



ISSN 2707-3076 (Print)

ISSN 2709-8214 (Online)

НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

Хортицької національної академії

SCIENTIFIC JOURNAL

of Khortytsia National Academy



**Серія: Педагогіка.
Соціальна робота.**

2020, 2(3)

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(3)

Запоріжжя
2020

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).

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

Журнал включено до пошукової системи відкритої наукометричної бази даних Google Scholar, Open Ukrainian Citation Index (OUCI), до реферативної бази даних «Україніка наукова» та Українського реферативного журналу «Джерело»; журнал розміщений у каталозі Наукової періодики України Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського; користується сервісами Баз 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:

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

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

Роганова Марина Вікторівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри теорії та методики дошкільної освіти, комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (Україна).

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

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

Коляда Наталія Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (Україна).

Вайнола Ренате Хейкіївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри соціальної педагогіки, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Україна).

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

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

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

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

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

Відповідальний секретар:

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

Зовнішні рецензенти:

Бондар Віталій Іванович, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної академії педагогічних наук України (Україна).

Засенко В'ячеслав Васильович, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, директор Інституту спеціальної педагогіки НАПН України (Україна).

Петриченко Лариса Олексіївна, доктор педагогічних наук, доцент, перший проректор комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (Україна).

Чернецька Юлія Іванівна, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (Україна).

Федоренко Світлана Володимирівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри логопедії та логопсихології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (Україна).

Калініна Тетяна Станіславівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри корекційної освіти та спеціальної психології, комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (Україна).

Платаш Лариса Броніславівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та соціальної роботи, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича (Україна).

Елькін Марк Веніамінович, кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки і педагогічної майстерності, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна).

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

Турубарова Анастасія Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри спеціальної педагогіки та спеціальної психології, Хортицька національна академія (Україна).

Фурман Ольга Федорівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін, Хортицька національна академія (Україна).

Схвалено рішенням Вченої ради Хортицької національної академії
Протокол № 5 від 15.12.2020.

У статтях розглядаються результати новітніх теоретичних та експериментальних досліджень в галузі педагогіки та соціальної роботи. Дослідження охоплюють проблеми загальної педагогіки та історії педагогіки, теорії і методики управління освітою, теорії і методики виховання, початкової освіти, середньої освіти, професійної освіти, спеціальної освіти, а також соціальної роботи.

© **Хортицька національна академія, 2020**

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(3)

Zaporizhzhia
2020

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, 2020. Iss. 2(3).

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 search engine of the open database Google Scholar, Open Ukrainian Citation Index (OUCI), in the database "Ukrainika Naukova" and the Ukrainian journal of scientific abstracts "Dzherelo"; it is placed in the Catalog of Scientific Periodicals of Ukraine of the Vernadsky National Library of Ukraine; uses the services of the database CrossRef.

Chief editor:

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

Deputy editor:

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

Members of the editorial board:

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 of the Khortytsia National Academy (Ukraine).

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

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

Maryna Rohanova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Theories and Methods of Preschool Education of the Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council (Ukraine).

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

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

Nataliia Koliada, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Social Pedagogy and Social Work of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University (Ukraine).

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

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

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

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

Nataliia Pakhomova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Special Education and Social Work of Poltava V.G. Korolenko National 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 of Bogdan Khmelnytsky Melitopol 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:

Vitaliy Bondar, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Ukraine).

Viacheslav Zasenkov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Director of the Institute of Special Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Ukraine).

Larysa Petrychenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, First Pro-rector of the Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council (Ukraine).

Yuliia Chernetska, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council (Ukraine).

Svitlana Fedorenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Speech Therapy and Logopsychology of National Pedagogical Dragomanov University (Ukraine).

Tetiana Kalinina, Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer at the Department of the Correctional Education and Special Psychology, Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy (Ukraine).

Larysa Platash, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Social Work, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University (Ukraine).

Mark Elkin, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Pedagogy and Pedagogical Skills of Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Ukraine).

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

Anastasiia Turubarova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Special Pedagogy and Special Psychology of the Khortytsia National Academy (Ukraine)

Olha Furman, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Social Sciences and the Humanities of the Khortytsia National Academy (Ukraine)

Approved by the Academic Council of the Khortytsia National Academy
Protocol № 5 of 15.12.2020.

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

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Винарчик М. П. Європейський досвід використання мовного паспорта як інноваційного інструменту фіксування мовних досягнень учнів і студентів.....	7
Дудко Я. В. Організаційно-педагогічні засади управління виховною роботою у закладах вищої педагогічної освіти України (друга половина XX – початок XXI століття).....	15
Павленко А. І. Роль і місце вчення про систематизацію у науковій педагогічній теорії та освітній практиці.....	26
Лапшина І. С. Шляхи подолання труднощів організації дистанційного навчання дітей молодшого шкільного віку.....	37
Лугінець Н. В., Павлівська І. М., Сафонова О. В., Скиба О. Ю., Шамардіна А. В. Створення безпечного освітнього середовища в закладі середньої освіти з інклюзивним навчанням шляхом запровадження в освітній процес шкільної служби порозуміння.....	47

РОЗДІЛ 2. ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Волкова С. С. Опанування здобувачами вищої освіти здоров'язберігаючими технологіями засобами дисципліни «Загальна теорія здоров'я та основи здорового способу життя».....	59
Давидова С. В. Значення методу проєктів для професійного становлення фахівців образотворчого мистецтва: історичний ракурс та сьогодення.....	69
Дерев'яно Н. В. Компетентнісний підхід до проєктування освітньо-професійної програми з медіа дизайну.....	79
Кетлер-Митницька Т. С. Психолого-педагогічні умови формування інтернальності як чинника готовності до особистісно-професійного саморозвитку майбутніх психологів.....	88
Коробченко А. А., Пюрко В. Є. Види готовності фахівців з фізичної терапії та ерготерапії до використання здоров'язберезувальних технологій у професійній діяльності.....	98
Нічуговська Л. І., Ніколенко Л. М. Розвиток інклюзивно орієнтованих компетентностей майбутніх педагогів спеціальної освіти в умовах магістратури.....	109
Шапочка К. А., Бурклє Н. Особливості підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища.....	118

