів організації та структурування теоретичної та практичної складових досліджуваного процесу.

І. Зайченко (2016) у підручнику «Педагогіка» зазначила, що методологія конкретної науки передбачає специфічні проблеми, що висуваються на більш високих рівнях методології та потребують наукового пізнання.

У науковій літературі наводяться різні визначення поняття «методологічний підхід»:

– «визначена позиція, що зумовлює дослідження, проєктування, організацію будь-якого явища, процесу» (Курлянд та ін., 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, Юдин, 1973, с. 74);

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

Отже, під поняттям «методологічний підхід» під час наукового дослідження будемо розуміти ключову наукову позицію, що є підґрунтям дослідження будь-якої проблеми.

Здійснюючи наукове дослідження, спираємось на загальну класифікацію методології за Е. Юдіним (1987), адаптовану до визначеної проблеми, що використовується для вирішення спеціальних завдань дослідження:

1. Фундаментальний (філософський) рівень – слугує методологічним підґрунтям для здійснення майбутніх досліджень, сприяє розробці нових теоретичних положень, обґрунтування підходів дослідження.

2. Загальнонауковий рівень – передбачає визначення методологічних підходів та методів для розробки педагогічної концепції едукації майбутніх учителів в у мовах діджиталізації освіти.

3. Конкретнонауковий рівень – обґрунтування авторської концептуальної моделі едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти, що передбачає висвітлення компонентів та підходів.

4. Технологічнийрівень – розробка спеціальних методик визначення ефективності впровадження авторської концептуальної моделі едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти.

Відповідно до мети дослідження здійснимо ґрунтовний аналіз методологічних підходів едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти, спираючись наконкретнонауковий рівень методології.

Ф. Чмиленко та Л. Жук (2014) під конкретнонауковим рівнем методології визначають «звернення до загальновизнаних концепцій провідних учених і визнаних у певній галузі науки дослідників» (с. 18). Під конкретнонауковою методологією науковці розуміють сукупність ідей та специфічних методів конкретної науки, що є підґрунтям для вирішення проблеми дослідження у цій галузі, тобто під час вирішення проблеми в досліджуваній галузі дослідник послуговується конкретною науковою концепцією (с. 18).

Конкретнонауковий рівень методології розглядають як сукупність методів, принципів дослідження, що застосовуються у тій чи іншій спеціальній науковій галузі (Бірта, Бургу, 2014, с. 24).

Отже, конкретнонауковий рівень методології спрямовує дослідника на звернення до загальновизнаних концепцій видатних науковців в галузі науки досліджуваного питання.

Е. Юдіним (1987) визначено такі конкретнонаукові підходи: компетентнісний, фреймовий, діяльнісний, особистісно-зорієнтований. Уважаємо доречним їх врахування для висвітлення конкретнонаукових підходів, які необхідно враховувати при розробці майбутньої педагогічної концепції едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти.

1. Компетентнісний підхід. Доцільність використання компетентнісного підходу для розв'язання визначеної проблеми не викликає сумнівів. Існує велика кількість робіт, у яких в якості одного з методологічних підходів використовується саме компетентнісний. Тому наведемо кілька цитувань щодо доцільності його використання й обґрунтуємо специфіку його застосування у зазначеній науковій роботі.

І. Костікова (2008) доводить, що «компетентнісний підхід отримує все більше поширення. Освітніми цілями визначаються важливі компетентності, на формування яких має спрямовуватися сучасна підготовка вчителя… Виконання ряду ініціатив, спрямованих на науково-методичне, організаційне та моніторингове забезпечення процесу підготовки міжнародних фахівців на засадах компетентнісного підходу», становить головну мету міжнародних організацій (ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Ради Європи тощо) (с. 80).

А. Харківська, В. Мудрик і О. Школа (2020), при дослідженні проблеми вивчення і використання компетентнісного підходу в освіті, акцентують увагу на тому, що зазначений методологічний підхід значно підкреслює практичну орієнтацію освіти, сприяє розвитку конкурентоспроможності майбутніх учителів, забезпечує відповідний потенціал для практичного розв'язання професійних завдань. Цей підхід акцентує увагу на здатності використовувати отримані знання на практиці, застосовувати успішний досвід у ситуаціях освітньої та майбутньої професійної діяльності (с. 66–67).

І. Мединцева також визначає, що головною метою компетентнісного підходу в системі вищої освіти «є підготовка конкурентоспроможних на ринку праці спеціалістів високого рівня, здатних самостійно розв'язувати різні проблеми (пізнавальні, комунікативні, світоглядні, моральні, організаційні тощо), реалізувати набуті знання, уміння, навички в практичній діяльності, здійснювати постійний саморозвиток і самовдосконалення» (цит. за Тур, 2019, с. 71).

Відтак, реалізація компетентнісного підходу при розробціпедагогічної концепції едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти забезпечуватиме досягнення однієї із головних її цілей – підготовку висококваліфікованого, конкурентоспроможного фахівця, через призму

компетентнісної парадигми. Це дозволить майбутньому вчителю орієнтуватися у взаємопов'язаних і взаємозалежних напрямах його діяльності; сприятиме результативному та якісному виконанню професійних обов'язків, згідно з чинними міжнародними й національними нормами та стандартами; забезпечить гармонійний особистісний розвиток і виховання моральних якостей як власних, так і вихованців; формуватиме навички роботи з інноваційними цифровими технологіями; сприятиме постійному саморозвитку, самоосвіті та самовдосконаленню відповідно до розвитку суспільства, а також культурного, політичного, освітнього, економічного сфер життя особистості.

2. Фреймовий підхід. Використання фреймового підходу, зокрема фрейм-технологій, у процесі формування загальноосвітніх компетентностей особистості, висвітлила Т. Пісна (2020). Вона зазначила, що завдяки фреймовому підходу зручно здійснювати систематизацію матеріалу: структурування інформації з різних джерел, оформлення результатів дослідження у вигляді блок-схем, таблиць, планів, карт, презентацій тощо. Науковець переконана, що лише за умови використання фреймового підходу можливе «активне сприймання, адекватне розуміння і міцне запам'ятовування» отриманої інформації (с. 111).

Фреймовий підхід конкретнонаукового рівня методологічних підходів едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти спирається на наукові здобутки галузі психології: знання впорядковуються і зберігаються в довготривалій пам'яті у скороченому, зжатому вигляді. Структурними одиницями знань виступають: фрейми – «структури даних, призначених для представлення стереотипної ситуації, структури знання про певний фрагмент людського досвіду»; схеми – «структури, що організують попередній досвід»; сценарії – репрезентації пов'язаної діяльності (Саєнко, 2014).

Відтак, під фреймовим методологічним підходом з позиції конкретнонаукового рівня методології розробки педагогічної концепції едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти розуміємо вивчення, індукцію, дедукцію, формалізацію, адаптацію, аналогію, запозичення, концептуальне абстрагування, моделювання і узагальнення існуючих концепцій, зокрема педагогічних, задля послідовного логічного їхнього структурування в єдину цілісну концепцію. Доцільність його використання – забезпечення ефективних шляхів реалізації педагогічної концепції на основі її фреймової візуалізації (розробка блок-схеми, концептуальної моделі, таблиць тощо). Завдяки фреймовому підходу опрацьовану інформацію та результати дослідження можна легко структурувати, систематизувати у вигляді таблиць, схем, ланцюгів тощо (Шарко, 2017). А за умови діджиталізації освіти фреймовий підхід дозволяє використовувати інноваційні цифрові технології, електронні платформи (ResearchGate, Zenodo, Figshare, репозиторії освітніх закладів) та онлайн-сервіси (GoogleAnalytics, GoogleWorkspace) для оптимального використання часу та логічного структурування необхідної інформації.

3. Діяльнісний підхід. Здійснивши аналіз науково-педагогічної літератури, наведемо кілька прикладів застосування діяльнісного підходу, що найбільш наближені до теми нашого дослідження: діяльнісний підхід спрямований на розвиток ключових компетентностей майбутніх учителів під час освітнього процесу в закладах вищої освіти, перенесення теоретичних знань на практичне застосування, сприяння формуванню навичок самоосвіти та професійної самореалізації (Бермудес, 2017, с. 30); визначення організаційних засад підготовки майбутніх учителів, спираючись на моделі майбутньої професійної діяльності, спостереження за залученням майбутнього вчителя до різноманітних професійно-педагогічних ситуацій за допомогою засвоєння системи загальних та професійних умінь та навичок (Безлюдна, 2018, с. 32).

При розробці майбутньої педагогічної концепції едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти діяльнісний підхід є одним із основних підходів, що входить до професійно-зорієнтованого компоненту концептуальної моделі досліджуваного процесу. Зазначений підхід дозволяє визначити специфічні ознаки та

освітньо-професійні характеристики зконкретного напряму підготовки майбутніх учителів. Через урахування діяльнісного підходу реалізується ефективна взаємодія як науково-педагогічних працівників між собою, так і зі здобувачами вищої освіти. При застосуванні цього підходу використовуються відповідні технології, методики, форми та засоби, призначені, передусім, для самостійної (позааудиторної), виховної роботи, а отже, і для самоосвіти та саморозвитку.

Найвідомішими електронними платформами є: Moodle, IBM Lotus Learning space, Websoft, Ilias, Eliademi, Hypermethod, Prometheus та E-Studi. Найбільш оптимальною вважається освітня платформа Moodle, що дозволяє об'єднати всіх учасників освітнього процесу в єдину безпечну систему освіти в умовах діджиталізації (Пономарьова, Харківська, Петриченко та ін., 2021, с. 41).

4. Особистісно-зорієнтовний підхід. Проаналізуємо доцільність використання особистісно-зорієнтованого підходу при розробці педагогічної концепції едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти.

В. Безлюдна (2018) зазначила, що особистісно-зорієнтований підхід необхідний для розкриття суб'єктності педагогічного процесу взагалі та зокрема під час професійної підготовки майбутніх учителів, що має на меті висвітлити якості їх професійної підготовки через усвідомлення приналежності до педагогічної галузі (с. 32–33). І. Костікова (2008) у своєму науковому дослідженні зазначила, що під час едукації майбутніх учителів, зокрема і в умовах діджиталізації, відбувається спрямована орієнтація на «особистість як на мету, суб'єкт, результат і головний критерій ефективності й продуктивності підготовки», адже особистість – це носій інтелектуального та культурного світосприйняття, моральності, духовності (с. 80).

На думку М. Савельєва (2018), особистісно-орієнтований підхід повинен першочергово «реалізуватися на рівні особистісної взаємодії учасників едукаційного процесу» (с. 83). Едукація майбутніх учителів повинна бути спрямована на професійне самоствердження та усвідомлення важливості власної майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

Особистісно-зорієнтований підхід спрямований на формування цілісних взаємовідносин між учасниками освітнього процесу, на формування індивідуальності, компетентного фахівця, який здатний до «саморозвитку, самореалізації індивідуальних здібностей та формування відповідних компетентностей» (Ульянова, 2016, с. 13). Розкриття внутрішнього потенціалу, гуманістичне спрямування процесу едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти, використання різноманітних форм для самореалізації (творчі проєкти, диференційні завдання, конкурсні роботи, введення вебсторінок, популяризація своїх захоплень, онлайн-курси та вебінари, тренінгові заняття, відвідування культурно-історичних місць (зокрема, онлайн), зустрічі із стейкхолдерами, науково-педагогічні конференції) забезпечує творчий розвиток особистості (Кособуцька, 2006, с. 54).

Проаналізувавши наведені вище приклади використання особистісно-зорієнтованого підходу, з'ясовано, що зазначений підхід є необхідно важливим при розробці майбутньої педагогічної концепції едукації майбутніх учителів в у мовах діджиталізації освіти, що дозволить вдосконалити індивідуальні траєкторії едукації майбутніх фахівців, а диверсифіковані освітні програми та освітні компоненти об'єднати за обраними провідними концептуальними напрямами розвитку вищої освіти. При цьому особистісно-зорієнтований підхід передбачає спрямованість едукації майбутніх учителів на формування креативної, всебічно розвиненої особистості майбутнього вчителя, вмотивованого до впровадження інновацій в освітній процес в умовах діджиталізації освіти.

Отже,майбутній учитель повинен «освоїти знання й уміння у сфері застосування цифрових технологій; розвивати свої комунікативні здібності, які базуються на цифрових технологіях; уміти орієнтуватися в професійному цифровому середовищі» (Харківська, 2020, с. 104); опрацьовувати отриману інформацію; забезпечувати власне цифрове середовище як частину глобальної освітньої цифрової мережі;

здійснювати самоаналіз, саморозвиток та самоосвіту через цифрові технології, електронні платформи тощо.

Висновок та перспективи дослідження. Отже, на основі аналізу науково-методичної та педагогічної літератури щодо сутності методологічних підходів едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти на конкретнонауковому рівні методології висвітлено компетентнісний, фреймовий, діяльнісний, особистісно-зорієнтований підходи. Їх використання забезпечить вирішення поставлених у дослідженні цілей та завдань і дозволить визначити спрямованість дослідження, що будуть необхідними при майбутній розробці педагогічної концепції едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти. З'ясовано, що єдність визначених підходів сприяє підготовці висококваліфікованих, компетентно обізнаних майбутніх учителів, які здатні до застосування своїх знань на практиці, здатні до виокремлення, систематизації та узагальненні інформації, здібних до саморозвитку та самоосвіті через інноваційні цифрові технології та онлайн-ресурси, і найголовніше – готових до впровадження інновацій у свою майбутню діяльність в умовах діджиталізації.

Перспективу дослідження вбачаємо у розробці авторської педагогічної концепції едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти.

Література

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 ; 13.00.04 / МОН України ; Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Рівне. 2018. 514 с.

Бірта Г. О., Бургу Ю. Г. Методологія і організація наукових досліджень : навч. посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2014. 142 с.

Гевко І. В. Застосування цифрових інформаційних ресурсів в дистанційному навчанні. *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. 111–119. DOI: https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-2-11

Зайченко І. В. Педагогіка: підручник / 3-тє видання, перероблене та доповнене. Київ : Видавництво Ліра-К, 2016. 608 с.

Кононенко О. І., Остренко В. В. Едукація як основна парадигма реформації освіти в Україні. *Розвиток національної педагогічної освіти у подіях і персоналіях: особливості, здобутки та перспективи:* матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Харків. 2020. С. 183–185.

Кособуцька Г. П. Основи педагогічної майстерності. Рівне : РДГУ, 2006. 356 с.

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.

Кочубей А. Едукація як ефективний засіб цілісності навчально-виховного процесу в технічному ВНЗ. *Нова педагогічна думка*. 2013. № 1. 2. С. 32–36.

Монастирська О., Бобкова О. Едукація як ефективний засіб цілісності освітнього процесу у закладі фахової передвищої освіти. *Розвиток національної педагогічної освіти у подіях і персоналіях: особливості, здобутки та перспективи* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Харків. 2020. С. 254–257.

Педагогіка вищої школи : навч . посібник / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. 3-тє вид., перероб. і допов. Київ : Знання, 2007. 495 с.

Пісна Т. М. Використання фрейм-технологій у процесі формування загальноосвітніх компетентностей: зб. матер. IV Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (22–23 квітня 2020 р., м. Бердянськ). Бердянськ. 2020. С. 110–111.

Савельєв М. Г. Наступність у професійній підготовці майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / МОН України ; Рівненський державний гуманітарний університет. Рівне, 2018. 321 с.

Саєнко Н. С. Фреймова організація іншомовної лексики для навчання студентів технічних спеціальностей. 2014. С. 181–184.

Тур О. М. Теоретичні і методичні засади формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності в процесі професійної підготовки : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04 / МОН України ; Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2019. 511 с.

Ульянова В. С. Теоретичні і методичні засади адаптивного управління якістю музичної освіти у вищому педагогічному навчальному закладі : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.06 / МОН України, Українська інженерно-педагогічна академія. Харків, 2016. 504 с.

Харківська А. А. Формування та розвиток цифрової компетентності педагога в системі навчання впродовж життя – вимога часу. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : зб. наук. пр. Харків : УІПА. 2020a. № 66. С. 98–105.

Харківська А. А. Підготовка майбутніх педагогів в умовах цифрового освітнього простору закладу вищої освіти. *Наукові розробки, передові технології, інновації* : матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції. 2020b. С. 195–198.

Харківська А. А., Мудрик В. І., Школа О. М. Компетентність як фактор підвищення професійної діяльності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту : монографія. Харків : ФОП О. В. Бровін, 2020. 185 с.

Чмиленко Ф. О., Жук Л. П. Посібник до вивчення дисципліни «Методологія та організація наукових досліджень». Дніпропетровськ : РВВ ДНУ, 2014. 48 с.

Шарко В. Д. Фреймовий підхід формування в учнів основних елементів фізичних знань. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія : Педагогічні науки :реалії та перспективи. 2014. Вип. 57. С. 213–226.

Шипилина Л. А. Методология 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.

Agibova I. M., Kulikova T. A., Poddubnaya N. A., Fedina O. V. Development of Digital Competence of a Future Teacher in the Context of Informatization and Digitalization of Modern Teacher Education. Conference : IFTE 2020 - VI International Forum on Teacher Education. November 2020. DOI :10.3897/ap.2.e0013.

Cruz R. N., Sousa M. J., Martins J. M. Digital learning methodologies and tools – a literature review. DIGITAL_LEARNING_METHODOLOGIES_AND_TOOLS_-_A_LITERATURE_REVIEW. Conference: EDULEARN. Barcelona. 2017. URL : https://www.researchgate.net/publication/318679851.

Ponomarova Halyna, Kharkivska Alla, Petrichenko Larisa, Shaparenko Khrystyna, Aleksandrova Oksana, Beskorsa Victoria Distance Education In Ukraine In The Context Of Modern Challenges: An Overview Of Platforms *International Journal of Computer Science & Network Security.* 2021. № 5 p. 39–42.

References

Agibova, I. M., Kulikova, T. A., Poddubnaya, N. A., Fedina, O. V. (2020). Development of Digital Competence of a Future Teacher in the Context of Informatization and Digitalization of Modern Teacher Education. Conference: IFTE 2020 – VI International Forum on Teacher Education. November https://doi.org/10.3897/ap.2.e0013 (eng).

Bezliudna, V. A. (2018). Theory and practice of professional training of future foreign language teachers in higher pedagogical educational institutions of Ukraine: thesis for the degree of the Doctor of

Pedagogical Sciences : 13.00.01 ; 13.00.04 / Ministry of Education and Science of Ukraine ; Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University (ukr).

Birta, H. O. & Burhu Yu. H. (2014). Methodology and organization of scientific research: textbook : Center of educational literature (ukr).

Chmylenko, F. O. & Zhuk, L. P. (2014). Manual for studying the discipline "Methodology and organization of scientific research" : DNU Publishing (ukr).

Cruz, R. N., Sousa, M. J. & Martins, J. M. (2017). Digital learning methodologies and tools – a literature review. DIGITAL_LEARNING_METHODOLOGIES_AND_TOOLS_-_A_LITERATURE_REVIEW. Conference: EDULEARN. Barcelona. https://www.researchgate.net/publication/318679851 (eng).

Hevko, I. V. (2020). Application of digital information resources in distance learning. 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). 111–119. https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-2-11 (ukr).

Judin, Je. G. (1978). System approach and principle of activity: methodological problems of modern science : monograph. : Publishing house «Nauka» (rus).

Kharkivska, A. A. (2020). Formation and development of digital competence of a teacher in the system of lifelong learning as a requirement of time. *Problems of engineering and pedagogical education* : collection of scientific papers. Kharkiv: UIPA. № 66. 98–105. (ukr)

Kharkivska, A. A. (2020). Training of future teachers in the digital educational space of higher education. *Scientific developments, advanced technologies, innovations* : proceedings of VI International scientific and practical conference. 195–198 (ukr).

Kharkivska, A. A., Mudryk, V. I. & Shkola, O. M. (2020). Competence as a factor in improving the professional activities of future specialists in physical culture and sports : monograph. : Entrepreneur O. V. Brovin (ukr).

Kochubei A. (2013). Education as an effective means of the integrity of educational process in technical universities. *New pedagogical thought.* № 1.2. 32–36 (ukr).

Kononenko, O. I. & Ostrenko, V. V. (2020). Education as the main paradigm of education reform in Ukraine. *Development of national pedagogical education in events and personalities: features, achievements and prospects* : proceedings of the all-Ukrainian scientific and practical conference. 183–185 (ukr).

Kosobutska, H. P. (2006). Fundamentals of pedagogical skills : RDHU (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 (ukr).

Kurliand, Z. N., Khmeliuk, R. I. & Semenova, A. V. (2007). Higher school pedagogy : textbook : Znannia (ukr).

Monastyrska O. & Bobkova O. (2020). Education as an effective means of the integrity of the educational process in the institution of professional higher education. *Development of national pedagogical education in events and personalities: features, achievements and prospects*: proceedings of the all-Ukrainian scientific and practical conference. 254–257 (ukr).

Pisna, T. M. (2020). The use of frame technologies in the process of forming general educational competencies: proceedings of IV International scientific and practical Internet conference (22–23 April 2020, Berdiansk). 110–111 (ukr).

Ponomarova, H., Kharkivska, A., Petrichenko, L., Shaparenko, K., Aleksandrova, O. & Beskorsa, V. (2021). Distance Education In Ukraine In The Context Of Modern Challenges: An Overview Of Platforms *International Journal of Computer Science & Network Security.* № 5 39–42. (eng)

Saienko, N. S. (2014). Frame organization of foreign language vocabulary for teaching students of technical specialties. 181–184 (ukr).

Saveliev, M. H. (2018). Continuity in the professional training of future teachers of technology in the educational and scientific complex "College-University" : thesis for the degree of the Candidate of Pedagogical Sciences : 13.00.04 / Ministry of Education and Science of Ukraine ; Rivne State University of Humanities. (ukr).

Sharko, V. D. (2014). Frame approach to the formation of students' basic elements of physical knowledge. Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University. Series : Pedagogical sciences :realities and perspectives. Issue 57. 213–226 (ukr).

Shipilina, L. A. (2011). Methodology and methods of psychological and pedagogical research (rus).

Tur, O. M. (2019). Theoretical and methodological principles of forming communicative competence of future specialists in document science and information activities in the process of professional training : thesis for the degree of the Doctor of Pedagogical Sciences : 13.00.04 / Ministry of Education and Science of Ukraine ; Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University (ukr).

Ulianova, V. S. (2016). Theoretical and methodological principles of adaptive quality management of music education in higher pedagogical educational institution : thesis for the degree of the Doctor of Pedagogical Sciences : 13.00.06 / Ministry of Education and Science of Ukraine, Ukrainian Engineering Pedagogics Academy (ukr).

Zaichenko, I. V. (2016). Pedagogy: textbook / 3rd edition, reworked and expanded : Publishing House Lira-K (ukr).

METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE STUDY OF THE PEDAGOGICAL CONCEPT OF EDUCATION OF FUTURE TEACHERS IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF 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

The article analyzes the scientific and pedagogical publications and highlights the methodological approaches to the study of education of future teachers in the context of its digitalization. The author's understanding of the concept "research methodology in the context of digitalization of education" is highlighted. The following specific scientific approaches are defined: competence, frame, activity, personality-oriented. The specific scientific level of methodology directs the researcher to appeal to the generally accepted concepts of outstanding scientists in the field of the researched issue. Competence approach may help future teachers to navigate in interconnected and interdependent areas of their activity; will contribute to the effective and high-quality performance of professional duties. Frame approach provides the formation of skills to structure and organize information in the form of tables, diagrams, chains, etc., in particular with the help of innovation platforms. Activity approach is one of the main approaches, which is a part of the professionally-oriented component of the conceptual model of research process, the effective interaction of all participants in the educational process. Application of this approach involves using appropriate technologies, methods, forms and tools, designed primarily for independent (extracurricular), educational work, and thus for self-education and self-development. The personality-oriented approach assumes the orientation of education of future teachers on formation of creative, comprehensively developed personality of future teachers who are motivated to introduce innovations in their educational process in the conditions of digitalization of education. It was found out that in order to create a pedagogical concept of education of future teachers in the context of digitalization of education, it is necessary to take into account the unity of these specific scientific approaches. After all, during the education of future teachers in the conditions of digitalization it is necessary to develop general and professional competencies, develop skills to systematize information, improve skills of transferring theoretical knowledge into practice, taking into account the needs of self-development and self-improvement, ability to work with innovative technologies, electronic platforms, online services etc. We see the prospect of

research in the development of the author's pedagogical concept of education of future teachers in the context of digitalization of education.

Keywords: methodology, methodological approaches, specific scientific approach, future teacher, digitalization of education.

Стаття надійшла до редакції / Received 29.11.2021
Прийнята до друку / Accepted 15.12.2021
Унікальність тексту 97 % (Unicheck ID1010434624)
© Прокопенко Альона Олександрівна, 2021.

DOI : https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5-6
УДК 378:001.891-047.36(045)

Іван Олексійович Степанець
ORCID iD https://orcid.org/0000-0003-0600-4398
кандидат педагогічних наук, доцент,
проректор з науково-педагогічної роботи
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
м. Харків, Україна
i.o.stepanets28@gmail.com

Тамара Вячеславівна Отрошко
ORCID iDhttps://orcid.org/0000-0003-4782-1079
кандидат педагогічних наук, професор,
декан факультету соціально-педагогічних наук та іноземної філології
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
м. Харків, Україна
ped_osvita16@ukr.net

НАУКОВО-МЕТОДИЧНА РОБОТА У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

У науково-методичній статті висвітлено теоретичні та прикладні аспекти ролі і місця науково-методичної роботи у педагогічному закладі вищої освіти як засобу підвищення кваліфікації (професійного зростання) науково-педагогічних працівників. На підставі результатів аналізу наукової літератури та узагальнення досвіду Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» та Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії визначено сутність науково-методичної роботи викладачів та її спрямованість як складової освітнього процесу у педагогічному ЗВО. Узагальнено наукові напрацювання і досвід, що дозволили представити у вигляді структурно-логічних схем системи науково-методичної роботи та формування і розвитку науково-методичної компетентності педагога у педагогічному ЗВО. Визначено чинники та вимоги, що впливають на рівень і якість НМР як засобу розвитку професійної майстерності педагогів, формування їх науково-методичної компетентності. Окреслено коло питань, вирішення яких надає науково-методичній роботі прогресивного (інноваційного) характеру, що підвищує її потенціал як засобу розвитку ЗВО в цілому і кожного педагога окремо. Виокремлено ключові параметри, критерії та етапи діагностики науково-методичної роботи.

Ключові слова: *науково-методична робота; підвищення кваліфікації; освітній процес; зміст і форми НМР; науково-методична компетентність; діагностика.*

Вступ. В умовах інноватизації та інформатизації суспільства спостерігаються перманентні зміни у пріоритетах, змісті, видах, формах і методах діяльності суб'єктів освітнього процесу закладів вищої освіти (ЗВО). Відповідно змінюється характер і зміст науково-методичної роботи (НМР) у закладах освіти, в якій пріоритетного значення набуває компетентність педагога як фахівця, зокрема технологічна компетентність, що ґрунтується на результатах наукових досліджень і досвіді та впливає на ефективність освітнього процесу.

Узагальнення результатів наукового пошуку, зокрема аналізу наукової теорії й узагальнення досвіду науково-методичної діяльності, представленого у працях В. Бондаря (2006), Н. Василенко (2013), І. Жерносека (2000), І. Упатової (2018), В. Малихіної (2005), І. Соколової (2001) та інших, засвідчують, що, з одного боку, НМР є засобом педагогічної творчості, а з іншого – це чинник розвитку освітньої системи вищої шкли загалом і кожного конкретного ЗВО зокрема. На думку названих учених, НМР освітян допомагає їм свідомо добирати і використовувати різні методи, технології, враховувати рекомендації дослідників, переносити досвід в нові педагогічні умови та ситуації і, таким чином, вдосконалювати якість освітнього процесу. Для майбутніх фахівців науково-методична робота виступає однією з умов ефективного розвитку компетентностей, зокрема, інклюзивно орієнтованих (Нічуговська, Ніколенко, 2020, с. 112).

Предметно у контексті нашого дослідження звучать визначення, що знаходимо у низці робіт вітчизняних дослідників, зокрема: НМР як ланка неперервної освіти (Н. Клокар (2011), М. Фіцула (2003), І. Жерносек (2000) та ін.); структурна одиниця системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних і педагогічних працівників (Ю. Бабанський (1970), Т. Борова (2011), Н. Когород (2005), А. Зубко (2002) та ін.); засіб підвищення ефективності освітньої діяльності (І. Упатова (2018), А. Вітченко (2011), І. Волощук (2010) та ін.). Якісний аналіз робіт названих науковців доводить, що попри окремі акценти на сутність і спрямованість НМР у закладах освіти, вони характеризують означений феномен як багатофункціональний процес, спрямований як на підвищення рівня фахової майстерності педагогів, так і на вирішення завдань забезпечення якості освіти. Зокрема, І. Волощук (2010) та І. Упатова (2018) зазначають, що науково-методична робота є ланкою неперервної освіти науково-педагогічних і педагогічних кадрів, починаючи з молодого фахівця, а В. Бондар (2006), Т. Борова (2011), Н. Клокар (2011) наголошують на безперервності цього процесу в умовах післядипломної освіти. А. Вітченко (2011), Н. Когород (2005), І. Соколова (2001) акцентують увагу на важливості реалізації технологічних засад методичної роботи у ЗВО, що, на думку науковців, має забезпечувати системний і динамічний характер її розвитку. В. Бондар(2006) та О. Пометун (2005) звертають увагу на необхідність реалізації компетентнісного підходу у науково-методичній роботі, що робить її орієнтиром і засобом якісного професійного розвитку науково-педагогічних і педагогічних працівників.

Мета дослідження. Теоретичне та емпіричне обґрунтування забезпечення якості й ефективності науково-методичної роботи у педагогічному ЗВО як засобу підвищення кваліфікації викладачів.

Методи дослідження. Для виокремлення проблеми та її теоретичного обґрунтування – системний аналіз і синтез; визначення термінологічного поля дослідження, виокремлення та структурування компонентів процесу формування і розвитку методичної компетентності педагога – наукове узагальнення, конкретизація, класифікація; визначення напрямів формування змісту НМР – вивчення та узагальнення досвіду; встановлення параметрів та визначення критеріїв якості й ефективності НМР як засобу підвищення кваліфікації – вивчення документації, анкетування, узагальнення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз запропонованих науковцями

підходів дозволив нам визначити НМР і як цілеспрямовану роботу ЗВО, і самодіяльність викладачів, спрямовану на забезпечення (підвищення) психолого-педагогічної та методичної підготовки кадрів у закладах освіти, що зумовлює ефективність освітнього процесу, сприяє досягненню майстерності у викладанні освітніх компонентів.

У контексті цього дослідження ми визначаємо НМР і як систему спеціально визначених (розроблених) у ЗВО форм, методів і засобів, реалізація якої забезпечує поглиблення професійної, зокрема науково-методичної, компетентності викладача. Ефективність реалізації означеної системи виявляється у максимальній професійній самореалізації, підвищенні рівня і якості освітнього процесу, вдосконаленні науково-методичного забезпечення освітньої діяльності, створенні умов для подальшої самоосвіти педагога.

М. Фіцула (2003) наголошує, що, організовуючи НМР у ЗВО, слід обов'язково враховувати вимоги сучасної педагогічної практики, а, отже, забезпечувати оволодіння уміннями і навичками творчої, інноваційної діяльності. Зазначене є вимогою часу, тим більше, що в Європейському освітньому просторі компетентнісний підхід є провідним. Додамо також, що компетентність, у нашому розумінні, яке ґрунтується на результатах досліджень О. Пометун (2005) та інших, - це інтегроване утворення, компонентами якого є знання, уміння і навички, емоційно-ціннісне ставлення до професійної рефлексії. Саме така інтеграція є основою для якісного і творчого здійснення професійної діяльності.

Професійне зростання (підвищення кваліфікації) викладача, зокрема педагогічного ЗВО, у процесі НМР характеризується постійним цілеспрямованим розвитком його педагогічної майстерності, фахової компетентності як педагога, дослідника, методиста.

Професійне вдосконалення педагогів ЗВО, як засвідчує досвід і результати опитування науково-педагогічних працівників Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» та Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (всього 116 опитаних) у 2019–2021 роках, відбувається динамічно, якщо в ньому спеціально створено таке освітнє середовище, в якому НМР є особливо значимою, мотивованою, системною. Так, респонденти, обираючи 2-3 варіанти із запропонованих відповідей щодо чинників впливу на розвиток НМР у ЗВО, назвали такі: системний характер НМР, що стосується її планування, організації, контролю, аналізу та оцінки (за рейтингом) – 89,4 %; особиста зацікавленість у власному фаховому зростанні – 78,6 %; потреба у вдосконаленні педагогічної діяльності – 76,1 %; стимулюючий вплив з боку керівних органів науково-методичної роботи – 66,9 %.

Результати дослідження також вказують на той факт, що основний зміст НМР в сучасному педагогічному ЗВО складають: розробка освітніх програм; створення підручників, посібників, методичних рекомендацій; розробка і впровадження дидактичних матеріалів, систем, окремих форм і методів навчального та виховного процесів; організація методичного навчання (семінари, тренінги, вебінари, майстеркласи тощо) за результатами наукових досліджень; науково-методичне обґрунтування й упровадження нових (інноваційних) моделей управління різними педагогічними процесами; створення (вдосконалення) інформаційно-методичного забезпечення освітнього процесу; вивчення, узагальнення й упровадження кращого (інноваційного) педагогічного досвіду; організація моніторингу та оцінювання якості освітнього процесу і, зокрема, НМР.

63,1 % опитаних викладачів, методистів, керівників структурних підрозділів зазначили, що ключове місце у НМР відводиться на добір (розробку) науково-методичного обґрунтування та забезпечення викладання освітніх компонентів, що на практиці передбачає перевірку в умовах освітнього процесу нових ідей, підходів, принципів, розробок тощо як результатів науково-дослідної роботи.

Спираючись на висновки педагогів-науковців про те, що НМР у педагогічному ЗВО є діяльністю з навчання, розвитку, саморозвитку і самовдосконалення кадрів, зауважимо на доцільності планування, організації та змістового наповнення НМР, зокрема відповідно до Порядку

підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників, затвердженого Постановою Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 800 та з урахуванням Методичних рекомендацій для професійного розвитку науково-педагогічних працівників, затверджених Наказом Міністерства освіти і науки України від 04.12.2020 р. № 1504. Основними напрямами підвищення кваліфікації є:

– розвиток професійних компетентностей (фахових методик, технологій тощо);

– психолого-фізіологічні особливості здобувачів освіти певного віку, основи андрагогіки;

– створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища, особливості (специфіка) інклюзивного навчання, забезпечення додаткової підтримки в освітньому процесі дітей з особливими освітніми потребами;

– використання інформаційно-комунікативних та цифрових технологій в освітньому процесі, включаючи електронне навчання, інформаційну та кібернетичну безпеку;

– мовленнєва, цифрова, комунікаційна, інклюзивна, емоційно-етична компетентність;

– формування професійних компетентностей галузевого спрямування, опанування новітніми виробничими технологіями, ознайомлення із сучасним устаткуванням, обладнанням, технікою, станом і тенденціями розвитку галузі економіки, підприємства, організації та установи, вимогами до рівня кваліфікації працівників за відповідними професіями (для працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти);

– розвиток управлінської компетентності (для керівників закладів освіти, науково-методичних установ та їх заступників) тощо (*Деякі питання,* 2020).

Науковці В. Єгорова (2001), Л. Карамушка (2003), А. Сподін (2004), В. Юрченко (2004) та інші стверджують про існування в сучасних умовах нагальної потреби у створенні такої обґрунтованої системи НМР у ЗВО, яка формувала б у викладачів, як суб'єктів освітнього процесу, стійку мотивацію до впровадження компетентнісного підходу у власну професійну діяльність, що, у свою чергу, підвищить якість організації і змісту НМР та безпосередньо вимагатиме підвищення кваліфікації самих науково-педагогічних працівників.

Упровадження компетентнісного підходу в навчально-методичній роботі педагогічного ЗВО, таким чином, має бути спрямованим на формування науково-методичної компетентності фахівця, основу якої складає взаємозв'язок когнітивної, операційно-діяльнісної й особистісної сфер, що робить її компетентністю найвижчого рівня «акме». Означена компетентність є, безумовно, результатом такої професійної діяльності, яка, відображаючи рівень професійної майстерності педагога, переходить у професійну творчість.

Формування і розвиток науково-методичної компетентності викладача, яка «виводить» педагога за межі професійного досвіду і робить його здатним надати своїй фаховій кваліфікації висхідного прогресивного характеру, представимо у вигляді схеми (рис. 1).

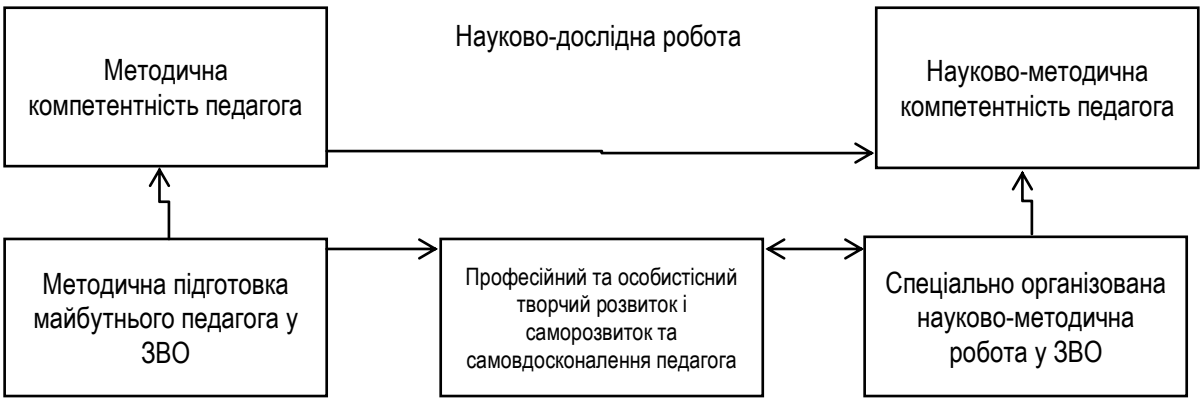

Рис 1. Формування і розвиток науково-методичної компетентності педагога у ЗВО

Ми виходимо з того, що ефективність НМР у педагогічному ЗВО щодо підвищення фахової майстерності викладачів значною мірою залежить від потреби, бажання і готовності професорсько-викладацького складу здійснювати науково-методичну діяльність, на що вказують 87,4% опитаних науково-педагогічних і педагогічних працівників вищеназваних ЗВО. Серед чинників, що безпосередньо впливають на рівень і якість НМР, респонденти назвали чіткість побудови її системи (71,1 %) та досконаліть управлінських механізмів окремими ланками системи (59,9 %).

За результатами узагальнення досвіду названих вище педагогічних ЗВО, на підставі результатів вивчення документації і бесід, ми визначили таку різнорівневу традиційну для останніх десятиліть систему НМР (рис. 2).

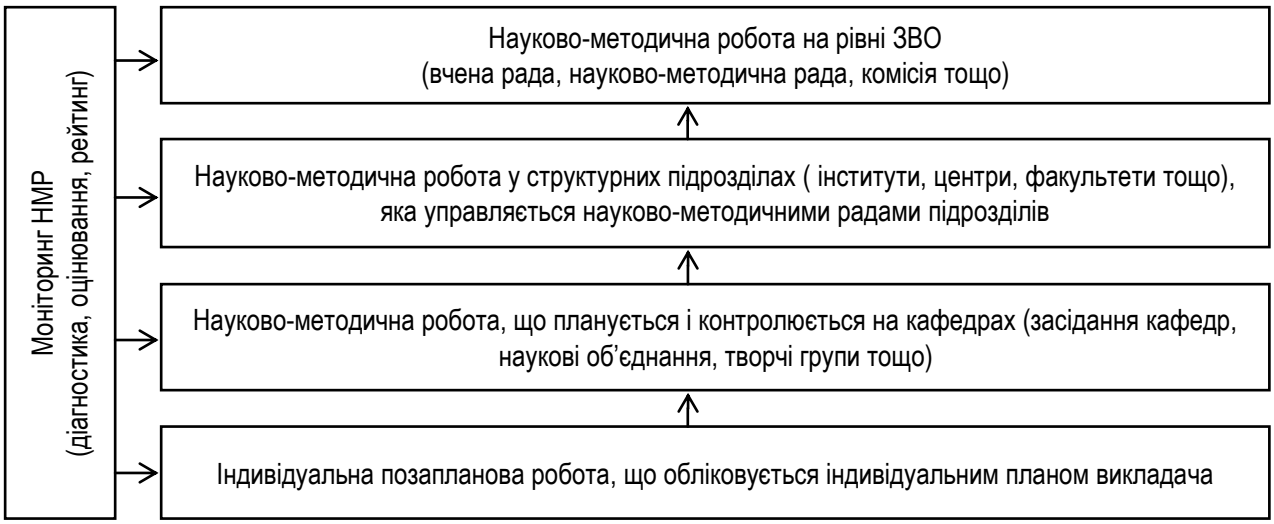

Рис. 2. Традиційна різнорівнева система НМР у педагогічному ЗВО

Разом із тим варто зазначити, що на нинішню трансформацію освітньої системи України загалом і системи НМР зокрема впливає міжвузівська та міжнародна інтеграція ЗВО, невід'ємними елементами якої є академічний обмін, освітньо-наукове стажування, розробка і реалізація спільних програм і проєктів тощо, яка неминуче розширює цю систему.

Слід наголосити, що в нових умовах інформатизації освіти не лише оновлюється (змінюються) зміст і форми діяльності науково-педагогічних працівників, а й спрямованість НМР, в якій найважливішим напрямом стає забезпечення технологічної оснащеності викладачів. Така спрямованість НМР має передбачати інтеграцію комплексу психолого-педагогічних знань та вмінь викладачів науково і методично досконало проєктувати освітній процес, добираючи оптимальний зміст і форми викладання, застосовуючи найбільш ефективні методи педагогічної роботи, передбачаючи наслідки і конкретні результати власної педагогічної діяльності (Степанець, 2015).

На думку Н. Комаренко (1997), зміст НМР має сприяти впровадженню «сучасних досягнень психолого-педагогічної науки, авторських ідей і технологій передового педагогічного досвіду» (с. 13). Схожу думку щодо змісту НМР висловлює О. Сидоренко (1997), пов'язуючи формування її змісту з такими пріоритетними напрямами роботи:

– підвищення методичного та теоретичного рівня освітнього процесу;

– розробка та реалізація окремих методик навчання і виховання;

– підвищення науково-педагогічної, психологічної та загальнокультурної кваліфікації викладачів.

Крім того, зміст роботи має включати вивчення та реалізацію основних державних документів про освіту і вищу освіту зокрема (Сидоренко, 1997).

63,3 % опитаних під час анкетування за темою «Моніторинг якості НМР у контексті підвищення кваліфікації науково-педагогічних і педагогічних працівників» зазначили, що рівень і якість їх фахового зростання у процесі здійснення НМР залежить від системності і якості моніторингу цієї роботи як власне процесу, так і результатів на рівні самооцінювання кафедри, факультету, ЗВО.

Під моніторингом ми розуміємо систему спеціально розроблених та періодично застосовуваних діагностичних методик вивчення стану НМР з метою контролю та прогнозування змін відповідно до заданих параметрів, критеріїв тощо.

Моніторингову діагностику в контексті вивчення якості й ефективності НМР на підставі узагальнення результатів наукових досліджень можемо здійснювати за такими основними параметрами та критеріями:

– кількість та рівень науково-методичних робіт (кількість; рівень затвердження та рекомендації до друку; вид (тип) видання);

– актуальність, теоретична і практична значимість результатів НМР (важливість для науково-методичного забезпечення освітнього процесу; інноваційність змісту; відповідність діючим нормативним документам щодо формування змісту освіти і розвитку професійних та інших компетентностей за вимогами освітніх програм);

– результативність науково-методичної роботи (рівень і якість особистих здобутків викладача та освітніх досягнень здобувачів освіти (визнання науково-методичних робіт за рівнем видання, що їх опублікувало; кількість та рівень отриманих нагород за презентацію видань й інших результатів НМР; рівень сформованості науково-методичної компетентності викладача; рейтинг викладача за комплексним показником НМР на кафедрі, факультеті, у ЗВО)).

Така моніторингова робота, успішність якої підтверджується досвідом колективу Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, може проводитися у кілька етапів:

1. Підготовчий: визначення мети, об'єктів, критеріїв та вибір інструментарію.

2. Формально-констатувальний: збір інформації шляхом підготовки звітів, анкетування, спостереження, вивчення документації, самооцінювання тощо.

3. Узагальнююче-аналітичний: обробка отриманої інформації, формулювання висновків і рекомендацій.

Висновок. Таким чином, проведене дослідження засвідчило, що НМР у педагогічному ЗВО є складовою єдиної системи безперервної фахової освіти (самоосвіти) педагогічних кадрів, оскільки функціонує як цілісне утворення, засноване на досягненнях науки, передового досвіду й актуальних професійних потребах педагогів. Це підсистема взаємопов'язаних заходів, дій, засобів, спрямованих на підвищення професійної компетентності педагогів, збагачення і розвиток творчого потенціалу кожного члена педагогічного колективу і ЗВО в цілому, досягнення оптимальних результатів освітнього процесу й розвитку особистості. Найбільш суттєвою особливістю науково-методичної роботи як чинника кількісних і якісних змін є її інноваційний (творчий) характер.

Практика роботи колективу академії та її партнерів по співпраці переконує, що лише об'єктивно спланована, інноваційно наповнена, системно контрольована і мотивована НМР створює ефективні умови для підвищення кваліфікації викладачів педагогічних ЗВО і безпосередньо та опосередковано впливає на:

– ставлення до НМР як засобу фахового зростання;

– рівень і якість аналітичної діяльності педагогів;

– об'єктивність планування, розвиток змісту, розробку (добір) форм, методів і засобів педагогічної роботи;

– оптимізацію вибору засобів для допомоги у вирішенні фахових проблем конкретним и викладачем;

– підвищення рівня і якості освітнього процесу.

Перспективи подальшого дослідження ми пов'язуємоз розробкою й експериментальною перевіркою ефективності впровадження інноваційних форм і методів НМР, які забезпечили б комплексне вирішення як завдань якісного розвитку освітнього процесу, так і завдань підвищення фахової майстерності науково-педагогічних і педагогічних працівників ЗВО.

Література

Бондар В., Шапошнікова І. Управління формуванням професійної компетентності вчителя. *Освіта і управління.* 2006. Т. 9. № 2. С. 20–27.

Борова Т. А. Теоретичні засади адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу : монографія. Харків : Компанія СМІТ. 2011. 374 с.

Василенко Н. В. Науково-методична робота в школі. Харків. Вид. група «Основа». 2013. 176 с.

Вітченко А. О. Теоретико-технологічні засади методичної роботи у вищому начальному закладі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2011. Випуск 60. С. 34.

Волощук І. А. Формування готовності молодого вчителя фізико-математичних дисциплін до інноваційної діяльності в системі методичної роботи школи : автореф. дис… канд.пед.наук : 13.00.04 / Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. Черкаси. 2010. 20 с.

Жерносек І. П. Науково-методична робота у навчальних закладах системи загальної середньої освіти : монографія. Київ. 2000. 124 с.

Зубко А. М. Організаційно-педагогічні умови вдосконалення навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів : автореф. дис… канд.пед.наук : 13.00.04 / Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти. Київ. 2002. 22 с.

Деякі питання професійного розвитку науково-педагогічних працівників : Наказ від 04.12.2020 р. № 1504 / Міністерство освіти і науки України. 2021.URL : https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5fd/8e5/df0/5fd8e5df039fc332033916.pdf

Єгорова В. В. Розвиток ключових компетентностей науково-педагогічних працівників у системі методичної роботи вищого навчального закладу : дис… канд..пед.наук : 13.00.04 / ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України. Київ. 2011. 288 с.

Карамушка Л. М. Психологія управління : навч. посіб. Київ, Міленіум. 2003. 344 с.

Клокар Н. І. Управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти регіону на засадах диференційованого підходу : дис… д-ра пед. наук : 13.00.06 / ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України. Київ. 2011. 43 с.

Когород Н. П. Управління системою науково-методичної роботи в технікумах : навч. посіб. Дніпропетровськ. Пороги. 2005. 143 с.

Комаренко Н. Форми організації методичної роботи в гімназії. автореф. дис… канд. пед. наук : 13.00.01. Одеса : Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. 1997. 24 с., С. 13

Малихіна В. М. Організаційно-методичне забезпечення управління інноваційною діяльністю загальноосвітніх закладів в умовах великого міста : автореф. дис… канд.пед.наук : 13.00.01 / Центальний інститут післядипломної освіти АПН України. Київ. 2005. 22 с.

Методическая работа в школе : организация и управление. Под ред. Ю. К. Бабанского. Москва. Педагогика. 1970. 170 с.

Нічуговська Л. І., Ніколенко Л. М.Розвиток інклюзивно орієнтованих компетентностей майбутніх педагогів спеціальної освіти в умовах магістратури *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. 109–118. DOI : https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3-11

Пометун О. І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. Рідна школа. 2005. № 1. С. 29–31.

Сидоренко О. А. Організація НМР з учителями загальноосвітніх шкіл : навч. посіб. Харків : ХДПУ. Майдан.1997. 136 с.

Соколова І. В. Технологія організації методичної роботи у ВНЗ. Педагогічні технології у неперервній педагогічній освіті. Київ. ВІПОЛ. 2001. С. 441–442.

Сподін А. Освіта через усе життя – це правило жити завтра. *Імідж сучасного педагога.* 2004. № 1. С. 3–6.

Степанець І. О. Взаємозв'язок освітнього і наукового потенціалу у контексті науково-методичної роботи педагогічного ВНЗ. *Наукові записки кафедри педагогіки.* Харків : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2015. Вип XXXVIII. С. 248–256.

Упатова І.П. Методична підготовка майбутнього вчителя : теорія і практика : монографія. Харків. ТОВ «ДІСА ПЛЮС». 2018. 402 с.

Фіцула М. М. Вступ до педагогічної професії : навч. посіб. для студ. вищ. пед. закл. освіти. 2-е видання. Тернопіль : Навчальна книга Богдан. 2003. 136 с.

Юрченко В. І. Психологія вищої шкли. Курс лекцій. Київ : КСУ. 2004. 175 с.

References

Babanskyi, Yu. (Ed.). (1970). Methodical work at school: organization and management : Pedagogy (rus).

Bondar, V. & Shaposhnikova, I. (2006). Management of the formation of professional competence of teachers. *Education and management*. V. 9, 2, 20–27 (ukr).

Borova,T. (2011). Theoretical bases of adaptive management of professional development of academic staff of higher educational institution : Company SMIT (ukr).

Fitsula, M. (2003). Introduction to pedagogical profession. Educational Book Bohdan (ukr).

Karamushka, L. (2003). Psychology of management : Milenium. (ukr).

Klokar,N. (2011). Management of professional development of educators in the conditions of postgraduate education of the region on the basis of differentiated approach. (Abstract of Doctor's thesis) (ukr).

Kohorod, N. (2005). Management of the system of scientific and methodical work in technical schools : Porohy (Rapids) (ukr).

Komarenko, N. (1997). Forms of organization of methodical work in the gymnasium (Abstract of candidate's thesis, Ushynskyi South-Ukrainian State Pedagogical University) (ukr).

Malykhina, V. (2005). Organizational and methodical support for the management of innovative activities of secondary schools in a large city. (Abstract of Candidate's thesis) (ukr).

Ministry of Education and Science of Ukraine (2021). *Some issues of professional development of academic staff.* https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5fd/8e5/df0/5fd8e5df039fc332033916.pdf (ukr).

Nichuhovska, L. I. & Nikolenko, L. M. (2020). Development of inclusive competencies in future special education teachers when studying for Master's degree *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). 109–118. https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3-11 (ukr).

Pometun,O. (2005). Competence approach – the most important reference point for the development of modern education. *Native school*, 1, 29–31 (ukr).

Sokolova,I. (2001). Technology of organization of methodical work in higher education institutions. Pedagogical technologies in continuing pedagogical educationї, 441–442 (ukr).

Spodin, A. (2004). Lifelong learning is the right to live tomorrow. Image of modern educator, № 1, 3–6. (ukr).

Stepanets, I. (2015). Relationship between educational and scientific potential in the context of scientific and methodical work of pedagogical higher education institutions, *Scientific notes of the department of pedagogy.*XXXVIII. 248–256. (ukr).

Sydorenko, O. (1997). Organization of educational-methodical work with secondary school teachers. KhSPU. Maidan. (ukr).

Upatova, I. (2018). Methodical preparation of the future teacher: theory and practice : DISA PLIUS (ukr).

Vasylenko, N. (2013). Scientific-methodic work at school : Osnova (Basis) (ukr).
Vitcheko,A. (2011). Theoretical and technological principles of methodical work in higher education institution]. *Bulletin of Ivan Franko Zhytomyr State University. Pedagogical sciences*. 60, 34 (ukr).
Voloshchuk,I. (2010) Formation of readiness of the young teacher of physical and mathematical disciplines for innovative activity in the system of methodical work of school (Abstract of Candidate's thesis) (ukr).
Yehorova, V. (2011). Development of key competencies of academic staff in the system of methodical work of a higher educational institution (Candidate's thesis) (ukr).
Yurchenko, V. (2004). Higher education psychology. KSU (ukr).
Zhernosek,I. (2000). Scientific and methodical work in educational institutions of the general secondary education system(ukr).
Zubko,A. (2002). Organizational and pedagogical conditions for improving the educational process in the system of professional development of teachers. (Abstract of Candidate's thesis) (ukr).

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL WORK IN A PEDAGOGICAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION AS A MEANS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL WORKERS

Ivan Stepanets, Candidate of Pedagogical Sciences, Assocaite Professor, Vice-rector for Scientific and Pedagogical Work of the Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council, Kharkiv, Ukraine, e-mail : i.o.stepanets28@gmail.com

Tamara Otroshko, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of Social and Pedagogical Sciences and Foreign Philology of the Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council, Kharkiv, Ukraine, e-mail : ped_osvita16@ukr.net

The article highlights theoretical and applied aspects of the role and place of scientific-methodical work in a pedagogical institution of higher education as a means of advanced training (professional growth) of academic and teaching staff.

Based on the results of analysis of scientific literature and generalization of experience, the article determines the essence of scientific-methodical work of teachers and its direction as a component of the educational process in pedagogical HEIs.

In the context of considering quality and effectiveness of scientific-methodical work for professional growth of teachers, the article clarifies its direction, characterizes the main content in accordance with the priorities identified by respondents, names forms of organization, and points out peculiarities of an integrated process of educational and scientific activities.

The article generalizes scientific works and experience. This allows us to represent systems of scientific-methodical work and formation and development of scientific-methodical competence of the teacher in pedagogical HEIs in the form of structural logical schemes.

The article identifies factors and requirements that influence the level and quality of scientific-methodical work as a means of developing professional skills of teachers and formation of their scientific-methodical competence.

The article draws the range of issues, solution of which gives progressive (innovative) nature to scientific-methodical work. That in turn increases its potential as a means of developing HEIs in general and of each teacher individually.

The article singles out key parameters, criteria and stages of diagnostics in scientific and methodical work.

It is found that the objectively planned, innovative, systematically controlled and motivated scientific and methodical work has a positive direct and indirect effect on advanced training of research and teaching staff of HEIs.

Keywords: *scientific-methodical work; advanced training; educational process; content and forms of scientific-methodical work; scientific-methodical competence; diagnosis.*

Авторський внесок кожного із співавторів:Степанець І. О. – 50 %, Отрошко Т. В. – 50 %.

Стаття надійшла до редакції / Received 30.11.2021
Прийнята до друку / Accepted 15.12.2021
Унікальність тексту 93,4 % (Unicheck ID1010132528)
© Степанець Іван Олексійович, Отрошко Тамара Вячеславівна, 2021.

DOI: https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5-7
УДК 378.4.018.43.016:796]:613

Ганна Миколаївна Тимченко
ORCID iDhttps://orcid.org/0000-0001-7745-0817
кандидат біологічних наук, доцент,
доцент кафедри фізичного виховання та спорту,
директор Центру електронного навчання Інституту післядипломної освіти та заочного (дистанційного) навчання Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна,
м. Харків, Україна
annatymchenko@karazin.ua

Анастасія Миколаївна Літвінова
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-2513-0632
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри валеології,
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна,
м. Харків, Україна
anastasia.tymchenko@ karazin.ua

ЗАСОБИ ДІАГНОСТИКИ РЕЖИМУ ДНЯ ТА СТАНУ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ (НА ПРИКЛАДІ ПРАКТИЧНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ВІДКРИТИХ ЕЛЕКТРОННИХ КУРСІВ У КЛАСИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ)

У науковій статті представлені результати дослідження проблеми використання доступних засобів діагностики режиму дня та стану здоров'я студентів на прикладі створення відкритих електронних курсів у класичному університеті. Метою дослідження було здійснення діагностики стану здоров'я студентів шляхом створення хронобіологічного паспорту за допомогою доступних електронних засобів. У дослідженні взяли участь 70 студентів (6 юнаків та 64 дівчини) перших курсів навчання (18–19 років), які навчаються в ХНУ імені В. Н. Каразіна. Всі використані нами методики були автоматизовані елементами системи LMSMoodle та автоматично розраховували результат, надаючи практичні поради студентам, які мали доступ до відкритого електронного курсу. Наша увага була зосереджена на аналізі даних хронобіологічних паспортів. Дослідження виявило хронічні десинхронози або схильність до них у студентів вечірнього та аритмічного типу добових ритмів, що актуалізувало у них перегляд розпорядку дня, а також врахування індивідуальних особливостей при плануванні режиму дня та періодів денної працездатності, режимів «праці та відпочинку», «сну та пильнування», «активності та спокою». Використання електронних засобів діагностики (хронобіологічного паспорту) дає змогу отримувати відомості щодо змін у стані здоров'я студентів та режиму їхнього дня, а також здійснювати моніторинг цих змін протягом року.

Ключові слова: *студенти, десинхроноз, адаптація, моніторинг здоров'я, діагностика здоров'я, електронне навчання, Moodle.*

Вступ. Світова медична практика передбачає, що на пацієнта, який звернувся до лікаря та має скарги на стан свого здоров'я, фізичного і психічного благополуччя, заводять історію хвороби, куди вносять дані обстежень, аналізів та висновки лікаря, схему лікування і поради від лікаря щодо нормалізації стану здоров'я. Ми впевнені, що з цією ж метою доцільно розробити та впровадити в практику системи освіти новітні та інноваційні засоби фіксування первинних порушень здоров'я і недуг, які виникають у молоді під час навчання у класичному університеті. Такі засоби мають бути розроблені фахівцями (біологами, медиками та реабілітологами), здійснювати якісний моніторинг здоров'я з використанням сучасних можливостей електронної діагностики та системно впроваджуватись у практику вищої освіти, особливо при викладанні дисциплін, центральним ядром яких є здоров'я. Ресурс засобів фіксування первинних порушень здоров'я дасть змогу викладачам вчасно виявляти зміни в стані здоров'я здобувачів вищої освіти та чинники, що спричиняють ці зміни, а студентам в умовах сучасної інтенсифікації освітнього процесу – зберегти стан здоров'я, покращити адаптаційні реакції організму, скорегувати предпатологічні стани, підвищити розумові здібності (Бондаренко, Тимченко, Закраєвський, 2018). Важливим аспектом виступає розбудова системи розвитку ціннісного ставлення студентів до здоров'я в умовах закладів вищої освіти (Волкова, 2020, с. 66). Подальше вивчення поставленого питання дозволить впровадити в практику діяльності сучасного фахівця доступні діагностичні електронні технології, що використовують сучасні способи дистанційної передачі даних. Отже, на базі класичного університету, який останні 20 років ставив пріоритетними питання здоров'я студентів, формується ідея створення відкритого освітнього майданчику у вигляді електронного курсу – дистанційного курсу, всередині якого є доступний діагностичний інструментарій та поради щодо аналізу та корекції стану здоров'я.

Враховуючи виявлені актуальні тенденції на базі Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна з 2000 року активно впроваджуються паспорти здоров'я, які були розроблені на кафедрі валеології цього ЗВО та мали в собі відомості для діагностики здоров'я дітей і молоді (Гончаренко, 2000; Шахненко, 2008). Спираючись на дослідження О. Бондаренко, А. Літвінової та інших вчених, сутнісно визначимо паспорт здоров'я як документ визначеного зразка внутрішнього користування. Цей документ містить сукупність основні відомості про здоров'я студента (відповідно до таких складових, як: фізична, психічна, соціальна та духовна), а також засвідчує медико-біологічні дані різноманітних обстежень, які систематично проводяться з урахуванням біоритмологічних особливостей особи (Бондаренко, Тимченко, Закревський, 2018; Літвінова та ін., 2021). Додатково в Паспорті можуть бути розміщені оздоровчі програми, рекомендації комплексу вправ для хребта, програми стресостійкості та програми щодо профілактики девіантної поведінки та шкідливих звичок (Літвінова та ін., 2021).

Сучасні тенденції до глобальної цифровізації зумовили пошуки можливостей застосування інформаційно-комунікаційних технологій до реалізації механізмів здоров'язбереження. Зокрема, в роботах С. Футорного, В. Темченка та ін. розкрито методологічні основи формування здорового способу життя студентів та молоді засобами ІКТ (Тимченко, Темченко, 2014; Футорний, 2015). Враховуючи ці та інші результати досліджень Центром електронного навчання Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна оцифровано «Паспорт здоров'я» та рекомендовано до впровадження в практику в електронному вигляді. Паспорт здоров'я, як елемент моніторингу стану здоров'я, доступний для використання за адресою https://dist.karazin.ua/for-students/courses/128. Електронний «Паспорт здоров'я» розташований на платформі LMSMoodle у відкритій дистанційній дисципліні «Основи здоров'я та реабілітація» (розробниця: Г. Тимченко).

Відкритий електронний дистанційний курс «Основи здоров'я та реабілітація» був створений для діагностики, моніторингу та профілактики первинних зсувів у стані здоров'я студентів з використанням доступних та сучасних електронних засобів діагностики з метою підтримки та привернення уваги молоді до

здоров'я та здорового способу життя (Тимченко, 2018; Бондаренко, Тимченко, Закревський, 2018). При вивченні цього курсу всі бажаючі, які зареєструвалися на курс на сайті, бо курс розташований у відкритому доступі, можуть визначити власні критерії здоров'я, здійснити оцінку рівня активності, оцінку якості сну та бадьорості, дослідити особливості власної динаміки денної працездатності, сезонозалежності, розрахувати кількість добових енерговитрат та здійснити доступну оцінку власного здоров'я. Важливим є те, що електронна система відразу обєднує, узагальнює задані параметри та миттєво надає відповідь, зокрема, надає поради та практичні рекомендації. Навчальний курс складається з кількох розділів та доступний всім бажаючим (Тимченко, Літвінова, Закревський, Левчук, 2020). Він становить певну доступну електронну діагностичну систему завдяки набору відповідних інструментів та рекомендацій, а електронний «Паспорт здоров'я» виступає першим діагностичним електронним інструментарієм для моніторингу здоров'я доступного кожному.

Крім цього, звернемо увагу на той факт, що останні десятиліття в галузі здоров'язбереження ключова роль відводиться питанням підтримки високої працездатності людини, гармонійній узгодженості роботи її біологічного годинника із зовнішніми задачами часу. Адже оптимальний час для будь-якого виду роботи, що збігається з піком працездатності (добової, тижневої або місячної), є базовим критерієм узгодженості режиму дня та біоритмів людини, тому питання оптимального режиму дня, який співпадав би з внутрішнім біологічним годинником та власним біоритмом людини – її ритмофільним типом, надав би можливість забезпечити високу ефективність як праці, так і відпочинку впродовж доби. Саме тому останніми роками фізіологи, біологи та валеологи розширюють та удосконалюють інструментарій для оцінки режиму дня, зокрема, обгрунтовують переваги «Хронобіологічного паспорту» (Тимченко, 2014; Тимченко, Темченко, 2014; Халберг та ін. 2013; Cornélissen, Kenner and other, 2004), який містить в собі оптимальну підборку методик оцінки типів добової працездатності та аналіз базових біоритмів людини.

Вивчення порушень режиму дня у сучасної молоді під впливом тиску розузгодження фаз ритмів організму та існуючих в нормі періодів, з одного боку, що являє собою внутрішню десинхронізацію, а також чинників зовнішнього середовища, з іншого, становить зовнішню десинхронізацію, що запускає в організмі каскад адаптаційних перебудов. Десинхроноз є першим, хоча і неспецифічним, проявом більшості предпатологічних станів; його зникнення є об'єктивним критерієм одужання. У свою чергу сам десинхроноз, у зв'язку з розбалансуванням центральних та периферичних відділів циркадіанної системи людини і порушенням функціонування організму, викликає відповідні патологічні зміни (Халберг та ін., 2013; Тимченко та ін., 2018). Дані, отримані біологами, показують, що існуюча система організації освітнього процесу не відповідає оптимальним тимчасовим взаємовідносинам молоді з довкіллям, що призводить до розузгодження психофізіологічних особливостей та відповідних порушень функцій організму, тобто десинхронозу. Проте оптимальні межі цього явища ще невивчені в такій мірі, щоб говорити про хронобіологічні нормативи підростаючого організму (Халберг та ін. 2013; Тимченко, Темченко, 2014; Бондаренко, Тимченко, Закревський, 2018), що ми ставимо за перспективну мету нашого дослідження.

Мета дослідження, презентованого у статті, – вивчення хронобіологічних характеристик студентів ХНУ імені В. Н. Каразіна шляхом діагностування режиму дня та стану їхнього здоров'я засобами відкритого електронного дистанційного курсу «Основи здоров'я та реабілітація».

Методи та організація дослідження. Для студентів організовано відкритий доступ до електронного курсу на університетській платформі дистанційного навчання, в якому розміщена доступна інформація щодо аналізу та діагностики стану власного здоров'я.Задля створення доступних засобів діагностики та моніторингу режиму дня та стану здоров'я студентів ми здійснили аналіз відомих інноваційних засобів в системі вищої освіти; з використанням ресурсів відкритого дистанційного курсу створили власну доступну систему діагностики стану здоров'я студентів та

впровадили цю систему діагностики стану здоров'я в освітній процес з фізичного виховання. Також нами були систематизовані рекомендації щодо підтримки та корекції стану фізичної працездатності та здоров'я здобувачів вищої освіти.

Дослідження відбувалося протягом 2020/2021 навчального року. У ньому взяли участь 70 студентів (64 дівчини та 6 юнаків) ХНУ імені В. Н. Каразіна. Вік обстежених складав 18–19 років.

Оцінка біоритмів та режиму дня студентів проводили за допомогою методик оцінки добових ритмів людини: *тест Г. Хільдебранда,* який дає змогу визначити тип добової працездатності за співвідношенням кількості серцевих скорочень до кількості вдихів, які вимірюються відразу після пробудження, *тест-питальник О. Остберга*, який дає змогу виявити хронобіологічний тип людини за допомогою вивчення режиму дня; *питальник Г. Ламперта*, який дає змогу визначити ритм працездатності протягом дня. Всі методики були автоматизовані елементами системи LMSMoodle та автоматично розраховували результат, надаючи практичні поради студентам, які мали доступ до відкритого електронного курсу.