РОЗДІЛ 3. СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА

Жадленко І. О. Особливості формування моторних і мовленнєвих ритмічних процесів у дітей старшого дошкільного віку із заїканням засобами логоритмічних вправ.....	129
Нечипоренко В. В. Системно-інституційна діяльність закладу вищої освіти щодо реалізації національних пріоритетів кадрового забезпечення інклюзивної загальноосвітньої практики.....	140

РОЗДІЛ 4. СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Козарик О. С. Процесуально-технологічні складові соціалізації сучасної особистості з позиції суб'єктно-вчинкового підходу.....	153
Нечипоренко К. С. Емпіричне дослідження самооцінки у соціально-депривованих підлітків з обмеженням життєдіяльності в умовах інтернатного закладу.....	164

CONTENTS

CHAPTER 1. GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Mariia Vynarchyk European experience of using a language passport as an innovative tool for fixing the language achievements of schoolchildren and higher education students.....	7
Iaroslava Dudko Organizational and pedagogical bases of the management of educational work in Ukrainian institutions of higher pedagogical education (second half of the XX – beginning of the XXI century).....	15
Anatolii Pavlenko Role and place of study on systematization in scientific pedagogical theory and educational practice.....	26
Iryna Lapshyna Ways to increase the efficiency of distance learning for students of primary education specialty.....	37
Natalia Luhinets, Iryna Pavlivska, Olha Safonova, Olha Skyba, Anna Shamardina Creating safe educational environment in educational institutions that implement inclusive education by introducing school mutual understanding service in their learning process.....	47

CHAPETR 2. VOCATIONAL EDUCATION

Svitlana Volkova Mastering health-preserving technologies by higher education students with the help of the discipline "General theory of health and fundamentals of healthy lifestyle".....	59
Svitlana Davydova The significance of project method for the professional development of artists : historical perspective and present-day context.....	69
Nataliia Derevianko Competence approach in designing a professional educational program in mediadesign.....	79
Tetiana Ketler-Mytnytska Psychological and pedagogical conditions of the internality formation as a factor of the future psychologists' personal and professional self-development.....	88
Anhelina Korobchenko, Valdyslav Piurko Types of readiness of specialists in physical therapy and occupational therapy for the use of health-preserving technologies in their professional activity.....	98
Liliia Nichuhovska, Liudmyla Nikolenko Development of inclusive competencies in future special education teachers when studying for Master's degree.....	109
Kateryna Shapochka, Natalya Bürkle The specifics of training future educators for work in an inclusive educational environment.....	118

CHAPTER 3. SPECIAL EDUCATION

Iryna Zhadlenko Peculiarities of motor and speech rhythmic processes formation in children of senior preschool age with stuttering by means of logorhythmic exercises.....	129
Valentyna Nechyporenko Systemic and institutional activities of a higher educational establishment to implement national priorities for staffing inclusive general educational practice.....	140

CHAPTER 4. SOCIAL WORK

Olexandra Kozaryk . Technological components of the contemporary personality socialization process from the perspective of the agent-deed approach.....	153
Kostjantyn Nechyporenko Empirical study of self-assessment in socially deprived adolescents with disabilities in the conditions of a boarding school.....	164

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ CHAPTER 1. GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3-1>
УДК 37.091.26:81'243

Марія Петрівна Винарчик
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-8270-6178>
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри романської філології та компаративістики,
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка,
м. Дрогобич, Україна
marie-vynarchyk@online.ua

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ МОВНОГО ПАСПОРТА ЯК ІННОВАЦІЙНОГО ІНСТРУМЕНТУ ФІКСУВАННЯ МОВНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ І СТУДЕНТІВ

У науково-методичній статті досліджується концепт мовного паспорту як однієї із складових мовного портфоліо в європейському освітньому просторі. Як інноваційний інструмент, мовний паспорт може представляти іншомовну діяльність учнів і студентів протягом певного періоду часу і відображати не лише рівень мовних навичок, але й їхні міжкультурні компетенції. Встановлено, що мовний паспорт потребує постійного оновлення, щоб показати прогрес його власника у вивченні мов та засвідчити отримання нового міжкультурного досвіду. Він базується на Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти і визнається всіма суб'єктами європейської системи освіти. Дескриптори оцінювання мовних навичок є визнані в усіх європейських країнах і стосуються різних видів іншомовної діяльності: монологічного і діалогічного мовлення, читання, письма і аудіювання відповідно до рівнів A1, A2, B1, B2, C1 і C2. У ході дослідження виявлено, що у мовному паспорті містяться також дипломи і сертифікати, що засвідчують мовні знання і досвід мовного та міжкультурного навчання.

Ключові слова: мовний паспорт, мовне портфоліо, мовні навички, міжкультурні компетенції, європейський освітній простір.

Вступ. Концепція мовного портфоліо була розроблена Управлінням мовної політики Ради Європи і висвітлена під час Європейського року мов (2001 рік) як потужний інструмент для визначення рівнів навичок володіння іноземною мовою. Йому приділено значну увагу в усьому європейському освітньому просторі, який характеризується багатомовністю і багатокультурністю. На восьмому міжнародному семінарі з питань європейського мовного портфоліо було відзначено, що це новітній інструмент, який дає змогу людям, які вивчають або вивчали мову в школі чи поза школою, документувати результати свого навчання і представляти свій культурний досвід. У мовному портфоліо зібрано також ті відомості, що

засвідчують самооцінку його власника, самостійність, мовну самореалізацію упродовж всього життя, тим самим втілюючи в життя основоположні принципи європейської мовної політики. Мовне портфоліо розширює можливості білінгвальної особистості щодо реалізації цінностей міжкультурного спілкування, демонстрації нею здатностей до успішної адаптації до світових глобалізаційних процесів (Дьоміна, 2019). Окрім цього, мовне портфоліо є корисним і цінним інструментом представлення рівня навичок учнів і студентів в оволодінні іноземними мовами, оскільки в ньому здійснюється моніторинг знань протягом певного часу, що мотивує учнів і студентів до покращення

результатів іншомовної діяльності, стимулює їхній особистісний розвиток.

Вітчизняні й зарубіжні дослідники приділили багато уваги мовному портфолію, визначили його концепт, який базується на Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти, розроблених і опрацьованих Радою Європи. Науковці С. Ніколаєва (2003, 2005), Н. Ягельська (2005) дослідили мовний портфель, його призначення, структуру, види, механізми укладання; О. Карп'юк (2008) обґрунтувала впровадження мовного портфолію у практику українських шкіл. Зарубіжні науковці Н. Мартен (2012), Е. Розен (2008) цілісно і ґрунтовно досліджують мовні портфолію в освітніх системах різних країн, виокремлюють їхні особливості. Однак, і вітчизняні, і зарубіжні дослідники аналізують європейське мовне портфолію як цілісний об'єкт, не досліджуючи детально його складові. Недостатньо вивчено особливості профілю мовного паспорта Europass, який буде цінним також для вітчизняної системи освіти. Цим зумовлена **мета** нашої наукової розвідки – дослідити європейський досвід використання мовного паспорта як складової мовного портфолію та інноваційного інструменту фіксування мовних досягнень учнів і студентів.

Методами дослідження слугували: аналіз наукової літератури, дотичної до проблеми дослідження, історичний метод, теоретичні методи (індукція, дедукція, пояснення), методи конкретизації та узагальнення. Автор статті здійснила кілька наукових стажувань в освітніх закладах Франції (материнська школа в Даннемарі-сюр-Крет, коледж Сен-Жозеф, ліцей Пастера у м. Безансон), що дало можливість дослідити концепт мовного паспорта та його використання у французькій школі, застосувавши емпіричні методи, зокрема: опитування, аналіз документації, включене спостереження.

Сутність концепту європейського мовного портфолію. Європейське мовне портфолію має дві основні цілі: мотивувати учнів і студентів до підвищення рівня їхніх мовних навичок; оцінювати їхні мовні компетенції й культурні здібності відповідно до європейських освітніх стандартів. Портфолію представляє учня чи студента як у навчальній, так і позанавчальній

діяльності. Це своєрідний банк відомостей про досягнутий рівень іншомовної діяльності та види мовних компетенцій. У мовному портфолію відображено особистісний розвиток учня чи студента за конкретний період, висвітлено його світогляд, пріоритети і міжкультурні цінності. Звідси можемо констатувати, що за допомогою портфолію можна встановити, на якому рівні іншомовної діяльності перебуває учень/студент, що дається йому легко і який вид діяльності викликає в нього труднощі. Портфолію здатне чітко продемонструвати динаміку розвитку мовних компетенцій упродовж певного часу та сильні й слабкі сторони власника портфолію. Інакше кажучи, мовне портфолію – це цілісний особистий портрет учня/студента, а, отже, портфолію виконує свої дидактичні, педагогічні, психологічні функції. Ми виділяємо такі функції мовного портфолію, як:

1) інформаційна, або змістовна: портфолію наділене певним змістом про іншомовну діяльність, а відтак служить джерелом інформації для самого учня/студента, його батьків, вчителів, однокласників. Ця складова портфолію може слугувати джерелом пізнання та знань для оточуючих;

2) аналітична та дескриптивна, позаяк кожен вид іншомовної діяльності аналізується і описується відповідно до певних критеріїв, які є загальновідомими та загальноприйнятими;

3) модельна: кожне мовне портфолію представляє своєрідну модель, вид, тип іншомовної діяльності, а, отже, може бути запозичений як взірець для наслідування;

4) інтеграційна: портфолію дає змогу поєднувати різні форми роботи, взаємодоповнюючи їх та збагачуючи новим додатковим змістом, оновлюючи методи, принципи і засоби навчання, використовуючи, зокрема, цифрові технології;

5) розвиваюча та пізнавальна: портфолію допомагає зрозуміти наскільки високим є розвиток розумових та інтелектуальних здібностей учня/студента, як сприймає та пізнає він навколишній світ;

6) рейтингова: портфолію визначає рівень навичок учня/студента з різних видів іншомовної діяльності (монологічного і діалогічного

мовлення, читання і перекладу, письма, аудіювання) та дає змогу порівняти рівень мовних навичок власника портфоліо з рівнем його однолітків;

7) стимулююча, або мотиваційна – надзвичайно важлива функція, що сприяє підвищенню інтересу учня/студента до іншомовної діяльності, дає йому заряд позитивної енергії для покращення досягнутих результатів;

8) виховуюча, яка полягає у використанні тих широких можливостей позитивного впливу, які має портфоліо: досягнення одного учня/студента слугуватимуть взірцем для інших, стимулюватимуть і розвиватимуть здоровий дух змагання і конкуренції.

На думку Н. Мартен (2012), у контексті оцінювання, портфоліо, безперечно, представляє рівень мовних навичок, документує і відображає відгуки вчителів і однолітків про навчальні досягнення учня/студента. Портфоліо є свідченням еволюції мовних компетенцій, оскільки в ньому учень/студент упродовж тривалого часу збирає окремі види виконаних робіт, систематизує свої досягнення в оволодінні іноземними мовами відповідно до дескрипторів оцінювання знань і вмінь.

Мовне портфоліо – це особистісний портрет його власника, що відображає не тільки знання, але й міжкультурні компетенції. Здійснюючи регулярний моніторинг знань і вмінь учнів і студентів, можна визначати їх рейтинг за певними критеріями, що в кінцевому результаті буде стимулом і заохоченням для покращення іншомовної діяльності, підвищення інтересу до вивчення іноземних мов. З метою врахування різноманітності освітніх контекстів у різних європейських країнах було вирішено не нав'язувати єдину модель мовного портфоліо, а надати кожній державі, регіону, неурядовому органу самостійність у його розробленні. На сьогоднішній день в Європі існує більше сотні різних мовних портфоліо. Оскільки освітні традиції швидко поширюються між країнами, мовні портфоліо також адаптуються до національних умов (наприклад, до вікового діапазону його власників, особливостей культурного середовища, специфіки державного устрою). Встановлено, що навіть у межах однієї

європейської держави можуть існувати різні види мовного портфоліо.