Методи математичної статистики (критерій Сомера, хі-квадрат) використані для обробки всіх результатів інструментальних досліджень.

Виклад основного матеріалу та обговорення. Наголосимо, що окремі результати дослідження, презентованого в цій статті, вже оприлюднені в наших попередніх публікаціях (Тимченко, 2014; Тимченко, Жукова, 2015; Тимченко, Темченко, 2018 та ін.). Проте системний лонгітюдний характер експериментально-пошукової роботи, що здійснюється нами протягом останніх семи років, дає підстави для подальшого розгляду всієї сукупності отриманих даних з врахуванням змінених умов її проведення (дистанційний, електронний характер діагностування, нестабільність графіку навчального процесу, що спричинена всесвітньою пандемією короновірусу, а також розширення та уточнення засобів оцінки станів здоров'я здобувачів освіти).

За результатами проведених тестувань, які були автоматизовані елементами системи LMSMoodle, виявлено, що близько 50 % студентів становлять особи з аритмічним, 30 % –
вечірнім та 20 % – ранковим хронобіологічними типами. Це свідчить про те, що відбуваються певні перебудови щодо адаптації студентів до умов змішаного навчання. Зовнішні довільні графіки освітнього процесу створюють нові умови для життя здобувачів освіти, які корегують їхні внутрішні природні біоритми (рис. 1).

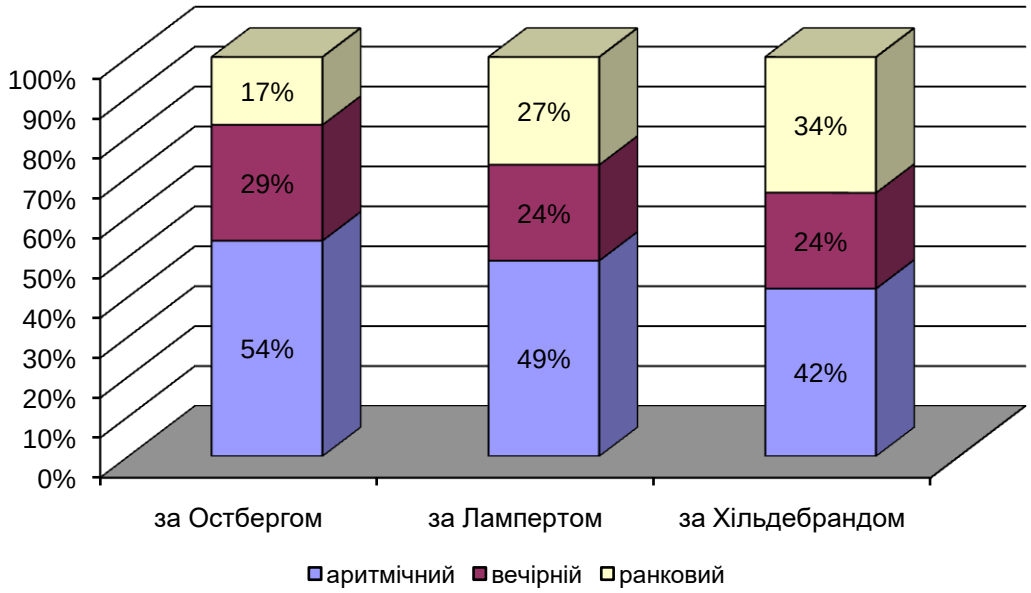

Рис. 1. Характеристика біоритологічних типів студентів,
отриманих за різними методиками, %

Додаткового в системі можна оцінити адаптаційний потенціал, який вказує на резервні можливості та стан опірності організму (Гончаренко, 2008; Тимченко, Пєнов, 2019). Розподіл адаптаційного потенціалу, визначеного за методикою Р. Баєвського, демонструє, що задовільна адаптація спостерігається у 43 % студентів аритмічного хронобіологічного типу, 20 % – вечірнього та 14 % – ранкового. Також виявлено у 3 % студентів вечірнього хронобіологічного типу напругу механізмів адаптації, у 4 % студентів цього типу – зрив адаптаційних механізмів. Незадовільна адаптація спостерігається також у 3 % студентів ранкового, 7 % аритмічного та 6 % вечірнього хронобіологічних типів (рис. 2).

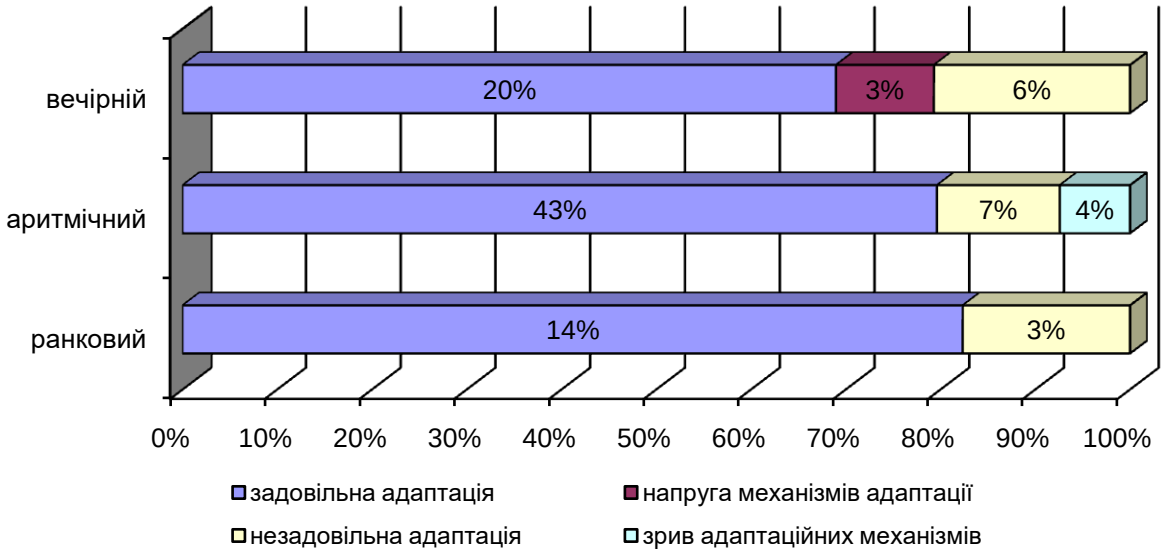

Рис. 2. Характеристика адаптаційного потенціалу з урахуванням біоритмологічних типів студентів, %

Більш ретельний аналіз стану показників адаптації показав, що добрі та задовільні адаптаційні можливості мають студенти з аритмічним хронобіологічним типом (71 % та 53 % відповідно). У осіб з вечірнім хронобіологічним типом виявлена напруга механізмів адаптації та незадовільна адаптація (33 % студентів). Отримані результати свідчать про те, що саме у осіб аритмічного хронобіологічного типу відбуваються певні адаптаційні перебудови та зміни в бік узгодження внутрішніх задавачів часу із зовнішніми, якими в даному випадку виступають соціальні датчики режиму проведення освітньої діяльності та добової активності. Невеликий зсув адаптаційних механізмів, що можливо призводить до їхньої поламки показали результати за критерієм Д. Сомера (за умови зміни хронобіологічного типу працездатності з ранкового на вечірній).

Оцінка індивідуальної здатності до відтворення 15 сек. проміжку часу (методика «Рефлекс на час») виявила, що у 95 % студентів вечірнього хронотипу при багаторазовому повторенні одного і того ж матеріалу чи завдання розвивається втома (Гончаренко, 2008; Тимченко, 2014). Менш вразливими до втоми є студенти з ранковим (16,7 % випадків) та аритмічним (31,6 % випадків) хронобіологічними типами. Результати отриманих даних за критерієм Д. Сомера показали, що при зміні з ранкового на вечірній хронобіологічний тип працездатності відбувається значне наростання втоми особи та, відповідно, у неї виникають первинні порушення в стані здоров'я.

Адаптаційні можливості здобувачів освіти також можна визначати за здатністю їхньої оцінки індивідуальної хвилини, яка є визначником індивідуального ходу часу. У здорової людини внутрішній час співпадає з фізичним, а в стані

неблагополуччя (хворобах, стресах, прискоренні процесу старіння) відхиляється від фізичного, що є експрес-критерієм первинних зрушень в стані здоров'я (Тимченко, Темченко, 2014; Бондаренко, Тимченко, Закревський, 2018).

Слід пам'ятати про те, що в патологічній фізіології визначено, що при захворюваннях часові характеристики змінюються – індивідуальна оцінка часу скорочується. Так, за даними, отриманими нами в процесі дослідження, близько третини осіб ранкового та аритмічного хронобіологічних типів (75 % та 73,7 % здобувачів освіти) мають хорошу адаптацію до різних фізичних та психічних навантажень, їхня здатність оцінки індивідуальної хвилини коливається в межах 55–65 сек. Серед сукупності здобувачів вечірнього хронобіологічного типу кількість осіб зі схожими значеннями даних становила лише 45 %. Умовною «групою ризику» щодо можливих проявів десинхронозів є саме здобувачі вищої освіти вечірнього хронобіологічного типу (їхня знатність оцінювати хвилину коливається в межах 46-47 сек.), що вказує на недостатню адаптацію та первинні зсуви в стані здоров'я. Таким чином, при перебудові режиму дня, який пов'язаний із зміною біоритму працездатності з ранкового на вечірній, відбувається погіршення показників адаптації, зниження стійкості до фізичних навантажень, розвиток психічної неврівноваженості та порушення внутрішнього балансу (за критерієм Д. Сомера).

Оцінка якості та кількісні показники тривалості сну в обстеженій групі проводили за допомогою аналізу циклу «сон – пильнування». Так, аналіз отриманих даних вказує на те, що існує вірогідна різниця в показниках тривалості сну та зміні кількості годин, відведених на час відпочинку та сну, а також певного типу денної працездатності (за критерієм X^2). Здобувачі вищої освіти з ранковим хронобіологічним типом, насамперед, обирають для сну проміжки часу: від 00 до 7.00 (у 25 % випадків), від 22.00 до 6.00 (у 25 % випадків) та від 23.00 до 8.00 (у 16,7 % випадків). Здобувачі вищої освіти з аритмічним хронобіологічним типом, насамперед, обирають проміжки часу: від 00 до 7.00 (23,7 % випадків), від 00 до 8.00 (26,3 % випадків), від 23.00 до 8.00 (15,8 % випадків); здобувачі вищої освіти з вечірнім хронобіологічним типом обирають проміжки часу: від 00 до 7.00 (20 % випадків) та з 23.00 до 7.00 (20 % випадків). Звертаємо увагу, що для здорової людини необхідна кількість годин для сну має складати орієнтовно 10–12 годин.

Аналіз годин спокійного пробудження після нічного сну серед здобувачів вищої освіти з різними хронобіологічними типами показав, що досліджувані з ранковим хронобіологічним типом переважно просинаються о 7.00 (8.00) годин (25 % випадків), з аритмічним хронобіологічним типом – о 9.00 (10.00) (39,5 % та 26,3 % відповідно), з вечірнім хронобіологічним типом – о 9.00 (11.00) (30 % та 25 % відповідно). Цікавим є той факт, що вільний графік пробудження однозначно не пов'язаний із ритмом «праці та відпочинку» особи, згідно з яким, зокрема, навчальні заняття у закладі освіти розпочинаються о 8.00.

Аналіз даних, отриманих дослідниками за критерієм Д. Сомера, також демонструє, що при зміні хронобіологічного типу працездатності з ранкового на вечірній відбувається зсув до більш пізнього пробудження, що, на нашу думку, є природним явищем.

Аналіз годин інтенсивної працездатності дослідниками дав змогу виділити три діапазони: з 7.00 до 21.00; з 10.00 до 18.00 та з 11.00 до 20.00. За критерієм X^2 виявлено, що інтенсивність працездатності студентів під час певного діапазону годин зовсім не пов'язана із певним хронотипом. Цей висновок нами пояснюється в контексті інтенсифікації навчального процесу та ситуацією відсутності сталого розкладу занять. Аналіз розподілу годин інтенсивної ранкової працездатності здобувачів освіти, а також протягом дня серед сукупності з різними хронобіологічними типами дає змогу виявити поодинокі випадки інтенсивної працездатності серед здобувачів освіти ранкового хронобіологічного типу протягом доби: з 7.00 до 21.00 та з 8.00 до 16.00 (загальна тривалість від 8 до 16 годин) порівняно із здобувачами з вечірнім хронобіологічним типом: з 8.00 до 14.00, з 8.00 до 16.00 та з 9.00 до 15.00 (загальна тривалість 6–8 годин). Крім цього,

аналіз розподілу годин інтенсивної працездатності протягом дня демонструє, що найбільш сприятливим періодом денної активності незалежно від хронобіологічного типу є період з 10.00 до 15.00–18.00. Розподіл годин інтенсивної денної працездатності здобувачів освіти вказує на те, що найбільш сприятливим періодом для них є період з 11.00 до 13.00 та з 11.00 до 17.00 (ранковий хронотипом); період з 11.00 до 17.00 та з 13.00 до 19.00 (вечірній хронотип). Здобувачі освіти з аритмічним типом відзначили різні годинні інтервали.

Сучасний темп життя, надлишок інформації, залежність від гаджетів та мобільних пристроїв, які захоплюють нашу уяву і занурюють нас у віртуальний інформаційний простір, викликають брак часу протягом доби. Так, за результатами отриманих нами даних 71 % студентів аритмічного та 50 % студентів вечірнього хронотипів відчувають брак часу. Проте 50 % здобувачів освіти з ранковим хронобіологічним типом відзначили, що у повній мірі встигають виконати всі заплановані справи. Саме тому особи з різними типами денної працездатності мають різні особливості щодо психофізіологічних змін та адаптації до нових умов, що, у свою чергу, вказує на розвиток десинхронозів та появу зрушень у стані здоров'я.

Висновки та перспективи подальшого дослідження.Проведене нами дослідження стану здоров'я молоді та актуалізована проблема десинхронозів у більшості сучасних здобувачів освіти підвели до потреби превенції цих явищ засобами планування та нормалізації режиму дня з урахуванням біоритмів особи. З позиції здоров'язбереження молоді тривогу викликає виявлена нами недостатність уваги до обліку базових ритмів денної працездатності при плануванні базових циклів «праці та відпочинку», «сну та пильнування» та режиму навчання. Аналіз даних, отриманих за допомогою хронобіологічних паспортів, показав, що здобувачі вечірнього та аритмічного хронотипів мають хронічні десинхронози або виявляють до них певну схильність, що, відповідно, вимагає від них перегляду розпорядку дня та врахування індивідуальних особливостей при плануванні періодів денної працездатності та ритму харчування, а аткож режимів «сну та пильнування», «праці та відпочинку», «активності та спокою». Використання електронних засобів діагностики (хронобіологічного паспорту) дає змогу отримувати відомості щодо змін у стані здоров'я студентів та режиму їх дня, а також здійснювати моніторинг цих змін протягом року. Позитивний досвід, отриманий під час впровадження відкритих електронних діагностичних систем, дає змогу у подальшому привертати увагу до питань здоров'я серед молоді в більш широкому спектрі розуміння цього поняття ніж використання суто фітнес-трекерів та мобільних додатків.

Література

Бондаренко О. В., Тимченко Г. М., Закревський А. М.Моніторинг здоров'я за допомогою електронних діагностичних систем. Проблеми сучасної освіти і науки, № 8, Ч. 2, 2018, С. 95–102.

Волкова С. С. Опанування здобувачами вищої освіти здоров'язберігаючими технологіями засобами дисципліни «Загальна теорія здоров'я та основи здорового способу життя». *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. 59–68. DOI : https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3-6

Гончаренко М. С.Методическое пособие по валеологическим аспектам диагностики здоровья. Харьков, 2000, 197 с.

Літвінова А. М., Пєнов В. В., Тимченко Г. М. Засоби діагностики стану здоров'я студентів, які займаються фізичним вихованням. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: «Педагогічні науки»,* Вип. № 2 (340). Ч. II, 2021, С. 28–44.

Тимченко Г. М. Хронобіологічний паспорт як засіб оптимізації режиму дня студентів класичного університету. *Scientific Journal «ScienceRise»* № 4/1(4)2014. С. 27–33. DOI: 10.15587/2313-8416.2014.29099

Тимченко Г., Жукова Л. Використання хронобіологічних паспортів як засобів оптимізації режиму дня студентів класичного університету під час планування режиму занять фізичною культурою. *Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення*2015. С. 99–103 URL : https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/8335/1/Ганна%20Тимченко%2C%20Лариса%20Жукова.pdf

Тимченко Г. М. Відкритий дистанційний курс «Моє здоров'я». Науково-методичний журнал «Основи здоров'я», № 5 (89), 2018, С. 7–9.

Тимченко Г. М., Діденко М. В., Закревський А. М., Павлович Р. В. Впровадження сучасних діагностичних систем при вивченні курсу «Психофізіологічні основи здоров'я» для студентів класичного університету. *Наука і освіта*, 2018, С. 175–181.

Тимченко Г. М., Літвінова А. М., Закревський А. М., Левчук В. Г. Технології створення відкритих освітніх ресурсів та відеосервісів навчання основ здоров'я. *Вісник національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченко. Серія: «Педагогічні науки»,* № 7 (163), 2020, С. 153–161.

Тимченко Г. М., Пєнов В. В. Засоби діагностики першопричин виникнення десинхронозів у студентів, які професійно займаються спортом. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: «Біологія»,* № 32, 2019, С. 123–131.

Тимченко Г. М., Темченко В. О. Система моніторування здоров'я студентів з використанням хронобіологічного підходу. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченко. Серія: «Педагогічні науки. Фізичне виховання і спорт»,* № 118 (3), 2014, С. 266–273.

Футорний С. М.*Теоретико-методичні основи інноваційних технологій формування здорового способу життя студентів в процесі фізичного виховання:*автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. наук з фіз. вих. і спорту. 24.00.02 / Національний університет фізичного спорту України. Київ. 2015. 43 с.

Халберг Ф., Корнелиссен Ж., Отсука К., Ватанабе И., Бити Л., Гумарова Л., Ревилла М., Шварцкопфф О., Сигелова Я., Сингх Р. Мониторинг хрононоосферы для познания человеком себя и окружающей среды. *Геофизические процессы и биосфера*, Т.12, № 4, 2013, С. 5–35.

Шахненко В. І. Моніторинг здоров'я учнів ЗНЗ. Дрогобич, 2008, 24 с.

Cornélissen G., Kenner R., Fiser B., Siegelova J. Time structures (chronomes) in us and around us: a tribute to Franz Halberg. *Proceedings, Symposium*: Chronobiology in Medicine. Dedicated to the 85th Anniversary of Professor Franz Halberg. Brno, Masaryk University, 2004. P. 8–43.

References

Bondarenko, O. V., Tymchenko, A. M. & Zakrevskyi, A. M. (2018) Health monitoring using electronic diagnostic systems. *Problems of modern education and science*. 8, 95–102 (ukr).

Honcharenko, M. S. (2000). *Methodological manual on valeological aspects of health diagnostics*. (rus).

Litvinova, A. M., Pienov, V. V. & Tymchenko, A. M. (2021). Diagnostic tools for physical education students *Bulletin of Taras Shevchenko National University of Luhansk. Series: «Pedagogical Sciences».* 2 (340), 28–44 (ukr).

Tymchenko, H. M. (2014). Chronobiological passport as a means of optimizing the daily routine of the Classical University students. *Scientific Journal «ScienceRise»*. 4/1(4), 27–33. https://doi.org/10.15587/2313-8416.2014.29099 (ukr).

Tymchenko, H.&Zhukova, L. (2015). UseofChronobiological passport as a means of optimizing the daily routine of the Classical University studentswhen planning their PE classes. *Physical Culture and*

Physiacal Training of Various Groups of Population. 99–103 https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/8335/1/Ганна%20Тимченко%2C%20Лариса%20Жукова.pdf

Tymchenko, A. M. (2018). «My Health» Open Distance Course *Scientific and methodological magazine «Fundamentals of Health».* 5 (89) (ukr).

Tymchenko, A. M., Didenko, M. V., Zakrevskyi, A. M., &Pavlovych, R. V. (2018). Introduction to modern diagnostic systems in the study of the course "Psychophysiological foundations of health" for students of classical university. *Science and education* (ukr).

Tymchenko, A. M., Litvinova, A. M., Zakrevskyi, A. M. & Levchuk, V. G. (2020). Technologies for creating open educational resources and video services for teaching the basics of health *Bulletin of Taras Shevchenko National University «Chernihiv Collegium». Series: «Pedagogical Sciences».* № 7 (163) (ukr).

Tymchenko, A. M. &Pienov, V. V. (2019). Means for diagnosing the root causes of desynchronosis in students who play sports professionally. *Bulletin of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series: «Biology»*. № 32 (ukr).

Tymchenko, A. M. &Temchenko, V. O. (2014). Student health monitoring system using a chronobiological approach. *Bulletin of the Taras Shevchenko National University «Chernihiv Collegium». Series: «Pedagogical Sciences. Physical education and sports».* № 118 (3) (ukr).

Futornyi, S. M. (2015). Theoretical and methodological foundations of innovative technologies for the formation of a healthy lifestyle of students in the process of physical education. Extended abstract of candidate's thesis. Kyiv (ukr).

Halberg, F., Kornelissen, Zh., Otsuka, K., Vatanabe, I., Biti, L., Gumarova, L., Revilla, M., Shvarckopff, O., Sigelova, Ja. & Singh, R. (2013). Monitoring of the chronoosphere for human cognition of himself and the environment. *Geophysical Processes and the Biosphere.* (Vol. 12). 4(rus).

Shakhnenko, V. I. (2008). Monitoring the health of CEC students. Drohobych (ukr).

Cornélissen G., Kenner R., Fiser B. & Siegelova J. (2004). Time structures (chronomes) in us and around us: a tribute to Franz Halberg. *Proceedings, Symposium*: Chronobiology in Medicine. Dedicated to the 85th Anniversary of Professor Franz Halberg. Brno, Masaryk University. 8–43 (eng).

Volkova, S. S. (2020). Mastering health-preserving technologies by higher education students with the help of the discipline "General theory of health and fundamentals of healthy lifestyle". *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). 59–68. https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3-6 (ukr).

MEANS OF DIAGNOSING DAILY SCHEDULE AND HEALTH STATUS OF STUDENTS (USING THE EXAMPLE OF PRACTICAL IMPLEMENTATION OF OPEN ELECTRONIC COURSES IN A CLASSIC UNIVERSITY)

Anna Tymchenko, Candidate of Biological Sciences (PhD in Biology), Associate Professor, Assisitant Professor at the Department of Physical Education and Sports, Director of the Electronic Learning Center of the Institute of Postgraduate Education and Distance Learning, V. N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, Ukraine, e-mail : annatymchenko@karazin.ua

Anastasiia Litvinova, Candidate of Pedagogical Sciences (PhD in Pedagogics), Assistant Professor at the Department of Valeology, V. N. KarazinKharkivNationalUniversity, Kharkiv, Ukraine, e-mail : anastasia.tymchenko@ karazin.ua

The article is devoted to the study of the problem of using means of diagnosing the day mode and health status of students on the example of creating open electronic courses in a classic university. The purpose of the study is to diagnose the state of health of students by creating a chronobiological passport using available electronic means.The study involved 70 students wich were randomized for the male and

female. Totally, respondents included 64 girls and 6 boys. All the sudents studied full-time in V. N. Karazin Kharkiv National University. Respondents were 18-19 years ols. All methods used in the study were automated by elements of the LMS Moodle system and automatically calculated all the result, providing some practical advices to the students who had access to an open electronic course. Therefore, in order to build an optimal daily routine that would coincide with the rhythmophilic type of person and ensure high efficiency of both work and rest during the day, we proposed the use of questionnaires to assess the daily routine using the «Chronobiological Passport». Chronobiological passport, which contains a set of methods for assessing the types of daily working capacity and analysis of basic human biorhythms, provided for the consideration of the type of daily working capacity of the student when planning a schedule of physical education for students of Kharkiv National University named after V. N. Karazin, because physical education today is the only discipline for students of all specialties in which the issue of health is a priority. Thus, the course constitutes a certain electronic diagnostic system due to a set of relevant tools and recommendations, and the electronic «Health Passport» is the first diagnostic electronic tool for health monitoring available to everyone. Analysis of the data of chronobiological passports showed that students exactly of the evening and arrhythmic type have chronic desynchronosis or a predisposition to them,which, in turn, requires a revision of the daily routine of the students, taking into account individual characteristics when planning the modes «sleep-wakefulness», «work and rest», «activity and calmness», as well as daily regime and periods of daytime working capacity The use of electronic diagnostic tools (chronobiological passport) makes it possible to obtain information about changes in the state of health of students and their daily routine, as well as to monitor these changes throughout the year.

***Key words**: students, desynchronization, adaptation, health monitoring, health diagnostics, e-learning, Moodle.*

Авторський внесок кожного із співавторів: *Тимченко Г. М. – 50 %, Літвінова А. М. – 50 %.*

Стаття надійшла до редакції / Received 30.11.2021
Прийнята до друку / Accepted 15.12.2021
Унікальність тексту 84 % (Unicheck ID1010147173)
© Тимченко Ганна Миколаївна, Літвінова Анастасія Миколаївна, 2021.

DOI: https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5-8
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

ПОЛІАСПЕКТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ОБДАРОВАНИХ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У науково-методичній статті розкрито зміст різних аспектів професійної підготовки обдарованих майбутніх педагогів та окреслено успішні шляхи їхнього розвитку в умовах закладу вищої освіти.

У результаті аналізу ключових термінів дослідження сформовано авторське бачення дефініції поняття «обдарованість майбутніх педагогів», яке трактоване як система професійних

здібностей майбутнього педагога, необхідних для забезпечення високого рівня своєї педагогічної діяльності, вирішення проблемних ситуацій, прояву креативного підходу до освітнього процесу, формування у вихованців загальних та спеціальних здібностей тощо. Доведено, що професійна підготовка майбутніх педагогів є поліаспектною структурою, яка передбачає опанування академічних знань, формування фахової майстерності, підвищення рівня інтересу до майбутньої професійної діяльності, розвитку творчих здібностей майбутніх педагогів, зокрема виявлення та подальший розвиток обдарованості. Серед провідних напрямів розвитку обдарованих майбутніх педагогів в умовах закладу вищої освіти авторкою розглянута участь здобувачів освіти у науково-дослідних роботах та гуртках.

Ключові слова: *обдарованість, здібності, обдарованість майбутніх педагогів, обдарований майбутній педагог, професійна підготовка.*

Вступ. Перед сучасною системою освіти стоїть нетривіальне завдання із виявлення і подальшого розвитку обдарованої молоді, яка має високий потенціал до саморозвитку, самовизначення та самореалізації. Обдарована молодь виявляє високу інтелектуальність, практичність, психологічну стійкість, мотивацію та індивідуальне бачення дійсності, що є ключовими запитами суспільства до сучасної особистості.

Вагоме місце в освітньому процесі закладу вищої педагогічної освіти належить підготовці обдарованих майбутніх педагогів, які зможуть забезпечити у майбутній професійній діяльності неповторний, креативний підхід до викладання, реалізацію авторських ідей щодо поліпшення освітнього процесу, формування та розвиток здібностей у вихованців, що водночас сприятиме вихованню нового обдарованого покоління.

Проблему розвитку обдарованої особистості в освітньому процесі вивчали зарубіжні та вітчизняні дослідники. М. Браун та М. Мах (2012) досліджували особливості роботи із обдарованими здобувачами початкової освіти та розробили програму підтримки найталановитіших школярів; С. Філіпська (2018) визначила психологічні особливості та аспекти поведінки обдарованих дітей; Л. Ілійчук (2016) розкрила організаційно-методичні аспекти підготовки педагога початкової освіти до роботи з обдарованими дітьми; В. Ушмарова із О. Каданер (2019) обґрунтували сутність та зміст роботи вчителя з обдарованими дітьми початкової ланки освіти, визначили стратегії освіти обдарованих дітей. Наголосимо, що вищезазначені дослідження спрямовані на вивчення обдарованості дітей молодшого шкільного віку, а питання розвитку обдарованості дітей на інших ступенях освіти менш досліджена: Т. Хмуринська (2014) здійснила моніторинг чисельності обдарованих дітей на середній та старшій ланці загальної середньої освіти; Д. Синявський (2020) здійснив ґрунтовне дослідження особливостей сприйняття обдарованих підлітків.

Проблема навчання обдарованих здобувачів вищої освіти була досліджена науковцем Я. Рудиком (2013) з теоретичного аспекту підготовки обдарованих здобувачів вищої освіти в Україні. В. Галиця, А. Самко, Н. Толмосова, П. Варванський та О. Білий (2011) визначили якості, які повинні бути притаманні викладачу закладу вищої освіти з обдарованими здобувачами вищої освіти. Науковці А. Ревть та О. Карпенко (2020) проаналізували психолого-педагогічні підходи до процесу розвитку обдарованості студентської молоді та визначили форми та методи роботи з обдарованими здобувачами вищої освіти. Під час практичних занять О. Демченко (2019) досліджувала процес організації професійної діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти з обдарованими дітьми.

Спираючись на вищеописане, зазначимо, що сучасними науковцями було досліджено спектр різних проблем навчання обдарованих здобувачів вищої освіти, проте, за нашими оцінками, недостатня увага була приділена питанню розвитку обдарованих майбутніх педагогів. Значимість та затребуваність вирішення питання розвитку обдарованих майбутніх педагогів під час їхньої професійної підготовки у закладах вищої освіти зумовлюють

науковий інтерес до поглиблення досліджень цього спрямування.

Метою дослідження є визначення сутності та змісту різних аспектів формування обдарованих майбутніх педагогів; визначення шляхів розвитку обдарованих майбутніх педагогів в умовах закладу вищої освіти.

Методи дослідження: теоретичний аналіз сутності поняття «обдарованість», типологій обдарованості та шляхів розвитку обдарованих здобувачів вищої освіти; систематизація та узагальнення отриманих результатів; визначення шляхів розвитку обдарованих майбутніх педагогів; аналіз власного педагогічного досвіду роботи з обдарованими майбутніми педагогами.

Трактування дефініції «обдарованість». Проблема обдарованості особистості викликає суперечливі тлумачення самого поняття. Так, Д. Синявський (2020) визначає обдарованість людини як системну характеристику психіки, яка удосконалюється протягом усього життя людини та сприяє кращим результатам діяльності, у порівняння із іншими людьми. І. Гудим (2015) визначає обдарованість як сукупність здібностей людини, що забезпечують досягнення значних результатів у певній діяльності або у кількох діяльностях одночасно. Б. Теплов стверджує, що обдарованість – це відмінна риса людини, яка притаманна лише їй, що становить неповторність особистості (Теплов, 1977). О. Степанов (2006), автор-упорядник психологічної енциклопедії, визначає, що обдарованість – це рівень розвитку здібностей, що визначають можливості досягнення значних успіхів під час виконання будь-якої діяльності. А. Кремень (2008) трактує обдарованість як «високий рівень розвитку загальних та спеціальних здібностей» (2008, с. 596–597). Психолог О. Ігнатова (2019) зазначає, що обдарованість людини спирається на здібності, задатки та схильності особистості, тобто, обдарованість взаємопов'язана із розвитком індивідуальних здібностей людини (інтелектуальні, творчі, фізико-математичні, мистецькі тощо) і водночас становить цілісний прояв її здібностей. Отже, спираючись на вищезазначене, *під поняттям«обдарованість»* будемо розуміти систему індивідуально сформованих здібностей особистості, що визначають високий рівень виконання нею певної діяльності. Обдарованість майбутніх педагогів визначаємо як систему професійних здібностей майбутнього педагога, необхідних для забезпечення високого рівня своєї педагогічної діяльності, вирішення проблемних ситуацій, прояву креативного підходу до освітнього процесу, формування у вихованців загальних (швидкість реакції, пам'ять, мислення) та спеціальних (спортивні, математичні, театральні) здібностей тощо.

Обдаровані майбутні педагоги: ознаки, типи обдарованості та методи виявлення. Вважалось, що обдарована особистість зустрічається дуже рідко, адже закінчуючи заклади вищої професійної освіти не всі стають відомими науковцями, педагогами, інженерами, критиками, лікарями тощо. Проте, ми переконані, що обдарована кожна людина. Потрібен лише поштовх для розкриття її потенціалу та подальшого розвитку здібностей. Для цього потрібно з'ясувати характерні ознаки обдарованості особистостей, зокрема майбутніх педагогів.

Досліджуючи творчість, психологи Дж. Гілфорд та Е. Торренс визначили такі ознаки творчої обдарованості: оригінальність ідей та поглядів, гнучкість мислення: абстрактне, вербальне, логічне тощо; здатність до швидкого пошуку та генерації нових шляхів вирішення у складних та обмежених ситуаціях (цит по: Марчук, 2020).

Спираючись на власний досвід, вищезазначені ознаки та визначені характерні риси обдарованості А. Марчуком (2020) та І. Гудимом (2015), висвітлимо такі риси обдарованих майбутніх педагогів:

1. Якісне та раціональне оволодіння навчальним матеріалом, фільтрування на головну та другорядну інформацію, перенесення засвоєного досвіду на нові подібні ситуації.
2. Логічне передання своїх думок та ідей, мають великий активний словниковий запас.
3. Розвинуте абстрактне та логічне мислення, визначають причинно-наслідкові зв'язки.
4. Оптимістичне спрямування на вирішення проблемних ситуацій, пошук шляхів подолання перешкод.

5. Креативний підхід до вирішення завдань; усвідомлення своїх помилок, їх аналіз та вирішення.

6. Самостійність та незалежність у роботі.

7. Здатні до дискутування, доведення своєї думки, упевнені в собі.

8. Підвищений інтерес до вивчення конкретного освітнього компоненту, або напряму підготовки.

9. Схильність до самоаналізу, самокритики та саморозвитку.

До основних *методів виявлення* обдарованих майбутніх педагогів під час їх професійної підготовки ми відносимо:

1. Спостереження за роботою майбутніх педагогів під час виконання самостійних та практичних завдань, під час семінарських занять та науково-дослідних робіт.

2. Залучення майбутніх педагогів до складання ребусів, кросвордів, задач, відео тощо.

3. Вирішення творчих, нестандартних, варіативних завдань.

4. Виконання майбутніми педагогами індивідуальних завдань з вищим рівнем необхідних знань та навичок.

5. Результативність виконання майбутніми педагогами диференційованих завдань.

6. Проведення індивідуальних консультацій і бесід із майбутніми педагогами.

Отже, обдаровані майбутні педагоги характеризуються якісним запам'ятовуванням навчального матеріалу, розвинутими навичками самоконтролю в освітній діяльності, високою працездатністю, неординарністю, свободою самовияву, багатством уяви, швидкістю реакцій. Вони завжди демонструють уважність, зібраність, працелюбність і відповідальність. Коло їх пізнавальних інтересів не обмежується однією проблемою, а постійно розширюється, що, зі свого боку, забезпечує всебічно розвинену особистість готову до дій. *Основними функціями обдарованості* вважаємо їхнє успішне пристосування до світу, оточення, знаходження рішення у всіх випадках, непередбачуваних, зокрема, що вимагають креативного мислення.

В. Щорс виділяє такі *типи обдарованості*, як:

1. Художня обдарованість у таких галузях, як: література, мистецтво, акторська майстерність тощо.

2. Соціальна обдарованість – здатність встановлювати взаємозв'язки з соціальними групами через роль співбесідника, керівника у діяльності, має лідерські здібності, самокритичний, відповідальний, наполегливий тощо.

3. Інтелектуальна та академічна – обізнаність, спостережливість, допитливість та зацікавленість, внутрішня та зовнішня мотивація, застосування знань і навичок на практиці, швидкість реакції на зміну ситуацій.

4. Рухова або спортивна обдарованість виявляється в розвитку фізичних здібностей, гнучкості тіла, швидкості тощо (цит по: Зорочкіна, 2013).

Д. Богоявленська висвітлила такі типи обдарованості:

1. Явна (чіткий пряв) та прихована (потенціал не розкритий).

2. Потенційна (є задатки для високих досягнень, проте у цей час не реалізовані) й актуальна (відкрита демонстрація здібностей, називають «талантом»).

3. Рання (проявляється з дитинства) та пізня (проявляється у зрілому віці).

4. Загальна (відповідно до загальних здібностей – логіка, пам'ять, мислення) та спеціальна (здібності, що необхідні у певній галузі, професії) (цит. по: Зорочкіна, 2013).

Отже, спираючись на вищезазначені класифікації обдарованості, зазначимо, що головним завданням викладачів є не тільки виявлення обдарованості майбутніх педагогів, відповідно до їх здібностей, а й розвиток та удосконалення.

Поліаспектне освітнє середовище розвитку обдарованої особистості. Обдарованість розвивається у фізичному (спеціальні архітектурні будівлі, просторі кімнати із спеціальним обладнанням), соціальному (взаємовідносини у соціумі) та в освітньому середовищах. Саме освітнє середовище є своєрідним ядром, що готує особистість до самостійного життя та водночас розкриває весь потенціал, допомагає у пошуку власного «Я».

Критеріями продуктивного розвитку обдарованих майбутніх педагогів є коефіцієнт інтелектуального розвитку особистості, розвинене творче мислення, високий рівень розвитку загальних здібностей, прагнення до творчості, підвищена мотивація до навчання та наполегливість у досягненні поставленої мети.

Уважаємо, що в освітньому процесі закладу вищої освіти необхідним є вироблення системи щодо організації роботи з обдарованими майбутніми педагогами. Так, спершу доречно провести мотиваційні заходи, щоб спонукати майбутніх педагогів до прояву своїх здібностей та нахилів. Потім необхідно провести діагностику, щоб визначити тип обдарованості майбутніх педагогів, їхні здібності та таланти. Лише після з'ясування індивідуальних нахилів кожного із майбутніх педагогів можна організовувати системну роботу щодо розвитку обдарованих майбутніх педагогів, розкриття та удосконалення їх здібностей.

Підготовка обдарованих майбутніх педагогів має здійснюватися за попередньо визначеним планом індивідуальної роботи, ураховуючи: взаємодію із психологами, одногрупниками, викладачами, науковими керівниками; самостійну, науково-дослідну роботу; участь у тематичних гуртках, факультативах; можливість обрання вибіркових освітніх компонентів; участь у творчих, наукових конкурсах, олімпіадах; проведення професіоналами майстер-класів, коучингу тощо.

Убачаємо такі *засоби* роботи з обдарованими майбутніми педагогами у процесі професійної підготовки:

1. Проблемна форма викладу матеріалу, що спонукає обдарованих майбутніх педагогів до критичного обмірковування та пошуку шляхів розв'язання проблеми.

2. Застосування сучасних цифрових технологій, що зменшують витрати часу на пошук необхідної інформації, забезпечують доступне сприйняття матеріалу, візуалізація складного матеріалу тощо.

3. Використання розвивальних творчих вправ, ігор і методик, які спонукають до розвитку креативних здібностей, генерації нових ідей та пошуку нестандартних шляхів вирішення завдань.

4. Створення та реалізація ситуації успіху, коли обдарований майбутній педагог демонструє свої здібності на високому рівні. При створенні такої ситуації, варто враховувати рівень обдарованості майбутнього педагога на цьому етапі. Складність потрібно нарощувати поступово, тобто не задавати занадто складні завдання.

5. Індивідуальна спрямованість підвищення рівня обдарованості, що орієнтована на конкретного обдарованого майбутнього педагога, тобто необхідно враховувати рівень та тип обдарованості кожного.

6. Різноманітна позааудиторна діяльність обдарованих майбутніх педагогів, що передбачає розширення пізнавального, інтелектуального, духовного, соціального аспектів розвитку особистості (Романова, Мудрик, 2018). На додаткових позааудиторних можливостях закладу вищої освіти щодо розвитку в студентів професійної готовності також наголошує у своєму дослідженні О. Сташук (2021).

Організація дослідницької, частково-пошукової, проблемної, проєктної роботи обдарованих майбутніх педагогів, що розвиває їх критичне та абстрактне мислення, логіку, інтуїцію, спонукає до пошуку нестандартних ідей вирішення завдань. Ми впевнені, що саме науково-дослідна робота є одним із ключових засобів виявлення та розвитку обдарованості. Під час освітнього процесу вона представлена через написання курсових, дипломних досліджень, участі в науково-практичних конференціях різного рівня, наукових семінарів. До способів залучення обдарованих майбутніх педагогів відносять публікації результатів досліджень у наукових фахових виданнях у формі доповідей, тез, наукових статей. Різноманітні тематичні конкурси, стипендіальні гранди, олімпіади дозволяють обрати різні форми участі обдарованих майбутніх педагогів та продемонструвати свої здібності, талант і найголовніше – отримати новий досвід. Проте, уважаємо за доцільне наголосити, що під час науково-дослідних досліджень майбутніх педагогів можуть виникати такі перешкоди, як: недостатня підтримка збоку адміністрації закладу вищої освіти, недостатні обсяги

фінансування та обмеженість часу на виконання тієї чи іншої наукової роботи. Г. Пономарьова, в цьому контексті, зазначає, що «складні соціокультурні умови, економічні та політичні суперечності, неврівноваженість соціальних процесів, криміногенність суспільства» обумовлюють потребу у додатковій цілеспрямованій підтримці творчого обдарованого майбутнього педагога (Пономарьова та ін., 2019, с. 140).

Отже, способів розвитку обдарованих майбутніх педагогів багато, важливо їх поєднувати та регулярно реалізовувати. Крім того, у процесі розвитку обдарованих майбутніх педагогів варто враховувати такі складові їхньої обдарованості: комунікативність, інтелектуальність, практичність, естетичність, духовність, емоційність, суспільна значимість, відповідальність, мотивація, індивідуальність.

Обдаровані майбутні педагоги зазичай відкриті до спілкування, проявляють себе як соціально активні особистості. Їм легко розпочинати бесіди з малознайомими людьми та дітьми, вони часто у центрі уваги. Проте зустрічаються і такі, хто любить самотність, мало спілкується з колегами, спрямовує всю свою внутрішню енергію на творчу генерацію.

Часто з інтелектуальною складовою обдарованості ототожнюють лише розумові здібності, проте ми з цим не погоджуємось. Інтелектуальна складова виявляється у допитливості, довготривалій пам'яті, глибинності розуму тощо. Важливо, щоб отримані знання та уміння обдарованих майбутніх педагогів закріпились у практичному застосуванні. Коли обдарований майбутній педагог має здібності до перенесення своїх засвоєних знань та умінь на подібні чи часткового подібні ситуації, то можна говорити, що він обдаровано здібний.

Бачення прекрасного та унікального в одноманітності забезпечує естетичну складову обдарованих майбутніх педагогів, адже краса у сприйнятті оточуючого світу взаємопов'язана із розвитком оптимістичного погляду на перешкоди. Наприклад, похмурого дощового дня обдарований майбутній педагог зможе підняти настрій, зацікавити вихованців оптимістичним настроєм – рослини отримають достатньо вологи і подарують нам свій красивий колір завтра на сонці, або ж що в лісі почнуть рости грибочки тощо. Уважаємо, що естетична складова обдарованих майбутніх педагогів пов'язана з духовною. Духовна складова обдарованих майбутніх педагогів забезпечує формування особистісних (внутрішня свобода, задоволення духовних потреб) і громадських (відповідальність, справедливість, захист прав та свобод) цінностей.

Мотиваційна складова особистості обдарованих майбутніх педагогів зумовлена зовнішніми (похвала колег, мета професійної діяльності тощо) і внутрішніми (зацікавленість, прагнення до відкриттів, пошук істини тощо) факторами та визначає їхню суспільну роль, яка полягає у розкритті потенціалу обдарованих вихованців, формуванні та розвитку їхніх здібностей. Саме від професійної діяльності обдарованих майбутніх педагогів залежить якісний розвиток майбутнього покоління, тому у них має бути з авторське сприйняття світу, індивідуальний підхід до своєї професійної діяльності.

Висновок. Потреба в обдарованих майбутніх педагогах та їхньому професійному становленні зумовлена соціальними запитами суспільства щодо розвитку сучасної дитини як інтелектуально незалежної, індивідуальної особистості, майбутнього громадянина нашої країни. Аналіз дослідження означеної проблеми дав змогу визначити, що обдарованість майбутніх педагогів – це система професійних здібностей майбутнього педагога, необхідних для забезпечення високого рівня своєї педагогічної діяльності, вирішення проблемних ситуацій, прояву креативного підходу до освітнього процесу, формування у вихованців загальних та спеціальних здібностей тощо.

Професійна підготовка майбутніх педагогів є поліаспектною структурою, що передбачає опанування академічних знань, формування фахової майстерності, підвищення рівня інтересу до майбутньої професійної діяльності, розвиток творчих здібностей майбутніх педагогів, зокрема виявлення та подальший розвиток обдарованості. На нашу думку, провідними засобами розвитку обдарованих майбутніх педагогів в умовах закладу вищої освіти

залишається участь у науково-дослідній роботі, гуртках, а також використання в освітньому процесі широкого спектру творчих форм і методів навчання.

Перспективу подальших досліджень убачаємо в розробці практичної моделі розвитку обдарованості майбутніх педагогів у професійній підготовці.

Література

Галиця В. В., Самко А. В., Толмосова Н. М. Особливості роботи викладачів вищих навчальних закладів з обдарованими студентами : досвід і перспективи. *Запорож. мед. журн*. Запоріжжя. 2011. № 2 (13). С. 64–65.

Гудим І. Обдаровані діти : виявлення, навчання, розвиток. *Справи Сімейні.* 2015. URL : https://familytimes.com.ua/vikhovannya/obdarovani-diti-viyavlennya-navchannya-rozvitok.

Демченко О. А. Організація квазіпрофесійної діяльності майбутніх вихователів обдарованих дітей на практичних заняттях із педагогічних дисциплін. *Інноваційна педагогіка.* 2019. Вип. 14. Т. 1. С. 42–48.

Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

Зорочкіна Т. Види та типи обдарованості особистості. *Наукові записки*. Серія : педагогічні науки. 2013. Вип. 122. С. 147–152.

Ігнатова О. О. Поговоримо про талант та здібності. 2019. URL : http://7.school-info.te.ua/blog/17-psihologija/pogovorimo-pro-talant-ta-zdibnosti.

Ілійчук Л. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи з обдарованими дітьми. *Гірська школа Українських Карпат.* 2016. № 14. С. 173–176. URL : http://lib.pnu.edu.ua :8080/bitstream/123456789/2911/1/gsuk_2016_14_43.pdf

Марчук А. Обдарованість та проблеми виховання обдарованих дітей. *Комунальна установа «Глибоцький центр професійного розвитку педагогічних працівників».* 2020. URL : http://surl.li/atzru.

Пономарьова Г. Ф., Петриченко Л. О., Полякова І. В., Харківська А. А. Технології розвитку креативних здібностей майбутніх учителів : монографія / Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків : Видавець О. А. Мірошниченко, 2019. 272 с.

Психологічна енциклопедія / автор-упоряд. О. М. Степанов. Київ : «Академвидав», 2006. 424 с.

Ревть А., Карпенко О. Розвиток обдарованості студентської молоді у ЗВО України. *Людинознавчі студії.* Серія : Педагогіка. 2020. № 43. С. 51–62.

Романова О. О., Мудрик О. В. Технологія роботи з обдарованими студентами шляхом використання інтерактивних методів навчання. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2018. № 61. Т. 2. С. 172–175.

Рудик Я. М Стратегії навчання обдарованих студентів у контексті їх підготовки до наукової діяльності : монографія. Кив : ЦП «КОМПРИНТ», 2013. 218 с.

Синявський Д. О. Особливості самоприйняття у обдарованих підлітків / Нац. ун-т «Києво-Могилянська акад.». Київ. 2020. 66 с.

Сташук О. О. Реалізація принципів дуальної соціально-педагогічної освіти у вищій школі України: компаративний пошук організаційно-методичних можливостей. Науковий журнал Хортицької національної академії. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2021. Вип. 1(4). С. 60–77. DOI:https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-6

Теплов Б. М. Способности и одаренность. *Проблемы индивидуальных различий*. Москва, 1977. С. 9–20.

Ушмарова В., Каданер О. Робота вчителя початкових класів з обдарованими учнями як професійно-педагогічна діяльність. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології.* Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. № 1 (85). С. 266–278. URL : http://surl.li/atzvn.

Філіпська С. Психологічні особливості та аспекти поведінки обдарованих дітей. *Політехнічний ліцей НТУУ «КПІ».* Київ. 2018. URL : http://surl.li/atzqt.

Хмуринська Т. О. Аналіз результатів дослідження потреб обдарованих дітей середньої та старшої школи. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія : Педагогіка, соціальна робота. 2014. Вип. 32. С. 200–202.

Braun M., Mach M. Zdolne dziecko. Pierwsza pomoc / red. M. Budzińska. Warszawa. 2012. 96 s. URL : http://fundusz.org/images/zdolne-dziecko.pdf.

References

Braun, M.& Mach, M. (2012).Zdolne dziecko. Pierwsza pomoc / red. M. Budzińska. http://fundusz.org/images/zdolne-dziecko.pdf (pol).

Demchenko, O. A. (2019). Organization of quasi-professional activities of future educators of gifted children in practical classes in pedagogical disciplines. *Innovative pedagogy.*Issue 14. Vol. 1. 42–48. (ukr)

Filipska, S. (2018). Psychological features and behavior aspects of gifted children. *Politechnical lyceum of NTU «KPI»* http://surl.li/atzqt (ukr).

Halytsia, V. V., Samko, A. V. & Tolmosova, N. M. (2011). Features of higher educational institutions lecturers' work with gifted students: experience and prospects / *Zaporizhzhia medical journal.* № 2 (13). 64–65 (ukr).

Hudym, I. (2015). Gifted children: identification, learning, development. *Family Affairs* https://familytimes.com.ua/vikhovannya/obdarovani-diti-viyavlennya-navchannya-rozvitok (ukr).

Ihnatova, O. O. (2019). Let's talk about talent and ability. http://7.school-info.te.ua/blog/17-psihologija/pogovorimo-pro-talant-ta-zdibnosti (ukr).

Iliichuk, L. (2016). Preparing future primary school teachers to work with gifted children. *Mountain School of the Ukrainian Carpathians.* № 14. 173–176. http://lib.pnu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/2911/1/gsuk_2016_14_43.pdf (ukr).

Khmurynska, T. O. (2014). Analysis of the results of the study of the needs of gifted children who study in middle and senior school. *Scientific Bulletin of Uzhhorod National University*. Series: Pedagogy, social work. Iss. 32. 200–202 (ukr).

Kremen, V. H. (Ed.) (2008). Encyclopedia of education / Academy of pedagogical sciences of Ukraine: Yurinkom Inter (ukr).

Marchuk, A. (2020). Giftedness and problems of raising gifted children. *Hlybotsk Center for Professional Development of Teachers*. http://surl.li/atzru. (ukr)

Ponomarova, H. F., Petrychenko, L. O., Poliakova, I. V. & Kharkivska, A. A. (2019). Technologies for the development of creative abilities of future teachers: a monograph / Municipal Institution "Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy" of Kharkiv Regional Council : Publisher O. A. Miroshnychenko (ukr).

Revt, A. & Karpenko, O. (2020). Development of gifted student youth in higher educational institutions of Ukraine. Anthropological studies. Series: Pedagogy. № 43. 51–62 (ukr).

Romanova, O. O. & Mudryk, O. V. (2018). Technology of working with gifted students through the use of interactive teaching methods. *Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher Educational Institutions and SecondarySchools.* № 61. T. 2. 172–175 (ukr).

Rudyk, Ya. M (2013). Strategies for teaching gifted students in the context of their preparation for research: monograph : «KOMPRYNT» (ukr).

Stashuk, O. O. (2021). Implementation of the principles of dual social and pedagogical education in higher education of Ukraine: a comparative search for organizational and methodological opportunities. Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work) : scientific journal :

Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education —Khortytsia National Educational and Rehabilitational Academy of Zaporizhzhia Regional Council. Iss. 1(4). 60–77. https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-6(ukr).

Stepanov, O. M. (2006). Encyclopedia of psychology : «Akademvydav» (ukr).

Syniavskyi, D. O. (2020). Features of self-acceptance in gifted adolescents / National University of Kyiv-Mohyla Academy (ukr).

Teplov, B. M. (1977). Ability and talent. *Problems of individual differences.* 9–20 (rus).

Ushmarova, V. & Kadaner, O. (2019). The work of primary-school teachers with gifted students as a professional and pedagogical activity. Pedagogical sciences: theory, history, innovative techniques. Sumy : Publishing House of Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, № 1 (85). 266–278. http://surl.li/atzvn (ukr).

Zorochkina, T. (2013). Types of gifted personality. *Scientific Proceedings.* Series: pedagogical sciences. Iss. 122. 147–152 (ukr).

POLYASPECTITY OF PROFESSIONAL TRAINING OF GIFTED FUTURE TEACHERS

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

The problem of development of gifted future teachers, in particular in the process of professional training is little studied. The article analyzes research on the essence and content of the concept of "talent". Based on certain interpretations, the author's understanding of the giftedness of the future teacher is highlighted. Characteristic features of giftedness are determined by J. Guilford and E. Torrens. On the basis of the highlighted features of giftedness according to A. Marchuk and I. Hudym, and based on their own experience, the characteristic features of giftedness of future teachers are determined. The typology of gifted people who have common views is analyzed: according to V. Shchors (artistic, social, intellectual, sports giftedness) and D. Bohoiavlenska (explicit and implicit, potential and actual, early and late, general and special giftedness). The main functions of giftedness are successful adaptation to the surrounding world, finding solutions in all situations, especially in unpredictable ones that require creative thinking. The training of gifted future teachers should be carried out according to a predetermined individual plan, which takes into account the mental, psychological and physical abilities of the gifted future teacher. The methods of determining gifted future teachers, which can be taken into account when conducting diagnostic techniques, are indicated. The author singles out the ways of development of gifted future teachers in the process of their professional training: problem-based learning, application of modern digital technologies, use of creative methods, creation and realization of success situation, individual orientation, variety of forms and methods of teaching. It is noted that most of the development of gifted future teachers occurs during research work. The author emphasizes the need to take into account all components of the talents of future teachers for effective and comprehensive development of future teachers, including: communication, intelligence, practicality, aesthetics, spirituality, emotionality, social significance, responsibility, motivation and individuality. Gifted future teachers are of great social importance: it is important to enable the discovery of the potential of gifted students, as well as the formation and development of their abilities. The quality development of the future generation depends on the professional activity of gifted future teachers.

Keywords: giftedness, abilities, giftedness of future teachers, gifted future teacher, professional training.

Стаття надійшла до редакції / Received 29.11.2021
Прийнята до друку / Accepted 15.12.2021
Унікальність тексту 99,4 % (Unicheck ID101175486)
© Харківська Арина Ігорівна, 2021.

DOI: https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5-9
УДК 378:364:614.253.4(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

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ МЕДИЧНОЇ ГАЛУЗІ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

У науково-методичній статті представлені результати аналізу досліджень зарубіжних та вітчизняних учених з проблеми розвитку соціальної компетентності фахівців медичної галузі. Подане авторське трактування поняття «соціальна компетентність фахівців медичної галузі у системі післядипломної освіти» як уміння та навички вирішувати соціальні проблеми у медичній галузі, брати участь у складній системі міжособистісних відносин між фахівцями медичної галузі, між фахівцем медичної галузі та пацієнтом із його рідними, між фахівцем медичної галузі та керівництвом медичної установи. Висвітлені можливості закладів післядипломної освіти з розвитку соціальної компетентності фахівців медичної галузі (врахування психологічного та соціологічного наукового знання при розробці освітніх програм підготовки фахівців медичної галузі, використання різних форм та методів роботи, сприяти самоосвіті фахівців медичної галузі).

Ключові слова: *компетенція, компетентність, соціальна компетентність, фахівець медичної галузі, система післядипломної освіти.*

Вступ. Реформування системи охорони здоров'я спрямоване на переосмислення ролі фахівців медичної галузі та висуває нові вимоги до рівня сформованості професійних компетентностей, до багаторівневої підготовки «висококваліфікованих спеціалістів, які успішно конкурують на ринку праці, здатні безперервно вдосконалювати свої професійні та універсальні знання, професійно саморозвиватися тощо» (Харківська, 2021, с. 346). Оскільки фахівець медичної галузі має володіти сукупністю соціальних, когнітивних та емоційних навичок, що є необхідними для успішної соціальної адаптації, контролю соціальної ситуації та професійної діяльності, співробітництва з колегами, пацієнтами тощо, то виникає необхідність розвитку соціальної компетентності фахівців медичної галузі, зокрема під час післядипломної освіти.

Феномен соціальної компетентності є об'єктом дослідження багатьох українських науковців. Н. Борбич (2014) вивчала питання соціальної компетентності в історичному контексті; С. Соболєва (2018) обґрунтувала переваги формування соціальної компетентності, визначила структуру та схарактеризувала основні проблеми її формування; Н. Глебова (2018) ґрунтовно проаналізувала підходи та функції соціальної компетентності у структурі соціалізації особистості; О. Варецька (2012) з'ясовувала особливості розвитку соціальної компетентності педагогічних фахівців за допомогою використання медіазасобів; М. Гончарова-Горянська (2004) досліджувала сутність та зміст соціальної компетентності дітей дошкільного віку, визначила шляхи її розвитку; І. Курліщук та В. Швирка (2021) визначили й теоретично обґрунтували педагогічні умови розвитку соціальної компетентності майбутніх фахівців засобами волонтерської діяльності. Розвиток соціальної компетентності фахівців медичної галузі досліджували такі сучасні вчені, як: Л. Лимар (2019) проаналізувала структуру професійної, соціальної компетентностей та визначила поняття соціальної компетентності сімейного лікаря як єдність його знань, умінь та

навичок; Т. Шевчук таС. Хлєстова (2021) визначили науково-теоретичні основи становлення соціокомунікативної компетентності у майбутніх фахівців медичної галузі та інші. А. Могильник, Н. Адамчук та О. Бодулєв (2021) досліджували особливості вищої медичної освіти в аспекті безперервного професійного розвитку фахівців медичної галузі, визначили професійні компетентності та їх види.

Наступним етапом безперервного медичного навчання є післядипломна медична освіта, під час якого фахівці набувають досвід міжособистісної професійної взаємодії, поглиблюють рівень практичної підготовки, набувають різноманітних компетенцій у межах конкретної лікарської спеціальності. В цьому контексті виправданим є те, що системою післядипломної підготовки фахівців медичної галузі передбачено саме підвищення рівня їхньої соціальної компетентності (*Післядипломна освіта лікарів*, 2019). Поступовий розвиток соціальної компетентності фахівців медичної галузі забезпечує високий рівень якості міжособистісного професійного комунікування та є невід'ємною складовою загальної професійної культури, здатності до саморозвитку та самоосвіти. Проте, з короткого огляду наукових розвідок зрозуміло, що проблемі цілеспрямованого розвитку соціальної компетентності медичних працівників в умовах післядипломної освіти приділяється замало уваги. Такий стан зумовив активізацію нашої науково-пошукової діяльності за визначеною проблематикою.

Метою статті є висвітлення змісту та сутності поняття «соціальна компетентність фахівців медичної галузі у системі післядипломної освіти»; визначення принципів і компонентів розвитку соціальної компетентності фахівців медичної галузі у системі післядипломної освіти; висвітлення можливостей розвитку соціальної компетентності фахівців медичної галузі у системі післядипломної освіти.

Методидослідження: аналіз наукових джерел для визначення сутності ключових понять; систематизація висвітлених трактувань та узагальнення у авторському визначенні ключових понять та компонентів розвитку соціальної компетентності фахівців медичної галузі у системі післядипломної освіти, аналіз власного педагогічного досвіду для акумуляції ефективних засобів розвитку соціальної компетентності.

Загальнонаукові підходи до визначення дефініції «соціальна компетентність». На початку викладу дослідження важливо встановити термінологічну відповідність та з'ясувати сутність понять «компетенція» та «компетентність» в медичній галузі. С. Соболєва (2018) визначає компетенцію як сукупність знань, умінь та навичок, що зумовлена вимогами професії та є необхідною для успішної професійної діяльності. С. Архангельський (1980) трактує поняття «компетенція» як знання й уміння фахівця з певної галузі науки, культури чи техніки. Поняття «компетенція» визначають як характеристику вимог до людини, що можуть забезпечувати її компетентність у конкретній діяльності. Тобто компетенція – це здатність здійснювати певну професійну діяльність, спираючись на власний досвід (знання, уміння та навички) (Могильник, 2021). Отже, під поняттям «*компетенція*» будемо розуміти сукупність взаємозалежних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що необхідні для якісної продуктивної діяльності.

Дж. Равен (2001) уважав, що компетентність – це особливість людини, що потрібна для ефективної діяльності у конкретній професійній галузі, що містить спеціальні знання, уміння та навички їхнього практичного застосування, а також усвідомлення відповідальності за виконання тих чи інших дій. В. Ніжегородцев (2014) визначає компетентність як «сукупність особистісних якостей фахівця, що зумовлені досвідом його професійної діяльності у конкретній сфері» (с. 12). М. Кузьміна (2021) визначає компетентність як «системне поняття з відповідною розгалуженою структурою» (с. 167). С. Соболєва (2018) акцентує увагу на тому, що компетентність – це відповідність досвіду та загально професійних умінь, навичок особистості для вирішення соціально-професійних проблем, різного рівня складності завдань, тобто виконання трудових функцій. А. Хуторський (2009) пропонує розуміти під поняттям

«компетентність» володіння людиною відповідною компетенцією, що спирається на його особистісне ставлення до діяльності. Ураховуючи вищезазначені визначення, під поняттям «*компетентність*» будемо розуміти особистісні якості людини, що формуються у процесі набуття відповідного досвіду та демонструють високий рівень оволодіння цими компетенціями. Зазначимо, що компетенція та компетентність – поняття взаємообумовлені, удосконалення яких взаємопов'язане: розширення компетенцій (сучасна обізнаність у інформаційному просторі, уміння працювати з новими технологіями тощо) зумовлює потребу у підвищенні рівня компетентностей, і навпаки. Зокрема, набуття таких компетентностей як: інформаційна, полікультурна, соціальна, комунікативна тощо, стає умовою розвитку ініціативності, прагнення до співпраці, здатності працювати у групі, комунікативних навичок, уміння вчитися, оцінювати, логічно мислити і використовувати інформацію (Харківська, Малихіна, 2021, с. 4).

Дослідження поняття «соціальна компетентність» розпочалося роботами Р. Уайта (1959), за визначенням якого соціальна компетентність – схильність людини до ефективної взаємодії з навколишнім середовищем, тобто із соціумом (людською сукупністю) та природою. Ю. Габермас (1994), конкретизуючи визначення Р. Уайта, виводить, що соціальна компетентність – це здатність до усвідомленого адекватного та ефективного вирішення проблем, що виникають під час взаємодії людини із соціумом. К. Хоменко (2017) визначила, що «соціальна компетентність формує готовність самостійно вирішувати завдання, пов'язані із соціальним життям, оцінювати власну діяльність, життєві професійні цінності, готовність до співпраці, здатність до професійного та особистісного самовдосконалення» (2017, с. 117). Погоджуємось із думкою В. Ясницкої (2004), яка вважає, що соціальна компетентність є головною метою виховної спрямованості в освітньому процесі, а також є основою соціалізації особистості для адекватного вирішення життєвих ситуацій, здатності до взаємодії, самостійності та відповідальності, розуміння необхідності встановлення різноманітних соціальних зв'язків у сучасному світі. Отже, під поняттям «*соціальна компетентність*» будемо розумітиступінь адекватності та ефективності реагування на проблемні життєві ситуації; здатності досягати власних реальних цілей, використовуючи для цього певні методи; брати участь у складній системі міжособистісних відносин. Оскільки сформованість у людини соціальної компетентності забезпечує сприятливі умови для її життєдіяльності в соціумі, то можемо припустити, що саме соціальна компетентність є ключовою у процесі розвитку загальних компетентностей людини.

К. Хоменко (2017) розуміє соціальну компетентність фахівців медичної галузі як «вміння вирішувати різні соціально-медичні проблеми (куріння, алкоголізм, ожиріння, наркоманія та ін.), надавати необхідну медичну допомогу хворим незалежно від їх соціального статусу, освіти, релігійних поглядів, раси та ін.» (с. 99). Л. Лимар (2019) визначає підвид професійної компетентності фахівця медичної галузі – соціальну компетентність як «уміння та навички ефективної взаємодії в медичному професійному середовищі, що включає взаємодію з пацієнтом та його рідними, взаємодію з іншим медичним персоналом та керівництвом та взаємодію у медичному середовищі та приналежність до нього на загальному рівні» (2019, с. 138). Ураховуючи вищезазначені трактування соціальної компетентності фахівців медичної галузі, висвітлимо ключове тлумачення, яким будемо послуговуватися під час дослідження: *соціальна компетентність фахівців медичної галузі у системі після дипломної освіти* – це уміння та навички вирішувати соціальні проблеми у медичній галузі, брати участь у складній системі міжособистісних відносин між фахівцями медичної галузі, між фахівцем медичної галузі та пацієнтом із його рідними, між фахівцем медичної галузі та керівництвом медичної установи.

Компоненти розвитку соціальної компетентності фахівців медичної галузі у системі післядипломної освіти. Діяльність фахівця медичної галузі соціально спрямована,

оскільки зумовлена постійною взаємодією між суб'єктами медичної сфери та пацієнтами. Тому можна сказати, що розвиток соціальної компетентності фахівця відображає мотиви та цінності особистості, навички соціальної поведінки та міжособистісних взаємодій між членами соціуму, а також усвідомлення ним свого місця у суспільстві. Крім цього, розвиток соціальної компетентності фахівців медичної галузі є однією з важливих складових прояву ними готовності самостійно вирішувати професійні завдання, власної соціальної активності, професійних цінностей, здатність допрофесійного таособистісного самовдосконалення (Хоменко, 2017, с. 117). Відповідно до логіки дослідження здійснимо аналіз компонентів соціальної компетентності фахівців медичної галузі у системі післядипломної освіти.

Л. Лимар (2019) визначила такі компоненти соціальної компетентності фахівця медичної галузі:

1. Мотиваційно-вольовий компонент – уключає мотивацію фахівця у професійній діяльності; вольова складова передбачає самооцінювання та саморегуляцію фахівця у взаємодії із пацієнтами, задля уникнення емоційного вигорання фахівця медичної галузі.

2. Когнітивний компонент – передбачає знання із соціальної психології щодо взаємодії з пацієнтами; оволодіння етико-правовими знаннями задля уникнення утисків прав та свобод інших.

3. Організаційно-діяльнісний компонент – представлений уміннями та навичками організації самої взаємодії з пацієнтами чи колегами; реалізація стратегічних прийомів вирішення конфліктів (компроміс, а не примус чи ухилення); компетентний процес спілкування (демократичний, а не авторитарний чиліберальний); підтримка поваги та довіри під час взаємодії (стиль спілкування, мова, емоції, міміка, жести тощо) (с. 92–93).

Інше бачення щодо компонентів розвитку соціальної компетентності фахівців медичної галузі у системі післядипломної освіти, як:

1. Когнітивний компонент соціальної компетентності характеризується знаннями про правила комунікації, суспільство та його закони, основи співпраці й спілкування з іншими, розв'язання конфліктних ситуацій.