Досвід використання мовного портфоліо в європейських країнах. Досвід використання мовного портфоліо в європейських країнах є в центрі уваги Е. Розен, яка дослідила ідею його впровадження в дитячому садку в Німеччині, розроблене за шведською моделлю (опубліковане у Швеції в 2005 р. і перекладене німецькою мовою у 2007 р.; вивчила зміст портфоліо французьких ясельних закладів – своєрідних «книг життя» (Е. Розен, 2008)). Оформлені відповідно до рекомендацій Міністерства освіти Франції, портфоліо висвітлюють різноманітні практичні аспекти навчальної діяльності в класі. Упроваджені в шкільне середовище, вони слугують інструментом зв'язку сім'ї та школи, документують перший досвід навчання дитини чи класу. Натхнена педагогікою Френе, така життєва книга має на меті розвивати персоналізовану культуру висловлювання та спілкування школярів іноземною мовою (Розен, 2008, с. 130).

В Австрії мовні портфоліо призначаються для учнів початкових, середніх рівнів шкільної освіти і учнів-випускників. На зміну традиційним паперовим портфоліо прийшли електронні, які створюються завдяки цифровим технологіям. У Швейцарії спочатку існували два типи портфоліо: для дітей початкової та середньої школи, які відображали рівні навичок володіння іноземними мовами, пізніше портфоліо почали активно використовуватись учнями старшої школи і студентами.

В умовах сьогодення види портфоліо постійно змінюються і вдосконалюються. У Німеччині мовне портфоліо було розроблене загальнонаціональною робочою групою і акредитоване у 2006 р. Радою Європи. Нині окремі провінції (землі) розробили власні портфоліо для шкіл та інших навчальних закладів. Як стверджує науковець Е. Розен, в Іспанії портфоліо спочатку призначались для дітей 8–12 та 12–18 років (Розен, 2008, с. 129). Лише в січні 2006 р. було розпочато дослідження з питань впровадження європейського мовного портфоліо в Андалусії (Іспанія), в 25 центрах усіх освітніх рівнів. Ця ініціатива була підтримана

Радою Європи, зокрема Комісією сприяння багатомовності у співпраці з Міністерством освіти Іспанії. У ході дослідження встановлено, що мовне портфоліо сприяє мобільності учнів і студентів в Європі, забезпечує покращення процесу викладання і навчання іноземних мов. Портфоліо здатне відображати не тільки рівень знань учнів і студентів, воно відіграє велику роль у підвищенні інтересу до міжкультурних цінностей. О. Карп'юк вважає, що впровадження мовного портфоліо в практику українських шкіл – це шлях до підвищення мотивації вивчення предмета «іноземна мова» (Карп'юк, 2008, с. 24).

Для того, щоб мовне портфоліо мало право називатися «Європейським мовним портфоліо», воно повинно відповідати певним критеріям і бути

затвердженим Радою Європи. Список європейських мовних портфоліо, акредитованих Радою Європи, можна знайти на її спеціальному інформативному веб-сайті. На сьогодні усі моделі європейського мовного портфоліо акредитовані. Крім локальних особливостей, європейські мовні портфоліо задовольняють вимоги щодо змісту та формату, визначені Радою Європи: сприяють повазі до особистості учня; містять самооцінку власника; пропагують багатомовність; розвивають автономію користувача; відображають міжкультурний вимір (Conseil de l'Europe. Le Portfolio européen des langues). Портфоліо мають три складові (табл.1).

Таблиця 1

Складові мовного портфоліо

Назва	Функції
Мовний паспорт	Служить для презентації мовних здібностей учня/студента у певний проміжок часу, виконує інформаційну (deskriptivnu) функцію.
Мовна біографія	Реєструє мовні досягнення і навички міжкультурного спілкування, містить планування роботи з іноземної мови; представляє оцінки вчителя та особисту самооцінку іншомовної діяльності.
Досьє	Є збіркою виконаних учнем/студентом самостійних, контрольних робіт, творчих завдань, проєктів, а також атестатів, дипломів, сертифікатів, свідоцтв.

Мовний паспорт як інструмент фіксування мовних досягнень учнів і студентів. Мовний паспорт як складова мовного портфоліо потребує регулярного оновлення, щоб показати прогрес його власника у вивченні мов та отриманні нового міжкультурного досвіду. Усі мовні паспорти європейського мовного портфоліо містять самооцінку учня/студента, за винятком маленьких дітей, які не здатні на самооцінку через свій вік. Отримані навички іншомовної діяльності стосуються усіх її видів: усного та писемного мовлення, читання і аудіювання відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти. Рівні цих навичок є загальноприйнятими в усьому європейському освітньому просторі: A1, A2, B1, B2, C1 і C2 (Ніколаєва, Ягельська, 2005). Мовний паспорт може також містити сертифікати з мов, отримані після складання іспитів, які засвідчують мовні знання і досвід міжкультурного навчання. Оцінки

вчителів і викладачів навчальних закладів, а також органів сертифікації, можуть бути записані в мовний паспорт різними способами, однак, важливо зазначити, вони повинні бути відокремленими від самооцінки учня. Його можна використати також для презентації творчої діяльності власника (Conseil de l'Europe. Le Passeport des langues).

Мовний паспорт Europass, як одна із складових мовного портфоліо, був створений у 2004 р. Він швидко поширився в межах європейського освітнього простору. Це дієвий інструмент оцінки і самооцінки мовних навичок та кваліфікацій, оскільки дає можливість визначити їхній рівень на основі Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти (Ніколаєва, Ягельська, 2005). Він важливий для тих, хто хоче вчитися і працювати в Європі, оскільки в одному документі представлені:

- мовні навички (розуміння співбесідника, здатність вести розмову, навички читання, перекладу, письма, аудіювання);
- мовний досвід (перебування, стажування за кордоном тощо);
- дипломи і сертифікати з мов (наприклад: DELF, DALF, TestDaF, TOEIC, BULATS тощо).

Важливо наголосити, що українські школярі і студенти мають можливість скласти екзамени з французької мови DELF, DALF і отримати сертифікат. Рівень B2 дає можливість вступу у французькі виші. Є також можливості складання екзаменів з англійської, німецької та інших мов.

У французькій школі активно використовується саме мовний паспорт Europass, оскільки він має деякі переваги над іншими видами мовних паспортів:

- його легко заповнити, вимоги до його оформлення чіткі й зрозумілі;
- він надає можливість самооцінки мовних навичок відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти;
- він є доступним і зрозумілим у межах усього європейського простору, позаяк написаний 26 мовами;
- він безкоштовно надається всім громадянам на європейському сайті Europass (Conseil de l'Europe. Europass pour l'éducation et la formation).

Профіль мовного паспорта Europass можна використовувати для різних цілей:

- допомагати працівникам презентувати свій досвід;
- заохочувати молодих людей планувати свій професійний розвиток і кар'єру;
- дати можливість студентам реєструвати свої досягнення й успіхи в освітніх і навчальних програмах;
- дати змогу волонтерам представляти звіт про зроблену роботу;
- допомогти шукачам роботи і тим, хто прагне зробити кар'єру;
- визначити рівень отриманих навичок іншомовної діяльності;
- дати можливість претендентам на вакантну посаду підготувати та подати документи;

- здійснювати оцінку результатів навчання відповідно до загальноприйнятої шкали оцінювання (Conseil de l'Europe. Le profil Europass).

Під час наукового стажування у французьких освітніх закладах нам вдалося особисто дослідити та осмислити результати опитування, проведеного Національним центром Europass у 2010 р., метою якого було виявити і вдосконалити способи використання мовного паспорта у Франції. У ході нашого дослідження було встановлено, що саме Європейська комісія управляє платформою Europass, надає безкоштовний набір онлайн-інструментів для французьких освітян, ділиться інформацією про можливості навчання впродовж життя та розвиток кар'єри. Також було виявлено, що Europass є цінним ресурсом для учнів-випускників і студентів не тільки Франції, але також для здобувачів освіти навчальних закладів Європи. Це своєрідний багатомовний європейський інструмент управління процесом навчання і кар'єрою, який дозволяє документувати і представляти мовні навички, кваліфікацію, досвід. Користувачі Europass можуть створити особистий профіль за допомогою безпечного Інтернет-інструменту, визначити цілі, самостійно оцінити свої знання і досягнення. Учні старших класів і студенти мають можливість використовувати свій профіль у процесі навчання та для реєстрації різних освітніх проєктів. У європейському освітньому просторі можна використовувати Europass для обміну профілем, резюме та іншими документами (Conseil de l'Europe. Le profil Europass).

Europass може також відображати як додаток до диплому, так і додаток до сертифіката Europass, виданий закладами професійно-технічної освіти. Він здатен надавати корисну інформацію стосовно можливості отримання диплому про вищу освіту, включаючи перелік навчальних установ, висвітлювати пропозиції професійної кваліфікації і перекваліфікації. Europass Mobility описує міжнародний досвід і визначає рівень іншомовних навичок, отриманих у процесі навчання, висвітлює можливості працевлаштування, пропагує волонтерську діяльність.

Мовний паспорт Europass містить інформацію на 29 мовах про можливості навчання в Європі. Це має велике значення для тих, хто планує отримати висококваліфіковану роботу чи реалізувати кар'єру в європейському просторі. Europass надає також інформацію про особливості європейських і національних освітніх систем, культурні й етнічні традиції. Новітні цифрові технології системи Europass дозволяють установам видавати цифрові сертифікати і документи, завдяки електронній базі Europass учні, роботодавці, навчальні заклади та інші акредитовані органи мають простий і надійний спосіб перевірити їх справжність. Юридична цінність цифрових даних Europass еквівалентна цінності паперових сертифікатів в усьому Європейському Союзі. Усі компоненти цієї сучасної інфраструктури перебувають у відкритому безкоштовному доступі.

В умовах сьогодення Європейська Комісія співпрацює з урядами країн-учасниць, адміністраціями навчальних закладів, експертами з питань освіти та іншими суб'єктами для пропагування і поширення мовного паспорта Europass. Саме освітні заклади відіграють ключову роль у його використанні в європейському освітньому просторі, а, отже, і вся європейська освітня політика спрямована на те, щоб допомогти широкій аудиторії знайти в мовному паспорті всю необхідну їй інформацію та задовольнити її освітні потреби (Conseil de l'Europe. Europass pour l'éducation et la formation).

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Мовне портфоліо забезпечує закладам освіти доступ до інформації про рівень мовних навичок учнів і студентів, їхніх міжкультурних компетенцій та білінгвальної культури. На основі здійсненого теоретичного дослідження нами вперше сформульовано функції мовного портфоліо (інформаційна або змістовна, аналітична та описова, модельна, інтеграційна, розвиваюча та пізнавальна, рейтингова, стимулююча або мотиваційна, виховуюча), реалізація яких робить мовне портфоліо незамінним інструментом для фіксування та демонстрації мовних досягнень здобувачів освіти.

Значимою складовою мовного портфоліо у межах європейського освітнього простору виступає мовний паспорт, який слугує для демонстрації динаміки процесу оволодіння особою іноземними мовами, забезпечує взаємовизнання навичок і кваліфікацій, пропагує різні види навчання, висвітлює європейську систему кваліфікацій. На підставі здійсненого нами емпіричного дослідження було з'ясовано, що цінність мовного паспорта, зокрема, зумовлена простотою, проте змістовністю його складу, оскільки в одному документі представлені мовні навички власника цього паспорта, розмовний досвід та дипломи і сертифікати з мов. Досвід особистого спілкування із фахівцями освітніх закладів Франції та результати теоретичних пошуків дозволяє нам стверджувати, що найбільш зручною формою ведення мовного паспорта є паспорт Europass, який сьогодні користується великою популярністю в країнах Європи, оскільки пропонує оптимальний набір онлайн-інструментів та інформації, які допомагають керувати всіма етапами навчальної і професійної діяльності людини. Мовний паспорт Europass пропонує безкоштовний доступ до інструментів його створення в Інтернеті, надає можливість зберігати і відображати цифрові дані. Розроблений як легко доступний сервіс, пристосований до потреб різних груп користувачів, Europass доступний в усьому європейському просторі, а тому зрозумілий і прийнятний для різних мовних і культурних середовищ. Створивши профіль Europass, кожний здобувач освіти може представити всебічну картину своїх навичок, кваліфікації та сфери інтересів.