2. Ціннісний компонент – здатність слідувати принципам, ураховувати права та свободи співучасників, визначати власну позицію у взаємодії, бути толерантним та стриманим.

3. Поведінковий компонент – уміння продуктивно співпрацювати, застосовувати стратегію до вирішення проблем, емоційно налаштовуватися на взаємодію (Хоменко, 2017; Шевчук & Хлєстова, 2021).

Єдність зазначених вище компонентів забезпечує гармонійний розвиток соціальної компетентності особистості – фахівця медичної галузі у системі післядипломної освіти, який компетентно застосовує набуті знання та навички для вирішення соціальних проблем, прагне до постійного самовдосконалення, слідує моральним цінностям та загальноприйнятими правилам поведінки в соціумі.

Отже, розвиток соціальної компетентності фахівців медичної галузі у системі післядипломної освіти має відбуватися відповідно до чотирьох структурних компонентів соціальної компетентності фахівця медичної галузі, а саме:

1. Комунікативна – уміння знаходити спільну мову із співрозмовником; навички не тільки слухати, а й чути співрозмовника; відкритість, толерантність, гуманність; дотримання культурних норм спілкування з урахуванням менталітету народу.

2. Соціально-оперативна – знання про соціальні інститути та структури, обізнаність та орієнтація у їх функціонуванні.

3. Соціально-психологічна – уміння вирішувати міжособистісні проблеми; ураховувати психологічний розвиток особистості; знання психологічних основ взаємодії з пацієнтами та їх рідними.

4. Особистісна складова – усвідомлення своєї приналежності до народу, своїх переваг та недоліків; навички застосування механізмів самоконтролю, саморегуляції та самовдосконалення.

Систему принципів, розроблену Н. Зобенько (2001), адаптовано до теми та мети нашого

дослідження. Так, серед провідних принципів розвитку соціальної компетентності фахівців медичної галузі у системі післядипломної освіти визначаємо такі:

1. Принцип фундаменталізації, що передбачає єдність теоретичної та практично-професійної підготовки фахівців медичної галузі у системі післядипломної освіти.

2. Принцип системності як реалізація структурних зв'язків усередині системи професійної підготовки фахівців медичної галузі у системі післядипломної освіти; як відображення системи професійних знань, умінь та навичок (наукові знання, методів наукового пошуку тощо).

3. Принцип науковості, що відображає відповідність змісту професійної підготовки можливостям сучасної наукової думки; як реалізацію співвідношення теорії і практики професійної підготовки фахівців медичної галузі у системі післядипломної освіти.

4. Принцип доступності – передбачає відповідність змісту професійної підготовки фахівців медичної галузі у системі післядипломної освіти їх рівню обізнаності.

Дотримання цих принципів забезпечує рівномірний та всеохоплюючий процес розвитку соціальної компетентності фахівців медичної галузі у системі післядипломної освіти.

Поканики соціальної компетентності фахівців медичної сфери. Зауважимо, що соціальна компетентність фахівця медичної галузі виступає як феномен свідомості та поведінки фахівця у соціумі, що водночас вимагає від нього компетентнісного ставлення до своєї професійної діяльності. Відповідно, ключовими ознаками розвитку соціальної компетентності фахівців медичної галузі у системі післядипломної освіти: повинні логічно мислити, бути відкритими до спілкування та взаємодії, оптимістично ставитись до життя, бути емоційно зрілими, бути відповідальними у прийнятті рішень, здійснювати постійний самоконтроль, прагнути до вдосконалення тощо. Фахівець зі сформованими соціальними компетенціями демонструє мобільність, відкритість до змін, знає свої цілі, готовність до оновлення знань, умінь та навичок, збагачення свого професійного досвіду.

Розвиток соціальної компетентності неможливий без засвоєння моральних цінностей, таких етичних норм, як: гуманність, чесність, справедливість, толерантність, доброта, щирість, відповідальність, відданість, стриманість тощо. Моральний розвиток особистості є показником формування соціальної зрілості особистості, фахівця медичної галузі. Погоджуємось із А. Харківською (2021), що під час розвитку соціальної компетентності найбільше уваги варто зосереджувати саме на «гуманістичних поглядах здобувачів освіти, що реалізуються в умовах переходу від традиційного до гуманістичного» (с. 346).

Професійно значимими показниками соціальної компетентності фахівців медичної галузі є: уміння працювати в команді; навички міжособистісної комунікації; здібності до самокритики та свідомого сприйняття критики. Високий рівень професійності, упевненість у своїх діях, спокійність під час критичних ситуацій забезпечують успішність професійної діяльності соціально компетентного фахівця медичноїгалузі.

Спираючись на власний досвід, зазначимо, що розвиток соціальної компетентності фахівців медичної галузі у системі післядипломної освіти має перелік *сприятливих умов* для їхнього розвитку, серед яких виділимо: можливість мобільності фахівців між медичними закладами; обмін досвідом із колегами; добровільна участь у волонтерських проєктах, дружній професійний колектив, доброзичливі стосунки у ньому; участь у психологічних тренінгах для фахівців медичної галузі; проведення науково-пошукові дослідження та заняття самоосвітою; контроль та аналіз соціальних звичок, що пов'язані із здоров'ям людей тощо.

Проте існують і *несприятливі умови* для розвитку соціальної компетентності: зниження рівня життя; зміни в ідеології; зниження рівня духовності; професійна діяльність заради заробітної плати, а не заради істинної допомоги пацієнтам; вплив негативної чи фейкової масової інформації; розчарування у професійній діяльності; невідповідність власних цілей та затрат на шляху її реалізації тощо.

Можливості закладів системи післядипломної освіти з розвитку соціальної компетентності фахівців медичної галузі:

1) Врахування психологічного та соціологічного наукового знання при розробці освітніх програм підготовки фахівців медичної галузі, що розширять їхній світогляд щодо психологічних особливостей особистості, розвитку людського потенціалу, прийомів та методів самоосвіти, саморегуляції та самокорекції (Рашкевич, 2017). Важливо звертати увагу на психологічні аспекти соціальної комунікації, взаємодії з колегами чи з пацієнтами. Якісне опанування знань, умінь та навичок сприятиме успішній подальшій професійній діяльності фахівців медичної галузі.

2) Спираючись на власні спостереження, зазначимо, що найбільш результативною формою навчання за якої здійснюється розвиток соціальної компетентності фахівців медичної галузі у системі післядипломної освіти, є семінарські та практичні заняття, де за допомогою різних методів та прийомів, таких, як: дискусія, обговорення, ділові та рольові ігри, створення соціальних проєктів та досліджень, відбувається розвиток соціально-комунікативних навичок, уміння вирішувати проблемні ситуації, взаємодіяти у групі, усвідомлення приналежності кожного фахівця медичної галузі до великої соціальної спільноти – медичної галузі – українців.

3) Уважаємо за доцільне наголосити, що формування та розвиток соціальної компетентності медичних фахівців у системі післядипломної освіти здійснюється й під час самоосвіти:

– онлайн-ресурси для самоосвіти: вебінари, курси, платформи – INgenius (платформа про медичні дослідження, новини, корисні матеріали), Medscape (ресурс з новинами, наковими статтями),Prometheus (проходження онлайн-курсів), Sermo(медична спільнота фахівців медичної галузі з усього світу для обміну досвідом, обговорення) тощо (*9 корисних ресурсів*, 2017);

– участь у регіональних, усеукраїнських та міжнародних консиліумах, конференціях, конкурсах, що передбачає також мобільність фахівців медичної галузі для обміну професійним досвідом.

Отже, можливостей для розвитку соціальної компетентності фахівців медичної галузі у системі післядипломної освіти достатньо. Звертаємо увагу, що під час обрання того чи іншого прийому, способу розвитку соціальної компетентності фахівців медичної галузі варто враховувати єдність її компонентів для рівномірного та якісного удосконалення соціальної компетентності.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. На підставі аналізу наукових досліджень щодо трактувань ключових понять дослідження сформовано авторське тлумачення поняття «соціальна компетентність фахівців медичної галузі у системі післядипломної освіти» як уміння та навички вирішувати соціальні проблеми у медичній галузі, брати участь у складній системі міжособистісних відносин між фахівцями медичної галузі, між фахівцем медичної галузі та пацієнтом із його рідними, між фахівцем медичної галузі та керівництвом медичної установи. Визначено, що якісний розвиток соціальної компетентності фахівців медичної галузі у системі післядипломної освіти можливий за умови єдності принципів розвитку соціальної компетентності: фундаменталізації, єдності теоретичної та практичної підготовки, системності, науковості, доступності. З'ясовано, що єдність компонентів (когнітивний, ціннісний, поведінковий) забезпечать гармонійний розвиток соціальної компетентності фахівців медичної галузі у системі післядипломної освіти. Способами розвитку соціальної компетентності фахівців медичної галузі у системі післядипломної освіти є: врахування психологічного та соціологічного наукового знання при розробці освітніх програм підготовки фахівців медичної галузі; урізноманітнення методів та прийомів навчання (дискусії, обговорення, ділові та рольові ігри, соціальні проєкти); самоосвіта.

Проблема дослідження потребує подальшого поглибленого вивчення шляхів підвищення рівня соціальної компетентності фахівців медичної галузі усистемі післядипломної освіти.

Література

Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. Москва : Высш. шк.,1980. 19 с.

Борбич Н. В. Соціальна компетентність майбутніх фахівців як один із пріоритетних напрямків функціонування сучасної системи освіти. *Вісник Черкаського університету* : зб. наук. ст. Серія : Педагогічні науки. Черкаси : Видавництво ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2012. № 10. С. 30–35.

Варецька О.В. Формування соціальної компетентності педагога засобами медіаосвіти. *Особистість у єдиному освітньому просторі :* збірник наукових тез III Міжнародного Форуму 26–29 квітня 2012. Запоріжжя, 2012. Вип. 7. 2 с.

Глебова Н. І. Соціальна компетентність майбутнього галузевого фахівця в соціально-суб'єктному соціологічному дискурсі. *Спеціальні та галузеві соціології.* 2018. Вип. 6. С. 40–45. URL : http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/7582/1/habit_2018_6_9.pdf.

Гончарова-Горянська М. В. Соціальна компетентність дошкільнят: поняття, зміст, шляхи розвитку. *Єдність особистісного і соціального факторів у виховному процесі навчального закладу* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. / Нац. ун-т імені Т. Г. Шевченка. Полтава, 2004. С. 82–88.

9 корисних ресурсів для медиків. *Міністерство охорони здоров'я України*. 2017. URL : https://moz.gov.ua/article/internship/9-korisnih-resursiv-dlja-medikiv.

Зобенько Н. А. Сучасні підходи до підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери в умовах класичного університету. *Науковий вісник Ужгородського національного університету.* Серія : Педагогіка, соціальна робота. 2001. Вип. 29. С. 48–52.

Кузьміна М. О. Наукова рефлексія спектра професійних компетенцій випускників спеціальності 231 «Соціальна робота». Науковий журнал Хортицької національної академії. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін..]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2021. Вип. 1(4). С. 166–176. DOI : https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-15

Курліщук І. І., Швирка В. М. Педагогічні умови розвитку соціальної компетентності майбутніх фахівців засобами волонтерської діяльності: зб. наук. праць *ΛΌГОΣ*. Париж. 2021. С. 84–87. URL : https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/logos/article/view/8608/8574.

Лимар Л. В. Основні компоненти соціальної компетентності сімейних лікарів в Україні. *Медична освіта.* 2019. № 2. С. 90–95. URL : https://ojs.tdmu.edu.ua/index.php/med_osvita/article/view/10101.

Лимар Л. В. Поняття соціальної компетентності сімейного лікаря як різновид його професійної компетентності. *Актуальні проблеми психології.* Правничий вісник Університету «Крок», 2019. № 34. С. 135–143. URL : https://lbku.krok.edu.ua/krok-university-law-journal/article/view/205/174.

Могильник А. І., Адамчук Н. М., Бодулєв О. Ю. Особливості вищої медичної освіти України в аспекті безперервного професійного розвитку лікарів. *Реалії, проблеми та перспективи вищої медичної освіти.* Українська медична стоматологічна академія. 2021. С. 173–175. URL : http://elib.umsa.edu.ua/bitstream/umsa/16031/1/Mogilnik_Osoblivosti.pdf.

Ніжегородцев В. О. Формування методичних компетентностей майбутніх учителів фізики : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2014. 22 с.

Післядипломна освіта лікарів: характеристика базових понять. *Медична освіта*. 2019. URL : http://medosvita.info/2019/05/19/pisladiplomnaosvita/.

Равен Дж. Педагогическое тестирование : проблемы, заблуждения, перспективы / пер. с англ. [2-е изд., испр.]. Москва : Когито-Центр, 2001. 142 с.

Рашкевич Ю. М. Компетентнісний підхід до формування освітніх програм: практичні аспекти. *Презентація лекції.* 2017. URL : https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=f9bsKrQAAAAJ&sortby=pubdate&citation_for_view=f9bsKrQAAAAJ:isC4tDSrTZIC.

Соболєва С. Формування соціальної компетентності майбутніх фахівців з економіки у процесі викладання соціально-гуманітарних дисциплін. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2018. № 2 (76). С. 197–206. URL : https://pedscience.sspu.sumy.ua/wp-content/uploads/2018/05/21-1.pdf.

Харківська А. А. Квінтесенція розвитку єдиного освітнього простору багаторівневих інноваційних навчальних закладів. *Наукові дослідження та інновації в галузі суспільно-гуманітарних наук*: зб. матер. І Всеукр. наук.-практ. інтернет-конференції (м. Мелітополь, 24 листопада 2021 р.) / ред. кол. Ломейко О. П., Єременко О.А., Михайлов В.В. та ін.. Мелітополь : ТДАТУ, 2021. Ч. 1. С. 344–346.

Хоменко К. П. Формування професійної компетентності майбутніх лікарів в університетах Польщі (1990–2015) : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Нац. акад. пед. наук Укр. ін.-т вищ. освіти, Київ. 2017. 237 с. URL : https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2019/01/Homenko_08.06.2017_disertac.pdf.

Хуторський А. Ключові освітні компетентності. *Освіта UA :* Сучасна школа. 2009. URL : http://ru.osvita.ua/school/method/2340/.

Шевчук Т. І., Хлєстова С. С. Науково-теоретичні основи формування соціокультурної компетентності майбутніх лікарів у процесі вивчення природничих дисциплін. Riga, Latvia : «Baltija Publishing». 2021. С. 412–430. URL : https://doi.org/10.30525/978-9934-26-024-7-20.

Ясницкая В. Р. Социальное воспитание в классе. Москва, 2004. 352 с.

Habermas J. Faktizitat und Geltung: Beitrage zur Diskurstheorie des Rechts und Staatstheorie. Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1994. 662 p.

Kharkivska A., Malykhina V. Instrumental competencies of higher education seekers as a factor of professional training. *Adaptive management: Theory and practice. Series : Pedagogics*, 2021. № 11(21). P. 14. URL : https://doi.org/10.33296/2707-0255-11(21)-09.

While R.W. Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological review,* 1959, № 66. P. 297–333.

References

9 useful resources for physicians.*(*2017). *Ministry of Health of Ukraine.* https://moz.gov.ua/article/internship/9-korisnih-resursiv-dlja-medikiv (ukr).

Arkhangelskii, S. I. (1980).The educational process in higher education, its logical foundations and methods : Vysshaia shkola Publishing (rus).

Borbych, N. V. (2012).Social competence of future professionals as one of the priority areas of the modern education system/ *Bulletin of Cherkasy University* : collection of scientific articles. Series : Pedagogical sciences : Publishing House of Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, № 10. 30–35 (ukr).

Habermas, J. (1994).Faktizitat und Geltung: Beitrage zur Diskurstheorie des Rechts und Staatstheorie. Suhrkamp, Frankfurt am Main (ger).

Hlebova, N. I. (2018).Social competence of the future industry specialist in the socio-subjective sociological discourse. *Special and Branch Sociology.* Iss. 6. 40–45. http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/7582/1/habit_2018_6_9.pdf (ukr).

Honcharova-Horianska, M. V. (2004).Social competence of preschool children: concept, content, ways of development. *The unity of personal and social factors in the educational process of the educational institution* : materials of International scientific and practical conference / Taras Shevchenko National University. 82–88 (ukr).

Kharkivska, A.& Malykhina, V. (2021). Instrumental competencies of higher education students as a factor of professional training. *Adaptive Management: Theory and practice. Series : Pedagogy*, № 11(21). 14. https://doi.org/10.33296/2707-0255-11(21)-09 (eng).

Kharkivska, A. A. (2021). The quintessence of the development of a united educational space of multilevel innovative educational institutions. *Research and innovation in the field of social sciences and humanities*]: collection of the materials of I All-Ukrainian scientific and practical Internet conference (Melitopol, 24thNovember 2021) / ed. by Lomeiko O. P., Yeremenko O. A., Mykhailov V. V. and others : TDATU Publishing, Part. 1. 344–346 (ukr).

Khomenko, K. P. (2017).Formation of professional competence of future doctors in Polish universities (1990-2015) : abstract of the thesis for the degree of Candidate of Pedadgogical Sciences : 13.00.01 / National Academy of Pedagogical Sciences. Ukrainian Institute of Higher Education https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2019/01/Homenko_08.06.2017_disertac.pdf (ukr).

Khutorskyi, A. (2009). Key educational competencies. *Education UA: Modern School.* http://ru.osvita.ua/school/method/2340/ (ukr).

Kurlishchuk, I. I.& Shvyrka, V. M. (2021).Pedagogical conditions for the development of social competence of future professionals by means of volunteering : collection of scientific works ΛΌΗΟΣ. Paris. 84–87. https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/logos/article/view/8608/8574 (ukr).

Kuzmina, M. O. (2021). Scientific reflection on scientific competencies spectrum of graduates in specialty 231 «Social Work». *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work) : scientific journal* / [editorial board : V. Nechyporenko (chief editor) and others]. : Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education —Khortytsia National Educational and Rehabilitational Academy of Zaporizhzhia Regional Council. Iss. 1(4). 166–176. https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-15 (ukr).

Lymar, L. V. (2019).The concept of social competence of a family doctor as a kind of his professional competence. *Current Issues of Psychology. Legal Bulletin of Krok University,* № 34. 135–143. https://lbku.krok.edu.ua/krok-university-law-journal/article/view/205/174 (ukr).

Lymar, L. V. (2019).The main components of social competence of family doctors in Ukraine. *Medical education.* № 2. 90–95. https://ojs.tdmu.edu.ua/index.php/med_osvita/article/view/10101 (ukr).

Mohylnyk, A. I., Adamchuk, N. M.& Boduliev, O. Yu. (2021).Features of higher medical education in Ukraine in terms of continuous professional development of doctors. *Realities, problems and prospects of higher medical education. Ukrainian Medical Dental Academy.* 173–175. http://elib.umsa.edu.ua/bitstream/umsa/16031/1/Mogilnik_Osoblivosti.pdf (ukr).

Nizhehorodtsev, V. O. (2014).Formation of methodological competencies of future physics teachers : abstract of the thesis for the degree of Candidate of Pedadgogical Sciences : 13.00.04. / National Pedagogical Dragomanov University(ukr).

Postgraduate education of doctors: characteristics of basic concepts. (2019). *Medical Education.* http://medosvita.info/2019/05/19/pisladiplomnaosvita/ (ukr).

Rashkevych, Yu. M. (2017).Competence approach to the formation of educational programs: practical aspects *Lecture presentation.* https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=f9bsKrQAAAAJ&sortby=pubdate&citation_for_view=f9bsKrQAAAAJ:isC4tDSrTZIC (ukr).

Raven, Dzh. (2001). Pedagogical testing: problems, misconceptions, perspectives / translation from Englsih [2nd corrected edition] : Kogito-Centr. (rus).

Shevchuk, T. I.& Khliestova S. S. (2021). Scientific and theoretical bases of formation of sociocultural competence of future doctors in the process of studying natural sciences : «Baltija Publishing». 412–430. https://doi.org/10.30525/978-9934-26-024-7-20 (ukr).

Sobolieva, S. (2018). Formation of social competence of future specialists in economics in the process of teaching social sciences and humanities. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*. № 2 (76). 197–206. https://pedscience.sspu.sumy.ua/wp-content/uploads/2018/05/21-1.pdf (ukr).

Varetska, O. V. (2012). Formation of social competence of a teacher by means of media education. *Personality in a united educational space*: collection of abstracts of III International Forum 26–29 April 2012 Vyp. 7 (ukr).

While, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review,* № 66. 297–333. (eng).

Yasnitskaia, V. R. (2004).Social education in the classroom. (rus).

Zobenko, N. A. (2001). Modern approaches to the training of specialists in the socio-pedagogical sphere in a classical university. *Scientific Bulletin of Uzhhorod National University.* Series : Pedagogy, social work. Iss. 29. 48–52 (ukr).

DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCY OF MEDICAL SPECIALISTS IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE EDUCATION

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

The analysis of foreign and domestic scientists' researches on the problem of research, namely, on the development of personal competency, development of social competency, development of social competency of medical specialists in particular, was carried out. It was found out that the problem of the development of social competence of medical specialists in the system of postgraduate education was little researched, therefore, the need for the study of this issue arose. A number of interpretations of such concepts as competence, competency and social competency by foreign and domestic scientists was analyzed. The author highlights the difference between the concepts of "competence" and "competency". The author's interpretation of the following concepts is presented: "competence", "competency", "social competency" and "social competency of medical specialists". The components of social competency of healthcare professionals in the system of post-graduate education are analyzed, including cognitive, value, behavioral; motivational-volitional, cognitive, organizational-activational as offered by L. Lymar. The author has adapted the system of principles of social competency according to N. Zobenko to the topic of research. Thus, the principles of social competency of medical specialists in the system of postgraduate education are reflected: they are fundamentalization, consistency, scientificity, and accessibility. The following elements of social competency structure of medical specialists in the system of postgraduate education were analyzed: communicative, socio-operative, socio-psychological, personal. The characteristic traits, which a specialist of medical sphere should possess in order to develop social competency, were revealed: they are humanity, tolerance, optimism, openness, responsibility, tolerance, skills to solve conflicting and unpredictable tasks, self-control, self-criticism and self-improvement. The favorable conditions for the qualitative development of social competency of specialists in the field of postgraduate education are identified. Generalization of the research results is carried out through the illuminated possibilities of development of social competency of medical specialists in the system of postgraduate education (taking into account psychological and sociological scientific knowledge in the development of educational programs for the training of medical professionals, use of various forms and methods of work, application of methods of self-education of medical specialists).

Keywords: competence, competency, social competency, medical specialist, system of postgraduate education.

Стаття надійшла до редакції / Received 30.11.2021
Прийнята до друку / Accepted 15.12.2021
Унікальність тексту 100 % (Unicheck ID1011178791)
© Валерій Сергійович Харківський, 2021

РОЗДІЛ 3. СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА
CHAPTER 3. SPECIAL EDUCATION

DOI: https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5-10
УДК 378.018.43

Андрій Гаррієвич Шевцов
ORCID iD https://orcid. org/0000-0002-7307-7768
доктор педагогічних наук, професор,
Головний науковий співробітник
Державної наукової установи
«Науково-практичний центр профілактичної та клінічної медицини»
Державного управління справами,
м. Київ, Україна
dr_shevtsov@ukr.net

Олена Володимирівна Ласточкіна
ORCID iD https://orcid. org/0000-0003-3251-4746
кандидат педагогічних наук,
докторантка кафедри корекційної психопедагогіки
та реабілітології Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна
llastochkina@gmail.com

СУЧАСНИЙ ПОНЯТІЙНИЙ ДИСКУРС ЗМІШАНОЇ ТА ГІБРИДНОЇ ФОРМ НАВЧАННЯ

У науково-оглядовій статті подано аналіз сучасного понятійного поля «змішаного» та «гібридного» навчання. Описано різноманітні підходи до характеристичних особливостей організації навчальної взаємодії педагог – учень, учень – навчальний матеріал у змішаному форматі в різних аспектах об'єднання класичних форм навчання з новітніми, основаними на ІКТ-засобах, зокрема дистанційними формами.

Аналіз та синтетичні узагальнення визначальних характеристик і типологічних ознак різних моделей варіантів навчання дають можливість як з'ясувати семантичне наповнення терміну «змішане навчання», так розмежувати його зі спорідненим поняттям «гібридне навчання». Визначено, що ієрархічне співвідношення понять «змішане навчання» та «гібридне навчання» залежить від того формату узагальнення, яке надається цим поняттям у той чи інший момент аналізу їхнього застосування: тобто, чи у широкому або вузькому сенсі вони використовуються.

Зроблено висновок, що сімейство адаптивних моделей є перспективним із позицій вектору подальших розробок моделей змішаного навчання у площині застосування їх в спеціальній освіті та інклюзивних формах навчання осіб із особливими освітніми потребами.

Ключові слова: *понятійний апарат, лексичні категорії, змішане навчання, гібридне навчання, моделі змішаного навчання, навчання дітей з особливими освітніми потребами.*

Вступ. Тенденції провадження цифрових технологій у різні сфери суспільного життя (промисловість, економіка, освіта, медицина, культура, обслуговування тощо) мають статус глобального процесу, що завдяки стрімкому розвитку мікроелектроніки та телекомунікацій з кожним днем все інтенсивніше структурують не лише соціальну інфраструктуру більшості країн світу, але й планетарного простору загалом.

Не оминають ці процеси й освітню галузь, що вже декілька десятиліть (від використання планованого та методично продуманого до тимчасового та поелементного) розвиває у

своєму арсеналі інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ).

В Україні, після першого надінтенсивного етапу дистанційного навчання, тобто під час карантину COVID-19, та, відповідно, використання ІКТ у сфері освіти, не тільки виявились труднощі цього процесу, але й проявилися певні методичні бар'єри, звуженість погляду щодо методології впровадження даного виду технологій залежно від специфіки освітньої мети, контингенту учнів і студентів, доступності освітніх послуг загалом та інших факторів; про що констатують дослідження означеного процесу (2019–2020 рр.) у вищій та шкільній ланках системи освіти (Мальований, 2020; Ткаченко, Хмельницька, 2020; Шевцов, Ласточкіна, Никоненко, 2020).

Майже тотальне дистанціювання учасників навчального процесу та його можливе продовження у майбутньому ставлять під загрозу якість освітніх послуг, якість формування компетентностей учнів і студентів, мотивацію та позитивне ставлення до вибору тих чи інших професій. Зокрема, це може призвести до подальшого руйнування системи національної педагогічної освіти загалом. Сучасні умови максимальної цифровізації унеможливлюють поверненню у майбутньому до класичного аудиторного викладання без використання ІКТ (Блінов, Сєргеєв, 2021; Гевко, 2020). Отже, перед методистами гостро стоїть питання адаптації сталих підходів до побудови навчального процесу та пошуку альтернативних методів, засобів і форм навчання, які відповідатимуть новим глобальним соціальним та технічним умовам освіти відповідно до прогнозованих змін у майбутньому.

Поєднанням аудиторної роботи (у різних її методичних підходах до використання ІКТ) із дистанційним навчанням (як за вимушеної потреби, так і через спеціальне програмоване провадження) можуть бути симбіотичні освітні моделі у вигляді змішаного та гібридного навчання.

Сучасні процеси модернізації освіти нівелюють необхідність розмежування навчального процесу на традиційних засадах (навчання за класно-урочною, аудиторно-лекційною моделями) та навчання засобами ІКТ (дистанційне, електронне навчання тощо). Адже наразі в наукових психолого-педагогічних дослідженнях інтенсивно вивчається доцільність «змішування» концепцій, підходів і методів навчання (навіть проголошуються думки про виключення з обігу термінів «електронне навчання», «мобільне навчання» чи «дистанційне навчання») (Бугайчук, 2016). Тож, провадження ІКТ у навчальний процес за змішаними формами, як альтернатива та доповнення до класичних форм, є органічним елементом сучасної освіти настільки у природній спосіб, що в літературі, як і на емпіричному рівні, відбувається моделювання різних варіантів «змішування» кращих навчальних практик і методів одночасно з застосуванням сучасних ІКТ для ефективного вирішення специфічних питань освіти в різних умовах.

Вивченню питань змішаного навчання присвячено значний обсяг наукових праць вітчизняних і зарубіжних дослідників. Зокрема, закордонними та вітчизняними вченими було запропоновано обґрунтоване тлумачення сутності термінологічної категорії «змішане навчання» (Bonk, Graham, 2006); визначено характеристичні особливості даної форми навчальної взаємодії та її компоненти (Стрюк, 2015; Триус, Герасименко, 2012; Кухаренко та ін., 2016); принципи та вимоги для ефективної його реалізації. Також у літературі визначено теоретичне підґрунтя і запропоновано відповідну узагальнену класифікацію моделей змішаного навчання (Staker, Horn, 2012; Блінов, Єсеніна, Сєргеєв, 2021) тощо.

Мета дослідження. Дослідити розвиток сучасного понятійний дискурсу в площині застосування й трактування термінів «змішане» та «гібридне» навчання, описати характеристичні особливості організації навчальної взаємодії «педагог – учень» у змішаному форматі в різних аспектах об'єднання класичних форм навчання та із застосуванням ІКТ-засобів дистанційного навчання.

Методи. Для з'ясування стану вивчення названої проблеми застосовувався бібліосемантичний метод та понятійний аналіз термінологічного поля сучасних форм навчання у середній і вищій освіті.

Результати дослідження та їхнє обговорення. На початку аналітичного дослідження, для чіткого розуміння ідеї змішаного навчання, пропонуємо з'ясувати генезу лексеми *«змішане»,* яка походить від дієприслівника «змішаний» – такий, що складається із чого-небудь різного, різнорідного, який, у свою чергу, утворений від дієслів «змішати» або «змішувати» – *з'єднувати разом що-небудь різне; сполучати, поєднувати, розміщувати поряд що-небудь різнорідне для отримання суміші з визначеними властивостями; порушуючи звичайний порядок, розташовувати хаотично; перемішувати, переплутувати тощо* (Словник української мови, 1972, с. 627).

Означену ідею *змішаного навчання* (далі – ЗН) уперше було запропоновано в 60-х роках XX століття, на момент, коли ідея первинних форм «дистанційного» (кореспондентного) навчання (ДН) почала втрачати свій авторитет через особистісну ізоляцію учасників навчального процесу та відсутність вчасної підтримки студента. Тоді ж відбулися і перші спроби використання дефініції *змішане навчання (blended learning)* – для опису процесу підготовки/перепідготовки фахівців у бізнесі; пізніше термін почали вживати освітяни вищої школи.

Проте, у сучасних умовах розвитку ІКТ його наявність є вимогою часу не тільки для усіх ланок освіти, а й інших соціальних і промислових галузей суспільства.

У вітчизняній і зарубіжній освітній термінології до тепер маємо різні підходи щодо визначення сутності поняття «змішане навчання» та спорідненого йому терміна «гібридне навчання» (далі – ГН).

Одне з перших розумінь ЗН було подано у прес-релізі американського центру «Interactive Learning» (1999), де зазначалося про перші спроби надавати програмне забезпечення для навчання через Інтернет, використовуючи власну методологію Blended Learning (Інтерактивні навчальні центри, 2016).

Далі термін «змішане навчання» отримував достатньо різні авторські трактування та визначення. У публікаціях авторів К. Бонка та К. Грехема було зроблено чергове уточнення його змісту (Bonk, Graham, 2006). Так, за допомогою терміна «змішане навчання» автори пояснювали поєднання навчальної взаємодії педагог-вихованець «віч-на-віч» із навчанням на комп'ютері. Дослідники вказували, що під «*змішаним навчанням*» вони розуміють об'єднання можливостей Інтернету та цифрових медіа зі спільною роботою педагогів і вихованців у класах (аудиторіях), що змішане навчання не передбачає радикальної відмови від класичної форми взаємодії (у класі, аудиторії), оскільки очна освіта дає важливі комунікативні та соціокультурні навички. Отже, К. Бонк і К. Грехем запропонували симбіоз роботи «тут і зараз» із навчанням (онлайн та (або) офлайн, під час заняття чи в інші часові інтервали) із використанням засобів ІКТ (Bonk, Graham, 2006).

Змішане навчання – це поєднання навчальної роботи в класі, що тісно пов'язане з використанням Інтернету та спеціальних навчальних платформ; це поєднує інтерактивну та соціальну природу навчального середовища для учнів класу, при чому соціальна складова – це Twitter, Telegram, Facebook, Instagram тощо (Caraivan, 2011).

Дослідники освіти Б. Томлінсон і К. Віттейкер, описуючи процеси навчання англійської мови, трактують змішане навчання як поєднання інноваційних педагогічних прийомів, методів та ІКТ-засобів під час навчального процесу. Також, вдаючись до компаративного аналізу близьких за значенням понять, вони порушують питання синонімії між термінами «гібридне навчання», «електронне навчання», «навчання із застосуванням мережі Інтернет» тощо (Tomlinson, Whittaker, 2013). Примітно, що вони серед відмінних ознак «змішаного» і «гібридного» навчання, посилаючись на таксономічні дослідження інших дослідників, зазначають методику використання у якості критеріїв (таксонів) диференціації термінів відсоток навчального часу, який застосовується для планування навчання у режимі онлайн по відношенню до загального часу, що включає аудиторні заняття face-to-face. Для змішаного формату зазначається обсяг до 45 % роботи в онлайн

режимі, для гібридного навчання – від 45 і до 80 % діяльності в режимі онлайн і «повний» онлайн режим передбачає більше ніж 80 % навчального часу для опанування здобувачами освітнього матеріалу. Одночасно, автори вважають, що ЗН є терміном, який відноситься до будь-якої комбінації аудиторної форми навчання (face-to-face teaching) та навчання за допомогою комп'ютерних технологій (online and offline activities/materials) у широкому сенсі останніх.

Трактування вітчизняними авторами поняття «змішаного навчання» (blended learning) свідчить про їх бачення термінів «змішаного навчання» і «гібридного навчання» як синонімів. Наведемо для прикладу визначення Ю. Триуса, І. Герасименко та А. Стрюка, які для їхнього позначення додатково використовують синонімічну термінолексему – «*комбіноване навчання*» (Триус, Герасименко, 2012, с. 299; Стрюк, 2015, с. 11).

За Ю. Триусом, І. Герасименко *комбіноване навчання* визначається як «цілеспрямований процес здобування знань, набуття умінь і навичок, засвоєння способів пізнавальної діяльності суб'єктом навчання й розвитку його творчих здібностей на основі комплексного і систематичного використання традиційних й інноваційних педагогічних технологій та інформаційно-комунікаційних технологій навчання за принципом взаємного доповнення з метою підвищення якості освіти» (Триус, Герасименко, 2012, с. 304).

Дещо пізніше А. Стрюк пропонує уточнене тлумачення терміна «комбіноване навчання» – «цілеспрямований процес здобування знань, умінь та навичок в умовах інтеграції аудиторної та позааудиторної навчальної діяльності суб'єктів освітнього процесу на основі взаємного доповнення технологій традиційного, електронного, дистанційного та мобільного навчання» (Стрюк, 2015, с. 19).

Автори українського словника «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті» подають декілька трактувань «*змішаного навчання*»: «Формальна, структурована та логічна навчальна програма, у якій: учні/студенти проходять хоча б частину курсів (курсу) онлайн, при цьому вони самі контролюють час, місце, ритм та послідовність виконуваних завдань; частина курсів (курсу) відбувається у фізичному навчальному просторі (школі) у групі з такими ж учнями та вчителем – обов'язкова умова для успіху змішаного навчання, адже вона веде за собою соціально-адаптаційний аспект школи»; «Об'єднання електронного навчання з очним навчанням або автономним навчанням»; «Процес навчання, за якого традиційні технології навчання поєднуються з інноваційними технологіями дистанційного, електронного та мобільного навчання з метою створення гармонійного поєднання теоретичної та практичної складових процесу навчання» (*Інформаційно-комунікаційні технології*, 2019, с. 38).

Отже, підсумовуючи вищенаведені визначення, узагальнимо, що концепт *«змішане навчання»* має на меті продумане поєднання прийомів, методів, а також класичних та інноваційних (у тому числі й ІКТ) засобів для ефективної взаємодії «викладач – студент» («вчитель – учень») під час навчально-виховного процесу, що відображатиме оптимальний компетентнісний рівень для вирішення реальних соціально-побутових завдань – програмованих результатів навчання.

У наукових теоретико-практичних розвідках протягом декількох років дослідники освіти, зокрема за кордоном, пропонують різні синонімічні назви до терміна «змішане навчання» – «поліметодне навчання», «інтегративне навчання», «навчання засобами ІКТ технологій», «веб-розширене навчання», «гібридне навчання» тощо.

Так, науково-теоретичні розробки І. Хангельдієвої присвячені опису характеристичних особливостей так званих «схрещених», «поліфонічних» (за аналогією з музикою та кінематографом) форм навчання в онлайн та офлайн форматах. Авторка виділяє три основні позиції реальної практики педагогічної діяльності щодо онлайн-освіти, реалізація яких активізувала використання певних дидактичних термінів (інтегроване, змішане та гібридне навчання). У процесі аналітичного синтезу науковець пояснює, що

відповідні форми навчання – інтегрована, змішана, гібридна – не мають загального теоретичного визначення і часто використовуються як синоніми. Дослідниця враховує трансдисциплінарність означеної проблеми та диференціює й уточнює ці поняття, розглядаючи їх як самостійні терміни, показуючи їх загальні та особливі риси (Хангельдиева, 2021).

Інтегроване навчання авторка представляє як «органічне поєднання різних офлайн та онлайн форматів навчання (асинхронного та синхронного характеру) у рамках одного аудиторного заняття», при чому пропорція форматів може бути зумовлена метою чи конкретними завданнями навчальної дисципліни. Під*змішаною формою навчання* вона розуміє «прості, доступні та різноманітні поєднання офлайн та онлайн форматів для навчання», кількість і поєднання яких може варіюватися педагогами залежно від технічних дидактичних умов. На думку І. Хангельдієвої, *гібридне навчання* єсучасною формою навчання, яка реалізується як синтез аудиторного та електронно-дистанційного (онлайн і офлайн) режимів; авторка уточнює, що використання двох форматів навчання здійснюється у межах однієї навчальної аудиторії, тобто вчитель одночасно працює з частиною учнів, які знаходяться у навчальному приміщенні, та проводить дистанційне навчання з іншими учнями класу, які через певні обставини працюють онлайн; передусім такий формат роботи є гібридним для педагога, який повинен навчитися поєднувати умови паралельної роботи з двома аудиторіями в різних режимах (Хангельдиева, 2021).

Узагальнюючи вищезазначене, підсумуємо конкретні особливості інтерпретованих І. Хангельдієвою визначень. Так, за цим автором інтегроване навчання – це, власне, органічне поєднання двох основних форматів офлайн та онлайн навчання (асинхронного та синхронного характеру) у рамках одного аудиторного заняття; змішане навчання – різноманітне поєднання офлайн та онлайн форматів в освітньому процесі (отже, інтегрований формат може бути одним із різновидів змішування); гібридне навчання – це поєднання вчителем аудиторного навчання більшості учнівської аудиторії з навчанням в онлайн-форматі решти учнів, за (одночасно) активної участі обох аудиторій у процесі заняття.

Для підсилення розмежування термінів «змішане навчання» і «гібридне навчання» нижче наведемо загальне тлумачення лексеми «гібрид».

Термін «гібридний» (у переносному значенні) походить від іменникової лексеми «*гібрид*» (гібрид має давньогрецьке та латинське походження і в обох випадках має однаковий переклад – перемішане; пряме значення: організм, який створено у результаті схрещування інших генетично відмінних один від одного видів або об’єкт, що включає властивості двох або більше інших об’єктів із абсолютно різними, інколи протилежними ознаками; *гібрид* – завжди результат запрограмованого або випадкового схрещування – *поняття з генетики*) (*Проект*, 2020–2021).

Прикметник «*гібридний*» має використовуватися за аналогією, для опису предметів, процесів чи явищ, що *поєднують у собі різні ознаки цих систем та одночасно мають віддалено спільні їхні характеристики* (наприклад, «гібридна система» тощо). Отже, у розрізі навчальної діяльності отримаємо синонімічну лексему – «гібридне навчання».

Система навчального процесу може ефективно функціонувати за умови дотримання певних вимог – втілення певної дидактичної моделі. У випадку змішаного чи гібридного навчання – це відповідні моделі навчання.

Дефініції понять «змішане навчання» і «гібридне навчання» на сучасному етапі розвитку інноваційної дидактики майже не розмежовуються, хоча поодинокі авторські доробки присвячено вивченню змістових відмінностей цих лексем. Тому, маємо вітчизняну та зарубіжну більше ніж десятирічну практику формування системи моделей саме змішаного навчання. У той же час необхідно ретельно дослідити також і моделі «гібридного навчання». Особливо це варто дослідити в порівняльному аналізі з моделями «змішаного навчання».

Дослідники змішаного навчання – Майкл Хорн і Хизер Стейкер, базуючись на традиціях американської освітньої системи, описують такі

чотири основні моделі змішаного навчання (Horn, Staker, 2014):

1) ротаційна модель (Rotation);

2) гнучка модель (Flex);

3) особистісно-орієнтована модель, модель «На вибір» (A La Carte);

4) збагачена віртуальна модель (Enriched Virtual).

Надалі надаємо опис цих моделей, враховуючи як класичні американські підходи, так і досвід їхнього впровадження за останні роки на пострадянському освітньому просторі:

1) перша модель (Rotation model) ґрунтується на ротаційному принципі, за яким учні/студенти в групі переміщуються згідно з певним графіком від однієї «станції» до іншої, при цьому однією із них обов'язково є онлайн навчання. Ця модель має чотири різновиди:

– ротація станцій (Station Rotation) – графік ротації є спільним для всіх здобувачів освіти у групі;

– ротація лабораторій (Lab Rotation) – курс або предмет, коли здобувачі освіти навчаються у звичайному класі (фронтальна робота викладача з учнями/студентами), але певний час індивідуально працюють також у лабораторії, оснащеній комп'ютерами або планшетами;

– перевернутий клас (Flipped Classroom) – здобувачі освіти отримують навчальний матеріал та інструкції онлайн і основне засвоєння нового матеріалу відбувається поза аудиторією, час аудиторної роботи виділяється на проведення лабораторних і практичних досліджень, індивідуальні консультації викладача тощо;

– індивідуальна ротація (Individual Rotation) – кожен здобувач освіти навчається за своїм індивідуальним графіком ротації, що встановлюється викладачем, за певною програмою (алгоритмом або штучним інтелектом);

2) відмінністю другої моделі (Flex model) є те, що онлайн навчання є основним, проте практично весь час учні проводять в аудиторіях із офіційно закріпленим за ними вчителем (т'ютором, консультантом), тобто, знаходячись в одному великому класі, що поділений на «міні-офіси», учні мають свої індивідуальні навчальні місця, у яких вони працюють із ПК і планшетами та навчаються онлайн. У класі також є певні «кімнати» для роботи в малих групах. Є також і «зони соціалізації, відпочинку» з м'якими меблями. Основна ідея цієї моделі – можливість кожному учню мати свій індивідуальний гнучкий графік роботи з урахуванням своїх навчальних потреб і програмних потреб навчання у групах, проєктній роботі, індивідуальних консультацій;

3) третя модель – «На вибір» (A La Carte model) – означає можливість здобувачів освіти вибирати онлайн курси на доповнення до тих програмних предметів, що засвоюються в аудиторіях. Викладач у цьому випадку працює тільки в режимі онлайн, тобто в цій моделі «офіційним» викладачем є «віртуальний вчитель», в той же час у Flex model вчитель «реальний». За такою моделлю учні можуть знаходитись в аудиторії чи вдома. Курси A La Carte – гарний вибір для школи у випадку відсутності очного вчителя, відсутності фізичної можливості організувати навчання певного предмета у просторі навчального закладу, а також для вивчення учнями/студентами факультативних курсів;

4) четверта модель (Enriched Virtual model) пропонує організовувати основні навчальні заняття у класичний спосіб, у вигляді аудиторних занять, а частину завдань учні можуть виконувати онлайн будь-де. В обох видах занять задіяний один і той же викладач.

Зауважимо, що Майкл Хорн і Хізер Стейкер у своїй роботі «Змішане навчання: використання проривних технологій для покращення шкільної освіти» зазначають суттєву характеристику «теорії гібридності», відповідно до якої гібридні технології не є «проривними», незважаючи, що деякі їхні риси властиві передовим технологіям.

Гібридні моделі, на їхню думку, вдосконалюють традиційний клас, у той же час проривні моделі готові замінити його принципово іншими навчальними технологіями, дидактичними моделями та методиками.

У підсумку, в рамках ЗН до гібридної зони зазначені автори відносять: ротаційну модель (Rotation model) з її різновидами – ротація станцій (Station Rotation), ротація лабораторій (Lab Rotation), перевернутий клас (Flipped Classroom). До проривної зони вони відповідно відносять такі

моделі ЗН, як: гнучка модель (Flex); особистісно-орієнтована модель «На вибір» (A La Carte); збагачена віртуальна модель (Enriched Virtual) та різновид ротаційної моделі – модель індивідуальної ротації (Individual Rotation).

У деталізованому аналізі В. Блінова, Є. Єсеніної та І. Сєргеєва, які опрацювали більше 20 моделей змішаного навчання та їх класифікації, автори вказують на методологічний дефіцит, що пов'язаний із відсутністю загальноприйнятої типології моделей організації змішаного навчання, яка має бути зрозумілою і зручною у використанні як для теоретиків, так і для практиків. Дослідники зазначають про повторюваність та співпадіння за окремими елементами певних «моделей змішаного навчання» із їхніми першоджерелами (теоретичними рамками й класифікаціями моделей навчання); при цьому кожна модель має свою назву та певну внутрішню цілісність (Блінов, Єсеніна, Сєргеєв, 2021).

У їхньому аналізі моделей ЗН розглядається відносно рання класифікація форм організації освітнього процесу – рамкова класифікація Консорціуму Слоана (Elaine Allen, Seaman, 2007), що характеризує три моделі навчання, які відрізняються співвідношенням часу навчання студентів із викладачем в аудиторії (life) до часу навчання студентів в Інтернет-мережі (online), та описана вище типологія моделей змішаного навчання Х. Стейкер, М. Хорна (Staker, Horn, 2012), яку можна назвати практикоорієнтованою, адже вона пояснює точний зв'язок кожної моделі з організаційно-педагогічними особливостями та її дидактичним призначенням.

Водночас В. Блінов, Є. Єсеніна, І. Сєргеєв звертають увагу на відсутність чітких критеріїв і принципів рамкової класифікації Слоана та класифікації Стейкер-Хорна, що обмежує можливості їх використання для усіх рівнів освіти (окрім загальноосвітньої школи). Продовжуючи теоретичні розробки, колектив цих авторів запропонував обґрунтований авторський підхід до типології моделей змішаного навчання, що можуть бути реалізовані на різних рівнях: навчального плану, навчального предмету, розділу або теми (в рамках навчального предмета), навчального заняття, позааудиторної технології навчання. Створена авторська типологія показує взаємозв'язки існуючих організаційно-дидактичних моделей змішаного навчання, що існують насьогодні (Блінов, Єсеніна, Сєргеєв, 2021). Отже, запропоновану В. Бліновим, Є. Єсеніною та І. Сєргеєвим типологію моделей ЗН сприймаємо, як чергову модифікацію упорядкування таких систем. Також у зазначеній типології варто акцентувати увагу на таких поняттях їхньої моделі, як «*Змішаний індивідуальний навчальний план*» (має різновиди – «*Додаткове навчальне меню*», «*Повне навчальне меню*», «*Адаптивна модель*»).

У підручнику «Технологія змішаного навчання в системі відкритої післядипломної освіти» В. Олійник та ін. (2019, с. 9–17) пропонують до уваги свій варіант походження і визначення терміну «змішане навчання», його різновиди й характеристики та особливості використання (переваги, недоліки). Автори вважають, що до 2006 року в наукових теоретико-практичний роботах вживалися близькі за значенням і змістом терміни: blended learning, hybrid learning, technology-mediated instruction, web-enhanced instruction, mixed-mode instruction тощо. А у 2006 р. Ч. Бонк, Ч. Грехем за їх періодизацією пропонують концептуальне визначення терміну «змішане навчання», що й до тепер є одним із базових трактувань.

У праці розглянуто також переваги та недоліки ЗН: перевагами вважають можливості широкого та вільного доступу до навчальної інформації, врахування індивідуальних темпів опанування знаннями та задоволення індивідуальних когнітивних потреб особистості, що мотивує успішне навчання слухачів як індивідуально, так і в колективі; недоліками є залежність від ІКТ-підтримки та різний рівень володіння як студентами, так і викладачами цим видом технологій, різний рівень (часто низький) самоорганізації для роботи в дистанційному форматі, додаткові витрати часу викладача для створення та додавання цифрового контенту.

Отже, авторки наголошують, що технологія ЗН є актуальною та сприяє індивідуалізації навчання; мотивує саморозвиток здобувачів освіти; дає можливість ефективного та швидкого зворотного зв'язку; одночасно охоплює велику

кількість учасників навчання; забезпечує доступ до великих масивів інформації, що може бути подана за допомогою сучасних цифрових інструментів; допомагає долучати до навчального процесу досвідчених педагогів ЗВО різних міст та країн світу, тобто ЗН – це не тільки механічне використання ІКТ, що поєднується з аудиторним навчання, а якісно новий підхід, який докорінно змінює структуру та зміст навчального процесу загалом.

За словами А. Марголіса, технологія ЗН поки що не є джерелом високих освітніх результатів, оскільки для цього вона наразі недосконала. Проте вона створює умови та потенціальні можливості для більш ефективного використання у навчанні в традиційній очній формі компоненту «blended learning», дозволяючи організовувати на уроці роботу в малих групах, індивідуальну роботу, організацію «проектів» тощо. І освітні результати учнів залежать від майстерності авторів певної конкретної моделі такого «гібриду» використати його технологічні можливості. Тож ЗН, як інноваційна освітня технологія, неспроможна на цьому етапі вирішити усі проблеми традиційної освіти, але може допомогти їх розв'язувати, надаючи учням мотивацію, вчителям – час та увагу. Автор підсумовує: «Повертаючись до питання про те, що ж змішує змішане навчання, можна констатувати, що, по суті, на думку зазначеного автора, «змішане навчання змішує минуле та майбутнє в освіті» (Марголис, 2018, с. 16).

Для повного аналізу ситуації теоретичного розуміння, що склалася в українській освіті в останні роки, необхідно розглянути Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти, які видало Міністерство освіти і науки України в 2020 році (*Рекомендації,* 2020). Термін «гібридне навчання» у цьому посібнику не згадується. Щодо ЗН, то формальне визначення поняття «змішане навчання» у зазначеному тексті також відсутнє. Основним аргументом, напевно, тут є те, що універсальної моделі ЗН у авторів Рекомендацій не існує (стандартизація поняття завжди передбачає певну модель). Зазначається також, що будь-яка класифікація моделей ЗН є досить умовною. Натомість повідомляється, що підходи до моделі ЗН форматуються специфікою навчальної дисципліни та індивідуальним педагогічним підходом викладача. Загалом у Рекомендаціях червоною ниткою проходить позиція укладачів, що ЗН є «підходом», «педагогічною й технологічною моделлю», «методикою», яка одночасно з дистанційної формою навчання спирається також і на аудиторну взаємодію між студентами та викладачами. Окремою тезою в тексті Рекомендацій також наголошується на таких перспективах ЗН, як моделі навчання, що надають студентам певні елементи контролю за вивченням матеріалу (тобто вирішувати самостійно коли, де і як вчити матеріал) та відповідно можливості персоналізувати навчання.

Певний аналіз використання різновидів ЗН здійснено в роботі української дослідниці С. Чупахіної (2021), яка досліджувала процес формування готовності вчителів спеціальної освіти до використання інформаційних технологій в інклюзивному навчанні учнів із особливими освітніми потребами та фактично використала адаптивну модель у процесі реалізації дидактичних умов змішаного навчання дітей із особливими освітніми потребами.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Порівняльний аналіз поняття «змішане навчання» і спорідненого поняття «гібридне навчання», одночасно як форм (типів, різновидів, технологій) організації навчального процесу, дає можливість: подати історико-логічну інформацію про походження дефініцій зазначених понять; за допомогою аналізу авторських трактувань визначити характерологічні особливості даних форм навчання і коротко описати їх відмінності; розглянути окремі аспекти класифікацій та прогностично акцентувати вектори майбутнього моделювання існуючих варіантів змішаного формату для потреб осіб із особливими освітніми потребами.

Важливо визначити, що ієрархічне співвідношення понять «змішане навчання» та «гібридне навчання» залежить від того формату узагальнення, яке надається цим поняттям у той чи інший момент аналізу їх застосування: тобто

чи у широкому або вузькому сенсі вони використовуються.

Якщо ми розглядаємо ЗН та ГН як наукові поняття, які формально містять загальні (схожі) ознаки парадигмальних підходів до проєктування та реалізації форм організації навчання й універсальних процесів у широкому смислі. У цьому сенсі зазначені поняття можна віднести до категорій і вважати рядоположними і навіть синонімічними. Інший варіант «рядоположності» ЗН та ГН полягає у тому, що ці поняття розглядаються як певні освітні технології із деталізованим модельним змістом. При цьому зазначені поняття (скоріше вже як терміни) чітко диференціюються за певними ознаками дидактичних моделей. Ці ознаки мають відображати вдало визначені таксони, що й буде гарантією правильної класифікації обох понять. У випадку розглядання, наприклад, ЗН в широкому сенсі, а ГН – у вузькому, ми можемо знайти, що ГН є різновидом ЗН.

У широкому сенсі, як категорію, можна розуміти змішане навчання як будь-яке поєднання в рамках освітнього процесу різних форм, методів, технологій та програм навчання: традиційного (аудиторного), очного, заочного, дистанційного, комп'ютерного, синхронного, асинхронного, online, offline.

У подальших дослідженнях планується здійснити більш чітке авторське науково-педагогічне обґрунтування таксономічного аналізу цих понять разом із їх дидактичним і технологічним наповненням.

З початком карантину змінилося не тільки життя дітей із особливими освітніми потребами (ООП), а також і навчальний процес для таких дітей. Так, відбулися зміни в режимі дня (дітям складно сприймати такі зміни, адже постійний і сталий режим дня для них означає безпеку). Нова форма навчання для багатьох дітей із ООП є незнайомою, незрозумілою щодо очікуваних поведінково-когнітивних реакцій (виникають труднощі перебування на онлайн-уроках – сидіти та слухати вчителя або дивитися на екран монітора тощо). Просторові обмеження (не мають можливості виходити на вулицю чи ігровий майданчик), відсутність доступу до релаксуючих процедур (басейни, сенсорні кімнати тощо) викликають фізіологічні й емоційно-поведінкові «струси». Емоційний дисбаланс у дітей із ООП може виникати через постійне перебування удома та через підвищену чутливість до негативних емоцій дорослих (виникають тривога, страхи, ознаки соціофобії тощо).

Отже, минулорічні спроби закладів загальної середньої освіти адаптуватися до умов дистанційного та змішаного навчання на сьогодні є вже не «тренувальними» чи тимчасовими, а нагальною потребою визначати ефективні траєкторії освітніх стратегій у руслі змішаного (або гібридного) навчання для дітей із особливими освітніми потребами з урахуванням їхніх індивідуальних та психо-фізіологічних особливостей в умовах інклюзивних і спеціальних закладів дошкільної та середньої освіти.

У цілому можна стверджувати, що сімейство адаптивних моделей (Flex) є перспективним із позицій збагачення й удосконалення адаптивних підходів до відбору та розробки навчального змісту, навчальних матеріалів і засобів. Вони мають модифікаційний потенціал і повинні розвиватися у подальшому, адже після стратегічного скорочення системи закладів спеціальної освіти та створення альтернативних інклюзивних дошкільних і шкільних навчальних закладів. Протягом останніх двох років маємо, на жаль, повільне налаштування цих закладів на режим змішаного, як і дистанційного, навчання, що формує бар'єри для ефективного опанування знаннями дітьми з особливими освітніми потребами, як на базах інклюзивних, так і спеціальних навчальних закладів.

Таким чином, існує нагальна необхідність подальшої теоретичної деталізації понять (а, отже, і моделей) ЗН та ГН у зв'язку з їхнім використанням у площині таких наріжних принципів системи освіти, як: особистісна орієнтованість, фізіологічна диференціація та інклюзивність. Тож, у подальших дослідженнях необхідно продовжити розгляд адаптації описаних у цій статті моделей та понять із метою застосування у спеціальній освіті та інклюзивних форм навчання дітей із особливими освітніми потребами.

Література

Блинов В. И., Сергеев И. С. Модели смешанного обучения в профессиональном образовании: типология, педагогическая эффективность, условия реализации. *Профессиональное образование и рынок труда.* 2021. № 1. С. 4–25.

Блинов В. И., Есенина Е. Ю. Сергеев И. С. Модели смешанного обучения: организационно-дидактическая типология. *Высшее образование в России*. 2021. Т. 30. № 5. С. 44–64.

Бугайчук К. Л. Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів. Інформаційні технології і засоби навчання. 2016. Т. 54, вип. 4. С. 1–18.

Гевко І. В. Застосування цифрових інформаційних ресурсів в дистанційному навчанні. *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. 111–119. DOI : https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-2-11

Інформаційно-комунікаційні технології в освіті: словник. Київ : ЦП Компринт. 2019. 134 с.

Мальований Ю. І. Дистанційне навчання: реалії і перспективи.*Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 2 (1). С. 1–3. 2020.

Марголис А. А. Что смешивает смешанное обучение? Психологическая наука и образование. 2018. Том. 23, № 3. С. 5–19.

Проект «Большой толковый словарь русских прилагательных и наречий». Грант РФФИ №17-29-09131офи_м. 2020-2021. URL : https://www.ruslang.ru/doc/dictionary/adj-adv_G.pdf.

Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти. Київ : Міністерство освіти і науки України. 2020. 58 с. URL : http://surl.li/glei.

Словник української мови: в 11 томах. Том 3, 1972. С. 627. URL : Академічний тлумачний словник (1970-1980). URL : http://sum.in.ua/s/zmishanyj.

Стрюк А. М. Теоретико-методичні засади комбінованого навчання системного програмування майбутніх фахівців з програмної інженерії : монографія. Теорія та методика електронного навчання. Кривий Ріг : Видавничий відділ ДВНЗ «Криворізький національний університет». 2015. Том VI. Вип. 1 (6) : спецвипуск «Монографія в журналі». 286 с.

Кухаренко В. М., Березенська С. М., Бугайчук К. Л. та ін. Теорія та практика змішаного навчання : монографія. Харків : Міськдрук, НТУ ХПІ, 2016. 284 с.

Технологія змішаного навчання в системі відкритої післядипломної освіти : підручник. За заг. ред. В. В. Олійника. Ред. кол. : С. П. Касьян, Л. Л. Ляхоцька, Л. В. Бондаренко. ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти». Київ : 2019. 196 с.

Ткаченко Л. В., Хмельницька О. С. Особливості впровадження дистанційного навчання в освітній процес закладу вищої освіти. 2020. Т. 3. № 75. с. 91–96.

Триус Ю. В., Герасименко І. В.Комбіноване навчання як інноваційна освітня технологія у вищій школі.Теорія та методика електронного навчання : збірник наукових праць. 2012. С. 299–308.

Хангельдиева И. Г. Многообразие «скрещенных» и полифонических форм обучения в условиях цифровизации и COVID-19. *Ценности и смыслы*. 2021. № 2 (71). С. 6–22.

Чупахіна С. В. Формування готовності майбутніх учителів до використання інформаційних технологій (ІТ) в інклюзивному навчанні учнів з особливими освітніми потребами. Дис. ...докт. пед. наук. 13.00.03. / НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ. 2021. 320 с.

Шевцов А. Г., Ласточкіна О. В., Никоненко Н. В. Підготовка вчителів спеціальної освіти в Україні та за кордоном в умовах екстренного запровадження дистанційного навчання. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2020. Т. 77, № 3. с. 240–261.

Bonk C. J., Graham C. R. Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs. San Francisco, CA : Pfeiffer Publishing. 2006. URL : http://curtbonk.com/toc_section_intros2.pdf.

Caraivan L.«Blended Learning: from concept to Implementation». URL : http://euromentor.ucdc.ro/dec2011/en/blendedlearningfromconcepttoimplementationluizacaraivan_12.pdf.

Elaine Allen I., Seaman J. Online Nation Five Years of Growth in Online Learning. 2007. URL :https://www.bayviewanalytics.com/reports/online-nation.pdf.

Horn M.B., Staker H. Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools. San Francisco: Jossey-Bass. 2014. URL : https://www.readpbn.com/pdf/Blended-Using-Disruptive-Innovation-to-Improve-Schools-Sample-Pages.pdf.

Interactive Learning Centers announce name change to EPIC Learning . *2016*. URL :https://web.archive.org/web/20160305050237/http://www.thefreelibrary.com/Interactive+Learning+Centers+Announces+Name+Change+to+EPIC+Learning.-a054024665.

Staker H., Horn, M.B. Classifying K-12 Blended Learning. 22 p. 2012. URL : http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf.

Tomlinson B., Whittaker C. Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation. British Council. 2013. 258 C. URL : https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_D057_Blended%20learning_FINAL_WEB%20ONLY_v2.pdf.

References

Blinov, V. Y. & Serheev, Y. S. (2021). Blended learning models in vocational education: typology, pedagogical efficiency, implementation conditions. *Professional education and labour market,* 1, 4–25 (rus).

Blinov, V. Y., Esenina, E. Yu. & Serheev, Y. S. (2021). Blended Learning Models: Organizational and Didactic Typologies. *Higher Education in Russia* (Vol. 30)*,* 5, 44–64 (rus).

Bonk, C. J. & Graham, C. R. (2006). Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing. http://curtbonk.com/toc_section_intros2.pdf. (eng).

Buhaichuk, K. L. (2016). Blended learning: theoretical analysis and strategy of introduction of higher educational institutions into the educational process. *Information technologies and learning tools* (Vol. 54), 4, 1–18 (ukr).

Caraivan, L. (2011).«Blended Learning: from concept to Implementation» http://euromentor.ucdc.ro/dec2011/en/blendedlearningfromconcepttoimplementationluizacaraivan_12.pdf. (eng).

Chupakhina, S. V. (2021). Forming the readiness of future teachers to use information technology (IT) in inclusive education of students with special educational needs. Doctor's thesis. Kyiv: National Pedagogical Dragomanov University (ukr).

Dictionary of the Ukrainian language (1972). in 11 volumes (1970–1980) Tom 3, http://sum.in.ua/s/zmishanyj (ukr).

Elaine, Allen I. & Seaman, J. (2007). Online Nation Five Years of Growth in Online Learning. Retrieved from: https://www.bayviewanalytics.com/reports/online-nation.pdf. (eng).

Hevko, I. V. (2020). Application of digital information resources in distance learning. *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). 111–119. https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-2-11(ukr).

Horn, M. B. & Staker, H. (2014). Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools. San Francisco: Jossey-Bass. Retrieved from: https://www.readpbn.com/pdf/Blended-Using-Disruptive-Innovation-to-Improve-Schools-Sample-Pages.pdf. (eng).

Information and communication technologies in education: a dictionary (2019) : TsP Komprynt : http://surl.li/bgwao (ukr).

Interactive Learning Centers announce name change to EPIC Learning *(2016).*https://web.archive.org/web/20160305050237/http://www.thefreelibrary.com/Interactive+Learning+Centers+Announces+Name+Change+to+EPIC+Learning.-a054024665. (eng).

Khanheldyeva, Y. H. (2021). The variety of “crossed” and polyphonic forms of education in the context of digitalization and COVID 19. *Cennosti i smisli*, 2 (71), 6–22 (rus).

Kukharenko, V. M., Berezenska, S. M. & Buhaichuk, K. L. ta in. (2016). Theory and practice of blended learning: a monograph : Miskdruk, NTU KhPI. (ukr).

Malovanyi, Yu. I. (2020). Distance learning: realities and prospects. *Herald of NAES of Ukraine,* 2 (1), 1–3 (ukr).

Marholys, A. A. (2018). What does blended learning mix? *Psychological Science and Education*. (Vol. 23). 3, 5–19 (rus).

Oliinyk, V. V. (Ed.) (2019). Blended learning technology in the system of open postgraduate education: textbook. Kyiv: DVNZ «Un-t menedzhmentu osvity» (ukr).

Proekt. (2020–2021) Project «Big Explanatory Dictionary of Russian Adjectives and Adverbs». Hrant RFFY №17-29-09131ofy_m). https://www.ruslang.ru/doc/dictionary/adj-adv_G.pdf. (rus).

Recommendations for the introduction of blended learning in institutions of professional higher and higher education (2020). Ministry of Education and Science of Ukraine http://surl.li/glei (ukr).

Shevtsov A. H., Lastochkina, O. V. & Nykonenko, N. V. (2020). Special education teachers’ training in Ukraine and abroad in the conditions of distance education emergence implementation. *Information Technologies and Learning Tools*. (Vol. 77). 3, 240–261 (ukr).

Staker, H. & Horn, M. B. (2012). Classifying K-12 Blended Learning. http : // www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf (eng).

Striuk, A. M. (2015). *Theoretical and methodological foundations of blended learning of system programming of future specialists in software engineering* : monograph: Publishing Department of «Kryvyi Rih National University» (ukr).

Tkachenko, L. V. & Khmelnytska, O. S. (2020). Features of the introduction of distance learning in the educational process of higher education. (Vol. 3). 75, 91–96 (ukr).

Tomlinson, B. & Whittaker, C. (2013). Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation. British Council. http://surl.li/bgwgn (eng).

Tryus, Y. V. & Gerasimenko, I. V. (2012). Blended learning as an innovative educational technology in higher education. Theory and methods of e-learning: a collection of scientific papers, III, 299–308. https://www.ccjournals.eu/ojs/index.php/e-learn/article/view/353/340) (ukr).

CONTEMPORARY CONCEPTUAL DISCOURSE ON BLENDED AND HYBRID LEARNING

Andrii Shevtsov, Doctor of Science in Special Education, Professor, Corresponding member of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Leading Researcher of State Institution of Science «Research and Practical Center of Preventive and Clinical Medicine» of State Administrative Department, Kyiv, Ukraine, e-mail: dr_shevtsov@ukr.net

Olena Lastochkina, Candidate of Pedagogical Sciences,Postdoctoral Researcher at the Department of Correctional Psychopedagogy and Rehabilitology,National Pedagogical Dragomanov University,Kyiv,Ukraine*, *e-mail: lllastochkina@gmail.com

The modern conceptual discourse development in the field of application and interpretation of the terms “blended” and “hybrid” learning is analyzed in the manuscript. Described in the scientific researches fundamental approaches to the organization of educational interaction between a teacher and a student, a student and instructional materials within the blended format, involving various combinations of classical learning formats, use of ICT tools and distance learning techniques are discussed in the paper.

Analytic and synthetic generalizations of the determinative and typological features of different variable models of teaching make it possible to clarify the semantic content of the term “blended learning” and to distinguish it from “hybrid learning” as a related concept.

Comparative analysis of the mentioned concepts, as well as forms of educational process organization makes it possible (a) to clarify the historical and logical information about the lexical definitions origin; (b) to

determine the fundamental features of these forms of education; and (c) to consider some aspects of their classification.