Європейський досвід використання мовного паспорта є важливим для україномовного простору, оскільки дає змогу учням та студентам отримувати пропозиції щодо навчання і роботи, забезпечує обмін навчальною і науковою інформацією. Він дає можливість користувачам вчасно відображати, документувати свої мовні навички, ділитися кваліфікацією і досвідом. Це допомагає в пошуках престижної роботи або місця навчання, надає шукачам ті можливості, які відповідають їхньому фаховому рівню та особистим інтересам. *Перспективи подальшого*

дослідження за представленим напрямком складових мовного портфоліо.
стосуються мовної біографії і досьє як важливих

Література

- Дьоміна В. В. Білінгвізм майбутнього перекладача – вимога сучасної європейської вищої освіти. *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. 90–95. DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2019-1-10>*
- Карп'юк О. Європейське мовне портфоліо: методичне видання. Тернопіль : Лібра Терра, 2008. 112 с.
- Ніколаєва С. Ю. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Київ : Ленвіт. 2003. 273 с.
- Ніколаєва С. Ю., Ягельська, Н. В. Мовний портфель: призначення, структура, види, укладання: посіб. Бібліотечка журналу «Іноземні мови», 2005. Вип. 4. 64 с.
- Budnik A. Language portfolio in teaching ukrainian as a foreign language. https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2017/4_2017/23.pdf
- Conseil de l'Europe. Europass pour l'éducation et la formation. <https://europa.eu/europass/fr/europass-education-and-training>
- Conseil de l'Europe. Le Passeport des langues. <https://www.coe.int/fr/web/portfolio/the-language-passport>
- Conseil de l'Europe. Le Portfolio européen des langues (PEL). <https://www.coe.int/fr/web/portfolio>
- Conseil de l'Europe. Le profil Europass. <https://europa.eu/europass/fr/europass-profile-tool-help-people-manage-their-learning-and-careers>
- Martin N. Conception d'un portfolio pour documenter le développement des compétences de l'élève au collégial. Mémoire de maîtrise. Sherbrooke, Québec: Université de Sherbrooke. <https://cdc.qc.ca/pdf/031584-martin-portfolio-eleve-collegial-essai-usherbrooke-2012.pdf>
- Rosen É. (2008). Enseignement plurilingue et portfolio: l'exemple de Mes premiers pas en français et en allemand, projet de portfolio pour les 2-5 ans. Synergies Pays germanophones n° 1. 2008. С. 123–140. <https://gerflint.fr/Base/Germanie1/rosen.pdf>

References

- Domina, V. (2019). Bilingualism of future foreign language teacher as requirement of modern European higher education. *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). 90–95. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2019-1-10>
- Karpyuk, O. (2008). European language portfolio: methodical edition. Libra Terra.
- Nikolaeva, S. Yu. (2003). All-European Recommendations on language education: study, teaching, assessment. Lenvit.
- Nikolaeva, S. Yu. & Yagelskaya, N. V. (2005). Language portfolio: purpose, structure, types, conclusion: manual. Library of the journal "Foreign Languages". Issue. 4.
- Budnik, A. (2017). Language portfolio in teaching Ukrainian as a foreign language. https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2017/4_2017/23.pdf
- Conseil de l'Europe. Europass pour l'éducation et la formation. <https://europa.eu/europass/fr/europass-education-and-training>
- Conseil de l'Europe. Le Passeport des langues. <https://www.coe.int/fr/web/portfolio/the-language-passport>
- Conseil de l'Europe. Le Portfolio européen des langues (PEL). <https://www.coe.int/fr/web/portfolio>
- Conseil de l'Europe. Le profil Europass. <https://europa.eu/europass/fr/europass-profile-tool-help-people-manage-their-learning-and-careers>

- Martin, N. (2012). Conception d'un portfolio pour documenter le développement des compétences de l'élève au collégial. Mémoire de maîtrise. Sherbrooke, Québec: Université de Sherbrooke. <https://cdc.qc.ca/pdf/031584-martin-portfolio-eleve-collegial-essai-usherbrooke-2012.pdf>
- Rosen, É. (2008). Enseignement plurilingue et portfolio: l'exemple de Mes premiers pas en français et en allemand, projet de portfolio pour les 2–5 ans. Synergies Pays germanophones n°1. 123–140. <https://gerflint.fr/Base/Germanie1/rosen.pdf>

ЯЗЫКОВОЙ ПАСПОРТ КАК ОДНА ИЗ СОСТАВЛЯЮЩИХ ЯЗЫКОВОГО ПОРТФОЛИО В ЕВРОПЕЙСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Мария Винарчик, кандидат педагогических наук, доцент кафедры романской филологии и компаративистики Дрогобычского государственного педагогического университета имени Ивана Франко, Дрогобыч, Украина, e-mail: marie-vynarchyk@online.ua

В статье исследуется концепт языкового паспорта как одной из составляющих языкового портфолио в европейском образовательном пространстве. Как инновационный инструмент, языковой паспорт может представлять иноязычную деятельность учащихся и студентов в течение определенного периода времени и отображать не только уровень языковых навыков, но и их межкультурные компетенции. Установлено, что языковой паспорт нуждается в постоянном обновлении, чтобы показать прогресс его владельца в изучении языков и засвидетельствовать получения нового межкультурного опыта. Он базируется на общеевропейских компетенциях владения иностранным языком и признается всеми субъектами европейского образовательного пространства. Дескрипторы оценивания языковых навыков признаны во всех европейских странах и касаются различных видов иноязычной деятельности: монологической и диалогической речи, чтения, письма и аудирования в соответствии с уровнями A1, A2, B1, B2, C1 и C2. В ходе исследования выявлено, что в языковом паспорте содержатся также дипломы и сертификаты, подтверждающие языковые знания и опыт языкового и межкультурного обучения.

Ключевые слова: языковой паспорт, языковой портфолио, языковые навыки, межкультурные компетенции, европейское образовательное пространство.

EUROPEAN EXPERIENCE OF USING A LANGUAGE PASSPORT AS AN INNOVATIVE TOOL FOR FIXING THE LANGUAGE ACHIEVEMENTS OF SCHOOLCHILDREN AND HIGHER EDUCATION STUDENTS

Mariia Vynarchyk, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Romance Philology and Comparative Studies Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Drohobych, Ukraine, e-mail: marie-vynarchyk@online.ua

The scientific article explores the concept of a language passport as one of the components of the language Portfolio in the European educational environment. The language Portfolio also contains information that testifies to the self-esteem of its owner, his/her independence, self-realization throughout life, thus implementing the fundamental principles of European language policy. The language Portfolio is a useful and valuable tool for presenting the level of skills of schoolchildren and higher education students in mastering foreign languages, as it monitors knowledge over time, which motivates schoolchildren and higher education students to improve the results of foreign language activities and stimulates their personal development. As an innovative tool, a language passport can represent the foreign language activities of schoolchildren and higher education students over a period of time and reflect not only the level of language skills but also their intercultural competences. It is established that the language passport needs constant updating to show the progress of its owner in learning languages and to certify the acquisition of new intercultural experience. It is based on the Common European Framework of Reference for Languages and is recognized by all actors in the European educational environment. Descriptors for assessing language skills are recognized in all European countries and apply to various types of foreign language activities: monologue and dialogic speech,

reading, writing and listening according to levels A1, A2, B1, B2, C1 and C2. The study revealed that the language passport also contains diplomas and certificates certifying language knowledge and experience of language and intercultural learning. Europass Language Passport is a free set of online tools and information to help you manage all stages of your learning and career. It allows users to display, document their language skills as well as share skills and experience. It helps in finding a job or place of study, provides job seekers with opportunities that correspond to the level of their skills and experience.

Key words: *language passport, language Portfolio, language skills, intercultural competences, European educational environment.*

Стаття надійшла до редакції / Received 15.11.2020

Прийнята до друку / Accepted 11.12.2020

Унікальність тексту 95,7 % (Unicheck ID1006587633)

© Винарчик Марія Петрівна, 2020

reading, writing and listening according to levels A1, A2, B1, B2, C1 and C2. The study revealed that the language passport also contains diplomas and certificates certifying language knowledge and experience of language and intercultural learning. Europass Language Passport is a free set of online tools and information to help you manage all stages of your learning and career. It allows users to display, document their language skills as well as share skills and experience. It helps in finding a job or place of study, provides job seekers with opportunities that correspond to the level of their skills and experience.

Key words: language passport, language Portfolio, language skills, intercultural competences, European educational environment.

Стаття надійшла до редакції / Received 15.11.2020

Прийнята до друку / Accepted 11.12.2020

Унікальність тексту 95,7 % (Unicheck ID1006587633)

© Винарчик Марія Петрівна, 2020

DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3-2>

УДК 378.091.2(477)«19/20»

Ярослава Вікторівна Дудко

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-6452-1348>

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності,

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького,

м. Мелітополь, Україна

jaroslava.zav@gmail.com

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ ВИХОВНОЮ РОБОТОЮ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА XX – ПОЧАТОК XXI СТОЛІТТЯ)

У науковій статті подано результати історико-педагогічного дослідження проблеми організаційно-педагогічного забезпечення процесу управління виховною роботою у закладах вищої педагогічної освіти України, починаючи з другої половини XX століття та на початку XXI століття. Дослідження генези організації процесу управління вихованням майбутніх учителів та результати констатувального етапу експерименту дозволили визначити та обґрунтувати організаційно-педагогічні засади (мету, принципи, функції, методи та умови) вищезазначеного процесу відповідно до встановлених етапів: I етап (1958-1990 рр.) – етап становлення процесу управління виховною роботою у вищій школі України; II етап (1991-2013 рр.) – етап реформування процесу управління вихованням майбутніх учителів у закладах вищої освіти України; III етап (з 2014 р. по сьогодні) – етап стабілізації процесу управління виховною роботою у закладах вищої педагогічної освіти України.

Ключові слова: виховання, виховна робота, заклад вищої педагогічної освіти, процес, студент, управління.

Вступ. Одним із ключових завдань реформування вищої освіти України є удосконалення апарату управління закладом вищої освіти. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті зазначено: «Необхідно істотно зміцнити навчально-матеріальну базу, здійснити комп'ютеризацію

навчальних закладів, впровадити інформаційні технології, забезпечити ефективну підготовку та підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників, запровадити нові економічні та управлінські механізми розвитку освіти» («Про Національну доктрину розвитку освіти», 2002). Адже, сучасні тенденції розвитку

педагогічного менеджменту вимагають докорінних змін у традиційному управлінні вищою школою, що у наш час є неефективним механізмом. На наше переконання пріоритетним напрямком модернізації системи управління виховною роботою у закладі вищої педагогічної освіти є поступова відмова від застарілих технологій, підходів, форм роботи, методів, засобів, організаційних структур на користь інноваційних. Слід зазначити, що важливою необхідністю для розвитку процесу управління вихованням майбутніх педагогів у сучасних умовах є використання накопиченого позитивного вітчизняного управлінського доробку в поєднанні з освоєнням технологій інноваційного педагогічного менеджменту.

Спроби систематизації різних аспектів проблеми ретроспективи розвитку управління виховною роботою у закладах вищої педагогічної освіти України знаходимо у наукових доробках А. Ржевської (2002), О. Чиж (1998), І. Ящук (2011) та ін. Так, у дисертаційному дослідженні А. Ржевської «Управління процесом виховання студентів вищого педагогічного навчального закладу» приділено увагу аналізу окремих технологій та моделей управління процесом виховання студентської молоді у закладах вищої освіти України та за кордоном. Авторкою також розроблено та запроваджено модель управління виховним процесом у закладі вищої педагогічної освіти, що, на її думку, дозволяє підвищити ефективність управлінського процесу; визначено параметри, фактори та критерії ефективності управлінського процесу щодо виховання майбутніх учителів у закладі вищої педагогічної освіти (Ржевська, 2002, с. 5). О. Чиж у науковій роботі «Позанавчальна діяльність студентів у теорії та історії вищої педагогічної освіти (1960–1980 рр.)» визначив сутність і структурно-змістовні характеристики позанавчальної діяльності студентів у контексті професійної підготовки й формування особистості вчителів; здійснив аналіз основних напрямків позанавчальної діяльності студентів педагогічного університету; розробив науково-практичні рекомендації щодо творчого використання узагальненого досвіду позанавчальної діяльності студентів в умовах

реформування сучасної системи педагогічної освіти (Чиж, 1998, с. 8). У свою чергу, у дисертаційному дослідженні теорії та практики виховання студентської молоді закладів вищої педагогічної освіти в Україні І. Ящук розкриває періодизацію процесу виховання майбутніх учителів у закладах вищої педагогічної освіти України у період з 1920 року по 1991 рік; обґрунтовує тенденції виховання майбутніх учителів у закладах вищої освіти України відповідно до кожного етапу розвитку вищезазначеного процесу (Ящук, 2011, с. 6).