It is determined that the hierarchical relationship between "blended learning" and "hybrid learning" concepts depends on the generalization format provided to these concepts with their application analysis: whether they are used in a broad or a narrow sense. While considering blended learning in a broad sense as a category and hybrid learning in a narrow sense, we find the latter to be a kind of blended learning.

Thus, in the further researche it is necessary to make a clear scientific and pedagogical substantiation of the taxonomic analysis of these concepts, their educational and technological content.

It is concluded that the adaptive models family (Flex) is promising in terms of adaptive approaches to the selection and development of educational content, learning materials and tools enriching and improving. They possess a modifying potential and should be further developed to be used as any educational system cornerstones, such as personal orientation, physiological differentiation and inclusiveness. The further researches vector on blended learning models in particular their modification for the potential implementation for students with special educational needs and disabilities in special and/or inclusive educational settings is substantiated.

Key words: *conceptual apparatus, blended learning, hybrid learning, lexical categories, blended learning models, education of children with special educational needs.*

Авторський внесок кожного із співавторів:*Шевцов А. Г. – 50 %, Ласточкіна О. В. – 50 %.*

Стаття надійшла до редакції / Received 30.11.2021
Прийнята до друку / Accepted 15.12.2021
Унікальність тексту 96,5 % (Unicheck ID1010132530)
© Шевцов Андрій Гаррієвич, Ласточкіна Олена Володимирівна, 2021.

DOI: https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5-11
УДК 376-056.2/.3+159.922.76

Світлана Юріївна Конопляста
ORCIDiDhttp://orcid.org/0000-0001-9233-7505
доктор педагогічних наук, професор кафедри логопедії
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
м. Київ, Україна
s.yu.konoplyasta@gmail.com

Олена Борисівна Бєлова
ORCID iD http://orcid.org/ 0000-0001-6162-4106
кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри логопедії та спеціальних методик
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна,
alena.bielova77@gmail.com

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ІНТЕГРАЦІЇ В ОСВІТІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УКРАЇНІ

У науково-оглядовій статті здійснено теоретичний аналіз проблеми інтеграції в освіті дітей з особливими освітніми потребами. Метою дослідження є вивчення дисонуючих психолого-педагогічних питань у проблемному полі освітнього інтегрування дітей з особливими освітніми потребами.

На основі аналізу зарубіжних та вітчизняних наукових джерел описано форми (моделі) організації інтегрованого навчання в Україні; висвітлено рівневу підтримку в середніх загальноосвітніх закладах України відповідно до індивідуальних потреб та можливостей дітей із особливими освітніми потребами, зокрема, наголошено, що питання забезпечення якісної освіти перекладено на органи державної влади, органи місцевого самоврядування та заклади освіти. У статті розкриті аргументищодо переваги інтеграції дітей з обмеженими можливостями здоров'я в системі загальноосвітнього простору, а саме: соціальна та побутова адаптація; забезпечення правом на рівний доступ до освіти; врахування ціннісних інтересів, потреб, індивідуальних, психофізіологічних та інтелектуальних можливостей; формування навчальної пізнавальної активності; створення умов для отримання досвіду соціальної взаємодії в оточенні однолітків з типовим психофізичним розвитком; розвиток морально-культурних цінностей. У процесі вивчення було виявлено, що інтегроване навчання демонструє перспективні механізми вдосконалення системи навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами, котрі можуть доповнювати технології інклюзивної освіти.

Ключові слова: *інтеграція, інклюзія, діти з особливими освітніми потребами, моделі інтеграції, інтеграція в освіті.*

Вступ. Доктрина навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами повсякчас зазнає освітніх змін, які відбуваються під впливом соціальних, економічних та політичних умов життя. Інтегративне навчання передбачає забезпечення доступності звичайної освітньої програми для осіб із особливими потребами, адаптацію дітей до загально-визначених умов. У той час, коли інклюзивне навчання, що останнім часом активно впроваджується в освіту, здійснює перебудову освітньої системи саме до потреб дитини (розробляються різні освітні програми). У нашому теоретичному обґрунтуванні ми звертатимемо увагу на переваги та проблемні питання щодо інтеграції та інклюзії осіб з особливими потребами, які висвітлено в зарубіжних та вітчизняних наукових джерелах.

Позитивні та проблемні питання інтеграційної освіти в Україні та зарубіжних країнах розкривають системні наукові дослідження в галузі спеціальної освіти, а також педагогічний досвід фахівців закладів освіти різних типів. Огляд опублікованих робіт з проблеми дослідження виявив, що вченими обґрунтована низка чинників, які впливають на успішну інтеграцію в умовах освітніх закладів, а саме: діти з особливими освітніми потребами (далі – ООП) мають брати участь у всіх сферах навчальної діяльності (Florian, 1998); важлива їхня рання інтеграція (Bennett, Kaga, 2010); батькам надається право виконувати роль партнерів у навчанні своїх дітей (Florian, 1998); необхідне позитивне ставлення до інтеграції всіх учасників навчального процесу (Ainscow, 1997); підтримка на державному рівні інтеграції в освіті (Ainscow, 1997; Florian 1998); вживання різних педагогічних заходів (Knight, 1999) та умов (Семенович, Прочухаєва, 2010), які дозволять дитині отримати повний та збалансований навчальний досвід; планування та систематична реалізація заходів для покращення соціальної взаємодії учнів із дорослими та однолітками (Ainscow, 1997); вчасне виявлення труднощів у дітей з ОПП під час їхньої інтеграції до інших навчальних закладів (Heba Mohamed Wagih Kotb, 1999); реалізація успішних моделей інтеграційного навчання та виховання (Малофєєв, Шматко, 2008a; Малофєєв, Шматко, 2008b; Іванова, 2011); забезпечення диференційної діагностики дітей з ОПП (Berdine, Blackhurst, 1985; Лубовський, 2008). Також учені глибоко аналізують та обґрунтовують переваги та недоліки інклюзивної та інтеграційної освіти (Бондар, Золотоверх, 2019), розробляють ефективні системи реабілітації дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти (Силявіна, 2019) тощо.

З огляду на широкий спектр теоретико-емпіричних досліджень з предмету вивчення нами була усвідомлена потреба систематизації зарубіжного та вітчизняного досвіду з проблеми інтеграції дітей з ООП в загальні освітні умови; виокремлення успішних форм (моделей) організації інтегрованого навчання; виявлення можливостей, а також позитивних сторін процесу інтеграції; передбачення перспективних механізмів інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в

загальноосвітній простір. Відповідно, нами була сформульована **мета дослідження** – вивчення дисонуючих психолого-педагогічних питань у проблемному полі освітнього інтегрування дітей з особливими освітніми потребами в Україні та ключові **методи** проведення цього вивчення: теоретичні методи аналізу, узагальнення та систематизації зарубіжного та вітчизняного досвіду з проблеми дослідження, а також метод передбачення для виявлення перспективних механізмів інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній простір.

Системологія знань про інтеграцію дітей з ООП до освітнього простору. У перекладі з латинської мови *«інтеграція»* (integer – цілий; integrate – доповнювати) – це процес об'єднання менших компонентів у єдиний цілісний механізм, який функціонує як якісне нове утворення на основі спільної мети, діяльності, взаємної згоди (Вознюк, 2013; Ратнер, Юсупов 2006; Spencer-Oatey, Dauber, 2019).

HebaMohamedWagihKotb (1999) присвятила своє дослідження виявленню *труднощів, з якими стикаються діти з ООП* під час їхнього переходу зі спеціальних до загальноосвітніх закладів та інтеграції до нових умов. Учена зазначає, що для вирішення проблемних питань під час переведення дитини з особливими освітніми потребами на інтегроване навчання в умови дошкільних та загальноосвітніх закладів, насамперед, важливо враховувати думку всіх учасників освітнього процесу (мати згоду самої дитини, її батьків, рекомендації представників спеціальних та загальних установ). Окрім того, для успішного залучення дітей до загальноосвітнього процесу потрібно здійснити їхнє поетапне інтегрування, яке допоможе дитині поступово адаптуватися до умов навчального процесу. H. M.Wagih Kotb (1999) наголошує на виключній важливості обговорення питань інтеграції дитини з фахівцями спеціального закладу (психологами та педагогічним персоналом), котрі зможуть підготувати її до можливих труднощів та полегшити адаптацію до нового освітнього простору. Після погодження всіх можливих питань із фахівцями представники спеціальної установи, батьки і сама дитина мають попередньо відвідати заклад, у якому планується її навчання: переглянути умови освітнього закладу, зважити на обсяг стандартної навчальної програми і, відповідно, оцінити можливості самої дитини. Значну увагу науковиця приділяє навчальному досвіду дитини з особливими освітніми потребами, з яким вона потрапляє в загальний освітній простір, адже початковий етап розуміння навчальної програми є важким і потребує додаткових зусиль від дитини й допомоги з боку батьків і педагогічного персоналу. У процесі інтегрування дитини ключового значення, на думку H. M.Wagih Kotb (1999), набуває злагоджена робота вчителя і фахових спеціалістів (логопедів, психологів, учителів-дефектологів), котрі мають допомогти дитині подолати психологічний, фізичний та навчальний бар'єри. Але, за дослідженнями вченої, діти поступово адаптуються до спільної навчальної програми і більшість з них налагоджує позитивні взаємостосунки з однолітками та педагогічними персоналом (HebaMohamedWagihKotb, 1999).

J. Bennett,Y. Kaga (2010) до *переваг ранньої інтеграції відносять*: безперервність в інтегрованій системі; більш кваліфікований педагогічний персонал; збільшена увага до змісту освіти; субсидовану допомогу батькам. Інтеграція, на думку авторів, може змінити суспільне уявлення про дітей із особливими освітніми потребами та забезпечити високу оцінку персоналові, котрий працює в умовах інтеграції.

Російські вчені М. Малофєєв, Н. Шматко (2008а) описують моделі інтеграційного навчання та виховання (повне, комбіноване, часткове й тимчасове). *Повна модель інтеграції* передбачає спільне навчання в освітньому закладі (в одній групі або в класі) дітей із особливими освітніми потребами, у котрих психофізичний та мовленнєвий розвиток наближається до типових показників своїх однолітків. *Комбінована інтеграція,* на думку вчених, є більш адекватною для проведення психокорекційних заходів. Ця модель передбачає включення до умов дошкільного (шкільного) навчання однієї дитини або двох дітей, у котрих психофізичний розвиток наближений до типового, але вони потребують супровід відповідних фахівців (наприклад, учителя-дефектолога). *Часткова інтеграція* – забезпечується тоді, коли діти з ООП є недостатньо готовими опанувати стандартну освітню програму. Тому в першій половині дня вони навчаються в спеціальних групах (класах), а в другий залучені до спільної діяльності з дітьми з типовим психофізичним розвитком. *Тимчасова*

інтеграція розглядає залучення (декілька разів на місяць) до спільних виховних, святкових заходів вихованців спеціальної групи (класу) та всіх дітей навчального закладу (Малофєєв, Шматко, 2008а, с. 71–78).

І. Іванова (2011) розглядає соціальну, педагогічну та соціально-педагогічну моделі інтеграції. За її спостереженнями соціальна модель інтеграції в системі соціальних взаємостосунків об'єднує в освітньому середовищі всіх учасників навчального процесу. За допомогою спеціальних структурних підрозділів створюються умови для комфортного перебування осіб з особливими потребами в освітньому закладі. *Педагогічна* модель інтеграції реалізується повною мірою або лише частково за допомогою залучення осіб з особливими потребами до звичайного освітнього середовища із спеціальною підтримкою. *Соціально-педагогічна* модель об'єднує можливості й потенціал освітнього середовища з метою створення оптимальних умов соціалізації дітей із особливими освітніми потребами у сфері освіти.

В. Синьов, В. Бондар (2015) висвітлюють важливість освітньої інтеграції дітей та дорослих з порушеннями психофізичного розвитку. Учені розглядають категорію дітей з інтелектуальними порушеннями, зауважуючи, що саме їм найважче дається адаптація до суспільно-визнаних умов. Інтелектуальні порушення перешкоджають досягати стандартно визначених освітніх норм у суспільстві. Це зобов'язує до пошуку особливих підходів в управлінні процесами розвитку і соціалізації цієї категорії осіб. Тому з позиції авторів виникає потреба у визначенні мети, змісту, принципів, методів та прийомів, організаційних форм навчання, виховання розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями як складової їхньої освіти в різних видах освітньої інтеграції.

На думку В. Лубовського (2008), успішна інтеграція можлива лише за умов диференційної діагностики, яка дозволяє уявити потенційні освітні та психофізичні можливості осіб із порушеннями в розвитку для отримання ними знань у загальному освітньому середовищі. Спираючись на дослідження зарубіжних учених (W. Berdine, A. Blackhurst, 1985), автор здійснює порівняльний аналіз континууму форм організації освітнього процесу для цієї категорії дітей (рис. 1).

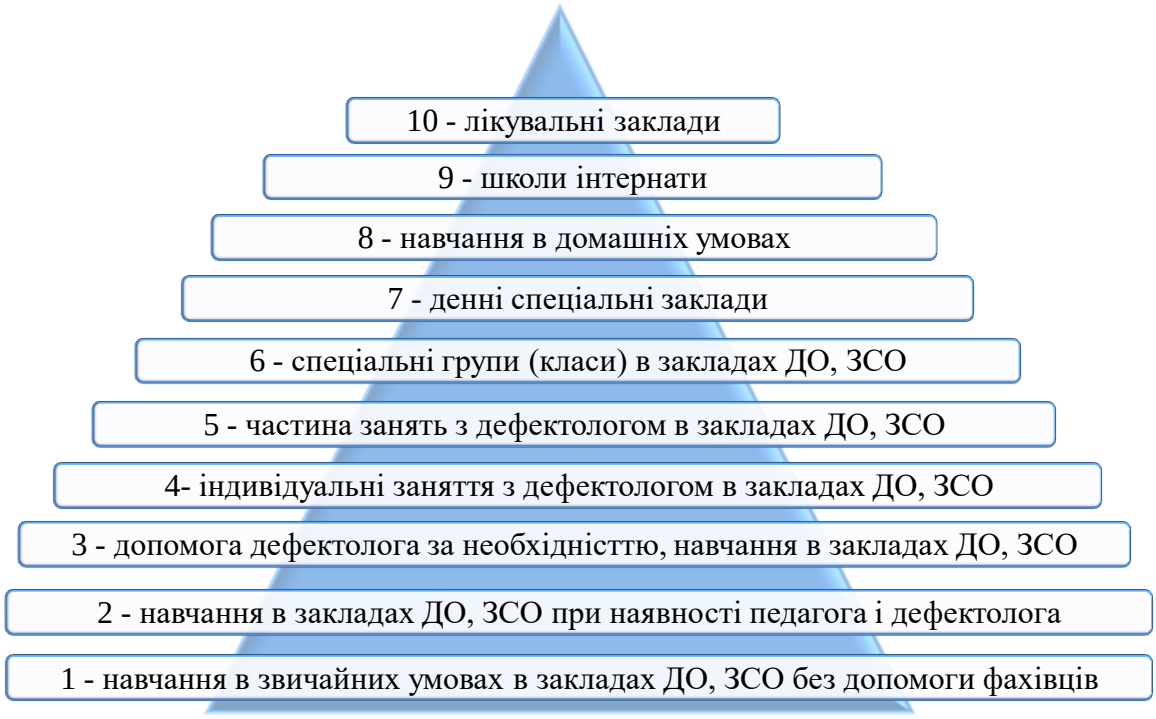

Рис. 1. Континуум форм організації освітнього процесу для дітей з ОПП (Berdine&Blackhurst, 1985).

Відповідно до ступеня психофізичних та інтелектуальних порушень визначається десять форм організації навчального процесу. Для дітей із важкими порушеннями в розвитку, котрі не можуть бути залучені до інтегрованого навчання і потребують лікування, передбачено диференційні умови навчання: в лікувальних закладах (10), школах-інтернатах (9), навчання в домашніх умовах (8). З менш вираженими порушеннями в розвитку дитина в першій половині дня відвідує денні спеціальні заклади, а в другій – за межами освітніх установ знаходиться серед своїх однолітків із типовим розвитком, у колі сім'ї тощо (7). Перший ступінь інтегрованої форми навчання – це залучення дітей із особливими освітніми потребами до спеціальних класів (груп) у звичайних закладах освіти (6). Інший етап інтеграції відбувається тоді, коли дитина, навчаючись у звичайних освітніх умовах, відвідує частину занять педагогів-дефектологів (5), або навчання дитини у звичайному класі поєднується з індивідуальними (груповими) заняттями, які проводять фахівці-дефектологи на базі корекційного кабінету (4). Також прогресивною формою інтеграції є навчання такої категорії дітей у звичайних освітніх умовах, де допомога спеціаліста-дефектолога надається за необхідністю (3). Повна форма інтеграції є характерною в таких умовах, коли навчання дитини з особливими освітніми потребами проводиться весь час у звичайних освітніх умовах серед однолітків з типовим психофізичним розвитком. Навчальний процес може забезпечувати як звичайний педагог, так і педагог-дефектолог (2). Також навчання може відбуватися без допомоги фахівців (1) (Лубовський, 2008).

М. Семенович, М. Прочухаєва (2010) та інші вчені виділяють *умови*, у яких можлива успішна реалізація інтегрованої освіти: науково-методичне забезпечення організації процесу інтеграції; психологічна готовність до інтеграції всіх учасників навчального процесу; дефектологічна грамотність педагогічного персоналу дошкільних та загальноосвітніх закладів; навчально-методичне забезпечення моделей інтеграції; впровадження технологічних інновацій в інтегроване навчання (бінарні заняття – робота двох учителів в одному класі); створення комфортних корекційно-розвивальних умов. На основі вищезазначеного визначаються й *принципи інтегрованої освіти*, які розглядають інтеграцію через ранню корекцію; обов'язкову корекційну допомогу кожній дитині з особливими освітніми потребами; обґрунтований відбір дітей для інтегрованого навчання (Лубовський, 2008; Малофєєв, Шматко, 2008b).

Вітчизняні інституційні можливості щодо організації інклюзивного процесу. У Положенні про заклад дошкільної освіти (з правками та змінами КМ № 86 від 27.01.2021) визначені типи закладів, у яких розвиток, виховання та навчання дітей відбуваються згідно з вимогами Базового компонента дошкільної освіти. У таких установах можуть навчатися діти з особливими освітніми потребами в утворених інклюзивних групах: дитячий садок, ясла-садок (заклади дошкільної освіти); ясла-садок комбінованого типу, до якого можуть входити групи загального розвитку, компенсувального типу, інклюзивні, сімейні, прогулянкові. Під час навчання дітей із ООП за Базовим компонентом дошкільної освіти враховується їхній стан здоров'я, психофізичні та інтелектуальні можливості. Для зарахування такої категорії дітей до дошкільного закладу державного (комунального) типу з метою утворення інклюзивних груп додається висновок інклюзивно-ресурсного центру про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини (Порошенко, 2019, с. 56; Постанова КМУ № 86, 2021).

15 вересня 2021 року Урядом затверджений новий Порядок організації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти (набуття чинності з 1 січня 2022 року). У документі зазначено, що для однакового доступу до отримання якісної освіти у середніх загальноосвітніх закладах починається впровадження рівневої підтримки відповідно до індивідуальних потреб та можливостей дітей із ООП. Цей підхід, на думку міністра освіти і науки України Сергія Шкарлета, змінить концепцію щодо надання освітніх послуг дітям із особливими освітніми потребами, зважаючи на їхню індивідуальну потребу в підтримці; об'єднає командну думку щодо освітньої діяльності таких

учнів; створить тісну взаємодію з інклюзивно-ресурсними центрами. А згодом буде розглянуто процес фінансування відповідно до принципу «за реальною потребою». Питання забезпечення якісної освіти дітей із особливими освітніми потребами перекладено на органи державної влади, органи місцевого самоврядування та заклади освіти, які мають створити оптимальні умови для навчання та виховання цієї категорії дітей (фінансування, професійне кадрове забезпечення, поповнення матеріально-технічної бази, перевезення учнів до закладів освіти, технічно-будівельна доступність до навчальних установ, облаштування корекційних кабінетів, відкритий дозвіл на користування інтернет-зв'язком тощо). Розподіл учнів з особливими освітніми потребами в звичайному класі відбувається з урахуваннями визначеного рівня їхньої підтримки закладом середньої освіти. Зокрема, до класу можуть зараховувати одну дитину, котра потребує IV або V рівня підтримки (труднощі тяжкого та найтяжчого ступенів прояву); від однієї дитини до двох дітей, котрі потребують III рівня підтримки (труднощі помірного ступеня прояву); від одного учня до трьох учнів, котрі потребують II рівня підтримки (труднощі легкого ступеня прояву); діти з незначними труднощами отримують підтримку I рівня; якщо заклади загальної середньої освіти в складних ситуаціях не можуть визначити рівень кваліфікованої підтримки, то пропонують батькам звертатися до інклюзивно-ресурсного центру, який надасть комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку їхніх дітей (Постанова КМУ № 765, *Про порядок*, 2021; Наказ МОЗУ№ 1060, 2019).

Науковці В. Бондар і В. Золотоверх (2019) зауважують, що інтегрованенавчання дітей із особливими освітніми потребами може стати альтернативною формою інклюзії. Освітня інтеграція передбачає складний, цілеспрямований процес навчання дітей із особливими освітніми потребами в системі диференційованих груп у дошкільних, повних загальних середніх та ін. закладах освіти; формування інтелектуальних якостей і способів діяльності; залучення дітей до середовища однолітків із типовим психофізичним розвитком; забезпечення доступними формами навчання, враховуючи їхні психофізіологічні та розумові можливості. Учені виділяють позитивні моменти освітньої інтеграції в умовах дошкільних та загальних середніх освітніх закладів, а саме: отримання освіти за місцем проживання; варіативність навчальних планів і програм, які є доступними та передбачають здобуття різного рівня освіти (початковий, неповний середній, повний середній); забезпечення навчального процесу кваліфікованим учителем (корекційним педагогом); диференційована комплектація груп (класів); проведення спільних позакласних заходів та занять (фізичне виховання, трудове навчання, уроки музики, образотворчого мистецтва тощо) з дітьми з особливими освітніми потребами та з типовим розвитком; інтеграційна форма навчання економічно вигідна, вона потребує менших затрат і матеріальних ресурсів (Бондар, Золотоверх, 2019).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Компаративістський аналіз наукових джерел дозволяє зробити відповідні висновки.

1. Вітчизняними та зарубіжними вченими обґрунтовано низку чинників, які впливають на успішну інтеграцію дітей з ООП в умовах освітніх закладів: участь цих дітей у всіх сферах навчальної діяльності; їхня рання інтеграція; обов'язкове батьківське партнерство під час навчання та виховання цієї категорії дітей; позитивне ставлення до інтеграції всіх учасників навчального процесу; державна підтримка тощо.

2. У зарубіжних і вітчизняних джерелах зазначені перспективні форми організації інтегрованого навчання: звичайна група (клас) з використанням індивідуальної допомоги в корекційному (логопедичному) кабінеті (пункті); спеціальна (корекційна) група (клас) в освітніх закладах загального типу; група (клас) інтегрованого навчання.

3. Розглянуто типи вітчизняних закладів, що визначені й описані в нормативних документах, у яких розвиток, виховання та навчання дітей відбуваються згідно з вимогами Базового компонента дошкільної освіти. Навчання дітей з особливими освітніми потребами відбувається в утворених інклюзивних групах (заклади

дошкільної освіти (дитячий садок, ясла-садок) та ясла-садок комбінованого типу).

Розкрито сучасні тенденції розвитку інклюзії, які дозволяють отримати якісне навчання в умовах загальної середньої освіти в Україні. Розглянуто в нормативних документах упроваджену рівневу підтримку відповідно до індивідуальних потреб та можливостей дітей із особливими освітніми потребами. Де питання забезпечення якісної освіти перекладено на органи державної влади, органи місцевого самоврядування та заклади освіти.

4. Інтеграція дітей з ООП в систему освітнього європейського простору передбачає: соціальну та побутову адаптацію; забезпечення правом на рівний доступ до освіти; врахування ціннісних інтересів, потреб, індивідуальних, психофізіологічних, інтелектуальних можливостей; формування пізнавальної активності до навчальної діяльності; створення умов для отримання досвіду соціальної взаємодії в оточенні ровесників з типовим психофізичним розвитком; розвиток морально-культурних цінностей. Інтегроване навчання має перспективні механізми щодо вдосконалення системи навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами, котрі можуть комплексно доповнювати технології інклюзивної освіти.

Перспективою подальших досліджень є вивчення мовленнєвої готовності дітей з логопатологією до умов інтегрованого навчання.

Література

Бондар В. І., Золотоверх В. В. Основні підходи до впровадження інклюзивної форми навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Інклюзивне та інтегроване навчання: стан, проблеми і перспективи: зб.наук. праць*. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди; «Мітра», 2019. С. 28–31.

Вознюк О. В. Знаннєва інтеграція як основа інтердисциплінарності педагогіки. *Interdyscyplinarnoscpedagogikiijejsubdyscypliny* / podred. Z. Szaroty, F. Szioska. Radom : WydawnictwoNaukoweInstytutuTechnologiEkxploatacji. 2013. С. 707–717.

Іванова І. Б.Наукові передумови розробки моделей інтеграції людей з особливими потребами у вищому навчальному закладі. Зб. наук. праць. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2011. 8(10). С. 2–6.

Лубовский В. И. Психолого-педагогические проблемы дифференцированного и интегрированного обучения. *Специальная психология*. 2008. № 4(18). С. 11–21.

Малофеев Н. Н., Шматко Н. Д. Базовые модели интегрированного обучения. *Дефектология.* 2008a, № 1. С. 71–78.

Малофеев Н. Н., Шматко Н. Д. Методические рекомендации по осуществлению интегрированного обучения в условиях массовых образовательных учреждений. 2008b. 47c. ttp://chetyrovka.yartel.ru/images/metod_rekom.pdf

Наказ міністерство охорони здоров'я України 08.05.2019 № 1060. URL :https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0488-19/print].

Порошенко М. А. Інклюзивна освіта. Київ : ТОВ Агентство Україна, 2019. 300с.

Постанова Кабінету Міністрів України від 21 липня 2021 р. № 765. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF/ed20210728#Text;

Постанова КМ № 86 від 27.01.2021 «Положення про заклад дошкільної освіти» URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/305-2003-%D0%BF#Text

Про порядок організації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти.URL : https://mon.gov.ua/ua/news/uryad-zatverdiv-novij-poryadok-organizaciyi-inklyuzivnogo-navchannya-v-zakladah-zagalnoyi-serednoyi-osviti

Ратнер Ф. Л., Юсупов А. Ю. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей. Москва : ВЛАДОС, 2006. 112 с.

Семенович М. Л., Прочухаева М. М., Идеология инклюзии. Создание профессионального сообщества. *Инклюзивное образование*. 2010. № 1. С. 40–41.

Сілявіна Ю. С. Здатність учнів з особливими освітніми потребами до успішної навчальної діяльності як критеріальний показник ефективності системи педагогічної реабілітації в інклюзивному освітньому середовищі школи. *Науковий журнал Хортицької національної академії. ScientificJournalofKhortytsiaNationalAcademy. (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. 148–158. DOI: https://doi.org/10.51706/2707-3076-2019-1-16

Синьов В. М, Бондар В. І. Освітня інтеграція учнів з інтелектуальними порушеннями. Міністерство освіти і науки України. Наук.досл. ун-т імені М.Н. Драгоманова. Київ : ППУ імені М.Н. Драгоманова. 2015. 398 с.

Ainscow M. Towards Inclusive Schooling British.*Journal of Special Education.*1997. 24 (1).С. 3–6.

Bennett J., KagaY.The Integration of Early Childhood Systems within Education. *International Journal of Child Care and Education Policy*.2010. Vol. 4. P. 35–43.

BerdineW. H., Blackhurst A. E. An Introduction to Special Education. 2nd ed. Harper Collins Publishers, 1985. 687p.

Florian L. An examination of the practical problems associated with the implementation of inclusiveeducation policies.*Support for Learning.* 1998.13 (3). P. 105–108.

Heba Mohamed Wagih Kotb. The integration of pupils with special educational needs, from special school into mainstream school. For the degree of Ph.D. University of Leeds, School of Education 1999. 290 p.

Knight B. A. Towards inclusion of students with special educational needs in the regularclassroom. *Support For Learning.*1999.14(1). P. 3–7.

Spencer-Oatey H. Dauber D. What Is Integration and Why Is It Important for Internationalization? A Multidisciplinary Review. *Journal of Studies in International Education*. 2019. 23(5). P. 515–534 DOI : https://doi.org/10.1177/1028315319842346

References

Ainscow, M. (1997). Towards Inclusive SchoolingBritish.*Journal of Special Education,* 24 (1): 3–6 (eng).

Bennett, J. & Kaga,Y. (2010). The Integration of Early Childhood Systems within Education. *International Journal of Child Care and Education Policy*.4. 35–43 (eng).

Berdine, W. H. & Blackhurst, A. E. (1985). An Introduction to Special Education : Harper Collins Publishers(eng).

Florian, L. (1998). An examination of the practical problems associated with the implementation of inclusiveeducation policies.*Support for Learning* 13 (3), 105–108. (eng).

Heba Mohamed Wagih Kotb (1999). The integration of pupils with special educational needs, from special school into mainstream school. For the degree of Ph.D. University of Leeds, School of Education. (eng).

Knight, B. A., (1999). Towards inclusion of students with special educational needs in the regularclassroom. *Support For Learning.*14(1), 3–7. (eng).

Spencer-Oatey, H. Dauber, D. (2019). What Is Integration and Why Is It Important for Internationalization? A Multidisciplinary Review. *Journal of Studies in International Education*. 23(5), 515–534https://doi.org/10.1177/1028315319842346 (eng).

Bondar, V. I., Zolotoverkh, V. V. (2019). Basic approaches to the introduction of inclusive education for children with special educational needs *Inclusive and integrated education: current status, problems and perspectives: collection of scientific works* : Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University; «Mitra». 28–31. (ukr).

Vozniuk, O. V. (2013). Cognitive integration as a basis for interdisciplinarity of pedagogy *Interdisciplinarity of pedagogy and its subdisciplines* / ed. by Z. Szaroty, F. Szioska. Radom : Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologi Ekxploatacji. 707–717 (ukr).

Ivanova, I. B. (2011). Scientific preconditions for the development of models for the integration of people with special needs in higher education *Current problems of educating people with special needs*. 8(10). 2–6. (ukr).

Lubovsky, V. I. (2008). Psychological and pedagogical problems of differentiated and integrated learning *Spetsyalnaia psykholohyia*. № 4. (18). 11–21 (rus).

Malofeev, N. N.& Shmatko, N. D. (2008a). Basic models of integrated learning *Defectology*. № 1. 71–78. (rus).

Malofeev, N. N., Shmatko, N. D. (2008b). Methodical recommendations for the implementation of integrated learning in mass educational institutions (rus).

Poroshenko, M. A. (2019). Inclusive education: TOV Ahentstvo Ukraina (ukr).

The order of organization of inclusive education in general secondary education institutionshttps://mon.gov.ua/ua/news/uryad-zatverdiv-novij-poryadok-organizaciyi-inklyuzivnogo-navchannya-v-zakladah-zagalnoyi-serednoyi-osviti(ukr).

Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of July 21, 2021 № 765https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF/ed20210728(ukr).

Order of the Ministry of Health of Ukraine 08.05.2019 № 1060https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0488-19/print]. (ukr).

Resolution of the Cabinet of Ministers № 86 of 27.01.2021 “Regulations on the institution of preschool education” https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/305-2003-%D0%BF#Text (ukr).

Ratner, F. L. &Yusupov A. Yu. (2006). Integrated education of children with disabilities in a society of healthy children : VLADOS.(rus).

Syniov, V. M. & Bondar, V. I. (2015). Educational integration of students with intellectual disabilities : National Pedagogical Dragomanov University. (ukr).

Semenovich, M. L.& Prochukhaeva, M. M. (2010). Ideology of inclusion. Creating a professional community. *Inclusive education*. 1. 40–41 (ukr).

Siliavina, Yu. S. (2019).The ability of students with special educational needs for successful educational activities as an indicator of the pedagogical rehabilitation system efficiency *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). 148–158. https://doi.org/10.51706/2707-3076-2019-1-16 (ukr).

CURRENT PROBLEMS OF INTEGRATION IN THE EDUCATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN UKRAINE

Svitlana Konopliasta, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Speech Therapy, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine, e-mail : s.yu.konoplyasta@gmail.com

OlenaBielova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Assistant Professor at the Department of Speech Therapy and Special Techniques of Kamyanets-Podilsky Ivan Ohienko National University, Kamyanets-Podilsky, Ukraine e-mail : alena.bielova77@gmail.com

The scientific analysis of the integration of children with special educational needs in education was carried out in the research. The purpose of the study is to examine the problematic issues of educational integration aimed at children with special educational needs. The methods of scientific research are theoretical analysis and systematization of information on foreign and domestic experience on the problem of studying the integration of individuals in preschool and general secondary education. The task of the study is theoretical analysis and systematization of information on foreign and domestic experience on the issue of studying the integration of children with special educational needs in general educational conditions; determination of forms of organization of integrated learning; substantiation of the state of modern inclusive education and opportunities for integration; disclosure of advantages and prospects of integration for children with special educational needs of general education. Problematic issues concerning the formation of integration in the

educational space in foreign and domestic scientific sources have been studied; forms (models) of the organization of integrated training are described; the types of preschool institutions that are considered as basic components of preschool education have bben indicated (kindergarten - preschool institution, infant school– preschool institution, kindergarten of a combined type). The authors highlighted level of support in secondary schools, in accordance with the individual needs and capabilities of children with special educational needs, the issue of quality education is transferred to public authorities, local governments and educational institutions. The advantages of integration of children with disabilities in the system of general educational space is considered: it provides social and household adaptation, ensures the right to equal access to education, takes into account value interests, needs, individual, psychophysiological and intellectual capabilities, intensifies the formation of cognitive activity to educational activity, creates conditions for experiencing social interaction surrounded by peers wisth typical psychophysical development. provides development of moral and cultural values. Integrated education has promising mechanisms for improving the system of education and upbringing of children with special educational needs, which can complement the techniques of inclusive education.

Keywords: *integration, inclusion, children with special educational needs, models of integration, integration in education.*

Авторський внесок кожного із співавторів:Конопляста С. Ю. – 50 %; Бєлова О.Б. – 50 %.

Стаття надійшла до редакції / Received 01.12.2021
Прийнята до друку / Accepted 15.12.2021
Унікальність тексту 97,7 % (Unicheck ID1010213291)
© Конопляста Світлана Юріївна, Бєлова Олена Борисівна, 2021.

DOI : https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5-12
УДК 616.89-008.434

Наталія Георгіївна Пахомова
ORCIDiDhttp://orcid.org/0000-0002-8332-8188
доктор педагогічних наук, професор
завідувачка кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи
Полтавського національного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка
м. Полтава, Україна
nataliypng24@gmail.com

Анна Валеріївна Лук'яненко
ORCIDiDhttp://orcid.org/0000-0003-3618-9119
аспірантка,
Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка
Національної академії педагогічних наук України
м. Полтава, Україна
annalukianenko5091990@gmail.com

КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО ДІАГНОСТИКИ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ ОРГАНІЧНОГО ГЕНЕЗУ

У науковій статті розглядається проблема комплексної діагностики розладів мовлення органічного генезу. Представлено головні особливості розладів мовлення органічного генезу, причини їхнього виникнення, а також методи комплексної діагностики. Описані можливі порушення в різних ділянках головного мозку з позицій нейрофізіологічного і нейропсихолінгвістичного підходів. На

підставі результатів експериментального дослідження доведено, що саме метод електроенцефалографії допомагає визначити точну локалізацію і ступінь ураження головного мозку. Крім цього доведено, що для встановлення точного діагнозу і проведення найбільш адекватної для того чи іншого випадку типу корекції на діагностичному етапі обстеження потрібно залучати фахівців різних галузей (медичної та психолого-педагогічної), адже саме інтеграція медико-психолого-педагогічних знань в питаннях діагностики мовленнєвих порушень органічного генезу допоможе досягти стійкого результату корекційної роботи і пришвидшити темпи соціалізації осіб із порушеннями мовлення.

***Ключові слова**: спеціальна педагогіка, мовленнєві порушення, порушення органічного генезу, діагностика, електроенцефалографія головного мозку, комплексний підхід.*

Вступ. Порушення мовлення органічного генезу на сьогоднійший день посідають значне місце серед усіх існуючих мовленнєвих розладів, що актуалізує проблему інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань щодо питань діагностики і корекції мовленнєвих розладів органічного ґенезу.

На думку М. Хватцева (2009), причини виникнення розладів мовлення загалом можна поділити на зовнішні (екзогенні) і внутрішні (ендогенні). Ендогенні причини порушень формування і розвитку мовлення поділяють на органічні (морфологічні, анатомо-фізіологічні), функціональні (психогенні), психоневрологічні і соціально-психологічні. Важливого значення у виникненні *порушень мовлення органічного генезу* в дітей мають внутрішньоутробні, спадкові фактори, а також особливості будови мовленнєвого апарату. Так, М. Шеремет (2010) наголошує, що вплив однієї або декількох у першому триместрі вагітності може призвести до часткового недорозвинення або ушкодження певних ділянок центральної нервової системи, а також мовленнєвих зон кори головного мозку дитини. Крім цього, до внутрішньоутробних факторів ризику авторка відносить: внутрішньоутробну гіпоксію плода або ж кисневе голодування; вірусні захворювання матері в період вагітності; травми в матері в ділянці живота; порушення термінів виношування плоду: недоношеність або переношеність; несумісність крові матері і плода – антитіла, що проникають через плацентарний бар'єр, сприяють розпаду еритроцитарних клітин плоду, внаслідок чого виділяється непрямий білірубін, який вражає мозкові відділи. На основі досліджень С. Коноплястої (2010) можна стверджувати, що вроджені незрощення піднебіння і верхньої губи виступають головною причиною виникнення ринолалії.

Проблема появи мовленнєвих порушень органічного ґенезу у дітей досліджувалася багатьма сучасними вітчизняними вченими (Л. Журавльова (2021), С. Конопляста (2010), М. Шеремет (2010), Н. Пахомова (2009, 2017, 2019), Н. Сікарчук (2016), Л. Смаглюк (2015), які наголошували на виключній цінності системної розбудови етапів діагностико-корекційно-розвивальної роботи з дітьми цієї категорії, адже саме такий підхід може забезпечити можливість повноцінної мовленнєвої та соціально-психологічної реабілітації. Зокрема, розробка та впровадження інноваційної багатопрофільної системи медико-психолого-педагогічної діагностики дітей із ВНГП може забезпечити своєчасне виявлення порушень функціональної системи мови і мовлення та базових складових психічного їхнього розвитку. Під час аналізу причин виникнення порушень мовлення органічного генезу на підставі отриманих результатів діагностики важливо враховувати співвідношення наявного мовленнєвого розладу і збережених функцій аналізаторів, які можуть стати основними джерелами компенсації в корекційній роботі. Проте наголосимо на тому, що щоб розпочати корекційну роботу з дітьми, у яких проявляється те чи інше порушення мовлення, потрібно не тільки визначити причину його виникнення, але й провести диференційну діагностику, ознайомитися з анамнезом життя і захворювання пацієнта, розписати план корекційної роботи із залученням спеціалістів різних галузей (Баранець, Пахомова, 2020). Діти з порушеннями мовленнєвого апарату потребують

консультації невролога, отоларинголога, логопеда, психолога. Для повного розуміння ситуації логопед і лікар повинен вивчити перинатальний анамнез пацієнта, розпитати батьків про наявність яких-небудь відхилень у поведінці дитини до року. Особливу увагу фахівці повинні звертати на розвиток психомоторного і мовленнєвого апарату. Тільки комплексний інтегративний підхід і взаємозв'язок педагогічних, психологічних і медичних знань дадуть змогу адекватно оцінити стан мовлення дитини та надати відповідну корекційну допомогу (Пахомова, 2017).

Визначити точну причину появи мовленнєвих розладів часто буває нелегко. Для цього використовують декілька методів діагностики, серед яких можна виділити: електроенцефалографію (ЕЕГ) – неінвазивний ультразвуковий метод комп'ютерної діагностики, який дозволяє визначити наявність патологічних процесів або змін у структурі мозку; рентгенографію черепа – необхідна для виявлення пошкоджень черепної коробки, крововиливи; МРТ (магніто-резонансна томографія) головного мозку – допомагає виявити пухлини, аневризми і деякі проблеми нервової системи. Зазначимо, що електроенцефалографія головного мозку сьогодні використовується досить широко. За допомогою цього метода діагностики можна виявити точну локалізацію ураження головного мозку чи його кори, стан мовленнєвих центрів. ЕЕГ допомагає не тільки знайти причину наявних порушень, але й визначити можливі шляхи їх корекції. Таким чином, використовуючи сучасні методи діагностики, у тому числі й аналіз електроенцефалограм, можна не тільки визначити точну локалізацію порушення і скласти попередній логопедичний висновок, але й провести диференційну діагностику виявленого розладу мовлення, а також розробити чіткий план корекційної допомоги для кожного конкретного випадку.

Аналіз сучасних теоретичних розробок та діагностично-корекційної практики демонструє, що можливості комплексного та інтегративного медико-психолого-педагогічного підходу до вирішення проблеми подолання мовленнєвих розладів органічного ґенезу не вичерпані. Зокрема, питання комплексної діагностики мовленнєвих порушень органічного генезу засобами ЕЕГ потребують подальшого вивчення.

Мета дослідження: визначити роль інтегративних медико-психолого-педагогічних знань про порушення мовлення з позицій нейрофізіології та нейропсихолінгвістики; оцінити результати електроенцефалограми як одного з найважливіших методів діагностики мовленнєвих і психічних розладів; визначити особливості взаємозв'язку між наявними порушеннями зубощелепної системи і пов'язаними з ними розладами мовлення.

Методи дослідження: теоретичний аналіз наявної науково-педагогічної літератури з питань виникнення і діагностики мовленнєвих розладів органічного генезу; аналіз та узагалення результатів проведених експериментальних досліджень з використанням методу електроенцефалограми для визначення локалізації пошкоджень головного мозку.

Інтеграція педагогічних і медико-психологічних знань щодо порушень мовлення органічного генезу з позицій нейропсихолінгвістики. Перспективність міждисциплінарного підходу та інтеграції медичних, психологічних і педагогічних знань зумовлює відокремлення нової наукової галузі – нейропсихолінгвістики. Вона не тільки синтезує у собі медико-психологічні й педагогічні знання, але й розглядає нейрофізіологічні механізми мовленнєвої діяльності, актуальні проблеми формування та відновлення мовлення, взаємозв'язок роботи мозку й мовлення та необхідність врахування цих знань у навчально-виховному та корекційному процесі при різних порушеннях психофізичного розвитку (Пахомова, 2013, с. 6). Нейропсихолінгвістичний аналіз відхилень від нормального мовленнєвого розвитку – основна проблема логопедії.

Мовлення – функціональна система, тобто цілеобумовлена, спрямована на досягнення певного результату (Пахомова, 2013, с. 11). Вона об'єднує ті чи інші характеристики складових її операцій (семантичних, синтаксичних, лексичних, морфологічних, морфо-синтаксичних, фонематичних, фонетичних) для досягнення конкретної

мети тієї чи іншої (мовленнєвої або немовленнєвої) діяльності, яка відбувається в конкретній ситуації мовленнєвої комунікації.

Розлади мовлення визначаються як порушення мовленнєвої діяльності, обумовлене несформованістю або розладами психо- і нейрофізіологічних механізмів, що забезпечують засвоєння, виробництво, відтворювання і адекватне сприйняття мовних знаків членом мовного колективу, тобто як порушення мовної здібності (О. Леонтьєв). Можна виділити такі форми мовленнєвих порушень:

– власне нейропсихолінгвістичні мовленнєві порушення, пов'язані з патологією особи, свідомості та вищих психічних функцій;

– мовленнєві порушення, що виникають унаслідок локальних уражень мозку (афазія);

– мовленнєві порушення, пов'язані з вродженими або набутими порушеннями сенсорних систем (глухота);

– мовленнєві порушення, пов'язані з розумовою відсталістю або тимчасовою затримкою психічного розвитку;

– мовленнєві порушення, пов'язані з дефектом моторного програмування мовлення або реалізацією моторної програми (заїкання) (Пахомова, 2013, с. 15).

Початок систематичних досліджень мозкової організації мовленнєвої діяльності людини було покладено роботами П. Брока і К. Верніке. Учені першими описали структурну диференційованість порушень мовлення, а не загальне зниження мовленнєвих можливостей при локальних патологічних змінах мозку (Шеремет, 2008). Той факт, що пошкодження мозку призводять до порушення мовлення, дозволяє говорити про визначення центрів локалізації виробництва та сприймання мовлення. Центр Брока знаходиться в задній частині лобної долі лівої півкулі. Люди, у яких уражений центр Брока, розуміють мовлення, але з великими труднощами можуть організувати слова у фрази. Центр мовлення Верніке знаходиться у скроневій долі лівої півкулі. У таких людей значною мірою збережене власне мовлення, але істотно ускладнене сприймання чужого мовлення. Обидва мовленнєвих центри демонструють чіткість локалізації мовленнєвих механізмів. Породження та сприймання мовлення розведені як два різних механізми, хоча в нормі вони взаємопов'язані. Обидва мовленнєвих центри близькі з більш загальними зонами діяльності: руховим центром (центр Брока) та слуховим (центр Верніке).

Мовлення являє собою складну психічну діяльність, що поділяється на різні види і форми. Керування мовленнєвими функціями здійснюється вищими відділами мозку людини – корою великих півкуль, значні ділянки сенсорних і моторних областей якої спеціалізовані до сприймання, інтерпретації, запам'ятовування і відтворення мовлення. У мовленнєвих функціях також беруть участь підкіркові утворення мозку, які пов'язані з емоціями і пам'яттю. Порушення мовлення – термін для позначення відхилень від мовленнєвої норми, прийнятої в мовному середовищі, що частково або повністю перешкоджають мовленнєвому спілкуванню, обмежують можливості пізнавального розвитку та соціокультурної адаптації (Пахомова, 2013, с. 55).

Мовлення, як і функція мозку, асиметричне. Лінгвістичні здібності людини визначаються переважно лівою півкулею. Взаємозв'язані мовленнєві зони, які розташовані в задній скроневій області (зоні Верніке), нижній лобній звивині (зоні Брока), премоторній області лівої півкулі та в додатковій моторній корі разом із руховою корою обох півкуль, яке керує координованою активністю артикуляційного апарату, діють як єдиний мовленнєвий механізм (Пахомова, 2009, с. 134).

Основними факторами, що визначають тяжкість і характер мовленнєвого розладу і прогноз відновлення мовлення, є розмір і локалізація вогнища ураження. Грубе мовленнєве порушення (сенсомоторна афазія і алалія) з відносно поганим відновленням спостерігається при великому ураженні, що поширюється на кірково-підкіркові утворення 2-3 часткою домінантної півкулі з залученням обох мовних зон (Брока і Верніке). При невеликих поверхневих вогнищах, розташованих в одній з мовленнєвих зон, спостерігається помірне або значне відновлення мовленнєвої функції (Пахомова, 2019).

Електроенцефалографія (ЕЕГ) як один з основних методів діагностики психічних і

мовленнєвих розладів.Теоретичним базисом вивчення та оцінки рівня функціональної зрілості головного мозку, розуміння структури дефекту та передбачення перспектив навчання в дітей при різних порушеннях у розвитку є зміст і особливості застосування сучасних нейро-фізіологічних методів дослідження (Пахомова, 2013).

Згідно з дослідженнями О. Гончар, О. Мерцалової, до таких методів належать: нейросонографія, яку достатньо широко застосовують для проведення діагностики різних захворювань ЦНС; магніто-резонансна томографія – для діагностики перинатальних мозково-судинних уражень; ЕЕГ – метод вивчення біоелектричної активності мозку, що відображає процес його морфологічного дозрівання в онтогенезі (цит по: Зенков, 2011).

Метод електроенцефалографії заснований на принципі реєстрації певних електричних потенціалів, що виникають у нервових клітинах у процесі їх діяльності. Вивчення біопотенціалів мозку дає можливість одержати графічне зображення коливань, відображене на папері – електроенцефалограму (ЕЕГ). Результати ЕЕГ у здорової та хворої людини відрізняються. У стані спокою на ЕЕГ здорової людини спостерігаються ритмічні коливання біопотенціалів двох типів. Великі коливання, із середньою частотою 10 за 1 с й з напруженням 50 мкв, є альфа-хвилі. Інші, менші за розміром коливання, із середньою частотою 30 за 1 с й напруженням 15-20 мкв, є бета-хвилями. При захворюваннях мозку на ЕЕГ виникають різні порушення. Основні ознаки патологічних змін на ЕЕГ: стійка відсутність альфа-активності (десинхронізація) або, навпаки, стрімке її посилення (гіперсинхронізація); порушення регулярності коливань біопотенціалів, поява їх патологічних форм (Зенков, 2011, с. 145).

Формування біопотенціалів пов'язане з удосконаленням нейронального апарату кори головного мозку людини (мієлінізацією нервових волокон, розвитком клітинних елементів), зміною кірково-підкіркових співвідношень, а також зростанням імпульсації аферентних систем, що активуються після народження дитини (Пахомова, 2013).

Згідно з даними сучасної медичної літератури, зміни ЕЕГ при різних порушеннях діяльності центральної нервової системи людини поділяють на загальні, асиметричні та локальні. До загальних (помірні, виражені, грубі) змін відносять: дифузні порушення біопотенціалів кори, зміни, що проявляються білатерально та ті, що визначаються підкірковими та стволовими впливами на біоелектричну активність кори. Помірні загальномозкові зміни ЕЕГ часто супроводжують негрубі церебральні ураження при легкій формі перинатальної енцефалопатії з наявністю гіпертензійного та гідроцефального синдромів, а також при спастичній диплегії середньої важкості. У цієї категорії дітей затримка психічного та мовленнєвого розвитку проявляється незначною мірою, часто затримка мовленнєвого розвитку вторинна, інколи затримка в психомоторному розвитку не відмічається. Динамічне спостереження за хворими з не грубими загальними змінами ЕЕГ показує у більшості випадків позитивний прогноз (Січкарчук, 2016).

Проявом грубих загальномозкових змін ЕЕГ є зниження рівня біоелектричної активності при відсутності її динаміки, що обумовлюється нездатністю кірково-підкіркових механізмів генерувати відповідну ритміку не лише в результаті ураження кіркових нейронів, але й підкіркових мозкових структур. Прогнози такої патології негативні (Пахомова, 2013).

Асиметричні зміни ЕЕГ поділяються на міжпівкульні (патологія переважає в одній півкулі та проявляється у всіх або декількох відділах) та регіональні (патологія виявлена лише в певних відділах, часто в задніх та центральних відділах півкуль). Локальні зміни ЕЕГ– відмежовані та стійкі зміни кіркової ритміки, часто виявляються на фоні загальномозкових змін (Пахомова, 2013).

М. Фішман (1998) підкреслила, що застосування методу структурного аналізу ЕЕГ дітей з різними формами порушень мовленнєвого розвитку дає можливість виявити ознаки локальної та/або генералізованої пароксизмальної активності в лобній, центральній, тім'яній, потиличній, передній та задній скроневій зонах обох півкуль, наявність локальних уражень кіркових структур й

дисфункція регуляторних структур мозкового ствола.

На сьогоднішній день уже є достатня кількість досліджень щодо змін на ЕЕГ при порушеннях мовлення органічного генезу. Протягом 2017–2020 років було проведене комплексне дослідження дітей з моторною алалією з метою діагностики і подальшої корекції цього мовленнєвого розладу (Пахомова та ін., 2021). Для діагностики був обраний метод електроенцефалографії як найбільш безпечний для дітей старшого дошкільного віку. У експерименті брали участь 250 дітей, яких поділили на дві групи. В експериментальну групу увійшло 150 дітей віком 5,5–7 років з моторною алалією (з них 57 дівчат і 93 хлопчики). Контрольну групу склали 100 дітей віком 5,5–7 років без порушень мовлення (48 дівчат і 52 хлопчики).

Перший етап включав виявлення ознак мовленнєвих порушень і вивчення біоелектричної активності мозку на ЕЕГ. З цією метою всім дітям амбулаторно проводили неврологічне дослідження з використанням 21-канального електроенцефалографа «Нейрон-Спектр-4/П» (Україна). Оскільки дослідження включало комплексний підхід до подолання проблеми моторної алалії, його результати були розширені в напрямку наукового розуміння впливу органічного мозкового синдрому не тільки на клінічну картину невербальних симптомів, а й на психічний і мовленнєвий розвиток зокрема. Описаний вплив підтверджується порівняльним аналізом результатів дослідження біоелектричної активності мозку на ЕЕГ, що відображає процес його морфологічного дозрівання в онтогенезі.

Ретроспективний аналіз амбулаторних карт дітей з моторною алалією (150 осіб) дозволив виявити, що анамнестичні дані цих хворих свідчать про обтяжений перинатальний анамнез. За етіологічними факторами групи матерів обстежених дітей були розподілені таким чином: прееклампсію першої половини вагітності мали 118 жінок (78,6 %), ознаки плацентарної дисфункція – 98 (65,4 %), швидкі або тривалі пологи – 67 (44,5 %), ознаки легкого ступеня – 50 (33,3 %) та середньої тяжкості – 81 (54,1 %) асфіксії при народженні, загроза викидня зафіксована у 41 жінки, що становить 27,3 %.

За результатами ЕЕГ-дослідження були виявлені дифузні зміни біоелектричної активності головного мозку у всіх досліджуваних дітей з моторною алалією. Вивчення ЕЕГ в обстежених дітей виявило чітко локалізовані зміни біопотенціалів у лобовій, скроневій і лобно-скроневій та тім'яній ділянках домінантної півкулі у вигляді регіонального сповільнення ритму з міжпівкульною асиметрією і порушенням ритму, що свідчить про наявність органічного мозкового синдрому.

Аналіз клінічних даних дозволив виділити групи дітей за характерними ознаками ЕЕГ. Отримані дані свідчать про те, що серед дітей дошкільного віку з моторною алалією найчастіше трапляється уповільнення основного ритму з міжпівкульною асиметрією та порушенням ритму в лобових частках, що виявилося в 73 осіб (48,6 %). У дітей без мовних порушень цей прояв спостерігався лише у 12 осіб (12,0 %). Уповільнення основного ритму з міжпівкульною асиметрією і порушенням ритму в скроневих частках виявлено у 32 дітей з моторною алалією (21,3 %), у дітей без мовленнєвих порушень – у 12 осіб (12,0 %). Уповільнення основного ритму з міжпівкульною асиметрією і порушенням ритму в лобно-скроневій і тім'яній ділянках виявлено в 45 дітей з моторною алалією (30,0 %), тоді як у дітей без мовленнєвих розладів у цю категорію увійшло лише 8 осіб (8,0 %). Отже, дані клінічного аналізу свідчать про виражені відмінності показників ЕЕГ у дітей дошкільного віку з моторною алалією та їх однолітків без порушень мовлення (Пахомова та ін., 2021).

На сьогоднішній день недостатньо вивченим залишається питання надання комплексної інтегративної медико-психолого-педагогічної допомоги особам, у яких мовленнєві розлади виникають внаслідок наявності порушень зубощелепної системи. Для нормального розвитку мовлення артикуляційний апарат повинен мати правильну будову і повноцінно виконувати всі свої функції. Кожному віковому періоду життя відповідають певні етапи розвитку мовлення та фонематичного сприймання, а також формування зубощелепної системи. Лікування

осіб із порушеннями зубощелепної системи передбачає і одночасну логопедичну роботу. Достатньо часто батьки звертаються по допомогу до логопеда без попереднього відвідування стоматолога. Логопедична робота з особами, у яких визначаються зубощелепні порушення, повинна спиратися не тільки на виправлення звуковимови. Логопед має навчити правильно ставити язик, розповідати про шкідливі звички і способи боротьби з ними (Смаглюк, 2015).

З початку 2021 року було проведено експериментальне дослідження, у якому взяли участь 60 вихованців інклюзивно-ресурсного центру віком 5-6 років. Усі вони мали мовленнєві розлади органічного генезу. У 40% дітей виявлено супутні порушення зубощелепної системи. Після детального вивчення анамнезу життя, розгляду причин виникнення мовленнєвих розладів, аналізу електроенцефалограм і ортопантомограм, було визначено, що 28 % з них мають органічну дислалію, 9 % – дизартрію. У 3 % обстежуваних дітей розлади мовлення виступали вторинним дефектом внаслідок наявності порушення зубощелепної системи у вигляді вродженого незрощення верхньої губи чи піднебіння (ринолалії).

Відтак можна зробити висновок, що у випадку наявності мовленнєвих розладів внаслідок порушення зубощелепної системи комплексна інтегративна допомога відіграє важливу роль не тільки на етапі складання логопедичного висновку, але й при визначенні плану корекційно-педагогічної роботи з такими дітьми.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Виходячи з аналізу існуючих досліджень щодо виявлення причин виникнення та комплексної діагностики порушень мовлення органічного генезу, можна зробити висновок про те, що всі мовленнєві порушення так чи інакше пов'язані з недорозвиненням мозкових структур. При цьому ураження центральної нервової системи може бути як вродженим порушенням, так і набутим. Усе залежить від шкідливих чинників, які діяли на організм дитини ще внутрішньоутробно або ж у перші роки її життя. Різні методи діагностики стану мовленнєвого розвитку та його порушень допомагають фахівцям коригувати психічний і мовленнєвий стан залежно від встановленого діагнозу та індивідуальних особливостей розвитку кожної дитини. Експериментально доведено, що метод електроенцефалографії допомагає визначити точну локалізацію і ступінь ураження головного мозку. Відтак говорячи про комплексну діагностику та інтегративний медико-психолого-педагогічний підхід при вивченні стану мовленнєвого і психічного розвитку, слід зазначити, що для встановлення точного діагнозу і проведення найбільш адекватної для того чи іншого випадку типу корекції, на діагностичному етапі обстеження потрібно залучати фахівців різних галузей (медичної та психолого-педагогічної). Саме інтеграція медико-психолого-педагогічних знань у питаннях діагностики мовленнєвих порушень органічного генезу допоможе досягти стійкого результату корекційної роботи і пришвидшити темпи соціалізації осіб з порушеннями мовлення.

Перспектива подальшого дослідження буде полягати в розробленні авторської методики комплексної інтегративної допомоги особам із розладами мовлення органічного генезу, що виникли внаслідок наявних порушень зубощелепної системи, шляхом вивчення та аналізу анамнестичних даних, клінічного обстеження і проведення різних видів диференційної діагностики мовленнєвих порушень органічного генезу.

Література

Баранець І., Пахомова Н. Особливості порушення комунікативних вмінь у дітей старшого дошкільного віку з порушенням мовлення: *Науковий часопис НПУ ім. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія:* Збірник наукових праць / М-во освіти і науки, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2020. 185 с. Випуск 39. С. 19 –24.

Зенков Л. Р. Клиническая электроэнцефалография (с элементами эпилептологии): Руководство для врачей. Москва: МЕДпресс-информ, 2011. 368 с.

Журавльова Л. С. Комплексна діагностика та корекція мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією як наукова проблема. *Науковий журнал Хортицької національної академії. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) :* наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін..]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2021. Вип. 1(4). С. 117–131. DOI : https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-11

Конопляста С. Ю. Психолого-педагогічні основи комплексної корекції мовленнєвого розвитку дітей з ринолалією. М. П. Драгоманова. Київ, 2010

Логопедія. Підручник [За ред. М. К. Шеремет]. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2010. 672 с.

Лукашевич И. П., Мачинская Р. И., ФишманМ. Н. Структурный анализ ЭЭГ *Физиология человека*. 1998. Т. 24, № 1. С. 16–20.

Пахомова Н. Г. Актуалізація інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань при підготовці фахівця до роботи в умовах інклюзії: *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету :* Зб. наукових праць. (Серія «Педагогічні науки»). Ізмаїл: РВВ ІДГУ, 2017. Вип. 36. С. 174–179.

Пахомова Н. Г. Нейропсихолінгвістика : навч. посіб. для студ. спец. «Корекційна освіта». Полтава : «АСМІ», 2013. 266 с.

Пахомова Н. Г. Основи психолінгвістики. Полтава: ТОВ «АСМІ», 2009. 170 с.

Пахомова Н. Г., Пахомова В. А. Нейропсихолінгвістичні аспекти реабілітації осіб із порушеннями мовлення органічного ґенезу / Корекційно-реабілітаційна діяльність в сучасному освітньому просторі : монографія [заг. ред. Боряк О.В., Дегтяренко Т. М.]. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. С. 184–199.

Січкарчук, Н. Д. Сучасні методи вивчення дітей раннього віку з порушеннями мовленнєвого розвитку: *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.* (Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія) : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. Вип. 31. С. 87–93.

Смаглюк Л. В., Карасюнок А. Є., Рудь В. Б. Функція мовлення та інтеграційні аспекти її корекції: Навчальний посібник для студентів стоматологічних факультетів Вищих навчальних закладів освіти III-IV рівнів акредитації, стоматологів, лікарів-інтернів, клінічних ординаторів, магістрів, лікарів-ортодонтів, логопедів : «Астрая». Полтава 2015. 130 с.

Хватцев М. Е. Логопедия : учебник. Кн. 2. Москва : Владос. 2009. 293 с.

Хрестоматія з логопедії: Історичні аспекти. Дислалія. Дизартрія. Ринолалія : навч. посіб. [заг. ред. М. К. Шеремет, І. В. Мартиненко]. Київ: КНТ, 2008. 380 с.

Pakhomova N. G., Baranets I. V., Pakhomova V. A., Scherban O. A., & Boryak O. V. Comprehensive approach to the treatmentof motor alalia in preschool children: Svit Medytsyny ta Biolohiyi. 2021; 1(75): 125–129. DOI :10.26724/2079-8334-2021-1-75-125-129.

References

Baranets I. &Pakhomova, N. (2020). *Features of impaired communication skills in older preschool children with speech disorders*: *Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University*. Series 19. RemedialPedagogyandspecialpedagogy: Collection of scientific works : NPDU Publishing House. Issue 39. 19–24. (ukr).

Khvattsev, M. E. (2009). Speech therapy : manual. Book. 2. : Vlados. (rus)

Konoplyasta, S. U. (2010). Psychological and pedagogical bases of complex correction of speech development of children with rhinolalia: NPDU Publishing House (ukr).

Lukashevych, Y. P., Machynskaia, R. Y. & Fyshman, M. N. (1998). Structural analysis of the electroencephalogram *Physiology of man*. Vol. 24, № 1. 16–20 (rus).

Pakhomova, N. G. (2009). Fundamentals of psycholinguistics: ASMI (ukr).

Pakhomova, N. G. (2010). Neuropsycholinguistics : a textbook : ASMI (ukr).
Pakhomova, N. G. (2017). Actualization of integrative medical-psychological and pedagogical knowledge in training of a specialist for work in the conditions of inclusion : RVV IDGU (ukr).
Pakhomova, N. G. (2019). Neuropsycholinguistic aspects of rehabilitation of persons with speech disorders of organic genesis. Correctional and rehabilitation activities in the modern educational space. Sumy: Published by Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko (ukr).
Pakhomova, N. G., Baranets, I. V., Pakhomova, V. A., Scherban, O.A., & Boryak, O. V. (2021). Comprehensive approach to the treatmentof motor alalia in preschool children. *The World of Medicine and Biology*. 1(75): 125–129. 10.26724/2079-8334-2021-1-75-125-129 (ukr).
Sheremet, M. K. (2008). Textbook of speech therapy: Historical aspects. *Dyslalia. Dysarthria. Rhinolalia*. : KNT (ukr).
Sheremet, M. K. (2010). Speech therapy. Textbook : Slovo Publishing House (ukr).
Sichkarchuk, N. D. (2016). Modern methods of studying young children with speech disorders: *Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University*. Series 19. RemedialPedagogyandspecialpedagogy: Collection of scientific works : NPDU Publishing House. Issue 31. 87–93 (ukr).
Smahliuk, L. V (2015). Textbook for students of dental faculties of higher educational institutions of III-IV levels of accreditation, dentists, interns, clinical residents, masters, orthodontists, speech therapists: Speech function and integration aspects of its correction. Poltava: «Astraya» (ukr).
Zenkov, L. R. (2011). Clinical electroencephalography (with elements of epileptology): A guide for physicians : MEDpress-inform (rus).
Zhuravlova, L. S. (2021). Comprehensive diagnosis and correction of speech development in children with dysgraphy as a scientific problem. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work) :* scientific journal / Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education—Khortytsia National Educational and Rehabilitational Academy of Zaporizhzhia Regional Council. Iss. 1(4). 117–131 https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-11 (ukr).

COMPREHENSIVE APPROACH TO THE DIAGNOSIS OF SPEECH DISORDERS OF ORGANIC ORIGIN

Nataliia Pakhomova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Special Education and Social Work, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Poltava, Ukraine, e-mail: nataliypng24@gmail.com

Anna Lukianenko, post-graduate student, Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Poltava, Ukraine, e-mail: annalukianenko5091990@gmail.com

The article considers the question of methods for diagnosing speech disorders of organic genesis in order to identify the location of the centers of damage to the cerebral cortex in various speech disorders. The main features of speech disorders of organic genesis are presented. The causes and methods of their diagnosis are highlighted. Possible disorders in different parts of the brain from the standpoint of neuropsycholinguistics are described. The peculiarities of neuropsycholinguistics as a science based on the integration of medical-psychological and pedagogical knowledge are revealed. The effectiveness of a comprehensive approach to the diagnosis and correction of speech disorders of organic origin is substantiated. The basic indications for carrying out separate methods of diagnostics are defined. Literary sources on the issue of diagnosis of speech disorders of organic genesis are analyzed. The peculiarities of electroencephalography procedure as one of the main methods of diagnosis of speech disorders and determination of the main causes of nervous disorders are described. It is determined that, according to the analysis of electroencephalograms of children with speech disorders and without them, children with motor alleles show brain disorders on EEG of different localization. The conducted researches made it possible to

analyze the peculiarities of the development of the nervous system of children with organic speech disorders. The importance of a comprehensive approach to the diagnosis of speech disorders of organic origin for their further correction is noted. The obtained data make it possible not only to determine the cause of existing disorders of speech function and localization of the damaged area of the brain, but also to make a differential diagnosis of various diseases of the central nervous system, including speech disorders of organic origin. Conclusions are made on the appropriateness of a comprehensive diagnosis of speech disorders of organic origin in terms of integrative medical, psychological and pedagogical care for people with speech disorders.

***Key words**: special pedagogy, medicine, speech disorders of organic genesis, diagnostics, electroencephalography of the brain, complex approach.*

Авторський внесок кожного із співавторів:*Пахомова Н. Г. – 50 %, Лук'яненко А. В. – 50 %.*

Стаття надійшла до редакції / Received 30.11.2021
Прийнята до друку / Accepted 15.12.2021
Унікальність тексту 84 % (Unicheck ID1010709317)
© Пахомова Наталія Георгіївна, Лук'яненко Анна Валеріївна,2021.

DOI : https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5-13
УДК 376-053.5-056.264:81'233

Юлія Володимирівна Пінчук
ORCIDiDhttps://orcid.org/0000-0002-6490-715X
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри логопедії та логопсихології
факультету спеціальної та інклюзивної освіти
Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
м. Київ, Україна
yulia.pinchuk@gmail.com

Юлія Володимирівна Марченко
ORCIDiDhttps://orcid.org/0000-0002-5658-9630
магістрантка кафедри логопедії та логопсихології
факультету спеціальної та інклюзивної освіти
Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
м. Київ, Україна
marchenkouliia99@gmail.com

КОРЕКЦІЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ КАЗКОТЕРАПІЇ

У науково-методичній статті розкривається питання використання методу казкотерапії в логопедичній роботі з формування зв'язного мовлення в дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. Розкрито поняття «зв'язне мовлення», значення повноцінного розвитку зв'язного мовлення для особистісного зростання дитини, для підготовки її до школи. Описано труднощі, які зазнають діти із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) у ході розвитку зв'язного мовлення в період дошкільного дитинства. Розкривається сутність впливу казки і казкотерапії на емоційно-вольову, особистісну та пізнавальну сферу дітей. Завдяки казці педагоги здійснюють моральне виховання дітей, розвивають їхні творчі здібності. Аргументовано значущість казкотерапії для ефективного вирішення проблеми логопедичної корекції різних

порушень мовлення. Значний потенціал має казкотерапія для формування зв'язного мовлення у дітей із ЗНМ. У статті описані корекційні логопедичні завдання, які можна вирішити в процесі казкотерапії. Розглядаються прийоми та види роботи з елементами казкотерапії, які рекомендуються використовувати логопедам на заняттях з розвитку зв'язного мовлення з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення.

Ключові слова: *зв'язне мовлення, тяжкі порушення мовлення, діти дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення, засоби казкотерапії.*

Вступ. Проблема формування зв'язного мовлення в дітей із загальним недорозвиненням мовлення (далі – ЗНМ) зберігає свою актуальність і сьогодні. Значні труднощі дітей із ЗНМ в оволодінні ними навичками зв'язного мовлення обумовлені недорозвиненням основних компонентів мовної системи – фонетико-фонематичного, лексичного, граматичного, недостатнім формуванням вимовної та семантичної сторін мовлення (Ткаченко, 2008). Крім цього, наявність у дітей вторинних відхилень у розвитку провідних психічних процесів створює додаткові труднощі в подальшому оволодінні зв'язним мовленням (Левина, 2013; Шеремет та ін., 2015).

Дослідження Л. Антонової, Л. Воронкової (2014), А. Богуш, Н. Гавриш (2019) показують, що проблема порушень зв'язного мовлення особливо гостро стоїть у дітей старшого дошкільного віку, адже вона перешкоджає формуванню в них готовності до навчання в школі, оволодінню знаннями, а також негативно впливає на комунікацію і на розвиток усієї мовленнєво-смислової діяльності. Саме тому пошуки шляхів формування зв'язного мовлення в цієї категорії дітей набувають особливої значущості.

Одним з ефективних засобів розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку є казкотерапія, спектр можливостей якої активно вивчається сучасними теоретиками та практиками педагогіки та психології в роботі з дітьми старшого дошкільного віку. Позитивні ефекти використання в корекційній роботі методу казкотерапії відмічають Л. Гридковець (2013), Т. Зинкевич-Євстигнеєва (2010), Л. Фесюкова (2006). Вплив засобів казкотерапії на мовленнєві та соціопсихічні навички дітей із загальним недорозвиненням мовлення обгрунтували Л. Дзюба (2016), М. Поваляєва (2014), М. Саввіді, Н. Черепкова (2016), О. Шорохова (2006) та інші. Учені відзначають, що знайомство з текстами казок розширюють словниковий запас дітей, допомагають правильно будувати діалоги тощо. Проте пошук ефективних методів і прийомів казкотерапії з метою розвитку зв'язного монологічного мовлення в дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ продовжується, адже на сьогоднішній день досліджувана проблема не знайшла свого вичерпного висвітлення в працях дослідників.

Мета дослідження – описати шляхи використання методу казкотерапії в корекційній логопедичній роботі з розвитку зв'язного мовлення в старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення.

Методи дослідження – теоретичні: аналіз та узагальнення наукової та методичної літератури з проблеми формування зв'язного мовлення старших дошкільників із ЗНМ, емпіричні: узагальнення власного педагогічного досвіду, а також вивчення досвіду роботи логопедів і вихователів спеціальних закладів дошкільної освіти для дітей із ЗНМ.

Характеристика мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку із ЗНМ. У лінгво-дидактиці зв'язне мовлення визначають як процес і результат (продукт) створення зв'язного висловлювання. Найбільш повне визначення «зв'язного мовлення» подано, на нашу думку, в роботі Т. Ткаченко (2008), яка під зв'язним мовленням розуміє будь-яку одиницю мовлення, складові мовленнєві компоненти якої (слова знаменні та службові, словосполучення) представляють собою організоване за законами логіки та граматичної будови даної мови єдине смислове та структурне ціле. У цьому сенсі, зазначає автор, «... і кожне самостійне окреме речення може розглядатися як один з різновидів зв'язного мовлення» (с. 36).

Нам відомі дві форми зв'язного мовлення – монологічна і діалогічна. В онтогенезі спочатку виникає діалогічна форма зв'язного висловлювання, а потім поступово на цій основі розвивається і ускладняється монологічне мовлення. Розвиток зв'язного мовлення дітей ґрунтується на опануванні ними в процесі власної мовленнєвої практики всіх сторін мовлення. Дитина повинна мати багатий лексичний запас, розгорнуту систему граматичного ладу, вміти використовувати і комбінувати всі засвоєні мовні засоби, за допомогою яких логічно і послідовно викладати свою думку чи передавати зміст почутої казки, розповіді.

Передумови розвитку зв'язного мовлення визначаються двома процесами. Одним із цих процесів є немовленнєва предметна діяльність самої дитини (Н. Гавриш, 2011), тобто розширення зв'язків з навколишнім світом через конкретне чуттєве сприйняття світу. Другою передумовою розвитку мовлення та збагачення словника виступає мовленнєва діяльність дорослих та їхнє спілкування з дитиною (с. 18). Але для дітей із ЗНМ зазначених вище умов виявляється недостатньо через наявність у них специфічного системного недорозвинення всіх компонентів мовленнєвої системи. Ступінь недорозвинення мовлення таких дітей може бути різним: від повної відсутності загальновживаного мовлення до розгорнутого фразового мовлення з елементами фонетико-фонематичного та лексико-граматичного недорозвинення (Шеремет та ін., 2015). Труднощі в оволодінні словниковим запасом, граматичною будовою рідної мови і звуковимовою в дітей із ЗНМ гальмують процес розвитку зв'язного мовлення і, насамперед, перехід від ситуативної його форми до контекстної (переказ, розповідь-опис, розповідь за сюжетною картинкою або серією картин, творче розповідання) (Шеремет та ін., 2015, с. 428).

Правильно розуміючи логічний взаємозв'язок подій, діти у своїх висловлюваннях можуть обмежуватися переліком дій, «гублять» дійових осіб, іноді на тлі речення пропускають дієслова, мало вживають прикметників, неправильно узгоджують слова у часі, особі, відмінку, порушують правильний порядок слів у реченні, роблять паузи, які свідчать про труднощі пошуку потрібного слова чи його граматичної форми, можуть всі частини тексту подати у вигляді однієї синтаксичної конструкції. Найбільші утруднення виникають під час переказу текстів: деякі діти здатні його відтворити, спираючись лише на навідні питання педагога.

Усі перелічені вище помилки, яких припускаються діти із ЗНМ у зв'язному мовленні, умовно можна поділити на дві групи: перша – так звані логічні помилки, які виникають при неправильному відтворенні змісту та послідовності у передачі думки, та друга – мовленнєві, або лексико-граматичні, які є результатом неправильного оформлення думки засобами мови. Наразі засвоєння зв'язного мовлення без усвідомлення правил його смислової і структурно-мовленнєвої організації стає причиною нездатності дітей до здійснення контролю за правильністю побудови свого висловлювання і в цілому гальмує процес успішного засвоєння більш складних форм зв'язного мовлення. На ці висновки слід орієнтуватися при організації корекційного навчання старших дошкільників із ЗНМ у спеціальному закладі дошкільної освіти.

Відомо, що зв'язне мовлення формується в дитини поступово, від простих до складних форм, від ситуаційних до контекстних висловів. Тому у всіх випадках при організації навчання слід виходити із закономірностей цього процесу в онтогенезі, а потім, враховуючи конкретні порушення в ланцюгу мовленнєвої системи, потрібно поетапно реалізувати програму подолання лінгвістичних труднощів та недоліків пізнавальної діяльності.

Мовленнєва база, на якій ґрунтується повноцінна діяльність спілкування засобами зв'язного мовлення, у процесі навчання поступово міцніє і розширюється залежно від зростаючих комунікативних потреб дітей. Лінгвістичні вміння і навички вдосконалюються: поліпшується звукове оформлення мовленнєвого матеріалу, збагачується словник, дитина навчається більш точно за змістом добирати потрібні для вислову слова, правильно їх узгоджувати, правильно будувати синтаксичні конструкції відповідно до існуючих правил їх ужитку.

Під впливом спеціального навчання вдосконалюється також логіко-смислова складова зв'язного мовлення. Цьому сприяє спеціальна робота, спрямована на розвиток основних розумових операцій та корекція деяких індивідуальних психологічних особливостей цієї категорії дітей. Саме «організовне середовище дозволяє педагогу сформувати у дітей повноцінне мовлення і виступає складовою створення безпосередньо мовленнєвого середовища» (Шапочка, Буркле, 2020, с. 122).

У своєму дослідженні ми дотримувалися головного положення теорії й практики навчання зв'язного мовлення дітей із ЗНМ, згідно з яким усю логопедичну роботу з формування зв'язного мовлення рекомендується проводити в тісному зв'язку, не відокремлюючи розв'язання лінгвістичних завдань від логічних, спрямованих на оволодіння дитиною правилами смислової та структурно-мовленнєвої організації зв'язного мовлення. На наш погляд, такий підхід до окресленої проблеми може бути успішно реалізований завдяки широкому використанню казок і казкотерапії.

Використання методу казкотерапії для розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку. До казок зверталися у своїй науковій творчості відомі зарубіжні та вітчизняні психологи Ю. Гайдукова (2021), Л. Гридковець (2013), Л. Дзюба (2016), Т. Зинкевич-Євстигнеєва та інші. Зокрема, Л. Антонова, Л. Воронкова (2014, с. 16) визначають казкотерапію як «метод, який використовує казкову форму для інтеграції особистості, розвитку творчих здібностей, розширення свідомості, вдосконалення взаємодії з навколишнім світом». За визначенням Л. Гридковець (2013) «казкотерапія – це напрямок психосоціальної роботи, що використовує ресурси казок для вирішення цілого ряду завдань виховання, освіти, розвитку особистості та корекції поведінки» (с. 36). Казкотерапія – один з найдавніших способів психологічного впливу на людину у світовій цивілізації і досить молодий метод у сучасній психодіагностиці, психолінгвістиці та логопедії. У роботах різних авторів казкотерапія представляється і як метод, і як технологія роботи, і навіть як набір способів передачі знань для людства в цілому і для його окремих представників – дітей різних вікових груп.

Перевагами казкотерапії саме для роботи з дітьми дошкільного віку є такі:

1. Казка – це не тільки народний епос, який передається з вуст у вуста, але і досить потужний інструмент психолого-педагогічного впливу (Т. Зинкевич-Євстигнеєва (2010) та інші).Споконвіку казка служила для передачі життєвого досвіду з покоління в покоління. У ній зібрані не тільки різноманітні життєві ситуації, але і способи їхнього вирішення, що виступає потужним засобом життєтворчості людини. Занурюючись у світ казки, дитина легше комунікує з дорослим, завдяки чому згладжується віковий бар'єр, адже малюк починає сприймати старшого як рівного, асоціюючи його з героєм сюжету. Включаючись у цю гру, дитина сама стає героєм казки, вчиться будувати стосунки і приймати самостійні рішення (Шорохова, 2006, с. 5). «Коли говорять про те, що казкотерапія – це лікування казками, мають на увазі спільне з дитиною відкриття тих знань, які живуть в душі, та є психотерапевтичними» (Антонова, Воронкова, 2014, с. 16).

2. Форма метафори, завдяки якій створені казки, найбільш доступна для сприйняття дитини. Це робить казку привабливою для роботи в умовах корекційно-розвивального навчання дітей. Крім того, робота з казкою розвиває особистість педагога, створює невидимий міст між дитиною і дорослим, зближує батьків і дітей.

3. Особливою перевагою казкотерапії як методу психологічного впливу є ненав'язливість, невимушеність, природність, з якою відбувається вплив на психіку дитини при його застосуванні.

Цілями застосування казкотерапії в психолого-педагогічній роботі можуть виступати моральне виховання, регулювання емоційного стану, підвищення рівня соціалізації дитини в суспільстві, розвиток її творчих здібностей тощо.

Наш власний досвід роботи і численні міжгалузеві дослідження дають підстави використовувати казкотерапію не тільки для психодіагностичних, психокорекційних, прогностичних цілей, а й для формування

мовлення та немовленнєвих процесів у дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

Для логопедичної роботи з дітьми, які мають загальне недорозвинення мовлення, застосування казкотерапії дозволяє знаходити рішення різних видів завдань, як-от:

– корекційно-освітні завдання: розвиток всіх компонентів мовлення – корекція вимови, робота над автоматизацією, розрізненням звуків, включенням їх у повсякденне мовлення; поліпшенням складової будови слова; уточненням будови речень; удосконаленням зв'язних висловлювань (побудова поширених речень, вдосконалення діалогічного мовлення, вміння переказувати та розповідати казки, придумувати кінець до них);

– корекційно-виховні завдання: формування моральності, доброти, дбайливого ставлення до природи, патріотизму, уваги до ближніх, гуманності, скромності тощо;

– корекційно-розвиткові завдання: вдосконалення мислення, пам'яті, фантазії, темпо-ритмічної сторони мовлення, ритмічності дихання, управління голосом, дикцією, інтонацією, паузи, вміння передавати образ через міміку, жести та рух; навчання прийомам водіння персонажів казки в настільному і пальчиковому театрах тощо (Саввиді, Черепкова, 2016).

Існують різні прийоми використання казкотерапії, які можна рекомендувати в роботі логопеда. Це аналіз казок, розповідь, переказ казок від різних осіб, переписування, драматизація казок, постановка казок за допомогою ляльок та складання своїх казок (Зинкевич-Євстигнеєва, 2010, с. 235). Зупинимося на цьому детальніше.

Аналіз казок. Його мета – навчити дітей усвідомлювати та інтерпретувати те, що приховане за кожною казковою ситуацією, за конструкцією сюжету, за поведінкою героїв. Бажано для аналізу обирати відому казку, наприклад, «Рукавичка», «Колобок», «Ріпка» та ін. Після прослуховування казки дітям ставиться низка запитань. Як ви вважаєте, про що (про кого) ця казка? Хто з героїв вам найбільше сподобався (не сподобався)? Чому той або інший герой здійснював ті або інші вчинки? Подумайте, щоб сталося, якби головний герой не зробив певного вчинку? (Запропонована форма роботи застосовується для дітей у віці від 5 років). Аналіз казок і казкових ситуацій може бути побудований у формі як індивідуальної роботи, так і групової дискусії, де кожна дитина висловлює свою думку щодо того, що «зашифровано» в тій або іншій казковій ситуації (Зинкевич-Євстигнеєва, 2010, с. 235). Обговорення подій і героїв казки дається дітям легше за всі інші завдання, оскільки є по суті розмовою на певну тему. У процесі бесіди дитина вчиться чітко формулювати свої думки, міркувати і висловлювати своє ставлення до сюжету і героїв, проявляти свої емоції і враження.

Розповідь, переказ казок. Мета – розвивати фантазію, уяву, здатність до творчої самореалізації, формувати зв'язне мовлення. Дитині або групі дітей пропонується розповісти казку від першої або від третьої особи. Можна запропонувати дитині розповісти казку від імені інших дійових осіб, які беруть або не беруть участь в казці. Наприклад, як би казку про Колобка розповіла Лисиця, Баба-Яга або Василина Премудра (Зинкевич-Євстигнеєва, 2010, с. 235). Переказ почутого тексту (казки), враховуючи дотримання правильної послідовності перерахування всіх ключових сюжетних моментів, сприяє опануванню навичкою структурувати думки, стимулює і розвиває пам'ять, акцентуючи увагу дитини на послідовний розвиток сюжету.

Переписування казок. Мається на увазі деяка зміна сюжетної лінії казки за власним бажанням дитини. Переписування і дописування авторських та народних казок має сенс тоді, коли дитині чимось не подобається сюжет, розвиток подій, ситуацій, кінцівка казки тощо. Переписуючи казку, дописуючи свій кінець або вставляючи необхідні персонажі, дитина сама обирає найбільш відповідний її внутрішньому стану розвиток подій і знаходить той варіант розв'язання ситуацій, що дозволяє їй позбутися внутрішнього напруження – у цьому полягає психокорекційний сенс переписування казки (Зинкевич-Євстигнеєва, 2010, с. 235).

Постановка казок за допомогою ляльок. Мета – удосконалювати і проявляти через ляльку ті емоції, які зазвичай з якихось причин дитина не

може собі дозволити проявити. Працюючи з лялькою, дитина бачить, що кожна її дія негайно відбивається на поведінці ляльки. Це допомагає їй самостійно корегувати свої рухи і робити поведінку ляльки максимально виразною (Зинкевич-Євстигнеєва, 2010, с. 235).

Складання казок. Мета – виявити внутрішні психологічні конфлікти та життєві переживання, навчання формулювати свої думки і фантазії. Дитина може складати казку, самостійно обираючи тему, або за заданою першою фразою. У першій фразі дорослий може повідомити про головних героїв і місце дії. У власній казці дитина відображає свою проблемну ситуацію і способи її розв'язання (Зинкевич-Євстигнеєва, 2010, с. 235).

Логопедична робота з розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ засобами казкотерапії передбачає *застосування таких прийомів:* бесіда за змістом казки, обговорення перебігу подій і характеру казкових героїв; уточнення значень нових слів і фразеологізмів; виконання завдань на добір означень і порівнянь; завдання на словозміну і словотворення; завдання на формування синтаксичних умінь «Закінчи речення»; розповіді з опорою на малюнок до казки, серію малюнків, або зображення, намальоване дитиною; вправи для відпрацювання контролю за диханням та під час розповіді або переказу; вправи з постановки голосу, зміни висоти голосу відповідно до ролей; переказ казки за ролями; розповідання уривків казки ланцюжком. З нашого досвіду важливою роботою над казкою є *уточнення значень незрозумілих слів* та усталених словосполучень, адже діти не тільки збагачують свій словниковий запас, а й долучаються до культури рідної мови, її багатства, фольклору. *Завдання на словозміну і словотворення* навчають правильно вживати різні граматичні форми дієслів, прикметників, іменників тощо та їх узгоджувати у роді числі і відмінку. При цьому важливо стежити за правильністю виконання вправ, щоб не вийшло неіснуюче слово, або хибна форма слова. *Робота з незакінченими реченнями* розвиває уяву дітей, навчає структурувати свої думки, оформляти їх у реченні з дотриманням граматичних норм.

Навчаючись контролювати своє дихання під час розповіді, діти вправляються в регулюванні темпу мовлення, його плавності, уникненні непотрібних тривалих пауз між словами; а також в умінні без зайвої паніки і поспіху планувати своє мовлення.

Робота з постановки голосу передбачає формування уміння змінювати тембр, висоту і силу голосу залежно від комунікативної ситуації епізоду казки, а також характеру героя. Цьому особливо сприяє *прийом переказу казки за ролями.* Діти засвоюють інтонаційні характеристики голосу шляхом наслідування мовлення діючих осіб твору. Саме матеріал казки дає змогу підлаштовувати голосові характеристики дитини під риси характеру героя, зображаючи низьким, грубим голосом жорстоких й агресивних персонажів, наприклад, Вовчика Братика, Кабана Іклана та Ведмедя Забрідя, або високим, тоненьким, полохливим голоском, зображуючи Мишку Шкряботушку, Жабку Скрекотушку, Зайчика Побігайчика, або солодким, улесливим, підступним голосом – Лисичку Сестричку (казка «Рукавичка»).

Ігри, спрямовані на *добір означень, епітетів або порівнянь*, сприяють збагаченню пасивного й активного словника, стимулюють розвиток швидкості мислення, образності мовлення.

Розповідання казок ланцюжком дозволяє дитині менше хвилюватися, адже їй потрібно розповісти лише невеликий уривок, а не всю казку цілком. Це особливо актуально для дітей з низьким рівнем розвитку зв'язного мовлення. Також цей вид роботи корисний тим, що дитина, слухаючи інших дітей і педагога, непомітно для себе, запам'ятовує і навчається новим словам, словосполученням, побудові речень, відмінним від уже знайомих.

У логопедичній роботі ми можемо використовувати також *логоказки* як форми проведення казкотерапії. Основна мета логоказки – всебічний і послідовний розвиток мовлення дітей і пов'язаних з ним психічних процесів шляхом використання елементів казкотерапії. Логоказки є синтезом сучасних

методів розвитку мовлення та особистості дошкільника: словесні методи (режисерська гра, коментування, малювання, імпровізація, фантазування), пантомімічні етюди, ритмічні вправи та музичні замальовки (Дзюба, 2016). Можна виділити такі *види логопедичних казок* і форми роботи з ними: артикуляційні (розвиток дихання, голосу, артикуляційної моторики); фонетичні (уточнення артикуляції заданого звуку, автоматизація, диференціація звуків); казки для навчання грамоти (про звуки і букви). Виділяємо логоказки, спрямовані на розвиток моторної сфери дитини з ТПМ, наприклад, пальчикові (розвиток дрібної моторики, графічних навичок), логоказки -тренінги, насичені певними фонемами, словоформами, лексико-граматичними категоріями (для збагачення словникового запасу, закріплення знань граматичних категорій).

Для формування зв'язного мовлення пропонується такий тип *логоказки з модельованим змістом*, як «Казки-зв'язки». «Казки-зв'язки» містять ланцюжок картинок і схем (схеми – прийменники, дії, емоції), побудованих у логічній послідовності, що позначають закінчену думку, тобто речення. Кожне таке речення насичене звуком, який вже поставлений та автоматизується в мовленні дитини. Шляхом роздумів дитина перекодовує графічну інформацію в граматично, лексично і синтаксично правильне мовленнєве висловлювання. За допомогою «Казок – зв'язок» дитина немов «читає» речення, або навіть цілу історію, розповідь або казку. Такий вид роботи, спираючись на наочні образи, послідовно вчить дитину складати речення за зразком. На наступному етапі роботи, на повторення засвоєних зразків, можна запропонувати дітям створити і домалювати продовження історії або придумати інший сюжет із запропонованими героями тощо.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. У процесі організації спеціальної корекційної роботи на логопедичних заняттях необхідно враховувати особливості розвитку зв'язного мовлення дошкільників із ЗНМ, зокрема: засвоєння зв'язного мовлення дітей з ЗНМ відбувається без усвідомлення правил його смислової й структурно-мовленнєвої організації, що стає причиною нездатності дітей до здійснення контролю за правильністю побудови свого висловлювання і в цілому гальмує процес успішного засвоєння більш складних форм зв'язного мовлення; зв'язне мовлення цих дітей формується поступово, від простих до складних форм, від ситуаційних до контекстних висловів; мовленнєва база, на якій ґрунтується повноцінна діяльність спілкування, у процесі навчання поступово міцніє і розширюється залежно від зростаючих комунікативних потреб дітей. Відповідно методика логопедичної роботи з формування зв'язного мовлення передбачає розв'язання двох основних завдань, спрямованих на оволодіння дитиною правилами смислової та структурно-мовленнєвої організації зв'язного мовлення. Ці завдання можуть бути успішно реалізованим завдяки широкому використанню в роботі казок та елементів казкотерапії, зокрема тому, що цей психолого-педагогічний засіб відповідає розвитковим завданням дошкілька, зокрема, його сензитивності щодо сюжетно-ігрової діяльності. Казка відображає навколишній світ у найбільш зрозумілій та цікавій для дітей формі, вона приваблює дітей тим, що написана простою мовою, діалоги персонажів – емоційно яскраві, без складних мовленнєвих зворотів; динамічний сюжет насичений подіями, які легко уявляються дитиною; життєві проблеми людей і логіка їх розв'язання подаються в доступний спосіб. Зазначене надає безліч ресурсів фахівцям з логопедії для стимулювання мовленнєвої активності дітей та розвитку їхнього зв'язного мовлення. Найбільш ресурсними представляються такі прийоми логопедичної роботи на основі казки, як: аналіз казок, переказ казок, постановка казок за допомогою ляльок, складання казок, завдання на словозміну, робота з незакінченими реченнями, розповідання казки ланцюжком тощо. Крім цього, виділяємо таку форму роботи логопеда як логоказка, що синтезує різноманітні методи розвитку мовлення та може бути ефективно використана в корекційній роботі.

Позитивні наслідки представленої роботи спонукають нас у подальшому спрямувати

дослідницьку діяльність на емпіричне вивчення ефективності використання зазначених прийомів і форм казкотерапії для подолання загального недорозвинення мовлення на логопедичних заняттях.

Література

Антонова Л., Воронкова Л. Розвиток мовлення: для дітей дошк. віку. Київ : Країна Мрій, 2014. 64 с.

Богуш А. М., Гавриш Н. В. Розвиток мовлення дітей четвертого року життя : навч.-метод. посіб. : для використання в закл. дошк. Освіти. Київ : Генеза, 2019. 103 с.

Гавриш Н. В. Розвиток мовно творчої діяльності в дошкільному дитинстві. *Педагогічна освіта і наука*. 2011. № 12. С. 17–21.

Гайдукова Ю. Сказкотерапия, формы и методы организации в ДОО URL : https://www.uchmet.ru/library/material/707500/182371/

Гридковець Л. Долаймо труднощі разом з дитиною. Казкотерапія дитячих проблем. Львів : Скриня : Монастир Редемптористів, 2013. 66 с.

Дзюба Л. В. Логосказки как способ коррекции и развития речи у дошкольников. *Интерактивная газета*Вып. № 68, декабрь 2016.URL: http://io.nios.ru/articles2/85/10/logoskazki-kak-sposob-korrekcii-i-razvitiya-rechi-u-doshkolnikov

Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Формы и методы работы со сказками: технологии института сказкотерапии Санкт-Петербург : Речь, 2010. 235 с.

Левина Р. Е. Характеристика ОНР у детей. *Основы теории и практики логопеди.* Москва : Логос, 2013. С. 67–85.

Шеремет М. К., Тарасун В. В., Конопляста С. Ю. Логопедія : підручник. 3-тє вид., перероб. та допов. Київ : Слово, 2015. 664с.

Поваляева М. А. Развитие творческого потенциала старших дошкольников, имеющих речевые нарушения, при овладении связной монологической речью на основе сюжетных рисунков экологической тематики. *Логопедия сегодня*. 2014. № 4. С. 33–36.

Саввиди М. И., Черепкова Н. В.Применение сказкотерапии в коррекции речевых нарушений у детей дошкольного возраста *Научно-методический электронный журнал «Концепт».* 2016. Т. 11. С. 1366–1370. URL : http://e-koncept.ru/2016/86293.htm.

Ткаченко Т. А. Программа : Развитие связной речи у дошкольников 4-7 лет. Москва : Ювента, 2008. 24 с.

Фесюкова Л. Б. Воспитание сказкой. Харьков, 2006. 286 с.

Шапочка К. А., Бурклє Н. Особливості підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища *Науковий журнал Хортицької національної академії. ScientificJournalofKhortytsiaNationalAcademy.* (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. 118–128. DOI: https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3-12

Шорохова О. А. Играем в сказку.Сказкотерапия и занятия по развитию связной речи дошкольников. Москва : ТЦСфера, 2006. 208 с.

References

Antonova, L. & Voronkova, L. (2014). Speech development: for children of preschool age: Kraina Mrii (ukr).

Bohush, A. M. & Havrysh, N. V. (2019). Speech development of children of the fourth year of life: teaching method. manual : Genesis. (ukr).

Havrysh, N. V. (2011). Development of language and creative activity in preschool childhood. *Pedagogical education and science*. № 12. 17–21 (ukr)

Dzyuba, L. V. (2016). Logotales as a way to correct and develop speech in preschoolers. Interactive newspaper ISSUE No 68, December URL : http://io.nios.ru/articles2/85/10/logoskazki-kak-sposob-korrekcii-i-razvitiya-rechi-u-doshkolnikov (rus).

Fesyukova, L. B. (2006). Raising with th help of a fairy tale (rus).

Havrysh, N. V. (2011). Development of language and creative activity in preschool childhood. *Pedagogical education and science*. № 12. 17–21 (ukr).

Gaidukova, Y. (2021). Fairytale therapy, forms and methods of organization in the preschool educational institution URL : https://www.uchmet.ru/library/material/707500/182371/(rus)

Hrydkovets, L. (2013). Let's overcome difficulties together with the child. Fairy tale therapy for children's problems : Lviv : Redemptorist's Monastery (ukr).

Levina, R. E. (2013). Characteristics ofGSU in children. Fundamentals of the theory and practice of speech therapist : Logos. 67–85 (rus).

Povalyaeva, M. A. (2014). Development of the creative potential of older preschoolers with speech disorders when mastering a coherent monologue speech based on plot drawings of environmental topics. Speech therapy today. No. 4. 33–36.(rus).

Savvidi, M. I. & Cherepkova, N. V. (2016). Application of fairy tale therapy in the correction of speech disorders in preschool children Scientific-methodological electronic journal "Concept". Vol. 11, 1366–1370. URL : http://e-koncept.ru/2016/86293.htm (rus).

Shapochka, K. A. & Bürkle, N. (2020). The specifics of training future educators for work in an inclusive educational environment *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). 118–128 https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3-12 (ukr).

Shorokhova, O. A. (2006). We play a fairy tale. Fairy tale therapy and classes for the development of coherent speech of preschoolers : TC Sphere (rus).

Sheremet,M. K., Tarasun, V. V. & Konopliasta, S. Yu. and others (2015). Speech therapy / a textbook, 3rd ed., Revised and expanded : Word (ukr).

Tkachenko, T. A. (2008). Program : Development of coherent speech among preschoolers of 4–7 years of age : Juventa(rus).

Zinkevich-Evstigneeva, T. D. (2010). Forms and methods of working with fairy tales: technologies of the Institute of Fairy Tale Therapy : Speech(rus).

CORRECTION OF COHERENT SPEECH OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT BY MEANS OF FAIRYTALE THERAPY

Yuliia Pinchuk, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Speech Psychology, Faculty of Special and Inclusive Education, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine,e-mail: yulia.pinchuk@gmail.com

Yuliia Marchenko, master student of the department of Speech Therapy and Speech Psychology, Faculty of Special and Inclusive Education, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine, e-mail: marchenkouliia99@gmail.com

The article raises the issue of implementing fairytale therapy method in the speech therapy work on the formation of the coherent speech for senior preschool children with the general speech underdevelopment. The concept of "coherent speech" is revealed, the importance of full development of the coherent speech for the personal growth of children, for their preparation for school is emphasized. The importance of acquiring the ability and skills to express coherently in terms of a child's readiness for school is noted. The authors described the difficulties experienced by children with the general speech underdevelopment (GSU) during the development of coherent speech in preschool period. Children with the GSU of senior preschool age have a hard time mastering the narration, composing a story based on a series of plot pictures with their previous

arrangement in the sequence of the plot, composing a story based on a given material. Therefore, in speech therapy practice it is necessary to introduce more effective innovative methods for the development of this aspect of speech in children with severe speech disorders.

The essence of the influence of fairy tales and fairytale therapy on the emotional-volitional, personal and cognitive sphere of people is revealed. It is especially important for children. The form of metaphor that underlies the creation of a fairytale is the most accessible to the child's perception. This makes it an attractive option for work in the conditions of remedial and developmental education of children. The fairytale forms and develops children's self-consciousness, reveals their possibilities in relations with the surrounding world and the inner world. Thanks to the fairytale, teachers provide moral education, increase the level of socialization of children, and develop their creative abilities. With the help of the fairytale therapy it is also possible to effectively solve the problems of speech therapy correction of the various speech disorders. The fairytale therapy has a particularly strong potential for the formation of coherent speech in children with GSU. The article describes the correctional speech therapy tasks that can be solved in the process of the fairytale therapy for the development of the pronunciation aspect of speech, distinguishing phonemes by ear, vocabulary accumulation and learning the correct grammatical forms and meanings. All these areas of work make the foundation for the full formation of coherent speech in its the dialogic and monologue forms. The article discusses the techniques and types of work with elements of fairytale therapy, which are recommended for speech therapists for classes on the development of coherent speech with children who experience severe speech disorders.

Key words: *coherent speech, severe speech disorders, preschool children with general speech underdevelopment, means of fairytale therapy.*

Авторський внесок кожного із співавторів: *Пінчук Ю. В. – 50 %, Марченко Ю. В. – 50 %.*

Стаття надійшла до редакції / Received 30.11.2021
Прийнята до друку / Accepted 15.12.2021
Унікальність тексту 88 % (Unicheck ID1010336475)
© Пінчук Юлія Володимирівна, МарченкоЮлія Володимирівна, 2021.

DOI : https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5-14
УДК 376.011.3-051

Наталія Валеріївна Никоненко
ORCID iDhttps://orcid.org/0000-0002-0277-9113
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
Київський медичний університет
м. Київ, Україна
nataliianykonenko@gmail.com

ТЕНДЕНЦІЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ У США У ПЕРІОД ГЛОБАЛЬНОГО КАРАНТИНУ

Для стабілізації ситуації у системі освіти, викликаної пандемією коронавірусної хвороби, уряд США запровадив низку фінансових, організаційних та методичних заходів. Для залучення молодих людей у професію у 15 штатах було кардинально змінено умови зарахування на освітні програми з освіти, зокрема зі спеціальної освіти, спрощено умови оцінювання і запропоновано альтернативу традиційному проходженню педагогічної практики. Однак незмінними лишилися базові вимоги таких

нововведень: збереження якості проходження педагогічної практики, використання єдиних вимог і термінів для її організації та професійна підтримка нових вчителів.

Оскільки тим випускникам, які самі здобули досвід дистанційного навчання, легше адаптуватися до непередбачуваних умов, в освітніх програмах підготовки запроваджуються дисципліни, метою яких є формування умінь та навичок здійснювати педагогічний вплив безпосередньо та опосередковано, синхронно та асинхронно через засоби інформаційних комп'ютерних технологій.

Відтак, наукова спільнота має об'єднати зусилля для розробки новітніх методик навчання, які зможуть враховувати потреби як здобувачів освіти з нормальним психофізичним розвитком, так і учнів із особливими освітніми потребами.

Ключові слова: *підготовка вчителів спеціальної освіти, якість підготовки вчителів, підготовка вчителів у США, вчителі-початківці, порівняльна педагогіка.*

Вступ. За висновком Національної ради з питань якості підготовки вчителів (США), з початку запровадження глобального карантину, викликаного пандемією коронавірусної хвороби, країна зіткнулася із «безпрецендентною кількістю пропущених занять» (Putman, Welsh, 2021). Така ж ситуація характерна для всіх країн світу, у яких протягом останніх двох років триває різновекторний експеримент із запровадження гібридних моделей навчання й удосконалення існуючих методик дистанційного навчання, учасниками якого мимоволі стали мільйони здобувачів всіх рівнів освіти, їхні педагоги, рідні та інші зацікавлені сторони процесу навчання. Запроваджені заходи дозволяють зробити висновки про їхню неготовність до повного переходу на дистанційну форму навчання, недостатню якість існуючих засобів методичного забезпечення і кібербезпеки для ефективної його організації та потребу у спеціалізованій підготовці педагогів, здатних здійснювати педагогічний вплив безпосередньо та опосередковано, синхронно та асинхронно через засоби інформаційних комп'ютерних технологій. Відповідно матеріалів річного звіту ЮНЕСКО (*Global*, 2021), лише у Польщі 52 % вчителів визнали потребу у покращенні рівня цифрової компетентності, оскільки переважна більшість освітян (85 %) до запровадження карантину ніколи не використовувала комп'ютерні технології для викладання. Зважаючи на перспективу поступового відновлення очного навчання або навіть примусового повернення до навчання в аудиторіях під керівництвом вчителів, чий рівень підготовки недостатній для відповіді сучасним і майбутнім викликам, пріоритетним питанням розвитку освіти, постає підвищення якості професійної підготовки освітян. Отже, одним із висновків цього експерименту є проголошення першочергової потреби глобального рівня у вчителях, які володіють професійними знаннями і навичками викладання в непевних умовах майбуття.

Навчитися відповідати новим суспільним викликам особливо важливо для вчителів спеціальної освіти та інклюзивного навчання (надалі – спеціальних вчителів), робота яких першочергово спрямовується на виховання та навчання дітей із особливими освітніми потребами (надалі – ООП), для яких спілкування із своїми педагогами може бути єдиним зв'язком із зовнішнім світом. Очевидним стає зростання запитів вихованців на додаткове позаурочне спілкування. Непроста робота спеціальних вчителів, ускладнена хронічною нестачею кадрів, емоційним вигоранням та динамічним характером діяльності закладу освіти, тепер отримала досвід проведення у незвичних умовах дистанційного навчання із обмеженим арсеналом прийнятних методичних засобів і прийомів педагогічного впливу.

Окреслена проблема не видається унікальною для однієї країни, а швидше є характерною для переважної більшості країн світу через спільність загрози, що її породила, тому на сторінках наукової літератури Дж. Ван Лоун, Ч. Панс-Бароун, К. Лонг (2021), Л. Дарлінг-Хаммонд і М. Е. Хайлер (2021) спостерігаємо численні спроби її розв'язання. Першочерговим завданням сучасної логопедії та спеціальної

освіти загалом В. В. Тарасун (2021, с. 193) називає визначення змісту державного запиту на подальшу розробку нових типів компетентностей майбутніх спеціальних педагогів і створення на їхній основі нових форм підготовки і перепідготовки таких фахівців. Як от, наприклад, розвиток інклюзивно-орієнтованих компетентностей майбутніх спеціальних педагогів та асистентів вчителя в умовах магістратури (Нічуговська, Ніколенко, 2020, с. 115). Водночас у перспективі запозичення існуючих за кордоном практик освітніх систем інших країн, для нашої країни науковець застерігає від впровадження застарілих на глобальному освітньому ринку методів і технологій.

Саме тому вважаємо за потрібне дослідити досвід США як лідера у ключових галузях економічної діяльності, до яких відносять і освіту, та критично впроваджувати його в Україні.

Таким чином, **метою нашої статті** є вивчення змін у діяльності спеціальних вчителів, викликаних глобальним карантином, їх упровадження у процес професійної підготовки освітян у США та формулювання пропозицій щодо системи освіти оновлення в Україні.

Методами нашого **дослідження** став теоретичний контент-аналіз офіційних документів, ухвалених у США та на міжнародному рівні щодо стану системи спеціальної освіти та забезпечення її педагогічними кадрами, наукових праць, у яких детально описано зазначені питання.

Питання якості підготовки вчителя спеціальної освіти у звітах міжнародних організацій. Історія освіти осіб із обмеженнями життєдіяльності, порівняння організаційних та статистичних аспектів, а також підготовка педагогічних працівників для їхнього навчання, соціалізації та реабілітації традиційно вважаються відправною точкою наукових досліджень зі спеціальної освіти (Kauffmanetal, 2017). Водночас протягом усієї світової історії спеціальної освіти у всьому світі гостро стоїть проблема забезпечення педагогічними кадрами осіб із ООП, викликана різким скороченням кількості охочих вступити на навчання на відповідні навчальні програми та розпочати професійну діяльність у цій галузі, а також занадто високим рівнем відтоку кадрів із галузі. Подекуди на посадах вчителів спеціальної освіти працюють особи з досвідом роботи лише у загальній освіті або взагалі без попереднього досвіду педагогічної роботи, що спонукає уряди країн втручатися у вирішення цього питання. Наприклад, у США для залучення у професію більшої кількості педагогів тривалий час функціонують «альтернативні програми» підготовки. За такими програмами особи із педагогічною освітою проходять короткий курс профільної підготовки для отримання узагальнених знань та базових навичок роботи із учнями із ООП, проте якість освітніх послуг у спеціальній освіті може не відповідати потребам учнів із ООП.

Варто нагадати, що проблема підготовки педагогічного персоналу виникла і активно обговорювалася на міжнародному рівні задовго до настання глобального карантину, викликаного поширенням коронавірусної хвороби. Зокрема, підготовку освітян було визначено ключовим фактором у заохоченні розвитку інклюзивних шкіл у «Рамці дій Саламанської декларації» (UNESCO, 1994, с. 40). Завдяки цьому, у багатьох країнах світу відбулося переосмислення ролі вчителя та забезпечення якості його професійної підготовки. Так, у 2009 р. Міністерство освіти Італії оголосило, що відповідальність за успіх процесу інклюзії лежить не лише на вчителях спеціальної освіти, а на всьому шкільному колективі. На думку Д. Анастасіоу, Дж. Кауффмана та С. Д. Нуово, саме це стало причиною оновлення вимог для проведення підвищення кваліфікації всіх фахівців закладу освіти (адміністрації, педагогічного, технічного та допоміжного персоналу), від яких вимагалося досягнення найвищого рівня (Anastasiou etal, 2015).

Відбулися зміни і в організації підготовки вчителів спеціальної освіти: для ефективного забезпечення освітніх потреб осіб із обмеженнями життєдіяльності було розширено перелік спеціалізацій вчителів. Такий крок викликав гарячі дебати, оскільки противники вбачали у реформі загрозу реальній інтеграції учнів із ООП в інклюзивний освітній простір. Натомість прихильники реформи наводили аргументи, що нововведення сприятимуть

формуванню професійних умінь та навичок вчителів спеціальної освіти, налагодженню взаємодії освітян з учнями з ООП, що в цілому сприятиме підвищенню ролі спеціального вчителя та реалізації принципів інклюзивного навчання в аспекті забезпечення освітніх потреб учнів із ООП шляхом покращення підготовки фахівців.

У Програмі сталого світового розвитку «Трансформування нашого світу: Порядок денний до 2030» відзначається відданість її учасників забезпеченню інклюзивного навчання та доступної освіти належної якості на всіх рівнях: від дошкільного до професійно-технічного. «Усі люди, незалежно від статі, віку, раси, етнічної приналежності та обмежень життєдіяльності, мігранти, корінні народи, діти та молодь, особливо ті, хто перебуває у вразливих ситуаціях, повинні мати доступ до можливості навчатися протягом усього життя, які допоможуть їм здобути знання та навички, необхідні для використання можливостей та повноцінної участі у суспільстві» (Transforming our World, 2015).

Загалом світова спільнота дотримується чотирьох ключових зобов'язань із забезпечення права на освіту, визначених попереднім спеціальним доповідачем ООН Катаріною Томашевскі (2001): наявність (забезпечення достатньої кількості шкіл (і вчителів); доступність (забезпечення безперешкодного, доступного та недискримінаційного доступу до освіти для всіх дітей); прийнятність (забезпечення якісної освіти в безпечному середовищі, поважаючи особливості певних груп (наприклад, етнічних меншин) та приймаючи погляди дітей на те, як реалізуються їхні права) та адаптивність (створення систем освіти, які можуть адаптуватися до потреб усіх дітей, зокрема тих із особливими потребами, як діти-інваліди, діти меншин та біженців або працюючі діти).

Аналізуючи розвиток спеціальної освіти у 2020 р. виявлено, що у звіті ЮНЕСКО (*Global,* 2021, p. 100) нинішній стан педагогічної підготовки фахівців до роботи в інклюзивному освітньому просторі визначений як недостатній. У вказаному документі описано чотири пріоритетних групи проблем глобальної освіти, пов'язаних із забезпеченням інклюзивної освіти висококваліфікованими кадрами:

1. Професійна підготовка майбутніх педагогів має здійснюватися на засадах парадигми інклюзії, тобто всі вчителі повинні усвідомлювати різноманітність освітнього середовища, бути готовими працювати із кожним здобувачем освіти, спільно із іншими фахівцями визначати їхні особливі освітні потреби та реалізовувати можливість співпраці для забезпечення високоякісного навчального процесу для всіх.

Лише кожен другий учитель відчуває належний рівень своєї підготовки для викладання у класах, учні яких мають різні навчальні можливості (mixed-ability settings) та кожен третій учитель має досвід роботи у класах, учні яких мають різне культурне походження (multicultural settings). Загострює потребу у підготовці до нових викликів фахівців поважний вік більшості практикуючих нині вчителів. Наприклад, у Литві лише 27 % вчителів мають досвід педагогічної роботи менше 5 років, водночас 17 % досвідчених вчителів володіють методиками викладання у багатокультурному та багатомовному освітньому середовищі (*Global,* 2021).

2. Підвищення кваліфікації практикуючих вчителів відбувається несистематично, а його основний фокус потрапляє на ознайомлення із особливостями освітніх потреб учнів із окремими порушеннями психофізичного розвитку. Такий підхід традиційно практикується у підготовці спеціальних педагогів в Україні. У своїй роботі В. В. Тарасун (2021) наголошує, що окрім нагальної потреби навчати майбутніх спеціальних педагогів «знати і вміти застосовувати новітні інформаційно-комунікативні технології в корекційно-розвивальній і корекційно-превентивній діяльності» (с. 193), слід знаходити шляхи впровадження у корекційно-педагогічний процес методів і технологій, розроблених у галузі нейробіології, що забезпечить значно точнішу діагностику причин порушень психофізичного розвитку дітей із ООП та сприятиме інтенсифікації організації процесу їхнього навчання. Натомість автори звіту пропонують зосередити курс на компетентностях для

реалізації різних педагогічних стратегій замість вивчення природи дитини.

3. Для забезпечення принципів та цінностей інклюзії педагогічний колектив за певними критеріями має відповідати студентському (соціально-економічне походження, гендерна, расова, релігійна приналежність). Після ухвалення Рамки дій Саламанської декларації (*UNESCO*, 1994) отримує все більшого визнання важливість залучення в освітній процес викладачів з інвалідністю, які можуть стати життєвим прикладом для дітей з обмеженнями життєдіяльності.

4. Нечіткий розподіл функцій серед педагогів та неефективна професійна підтримка спричиняють негативні наслідки для якісної освіти учнів із ООП. Одним із прикладів є недостатня кількість асистентів вчителів, що не може сприяти професійному розвитку вчителів і забезпечити належну підтримку його учнів.

Тенденції 2021 року в системі підготовки вчителів спеціальної освіти США. Нестача вчителів, зокрема вчителів спеціальної освіти, яку традиційно можемо спостерігати у США, ще виразніше загострилася із введенням карантинних обмежень, викликаних спалахом коронавірусної хвороби. Останній факт став причиною створення фонду стабілізації освіти, збільшення фінансування програм підготовки вчителів (зокрема у галузі спеціальної освіти: педагогів, допоміжного персоналу, фахівців із раннього розвитку дитини у закладах вищої освіти до розміру 300 млн дол. щорічно), обговорення програми відшкодування державою плати за підготовку освітян, виділення грантів на навчання охочих викладати протягом чотирьох років базові дисципліни для найвразливіших учнів.

Водночас умови педагогічної роботи під час пандемії американські вчителі визнали неприйнятними. В аналітичному дослідженні М. А. ДіНаполі наведено результати опитувань впливових американських організацій, які засвідчили несприятливі для розвитку галузі факти (DiNapoli, 2021). Дані опитування Національної ради ліцензованих вчителів зафіксували скарги 75 % опитаних вчителів на збільшення робочого тижня у середньому на 15 годин в умовах дистанційного навчання; 20 % досвідчених вчителів вважають методичну підтримку освітян від їхніх шкіл та департаментів освіти «повністю невідповідною». У серпні 2020 р. 45 % керівників середніх шкіл заявили, що запровадження дистанційного навчання підштовхує їх замислитися над виходом на пенсію або зміною професії через ймовірність професійного вигорання від виснажливої роботи в умовах викликів гібридних аудиторій, в яких частина учнів навчаються в аудиторії, а інші – дистанційно або з повним переходом на дистанційний формат, який потребує додаткових заходів безпеки і збільшення часу викладання. Дослідження Національної американської асоціації з освіти (NationalEducationAssociation, USA) того ж року свідчать, що 28 % всіх вчителів (з них 43 % афроамериканського походження) підтвердили висновок керівників шкіл, що становить серйозне випробування для системи американської освіти, оскільки за статистикою 90 % звільнених вчителів змінюють професію. Тривоги додає загальне зменшення кількості абітурієнтів у США на 22 %, а на педагогічні спеціальності в середньому на 10 % (*National,* 2020).

Зважаючи на реальну ситуацію в країні, американська система освіти обрала шлях компенсації недостатньої кількості освітян високою якістю їхньої професійної підготовки. Було обрано курс на забезпечення доступу здобувачів освіти до висококваліфікованих вчителів із ґрунтовним рівнем володіння предметом викладання, володінням методиками активізації навчальної діяльності та методами підтримки та мотивації. Зазначені цілі може бути досягнуто шляхом удосконалення освітніх програм підготовки майбутніх вчителів. Саме тому США приділяють особливу увагу тому, щоб ці програми гарантували підготовку фахівців із професійними знаннями і уміннями, необхідними для забезпечення сучасних вимог регіону (Putman & Walsh, 2021).

Варто зазначити, що нинішня ситуація суттєво вплинула на формулювання вимог до майбутніх вчителів, які було визначено у 2021 році, і загалом не підвищили вимоги до вчителів,

а швидше навпаки. Зазначимо лише окремі факти, які найкраще характеризують тенденції.

Більшість штатів знизила або зовсім скасувала вимоги перевірки рівня володіння з окремих навчальних предметів: лише 15 штатів (Айова, Алабама, Джорджія, Західна Вірджинія, Кентукі, Луїзіана, Міссісіпі, Небраска, Нью Джерсі, Нью Хемпшир, Пенсильванія, Південна Кароліна, Род Айленд, Теннесі, Флорида) нині вимагають складання вступних тестів, хоча у 2015 р. таких штатів було 25. З тих 10 штатів, які скасували вступні тестування, сім штатів скасували його повністю (Арканзас, Вашингтон, Вірджинія, Вісконсин, Індіана, Коннектикут, Юта), в Міссурі змінили фокус на перевірку навчальних результатів по завершенні програми, а Північна Кароліна та Техас запропонували застосування інших методів оцінювання готовності до навчання, а традиційний тест зробити вибірковим. В окремих штатах було запропоновано альтернативні до складання тестів методи визначення навчальних досягнень, наприклад: наявність ступеня бакалавра (Гаваї, Північна Кароліна, Техас), зарахування до акредитованого закладу освіти (Гаваї) або на сертифіковану програму (Техас), служба у збройних силах (Техас) (Putman, Walsh, 2021).

В окремих штатах критерієм визначення навченості абітурієнтів є середній бал на попередньому рівні освіти, проте іноді і сам мінімальний рівень для вступників було зменшено нижче загальноприйнятого у країні показника 3.0 (Putman, Walsh, 2021). Оскільки сказане вище доводить низький рівень підготовки майбутніх вчителів ще у закладах середньої освіти, стає очевидним складність професійної підготовки майбутніх вчителів відповідно до оновлених та підвищених вимог з боку департаментів освіти у кожному штаті.

У порівнянні із 2017 р. значно зросла кількість штатів, які заохочують представників інших рас (окрім білої) долучатися до вчительської професії: з 19 штатів їхня кількість збільшилася до 25.

Нарешті лише половина штатів вимагає від вчителів початкової освіти складання тестів на знання окремих предметів, які вони викладатимуть. Зокрема, більшість штатів не перевіряють вчителів дошкільної, початкової та спеціальної освіти на перевірку володіння методиками навчання читання. Однак за інформацією Національного центру освітньої статистики (*National Center*, 2021) третина учнів четвертого класу не вміють читати навіть на базовому рівні. Незважаючи на розуміння того, що саме труднощі в оволодінні читанням стають основною і поширеною причиною переходу окремих американських учнів із загальної до спеціальної освіти, проте лише 11 штатів (Putman, Walsh, 2021) вимагають від спеціальних педагогів складання тесту на перевірку володіння такими методиками.

Суттєвих змін зазнала не лише процедура зарахування абітурієнтів, але й на сам процес підготовки (Darling-Hammond, Hyler, 2021; Putman, Walsh, 2021;VanLoneetal, 2022). Зазвичай майбутні вчителі здобували теоретичні знання і формували практичні навички під час вивчення визначених дисциплін, а також під час проходження педагогічної практики у закладах середньої освіти. Оскільки під час карантину всі заклади освіти перейшли у дистанційну форму навчання, відповідно до рекомендацій Американської асоціації педагогічних коледжів (*AmericanAssociation*, 2021) департаменти освіти штатів запропонували альтернативні методи для формування необхідних професійних умінь. Ці методи передбачали налаштування на використання засобів ІКТ під час проходження педагогічної практики, проте акцентувались умови для таких вимушених нововведень: збереження якості проходження педагогічної практики, використання єдиних вимог і термінів для її організації та професійна підтримка нових вчителів. З цією метою запроваджувалась вимога до обговорення закладами освіти та штатами загалом нових ефективних ініціатив, зокрема стосовно досвіду проведення педагогічних практик, взаємодії студентів із наставниками задля ґрунтовної підготовки до проходження ліцензування нових вчителів та початку професійної кар'єри.

На думку авторів дослідження Дж. ВанЛоун, Ч. Панс-Бароун та К. Лонг, говорячи про висококваліфікованих вчителів, які отримали гарну професійну підготовку, суспільство

піклується про здобувачів освіти, які зростають у навчальному, соціальному та емоційному планах (VanLoneetal., 2022). Розуміючи як пандемія впливає на підготовку майбутніх вчителів, відповідальні за освітню політику мають враховувати додаткові складнощі щодо ефективності молодих спеціалістів на початкових етапах роботи, пов'язані із підготовленістю до викладацької діяльності, уміннями керувати діяльністю класу, застосовувати методи навчання та виховання та залучення учнів до виконання навчальної діяльності. Вчені описали три найпоширеніші сценарії початку кар'єри для минулорічних випускників педагогічних факультетів: молоді вчителі викладали в аудиторіях без жодних запроваджень дистанційного навчання, молодим вчителям довелося перелаштуватися на дистанційну форму навчання та вчителі-початківці не змогли викладати і залишили професію. Найвищий рівень ефективності та задоволення від професійної діяльності виявився у першої групи освітян. Водночас у вчителів, які викладали виключно онлайн, рівень задоволення від своєї роботи стрімко знижувався.

Однак оскільки заклади освіти можуть залишити дистанційну форму навчання як варіативну, яку можна застосовувати в окремих випадках (тривалі пропуски занять, вибір родини, погодні умови тощо), науковці Дж. ВанЛоун, Ч. Панс-Бароун, К. Лонг (2022)), Л. Дарлінг-Хаммонд і М. Е. Хайлер (2021) та багато інших вважають, що надалі саме студентам із досвідом дистанційного навчання, які працюють перший рік після завершення навчання, надаватиметься перевага у працевлаштуванні, незважаючи на невисоку якість педагогічного впливу таких вчителів. Це засвідчує потребу у внесенні спеціалізованих дисциплін у освітні програми підготовки вчителів, метою яких є формування навичок ефективного дистанційного, очного синхронного та асинхронного навчання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Окреслене вище дає можливість зробити висновки про необхідність стабілізації навчального процесу на національному та міжнародному рівнях, першочергове значення в якому надається якості підготовки педагогічних кадрів, здатних навчати учнів та студентів в очному та дистанційному форматах, синхронно або асинхронно, застосовуючи для цього сучасні методи та засоби викладання. Оскільки випускники вищих педагогічних закладів освіти, які у процесі здобуття власної освіти отримали досвід дистанційного навчання, можуть легше адаптуватися до нинішніх мінливих і непрогнозованих умов, в освітніх програмах підготовки таких фахівців мають бути запроваджені відповідні дисципліни. Відтак, наукова спільнота має об'єднатися для розробки новітніх методик навчання, які зможуть враховувати потреби і здобувачів освіти з нормальним психофізичним розвитком, так і учнів із особливими освітніми потребами.

Література

Нічуговська Л. І., Ніколенко Л. М.Розвиток інклюзивно орієнтованих компетентностей майбутніх педагогів спеціальної освіти в умовах магістратури *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. 109–118. DOI : https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3-11

Тарасун В. В. Майбутнє логопедичної освіти: удосконалення та розвиток. Спеціальна освіта: проблеми та перспективи. Матеріали XIV Міжнародної науково-практичної конференції, 15-16 квітня 2021 р. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О. В., 2021. С. 191–196.

American Association of Colleges for Teacher Education. AACTE StatePolicy Tracking Map: State Actions to Support EPPs and Teacher Candidate, 2020, May. URL: https://aacte.org/resources/covid-19-resources/state-actions-covid19/(Accessed 20 December 2021).

Anastasiou D., Kauffman J. M., Nuovo S. D. Inclusive education in Italy: description and reflections on full inclusion. European Journal of Special Needs Education, 2015. Vol.30. Is.4. DOI: 10.1080/08856257.2015.1060075.

Darling-Hammond L., Hyler M. E. Preparing educators for the time of COVID... and beyond. European Journal of Teacher Education, 2020. Vol. 43. Is. 4. P. 457–465. DOI: 10.1080/02619768.2020.1816961.

DiNapoli M. A. Eroding opportunity: Covid-19's toll on student access to well-prepared and diverse teachers. Learning Policy Institute. 2021, February 10. URL: https://learningpolicyinstitute.org/blog/covid-eroding-opportunity-student-access-prepared-diverse-teachers. (Accessed 20 December 2021).

Global education monitoring report 2020. Central and Eastern Europe, Caucasus and Central Asia: Inclusion and Education: All Means All. UNESCO, 2021. URL : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375490? (Accessed 20 December 2021).

Kauffman J. M., Hallahan D. P., Pullen P. C. (Ed.) Handbook of Special Education. New York, London: Routledge, 2017. 964 p.

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).

Putman H., Walsh K. State of the States 2021: Teacher Preparation Policy. URL : https://www.nctq.org/publications/State-of-the-States-2021:-Teacher-Preparation-Policy. (Accessed 20 December 2021).

Tomashevski K. Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable.2001. URL:https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/
Tomasevski_Primer%203.pdf (Accessed 20 December 2021).

Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development. United Nations General Assembly, Resolution 70/1, 2015.

UNESCO. The UNESCO Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris: UNESCO. 1994.

VanLone J., Panse-Barone Ch., Long K. Teacher preparation and the COVID-19 disruption: Understanding the impact and implications for novice teachers. International Journal of Educational Research Open. 2022. 100120. Vol. 3. P. 1–8.DOI: https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100120. (Accessed 20 December 2021).

References

American Association of Colleges for Teacher Education. (2020, May). *AACTE StatePolicy Tracking Map:* State Actions to Support EPPs and Teacher Candidate Available at: https://aacte.org/resources/covid-19-resources/state-actions-covid19/(Accessed 20 December 2021) (eng).

Anastasiou, D., Kauffman, J. M. & Nuovo, S. D. (2015). Inclusive Education in Italy: Description and Reflections on Full Inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 10.1080/08856257.2015.1060075. (eng).

Darling-Hammond, L., & Hyler, M. E. (2020). Preparing educators for the time of COVID... and beyond. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 457–465, 10.1080/02619768.2020.1816961(eng).

DiNapoli, M. A. (2021, February 10). Eroding opportunity: Covid-19's toll on student access to well-prepared and diverse teachers. Learning Policy Institute. Available at: https://learningpolicyinstitute.org/blog/covid-eroding-opportunity-student-access-prepared-diverse-teachers. (Accessed 20 December 2021) (eng).

Global education monitoring report 2020. Central and Eastern Europe, Caucasus and Central Asia: Inclusion and Education: All Means All (2021) : UNESCO,https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375490? (Accessed 20 December 2021) (eng).

Kauffman, J. M., Hallahan, D. P., and Pullen, P. C. (Ed.) (2017). *Handbook of Special Education* : Routledge (eng).

National Center for Educational Statistics (2020). *The Condition of Education: Students with disabilities*. Washington DC: U.S. Department of Education,. Available at: http://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cgg (Accessed 20 December 2021) (eng).

Nichuhovska, L. I., Nikolenko, L. M. (2020). Development of inclusive competencies in future special education teachers when studying for Master's degree *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). 109–118. DOI : https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3-11 (ukr).

Putman, H. & Walsh, K. State of the States 2021: *Teacher Preparation Policy*. Available at: https://www.nctq.org/publications/State-of-the-States-2021:-Teacher-Preparation-Policy.(Accessed 20 December 2021) (eng).

Tarasun, V. V. (2021, April 15–16). FutureofSpeechTherapistEducation: Improvement and Development. *Special Education: Problems and perspectives*. Materials of XIV International scientific and practical conference, Kam'yayets-Podilskyi, 191–196 (ukr).

Tomashevski, K. (2001). Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable. Available at: https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Tomasevski_Primer%203.pdf (Accessed 20 December 2021) (eng).

UNESCO (1994) *The UNESCO Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO (eng).

United Nations General Assembly. (2015). *Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development.* Resolution 70/1. United Nations General Assembly. Available at: https://www.unfpa.org/resources/transforming-our-world-2030-agenda-sustainable-development.(Accessed 20 December 2021)(eng).

VanLone, J., Panse-Barone, Ch.& Long, K. (2022). Teacher preparation and the COVID-19 disruption: Understanding the impact and implications for novice teachers. *International Journal of Educational Research Open,* 3, pp. 1–8. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100120 (eng).

TRENDS IN SPECIAL EDUCATION TEACHER TRAINING IN THE USA DURING GLOBAL PANDEMIC LOCKDOWN

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

The issue of quality teacher training has always been recognized with international acts, but the UNESCO Global Education Monitoring Report (2021) found the current state of teacher training insufficient due to the paradigm of inclusion, lack of consistency, and ineffective professional cooperation.

Among the reasons for this is the introduction of global COVID-19 pandemic. In the modern conditions the main problems of special education teachers training quality are related to lack of self-efficacy, ability to manage class activities, apply instructional strategies and involve students in educational activities. In-service teachers complain about the increase in workload, working hours, professional burnout and leave the profession. To stabilize the situation in the education system, the US government has introduced a number of financial, institutional and teaching support measures. In order to attract young people to the profession, 15 states have changed the conditions for enrolment in educational programs, including special education, simplified some organizational procedures, and proposed alternatives for field experience. However, the basic requirements of such innovations remained unchanged: maintaining the quality of field experience, the use of defined requirements and terminology for its organization and professional support of early career teachers.

Analysis of researches on this issue allows us to conclude that all educational process stakeholders are not ready for the full transition to distance learning due to insufficient quality of existing tools and cyber security for effective virtual learning and the need to improve teachers training for teaching in various formats (distance, in-person, blended, hybrid) with the ICT means. Since having gained distance learning experience while obtaining their professional education, the graduates can more easily adapt to the changing and unpredictable conditions of the present situation, teacher preparation programs introduce disciplines aimed at relevant skills developing.

Therefore, the scientific community should unite the efforts to develop the latest teaching methods considering the needs of all students within a school are catered for, including those with special educational needs.

Key words: *special education teacher training, quality of teacher training, teacher preparation in the USA, early career teachers, comparative education studies.*

Стаття надійшла до редакції / Received 30.11.2021
Прийнята до друку / Accepted 15.12.2021
Унікальність тексту 100 % (Unicheck ID1010132527)
© НиконенкоНаталія Валеріївна, 2021.

DOI: https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5-15
УДК 378.018.8

Наталія Володимирівна Савінова,
ORCID iDhttps://orcid.org/0000-0003-2617-8221
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри спеціальної освіти,
Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського
м. Миколаїв, Україна
sonata16@i.ua

Марія Ігорівна Берегова,
ORCID iD https://orcid.org/0000-0003-4784-4465
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри спеціальної освіти
Миколаївський національний університет
імені В.О. Сухомлинського
м. Миколаїв, Україна
beregova3103@gmail.com

Катерина Максимівна Кутержинська
ORCID iDhttps://orcid.org/0000-0001-6169-2168
старший лаборант кафедри спеціальної освіти
Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського
м. Миколаїв, Україна
katerina15.09.1998@gmail.com

Науковий журнал Хортицької національної академії.
Scientific Journal of Khortytsia National Academy (Серія: Педагогіка. Соціальнаробота)
Випуск 2(5)2021 https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5

КРИТЕРІАЛЬНО-ПОКАЗНИКОВА БАЗА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ

У науковій статті представлено результати пошукової роботи з аналізу технологічного аспекту формування професійної культури майбутніх вчителів-логопедів. На підставі проведеного опитування здобувачів вищої освіти, в якому взяли участь 135 студентів спеціальності 016 Спеціальна освіта бакалаврського та магістерського рівнів вищої освіти, виокремлено складові критеріально-показникової бази формування професійної культури майбутніх вчителів-логопедів. Для організації діагностичного процесу була використана технологія «S.T.A.R.» (S – ситуація, T – задача, A – активні дії, R – результат), яка дозволяє структурувати виявлені знання, уміння та навички респондентів, розподіливши їх за компонентами (професійна культура, особистісна культура, моральна культура).

Ключові слова: *технологія,інноваційні технології, компетентність, професійна культура, вчитель-логопед*

Вступ. Безперервна модернізація системи освіти в Україні актуалізує потребу в інноваційному насиченні змісту фахової підготовки науково-педагогічних кадрів, здатних працювати в сучасних умовах Нової української школи. Одним із пріоритетних завдань вищої освіти є переосмислення підходу до освітньо-професійної діяльності студентів, яка ґрунтується на формуванні у здобувачів професійної компетентності, стійкої особистісно-професійної культури, системи моральних цінностей і переконань.

Концептуальні засади підготовки фахівців спеціальної та інклюзивної освіти висвітлювали у своїх наукових дослідженнях В. Синьов (2015), А. Шевцов (2020), М. Шеремет (2015) та інші; технологічні підходи підготовки спеціальних педагогів висвітлено у працях таких науковців: М. Берегова (2021), С. Миронова (2003), Н. Пахомова (2017), Н. Савінова (2021), І. Середа (2019), Д. Супрун (2018), Л. Нічуговська та Л. Ніколенко (2020), а також інші; зміст професійної діяльності вчителя-логопеда окреслювали: Н. Савінова (2018), Н. Пахомова (2017), М. Шеремет (2015) та інші. Ці дослідження стали теоретичним підґрунтям формування професійної культури майбутніх вчителів-логопедів.

У контексті нашого дослідження набуває значення пошук шляхів формування професійної культури майбутніх вчителів-логопедів, який відбувається за декількома напрямками: вивчення проблем з удосконалення технологій навчального процесу в умовах закладу вищої освіти (С. Миронова (2003), Н. Пахомова (2017), Н. Савінова (2021), І. Середа (2019) та ін.); розробка нових педагогічних технологій (В. Синьов (2015), А. Шевцов (2020), М. Шеремет та ін.); вивчення проблем саморозвитку особистості та сформованості її життєвої компетентності (В. Нечипоренко, 2019); визначення інноваційно-технологічних особливості організації процесу формування професійної культури майбутніх вчителів-логопедів (Н. Савінова, М. Берегова, 2021), адже ефективність цього процесу залежить від наповнення змістом інноваційних технологій практико-зорієнтованої діяльності під час навчання у ЗВО.

Попри наявні наукові праці сучасних українських дослідників, що присвячені широкому спектру питань професійної освіти майбутніх фахівців спеціальної та інклюзивної освіти, проблема формування професійної культури майбутніх вчителів-логопедів залишається актуальною та у контексті глобальних викликів сучасної цивілізації потребує подальших теоретико-методологічних пошуків. Зокрема, становлення нового образу сучасного спеціального педагога відіграє провідну роль у спрямуванні дослідницьких зусиль на об’єктивізацію критеріально-пошукової бази формування професійної культури цих фахівців, чому і присвячена наша робота.

Мета роботи полягає у виокремленні критеріально-показникової бази формування професійної культури майбутніх вчителів-логопедів.

Досягнення мети забезпечується вирішенням таких **завдань**: визначити критерії, показники та діагностичні завдання формування професійної культури майбутніх вчителів-логопедів та на підставі цього виявити стан сформованості їх професійної культури.

Відповідно до поставлених завданьбули обрані **методи дослідження**: шляхом теоретичного аналізу відомих досліджень із проблеми вивчення нами були синтезовані критерії, показники формування професійної культури майбутніх логопедів. Екстраполювання отриманих результатів аналізу засобів виявлення професійної культури на предмет нашого дослідження: були сформовані діагностичні завдання, які дають змогу виявляти стан сформованості професійної культури майбутніх логопедів. Опрацювання засобами технології «S.T.A.R.» даних, отриманих в результаті організації діагностичних завдань та опитування респондентів, стало підставою для визначення дієвої критеріально-показникової бази формування професійної культури майбутніх логопедів.

Сучасні інтерпретації сутності професійної культури логопеда як відповідь на цивілізаційні виклики. В умовах корекційно-розвиткового навчання видозмінюються вимоги до особистісних і професійних якостей вчителя-логопеда, тому особливого значення набувають питання професійної, особистісної та моральної культури, що уособлюють позитивні соціально-особистісні надбання педагогічної майстерності, особистісних цінностей та комунікативної взаємодії у системі спеціальної освіти.

Під професійно важливими якостями розуміють багатофункціональні психологічні якості особистості, які впливають на продуктивність професійної діяльності, ціннісних орієнтацій особистості, які знаходяться в постійній взаємозалежній динаміці та виявляються у належному виконанні професійних обов'язків, закріплених у змісті фахової діяльності (Середа та ін., 2019, с. 57).

Зарубіжні дослідники порушують питання про складнощі організації навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку при відсутності культури. Культура розглядається ними як складний феномен, який проявляється в повсякденному житті і виступає показником, що визначає справжню освіту (Corbet, 2018). R. Chopra і N. French (2006) порівнюють підготовку педагогів до роботи з підготовкою виконавчого директора в бізнесі, адже вона забезпечує розвиток таких навичок: лідерства, співпраці, комунікативних умінь. Успішність підготовки і загалом адаптації учнів до навчання виявляється в тому випадку, коли педагоги демонструють ці навички в п'яти ключових функціональних сферах: плануванні, супроводі, підтримці, поясненнях, співробітництві (с. 139).

Схожі наукові позиції демонструють A.-M. Hansen, E.-H. Mattson (2009). Проте, ці автори в зміст підготовки, крім загальнопедагогічних, спеціальних і емоційно-інтерактивних компонентів, включають ще й організаційно-управлінський (с. 38). Дослідники вважають, що це дозволяє цілеспрямовано й послідовно розвивати у педагога здатність гнучко реагувати на особливі освітні потреби дітей і знаходити альтернативні форми комунікації з різними дітьми. A.-M. Hansen, E.-H. Mattson (2009) відзначають важливість безперервного супроводу педагогів у практиці організації інклюзивної освіти. Вчені підкреслюють, що основним компонентом підготовки педагогів є обмін досвідом з колегами. При цьому, обмін досвідом автори пропонують здійснювати за допомогою он-лайн технологій, які сприяють обговоренню проблем організації навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в режимі реального часу. Крім он-лайн спілкування, пропонується п'ять навчальних модулів, спрямованих на професійну підтримку та впровадження нових ідей щодо вдосконалення навчального процесу (с. 48).

Ми визначаємо *професійну культуру майбутнього педагога* як інтегральну якість особистості, що визначає перспективи та напрямки професійної діяльності, зміст динаміки та основні мотиви її здійснення у площині морально-етичної взаємодії з усіма учасниками освітньо-виховного процесу.

Значення новітньої технологічної складової для фахової підготовки сучасних вчителів-логопедів. Відкритість і доступність до

здобуття освіти, впровадження у практику роботи спеціальних педагогів нових засобів, методів та навчально-розвиткових технологій висувають нові вимоги до насичення змісту професійної підготовки вчителів-логопедів і формування їх професійної культури. Наголосимо, що ефективне вирішення корекційно-навчальних педагогічних завдань, що стоять перед національною системою освіти України, є можливим завдяки впровадженню інноваційних підходів у процес фахової підготовки майбутніх вчителів-логопедів.

Формування професійної культури висококваліфікованих кадрів неможливо здійснити без використання інноваційних технологій навчання. Інноваційне насичення змісту технологій навчання фахівців галузі спеціальної та інклюзивної освіти ефективно впливає не лише на процес підготовки висококваліфікованих кадрів та осучаснюють систему освіти загалом, а й формують у майбутніх вчителів-логопедів креативність, здатність творчо реалізувати педагогічні задачі, оригінальність та гнучкість ідей, вміння створювати корекційно-розвивальне та активно-ігрове середовище для дітей з особливими освітніми потребами.

Звернемося до словникових джерел з метою уточнення сутності поняття «інновація». Словник іншомовних слів (за ред. Л. Музичко) визначає сутність поняття «інновація» (у перекладі з латинської) як «нововведення» (*Словник іншомовних слів*, 2019, с. 98). Словник термінів і понять сучасної освіти (за ред. Л. Михайлової) трактує сутність поняття «інноваційні педагогічні технології» як систематичне та цілеспрямоване впровадження в освітній процес елементів інноваційної діяльності (*Словник термінів*, 2020, с. 36). Отже, можемо говорити про те, що інноваційна педагогічна технологія є успішним результатом інноваційної діяльності, в ході якої було реалізовано певний продукт (у тому числі і навчальний) або практично вдосконалено певну технологію чи методику.

Інновація в освіті – це процес впровадження в освітню діяльність нових ідей, засобів, форм, методів та технологій навчання (Огієнко, Калюжна та ін., 2015, с. 27).

Сутність інтегрованого поняття «інноваційна діяльність в системі спеціальної освіти» визначається нами як оновлення освітньої практики шляхом освоєння й провадження новітніх способів, засобів, дидактичних моделей для досягнення встановлених педагогічних цілей.

Дослідники акцентують увагу на різноманітті педагогічних технологій (Таран та ін., 2017, с. 251–268). Зосередимо увагу на декількох із них. Так, до традиційних технологій навчання, за даними М. Михайліченко та Я. Рудик (2016), відносяться: пояснювально-ілюстративні технології (відсоток використання в освітньому процесі даної технології становить 28,5 %); проблемні технології (відсоток практичного впровадження даної технології становить 19,7 %); програмовані технології (впровадження в освітній процес даної технології становить 36,4 %); диференційовані технології (впровадження даної технології становить 15,4 %) (с. 27)

Н. Савінова та М. Берегова (2021) стверджують, що новітні технології навчання є більш сучасними та модернізованими, їх впровадження в освітній процес робить його високоякісним та передбачає орієнтацію на творчість ідей та самостійність студентів у досягненні поставлених педагогічних цілей та формування професійної культури майбутніх логопедів (с. 207). Авторки наводять зразок підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського до професійної діяльності та формування їхньої професійної культури, яка відбувається шляхом систематичного використання інноваційних технологій навчання. Для виявлення кореляції між створеними технологічними умовами та результатами освітнього процесу в Миколаївському національному університеті імені В. О. Сухомлинського має бути проведене емпіричне дослідження, результати якого, по-перше, можуть стати унаочненням ефективного впливу впровадження новітніх технологій навчання, як технологічної складової формування образу сучасного логопеда-

педагога. По-друге, можуть виявити потенційні, стимульовані новітніми технологіями, властивості сучасного вчителя-логопеда, які якісно доповнять складові його професійної культури.

Визначення стану сформованості професійної культури студентів спеціальності 016 «Спеціальна освіта» Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. З метою з'ясування стану сформованості професійної культури майбутніх вчителів-логопедів було проведено опитування здобувачів вищої освіти. В опитуванні взяли участь 135 студентів спеціальності 016 «Спеціальна освіта» І (бакалаврського) та ІІ (магістерського) рівнів вищої освіти. Використання технології «S.T.A.R.» (S – ситуація,T – задача, A – активні дії, R – результат) дозволяє структурувати виявлені знання, уміння та навички респондентів, розподіливши їх за компонентами (професійна культура, особистісна культура, моральна культура).

Перший етап «S – ситуація». Його основна мета полягає в з'ясуванні мотивації студентів на здійснення професійної діяльності. Під поняттям «професійна мотивація» розуміємо дію комплексів внутрішніх стимулів особистості, які обумовлюють її професійне самовизначення та спрямовують діяльність на досягнення певних цілей. Результати проведеного опитування засвідчили, що 31,4 % усіх здобувачів мотивувала престижність професії (її соціальне визначення у суспільстві); 42,9 % привела у професійну діяльність самозорієнтованість (в основі лежить спрямування на вдосконалення себе та своїх певних якостей або мотиви допомогти комусь у своєму близькому оточенні); соціальні мотиви (тенденції розбудови спеціальної та інклюзивної освіти, збільшення кількості дітей з порушеннями мовлення у суспільстві) обумовили вибір професії 22,9 % студентів, мотиви-примуси (авторитарність батьків, бюджетна пропозиція форми навчання та інші) зіграли вирішальну роль для 2,8 % здобувачів (рис. 1).

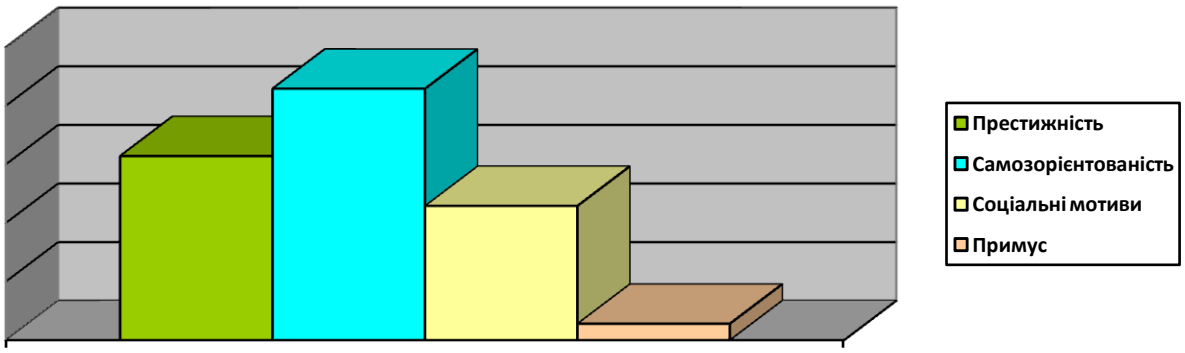

Рис. 1. Кількісні показники опитування щодо мотиваційної спрямованості здобувачів «S» (у %)
(Джерело: дані, отримані авторами статті)

Другий етап «T – задача», метою якого є виявлення професійних завдань, що виокремлюють студенти для своєї діяльності. 48,6 % опитуваних респондентів наголосили, що професійні обов'язки та необхідні зобов'язання до виконання завдань затверджені посадовими інструкціями вчителя-логопеда; 37,1 % здобувачів, окрім посадових інструкцій, окреслили особистісно-моральні та соціальні завдання вчителя-логопеда як особистості; 14,3% респондентів не змогли точно окреслити сферу діяльності та власні професійні завдання (рис. 2).

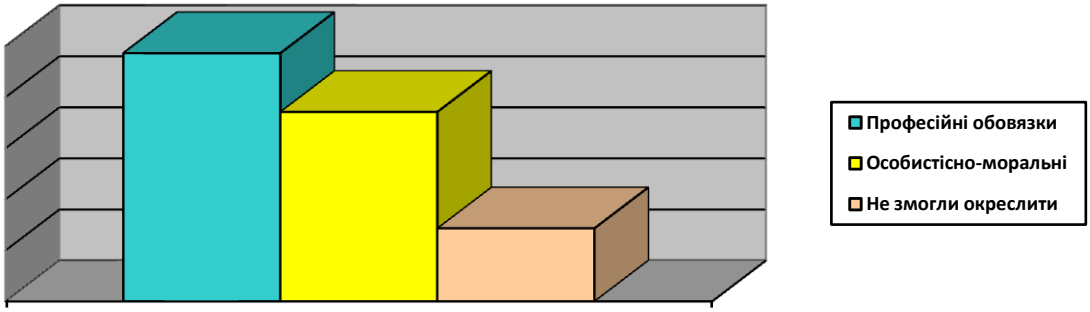

Рис. 2. Кількісні показники опитування щодо диференціації професійних завдань «Т» (у %). (Джерело: дані, отримані авторами статті)

Третій етап «А – активні дії». Його мета – виявлення додаткової діяльності студентів, яку вони здійснюють для власного професійного зростання. Підвищення своєї кваліфікації шляхом прийняття участі у конференціях, семінарах, курсах, тренінгах міжнародного та всеукраїнського рівнів засвідчили 42,8 % студентів; самоосвітньою діяльністю з використання технічних засобів навчання займаються 48,6% (онлайн-вебінари, вивчення науково-педагогічної літератури та інше). Проте 8,6% здобувачів вищої освіти не використовують додаткові джерела для підвищення власного рівня професіоналізму (рис. 3).

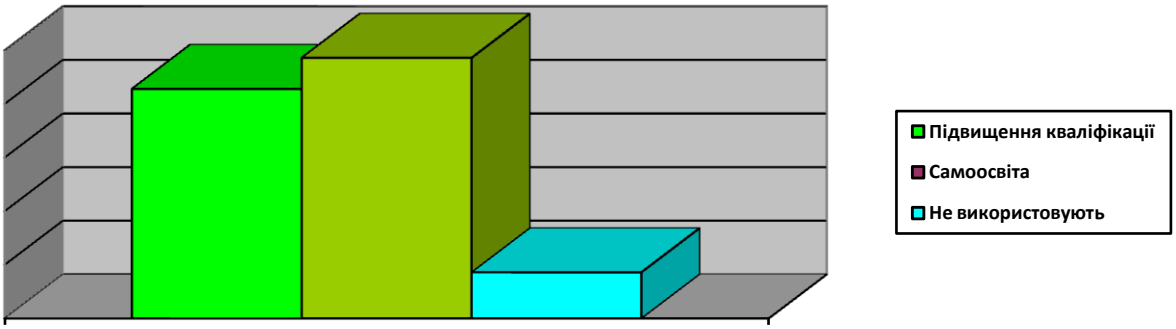

Рис. 3. Кількісні показники опитування щодо додаткової діяльності студентів з професійного зростання «А» (у %). (Джерело: дані, отримані авторами статті)

Четвертий етап «R – результат». Його метою є виявлення перспектив подальшого професійного розвитку студентів після закінчення навчання. Результати показали, що 71,5 % студентів у подальшому планують бути типовими штатними працівниками загальноосвітніх структур, закладів дитячої освіти, інклюзивно-ресурсних центрів, реабілітаційних та спеціальних установ; 11,4 % студентів у майбутньому планують виконувати обов'язки керівників закладів ЗЗСО, ЗДО, ІРЦ та РЦ; 11,4 % планують у подальшому відкрити власну підприємницьку діяльність (розвиваючі дитячі центри, приватні школи та садочки), а 5,7 % зосереджені на продовженні навчання на другому (магістерському) та третьому (освітньо-науковому) рівнях вищої освіти (рис. 4).

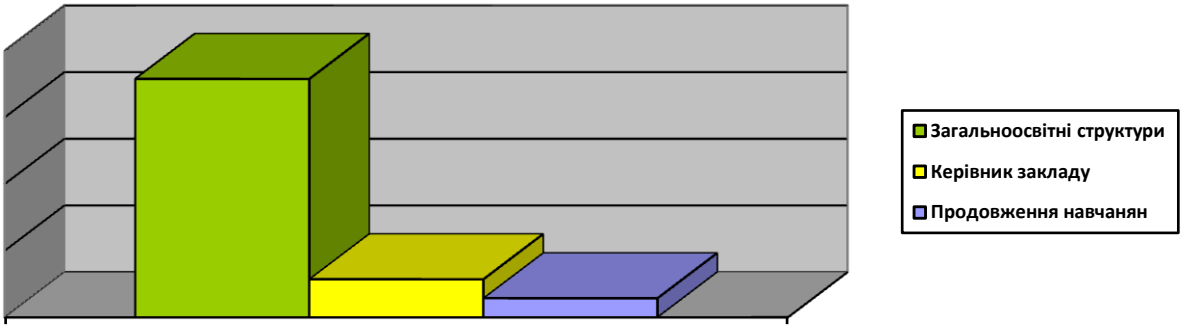

Рис. 4. Кількісні показники опитування щодо подальшого життя після закінчення ЗВО «R» (у %).(Джерело: дані, отримані авторами статті)

Отже, у процесі проведення опитування нами було з'ясовано, що більшість респондентів планують здійснювати власну професійну діяльність чітко в межах посадових обов'язків. Проте 37,1% здобувачів усвідомили, що окрім посадових інструкцій, фахівець має виконувати і інші особистісно-моральні та соціальні завдання вчителя-логопеда як особистості. Результати дослідження показали, що майже половина респондентів відчувають потребу у безперервному розвитковому процесі, що спонукає їх додатково займатися власним професійним зростанням. Самоосвітня діяльність окремих майбутніх вчителів-логопедів активізується та демонструє певний рівень сформованості ціннісних орієнтацій та особистісних прагнень до вдосконалення своєї професійної майстерності.

Критерії, показники та рівні сформованості професійної культури майбутніх вчителів-логопедів. Результати, отримані нами у процесі діагностичного вивчення, дали нам змогу визначити критеріально-показникову базу формування професійної культури майбутніх вчителів-логопедів. За основу була взята логіка побудови технології «S.T.A.R.» (S – ситуація,T – задача, A – активні дії, R – результат). Базовий зміст – теоретико-методолоічні напрацювання українських вчених (Н. Пахомової, Н. Савінової, В. Синьова, М. Шеремет та інших). Осмислення та інтерпретація отриманих даних дала змогу виявити затребувані здобувачами вищої освіти складові професійної культури: ті якості, які формуються та є усвідомленими, проте потребують подальшої технолого-методичної підтримки. Ці якості доповнили образ сучасного вчителя-логопеда та, відповідно, визначили напрямок подальшого удосконалення процесу формування професійної культури майбутніх вчителів-логопедів.

Перший критерій оцінки:культура професійної комунікабельності відображає рівень володіння еталонним мовленням із дотриманням усіх усталених вимог української мови (орфоепічних норм, лексико-граматичним оформленням та ін.), інтонаційно змістове насичення висловлювання, ступінь ерудиції та загальної толерантності, усвідомлене та поважне ставлення до співрозмовника як суб'єкта педагогічного процесу.

Критеріальними показниками визначено:

стилістично-смислове оформлення висловлювання характеризується вмінням дотримуватись нормативності та доцільності викладу інформації, стилістичним чуттям узгодження слів, правильністю та вправністю мовленнєвої діяльності, умінням доречно висловлюватись відповідно до вимог ситуації;

професійно-педагогічне спілкування характеризується комплексом мовленнєвої майстерності, сукупністю компонентів свідомості (інтелектуальної, емоційної та практично-дійової), вмінням будувати спілкування на основі руйнування психологічних бар'єрів, передавати особисту зацікавленість, доброзичливість, дотримуватись етично-професійних норм, вдосконалювати навички ефективної вербальної та невербальної взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу, встановлювати довірливі

стосунки з ними на засадах морально-правової виваженості, довіри.

Другий критерій оцінки:особистісно-професійна компетентність відображає ступінь сформованості ціннісних професійний орієнтацій особистості, динамічну діяльність, нестандартність та гнучкість мислення, постійне збагаченням обсягу спеціальних знань, інтересів, умінь, розширення світогляду, творче розуміння нестандартних педагогічних проблемних ситуацій. Особистісно-професійна діяльність є компетентністю, яка характеризується пізнавально-педагогічною спрямованістю вчителя-логопеда, його соціальною та моральною зрілістю, комплексом систематизованих знань, готовністю до творчості, гуманістичними переконаннями, справедливістю, витримкою та самокритичністю.

Критеріальними показниками визначено:

особистісно-моральна культура, що характеризується морально-етичними нормами та особистісними ціннісними орієнтаціями, комплексом моральних почуттів, життєвих орієнтацій (ідеалів, традицій, норм, категорій), внутрішньою здатністю творити, діяти не за зовнішнім примусом, а за нормами внутрішньої свідомості та добровільності, ступенем дотримання загальнокультурних норм та правил поведінки, в яких відбивається ставлення вчителя-логопеда до процесу навчання, колег, учнів, їх батьків та членів суспільства загалом, усвідомлення своєї моральної відповідальності та готовності виконувати свої професійні обов'язки.

Самоосвітня діяльність характеризується її спрямованістю на особистісний саморозвиток та самовдосконалення, передбачає постійне оновлення та поглиблення знань, узагальнення перспективного досвіду інших фахівців галузі спеціальної освіти, полягає у задоволенні власних освітніх практико-зорієнтованих інтересів та об'єктивних потреб закладу освіти.

У процесі формування професійної культури майбутніх вчителів-логопедів відбувається засвоєння базових цінностей, які закладені у досвіді фахової діяльності та виявляються в діяльності, як характеристиці особистості, що засвідчує максимальний рівень розвитку особистісно-професійних якостей та властивостей індивідуума.

Оскільки професійна культура є комплексним поняттям, що включає в себе інтегровані якості особистості, такі як: високий рівень моральної деонтологічної культури, спілкування та поведінки, фахової теоретико-методологічної підготовки та мотиваційної спрямованості на саморозвиток, нами було визначено *рівні її сформованості.*

Аналітико-адаптивний рівень передбачає наявність у вчителя-логопеда нестійких теоретичних професійних та морально-етичних знань, уміння адаптуватися в умовах логокорекційного процесу є поверховими та несистемними, комунікативна взаємодія з учасниками навчально-розвивального процесу носить стихійний характер, мають місце помилки у практичній роботі, а прагнення до підвищення власної кваліфікації відсутнє. Цей рівень характеризує процес професійної адаптації, цілі якої ще не мають чіткого оформлення.

Продуктивно-діяльнісний рівень характеризує наявність достатньої теоретичної бази, сформованість практичних умінь і навичок, що полягають у можливості самостійно планувати дії учасників навчального процесу, впроваджені запозичених методів, прийомів та форм навчально-корекційної роботи, наявні труднощі у встановленні міжособистісних ділових контактів з батьками дітей та іншими педагогами.

Практико-новітній рівень визначається системними та стійкими практичними знаннями вчителя-логопеда, що готовий до вчинків, які відповідають нормам та правилам професійної культури, зацікавленістю до підвищення педагогічної майстерності. Фахівець такого рівня здатний використовувати у своїх логопедичній практиці новітні прийоми та засоби корекції, проявляє креативність та оригінальність ідей, встановлює доброзичливі контакти з усіма учасниками навчально-розвиткового середовища, обирає оптимальні шляхи вирішення нестандартних педагогічних проблем.

Діагностичні завдання, що спрямовані на виявлення стану сформованості професійної культури вчителів-логопедів та відповідають виокремленим критеріальним показникам.

Наведемо приклади декількох розроблених нами діагностичних завдань (зі шкалою оцінювання їхнього виконання).

1) Ток-шоу «Дискусії інновацій».

Мета: визначити стан лексико-граматичної доцільності та виваженості висловлювання.

Обладнання: папір для нотаток, ручка, тематичні навчально-методичні посібники та допоміжні джерела.

Процедура виконання. Експериментатор пропонує студентам у вільній формі висловити їх думку стосовно новітніх тенденцій в освітньому процесі.

Шкала оцінювання результатів:

Високий рівень (3 бали) – студент використав професійну лексику, граматично правильно оформив висловлювання, виявив високий рівень деонтологічної культури, педагогічну майстерність та тактовність під час відкритої дискусії, мовлення його виразне та емоційно насичене за рахунок інтонаційно-виразної акцентуації особливо важливих моментів, на які слід звернути увагу.

Середній рівень (2 бали) – студент контролює власне мовлення, виявляє стриманість у своїх емоційних проявах, в напружених ситуаціях може проявляти інтонаційні зриви, під час розгублення допускає у мовленні декілька граматичних чи лексичних помилок, які одразу виправляє.

Низький рівень (1 бал) – спостерігається розгублена та дратівлива тональність спілкування, часті інтонаційні скачки, знижений рівень саморегуляції, у мовленні допускаються помилки, які, через надмірну емоційну напругу, студент не помічає.

2) Коуч-завдання «Діалектика освіти».

Мета: дослідити рівень професійно-педагогічної комунікації майбутніх вчителів-логопедів.

Обладнання: комплект ситуативних завдань.

Процедура виконання. Експериментатор пропонує ситуації, які мають певне емоційне навантаження, студенти мають проаналізувати дану ситуацію та віднайти оптимальні шляхи відновлення емоційно-стабільної атмосфери, поглянувши на сутність проблеми під іншим кутом.

Ситуація № 1. На груповому занятті Іванко весь час бешкетує та показує своє незадоволення, при цьому на індивідуальних заняттях хлопчик робить значні успіхи.

Ситуація № 2. Після тривалого пропуску занять з логопедом батьки обурливо висловились стосовно кваліфікації вчителя, який некваліфіковано працював з їх дитиною, мовлення якої за останній місяць погіршилося.

Шкала оцінювання результатів:

Високий рівень (3 бали) – студент володіє комунікативними навичками, гнучко реагує на зміни ситуації, виявляє усвідомлену поведінку незалежно від ситуацій, доброзичливість, чуйність, готовність надати допомогу іншому, здійснює позитивний вплив на оточуючих.

Середній рівень (2 бали) – студент володіє навичками педагогічного такту, виявляє стриманість у своїх діях, намагається справити про себе позитивне враження та уникнути неприємностей будь-яким доступним йому методом.

Низький рівень (1 бал) – поведінка студента нестійка, спостерігається висока вірогідність нервово-психічних зривів, знижений рівень саморегуляції, залежність поведінки від впливу оточуючих та від власного емоційного стану.

3) Відкритий мікрофон «Організація клубу допомоги».

Мета: перевірити стан сформованості особистісної та моральної культури майбутніх вчителів-логопедів.

Обладнання: картки червоного та чорного кольору, олівець, кошик.

Процедура виконання. Експериментатор роздає дві картки учасникам та пропонує дати поради на тему: «Як правильно спілкуватися з іншими педагогічними працівниками закладу освіти» та «Чого не можна робити в діалозі з батьками дітей». Усі картки розкладаються у два кошика та обговорюються у групі.

4) Метод самоорганізації «Педагогічний такт».

Мета: дослідити уміння до саморегуляції власної поведінки.

Обладнання: ватман, олівець.

Процедура виконання. Експериментатор пропонує учасникам дібрати по два мотиваційних

речення, що допомагають вчителю-логопеду знайти вихід із складної педагогічної ситуації. Інші учасники оцінюють правильність виконання.

Шкала оцінювання результатів виконання завдання «Педагогічний такт» та «Організація клубу допомоги»

Високий рівень (3 бали) – швидко та творчо знаходить вихід зі складної морально-етичної ситуації, використовує педагогічний та життєвий досвід, гуманне ставлення до дитини, професійна етика знаходиться на високому рівні, у будь-якій ситуації фахівець підбирає вербальні та невербальні засоби спілкування, творчо реалізує нові технології морально-етичної взаємодії, прагне наближення до еталонних зразків особистісно-моральної культури.

Середній рівень (2 бали) – використовує на практиці напрацьований ним певний алгоритм дій вирішення морально-етичної проблеми, адаптуючи до нових умов елементи пошуку нових рішень у стандартних етичних професійних ситуаціях, відтворює теоретичний пізнавальний матеріал, але нестандартні конфліктні ситуації не може вирішити одномоментно.

Низький рівень (1 бал) – простежується поверховий рівень знань з моральної вихованості, використовує досвід минулих років, не додає власного бачення при вирішенні ситуацій, важко контролює свої емоції та дії під час вирішення складних ситуацій

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Сучасний освітній простір спрямовується на вдосконалення підготовки фахівців спеціальної освіти нового покоління з високим рівнем професійної культури, що визначається динамічно-оцінним ставленням вчителя-логопеда до професійної реальності, в якій цілі та етичні норми є уподобанням перспективного педагогічного саморозвитку. Професійний портрет сучасного вчителя-логопеда визначається цілеспрямованістю, стабільністю освітньо-корекційної діяльності, осмисленням толерантності професійної поведінки, що відповідає нормам та правилам загальної культури, позитивно-емоційною спрямованістю на професійний результат та досягнення.

Професійна культура майбутнього вчителя-логопеда виражається високим ступенем творчої самовіддачі, широким професійним світоглядом, великим обсягом спеціальних знань, інтересів, умінь, творчим розумінням проблемних ситуацій, розвинутими продуктивними здібностями.

За результатами проведеного нами опитування було визначено, що здобувачів вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта мотивувала престижність професії та мотиви допомогти комусь у своєму близькому оточенні, більшість опитуваних респондентів наголосили, що професійні обов'язки вчителя-логопеда затверджені посадовими інструкціями; окрім посадових інструкцій, окреслили особистісно-моральні та соціальні завдання вчителя-логопеда як особистості. Діагностичні зрізи дали нам змогу визначити критеріально-показникову базу формування професійної культури майбутніх вчителів-логопедів: культура професійної комунікабельності, особистісно-професійна компетентність. Нами розроблено комплекс діагностичних завдань до кожного з виокремлених критеріальних показників та сформовано шкалу оцінювання їх виконання, що у подальшому дозволить розробити дидактичну модель формування професійної культури майбутніх вчителів-логопедів.

Література

Інноваційні педагогічні технології: посібник (За ред. О. І. Огієнко; Авт. кол. : О. І. Огієнко, Т. Г. Калюжна, Ю. С. Красильник, А. О. Мільто, Ю. А. Радченко, К. В. Годлевська, Ю. М. Кобю). Київ. Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2015. 314 с.

Миронова С. Концептуальні основи підготовки вчителя-дефектолога до корекційної роботи у спеціальних закладах. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2003. Вип. 17. С. 19–24.

Михайліченко М. В., Рудик Я. М. Освітні технології: навчальний посібник. Київ : ЦП «КОМПРИНТ», 2016. 583 с.

Нечипоренко В. В., Ястребова В. Я. Розвиток професійної готовності менеджерів освіти до системної осрганізації 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. 104–121. DOI : https://doi.org/10.51706/2707-3076-2019-1-12

Нічуговська Л. І., Ніколенко Л. М.Розвиток інклюзивно орієнтованих компетентностей майбутніх педагогів спеціальної освіти в умовах магістратури *Науковий журнал Хортицької національної академії. ScientificJournalofKhortytsiaNationalAcademy*. (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. 109–118. DOI: https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3-11

Пахомова Н. Г. Мотивація як основа формування інтегративних знань у процесі професійної підготовки. *Психологія і особистість.* 2017. № 1 (11). С. 223–236.

Савінова Н. В. Проблеми підготовки майбутніх вчителів-логопедів до роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки:* зб. наук. пр. / за ред. проф. Тетяни Степанової. № 3 (62), вересень 2018. Т.2. Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2018. С. 283–285.

Савінова Н. В., Берегова М. І. Дидактико-практична підготовка майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах освітнього інклюзивного простору : монографія. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2021. 260 с.

Середа І. В., Савінова Н. В., Стельмах Н. В., Білюк О. Г. Визначення рівнів сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності педагогів загальноосвітнього навчального закладу. Інформаційні технології і засоби навчання. Том 74. № 6 (2019). Випуск 6. С. 56–70. DOI : https://doi.org/10.33407/itlt.v74i6

Синьов В. М., Шеремет М. К. Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал*. МОН України, Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка ; [редкол.: А. А. Сбруєва, О. Є. Антонова, Дж. Бішоп та ін.]. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2015. № 7 (51). С. 390–396.

Словник іншомовних слів (за ред. Л. В. Музичко, Л. М. Шкарапута, С. В. Морозов. Київ. Наук. Думка. 2019. с. 98–101.

Словник термінів і понять сучасної освіти (уклад. : Л. М. Михайлова, О. В. Пагава, О. В. Проніна). За заг. ред. Л. М. Михайлової. Сєвєродонецьк, 2020. 194 с.

Супрун Д. М. Теорія та практика професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти. дис. … д-ра пед. наук. / НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2018. 657 с.

Таран О. П., Бабич Н. М., Супрун Г. В., Мельніченко Т. В., Кібальна К. О. Інноваційне застосування методу case-study в професійній підготовці майбутніх фахівців спеціальної освіти (логопедів). *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки).*Випуск № 9 (2017). С. 251–268.

Шевцов А. Г., Ласточкіна О. В, Никоненко Н. В. Підготовка вчителів спеціальної освіти в Україні та за кордоном в умовах дистанційного навчання. Information Technologies and Learning Tools , 2020, № 3, С. 240–261.

Corbet J. Inclusive education and school culture. International Journal of Inclusive Educaition. 1999. Vol. 3, No. 1. 53–61. URL : http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/136031199285183 (дата звернення: 17.08.2018).

French N. K., Chopra R. V. Teachers as Executives *Theory Into Practice.* 2006. V. 45. № 3. P. 135–145.

Mattson E.-H. Inclusive and exclusive education in Sweden: principals opinions and experiences / E.-H. Mattson, A.-M. Hansen *European Journal of Special Needs Education*. 2009. Vol. 24. № 4. P. 34–56.

Peters S. J. Inclusive education: achieving education for all by including those with disabillities and special education needs *Disability group*. The World Bank, 2003. 133 p.

References

Corbet, J. (1999). Inclusive education and school culture. International Journal of Inclusive Educaition. Vol. 3, No. 1. 53–61. URL: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/136031199285183 (дата звернення: 17.08.2018) (eng).

French, N. & Chopra, R. (2006). Teachers as Executives *Theory Into Practice*. 2006. V. 45. № 3. 135–145 (eng).

Mattson, E.-H. & Hansen, A.-M. (2009).Inclusive and exclusive education in Sweden: principals opinions and experiences *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 24. №. 4. 34–56 (eng).

Muzychko, L. V., Shkaraputa, L. M. & Morozov, S. V. (Eds). (2019). Dictionary of foreign words : Naukova Dumka Publishing. 98–101 (ukr).

Mykhaylichenko, M. V. & Rudyk, YA. M. (2016). Educational techniques: textbook. Kyiv: «KOMPRYNT» Publishing (ukr).

Mykhaylova, L. M., Pahava, O. V. & Pronina, O. V. (Eds). (2020). Dictionary of terms and notions of contemporary education. General editor L. M. Mykhailova. Sievierodonetsk (ukr).

Myronova, S. (2003). Conceptual bases of training teacher-defectologists for remedial work in special establishments. Bulletin of Lviv University. Pedagogical series. Issue. 17. 19–24 (ukr).

Nechyporenko, V.& Yastrebova, V. (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. Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy of Zaporizhzhia Regional Council. Iss. 1(1). 104–121. https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3-11 (ukr).

Nichuhovska, L. I. & Nikolenko, L. M. (2020). Development of inclusive competencies in future special education teachers when studying for Master's degree *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). 109–118. https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3-11 (ukr).

Ohiienko, O. I., Kaliuzhna, T. H., Krasylnyk, YU. S., Milto, A. O., Radchenko, YU. A., Hodlevska, K. V. & Kobiu, YU. M. (2015). Innovative pedagogical techniques : manual. Kyiv. Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (ukr).

Pakhomova, N. H. (2017). Motivation as a basis for the formation of integrative knowledge in the process of professional training. *Psychology and personality*. № 1 (11). 223–236 (ukr).

Peters, S. J. (2003).Inclusive education: achieving education for all by including those with disabilities and special education needs *Disability group*. The World Bank. (eng).

Savinova, N. V. & Berehova, M. I. (2021). Didactic and practical training of future correctional teachers to work in an inclusive educational space : monograph : Publishing House «Helvetyka» (eng).

Savinova, N. V. (2018). Problems of training future teachers-speech therapists to work in the conditions of developmental active-game environment. Scientific Bulletin of Sukhomlynsky Mykolaiv National University. Pedagogical Sciences : Sukhomlynsky Mykolaiv National University. № 3 (62). 283–285.

Sereda, I. V., Savinova, N. V., Stelmakh, N. V. & Biliuk, O. H. (2019). Determining the formation levels of information and communication competence in secondary school teachers. *Information technologies and teaching aids*. Volume 74 № 6. 56–70. https://doi.org/10.33407/itlt.v74i6

Shevtsov, A. H., Lastochkina, O. V. & Nykonenko, N. V. (2020). Training of special education teachers in Ukraine and abroad in the conditions of distance learning. *Information Technologies and Learning Tools*, № 3, 240–261 (ukr).

Suprun, D. M. (2018). Theory and practice of professional training of psychologists in the field of special education. Thesis for the Degree of the Doctor of Pedagogical Sciences : National Pedagogical Dragomanov University (ukr).

Synov, V. M. & Sheremet, M. K. (2015). The main trends in the modernization of the training of correctional teachers in terms of reforming the education sector *Pedagogical sciences: theory, history, innovative techniques : scientific journal* / Ministry of Education and Science of Ukraine, Sumy Makarenko State Pedagogical University. № 7 (51). 390–396 (ukr).

Taran, O. P., Babych, N. M., Suprun, H. V., Melnichenko, T. V. & Kibalna, K. O. (2017). Innovative application of the case-study method in the professional training of future specialists in special education (speech therapists). *Current issues of correctional education (pedagogical sciences)*. Issue № 9. 251–268 (ukr).

CRITERIA-INDICATIVE BASE FOR PROFESSIONAL CULTURE FORMATION IN FUTURE SPEECH THERAPISTS

Nataliia Savinova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at theDepartment of Special Education, V.O. Sukhomlynskyi Mykolaiv National University, Mykolaiv, Ukraine,e-mail: sonata16@i.ua

Mariia Berehova,Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Departmentof Special Education,V.O. Sukhomlynskyi Mykolaiv National University, Mykolaiv, Ukraine,e-mail: beregova3103@gmail.com

Kateryna Kyterzhynska,Senior Laboratory Assistant at the Department of Special EducationV.O. Sukhomlynskyi Mykolaiv National University, Mykolaiv, Ukraine,e-mail: katerina15.09.1998@gmail.com

The purpose of the article is to develop the innovative learning technologies, identify criteria and indicators of the formation of professional culture in future speech therapists.

Since professional culture is a complex concept that includes integrated personality qualities, such as a high level of moral culture, culture of speech and behavior, deontological culture, professional theoretical and methodological framework and further motivational focus on self-development. We have also identified levels its formation: analytical-adaptive level, productive-activity level and practical-novelty level.

The latest learning technologies are more modern and modernized, their introduction into the educational process makes it high quality and provides a focus on creativity of ideas and independence of students in achieving pedagogical goals.

The teacher-speech therapist must have the skills to develop and effectively implement innovative approaches, including the ability to reflect, the ability to compare different points of view, express their own position, scientifically substantiate and defend it professionally, independently design the educational process within certain positions, ensuring the effectiveness of the correctional process.

The analysis of the scientific publications allowed us to develop and present innovative technologies for the formation of professional culture of future speech therapists.

Training of applicants for higher education, specialty 016 "Special Education" of V. O. Sukhomlynskyi Mykolaiv National University to professional activity is carried out through the systematic use of comprehensive tools to enhance the cognitive activity and efficiency of students, improving their theoretical knowledge and skills, active interaction between all participants in the educational process.

In order to find out the state of formation of the professional culture of future speech therapists, a survey of higher education students was conducted. 135 students of specialty 016 "Special Education" of I (bachelor's) and II (master's) levels of higher education took part in the diagnostics. Using the innovative S.T.A.R. approach (S - situation, T - task, A - active actions, R - result) allows to structure the revealed knowledge, abilities and skills of respondents, having distributed them according to components (professional culture, personal culture, moral culture).

Key words: innovative technologies, competence, professional culture, teacher-speech therapist.

Авторський внесок кожного із співавторів: *Савінова Н. В. – 40 %, Берегова М. І. – 30 %, Кутержицька К. М. – 30 %.*

Стаття надійшла до редакції / Received 30.11.2021
Прийнята до друку / Accepted 15.12.2021
Унікальність тексту 97,5 % (Unicheck ID1010582522)
© Савінова Наталія Володимирівна, Берегова Марія Ігорівна, Кутержинська Катерина Максимівна, 2021.

Науковий журнал Хортицької національної академії.
Scientific Journal of Khortytsia National Academy (Серія: Педагогіка. Соціальнаробота)
Випуск 2(5)2021 https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5

DOI: https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5-16
УДК 376.42

ТетянаАндріївнаСаєнко
ORCIDiDhttps://orcid.org/ 0000-0001-6886-4495
викладач кафедри педагогіки та методик навчання
Хортицької національної академії
м. Запоріжжя, Україна
tetyanasaenko@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОГО ПРОЦЕСУ ДЛЯ ДІТЕЙ З СИНДРОМОМ ДАУНА НА РІЗНИХ ВІКОВИХ ЕТАПАХ ЇХНЬОГО РОЗВИТКУ

У оглядовій статті досліджена вертикальна структура державних реабілітаційно-освітніх установ з позиції надання ними реабілітаційних та освітніх послуг дітям із синдромом Дауна на всіх вікових етапах їхнього розвитку. На основі детального аналізу психомоторного профілю дітей з синдромом Дауна та виділення сильних і слабких сторін їхнього розвитку представлено авторське бачення щодо особливостей організації психолого-педагогічного супроводу дітей різного віку окресленої категорії у процесі корекційно-розвиткової роботи.

Ключові слова: *синдром Дауна, корекційно-розвитковий процес, особливості психофізичного розвитку, спеціальна освіта, інклюзивна освіта, раннє втручання.*

Вступ. Зростання кількості дітей із синдром Дауна, який вважається найрозповсюдженішим серед генетичних порушень, останнім часом привертає все більше уваги українських та закордонних вчених. Поширеність цього синдрому у світі є неоднорідною. Центр медичної статистики МОЗ України щороку реєструє від 400 до 450 новонароджених дітей з синдромом Дауна. Разом із цим Центр з контролю та профілактики захворювань у світі надає такі дані: Великобританія – показник народжуваності дітей даної нозологічної групи досягає 900 осіб на рік; Європа реєструє кожного року більше 9000 дітей з цією генетичною аномалією; Сполучені Штати Америки – щорічно народжуються близько 5500 дітей з синдромом Дауна; відповідно, загальний статистичний показник досягає 220 тисяч новонароджених дітей з синдромом Дауна на рік.

З боку дефектологів, психологів, логопедів та інших фахівців у сфері спеціальної освіти зростає запит на поглиблення наукових досліджень особливостей психофізичного розвитку дітей цієї нозологічної групи, розробку діагностичного інструментарію та методів корекційно-розвиткового впливу. З'ясування зазначених наукових проблем, на нашу думку, може інтенсифікувати розвиток реабілітаційної системи для дітей раннього віку з синдромом Дауна та подальшому їхньому включенню в дошкільне та загальноосвітнє інклюзивне середовище, «позитивно реагуючи на різноманіття характеристик учнів та враховуючи їхні індивідуальні відмінності» (Нечипоренко, Ястребова, 2019, с. 105).

Дослідження особливостей психофізичного розвитку, діагностики та корекційного супроводу дітей з синдромом Дауна здійснено багатьма українськими та зарубіжними вченими. Зокрема, особлива увага приділена проблемам організації системи раннього втручання. Г. Кукуруза, О. Кирилова, В. Кашіна-Ярмак, О. Ковтун (2014) розглядають мультидисциплінарний підхід до оцінки психомоторного розвитку дітей раннього віку даної нозологічної групи та пропонують методичні рекомендації щодо медико-психологічного супроводу дітей раннього віку з синдромом Дауна, засновані на сімейноцентрованій моделі допомоги. А. Савицький (2012) аналізує особливості психофізіологічного розвитку дітей з цим генетичним порушенням, формує перспективи корекційно-розвиткового супроводу спрямованого на ранній розвиток дітей з синдромом Дауна. О. Чеботарьова, І. Гладченко, Н. Ліщук (2018) розкривають сутність ранньої комплексної допомоги дітям з синдромом Дауна, надають методичні рекомендації щодо організації корекційно-розвиткового середовища в умовах реабілітаційних установ та родинного виховання. В коло наукових інтересів вітчизняних вчених

останнім часом також потрапляє питання формування соціально-комунікативних навичок дітей з синдромом Дауна. Дослідження проблематики формування комунікативних навичок у дітей даної нозологічної групи представлено в роботі Р. Ковтуна (2011), автором розроблено систему психологічної корекції комунікативних здібностей дітей 6-11 років із синдромом Дауна. Психофізіологічні особливості соціальної взаємодії дітей з даною генетичною аномалією розкрито О. Максименко, С. Кубіцьким (2018), в дослідженні представлений соціально-педагогічний супровід дітей дошкільного віку з синдромом Дауна в закладах дошкільної освіти з інклюзивною формою навчання. Н. Пахомовою (2019) окреслено основи формування невербальної комунікації цієї категорії дітей, виокремлено принципи та умови її формування. О. Гаяш (2014) розроблено методичні рекомендації щодо навчання дітей з синдромом Дауна в умовах загальноосвітнього інклюзивного простору. Теоретико-методологічні основи інклюзивного навчання дітей з синдромом Дауна представлено в роботах А. Колупаєвої, О. Таранченко (2019).

Проте новітні досягнення науки, а також глобальні виклики, з якими стикається сучасне суспільство, зумовлюють потребу у продовженні вивчення проблем організації корекційно-розвиткової роботи для дітей з синдромом Дауна різних вікових груп. Зокрема, у зв'язку із впровадженими в Україні нормативно-правовими та організаційними інноваційними рішеннями в галузях освіти, соціальної роботи та реабілітації, чіткості розуміння вимагає ресурс Центрів комплексної реабілітації та інклюзивних освітніх закладів для надання корекційно-реаблітаційних послуг для дітей з синдромом Дауна.

Метою статті є вивчення особливостей організації корекційно-розвиткового супроводу дітей з синдромом Дауна на різних вікових етапах їхнього розвитку в умовах реабілітаційних закладів та сучасної спеціальної або інклюзивної освіти.

У процесі вивчення стану досліджуваної проблеми були використані такі **методи:** теоретичний аналіз, синтез, узагальнення та систематизація даних загальної та спеціальної літератури та нормативно-правових документів з метою визначення стану організації корекційно-розвиткового супроводу дітей з синдромом Дауна на різних вікових етапах їхнього розвитку в умовах реабліітаційних закладів та сучасної спеціальної або інклюзивної освіти.

Особливості психомоторного розвитку дітей з синдромом Дауна. Аналіз спеціальної літератури свідчить про асинхронний психомоторний розвиток цієї категорії дітей. Для дітей з синдромом Дауна характерні поліморфні порушення: повільне формування моторних функцій, виражена м'язова гіпотонія, порушення інтелектуального розвитку, зниження когнітивних здібностей, порушення формування мовлення, повільне формування комунікативних навичок. Проте дослідники відзначають сильні сторони розвитку, до яких відносять переробку зорово-просторової інформації та соціально-емоційний розвиток (Савицький, 2014).

О. Чеботарьова та ін. (2018) стверджують, що діти з синдромом Дауна проходять всі онтогенетичні етапи розвитку, але вони мають певні особливості: нерівномірність розвитку соціально-емоційної, мовленнєвої та рухової сфер; сповільнені темпи формування соціально-побутових навичок та уявлень про навколишній світ; зниження здатності одночасного оперування кількома поняттями.

Детальна характеристика профілю психомоторного розвитку дитини з синдромом Дауна описана в дослідженнях С. Скаллерап (2008). Аналізуючи ці дані, можна схарактеризувати сильні та слабкі сторони розвитку у дітей зазначеної нозологічної групи.

Соціально-емоційний розвиток у даної категорії дітей має достатньо сильні сторони, а саме: вміння встановлювати емоційний контакт, використовувати невербальні засоби спілкування з дорослими, брати участь в ігровій діяльності з однолітками без використання мовленнєвих засобів спілкування. Проте, слабкі сторони спостерігаються в моторному, комунікативно-мовленнєвому, пізнавальному розвитку та формуванні навичок самообслуговування (SusanJ. Skallerup, 2008). Розглянемо більш детально особливості розвитку дітей цієї групи.

Надмірна рухливість суглобів, виражена м'язова гіпотонія, порушена координація перешкоджають своєчасному оволодінню *опорно-руховими навичками*, діти з цими генетичними порушеннями пізніше починають тримати голову,

сидіти, повзати та ходити. Пізнє оволодіння опорно-руховими навичками значно затримує повноцінне пізнання навколишнього світу та сповільнює когнітивний розвиток. *Навички спілкування* у дітей з синдромом Дауна складаються з вміння встановлювати зоровий контакт із співрозмовником, використовувати невербальні засоби спілкування та підтримувати вербальний діалог із співрозмовником. У дітей з синдромом Дауна спостерігають пізнє оволодіння експресивним мовленням, обумовлене особливостями анатомічної будови органів артикуляційного апарату, труднощами оволодіння цілеспрямованими артикуляційними рухами та порушенням моторного планування, хоча розуміння мовлення у дітей даної нозологічної групи розвинене краще. *Пізнавальний розвиток* дітей з синдромом Дауна характеризується зниженням когнітивних здібностей, порушеннями короткотривалої слухомовленнєвої пам'яті, а порушення мовленнєвого розвитку сповільнює розвиток мислення. Проте, короткотривала зорова пам'ять у дітей з такими генетичними порушеннями розвинена краще, ніж слухомовленнєва. Відзначається значне зниження основних властивостей довільної уваги, труднощі засвоєння просторових та часових уявлень, порушення формування основних операцій мислення. Г. Кукуруза та ін. (2014) дійшли висновку, що структура порушень пізнавальної діяльності у дітей з синдромом Дауна носить комплексний характер. Специфіка аналітико-синтетичної діяльності дітей цієї нозологічної групи обумовлена дисфункцією сенсорної інтеграції, внаслідок чого спостерігається фрагментарність сприйняття навколишньої дійсності.

Внаслідок поліморфних порушень психофізичного розвитку у дітей з цим генетичним порушенням спостерігається виражена затримка формування *навичок самообслуговування*. Дітям з синдромом Дауна важко засвоювати навички прийому їжі, умивання, одягання, навички туалету тощо. Сфера самообслуговування потребує системної та тривалої спеціально організованої корекційно-розвиткової роботи.

Проте, незважаючи на значні порушення розвитку, діти з синдромом Дауна демонструють сильні сторони, а саме: достатній розвиток зорового сприйняття, внаслідок чого спостерігається здатність до візуального навчання; високорозвинена наслідувальна діяльність, яка при значній кількості повторювальних дій дозволяє переймати досвід оточуючих; позитивні показники емоційного розвитку сприяють швидкому встановленню контакту з дорослими та однолітками (Чеботарьова та ін., 2018).

Отже, діти з синдромом Дауна проходять всі етапи онтогенетичного розвитку, але у сповільненому темпі. Їх психомоторний профіль містить поєднання поліморфних порушень, які охоплюють майже всі сфери розвитку. Окреслене коло дизонтогенетичних особливостей призводить до необхідності організації комплексу абілітаційних, реабілітаційних заходів та якісного корекційно-розвиткового супроводу в ранньому, дошкільному та шкільному віці.

Особливості організації абілітаційно-відновлювальної роботи з дітьми раннього віку з синдромом Дауна. Підписання у 2017 році меморандуму про Національну платформу раннього втручання в Україні призвело до затвердження наказу Міністерства соціальної політики від 18 лютого 2021 року про «Методичні рекомендації щодо впровадження практики надання послуги раннього втручання для забезпечення розвитку дитини, збереження її здоров'я та життя». Система раннього втручання є відносно новим напрямком надання корекційно-розвиткової допомоги дітям з особливостями психофізичного розвитку від народження до трьох років. Провідна мета цієї системи полягає в організації абілітаційно-реабілітаційних заходів задля компенсації порушених функцій, а також запобіганні нашаруванню вторинних порушень у розвитку дітей групи ризику до виникнення інвалідності.

Враховуючи особливості психомоторного розвитку дітей з синдромом Дауна, а також повільні темпи засвоєння вмінь та навичок, у вихованні та навчанні провідну роль відіграє система ранньої допомоги. Мультидисциплінарна команда раннього втручання проводить комплексне вивчення дітей цієї нозологічної групи з метою визначення та створення оптимальних умов психофізичного розвитку. Основним принципом окресленої технології є сімейноцентрований підхід (Кукуруза, Кирилова, 2014), який полягає в залученні батьків до систематичного корекційно-розвиткового

процесу, адже сім'я забезпечує повсякденний супровід дитини та сприяє її максимальному включенню у суспільство.

Надання послуги раннього втручання родині, в якій виховується дитина з синдромом Дауна, допомагає реалізувати подвійне завдання мультидисциплінарної команди. По-перше, подолання психологічної кризи в родині, яка викликана народженням дитини окресленої нозологічної групи, що є базовою умовою для впровадження абілітаційно-реабілітаційних заходів. Фахівці системи раннього втручання допомагають батькам пройти всі етапи прийняття своєї дитини від емоційної дезорганізації до усвідомлення ситуації. По-друге, надання допомоги батькам у розвитку соціально-побутових та комунікативних навичок дітей цієї нозологічної групи.

Проведення абілітаційно-відновлювальних заходів здійснює компетентна команда фахівців, до складу якої входять: лікар-невропатолог, фізичний реабілітолог, психолог, вчитель-логопед, вчитель-реабілітолог. Всі спеціалісти володіють достатнім обсягом знань з суміжних медико-психолого-педагогічних галузей, що дозволяє їм вільно взаємодіяти під час організації та здійснення корекційно-розвиткового супроводу. Комплексна командна діяльність спеціалістів спрямована на діагностичне вивчення та психолого-медико-педагогічний супровід дітей раннього віку з синдромом Дауна. Діагностичне вивчення здійснюється за шкалою KID (орієнтована на дітей віком до 16 місяців) і шкалою RCDI (орієнтована на дітей віком від 16 місяців до 3 років 6 місяців) та надає об'єктивні дані в шести сферах розвитку, а саме: загальна моторика, тонка моторика, самообслуговування, розуміння зверненого мовлення, мовленнєвий розвиток та соціальний розвиток. Всі дефіцити, що виявляють за результатами вивчення стають мішенню для побудови корекційної програми.

Отже, послуга раннього втручання виступає базовою ланкою в складній системі корекційно-розвиткової допомоги дітям з синдромом Дауна. Специфіка роботи цього напрямку полягає в орієнтованості на природні умови розвитку та націлена на розширення функціональних можливостей дітей окресленої нозологічної групи, формування рухових і соціально-комунікативних навичок, необхідних для подальшої абілітаційно-відновлювальної роботи у реабілітаційних установах, а також включення в заклади дошкільної освіти з інклюзивною формою навчання.

Організація корекційно-розвиткової роботи з дітьми дошкільного та шкільного віку з синдромом Дауна. Вертикальна структура сучасної спеціальної освіти в Україні (Супрун, Шевченко, 2018) дозволяє виділити установи, в яких діти дошкільного та шкільного віку з синдромом Дауна можуть здобувати освіту та отримувати корекційно-розвиткові послуги. До таких установ відносяться: Центри комплексної реабілітації осіб з інвалідністю, інклюзивно-ресурсні центри, спеціальні загальноосвітні заклади освіти для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, заклади дошкільної освіти з інклюзивною формою навчання, інклюзивні заклади загальної середньої освіти. Разом із цим слід зазначити, що останнім часом відбувається стрімка трансформація реабілітаційних закладів та закладів спеціальної освіти, а модель оновлених установ дозволяє організувати якісний психолого-педагогічний супровід дітей з особливими потребами.

Отже, надання абілітаційно-відновлювальних послуг дітям досліджуваної нами групи здійснюється в Центрах комплексної реабілітації для осіб з інвалідністю, діяльність яких охоплює фізичну, соціальну та психолого-педагогічну реабілітацію. В них командою спеціалістів здійснюється комплексне дослідження стану сформованості психічних процесів, пізнавальної діяльності, рухової та соціальної сфер розвитку з метою подальшого оформлення індивідуальної програми розвитку, а також здійснення реабілітаційного впливу з урахуванням індивідуальних та вікових особливостей кожної окремої дитини. Фізична реабілітація спрямована на розвиток рухової сфери у дітей з синдромом Дауна, містить комплекс заходів, а саме: лікувальна фізична культура, мануальний масаж, апаратна фізіотерапія, кінезіотерапія та теплолікування.

Метою психолого-педагогічного реабілітаційного впливу є: розвиток вищих психічних функцій, когнітивних процесів, емоційно-вольової сфери; корекція поведінкових порушень; формування комунікативно-мовленнєвих навичок. Реалізація завдань психолого-педагогічного супроводу здійснюється на індивідуальних і групових

заняттях вузькими спеціалістами: психологами, вчителями-реабілітологами, дефектологами, логопедами. Організація соціальних практикумів під час проведення корекційно-розвиткових занять допомагає кожній дитині досягнути максимально можливого, з врахуванням її особливих потреб, рівня соціально-побутової компетентності та полегшує її подальшу інтеграцію у соціальне середовище (Сташук, 2018). Реалізація зазначеної мети здійснюється через вирішення основних завдань, а саме: розширення уявлень про соціальні норми поведінки і особливості взаємодії з різними людьми, формування навичок самообслуговування тощо. Таким чином, системний корекційно-розвитковий вплив сприяє ефективній підготовці дітей з синдромом Дауна до включення в інклюзивне дошкільне та загальноосвітнє середовище.

Сучасна освітня політика України гарантує право на здобуття освіти кожній дитині незалежно від її можливостей та досягнень. Відповідно, діти з синдромом Дауна також мають право здобувати освіту в закладах дошкільної освіти та закладах загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання. Позитивними результатами включення дітей цієї групи в інклюзивне середовище та правильна організація інклюзивного навчання та виховання, на наше переконання, сприяє їхній повній адаптації та соціалізації. Так, Д. Шульженко (2016), досліджуючи питання формування інклюзивного освітнього середовища, зазначила, що заклади дошкільної освіти з інклюзивною формою навчання реалізують адаптаційну складову та готують дітей з особливостями психофізичного розвитку до подальшого освітнього простору. Саме тому, на нашу думку, дошкільне навчання дитини з синдромом Дауна спільно з нормотиповими однолітками сприяє засвоєнню знань, вмінь та навичок необхідних для подальшої інтеграції у загальноосвітній простір.

Досліджуючи питання інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі українські вчені, а саме: В. Бондар (2011), С. Миронова (2016), В. Синьов (2016), М. Супрун (2016), М. Шеремет (2016), Д. Шульженко (2016) дійшли висновку, що така форма освітнього процесу забезпечує рівні можливості та сприятливі умови для всіх дітей, як з унормованим типом розвитку, так і для дітей різних нозологічних груп.

Аналіз Постанов Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти» від 10.04.2019 № 530, «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» від 15.09.2021 № 957, а також детальне вивчення наукової літератури з питань розбудови інклюзивного середовища дозволило нам сформувати особливості інклюзивного навчального процесу дітей з синдромом Дауна у закладах дошкільної та загальної середньої освіти.

Зарахування дітей з синдромом Дауна в інклюзивні заклади відбувається на підставі висновку інклюзивно-ресурсного центру. Даний документ виступає підґрунтям для складання індивідуальної програми розвитку та індивідуальної навчальної програми. Необхідність модифікації навчальної програми для дитини з синдромом Дауна обумовлена порушеннями інтелектуального розвитку, що часто є складовою комплексу порушень, проте ця стратегія надає змогу брати участь в освітньому процесі, засвоювати знання та навички у власному темпі та доступній формі. Модифікація навчальної програми для дитини окресленої категорії спрямована на спрощення та скорочення змісту навчального матеріалу та зниження вимог до виконання навчальних завдань.

Відповідно до індивідуальної програми розвитку для дітей з синдромом Дауна організовується психолого-педагогічний супровід в інклюзивному середовищі, а також корекційно-розвиткові заняття. Враховуючи дизонтогенез психічного розвитку, команда спеціалістів (психолог, логопед, дефектолог, корекційний педагог) здійснює діагностико-корекційну діяльність та сприяє розвитку потенційних здібностей кожної дитини. Психолого-педагогічний супровід та корекційно-розвиткова діяльність спрямовані на адаптацію дитини до закладу освіти та розвиток її самостійності, формування соціально прийнятих форм поведінки, розвиток емоційно-вольової сфери, подальший розвиток вищих психічних функцій, розвиток усного, а також доступних видів писемного мовлення.

Таким чином, інклюзивна форма навчання надає змогу дітям дошкільного та шкільного віку з

синдромом Дауна здобувати освіту відповідно до своїх здібностей разом з дітьми з унормованим типом розвитку. Інклюзивне середовище забезпечує якісний та безперервний психолого-педагогічний супровід дітей окресленої нозологічної групи, а також їх гармонійне включення у суспільство.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Дослідження проблематики організації корекційно-розвиткового супроводу дітей з синдромом Дауна на різних етапах їхнього розвитку в умовах сучасної спеціальної та інклюзивної освіти дозволило сформувати відповідні висновки.

Поліморфний комплекс порушень психофізичного розвитку у дітей окресленої нозологічної групи потребує своєчасного організованого систематичного корекційно-розвиткового впливу та психолого-педагогічного супроводу на всіх вікових етапах їхнього розвитку.

Сучасну систему закладів спеціальної та інклюзивної освіти для дітей з синдромом Дауна можна розглядати як розгалужену систему з вертикальною структурою. Перша ланка корекційно-розвиткового процесу – абілітаційні заклади, засновані на принципі сімейноцентрованого підходу, метою яких є формування базових навичок у дітей з синдромом Дауна та створення необхідних передумов для подальшого виховання та навчання. Друга ланка корекційно-розвиткового процесу – центри комплексної реабілітації, що реалізують медико-психолого-педагогічний вплив, а також заклади дошкільної освіти з інклюзивною формою навчання, спрямовані на адаптацію окресленої категорії дітей. Третя ланка корекційно-розвиткового процесу – заклади загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання та спеціальні навчальні заклади.

Перспективи подальшої розробки досліджуваної теми полягають у поглибленні вивчення особливостей інклюзивного середовища для дітей з синдромом Дауна у закладах дошкільної освіти.

Література

Бондар В. І. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. *Рідна школа.* № 3. Київ, 2011. С. 10–14.

Гаяш О. В. Поради вчителям щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами у класі з інклюзивним навчанням : метод. рекомендації. Ужгород : інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2014. 108 с.

Ковтун Р. А. Психологічні особливості проявів комунікативних здібностей дітей 6-11 років із синдромом Дауна : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08. Запоріжжя, 2011. 16 с.

Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.

Кукуруза Г., Кирилова О., Кашіна-Ярмак В., Ковтун О. Медико-психологічний супровід дітей раннього віку з синдромом Дауна : метод. рекомендації. Харків : НАМН України, 2014. 45 с.

Максименко О. А., Кубіцький С. О. Соціально-педагогічна робота з дітьми з синдромом Дауна в закладах дошкільної освіти. *Науковий журнал «Гуманітарні студії: педагогіка, психологія, філософія».* № 291. Київ, 2018. С. 174–178.

Миронова С. П. Педагогіка інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. 164 с.

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

Пахомова Н. Г. Методичні основи формування невербальної комунікації у дітей дошкільного віку із синдромом Дауна. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації.* Суми, 2019. С. 91–94.

Савицький А. М. Особливості раннього розвитку дітей з синдромом Дауна. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету: Серія соціально-педагогічна*. № 20. Кам'янець-Подільський, 2012. С. 178–185.

Синьов В. М., Шеремет М. К., Руденко Л. М., Шульженко Д. І. Освітньо-психологічна інтеграція школярів із психофізичними порушеннями в сучасних умовах України. *Актуальні питання корекційної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський, 2016. С. 323–344.

Сташук О. О. Соціальний практикум як реабілітаційна складова інтеграції дитини дошкільного віку з особливими потребами у соціальне середовище. *Педагогічний процес: теорія та практика* науковий журнал. Київ/ ТОВ «Видавниче підприємство «Едельвейс» № 1-2 (60-61) 2018. С. 168–177. URL : https://doi.org/10.28925/2078-1687.2018.1-2.168177

Супрун М. А., Шевченко В. М. Розвиток спеціальної освіти в незалежній Україні. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. Науково методичний збірник. № 14. Київ, 2018. С. 164–174.

Чеботарьова О. В., Гладченко І. В., Ліщук Н. І. Дитина із синдромом Дауна. Харків : Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 48 с.

SusanJ. Skallerup. Babies with Down Syndrome: A New Parents' Guide: 3rd Edition. Bethesda, MD : Woodbine House, 2008. 358 p.

References

Bondar, V. I. (2011). Inclusive education as a socio-pedagogical phenomenon. Native school. 3rd edition. 10–14 (ukr).

Chebotarova, O. V., Hladchenko, I. V. & Lishchuk, N. I. (2018). A child with Down syndrome : «Ranok» Publishing, «Kenhuru» Publishing (ukr).

Haiash, O. V. (2014). Tips for teachers on teaching children with special educational needs in a classroom with inclusive education: guidelines: ZIPPO (ukr).

Kolupaieva, A. A. & Taranchenko, O. M. (2019) Teaching children with special educational needs in an inclusive environment: a textbook : «Ranok» Publishsing, «Kenhuru» Publishsing (ukr).

Kovtun, R. A. (2011). Psychological features of manifestations of communicative abilities in children aged 6-11 with Down syndrome: abstract of thesis for the degree of the Candidate of Psychological Sciences: 19.00.08 (ukr).

Kukuruza, H., Kyrylova, O., Kashina-Iarmak, V. & Kovtun O. (2014). Medical and psychological support of young children with Down syndrome: guidelines : National Academy of Medical Sciences of Ukraine (ukr).

Maksymenko, O. A. & Kubitskyi, S. O. (2018). Socio-pedagogical work with children with Down syndrome in preschool education. *Scientific journal «Humanities: Pedagogy, Psychology, Philosophy».* Issue 291. 174–178 (ukr).

Myronova, S. P. (2016). Pedagogy of inclusive education: a textbook : Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University (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]. Zaporizhzhia : 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).

Pakhomova, N. H. (2019). Methodological bases for the formation of nonverbal communication in preschool children with Down syndrome. *Contemporary Issues of Speech Therapy and Rehabilitation.* 91–94 (ukr).

Savytskyi, A. M. (2012). Features of early development of children with Down syndrome. *Collection of Scientific Works of Kamianets-Podilskyi State University: Socio-pedagogical series*. Issue 20. 178–185 (ukr).

Stashuk, O. (2018). Social practice as a rehabilitation component of integration of young children with special needs into society*The Pedagogical Process: Theory and Practice.* Scientific journal. Edelweiss Publishing Company LLC. № 1–2 (60–61). 168–177. https://doi.org/10.28925/2078-1687.2018.1-2.168177 (ukr).

Suprun, M. A. & Shevchenko, V. M. (2018). Development of special education in independent Ukraine. *Education of People with Special Needs: Ways of Development*. *Scientific and methodological collection*. Issue 14. 164–174 (ukr).

Susan, J. Skallerup. (2008). Babies with Down Syndrome: A New Parents' Guide: 3rd Edition. Bethesda, MD: Woodbine House (eng).

Synov, V. M., Sheremet, M. K., Rudenko, L. M. & Shulzhenko, D. I. (2016). Educational and psychological integration of schoolchildren with psychophysical disorders in modern conditions of Ukraine. *Current Issues of Correctional Education Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University. Collectionofscientificworks.* 323–344 (ukr).

PECULIARITIES OF ORGANIZING REMEDIAL AND DEVELOPMENTAL PROCESS FOR CHILDREN WITH DOWN SYNDROME AT DIFFERENT AGE STAGES OF THEIR DEVELOPMENT

Tetiana Saienko, Lecturer at the Department of Pedagogy and Teaching Methods, Khortytsia National Academy, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail: tetyanasaenko@gmail.com

The article analyzes the psychomotor profile of children with Down`s syndrome, describes the positive and negative lines in motor, socio-emotional, communicative-and-speech as well as cognitive development. The author considered the vertical structure of rehabilitation and educational institutions in which children with this genetic anomaly can receive habilitation, rehabilitation and educational services. The article reveals peculiarities of the organization of habilitation and rehabilitation work on the basis of the family-centered model of early intervention; the necessity and efficiency of this direction are proved. The author analyzed the modern system of special education of children belonging to this nosological group. An inclusive and special model of providing educational services to children with Down`s syndrome was considered. The article describes peculiarities of organizing psychological and pedagogical remedia; and developmental support in institutions and establishments that provide rehabilitation services. The author highlighted the main links of the organizing remedial and developmental support, which are related to the age periods of development of children of the outlined category. The first link is formed by habilitation facilities, aimed at the initial formation of functions and missing skills. The second link comprises centers of comprehensive rehabilitation and inclusive preschool education, whose activities are aimed at adapting to the conditions of the children's team, providing a range of services for physical, psychological, pedagogical and social rehabilitation. The third link is represented by inclusive general secondary education institutions, special education institutions, whose activities are aimed at obtaining education, full socialization of children with Down`s syndrome in society. Organization of the process of modern special and inclusive education is based on the principles of continuity, consistency, and also takes into account the age and individual characteristics of children with a defined genetic anomaly.

Key words: *Down's syndrome, remedial and developmental support, features of psychophysical development, special education, inclusive education, early intervention.*

Стаття надійшла до редакції / Received 29.11.2021
Прийнята до друку / Accepted 15.12.2021
Унікальність тексту 98 % (Unicheck ID1010826925)
© Саєнко Тетяна Андріївна, 2021.

Науковий журнал Хортицької національної академії.
Scientific Journal of Khortytsia National Academy (Серія: Педагогіка. Соціальнаробота)
Випуск 2(5)2021 https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5

РОЗДІЛ 4. СОЦІАЛЬНА РОБОТА
CHAPTER 4. SOCIAL WORK

DOI: https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5-17
УДК316.62:364.65

Галина Василівна Лещук
ORCID iDhttps://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

ВІКТИМБЛЕЙМІНГ ЯК СОЦІАЛЬНА ПРОБЛЕМА

У науково-оглядовій статті схарактеризований віктимблеймінг як суспільний феномен і соціальна проблема. Простежена еволюція досліджень віктимблеймінгу в різних галузях науки. Схарактеризовані основні причини віктимблеймінгу. Окреслені його соціальні наслідки для жертв, які менше схильні повідомляти про насильство в майбутньому, намагаючись уникнути вторинної віктимізації через відсутність соціальної підтримки та суспільної емпатії. Зазначено, що віктимблеймінг як соціальна проблема спричиняє появу цілого комплексу соціальних криз: руйнує атмосферу безпеки, сприяє нормалізації насильства в масовій свідомості та ускладнює процес надання соціально-психологічної допомоги його жертвам.

Ключові слова: *насильство, віктимологія, віктимблеймінг, жертва, звинувачення жертви.*

Вступ. Незважаючи на те, що насильство в усі часи було супутником людства, неприпустимо толерувати цей суспільний феномен і сприймати як обов'язкову складову нашого існування. З тих пір, як з'явилося насильство, існують і різні системи – релігійні, етичні, правові та соціальні – покликані запобігати або обмежувати його. На жаль, жодна з них не стала абсолютно успішною, але всі зробили свій внесок у боротьбу з насильством, яке має безліч форм та проявів.

Віктимблеймінг (звинувачення жертви), як форма насильства, відомий здавна, однак позиціонуватися як соціальна проблема він став відносно недавно, що певною мірою пов'язано з ослабленням впливу релігії на суспільство, особливо західне, і поширенням феміністичних рухів, зорієнтованих на активний захист прав жінок (у тому числі жертв зґвалтування). За таких умов актуалізація наукових досліджень з проблеми віктимблеймінгу є закономірним наслідком змін у суспільному усвідомленні масштабів та наслідків насильства в усіх його формах – відкритих і латентних. У реаліях сучасного світу виявлення природи віктимблеймінгу дозволяє збільшити рівень поінформованості суспільства про причини звинувачення жертви і сформувати більш усвідомлене ставлення до феномену віктимблеймінгу.

Багаторічні традиції наукових досліджень насильства в проблемному полі соціології, психології, філософії, політології, конфліктології, кримінології та інших галузей науки дозволяють говорити про насильство як багатоаспектний конструкт. Так, у соціологічному контексті Є. Бабосов обґрунтовує насильство як «системний механізм, що проявляється через застосування сили чи погрози силою з боку соціальних суб'єктів з метою примусу людей до певної поведінки, здобуття або збереження економічного чи політичного панування, завоювання певних прав, пільг або територій»

(Бобосов, 2004); Л. Герасіна механізм насильства трактує як специфічну комунікацію дій або як реакцію на дії (Герасіна, 2015). У політології насильство можна інтерпретувати за Т. Гоббсом як «легітимний примус» – державницькі дії зі здійснення управлінських функцій, які спираються на право і обмежені правом, що означає делеговане народом право держави на насилля в умовах суспільного договору (Hobbes, 2010). Насильство є активно досліджуваною проблемою і в соціальній роботі, зокрема, О. Бандурка, І. Бандурка, В. Брижик вивчали систему захисту дітей від жорстокого поводження та попередження насильства в сім'ї (О. Бандурка та ін., 2013); технології соціальної роботи із жінками, які постраждали від домашнього насильства є предметом наукових розвідок Т. Веретенко, Я. Климчук (2020); насильство у закладах освіти, зокрема, булінг, аналізують В. Андрєєнкова, В. Мельничук, О. Калашник (2019),А. Харківська (2021).

Вивчення феномену звинувачення жертви з позицій гендерного підходу ще в кінці минулого століття здійснювали віктимологи Г. Антонов-Романовський і А. Лютов (1980). У рамках віктимологічної науки вивчається здебільшого і поведінка жертв злочинів (Д. Рівман (2002), Л. Франк (2002), роль жертви в генезисі злочину, її відносини із злочинцем (Г. Гепінгер (1997). Важливі аспекти профілактики формування віктимної поведінки неповнолітніх знайшли відображення в роботах О. Мудрика (2002), який обґрунтував, що підвищена віктимність неповнолітніх визначається не лише їх психофізичними якостями, а й їхніми соціальними ролями, місцем у системі соціальних відносин, становищем, яке вони займають у сім'ї (Мудрик, 2002). Попри значний доробок з проблематики звинувачення жертви в західній теорії, вітчизняна наука звернула свою увагу на феномен віктимблеймінгу досить недавно, і поки що проблема звинувачення жертви не стала предметом поглиблених досліджень. Зважаючи на це, феномен віктимблеймінгу потребує наукового аналізу, враховуючи ще й той факт, що віктимблеймінг є певною мірою соціально й культурно обумовленим явищем, яке спричиняє значні труднощі соціалізації особистості.

Мета статті: розкрити сутність віктимблеймінгу як соціальної проблеми. Методика проведення дослідження включає використання **методів** аналізу психолого-педагогічної, соціологічної, кримінологічної джерельної бази, порівняння, узагальнення, синтез для розкриття сутності поняття «віктимблеймінг».

Сутність феномену віктимблеймінгу. Термін «віктимблеймінг» першопочатково сформувався у віктимології та кримінології, а в сучасних умовах постає як комплексний суспільний феномен, який опирається на складні соціальні конструкти, у яких провина за злочин повністю чи частково покладається на жертву.

Віктимблеймінг (Victimblaming (англ.) – «звинувачення жертви») – це акт знецінення, який має місце, коли жертва злочину несе відповідальність – цілковито або частково – за злочин, вчинений щодо неї (Ryan, 1976). Ця провина може проявлятися у вигляді негативної соціальної реакції з боку різних фахівців (юристів, медиків, соціальних працівників, психологів), ЗМІ, родичів, знайомих та інших. Окрім найпоширенішого варіанту терміна – «victimblaming» – у англомовній термінології використовують також дефініції «blamingthevictim», «blame thevictim», які вперше використовує В. Раян у своїй роботі «Звинувачуючи жертву» («Blamingthevictim») (Ryan, 1976). В. Райян описує віктимблеймінг як ідеологію, яка використовується для виправдання расизму та соціальної нерівності у США. За В. Раяном, процес віктимблеймінгу починається із визнання того факту, що проблеми дискримінації пов'язані з характерними поведінковими особливостями людей певної соціальної групи, унаслідок чого представники цієї групи частіше стають жертвами певних злочинів. Оскільки поведінка жертви розглядається як причина вчиненого проти неї злочину, то зміна поведінки жертви є необхідною умовою припинення подальшої віктимізації. Таким чином, небажання змінювати свою

поведінкову стратегію покладає на жертву усю відповідальність за вчинені проти неї злочини.

У західній науці системні дослідження проблеми звинувачення жертви розпочалися з проведеної в 1966 р. серії експериментів М. Лернера, який став розробником концепту віри в справедливий світ. Учений довів, що людям для кращої соціальної адаптації необхідна віра в те, що світ влаштований справедливо. Будь-яка небажана подія сприймається як несправедлива, а в намаганнях відновити справедливість, люди схильні перекласти провину за несправедливість навіть на того, хто сам став жертвою. Зазначений феномен проявляється у вірі в те, що люди отримують те, на що заслуговують, і заслужили те, що отримують (Lerner, 1980). Однак ще до досліджень М. Лернера Б. Мендельсон, якого вважають одним із засновників віктимології, у 30-х роках минулого століття розробив класифікацію жертв за ступенем їхньої провини у вчиненому проти них злочині:

1) цілком невинні жертви (діти);

2) жертви з меншим ступенем провини (жертви через необізнаність);

3) жертви, винні такою ж мірою, як і злочинці (добровільні жертви);

4) жертви, винні більше, ніж злочинці (жертви-провокатори);

5) правдиво винні жертви (жертви-агресори, жертви-порушники);

6) уявні жертви (жертви із психічними захворюваннями – параноїки, істероїди та інші) (Mendelshon, 1956).

Очевидно, що у своїй класифікації Б. Мендельсон у більшій чи меншій мірі покладає на жертву відповідальність за злочин, за винятком дітей-невинних жертв, що фактично легалізує звинувачення жертви в науковому просторі.

У подальшому найбільш послідовну критику застосування віктимологічних категорій для звинувачення жертви висловлювали феміністські дослідниці та дослідники – насамперед, щодо жертв гендерного насильства (П. Лейкс Вуд, К. Вайс, С. Борхес).

Сьогодні віктимблеймінг вивчається здебільшого в проблемному полі психології та соціології, де прояви звинувачення жертви найчастіше пояснюють витісненим страхом людини асоціювати себе із жертвою. Віктимблеймінг не належить до загальнолюдських моделей поведінки, оскільки значною мірою є культурно-обумовленим феноменом, пов'язаним насамперед із західною культурою та теологією, на якій базується «віра у справедливий світ» (Корецка та ін., 2019).

Віктимблеймінг може зустрічатися у всіх сферах суспільного життя і набувати форм побутової, неусвідомлюваної або ж масової, цілеспрямованої поведінки. Віктимблеймінг як форма насильства може набувати різних його проявів – як психологічного, так і фізичного, хоча зазвичай жертви злочинів зазнають саме психологічного тиску у вигляді принижень, образ, знецінення. Соціальною характеристикою, яка підвищує ризик стати жертвою віктимблеймінгу, є стать. Жінки значно частіше, ніж чоловіки, стають жертвами звинувачень, тому зазвичай віктимблеймінгу зазнають кілька категорій жертв-жінок: жертви зґвалтування, жертви сексуальних домагань, працівниці секс індустрії.

Причини виникнення феномену віктимблеймінгу. До причин віктимблеймінгу можна віднести:

1. Патріархальні звичаї, усталені соціальні кліше та моделі взаємовідносин (наприклад, виправдання агресора за зґвалтування в сім'ї, виходячи з принципів «домострою», коли жінка оцінюється не як особистість, а як власність свого батька, чоловіка або брата).

2. Сприйняття деяких видів домашнього насильства правомірними (наприклад, застосування фізичної сили по відношенню до неповнолітніх розглядають як метод виховання).

3. З точки зору соціальної психології, існування віктимблеймінгу засноване на так званій вірі у справедливий світ – когнітивному спотворенні, при якому людина вірить у те, що будь-яка дія викликає закономірні та передбачувані наслідки. Думка про те, що нещастя може статися з будь-ким цілком випадково, суперечить цій концепції. У зв'язку з цим несправедлива подія у свідомості людини пов'язується з особливостями поведінки чи

характеристиками жертви, внаслідок чого відбувається її звинувачення та приниження.Звинувачення жертви підтримує переконання персональної відповідальності та контролю за соціальними результатами дій та вчинків (Майдикова, 2019).

4. Недосконаліть судової системи та суб'єктивність правосуддя через людський фактор. Наприклад, до громадян, які беруть участь у здійсненні правосуддя в ролі присяжних, не пред'являють вимогу про наявність юридичної освіти. Непоінформованість присяжних щодо принципів кримінального права може стати причиною звинувачення жертви в скоєному злочині, що тягне за собою виправдувальний вирок для злочинця.

5. Помилки атрибуції. На думку Келлі (Kelley, 1972) та Хайдера (Heider, 1958), існує дві категорії атрибуцій (пояснень причин поведінки або подій) – внутрішні та зовнішні. Люди вдаються до внутрішніх атрибуцій, коли йдеться про особистісні характеристики людини як причину її дій чи ситуації. Зовнішні атрибуції змушують індивідів ідентифікувати середовище й обставини як причину поведінки індивіда. Помилка атрибуції виникає, коли люди надмірно підкреслюють особисті характеристики та знецінюють характеристики навколишнього середовища, коли засуджують інших, що призводить до звинувачення жертви. Люди, які вчиняють цю помилку, сприймають жертву як частково відповідальну за те, що з нею сталося, ігноруючи ситуаційні причини. Таким чином, «внутрішні особистісні недоліки» домінують над ситуаційними чинниками. У той же час поширеною є схильність приписувати свої власні невдачі до зовнішніх атрибуцій, а власні успіхи до внутрішніх.

6. Теорія невразливості заснована на тому, що люди звинувачують жертву, щоб зберегти відчуття власної захищеності, убезпечити себе. Навіть друзі та члени родини жертв злочинів можуть звинувачувати жертву, щоб відновити внутрішню рівновагу. Теорія стверджує, що жертви є нагадуванням про нашу власну вразливість. Людям складно сприймати можливість втратити контроль над своїм життям або тілом; тому, вирішуючи, що жертва сама винна, вони створюють помилкове відчуття безпеки.

7. Невідповідність між сформованим масовою культурою образом «ідеальної» та реальної жертви. Поширеним є уявлення про те, що жертва має демонструвати слабкість, пригнічення, плаксивість, депресію. Як тільки жертва насильства перестає відповідати сформованому соціумом образу, вона втрачає право на співчуття (Азаданов, Терехова, 2019).

Спектр різноманітних форм дискримінації людини. Термін «віктимблеймінг» корелює з іншими дефініціями насильства, які акцентують увагу на різних формах дискримінації людини, що сприяє її віктимізації і робить вразливою для суспільного осуду. Вважаємо за доцільне перелічити основні з них (Oxford Dictionary of English, 2021):

Аб'юз (англ. «abuse» – зловживання, жорстоке поводження) – психологічне, фізичне, сексуальне, економічне насильство, що відбувається всередині близьких відносин і часто маскується під турботу, іноді може сприйматися як загальноприйнята та загальновизнана модель поведінки.

Бодішеймінг (англ. «body» – тіло, «shame» – сором) – критика чи глузування з людини через її зовнішній вигляд, форми та розмір її тіла. Слетшеймінг – різновид бодішеймінгу – дискримінація людей із зайвою вагою.

Газлайтінг(англ. «gaslighting») – форма психологічного насильства, при якій маніпулятор заперечує факти, що відбулися, намагаючись змусити жертву сумніватися у власних спогадах і змінюючи її сприйняття реальності. Газлайтер систематично знецінює слова, переживання, вчинки та успіхи іншої людини. Зрештою жертва починає почуватися безпорадною і невпевненою в собі, тоді як газлайтер отримує практично повний контроль у відносинах.

Лукізм (англ. «lookism», «look» – вигляд) – дискримінаційне поводження з людьми, яких вважають фізично непривабливими.

Мізогінія (грец. «misos» – огида і «gyne» – жінка) – ненависть до жінок.

Менсплейнінг (англ. «man» – чоловік, «explaine» – пояснювати) – чоловіча, сексистська, поблажлива, самовпевнена або спрощена манера пояснювати жінкам очевидні речі. Також менсплейнінг – це і чоловіча звичка перебивати жінку, знецінювати жіночі висловлювання.

Сексуальна об'єктивація (англ. «sexual objectification») – процес репрезентації людини як секс-об'єкта або поводження з людиною як із секс-об'єктом, який служить для задоволення сексуальних потреб інших.

Слатшеймінг(англ. «slut» – повія і «shame» – сором) – критика, стигматизація, звинувачення, дискредитація будь-якої жінки, чиї особисті стосунки, поведінка або зовнішній вигляд вважаються провокаційними, занадто сексуальними або аморальними.

Сталкінг (англ. «stalking») – прояв небажаної уваги з боку іншої людини, переслідування, вистежування та подібні дії, що завдають дискомфорту.

Харасмент (англ. «harassment» – переслідування, домагання) – форма дискримінації, яка включає будь-яку небажану і настирливу фізичну та словесну поведінку, що ображає чи принижує людину, порушує недоторканність її приватного життя. Найчастіше харасментом називають сексуальні домагання, небажані зауваження, жести, міміку чи жарти з приводу раси, національності, релігії, статі, віку, інвалідності, сексуальної орієнтації, сімейного стану та інших ознак, які можуть бути підставою для дискримінації.

Ейблізм (англ. «ableism») – системна дискримінація та соціальне упередження щодо людей з інвалідністю, ментальними захворюваннями.

Ейджизм(англ. «age» – вік) – створення негативних суспільних стереотипів та дискримінація окремих людей або груп людей за віковою ознакою.

Соціальні наслідки поширення віктимблеймінгу. Серед соціальних інституцій, які відіграють суттєву роль у толеруванні звинувачення жертв насильства, особливо вирізняються ЗМІ, які, використовуючи свій потенціал необмеженого інформаційного впливу, можуть створювати негативний образ жертви, формуючи в суспільства переконання, що страждання жертви були заслуженими або спровокованими нею самою. З проявами віктимблеймінгу можна зіткнутися навіть в організаціях, прямим призначенням яких є надання допомоги жертві. Так, у правоохоронних органах і центрах медичної та психологічної допомоги жертви сексуального насильства часто зустрічаються з ретравматизацією. Жертв піддають повторній віктимізації, ставлячи питання про їхню поведінку, стиль одягу, сексуальне життя – питання, які припускають винність жертви.

Одним із соціальних наслідків звинувачення жертви є вплив, який воно має на подальший перебіг насильства. Жертви, які зазнали звинувачень, як правило, довше переживають наслідки насильства і менш схильні повідомляти про насильство в майбутньому, намагаючись уникнути вторинної віктимізації через відсутність соціальної підтримки та суспільної емпатії, що проявляється в готовності довіреної особи підтримати жертву, свідків – дати свідчення, сприяння влади в розслідуванні злочинів тощо (George, 2002).

Таким чином, звинувачення жертви жодним чином не допомагає ні у вирішенні проблеми насильства, ні у захисті жертви від подальшої віктимізації та пролонгації насильства. Тому важливо в суспільній свідомості перенести фокус провини з жертви злочину на кривдника, щоб забезпечити відповідальність злочинця за злочин, який він вчинив, і захистити при цьому жертву. Для цього система правосуддя та соціальні служби мають активно співпрацювати в напрямку притягнення до відповідальності правопорушників, водночас надаючи жертвам насильства психологічну, соціальну, правову та іншу підтримку.

Вважаємо, що боротьба з віктимблеймінгом як соціальною проблемою має бути елементом комплексного підходу до вирішення проблеми насильства в суспільстві та передбачати на різних рівнях виконання таких завдань:

– визначення індивідуальних факторів ризику стати жертвою насильства та реалізація заходів, що змінюють небажану поведінку індивіда;

– створення сприятливих умов для розвитку міжособистісних стосунків, формування здорового психологічного клімату в сім'ї, у тому числі через надання професійної соціально-психологічної допомоги проблемним сім'ям;

– моніторинг за соціальними проблемами, які можуть стати чинниками насильства;

– боротьба з гендерною нерівністю, негативними суспільними упередженнями та стереотипами;

– аналіз культурних, соціальних та економічних факторів, які сприяють насильству, та вжиття заходів щодо їх викорінення тощо.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Віктимблеймінг є феноменом, який, будучи сам по собі соціальною проблемою, у свою чергу, спричиняє появу цілого комплексу соціальних криз: віктимблеймінг руйнує атмосферу безпеки, сприяє нормалізації насильства в масовій свідомості та ускладнює процес надання соціально-психологічної допомоги його жертвам. Віктимблеймінг толерує повторюваність циклу насильства, коли насильство породжує насильство, руйнує віру в соціальну справедливість і невідворотність покарання за злочин, дискримінує соціальну допомогу нужденним як соціальну гарантію, поглиблює соціальну та психологічну виключеність жертв насильства. Зважаючи на це, перспективними напрямами подальших досліджень зазначеної проблеми вважаємо пошук ефективних механізмів запобігання суспільним проявам звинувачення жертви як явища; підбір ефективних форм і методів соціального виховання, спрямованих на формування в населення високих гуманістичних цінностей, толерантності; розробка соціальних просвітницьких програм про природу насильства, його види, форми.

Література

Азаданов С. Д., Терехова А. В. Причины виктимблейминга по отношению к жертвам сексуального насилля. Виктимность и виктимологическая профилактика. *Материалы круглого стола по дисциплине «Психология отклоняющегося поведения» 16 мая 2019 г*. С. 4–7.

Андрєєнкова В. Л., Мельничук В. О., Калашник О. А. Протидія булінгу в закладі освіти: системний підхід. Методичний посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 132 с.

Антонов-Романовский Г. В., Лютов А. А. Виктимность и нравственность. *Вопросы борьбы с преступностью.* 1980. Вып. 33. С. 40–46.

Бабосов Е. М. Общая социология. 2-е изд. Минск : ТетраСистемс, 2004. 640 с.

Бандурка О. М. , Бандурка І. О. , Брижик В. О. Соціальна і корекційна робота з особами, які вчинили насильство в сім'ї : навч.-метод. посіб.: у 2 т. ; Міжнар. жіночий правозах. центр «Ла Страда-Україна»; за заг. ред. О. М. Бандурки. Київ-Харків : Права людини, 2013. Т. 2. 86 с.

Веретенко Т., Климчук Я. Технології соціальної роботи із жінками, які постраждали від домашнього насильства. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип 33, том 1, С. 286–291.

Герасіна Л. М. Насильство як соціальна деструкція. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.* 2015. № 1148. С. 35–40.

Корецкая М. А., Иваненко И. А., Савенкова Е. В. Виктимблейминг и теодицея: теологические корни веры в справедливость страданий жертвы. *Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Философия. Филология.* 2019. № 2 (26). С. 19–58.

Майдикова А. И. О проблеме виктимблейминга в отношении жертв преступлений. *Виктимология*. 2019. № 4(22). С. 94–99.

Мудрик А. В. Виктимология. Москва : Магистр, 2002. 524 с.

Ривман Д. В. Криминальная виктимология. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 304 с.

Франк Л. В. Виктимология и виктимность. Душанбе, 2002. 342 с.

Харківська А. А. Запобігання булінгу в закладах загальної середньої освіти: сучасний стан проблеми. Науковий журнал Хортицької національної академії. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін..]. Запоріжжя : Вид-во комунального

закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2021. Вип. 1(4). С. 193–205. DOI : https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-18

George W. H., Martinez L. J. Victim Blaming in Rape: Effects of Victims and Perpetrator Race, Type of Rape, and Participant Racism. Psychology of Women Quarterly. 2002. № 26(2). P. 110–119.

Goppinger H. Kriminologie. Aufl edition, 1997. 939 p.

Heider F. The psychology of interpersonal relations. New York : Wiley. 1958. 322 p.

Hobbes T. Leviathan: Or the Matter, Forme, and Power of a Commonwealth Ecclesiasticall and Civill, ed. by Ian Shapiro.Yale University Press, 2010. 608 p.

Kelley H. H. Casual schemata and the attribution process. Morristown, NJ : General Learning Press. 1972. 286 p.

Lerner M. J. The belief in a just world : a fundamental delusion. New York: Plenum Press, 1980. 209 p.

Mendelsohn B. Une Nouvelle Branche de la Science Bio-psycho-sociale Victimologie. Revue Internationale de Criminologie et de Police Technique. 1956. P.10–31.

Oxford Dictionary of English. URL : https://languages.oup.com/research/oxford-english-dictionary (дата звернення: 26.03.2021).

Ryan W. Blaming the Victim. Vintage Books, New York, 1976. 368 p.

References

Andreenkova, V. L, Melnichuk V. O. &Kalashnik O. A. (2019). Countering bullying in an educational institution: a systematic approach. Methodical manual : LLC «Agency Ukraine» (ukr).

Antonov-Romanovskyi, H. V.& Liutov, A. A. (1980). Victim and morality. *Issues of combating crime.* 33. 40–46 (rus).

Azadanov, S. D.& Terekhova, A. V. (2019). Reasons for victim blaming in relation to victims of sexual assault. *Victim and victimological prevention. Materials of the round table on the discipline «Psychology of deviant behavior».16 may 2019.* 4–7 (rus).

Babosov, E. M. (2004). General sociology. Minsk: TetraSystems. 640 (rus).

Bandurka, O. M., Bandurka, I. O. & Bryzhik, V. O. (2013). Social and correctional work with people who have committed domestic violence: teaching method. Way : Prava liudyny (ukr).

Frank, L. V. (2002). Victimology and victimization.Dushanbe (rus).

George, W. H.& Martinez L. J. (2002). Victim Blaming in Rape: Effects of Victims and Perpetrator Race, Type of Rape, and Participant Racism. Psychology of Women Quarterly. 26(2). 110–119 (eng).

Goppinger, H. (1997). Kriminologie. Aufl edition (germ).

Heider, F. (1958). The psychology of interpersonal relations. New York: Wiley (eng).

Herasina, L. M. (2015). Violence as social destruction. *Bulletin of Kharkiv National University named after VN Karazin*.1148. 35–40 (ukr).

Hobbes, T. (2010). Leviathan: Or the Matter, Forme, and Power of a Commonwealth Ecclesiasticall and Civill : Yale University Press (eng).

Kelley H. H. (1972). Casual schemata and the attribution process. Morristown, NJ: General Learning Press (eng).

Kharkivska, A. A. (2021). Prevention of bullying in general secondary education institutions: current state of the problem. Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work) : scientific journal / Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education —Khortytsia National Educational and Rehabilitational Academy of Zaporizhzhia Regional Council. Iss. 1(4). 193–205 https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-18(ukr).

Koretskaia, M. A., Ivanenko, Y. A. & Savenkova, E. V.(2019). Victimbleming and theodicy: the theological roots of the belief in the justice of the victim's suffering. *Bulletin of the Samara Academy of Humanities. Series: Philosophy. Philology*.2 (26). 19–58 (rus).

Lerner, M. J. (1980). The belief in a just world : a fundamental delusion. New York : Plenum Press (eng).

Maidikova A. Y. (2019). On the problem of victim-blaming in relation to victims of crime. *Victimology*.4(22). 94–99 (rus).

Mendelsohn, B. (1956). Une Nouvelle Branche de la Science Bio-psycho-sociale Victimologie. Revue Internationale de Criminologie et de Police Technique. 10–31 (french)

Mudrik, A. V. (2002). Victimology. Magistr (rus).

Oxford Dictionary of English. https://languages.oup.com/research/oxford-english-dictionary (eng).

Rivman, D. V.(2002). Criminal victimology. Piter (rus).

Ryan, W. (1976). Blaming the Victim. Vintage Books, New York (eng).

Veretenko, T.& Klymchuk, Ya. (2020). Social work technologies from women who suffered from domestic violence. *Relevant nutritional sciences.* 33. 1. 286–291 (ukr).

VICTIM BLAIMING AS A SOCIAL PROBLEM

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

The article characterizes victim blaming as a social phenomenon and a social problem. Victimblaming is an act of devaluation that occurs when the victim of a crime is liable – in whole or in part – for the crime committed against him/her. This guilt can manifest itself in the form of a negative social reaction from professionals (lawyers, doctors, social workers, psychologists), the media, relatives, acquaintances. The evolution of victim blaming research in different branches of science is traced. The main causes of victim blaming are characterized (patriarchal customs, tolerance of certain types of violence, belief in a fair world, imperfection of the justice system, attribution errors, invulnerability theory, formed social stereotypes about the image of the victim). The main definitions that correlate with victim blaming are characterized. It is noted that victim blaming can occur in all spheres of public life and take the form of domestic, unconscious, or mass and purposeful behavior. Victimblaming as a form of violence can take various forms – both psychological and physical, although usually victims of crime are subjected to psychological pressure in the form of humiliation, insult or devaluation. Gender is a social characteristic that increases the risk of being accused, so several categories of female victims are most often victimized: rape victims, victims of sexual harassment, and sex workers.

The social consequences of victimization are outlined for victims who are less likely to report future violence in an attempt to avoid secondary victimization due to a lack of social support and social empathy. It is noted that victim blaming as a social problem causes a whole range of social problems: it destroys the security atmosphere, contributes to the normalization of violence in the mass consciousness and complicates the process of providing social and psychological assistance to its victims.

***Key words**: violence, victimology, victim blaming, victim, accusation ofvictim.*

Стаття надійшла до редакції / Received 30.11.2021
Прийнята до друку / Accepted 15.12.2021
Унікальність тексту 96,5 % (Unicheck ID1010185495)
© Лещук Галина Василівна, 2021.

DOI : https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5-18
УДК 331.546:364-43]:001.891

Марія Олегівна Кузьміна
ORCIDiDhttps://orcid.org/0000-0003-2101-0630
викладач кафедри соціальної роботи та психології
національного університету «Запорізька політехніка»
м. Запоріжжя, Україна
mari.gorodko@gmail.com

Олег Петрович Масюк
ORCID iD https://orcid.org/0000-0003-3853-5863
професор кафедри соціальної філософії та управління
Запорізького національного університету
м. Запоріжжя, Україна
olegpm16@gmail.com

Віктор Вікторович Кузьмін
ORCID iD https://orcid.org/0000-0003-4940-9395
учений секретар, доцент кафедри соціальної роботи та психології
Національного університету «Запорізька політехніка»
м. Запоріжжя, Україна
kuzmin2v@gmail.com

Ігор Вікторович Міщан
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-8883-264X
доцент кафедри публічного управління та адміністрування
Інституту підготовки кадрів державної служби зайнятості України,
м. Київ, Україна
imeshan78@gmail.com

СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сьогодні соціальна робота в Україні перебуває в орбіті децентралізації та демократизації суспільно-державних відносин, а джерелом оновлення має стати заклад вищої освіти, який за допомогою соціального партнерства здатен змінити статус майбутнього соціального працівника. Метою оглядово-методичної статті є дослідження соціального партнерства як інструменту підготовки соціального працівника у закладі вищої освіти. У ході дослідження використовується аналіз навчально-методичних практик розвитку професійної діяльності соціального працівника на основі соціального діалогу у закладах вищої освіти. У статті закріплено, що на теперішній час у процесі навчання у майбутніх соціальних працівників повинні бути сформовані оновлені засади соціального партнерства, які стануть у нагоді під час їхнього професійного становлення.

Ключові слова: *соціальний працівник; соціальне партнерство; соціальний діалог; силабус; case-studies.*

Вступ. Одним із кроків нашої держави у питаннях розбудови соціального діалогу (партнерства) є прийняття Закону України «Про соціальний діалог в Україні» (Про соціальний діалог, 2011) та Закону України «Про соціальні послуги» (Про соціальній послуги, 2019). Соціальне партнерство у галузі соціальної роботи є найбільш ефективним засобом врегулювання

соціальних суперечностей, а також винятковим видом практичної діяльності, який вимагає специфічної активності фахівців із незамінними професійними навичками та вміннями.

Вирішення окресленої задачі лежить в декількох площинах, однією з яких є відповідна професійна підготовка студентів спеціальності 231 Соціальна робота в закладах вищої освіти України, що ґрунтується на процесі оволодівання «комплексом компетенцій зі складною структурою, осмислення якої є важливим елементом програмування процесу її опанування в освітньому процесі ЗВО» (Кузьміна, 2021, с. 172). Студенти мають глибоко опановувати ресурсні для розвитку компетенцій соціального партнерства дисципліни навчальної програми, а також практикувати всебічне впровадження засобів соціального партнерства. Ознайомлення студентів з основами соціального партнерства та формування у них навичок з питань побудови партнерських стосунків є важливим етапом у навчанні. Цим проблемам присвячені роботи Н. Романової, І. Мельник (2017), А. Андрущенко, І. Дубровського (2004), О. Петроє (2008). Глибоким вивченням проблеми розвитку соціального партнерства також займались: І. Довгаль (2012), С. Жданенко (2006), Г. Задорожний (2000), А. Колот (2004), Т. Ляшенко (1998), С. Українець (1998), Л. Щербак (2008), О. Мірошниченко (2002). Звернемо увагу, що найбільш часто використовувані форми організації підготовки соціальних працівників у багатьох закладах вищої освіти передбачають поєднання традиційних лекційних та семінарських занять, проте подальший розвиток соціальної роботи і, зокрема, ступінь опанування студентами сучасними засобами соціального партнерства, сьогодні потребує поглиблення практико-орієнтованості навчання, його проблематизації та налагодження ефективного міжособистісного діалогу. Саме практикування студентами соціального партнерства у процесі навчання може розглядатися як дієвий новаторський інструмент методичної системи вищої школи з підготовки майбутніх соціальних працівників. Тому **метою статті** визначено дослідження соціального партнерства з позиції інструментів підготовки соціального працівника у закладі вищої освіти.

Завдання дослідження.На основі дослідження наукових праць визначити специфіку використання інструменту соціального партнерства у підготовці фахівців із соціальної роботи, а також проаналізувати методику викладання дисципліни «Соціальне партнерство» в рамках цієї спеціальності.

Методи дослідження. У ході дослідження використовується аналіз результатів навчально-методичних практик розвитку професійної діяльності соціального працівника на основі соціального діалогу у закладах вищої освіти. На основі цього синтезується авторське бачення щодо використання соціального партнерства у сферах освіти та соціальної роботи.

Соціальне партнерство в галузі освіти. Досягнути злагоди у суспільстві та підняти ефективність суспільного виробництва можна завдяки соціальному миру та співробітництву. Налагодження взаємодії між суб'єктами суспільних відносин та державою може утворити цілісну соціальну систему, яка отримала в країнах із сформованою ринковою економікою таку назву, як «соціальне партнерство» (Засади соціального партнерства, 2021). Ця система виступає не тільки основою демократичного суспільства, а й інструментом гармонізації існування в ньому.

На сьогодні формально сформовано інститут соціального партнерства, що перетворився в суспільно-узаконений діалог роботодавців і працівників та потребує подальшого дослідження, особливо в нових умовах господарювання. Ми бачимо цей інститут як основу соціального діалогу, спираючись на точку зору І. Довгаля. Він визначив його як «…необхідну умову розгортання й розвитку міжособистісних, міжгрупових, міждержавних відносин: культурних, економічних, політичних і т. д.» (Довгаль, 2012 : 276). Опора на цю позицію дає нам можливість розглядати предмет дослідження і як соціальну технологію, і як освітній інструмент.

Сутність інструменту соціального партнерства, що об'єднує інтереси держави, підприємців та працівників, розкривається у

наступних положеннях: стосовно своїх громадян держава бере на себе відповідальність за всі соціальні гарантії, натомість отримуючи легітимність своєї влади і суспільне схвалення; у стосунках з підприємцями держава зобов'язується забезпечувати їм гарантії прав власності, сприятливий підприємницький клімат, отримуючи натомість схвалення з боку власників підприємств; у відносинах із закладами освіти держава відіграє роль гаранта їх партнерських відносин з власниками засобів виробництва.

У науково-методичній літературі представлена певна кількість різноманітних систем соціального партнерства, організаційні форми його реалізації, які, на нашу думку, неповною мірою визначають його роль і місце в освітній системі (Ляшенко, 1998). Відсутність єдиного узгодженого погляду породжує розмаїття варіантів. За таких умов кожен сектор соціального партнерства починає створювати свої освітні заклади, щоб закріпити власне бачення регулювання суспільних відносин. Як приклад, Український католицький університет, Метінвест політехніка та Президентський університет.

У теперішній час розвинута система соціального партнерства існує в Німеччині, Австрії, Швеції. Меншою мірою вона розвинута в США і Японії. Системи соціального партнерства дуже слабкі або відсутні в слаборозвинених країнах. У практику регулювання соціальних відносин в Україні термін «соціальне партнерство» увійшов з кінця 1991 року (Соціальна партнерство, 1999, с. 21). Досліджуючи соціальне партнерство в Україні, ми хотіли б акцентувати увагу на певних проблемах, які склались у нашій державі в цій сфері, а саме: домінування у свідомості населення України клієнталістських настроїв; слабкість захисту інтересів звичайних громадян; домінування у процесі соціального діалогу представників бізнесу. Для їх розв'язання дослідники мають сприяти реалізації таких практичних заходів: подолання негативного впливу фактичної нерівності сторін соціального діалогу; подолання формального характеру колективно-договірного процесу; посилення відповідальності соціальних партнерів за невиконання прийнятих ними договорів та угод; забезпечення можливості оперативного вирішення спорів і конфліктів.

Соціальне партнерство у галузі освіти – відносно нова категорія, яка зародилась у зв'язку зі зміною форм власності у нашій державі, сутність якої полягає в особливому типі взаємодії навчальних закладів із центральними та місцевими органами виконавчої влади, об'єднаннями роботодавців, профспілок, підприємствами різних форм власності, органами служб зайнятості та іншими зацікавленими партнерами, спрямованої на максимальне узгодження інтересів усіх сторін цього процесу (Щербак, 2008, с. 4). В теперішніх умовах освітнім закладам складно впоратись із забезпеченням запитів інших учасників партнерства, оскільки баланс та рівноправність між ними, за нашими спостереженнями, часто бувають втрачені. Підстав цьому багато, загалом це: слабке ресурсне та фінансове забезпечення реформування освіти; невідповідність окремих викладачів зростаючим вимогам до якості підготовки кадрів; недоліки системи інформування про перспективи розвитку суспільно-трудових відносин в Україні, відсутність усвідомлення комерційними організаціями своєї ролі у фінансуванні навчання майбутніх фахівців, що затребувані їхніми виробництвами.

О. Петроє зауважує: «Завдяки аналізу наукових досліджень і реальної практики методики соціального партнерства можна дійти до такого висновку, що в умовах ринкової економіки лише в формі ефективної взаємодії з роботодавцями заклад вищої освіти має змогу реалізувати основну функцію – забезпечити ринок праці фахівцями необхідної кількості та якості професійної підготовки» (Петроє, 2008, с. 17). Відповідно, готовність студентів соціальної роботи використовувати партнерство є кроком вперед до засвоєння ринкового підходу у соціальному обслуговуванні. Крім того, унікальність теоретичного та практичного розвитку соціального партнерства у закладі вищої освіти полягає у тому, що всі його учасники зможуть віднайти баланс як на загальнодержавному, так і на регіональному рівні щодо оптимізації соціального обслуговування. Партнерство, розпочате під час навчального

процесу, формує самодостатню соціальну сферу, у якій соціальні працівники відіграють роль співорганізаторів гармонійного суспільного життя.

Словосполучення «соціальне партнерство» походить «від понять «соціальне», що відноситься до життя людей і їхніх відносин у суспільстві, та «партнер» (від французького слова *партія*) – учасник спільної діяльності. Функціонування системи соціального партнерства здійснюється на трьохсторонній основі співпраці органів державної влади, підприємців і профспілок, яка спрямована на погодження інтересів і розв'язання проблем у соціально-трудовій діяльності людей» (Андрущенко та Дубровський, 2004, с. 21).

Звернемо увагу на деталі визначення поняття «соціальне партнерство». В енциклопедії воно розкривається як система: «1) колективно-контрактного регулювання соціально-трудових взаємовідносин між соціальними індивідами шляхом розробки і реалізації загальних соціально-трудових договорів, телепрограм або угод на відповідні терміни; 2) соціально-трудових стосунків, які гарантують оптимальний паритет і реалізацію головних інтересів різних соціальних підгруп; 3) інструментів узгодження ентузіазму учасників промислового процесу» (Енциклопедія освіти, 2008). Власне сутність соціального партнерства розкривається у процесі збалансованої організації виробництва та розподілу матеріальних благ у суспільстві.

І. Дубровський розглядає соціальне партнерство як «…вищий підрівень соціального діалогу, який передбачає зниження статутних диспозицій його суб'єктів шляхом відпрацювання регуляторів, ліберальних принципів організації соціально-партнерських відносин, їх представницьких структур, щонайповнішу самоідентифікацію сторін зі своєю соціокультурною групою, усвідомлення спільності ентузіазму, цінностей, моралей з останньою» (Дубровський, 2001). Спираючись на вищезгадане твердження, маємо можливість бачити основні постулати побудови соціального партнерства між його індивідами: системність у загальному плануванні діянь; прозорість і щирість в оцінці діянь кожного суб'єкта взаємовідносин; побудова загальних програм на взаємодовірі, розторопність в обміні інформацією, взаємна відповідальність партнерів за свої діяння.

На нашу думку, соціальне партнерство – інтегративна якість особистості, яка розвивається за допомогою засобів здобуття відповідних знань і навичок, формування ставлення до навколишнього світу, що дозволяє взаємно зв'язувати інтереси різних груп соціально розділеного суспільства з метою підвищення ефективності співробітництва у соціальній, професійній та особистій сфері життя. Основне завдання соціального партнерства – знайти і розвити спільні інтереси (точки контакту) у спільній навчальній діяльності. Використання соціального партнерства у підготовці майбутніх соціальних працівників впливає на ефективність спілкування студентів у групі, розв'язання конфліктів, спільну діяльність та співробітництво. Саме на цій підставі можемо стверджувати, що викладання курсу «Соціальне партнерство» – це і навчання використанню цього інструмента під час соціального обслуговування, і його використання в навчальному процесі.

Роль дисципліни «Соціальне партнерство» у розробці та впроваджені інструментів розвитку соціального партнерства. Вивчення навчальної дисципліни «Соціальне партнерство» вимагає попереднього формування у студентів бази знань, яка закладається такими навчальними курсами, як: «Соціальна політика», «Соціальна робота на підприємстві». Вони закладають фундамент для розвитку діалогових компетенцій, а вказаний нами курс виступає підґрунтям для засвоєння знань за дисципліною «Антикризова соціальна робота» та «Основи волонтерства».

Зміст дисципліни «Соціальне партнерство» для студентів спеціальності «Соціальна робота» визначається різноманіттям поглядів наукових представників щодо організаційної форми співпраці освітніх закладів із роботодавцями, їхнім взаємозв'язком і місцем у організаційно-методичній системі закладу освіти з метою забезпечення навчального процесу саме тим умовам, які б підтримували якість професійної освіти відповідно до вимог Державних стандартів освіти та запитів роботодавців. За нашими спостереженнями, зміст цієї дисципліни

розглядається викладачами у двох аспектах: координація інтересів і досягнень компромісу на рівні суспільства в цілому і на рівні відносин всередині галузі, регіону, підприємства, між окремими людьми. Крім того, для нас соціальне партнерство цікаве як інструмент організації взаємодії ЗВО з організаціями у соціальній сфері та державою.

На думку С. Українця, «…у методику викладання курсу «Соціальне партнерство» мають включатись всі питання соціально-економічного і трудового спектру, оскільки неможливо вмістити в одну чи кілька статей всі життєві напрями, з яких укладаються угоди між соціальними партнерами; в законодавстві відсутній вичерпний перелік соціально-трудових відносин, крім індивідуальних трудових відносин, до соціально-трудових також належать відносини зайнятості, соціального страхування, соціального забезпечення, охорони здоров'я, професійної освіти, забезпечення житлом, регулювання ринку праці, ціноутворення на споживчому ринку тощо» (Українець, 1998, с. 23). Отже, *предметом курсу* «Соціальне партнерство» може бути будь-яке питання соціально-економічного змісту в суспільному житті, відносно якого соціальні партнери вважають необхідним порозумітися.

Побудова навчально-методичного матеріалу курсу «Соціальне партнерство» крізь призму соціальної роботи має ґрунтуватись на *розбудові активної позиції громадянської співучасті*, яку майбутні соціальні працівники будуть впроваджувати у своїх відносинах з клієнтами. Для практичного впровадження соціального партнерства у цій професійній сфері необхідно було б розглянути доцільність переходу від трипартійної (роботодавці – держава – некомерційні організації) до біпартійної (бізнес – громадські організації) моделі соціального діалогу (одним із найбільш успішних прикладів біпартизму є Швеція), надавши державі функції захисника загальнонаціональних інтересів та арбітра процесу соціального діалогу. Можливо, у разі позитивного вирішення цього питання, мають бути прийняті зміни до Закону України «Про соціальний діалог в Україні» (Про соціальний діалог в Україні, 2011). Проте, викладення практики соціального партнерства має враховувати регіональну специфіку його реалізації в нашій країні. Наприклад, на Західній Україні більш традиційним є використання мультипартризму, де до держави, бізнесу та некомерційних організацій долучається і католицька церква та різноманітні волонтерські рухи.

Практичним методом організації партнерства на загальносуспільному рівні є *соціальне замовлення*, в якому відображається вся природа демократичного устрою та новий погляд на соціальну роботу як частину ринкового суспільства. Закон України «Про соціальні послуги» визначає поняття «соціальне замовлення» як «…засіб регулювання діяльності у системі надання соціальних послуг шляхом залучення на договірній основі надавачів соціальних послуг для задоволення потреб осіб/сімей у соціальних послугах відповідно до результатів визначення потреб населення адміністративно-територіальної одиниці/територіальної громади у соціальних послугах» (Про соціальні послуги, 2019). Цей інструмент партнерського регулювання суспільних відносин раніше був маловживаний у нашій країни та потребує належної презентації під час викладення навчальної дисципліни «Соціальне партнерство» для майбутніх фахівців у соціальній роботі.

Іншим чином відбуває налагодження партнерської взаємодії «викладач – студент – роботодавець». На сьогодні ця взаємодія розвивається через нові системи безконтактного навчання, а також самовдосконалення навчальних програм, що підвищують субординацію як для студентів, так і для викладачів.

Одним із *засобів досягнення навчального партнерства є силабус* – програма освітньої субординації, яка включає виклад домовленості, що містить мету і доручення, змістові модулі і назви тем заняття, тривалість кожного заняття, доручення до самостійної роботи, час рекомендацій, вимоги викладача, критерії характеристики, список використаної літератури. Якщо традиційно відносини «викладач – студент» вважались патерналістською базою пізнавальної активності, то сьогодні в умовах цифровізації освіти в Україні сформувалась збалансована

партнерська основа для подальшого розвитку вищої школи. Силабус дисципліни «Соціальне партнерство» включає зміст актуальних тем та їх характеристику. В основі знаходиться теорія – це сутність понять, орієнтир на соціальний діалог і правову державу. В практичній частині визначається роль волонтерства, види колективних угод та договорів, конфлікти та їх вирішення, значення профспілок, комунікативні стратегії (Кузьмін та ін., 2020, с. 3). Отже, це процес становлення соціального працівника через соціальну угоду, а також засвоєння засад забезпечення соціального партнерства, етики соціального працівника, посередництво в соціальній роботі. В силабусі розроблено план вивчення дисципліни, що дозволяє студентам орієнтуватися в часі, тобто це фактична реалізація партнерства між викладачем, соціальною службою та студентом щодо розвитку сфери соціального обслуговування.

Одним з найкращих методів пізнавальної активності у соціальній та освітній сферах є *метод case-studies*, який включає аналіз і розв'язання типових проблемних ситуацій у соціальній службі. Тому великий потенціал щодо переосмислення засобів викладання дисципліни «Соціальне партнерство» має підтримка *студентської участі у руху кейсерів*, які використовують свої теоретичні знання для розв'язання проблем у діючих установах за профілем навчання.

Роль контенту навчально-методичного посібника «Соціальне партнерство» авторок Н. Романової та І. Мельник (2017) для професійного становлення майбутніх соціальних робітників. Соціальне партнерство у сфері соціальної роботи є явищем відносно новим, а тому посібник Н. Романової та І. Мельник є гарним підґрунтям для підготовки фахівців, які орієнтовані на подолання конфлікту та розбудову діалогу.

Для того, щоб зафіксувати загальну картину засвоєння курсу «Соціальне партнерство», звернемось до результатів навчання, закладених у посібнику та цінних для майбутнього соціального працівника. Він має: «Знати механізми функціонування соціального партнерства, його особливості та етапи формування в Україні; сучасні моделі партнерства, посередництва і соціального діалогу. Вміти встановлювати партнерські стосунки шляхом посередництва і соціального діалогу; залучати до співпраці представників бізнесу та громади на умовах корпоративної соціальної відповідальності; формувати практичні кроки для пошуку волонтерів та спонсорів з метою вирішення соціальних проблем вразливих категорій населення» (Романова та ін., 2017, с. 10–11). Відповідно, ми вибудовуємо практичну основу для студентів у вигляді вміння створювати та долучатись до партнерства як у середині соціальної служби, так і поза нею.

На думку Н. Романової та І. Мельник, у майбутніх соціальних працівників формуються такі компетентності в результаті вивчення дисципліни «Соціальне партнерство»: «Соціальна компетентність, яка передбачає здатність функціонувати у соціумі; комунікативна компетентність, що передбачає володіння технологіями спілкування; інформаційна компетентність передбачає здатність пошуку необхідної інформації; компетентність фахового саморозвитку, що визначає рівень готовності до самовдосконалення» (Романова та ін., 2017, с. 8). Підкреслимо, що партнерство – це не тільки рівноправність, а й однаковість статусів, тобто соціальний працівник має звикнути до постійного навчання та пошуку нових можливостей для розвитку себе та сфери соціального обслуговування, в якій він працює.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Викладання дисципліни «Соціальне партнерство» для студентів спеціальності «Соціальна робота» має бути суголосним з вимогами часу, які поставлені перед вищою освітою. По-перше, це важливість переходу закладів вищої освіти на офіційні партнерські відносини з роботодавцями, що включало б підготовку фахівців, необхідних для ринку соціального обслуговування. По-друге, фіксація партнерства «викладач – студент» у силабусі як відображення домовленості щодо організації навчального процесу на спеціальності «соціальна робота» та інших спеціальностях гуманітарної сфери. По-третє, необхідним є активне залучення наукових і науково-педагогічних

працівників до дослідження механізму соціального замовлення та забезпечення його належного розуміння та використання фахівцями на практиці в нашій країні.

Розгляд соціального партнерства як інтегративної якості особистості, яка дозволяє взаємно зв'язувати інтереси різних груп соціально розділеного суспільства та розвивається у студентів за допомогою засобів здобуття відповідних знань і навичок, формування ставлення до навколишнього світу є підставою для твердження про те, що викладання курсу «Соціальне партнерство» – це одночасно процес навчання використанню цього інструмента під час соціального обслуговування і його використання в освітньому процесі. До інструментів підготовки майбутнього соціального працівника відносимо розбудову системи активної громадянської співучасті, підтримку студентської участі у руху кейсерів, соціальне замовлення, силабус навчальної дисципліни.

До перспектив подальшої організаційної та практичної діяльності можна віднести організацію круглих столів та дорадчих консультативних органів за схемою «заклади вищої освіти – соціальні служби – органи державної влади» щодо конструктивного впровадження соціального замовлення в умовах децентралізації управління соціальною сферою та оптимізації соціального обслуговування. Подібного роду заходи мають проходити не тільки на столичному рівні, а й на рівні кожного регіону нашої країни.

Література

Андрущенко А. І., Дубровський І. М. Система соціального партнерства як інститут регулювання трудових відносин в Україні. Харків : «Реал». 2004. 175 с.

Довгаль І. В. Технологічний контекст поняття «Соціальний діалог». *Вісник Львівського університету. Серія соціологічна.* 2012. Вип. 6. С. 276–281

Дубровський І. М. Система соціального партнерства як регулятор соціально-трудових відносин в умовах трансформації українського суспільства (соціологічний аналіз). дис... канд. соціол. наук: 22.00.07. «Соціологія управління». Харків, 2001. 190 с.

Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В.Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

Жданенко С. Б. Партнерское взаимодействие в процессе становления гражданского общества: монография. Харьков : Издатель СПД ФЛ Вапнярчук Н. Н., 2006. 168 с.

Задорожний Г. В. Соціальне партнерство – реальний шлях до відкритого суспільства. Харків : ХІБМ, 2000. 192 с.

Засади соціального партнерства, вироблені МОП. URL : http://studentam.net.ua/content/ view/.../132/.

Колот А. Соціально-трудові відносини: теорія і практика регулювання: монографія. Київ : КНЕУ, 2004. 230 с.

Кузьмін В. В., Кузьміна М. О. Силабус навчальної дисципліни «Соціальне партнерство». Запоріжжя : НУ «Запорізька політехніка», 2020. 13 с.

Кузьміна М. О. Наукова рефлексія спектра професійних компетенцій випускників спеціальності 231 «Соціальна робота». *Науковий журнал Хортицької національної академії. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота)* : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін..]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2021. Вип. 1(4). С. 166–176. DOI: https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-15

Ляшенко Т. М. Соціальне партнерство як фактор політичної та соціальної стабільності в Україні: Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. політ. наук: 23.00.02 «Політичні інститути та процеси». Київ, 1998. 18 с.

Мірошниченко О. Система показників стану соціального партнерства в Україні та її інформаційне забезпечення. *Регіональні аспекти розвитку і розміщення продуктивних сил України: зб. наук. пр.* Вип. 7. Тернопіль : Економічна думка, 2002. С. 200–205.

Петроє О. М. Соціальний діалог як інструмент формування корпоративної соціальної політики: монографія. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 152 с.

Про соціальний діалог в Україні : Закон України від 23.12.2010 № 2862-VI. URL : http:// zakon1. rada.gov.ua/cgi-bin/laws/ main.cgi?nreg=2862-17.

Про соціальні послуги : Закон України від 17.01.2019 № 2671-VIII. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/ show/2671-19#Text

Романова Н. Ф., Мельник І. П. Соціальне партнерство : навчально-методичний посібник. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. 238 с.

Соціальне партнерство та муніципальний розвиток: перші кроки/ за ред. В. В. Кравченка. Київ : Влад і влада, 1999. 198 с.

Українець С. Соціальне партнерство в Україні: перспективи законодавчого регулювання. *Україна: аспекти праці.* 1998. № 2. С. 22–25.

Щербак Л. В. Створення системи соціального партнерства у сфері професійно-технічної освіти: метод. рекомендації. Київ : Геопринт, 2008. 45 с.

References

Andrushchenko, A.& Dubrovskyi, I. (2004). The system of social partnership as an institution of labor relations regulation in Ukraine : Real (ukr).

Dovhal, I. B. (2012). Technological context of the concept «Social dialogue». *Bulletin of Lviv University. sociological series.* Vol. 6. 276–281 (ukr).

Dubrovskyi, I. (2001). The system of social partnership as a regulator of social and labor relations in the conditions of transformation of Ukrainian society (sociological analysis). Doctor's thesis (ukr).

Encyclopedia of Education (2008) : Yurinkom Inter (ukr).

Kolot, A. (2004). Socio-labor relations: theory and practice of regulation: a monograph. Kyiv: KNEU (ukr).

Kuzmin V. & Kuzmina, M. (2020). Syllabus of the discipline «Social Partnership». Zaporizhzhia: Zaporizhzhia Polytechnic National University (ukr).

Liashenko, T. (1998). Social partnership as a factor of political and social stability in Ukraine: Synopsis of PhD thesis. (ukr).

Miroshnychenko, O. (2002). The system of indicators of the state of social partnership in Ukraine and its information support. *Regional aspects of development and location of productive forces of Ukraine.* Vol. 7. Ternopil: Economic Thought. 200–205 (ukr).

Petroie, O. (2008). Social dialogue as a tool for forming corporate social policy: a monograph : Center for Educational Literature (ukr).

Principles of social partnership developed by the ILO. http://studentam.net.ua/content/ view/.../132/ (ukr).

Romanova, N. & Melnyk, I. (2017). Social partnership: a textbook : National PedagogicalDragomanov University (ukr).

Shcherbak, L. (2008). Creating a system of social partnership in the field of vocational education: a method. Recommendations : Geoprint (ukr).

Social partnership and municipal development: first steps (1999) : Power and authority (ukr).

Ukrainets, S. (1998). Social partnership in Ukraine: prospects of legislative regulation. *Ukraine: aspects of labour.* № 2. 22–25(ukr).

Zadorozhnyi, H. (2000). Social partnership is a real path to an open society : KhIBM (ukr).

Zhdanenko, S. (2006). Partnership in the process of formation of civil society: a monograph : Publisher Vapniarchuk NN (ukr).

Kuzmina, M. O. (2021). Scientific reflection on scientific competencies spectrum of graduates in specialty 231 «Social Work». Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work) : scientific journal / Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education — Khortytsia

National Educational and Rehabilitational Academy of Zaporizhzhia Regional Council. Iss. 1(4). 166–176. https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-15 (ukr).

On social dialogue in Ukraine : Law of Ukraine of 23.12.2010 № 2862-VI. http:// zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/ main.cgi?nreg=2862-17 (ukr).

On social services: Law of Ukraine of 17.01.2019 № 2671-VIII. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text (ukr).

SOCIAL PARTNERSHIP AS A TOOL FOR UNIVERSITY TRAINING OF SOCIAL WORKERS

Mariia Kuzmina, Lecturer, Department of Social Work and Psychology, Zaporizhzhia Polytechnic National University, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail: mari.gorodko@gmail.com

Oleh Masiuk, Professor at the Department of Social Philosophy and Management, Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail: olegpm16@gmail.com

Victor Kuzmin, Scientific Secretary, Assistant Professor at the Department of Social Work and Psychology, Zaporizhzhia Polytechnic National University, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail: kuzmin2v@gmail.com

Ihor Mishchan, Assistant Professor at the Department of Public Management and Administration, the Institute of Personnel Training of the State Employment Service of Ukraine, Kyiv, Ukraine, e-mail: imeshan78@gmail.com

Decentralization and democratization of public and state relations affects today's social work in Ukraine. Universities should be the source which with the help of social partnership can change the status of a future social worker. The purpose of the article is to study social partnership as a tool for training social workers in higher education. The study used the analysis of educational and methodological practice of professional development of social work on the basis of social dialogue at universities.

Teaching the discipline "Social Partnership" for students majoring in "Social Work" must be consistent with the requirements of the time, which are set before higher education. First, it is the importance of the transition of higher education institutions to formal partnerships with employers, which would include the training of professionals needed for the social services market. Secondly, the fixation of the "teacher – student" partnership in the syllabus as a reflection of the agreement on the organization of the educational process in the specialty "social work" and other specialties inthe humanities cycle. Thirdly, it is necessary to actively involve scientific and scientific-pedagogical staff in the study of the mechanism of social procurement and to ensure its proper understanding and use by practicing specialists in our country. Among other important factors there are consideration of social partnership as an integrative quality of personality, which allows to interconnect the interests of different groups of socially divided society and develops in students through the acquisition of relevant knowledge and skills, the formation of attitudes to the world. These factors form the basis for claiming that teaching partnership is both a process of learning to use this tool in social services, and its use in the educational process. The tools for training future social workers include the development of a system of active civic participation, support for student participation in the case movement, social order, and the syllabus of the discipline.

Keywords: social worker; social partnership; social dialogue; syllabus, case-studies.

Авторський внесок кожного із співавторів: *Кузьміна М. О. – 25 %, Масюк О. П. – 25 %, Кузьмін В. В. – 25 %, Міщан І. В. – 25 %.*

Стаття надійшла до редакції / Received 30.11.2021
Прийнята до друку / Accepted 15.12.2021
Унікальність тексту 90 % (Unicheck ID1010754897)
© Кузьміна Марія Олегівна, Масюк Олег Петрович, Кузьмін Віктор Вікторович, Міщан Ігор Вікторович, 2021.

Науковий журнал Хортицької національної академії.
Scientific Journal of Khortytsia National Academy (Серія: Педагогіка. Соціальнаробота)
Випуск 2(5)2021 https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5

DOI: https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5-19
УДК 37.013.42:159.923.2(045)

Алла Анатоліївна Харківська
ORCIDiDhttps://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_hgpa@ukr.net

ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

У науково-оглядовій статті проаналізовано особливості формування емоційного інтелекту у майбутніх фахівців соціальної сфери. Схарактеризовано наукові джерела для визначення сутності та змісту понять «соціальний інтелект» та «емоційний інтелект». Прослідковано зв'язок між емоційним та соціальним інтелектами. Визначено емоційний інтелект майбутніх фахівців соціальної сфери як важливу складову формування їх психологічної культури та становлення професійного розвитку, становлення міжособистісних професійних відносин та розвитку соціальної свідомості тощо. Авторка дійшла висновку, що емоційний інтелект поєднує в собі контроль над емоціями, що базується на інтелектуальних здібностях особистості, здатність використовувати емоції для активізації мислення людини, можливість розуміти і визначати причини вияву як власних емоцій, так і інших людей. З'ясовано, що майбутні фахівці мають чітко усвідомлювати вплив емоційної сфери на усі сфери життєдіяльності, а емоційні переживання сприймати як важливі цінності.

Ключові слова: *інтелект, соціальний інтелект, емоційний інтелект, фахівці соціальної сфери, емоційний інтелект майбутніх фахівців соціальної сфери.*

Вступ. Різноманітні соціокультурні та економічні трансформації в сучасному суспільстві, глобалізація усіх сфер життя безумовно впливають на формування самої особистості людини, її зміни як зовнішньо, так і внутрішньо. І якщо раніше, ще в минулому столітті, більше уваги приділяли розвитку логічного мислення, то нині актуальним стало збагачення емоційного інтелекту людини, який, передусім, має вагомий вплив на всебічний розвиток особистості, зокрема й розвиток її професійних якостей.

Психологія безперервно продовжує розширювати базу експериментальних даних, яка доводить, що саме інтелект є важливим чинником забезпечення успішності людини, особливо це стосується фахівців соціальної сфери. Так, відповідно до вимог сьогодення сучасний фахівець будь-якої професійної сфери має бути компетентним і конкурентоздатним, володіти професійними навичками й практичними вміннями, мати високий інтелектуальний потенціал і багатий внутрішній світ, що забезпечить ефективну трудову діяльність.

Необхідно зазначити, що щороку вивчення поняття «емоційний інтелект» зацікавлює дедалі більше науковців із різних напрямів психологічної науки, а також галузі педагогіки та освітнього менеджменту. Однак, необхідно зауважити, що актуальність наукової проблеми досліджуваного феномену не має остаточного обґрунтування і зумовлена недостатньою розробленістю системи емоційного інтелекту вітчизняними науковцями. Досі у психологічній науці немає конкретного визначення сутності поняття досліджуваного явища, чіткого обґрунтування його структури й змісту. У зв'язку з цим також необхідно визначити роль формування емоційного інтелекту у майбутніх фахівців соціальної сфери, оскільки від цього

залежить рівень готовності фахівців до професійної діяльності.

Ґрунтовний аналіз сутності, особливостей і змісту емоційного інтелекту знаходимо в наукових доробках як зарубіжних, так і вітчизняних учених. Особливістю наукової роботи Р. Бар-Она (2005) було формування моделі емоційно-соціального інтелекту, виявлення основних факторів моделі досліджуваного процесу та визначення емоційних проблем особистості у повсякденному житті та під час професійної діяльності. Б. Говард і С. Стівен (2007) досліджували питання емоційного інтелекту як важливої складової успішності людини, виявили його основні переваги й недоліки. Д. Гоулман (1998) вивчав основні проблеми роботи з емоційним інтелектом людини, виявив основні особливості емоційного інтелекту і надав його ґрунтовну характеристику. А. Петровська (2007) ґрунтовно проаналізувала емоційний інтелект і визначила його як важливу детермінанту результативних параметрів менеджменту та управлінської діяльності фахівців будь-яких галузей.

Проблеми формування і розвитку емоційного інтелекту досліджували такі вітчизняні науковці, як: Б. Савчук і В. Ковальчук (2020) спробували актуалізувати в українському освітньому та науково-педагогічному просторі проблему формування емоційного інтелекту як однієї з головних компетентностей підготовки майбутнього фахівця з будь-якої сфери діяльності та різних галузей знань; Г. Єрошенко, О. Рябушко та О. Клепець (2020) вивчали питання формування емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти у процесі підготовки майбутніх лікарів – фахівців медичної галузі, і доводили, що високий рівень емоційного інтелекту є однією з головних вимог до розвитку особистісних якостей фахівця медичної галузі і, відповідно, вимог до його професіоналізму; І. Харченко (2021) дослідила розвиток емоційного інтелекту майбутніх фахівців юридичної сфери і з'ясувала, що емоційний інтелект є складовою готовності фахівця до професійної юридичної діяльності; С. Ізбаш (2021) визначала емоційний інтелект як важливу умову формування медіаграмотності курсантів Національної академії Національної гвардії України, яка виявляється в умінні розпізнавати емоції у повідомленнях; О. Галашова і З. Георгієвська (2021) з'ясували поняття емоційного інтелекту й використали власний досвід застосування різних методик проблемного навчання задля розвитку свідомого ставлення до оточуючих, співпереживання їх емоційному стану без втрати емпатії; М. Маркова, А. Марков та О. Піонтковська (2014) розглянули проблему емоційного інтелекту та з'ясували його роль в ґенезі професійної дезадаптації фахівців медичної галузі; О. Руда (2011) здійснила комплексний і ґрунтовний аналіз емоційного інтелекту в здобувачів вищої освіти філологічного спрямування; Я. Куценко (2012) ґрунтовно проаналізувала сучасні наукові проблеми й уявлення щодо феномену емоційного інтелекту, який представлений як важливий чинник професійної діяльності людини та інші науковці.

Досліджуваний феномен був об'єктом вивчення таких вітчизняних учених-психологів і науковців, як: А. Чернявська (2012) (у своїх наукових доробках виокремила емоційний інтелект як важливу складову успішного освітнього процесу, навчальної діяльності як здобувачів освіти, так і педагогів, підготовки майбутніх фахівців тощо); О. Мельничук (2015) (у науковій роботі дослідила емоційну складову професійного інтелекту у майбутніх фахівців соціальної сфери і виокремила емоційний інтелект як важливу складову професійного становлення людини і забезпечення ефективної міжособистісної професійної взаємодії); О. Нестеренко (2020) (визначила роль та місце емоційного інтелекту в структурі особистості фахівця соціальної сфери як професіонала своєї справи, визначила основні компоненти емоційного інтелекту і виокремила типи соціальних працівників); Т. Петренко і В. Санжаровець (2020) (обґрунтували актуальність вивчення поняття «емоційний інтелект» як одного із головних питань психологічної науки і акцентували на тому, що дотепер розвитку емоційного інтелекту в процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників приділяють недостатньо уваги); Т. Демиденко (2018) (у науковій праці автора ґрунтовно проаналізовано і з'ясовано зв'язки між

поняттями «емоційний інтелект», «емоційна компетентність» і «емоційна культура» соціального працівника, визначено рівні емоційного інтелекту майбутніх соціальних працівників) та інших дослідників.

Водночас проблема формування емоційного інтелекту в майбутніх фахівців соціальної сфери залишається недостатньо дослідженою, що й підтверджує її актуальність.

Метою статті є визначення особливостей формування емоційного інтелекту у майбутніх фахівців соціальної сфери.

Методи дослідження: аналіз наукових і психолого-педагогічних джерел для визначення сутності ключових понять дослідження; систематизація та узагальнення визначених понять та складових формування емоційного інтелекту у майбутніх фахівців соціальної сфери; узагальнення власного досвіду та здобутків вчених щодо визначення особливостей формування емоційного інтелекту у майбутніх фахівців соціальної сфери.

Сутність поняття «емоційний інтелект» в науковій зарубіжній літературі. Емоційний інтелект фахівців соціальної сфери. Прогресивні зміни в соціально-економічному житті, які безперечно впливають на емоційне напруження й емоційний стан людей, спонукають науковців і вчених-психологів детально досліджувати проблему формування та розвитку емоційного інтелекту. Утім зазначена проблема актуалізується не лише сьогодні, а й має власну давню історію. Спершу обґрунтуємо особливості базового поняття «інтелект» і з'ясуємо сутність ключового поняття дослідження «емоційний інтелект».

Психологічний стан людини безумовно впливає на поведінку індивіда, на пробудження його адаптаційних здібностей у соціумі. Сьогодні для молодого покоління актуальним стає питання соціалізації та соціальної адаптації, які, передусім, відповідають викликам сучасності. Для того, щоб індивід зміг якісно «відфільтровувати» всю непотрібну йому інформацію, і, як наслідок, – ефективно соціально адаптуватися, необхідно створювати всі можливі умови для інтелектуального розвитку особистості, адже людина з високим рівнем інтелекту легко може вибудовувати всі логічні «причинно-наслідкові ланцюги», підходити раціонально до вирішення тих чи інших як особистих, так і професійних питань, адаптуватися в соціальному середовищі, підтримувати міжособистісні зв'язки з іншими людьми тощо. Якщо ж інтелектуальний рівень людини знижений або недостатній, то її поведінка і дії будуть залежати від стереотипів довкілля та стереотипного мислення. Так, усі рішення, які прийматиме людина під час своєї діяльності, можуть бути нераціонально підібрані чи іншими словами – можуть бути неадекватними. О. Трум зазначає, що «інтелект – це найбільш досконала психологічна адаптація, яка виступає важливим знаряддям взаємодії індивіда та суспільства» (О. Трум, 2019, с. 91). Звідси випливає, що високий рівень розвитку інтелекту людини розширює можливості особистості, сприяє розвитку «цілісних і системних форм саморегуляції, а низький – породжує випадкове пристосування до ситуації, яке за своєю суттю має компенсаторний характер» (О. Трум, 2019, с. 91.

Необхідно зазначити, що типологія інтелекту, яка відповідає здатності людини до адаптації в суспільстві, досить різноманітна. Один із типів інтелекту – соціальний, який характеризується можливістю особистості розуміти людей, співпереживати їм і навіть управляти ними.

Засновником багатофакторної структурної моделі інтелекту був Дж. Гілфорд (1965), у якій значне місце науковець відвів саме соціальному інтелекту як здатності до розуміння поведінки людини. У цьому і є заслуга науковця, який підкреслив невербальний характер розуміння власної поведінки та поведінки оточуючих.

Першим, хто виокремив соціальний інтелект як особливий, самостійний вид інтелекту в загальній структурі інтелекту був американський психолог і педагог Е. Торндайк (Н. Руда, 2019, с. 264). Науковець визначав соціальний інтелект як «далекосяжність міжособистісних взаємин», яка характеризувалась здатністю спілкуватися із оточуючими і при цьому розуміти їх, розділяти погляди і діяти мудро щодо них. Однією з головних функцій соціального інтелекту вчений

визначав прогнозування як власної поведінки, так й інших людей (Н. Руда, 2019, с. 264). За Е. Торндайком соціальний інтелект визначається як «здатність розуміти людей та взаємодіяти з ними» (О. Гражевська, 2018).

Варто відмітити, що до підсистем соціального інтелекту належить емоційний, особливість якого полягає у здатності людини осягати й керувати емоціями як власними, так і тих, хто знаходиться поруч. О. Трум (2019, с. 92) зазначає, що «особи, котрі мають високий емоційний інтелект, здатні досягати більших успіхів на роботі, вони є більш відповідальними», тобто це підтверджує той факт, що від емоційного інтелекту залежить успішність людини як в особистому житті, так і в професійній діяльності.

Цікавим є той факт, що фундаментом для розвитку емоційного інтелекту стала концепція соціального інтелекту Дж. Гілфорда та Е. Торндайка (1965), у якій учені-психологи і надали визначення поняття «емоційний інтелект».

1996 року клінічний фізіолог, психолог Р. Бар-Он (2000), як провідний теоретик і дослідник концепції емоційного інтелекту, розробив модель здібностей емоційного інтелекту. У 90-х роках XX століття американські психологи П. Саловей та Дж. Мейєр запропонували розгорнуте визначення поняття: «емоційний інтелект – це здатність ідентифікувати та виражати емоції, керувати своїми почуттями, мисленням і поведінкою, а також використовувати почуття в як рушійну силу думки і дії» (Гоулман, Боярцич, Макки, 2011). Учені запевняють, що вміння комунікувати з оточуючими (емоційний інтелект – EQ) має не менш важливу роль у діяльності, аніж коефіцієнт розумових здібностей (IQ), освітній процес та набутий досвід. Необхідно зазначити, що вчені П. Саловей, Дж. Мейєр разом із Д. Гоулманом входять до «трійки лідерів» у дослідженнях емоційного інтелекту.

Проаналізуємо більш докладно особливості та складові емоційного інтелекту за згаданими вченими. Р. Бар-Он виокремлює «п'ять сфер компетентності» людини, що відповідають п'ятьом складовим емоційного інтелекту. До кожної із цих складових входять такі субкомпоненти: «1. Пізнання себе: усвідомлення своїх емоцій, самоактуалізація, самоповага, впевненість у собі, незалежність. 2. Навички міжособистісного спілкування: соціальна відповідальність, емпатія, міжособистісні стосунки. 3. Здатність до адаптації: зв'язок із реальністю, вирішення проблем, гнучкість. 4. Управління стресовими ситуаціями: контроль над імпульсивність, стійкість до стресу. 5. Переважний настрій: оптимізм, щастя» (Бар-Он, Паркер, 2000).

Згідно з концепцією П. Саловея та Дж. Майєра емоції можуть містити інформацію про міжособистісні зв'язки людини з іншими людьми, тобто вчені зазначають, що емоційний інтелект визначається як здатність обробки й осмислення інформації, яка міститься в емоціях (розуміння значення емоцій, їх зв'язок один з одним, використання емоційної інформації як основи для мислення та прийняття важливих рішень (Гоулман, Боярцич, Макки, 2011).

Так, уміння володіти і керувати власними емоціями та емоціями оточуючих сприяє особистісному зростанню, покращенню міжособистісних відносин і, безумовно, ефективності професійної діяльності людини.

Вагомою у становленні й осмисленні поняття «емоційний інтелект» стала праця Деніела Гоулмана «Емоційний інтелект» (Д. Гоулман, 2011). Книга стала поштовхом до популяризації дослідження цього феномену, починаючи з 90-х років XX століття. При розробці моделі емоційного інтелекту Д. Гоулман до компонентів моделі П. Саловея та Дж. Майєра додав два типи навичок, що властиві людям із добре розвиненим емоційним інтелектом, зокрема: особистісні (здібності, що визначають способи управління собою – самомотивація, самоконтроль, самоосвіта, стійкість до розчарування, регулювання настрою тощо) і соціальні (здібності, що визначають способи управління відносинами з людьми – контроль за емоційними спалахами, контроль почуттів, уміння відмовлятися від задоволення тощо) навички.

Отже, у моделі Д. Гоулмана поєднані як особистісні показники, так і когнітивні можливості особистості. Учений-психолог особливо

акцентував увагу на емоційних процесах, що відбуваються з людиною в особистому та професійному житті (Гоулман, Бояцич, Макки, 2011).

М. Москальов визначає емоційний інтелект майбутніх фахівців соціальної сфери як важливий компонент їх професійної діяльності та професійного інтелекту, що позаяк забезпечує ефективну міжособистісну професійну взаємодію (Москальов, 2015, с. 80). У дослідженні О. Нестеренко зазначено, що емоційний інтелект «має нелінійний характер впливу на психологічну і професійну культуру соціальних працівників» (Нестеренко, 2020, с. 49). О. Гражевська виділяє емоційний інтелект як«здатність людини тлумачити власні емоції і емоції інших оточуючих людей з тим, щоб використовувати отриману інформацію для реалізації власних цілей» (О. Гражевська, 2018). Отже, емоційний інтелект майбутніх фахівців соціальної сфери – важлива складова формування їхньої психологічної культури та становлення професійного розвитку, становлення міжособистісних професійних відносин та розвитку соціальної свідомості тощо.

Перш ніж перейти до аналізу особливостей формування емоційного інтелекту у майбутніх фахівців соціальної сфери, наведемо приклад класифікації емоційного інтелекту.

Нам імпонує класифікація емоційного інтелекту М. Селов'я і Карузо, у якій виділено 4 складові:

1. Сприйняття емоцій – здатність розпізнавати емоції (за мімікою, жестами, зовнішнім виглядом, голосом, поведінкою, ходою тощо) інших людей, а також ідентифікувати свої власні емоції.

2. Використання емоцій для стимуляції мислення – здатність людини (головним чином несвідомо) активувати свій розумовий процес, пробуджувати в собі креативність, використовуючи емоції як чинник мотивації.

3. Розуміння емоцій – здатність визначати причину появи емоції, розпізнавати зв'язок між думками й емоціями, визначати перехід від однієї емоції до іншої, прогнозувати розвиток емоції з часом, а також здатність інтерпретувати емоції у взаєминах, розуміти складні (протилежні, неоднозначні) почуття.

4. Управління емоціями – здатність приборкувати, пробуджувати та спрямовувати свої емоції й емоції інших людей для досягнення поставлених цілей. Сюди також відноситься здатність брати емоції до уваги при побудові логічних ланцюжків, вирішенні різних завдань, прийнятті рішень і виборі своєї поведінки (Куріцина, 2020).

Відтак, емоційний інтелект поєднує в собі контроль над емоціями, що базується на інтелектуальних здібностях особистості, здатність використовувати емоції для активізації мислення людини і її розумової діяльності, можливість розуміти і визначати причини вияву як власних емоцій, так і інших людей. Необхідно наголосити, що емоції та емоційний інтелект відіграють важливу роль і в професійній діяльності фахівців із будь-якої галузі. Особливо це стосується фахівців соціальної сфери.

Особливості процесу формування емоційного інтелекту у майбутніх фахівців соціальної сфери. Емоційний інтелект майбутніх фахівців соціальної сфери зумовлений динамічною єдністю емоційних, когнітивних та мотиваційних особливостей, спрямована на розуміння власних емоцій, почуттів та водночас інших, забезпечує контроль емоційного стану розумом.

Для формування емоційного інтелекту у майбутніх фахівців соціальної сфери викладачам необхідно мати високий рівень навичок забезпечення емоційної атмосфери спілкування, налагодження особистісно-орієнтовної взаємодії, уміння формувати довірливі стосунки під час співбесіди.

Вважаємо доречним виділити особливості формування емоційного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери. Спираючись на власний досвід та праці ученого-психолога К. Максьома (2021), виділимо такі особливості емоційного інтелекту:

1. Відкритість до оптимістичного сприйняття дійсності, акцентування на позитивних аспектах життя, зокрема професійної діяльності.

2. Уміння розпізнавати емоції співрозмовників, колег.

3. Самоконтроль своїх емоцій, самомотивація.

4. Стресостійкість – адекватна оцінка власним негативним емоціям, їх усвідомлення та контроль – урівноваження власних емоцій.

5. Терпимість, довіра, толерантне ставлення до позитивних і негативних емоцій інших.

6. Позитивна конкуренція між колегами, що спонукає до розвитку емоційного, соціального інтелекту. Об'єднання заради єдиної мети та спільної діяльності (К. Максьом, 2021).

Отже, майбутні фахівці соціальної сфери забезпечують розвиток культурного та соціального рівня населення, тому їхній емоційний інтелект має бути спрямованим на якісне колективне спілкування, створення ефективного робочого середовища.

Для формування емоційного інтелекту у майбутніх фахівців соціальної сфери доцільним є звернення уваги на такі прийоми, як:

1. Розвивати власну свідомість та здатність розпізнавати свої емоції.

2. Перед прийняттям того чи іншого рішення робити паузу, для обмірковування. зважування всіх «за» і «проти».

3. Правильно сприймати критику у свій бік. Адже негативні відгуки – це можливість проаналізувати, навчитися, усвідомити, які зміни необхідно виконати, щоб стати краще, роботу виконати краще.

4. Демонструвати емпатію, що забезпечує довіру у взаємодії, краще розуміння один одного.

5. Вибачатися, перезапитувати, коли це необхідно.

6. Виконувати свої обов'язки без порушень прав інших.

7. Бути щирим та відкритим, допомагати іншим.

8. Знаходити «золоту середину» емоцій, не давати волю негативним, які можуть спрацювати у зворотному напрямі (Шамонова, 2021).

Емоційний інтелект майбутнього фахівця соціальної сфери дозволяє зрозуміти свої емоції та почуття, навчитися розрізняти та керувати ними задля самомотивації та створення позитивних соціальних взаємодій. Отже, емоційний інтелект майбутніх фахівців соціальної сфери спрямований на розуміння потреб своїх колег, встановлення міжособистісних зв'язків із співрозмовниками тощо, вираження власних бажань, емоційного ставлення до подій що відбувається, до конкретної людини тощо.

Більшість учених психологів виокремлюють три складові емоційного інтелекту:

Самоусвідомлення – усвідомлення людиною своїх почуттів, емоцій, вчинків, настрою, поведінки у конкретний момент. Самоусвідомлення відбувається завдяки спостереженням за собою, поглиблення у власні думки, розуміння своїх потреб.

Емпатія – співпереживання, розуміння почуттів настрою інших людей. Проте варто зауважити, що емпатія може сформуватися лише на якісному самоусвідомлені почуттів та емоцій.

Комунікабельність – здатність людини до спілкування, встановлення соціальних зв'язків з іншими. Соціальна комунікація забезпечує власні потреби приналежності соціальній групі, соціуму загалом (Токарь, 2019).

Відтак, прогресивна комунікабельність та самоусвідомлення сприяють продуктивній емпатії. А єдність усіх трьох компонентів становлять емоційний інтелект майбутніх фахівців соціальної сфери (Токарь, 2019).

У результаті успішного формування емоційного інтелекту у майбутніх фахівців соціальної сфери повинні сформуватися такі складові емоційного інтелекту:

1. Розуміння власних емоцій та причини їхнього виникнення.

2. Розуміння емоційного стану інших – емпатія.

3. Самоконтроль емоцій, пошук шляхів їх контролю, придушення негативних емоцій або ж опанування занадто оптимістично виражених. Уникнення спонтанних рішень.

4. Вплив на інших через власні емоційні сигнали (вербальні та невербальні).

Висновок. Формування емоційного інтелекту у фахівців соціальної сфери має безумовно важливий характер. Майбутні фахівці мають чітко усвідомлювати вплив емоційної сфери на усі сфери життєдіяльності, а емоційні переживання сприймати як важливі цінності, без яких складно ідентифікувати як власні емоції, так і оточуючих, надавати емоційну підтримку й уміло управляти нею, адекватно реагувати і на

позитивні, і на негативні емоції, зберігаючи при цьому спокійність та урівноваженість. Емоційний інтелект майбутніх фахівців соціальної сфери поєднує в собі контроль над емоціями, що базується на інтелектуальних здібностях особистості, здатність використовувати емоції для активізації мислення людини, можливість розуміти і визначати причини вияву як власних емоцій, так і інших людей. Він містить чотири ключові складові: розуміння власних емоцій та причини їхнього виникнення; розуміння емоційного стану інших; самоконтроль емоцій, пошук шляхів їхнього контролю; здатність впливати на інших через власні емоційні сигнали

Перспективою подальших досліджень є продовження пошуків ефективних шляхів вирішення проблем формування емоційного інтелекту у майбутніх фахівців соціальної сфери.

Література

Галашова О. Г., Георгієвська З. А. Формування емоційного інтелекту майбутніх фахівців з економіки в процесі проблемного навчання іноземної мови. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітніх школах.* 2021. Т. 1. № 77. С. 134–138.

Гилфорд Д. Три стороны интеллекта задач. *Психология мышления.* Москва : Прогресс, 1965. С. 434–437.

Говард Б., Стивен С. Преимущества EQ. Эмоциональный интеллект и ваши успехи. Москва : Баланс Бизнес Букс, 2007. 384 с.

Гоулман Д., Бояцич Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта : пер. с англ. 5 изд. Москва : Альпина Паблишерз, 2011. 301 с.

Гражевська О. Ю. Генезис інтелекту від природничого до емоційного в процесі професійної орієнтації. *Журнал науковий огляд.* 2018. № 10 (53). URL : http://oaji.net/articles/2019/797-1547636132.pdf.

Демиденко Т. М. Розвиток емоційної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки. *Вісник Черкаського університету.* Серія : Педагогічні науки. 2018. № 1. С. 29–35.

Єрошенко Г. А., Рябушко О. Б., Клепець О. В. Формування емоційного інтелекту студентів при підготовці майбутніх лікарів. *Multidisciplinary research* : XIV Міжнародна науково-практична конференція, 21–24 грудня 2020 р., Більбао, Іспанія, 2020. URL : http://elib.umsa.edu.ua/bitstream/umsa/15863/1/formyvanny_emociynogo_intelecty.pdf.

Ізбаш С С. Психолого-педагогічні умови формування медіаграмотності в курсантів Національної академії національної гвардії України. *Науковий журнал Хортицької національної академії. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота)*: наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін..]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2021. Вип. 1(4). С. 36–46. DOI :https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-4

Куріцина А. Емоційний інтелект як інструмент самореалізації. *Психологічна служба системи освіти вінницької області.* 2020. URL : https://vinps.vn.ua/?p=1153.

Куценко Я. М. До проблеми формування емоційного інтелекту. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. праць / Інститут психології імені Г.С. Костюка. 2012. Т. 10. Вип. 23. С. 319–328.

Максьом К., Шульга Д. Емоційний інтелект як чинник формування стресостійкості майбутніх соціальних працівників. *InterConf*: Scientific Collection. 2021. № 85. С. 251–255. URL : https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=e68g9ogAAAAJ&citation_for_view=e68g9ogAAAAJ:_FxGoFyzp5QC.

Маркова М. В., Марков А. Р., Піонтковська О. В. Емоційний інтелект та його роль в розвитку професійної дезадаптації медичних працівників. *Психотерапия, клиническая психология и психоанализ.* 2014. Т. 18. № 3 (68). С. 30–33.

Мельничук О. Б. Емоційна складова професійного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери. *ScientificJournal «ScienceRise».* Серія : Психологічні науки. 2015. № 11/1(16). С. 74–81.

Москальов М. В. Емоційна складова професійного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери. *ScienceRise* : Scientific Journal. 2015. № 11/1 (16). С. 74–81. URL : https://cyberleninka.ru/article/n/emotsiyna-skladova-profesiynogo-intelektu-maybutnih-fahivtsiv-sotsialnoyi-sferi/viewer.

Нестеренко О. В. Емоційний інтелект як базис формування професійних компетенцій соціальних працівників / Національний університет «Чернігівська політехніка». Чернігів, 2020. С. 47–49. URL : https://cutt.ly/iTXnH87.

Петренко Т., Санжаровець В. Розвиток емоційного інтелекту у майбутніх соціальних працівників для роботи в авіаційній галузі. *Соціальна робота: становлення, перспективи, розвиток* : матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (5 – 6 червня 2020 року) / Львівський державний університет безпеки життєдіяльності. Львів : ЛДУ БЖД, 2020. С. 167–171.

Петровская А. С. Эмоциональный интеллект как детерминанта результативных параметров и процессуальных характеристик управленческой деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук :19.00.03. Ярославль, 2007. 27 с.

Руда Н. Соціальний інтелект у структурі інтелекту. *Проблеми сучасної психології.* 2013. Вип. 21. С. 621–629.

Руда О. В. Дослідження рівня емоційного інтелекту в студентів-філологів. *Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского.* Серия : Филология. Социальные коммуникации. 2011. № 2. Ч. 2. Т. 24 (63). С. 432–436.

Савчук Б., Ковальчук В. Формування емоційного інтелекту як компетентності майбутнього фахівця: постановка проблеми. *Молодь і ринок.* 2020. № 5 (184). С. 41–45. URL : http://mir.dspu.edu.ua/article/view/223064/223340.

Токар Л. В. Емоційний інтелект як передумова розвитку успішної особистості. Досвід роботи вчителя початкових класів. 2019. 62 с. URL : http://kochubeevska-gromada.com.ua/data/documents/DOSVID-TOKAR-L.V.pdf.

Трум О. Інтелект як форма адаптації молоді до зовнішнього середовища. С. 91–94. URL : https://dspace.mnau.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/6821/1/studentresearchjournal163-20.pdf.

Харченко І. І. Розвиток емоційного інтелекту майбутніх юристів. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.* Серія : Педагогічні науки. 2021. № 1. С. 151–156.

Чернявська А. Емоційний інтелект – запорука успішного навчання. Молодь і ринок. 2012. № 12. С. 136–139.

Шамонова О. Що таке емоційний інтелект та як він впливає на добробут людини. *Українська правда.* 2021. URL : https://life.pravda.com.ua/columns/2021/01/17/243676/.

Bar-On R. The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Consortium for Researchon Emotional Intelligence in Organizations. Issuesin Emotional.* 2005. URL: www.eiconsortium.org.

Bar-On R., Parker J. D. A Handbook of emotional intelligence. SanFrancisco : Jossey-Bass, A Wiley Company, 2000.

Goleman D. Working with emotionalintelligence. New York : Bantam Books. 1998. 464 p.

References

Bar-On, R.& Parker, J. D. (2000) A Handbook of emotional intelligence. San Francisco : Jossey-Bass, A Wiley Company (eng).

Bar-On, R. (2005). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Consortium for Researchon Emotional Intelligence in Organizations. Issuesin Emotional.* www.eiconsortium.org (eng).

Cherniavska, A. (2012). Emotional intelligence is the key to successful learning. *Youth and the Market*. № 12. 136–139 (ukr).

Demydenko, T. M. (2018). Development of emotional competence of future social workers in the process of professional training. *Bulletin of Cherkasy University.* Series: Pedagogical sciences. № 1. 29–35 (ukr).

Gilford, D. (1965). Three sides of task intelligence. *Psychology of Thinking* : Progress. 434–437 (rus).

Goleman, D. (1998). Working with emotional intelligence : Bantam Books (eng).

Goulman, D., Bojacich, R.& Makki, Je. (2011). Emotional Leadership: The Art of Managing People Based on Emotional Intelligence : translated from English. 5th edition : Alpina Publishers (rus).

Govard, B. & Stiven, S. (2007). EQ benefits. Emotional intelligence and your success : Balance Bisuness Books (rus).

Halashova, O. H.& Heorhiievska, Z. A. (2021).Formation of emotional intelligence of future specialists in economics in the process of problem-based foreign language learning. *Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and Secondary Schools.*Vol. 1. № 77. 134–138 (ukr).

Hrazhevska, O. Yu. (2018). Genesis of intelligence from natural to emotional one in the process of professional orientation. *Journal of Scientific Reviews.* № 10 (53): http://oaji.net/articles/2019/797-1547636132.pdf (ukr).

Izbash, S. S. (2021). Psychological and pedagogical conditions for the formation of media literacy in cadets of the National Academy of the National Guard of Ukraine. Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work) : scientific journal / Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education —Khortytsia National Educational and Rehabilitational Academy of Zaporizhzhia Regional Council, Iss. 1(4). 36–46. https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-4 (ukr).

Kharchenko, I. I. (2021).Development of emotional intelligence of future lawyers. *Bulletin of Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy*. Series: Pedagogical sciences. № 1. 151–156 (ukr).

Kuritsyna, A. (2020). Emotional intelligence as a tool of self-realization. *Psychological service of the education system of Vinnytsia region.*https://vinps.vn.ua/?p=1153(ukr).

Kutsenko, Ya. M. (2012). On the problem of forming emotional intelligence. Actual problems of psychology: collection of scientific works / G.S. Kostiuk of Psychology Kostyuk. Vol. 10. Iss. 23. 319–328 (ukr).

Maksom, K. & Shulha, D. (2021). Emotional intelligence as a factor in the formation of stress resistance of future social workers. InterConf : *Scientific Collection*. № 85. 251–255. https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=e68g9ogAAAAJ&citation_for_view=e68g9ogAAAAJ:_FxGoFyzp5QC (ukr).

Markova, M. V., Markov, A. R.& Piontkovska, O. V. (2014).Emotional intelligence and its role in the development of professional maladaptation of health professionals. Psychotherapy, Clinical Psychology and Psychoanalysis. Vol. 18. № 3 (68). 30–33 (ukr).

Melnychuk, O. B. (2015). The emotional component of the professional intelligence of future social professionals. *Scientific Journal «ScienceRise». Series : Psychological sciences.* № 11/1(16). 74–81 (ukr).

Moskalov, M. V. (2015). The emotional component of the professional intelligence of future social professionals. *Scientific Journal «Science Rise». Series : Psychological sciences*. № 11/1 (16). 74–81. https://cyberleninka.ru/article/n/emotsiyna-skladova-profesiynogo-intelektu-maybutnih-fahivtsiv-sotsialnoyi-sferi/viewer(ukr).

Nesterenko, O. V. (2020). Emotional intelligence as a basis for the formation of professional competencies of social workers / National University "Chernihiv Polytechnics" 47–49. https://cutt.ly/iTXnH87 (ukr).

Petrenko, T. V. (2020). Development of emotional intelligence in future social workers to work in the aviation industry. *Social Work: Formation, Prospects, Development: Materials of the V International Scientific and Practical Conference (June 5 - 6, 2020)* : Lviv State University of Life Safety, 167–171 (ukr).

Petrovskaja, A. S. (2007). Emotional intelligence as a determinant of effective parameters and procedural characteristics of managerial activity: abstract of the thesis for the degree of the Candidate of Psychological Sciences :19.00.03. Yaroslavl (rus).

Ruda, N. (2013). Social intelligence in the structure of intelligence. Problems of contemporary psychology.Iss. 21. 621–629 (ukr).

Ruda, O. V. (2011). Research of the level of emotional intelligence in students of philology. *Scientific Notes of V.I. Vernadsky Taurida National University. Series: Philology. Social communications*. № 2. Part 2. Vol. 24 (63). 432–436 (ukr).

Savchuk, B. & Kovalchuk, V. (2020). Formation of emotional intelligence as a competence of future specialists: problem statement. Youth and the Market. № 5 (184). 41–45 http://mir.dspu.edu.ua/article/view/223064/223340. (ukr).

Shamonova, O. (2021). What is emotional intelligence and how it affects a person's well-being. *Ukrainska pravda*. https://life.pravda.com.ua/columns/2021/01/17/243676/(ukr).

Tokar, L. V. (2019). Emotional intelligence as a prerequisite for the development of a successful personality. Experience of a primary school teacher: http://kochubeevska-gromada.com.ua/data/documents/DOSVID-TOKAR-L.V.pdf (ukr).

Trum, O. Intelligence as a form of youth's adaptation to the environment. 91–94. https://dspace.mnau.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/6821/1/studentresearchjournal163-20.pdf (ukr).

Yeroshenko, H. A., Riabushko, O. B.& Klepets, O. V. (2020). Formation of emotional intelligence of students in the training of future doctors. *Multidisciplinary research*: XIV International Scientific and Practical Conference, December 21-24, 2020, Bilbao, Spain, : http://elib.umsa.edu.ua/bitstream/umsa/15863/1/formyvanny_emociynogo_intelecty.pdf. (ukr).

FORMATION OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN FUTURE SOCIAL SPHERE PROFESSIONALS

Alla Kharkivska, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector for Scientific and Pedagogical Work, Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council, Kharkiv, Ukraine, e-mail: kharkivska_hgpa@ukr.net

In the article the author analyzes the peculiarities of the formation of emotional intelligence in future social sphere professionals. Scientific and psychological-pedagogical researches of domestic and foreign scientists-psychologists were analyzed concerning definitions of essence of concepts «social intelligence» and «emotional intelligence». The connection between emotional and social intelligences is traced. The author carried out systematization and generalization of certain concepts and components of the formation of emotional intelligence in future professionals in the social sphere. The author identifies the emotional intelligence of future professionals in the social sphere as an important component of the formation of their psychological culture, professional development, as well as the formation of interpersonal professional relations and the development of social consciousness and more. An example of the classification of emotional intelligence of M. Selovya and Caruso is given, in which 4 components are distinguished: perception of emotions; use of emotions to stimulate thinking; understanding of emotions; emotion management. The author concluded that emotional intelligence combines control over emotions, based on the intellectual abilities of the individual, the ability to use emotions to activate human thinking and mental activity, the ability to understand and determine the causes of their own emotions and emotions of other people. In the research based on the work of K. Maxoma, the author highlighted the general features of emotional intelligence: openness to an optimistic perception of reality, emphasizing the positive aspects of life, including professional activities; ability to recognize the emotions of interlocutors, colleagues; self-control of one's emotions, self-motivation; stress resistance – adequate assessment of one's own negative emotions, their awareness and control – balancing one's own emotions; tolerance, trust, tolerant attitude to positive and negative emotions of others; positive competition between colleagues, which encourages the development of emotional and social intelligence. It has been found that future professionals must be clearly aware of the impact of their emotional sphere on all spheres of life, and emotional experiences should be perceived as important values, without which it is difficult to identify both one's own emotions and those of others.

Keywords: *intelligence, social intelligence, emotional intelligence, social specialists, emotional intelligence of future social specialists.*

Стаття надійшла до редакції / Received 30.11.2021
Прийнята до друку / Accepted 15.12.2021
Унікальність тексту 96 % (Unicheck ID1010851510)
© Харківська Алла Анатоліївна, 2021.

DOI: https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5-20
УДК 378.091.313:[316:159.947.23](043.3)

Ренате Хейкіївна Вайнола
ORCID iDhttps://orcid.org/0000-0002-9754-6178
доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка кафедри соціальної педагогіки,
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
м. Київ, Україна
vainola@ukr.net

Сі Цзечень,
аспірант кафедри соціальної освіти та соціальної роботи
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова,
м. Київ Україна
496968932@qq.com

ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГІЧНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ПРОЄКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У науковій статті здійснено теоретичне обґрунтування педагогічної моделі формування соціальної відповідальності студентів засобами проєктних технологій, що містить такі структурні складові: мету, завдання, принципи, педагогічні умови, критеріальні засади (критерії, показники і рівні сформованості), технологічне забезпечення проєктної діяльності, результат. Метою моделі визначено формування соціальної відповідальності студентів. Як результат реалізації даної моделі передбачено підвищення рівня сформованості показників соціальної відповідальності студентів. Деталізовано зміст принципів реалізації моделі: особистісної зорієнтованості освітнього процесу, діалогічності, інтегративності, нелінійності та становлення. Складовою моделі стали педагогічні умови: удосконалення форм соціально-виховної роботи; збільшення частки форм, орієнтованих на усвідомлення та прийняття цінностей соціальної відповідальності; моделювання навчальних і виробничих ситуацій, пов'язаних з необхідністю соціально-відповідальних дій; застосування технологій проєктування з метою залучення студентів до соціально значущої діяльності.

Ключові слова: *модель, моделювання, проєкт, проєктування, проєктна технологія, педагогічні умови формування соціальної відповідальності, студенти.*

Вступ. Сучасна практика соціально-виховної роботи актуалізує необхідність пошуку ефективних шляхів розвитку соціальної відповідальності студентів, що забезпечують успішну соціалізацію особистості молодого громадянина, який здатен і готовий нести відповідальність за особисте й за благополуччя суспільства в своїй майбутній професійній діяльності. Недоліки соціально-виховної роботи закладів вищої освіти підтверджують необхідність розробки моделі формування соціальної відповідальності студентів в умовах закладу вищої освіти. Одним із дієвих засобів реалізації завдання формування соціальної відповідальності студентів нами визначено технології соціального проєктування.

Проблема формування соціальної відповідальності студентів знайшла відображення в багатьох ракурсах розгляду, зокрема: виявлення педагогічних умов формування відповідальності студентської молоді (О. Богатська (2005), С. Васильєв (2004), І. Гладишева (2006), Н. Хромченкова (2018) та ін.); виховання відповідальності як особистої якості та риси характеру (І. Бех (2003), І. Сопівник, Р. Сопівник (2014) та ін.). Не меншу увагу дослідників привертають питання застосування проєктних технологій як засобу

особистісного та професійного розвитку студента. Цей аспект знайшов відображення в працях В. Бєзрукова (2005), Г. Ільїна (2001), О. Пєхоти (2000), Т. Подобєдової (2005) та ін.).

Аналіз сучасних досліджень з проблеми моделювання процесу соціально-виховної роботи (С. Сисоєва, Огнев'юк В. (2021) та інші) дозволив нам дійти висновку, що він розглядається як ключовій засіб отримання інформації про професійну, моральну, ціннісну, громадянську компенентність майбутніх фахівців внаслідок впливу на них системи соціально-виховної роботи. Дослідники схиляються до думки, що ефективна та якісна організація виховної роботи закладу вищої освіти можлива лише за умови моделювання, прогнозування та моніторингу процесу виховання особистості. Завдяки моделюванню можна конструювати процес соціально-виховної роботи, визначати динаміку формування особистісних утворень, а також прогнозувати майбутній розвиток показників сформованості соціальної відповідальності студентів.

Метою статті стало теоретичне обґрунтування педагогічної моделі формування соціальної відповідальності студентів засобами проєктних технологій.

Методи дослідження. Для обґрунтування ключових положень педагогічної моделі формування соціальної відповідальності студентів засобами проєктних технологій було використано методи аналізу, синтезу та систематизації вітчизняних і зарубіжних джерел із педагогіки, психології та філософії; метод порівняння з метою виокремлення теоретичних підходів до характеристики педагогічних умов формування соціальної відповідальності студентів.

Структурні складові моделі формування соціальної відповідальності студентів. Ми вважаємо за доцільне об'єктивізувати підходи до визначення понять «модель» та «моделювання». Так, у словнику іншомовних термінів (Морозов, Шкарапута, 2000, с. 407) *модель* [франц. – modele] розглядається як уявний чи умовний образ (зображення, опис, схема) якогось об'єкта, процесу або явища, який використовується як його представник; зразок, що відтворює, імітує будову та дію певного об'єкта. Термін «моделювання» в тому ж джерелі визначено як спосіб, шлях дослідження певних обєктів, систем, явищ, процесів через побудову та вивчення їх моделей (Морозов, Шкарапута, 2000, с. 408). Як систему дій, яка забезпечує адекватне засвоєння або розуміння модельованих властивостей, зв'язків та відношень пізнаваного перетворюваного об'єкта (природного чи соціокультурного) розглядає поняття «моделювання» дослідник проблем інтересів та мотивації особистості О. Здравомислов (1986, с. 67). Натомість Р. Вайнола та С. Хлєстова (2010) визначають «модель» як систему, за допомогою якої можна сконструювати чи побудувати соціально-виховний процес, уявити цілісну його структуру, особливості функціонування, показати кінцевий результат зазначеної мети.

З метою розробки педагогічної моделі формування соціальної відповідальності студентів засобами проєктних технологій ми визначили її *структурні складові*: мету, завдання, принципи, педагогічні умови, критеріальні засади (критерії, показники і рівні сформованості), технологічне забезпечення проєктної діяльності, результат.

Метою моделі визначено формування соціальної відповідальності студентів. Як *результат* реалізації даної моделі ми очікували підвищення рівня сформованості показників соціальної відповідальності студентів.

Завданнями реалізації цієї педагогічної моделі визначено такі: прогнозування змісту, напрямів та засобів формування соціальної відповідальності студентів; розробка та упровадження педагогічних умов формування соціальної відповідальності студентів; розробка технологій соціального проєктування, як провідного засобу формування соціальної відповідальності студентів.

Вважаємо за доцільне визначити та схарактеризувати *принципи формування соціальної відповідальності*, що надалі суттєво визначають характер, спрямованість нашого дослідження, і, відповідно, будуть закладені в основу авторської педагогічної моделі.

Першим принципом постає особистісна зорієнтованість освітнього процесу, що трактується як увага до суб'єктності, сприяння розвитку особистості студента. У середовищі, центрованому навколо особистості, вибудовується діалог рівноправних суб'єктів взаємодії. Це означає розвиток процесів управління та співуправління, зростання самостійності як педагога, так і студента, що зумовлює делегування повноважень і відповідальності за результати діяльності. На практиці ця ідея означає побудову горизонтальних зв'язків співпраці. У світлі цих міркувань зазначимо, що цілі освіти стають не тільки багатопрофільними, а й багаторівневими; обов'язковим елементом освітнього процесу стає внутрішня диференціація. Замість однієї загальної траєкторії педагог змушений вибудовувати безліч індивідуальних траєкторій розвитку особистості студента, які ведуть в необхідному для кожного студента напрямі, що й визначає зростання його відповідальності.

Принцип діалогічності (конвенціональності), який передбачає встановлення взаємодомовленостей, гармонії в діалозі кількох позицій, підходів, ідей, точок зору, став важливим під час аналізу феномену соціальної відповідальності на основі різних світоглядних позицій. Нині принцип конвенціональності закладено в основу ймовірно-орієнтованої філософії, яка підтверджує, що справжній дослідник має володіти «поліфонією мов філософії» (Шинкарук, 2002). Саме тому ми вважаємо, що процес формування соціальної відповідальності студента має ґрунтуватися на підходах представників різних соціогуманітарних шкіл, зважаючи на те, що в межах однієї концепції неможливо продемонструвати особливості такого складного особистісного утворення.

Застосування принципу інтегративності обумовлено багатофакторністю та багатокомпонентністю процесу розвитку особистісного утворення, що вивчається, та включенням багатьох сфер гуманітарних знань до змісту, форми та методів освітнього процесу, що забезпечує результативність формування соціальної відповідальності студента. Цей принцип знаходить свій відбиток в інтеграції низки особистісних якостей, характерологічних властивостей в структуру соціально відповідальної особистості.

Принцип нелінійності визнає використання багатоваріантності шляхів розвитку особистості. Він базується на розгляді особистості студента як складної нелінійной сутності, наділеної певним ступенем свободи, гнучкості мислення та дій, шо допомагають їй адаптуватись у складних соціальних умовах.

Принцип становлення передбачає розгляд явища формування соціальної відповідальності студента в розрізі еволюційного процесу, неперервності та динаміки. Застосування цього принципу в контексті нашого дослідження обумовлено тим, що формування соціальної відповідальності особистості можна розглядати як еволюційне восходження особистості до більш складних соціальних форм її життєдіяльності, що відбувається на певних життєвих циклах.

Таким чином, реалізація принципів *особистісної зорієнтованості освітнього процесу, діалогічності, інтегративності, нелінійності та становлення* дозволила нам розглядати проблему формування соціальної відповідальності студентів у комплексі, взаємодії цілої низки філософських підходів та соціогуманітарних наук, більш рельєфно уявити її сутність, специфіку, цілісність, виявити педагогічні умови реалізації завдань нашого дослідження.

Ще однією складовою педагогічної моделі формування соціальної відповідальності студентів засобами проєктних технологій *стали критеріальні засади (критерії, показники і рівні сформованості).* Нами визначено критерії формування соціальної відповідальності студентів і відповідні показники-індикатори їхнього прояву: *когнітивний* (усвідомлення сутності та специфіки соціальної відповідальності, її проявів; вміння аналізувати соціальні, моральні і професійні ситуації, якості та оцінювати їх з позицій власних сформованих моральних принципів); *оціночно-емоційний* (готовність до оцінки соціальних явищ, до

об'єктивних оціночних суджень, самозвіту та самооцінки; емоційна стійкість, відкритість та здатність до емпатії); *світоглядний* (системність соціальних ставлень та соціально-схвальних переконань; трансформація переконань в особистісні якості студентів (незалежність, самостійність, об'єктивність, організованість тощо); *поведінковий* (активна життєва і громадянська позиції, що знаходять практичне підтвердження; участь в суспільно значущих громадських справах групи, закладу освіти, громади). Оцінка сформованості визначених критеріїв та показників здійснюється на чотирьох рівнях: недостатньому, задовільному, достатньому та оптимальному.

Важливою складовою нашої моделі визначено *засоби формування соціальної відповідальності студентів.* Провідним засобом визначено проєктні технології. Саме тому ми вважаємо за доцільне обґрунтувати засади даної діяльності і зупинитися на визначеннях термінів «проєкт», «проєктування» та «проєктна технологія».

Наукові засади проєктної діяльності як засобу формування соціальної відповідальності. Трактування поняття «проєкт» знайшло науково-теоретичне та технологічне обґрунтування на початку XX століття, у перекладі з латинської мови (*projectus*) означає «кинутий уперед». *Проєкт* переважно трактується як задум, система планування, концепція, діяльність по створенню прототипу, прообразу передбачуваного об'єкта (Мардахаєв, 2002). Більш точне визначення залежить від галузі проєкту (інженерний, дизайн-проєкт, управлінський тощо). Як вид документа визначають: технічний, графічний, ескізний, робочий проєкти. Нині разом із класичними проєктами (технічними, інженерними, архітектурно-будівельними) отримали розвиток проєктні технології в інших сферах, зокрема в освіті. В освітньо-творчому процесі ґрунтовне дослідження етапів розвитку методу проєктів здійснила С. Давидова (2020).

Термін «проєктування» розглядається як діяльність по створенню та впровадженню проєкту, тобто як метод, що використовувалося як в освітній сфері, так і в технічних галузях людської діяльності (інженерному проєктуванні, конструюванні речей, машин та комунікацій). Проєктування у словниковій літературі визначається як здатність намічати, окреслювати план дій, конструювати, планувати та здійснювати задум, намір (Мардахаєв, 2002).

Близькими до поняття «проєктування» є терміни: моделювання, конструювання, прогнозування. Так, в працях О. Пєхоти (2000) знаходимо такі дефініції відповідних понять: конструювання розглядається як здатність до розроблення певної конструкції об'єкта або системи, яка потім матеріалізується у плануванні діяльності викладача відповідно до заданих цілей і завдань; під моделюванням розуміють дослідження певних явищ, процесів чи систем шляхом побудови і вивчення їхніх моделей-замісників, аналогів досліджуваного об'єкта. Прогнозування дослідниця трактує як здатність до наукового передбачення, спеціальне дослідження перспектив певного явища шляхом співвідношення цілей з реальними, конкретними умовами і способами їх досягнення в минулому та нині. Також близьким є розуміння планування як ідеалізованого уявленням майбутньої діяльності.

Отже, проєктування є більш загальним поняттям щодо розглянутих вище. Як зазначає В. Безруков, «проєктування не можна зводити до планування. Проєкт відповідно до проєктної онтології задає цілісний об'єкт, причому описує його будову і функціонування. План задає стан запланованого об'єкта і приписи щодо застосування того чи іншого засобу переходу з одного стану до іншого» (2005, с. 143–144).

Педагогічне проєктування є одним з видів соціального проєктування. Ознаками такого виду проєктування є: наявність проєктного задуму (покладання і творення нового об'єкта, нових його якостей і станів); проєктна конструктивізація (розробка специфічною проєктною мовою задуму об'єкта, що передбачає процедури аналізу, синтезу, конструювання, узгодження, конкретизації тощо); спрямованість на проєктну реалізацію (як можливість створення за проєктом нового об'єкта, яка може і не здійснитися);

проєктна онтологія (відчуття зв'язку проєктування з практичною діяльністю, належність до цінностей проєктної свідомості тощо). У педагогічному проєктуванні процедури аналізу та синтезу виводять проєктувальника за межі проєктної реальності до інших галузей і дисциплін, при цьому його головною метою лишається освітня.

Методологічними засадами проєктної діяльності в освіті стали теорії проблемного навчання та теорії евристичного навчання, узагальненні в працях М. Махмутова (1975) та А. Хуторського (2003). Кожна з цих теорій забезпечує теоретичне й практичне обґрунтування проєктування як самостійного виду освітньої діяльності. Аналіз свідчить, що в кожній із них деталізовано і змістовно схарактеризовано різновиди проєктувальної діяльності педагога, які реалізується окремими прийомами, спеціальними методами чи формами. Проблемний та евристичний підходи мають глибокі спільні засади, водночас вони різняться за стратегіями використання проєктування. Проблемне навчання, ґрунтуючись на визнанні провідної ролі проблемних ситуацій, розробляє різноманітні проєктувальні засоби навчання, спрямовані на залучення учнів до розв'язання навчальних проблем, творчих завдань. Евристичне навчання розглядає проєктні приписи як головний засіб самоуправління, саморозвитку учнів у розв'язанні творчих завдань.

Пріоритетність проєктувальної діяльності визначено в особистісно-зорієнтованому підході до освітнього процесу, пріоритетами якого є самоцінність особистості, її самоактуалізація та самореалізація, заохочення неповторності людини. Так, І. Бех (2003) зазначив, що система особистісно-зорієнтованого навчання окреслила такі ознаки особистісно-зорієнтованого підходу стосовно методу проектування:

1. Пріоритет особистісно-смислової сфери того, хто навчається, зокрема її мотиваційно-ціннісного компоненту.

2. Культивування унікального соціального досвіду, визнання права на помилку.

3. Включення досвіду до змісту освітнього процесу, актуалізація суб'єктного досвіду, що забезпечується шляхом проблематизації навчального заняття, спільного цілепокладання і планування, постійної рефлексії.

4. Визнання цінності спільного досвіду, взаємодії. Будь-яка колективна робота є комунікативною подією. Спільний досвід доводить цінність колективної роботи в освітньому процесі.

5. Побудова процесу навчання на урахуванні психофізіологічних особливостей того, хто навчається. Освітній контент добирається не тільки і не стільки виходячи з можливостей, скільки з огляду на індивідуальні способи опрацювання інформації.

6. Переорієнтація процесу навчання на постановку і розв'язання навчальних завдань – пізнавальних, дослідницьких, проєктивних тощо. Усвідомленість мети являє собою орієнтири подальших дій тих, хто навчається.

7. Зміна позиції педагога як інформатора і контролера на позицію координатора, фасилітатора, що зумовлює створення умов для становлення здобувача освіти як суб'єкта діяльності.

Результатом стає проєктування, що відрізняється від планування точністю й реалізованістю, оскільки передбачає діагностику, спрямовану на попереднє визначення і прогнозування тенденцій розвитку здобувача освіти. За результатами діагностики, своєю чергою, проєктується освітній процес на кожному етапі. Зворотний зв'язок стає безперервним синтетичним процесом, що поєднує діагностику з прогнозуванням. На цій основі виникає моніторинг як процес постійного відстежування результатів освітнього процесу та засобів, які потім застосовують для проєктування і досягнення поставлених цілей (Бех, 2003).

За результатами порівняльного аналізу категорій «педагогічне проєктування» та «проєктно-педагогічна діяльність» Т. Подобєдова (2005) робить висновок про правомірність використання терміна «педагогічне проєктування», оскільки він є системним елементом цілісної системи професійно-педагогічної діяльності та важливою складової педагогічної майстерності. Авторка визначає педагогічнне проєктування як складову

педагогічної технології, що містить формулювання ідеї майбутнього педагогічного проєкту, визначення задач і умов створення моделі проєкту, планування і організацію його конструкції, здійснення контролю, корекції та оцінки результатів суб'єктів проєктно-педагогічної діяльності. Для реалізації нашої педагогічної моделі було значущим твердження цієї дослідниці про змістовий та структурно-функціональний план реалізації педагогічного проєктування. Змістовий контент ми визначили як зміст діяльності педагога, спрямований на обґрунтування цільової ідеї, розробку, створення та реалізацію педагогічного проєкту як інноваційної моделі освітньо-виховної системи, орієнтованої на освітній результат. Структурно-функціональний план представлено як єдність структурних компонентів та відповідних їм функцій, що послідовно і циклічно змінюють одна одну і, тим самим, створюють певну педагогічну систему.

Застосування технологій проєктування (проєктних технологій) у сфері освіти є не лише перевагою, а й вимогою сучасного освітнього процесу, що обумовлено принципово новими технічними можливостями, стрімким розвитком психологічних, кібернетичних, педагогічних знань людства, революційним розвиком інформаційно-комунікаційних технологій. Саме тому проєктні технології стали важливою складовою формування нової педагогічної ідеології – освіти впродовж усього життя. Формою безперервної проєктувальної освіти нині стає дистанційне навчання.

В основу розробки нашої педагогічної моделі формування соціальної відповідальності студентів засобами проєктних технологій покладено *концепцію проєктивної освіти* Г. Ільїна (2001), сутність якої полягає в тому, що суб'єктом навчання стає сама людина, оскільки вона не тільки набуває знання, а й сама створює власне бачення навколишнього світу. Освіта стає для студента проєктуванням його життєдіяльності. Організація освітнього середовища постає як задум, проєкт, який здобувач освіти формує і прагне реалізувати завдяки активній, усвідомленій участі і освітньому процесі.

У закладі вищої освіти *проєктні технології* стали складовою сучасних інноваційних педагогічних технологій у контексті особистісно орієнтованої вищої освіти. Ця група технологій відображує сукупність прийомів, дій студента та науково-педагогічного працівника закладу для досягнення поставленого завдання – вирішення певної проблеми, яка має значення для них та оформлена у вигляді продукту – дослідницької, проєктної, творчої розробки. Проєктні технології надають можливість студентам самостійно отримати знання у процесі вирішення практичних завдань або проблем, які потребують інтеграції знань із різних галузей наук. Педагоги під час використання цього методу виступають у ролі розробників завдань для інноваційного проєкту, координаторів, експертів, консультантів.

Технологічне забезпечення проєктної діяльності як провідного засобу формування соціальної відповідальності студентів утворили форми та методи роботи (виховні інтерактивні години, кейси, творчі захисти та соціальні проєкти). *Проєктні технології* ми визначили як сукупність форм, методів, засобів впливу з метою здійснення прогнозування, розробки ресурсів та методичного забезпечення проєктної діяльності.

Наступною складовою нашої педагогічної моделі стали *педагогічні умови* формування соціальної відповідальності у студента в освітньому процесі закладу вищої освіти.

Однак думки педагогів щодо комплексу застосовуваних педагогічних умов дуже різні: виховання відповідальності в навчально-виховному процесі, згідно О. Богатської (2005), представлено двома напрямками: вдосконаленням форм навчально-виховного процесу шляхом моделювання навчальних ситуацій для прояву відповідальності; спрямованістю змісту освіти на гармонійний розвиток особистості, орієнтацією на її самореалізацію і використання фундаментальних знань для активізації духовних інтенцій студентів.

Успішному формуванню соціальної відповідальності, як показав у своїх дослідженнях С. Васильєв (2004), сприяють: проблемні методи навчання, розвиток міжсуб'єктної довіри на основі здатності до емпатії в ході реалізації спеціальних

програм; вдосконалення форм організації навчально-виховної роботи, збільшення частки форм, орієнтованих на діалог, співпраця і самореалізація; моделювання навчальних і виробничих ситуацій, пов'язаних з необхідністю вільного вибору способу дій, форм контролю, обґрунтування переваг, оцінка рішення.

Натомість І. Гладишева (2006) у вихованні соціальної відповідальності у студентів приділяє увагу отриманню ними в навчальній діяльності знань про права та обов'язки, про норми і правила поведінки людини в соціумі, закріпленню отриманого досвіду в різних формах позааудиторної діяльності, використання діалогу та співробітництва при включенні студентів у проєктування та реалізацію соціальних програм з удосконалення життєдіяльності закладу чи територіальної громади.

Н. Хромченкова визначає такі педагогічні умови формування відповідальності у майбутніх журналістів: «створення сприятливих умов для самоактуалізації, самозростання, самооцінки, навчання в умовах суб'єкт-суб'єктивної взаємодії, яка передбачає вільний вибір способу одержання освіти; готовності студентів до розв'язання проблемних завдань; використання інтерактивних методів навчання активізації пізнавальної діяльності суб'єктів; формування інформаційної культури майбутніх журналістів» (2018, с. 121).

Здійснений нами (Xi Zechen та ін., 2020) аналіз підходів до визначення педагогічних умов формування соціальної відповідальності студентів дозволив виділити певні *компоненти педагогічних умов*, а саме: вплив на організацію освітнього процесу; спрямованість на результат виховання та соціалізацію особистості; спрямованість на реалізацію об'єктивних можливостей та розв'язання поставлених завдань; реалізація завдань освітнього процесу із застосування інформаційно комп'ютерних технологій; активізація когнітивної діяльності; формування толерантного ставлення до особистості, оточуючих, видів діяльності; формування деонтологічних засад; спрямованість на оптимізацію та результативність освітнього процесу, на розвиток діалогічної взаємодії та суб'єктності; сприяння саморозвитку, формуванню м'яких компетентностей; забезпечення конкурентоспроможності та мобільності.

Таким чином, щодо структури педагогічної моделі формування соціальної відповідальності студентів засобами проєктних технологій нами було прийнято такі умови:

– удосконалення методів соціально-виховної роботи, збільшення частки форм соціально-виховної роботи, орієнтованих на усвідомлення та прийняття цінностей соціальної відповідальності;

– моделювання навчальних і виробничих ситуацій, пов'язаних з необхідністю соціально-відповідальних дій;

– застосування технологій проєктування з метою залучення студентів до соціально значущої діяльності.

Висновки. Таким чином, нами здійснено обґрунтування необхідності моделювання процесу соціально-виховної роботи закладу вищої освіти з формування соціальної відповідальності студентів. Розроблена нами педагогічна модель дозволить здійснити прогнозування змісту, напрямів та засобів формування соціальної відповідальності студентів, обґрунтування педагогічних умов формування соціальної відповідальності студентів та шляхів їх упровадження, визначення проєктних технологій як чинника формування соціальної відповідальності студентів. Важливим здобутком стало авторське трактування поняття «проєктні технології» як сукупності форм, методів, засобів впливу з метою здійснення прогнозування, розробки ресурсів та методичного забезпечення проєктної діяльності. Отже, обґрунтування сутності та складових педагогічної моделі формування соціальної відповідальності студентів засобами проєктних технологій дозволило нам розгорнути експериментальну роботу з упровадження педагогічних умов формування соціальної відповідальності студентів засобами проєктних технологій в закладах вищої освіти. **Перспективними напрямами дослідження** стане визначення ефективності упровадження педагогічних умов формування соціальної відповідальності студентів засобами проєктних технологій в освітній процес закладів вищої освіти України.

Література

Безруков В. И. Проектирование управления педагогическими системами: методология, теория, практика : дисс. … доктора пед. наук / Московский педагогический государственній университет. Москва. 2005. 315 с.

Бех І. Д. Виховання особистості : навчально-методичний посібник : у 2 кн. Кн.2. Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади. Київ : Либідь, 2003. 342 с.

Богатская Е. Ю. Педагогические условия воспитания у студентов технического университета ответственности как компонента их профессиональной компетентності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ростов-на-Дону, 2005. 202 с.

Вайнола Р. Х., Хлєстова С. С. Деонтологічна культура. Навчально-методичний посібник. Вінниця, 2010. 60 с.

Васильев С. Н. Пути формирования социальной ответственности у учащейся молодёжи. *Научно-технический сборник.* Кострома: КФВУ РХБЗ. 2004. С. 11–13.

Гладышева И. А. Педагогические условия воспитания социальной ответственности у студентов негосударственного вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Кострома, 2006. 226 с.

Давидова С. В. Значення методу проєктів для професійного становлення фахівців образотворчого мистецтва: історичний ракурс та сьогодення *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. 69–79. DOI: https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3-7

Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности. Москва : Политиздат, 1986. 223 с.

Ильин Г. Л. Проективное образование и становление личности. *Высшее образование в России*. 2001. № 4. С. 85–93.

Махмутов М. И. Проблемное обучение. Москва : Педагогика, 1975. 367 с.

Огнев'юк В., Сисоєва С. Тадеуш Левовицький у науковому педагогічному просторі України *Освітологія*. 2021. № 10. С. 1–14.

Пєхота О. М. Підготовка майбутнього вчителя як система особистісно-професійного розвитку: концепція, структура, зміст, технології. *Психолого-педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства* : міжнар. наук.-теор. конф. до 80-ї річниці НПУ ім. М. П. Драгоманова. Вип. 2. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2000. 225 с.

Подобєдова Т. Ю. Підготовка майбутніх вчителів гуманітарного профілю до педагогічного проектування : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Луганський національний університет імені Тараса Шевченка". Луганськ, 2005. 20 с.

Словарь по социальной педагогике. Авт. сост. Л. В. Мардахаев. Москва : Академия, 2002. 368с.

Словник іншомовних слів. Уклад.: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. Київ : Наук. думка, 2000. 680 с.

Сопівник Р. В., Сопівник І. В. Зарубіжний досвід виховання моральної відповідальності сільської молоді*Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія : Педагогіка. 2014. № 3. С. 147–153. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ ped_2014_3_26

Філософськiй енциклопедичній словник. За ред. Шинкарук В. І. Київ : Абрис, 2002. 744 с.

Хромченкова Н. М. Педагогічні умови формування професійної відповідальності майбутніх журналістів «Young Scientist». № 12 (64), 2018. С. 119–122.

Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. Москва : Моск. ун-т. 2003. 415 с.

XiZechen, KhmiliarOleh, KrasnytskaOlha, VainolaRenate, KravchenkoIryna. Intensification of the educational process of higher educational institutions by tools of interactive technologies.*RevistaTemposEEspaçosEmEducação*, 2020. V. 13, № 32. P. 1–11. URL :https://doi.org/10.20952/ REVTEE.V13I32.14955

References

Bekh, I. D. (2003). Education of a person: educational and methodological manual: in 2 books. Book 2. Personality-oriented approach: scientific and practical principles : Lybid (ukr).

Bezrukov, V. I. (2005). Designing management of pedagogical systems: methodology, theory, practice/ thesis for the degree of the Doctor of Pedagogical Sciences / Moscow State Pedagogical University. 2005. 315 (rus).

Bogatskaya, E. Y. (2005). Pedagogical conditions for training responsibility in students of a technical university as a component of their professional competence / thesis for the degree of the Candidate of Pedagogical Sciences : 13.00.08. Rostov-na-Donu, 2005. 202 (rus).

Davydova, S. V. (2020). The significance of project method for the professional development of artists : historical perspective and present-day context *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). 69–79.https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3-7 (ukr).

Gladysheva, I. A. (2006). Pedagogical conditions for training social responsibility among students of a non-state university / thesis for the degree of the Candidate of Pedagogical Sciences : 13.00.02. Kostroma, 2006. 226 (rus).

Ilyin, G. L. (2001). Projective education and personality development. *Higher Education in Russia.* Iss. 4. 85–93 (rus).

Khromchenkova, N. M. (2018). Pedagogical conditions for the formation of professional responsibility of future journalists.*Young Scientist*. № 12 (64).119–122. (ukr).

Khutorskoy, A. V. (2003). Didactic heuristics. Theory and technology of creative teaching : Moscow University. (rus).

Makhmutov, M. I. (1975). Problem teaching : Pedagogy (rus).

Mardakhaev, L. V.(2002) Dictionary of social pedagogy : Academy (rus).

Morozov, S. M.&Shkaraputa, L. M. (Ed). (2000). Dictionary of foreign words : Science (ukr).

Ogneviuk, V. & Sysoieva, S. Tadeush Levovytsky in the scientific and pedagogical space of Ukraine. *Oświatologia*. 2021. № 10. 1–14.

Podobedova, T. Yu. (2005). Preparation of future students of the humanities profile to pedagogical design: abstract of the thesis for the degree of the Candidate of Pedagogical Sciences : 13.00.04 Theory and methods of professional education. Luhansk, 2005. 20 (ukr).

Shinkaruk, V. I Philosophical encyclopedic dictionary : Abris (ukr).

Sopivnyk, R. V.& Sopivnyk, I. V. Foreign experience of training moral responsibility of rural youth.*Scientific Notes of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University.* Series: Pedagogy. 2014. № 3. 147–153. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2014_3_26

Vainola, R. H. & Khlestova, S. S. (2010). Deontological culture. Educational and methodical manual (ukr).

Vasiliev, S. N. (2004). Ways of formation of social responsibility in student youth. Scientific and technical collection : KFVU.11–13 (rus).

Xi, Zechen, Khmiliar, O., Krasnytska, O., Vainola, R. & Kravchenko, I. (2020). Intensification of the educational process of higher educational institutions by tools of interactive

technologies.RevistaTemposEEspaçosEmEducação, V. 13, № 32. 1–11. https://doi.org/10.20952/REVTEE.V13I32.14955(eng).

Zdravomyslov, A. G. (1986). Needs. Interests. Values : Politizdat (rus).

Pechota, E. N. (2000). Preparation of a future teacher as a system of special professional development: concept, structure, knowledge, technology. Iss. 2. : Dragomanov University (ukr).

CHARACTERISTICS OF THE PEDAGOGICAL MODEL OF FORMATION OF STUDENTS' SOCIAL RESPONSIBILITY BY MEANS OF PROJECT TECHNOLOGIES

RenateVainola, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head at the Department of Social Pedagogy, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine, e-mail: vainola@ukr.net

Xi Zechen, post-graduate student at the Department of Social Education and Social Work, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine, e-mail: 496968932@qq.com

The article deals with the theoretical substantiation of the pedagogical model of students' social responsibility by means of project technologies, which contains the following structural components: purpose, tasks, principles, pedagogical conditions, criteria (criteria, indicators and levels of formation), technological support of project activities and a result. The purpose of the model is to form the social responsibility of students. As a result of the implementation of this model, an increase in the level of formation of indicators of social responsibility of students is envisaged. The objectives of the pedagogical model are the following: forecasting the content, directions and means of forming social responsibility of students; developing and implementing pedagogical conditions for the formation of social responsibility of students; developing project technologies as a factor in the formation of social responsibility of students. The content of the principles of the model implementation is detailed and the following characteristics are singled out: personal orientation of the educational process, dialogicity, integrativity, nonlinearity and formation. The authors carry out characterization and description of criteria for the formation of social responsibility of students and relevant indicators of their manifestation: cognitive (awareness of the nature and specifics of social responsibility and its manifestations; ability to analyze social, moral and professional situations, qualities and evaluate them from the standpoint of their own moral principles); evaluative-emotional (readiness to evaluate social phenomena, to provide objective evaluative judgments, self-report and self-evaluation; emotional stability, openness and ability to empathize); worldview (system of social attitudes and socially approving beliefs; transformation of beliefs into personal qualities of students (independence, objectivity, organization, etc.); behavioral (active life and civic positions that find practical confirmation; participation in socially significant public affairs of the group). The authors singled out pedagogical conditions that optimize the process of forming social responsibility of students in the institution of higher education: improving the forms of social and educational work; increasing the share of forms focused on awareness and acceptance of values of social responsibility; modeling of educational and production situations related to the need for socially responsible actions; using design technologies to attract students to socially significant activities.

Key words: a model, modeling, a project, designing, project technology, pedagogical conditions of forming students' social responsibility.

Авторський внесок:Вайнола Р. Х. – 50 %, Сі Цзечень – 50 %.

Стаття надійшла до редакції / Received 29.11.2021
Прийнята до друку / Accepted 15.12.2021
Унікальність тексту 90 % (Unicheck ID1010851511)
© Вайнола Ренате Хейківвна, Сі Цзечень, 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 ***(KB № 24104-13944P).*** 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 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(6)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, ліве – 20 мм, праве –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 представленним 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 работу 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 (104х170) 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 усінаведені 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) *(Якщоджерелоєчастиноюкниги,періодичного,подовжуваноговидання)* 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 кириличних текстів:

– *для джерел українською мовою* – «словник ЮА» в режимі «Паспортний стандарт» http://www.slovnyk.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 KHORTYTSIA NATIONAL ACADEMY (SERIES: PEDAGOGY. SOCIAL WORK)

Inordertosubmitanarticle,pleaseemailthefollowingsetofdocumentsto **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:

ForsourcesinUkrainian: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 KHORTYTSIA NATIONAL ACADEMY
(СЕРІЯ: ПЕДАГОГІКА. СОЦІАЛЬНА РОБОТА)

Журнал розміщує статті двома мовами: українською та англійською.
Періодичність наукового видання: 2 рази на рік.

Думки авторів не завжди збігаються з точкою зору редакції.
За достовірність фактів, цитат, імен, назв та інших відомостей відповідають автори.

Літературний редактор (українська, російська мови) – Н. В. Руколянська, к.філол. н.
Літературний редактор (українська, російська мови) – О. Ф. Фурман, к.філол. н.
Літературиний редактор (англійська мова) – Б. В. Корнелюк, к.філол. н.
Компьютерна верстка та макет – П. В. Демченко.
Дизайн обкладинки – Т. В. Геворкян-Тарасова.

Підписано до друку 28.12.21 р.
Формат 60x84/8. Папір офсетний.
Гарнітура Arial Narrow. Друк Riso.
Умов. др. арк. 23,72. Наклад 70 пр.

Видавництво комунального закладу вищої освіти
«Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради
Україна, 69017, м. Запоріжжя, вул. Наукового містечка, 59.
Свідоцтво: ДК №7031 від 27.12.2019 р. тел./факс: (061)283-20-01, (061)283-20-05.
E-mail: p26052017@gmail.com E-mail: info@khnnra.zp.ua
Сайт: khnnra.edu.ua

Усі права захищені. Повний або частковий передрук дозволено лише за згодою авторів і редакції.
При передрукуванні обов'язковим є посилання на наукове видання
«Науковий журнал Хортицької національної академії. Scientific Journal of Khortytsia National Academy»
(Серія: Педагогіка. Соціальна робота).

Для записів