Аналіз представлених вище, а також інших наукових досліджень і публікацій щодо питання модернізації системи управління вищою школою доводить, що проблема дослідження генези організаційно-педагогічних засад управління виховною роботою у закладах вищої педагогічної освіти України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) не стала предметом окремого дослідження. Слід підкреслити, що актуальність зазначеної проблеми зумовлена також нагальною необхідністю подолання суперечності між актуалізованою потребою удосконалення механізму управління процесом виховання майбутніх педагогів та фрагментарністю розробок щодо змісту його організаційно-педагогічного забезпечення.

У попередніх роботах нами було здійснено систематизацію та етапізацію організаційно-педагогічних засад процесу управління виховною роботою у закладах вищої педагогічної освіти України, починаючи з другої половини ХХ століття та на початку ХХІ століття, визначено, що під організаційно-педагогічними засадами має розумітися мета, принципи, функції, методи, умови управління виховною роботою у закладах вищої педагогічної освіти (Дудко, 2017). Нами були виділені такі етапи: «I етап (1958–1990 рр.) – етап становлення процесу управління виховною роботою у вищій школі України; II етап (1991–2013 рр.) – етап реформування процесу управління вихованням майбутніх учителів у закладах вищої освіти України; III етап (з 2014 р. по сьогоднішній день) – етап стабілізації процесу управління виховною роботою у закладах вищої педагогічної освіти України» (Дудко, 2017, с. 24).

Мета статті – дослідити генезу організації процесу управління виховною роботою у закладах вищої педагогічної освіти України, починаючи з другої половини XX століття до початку XXI століття та обґрунтувати етапи розвитку організаційно-педагогічних засад вищезазначеного процесу.

Методи дослідження: *теоретичні* – аналіз архівних документів та матеріалів, філософських, психолого-педагогічних джерел із проблеми організації процесу управління вихованням майбутніх учителів у закладах вищої педагогічної освіти України для систематизації та узагальнення даних про стан розробки проблеми в педагогічній теорії та практиці управління вищою школою; контент-аналіз та метод класифікації для виокремлення та обґрунтування принципів, методів, функцій, умов управління виховною роботою у закладах вищої педагогічної освіти; *емпіричні* – анкетування, спостереження, бесіда, інтерв'ю, педагогічний експеримент (констатувальний) для виявлення принципів, методів, функцій, умов управління вихованням студентської молоді у закладах вищої педагогічної освіти України.

Етап становлення процесу управління виховною роботою у вищій школі України (1958–1990 рр.). Дослідження генези організації процесу управління виховною роботою у закладах вищої педагогічної освіти УРСР у період з 1958 по 1990 роки дало можливість встановити, що до суб'єктів управління вихованням майбутніх педагогів належали: ректор, проректор з навчально-виховної роботи, декани факультетів, заступники деканів, куратори академічних груп, представники партійної, профспілкової, комсомольської та інших громадських організацій, що діяли на базі університету, інституту. У свою чергу, об'єктом процесу управління виховною роботою у вищезазначений період було студентство. На етапі становлення процесу управління виховною роботою у вищій школі УРСР простежувалися суб'єкт-об'єктні взаємовідносини між керуючою та керованою підсистемами управлінського процесу. Слід підкреслити, що такий тип взаємовідносин між суб'єктом та об'єктом управління притаманний авторитарному стилю управління з жорсткою

вертикальною ієрархією, що мала місце у той час.

Зазначимо, що згідно з Законом СРСР «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» від 24.12.1958 р. метою процесу управління виховною роботою у вищій школі було створення умов для «формування у студентів марксистсько-ленінського світогляду, підвищення їхньої комуністичної свідомості й активності, виховання молодих фахівців у дусі колективізму й працьовитості, свідомості громадського обов'язку, соціалістичного інтернаціоналізму й патріотизму, дотримання високих принципів комуністичної моралі» (Об укреплении связи школы, 1958). Результати аналізу архівних матеріалів (Річних звітів Міністерства освіти УРСР про роботу педагогічних інститутів УРСР у період з 1958 року по 1990 рік) дали можливість дійти висновку, що посилення ідейно-політичного виховання молоді, комуністичне виховання студентства та підготовка висококваліфікованих спеціалістів, вихованих на основі марксистсько-ленінського вчення, були пріоритетними орієнтирами під час організації виховного процесу у вищій школі СРСР. Наприклад, у Річному звіті Міністерства освіти УРСР про роботу педагогічних інститутів УРСР за 1964–1965 н.р., а саме в розділі «Політико-виховна і культурно-масова робота», йдеться про те, що «У 1964–1965 н.р. колективи викладачів педагогічних інститутів продовжували роботу по формуванню комуністичного світогляду майбутніх учителів. Викладачі кафедр використовували різноманітні форми і методи проведення політико-виховної роботи, продовжували пошуки нових шляхів і засобів ідеологічного впливу на студентів. Удосконалювались форми щотижневих політзанять по групах, широко проводились вивчення партійних документів, питань марксистсько-ленінської теорії, міжнародного життя, пропаганди новин науки, техніки, мистецтва тощо як під час занять, так і поза навчальний час» (Річний звіт, 1965, с. 106). У свою чергу, у Річному звіті Міністерства освіти УРСР про роботу педагогічних інститутів УРСР за 1965–1966 н.р. акцентується увага на тому, що

«Уся діяльність педагогічних інститутів (навчальна, виховна, методична і наукова) була підпорядкована завданням підготовки висококваліфікованих учителів, формування у них марксистсько-ленінського світогляду, вироблення високих моральних якостей будівництва комуністичного суспільства» (*Річний звіт*, 1966, с. 81). Підкреслимо, що у Річному звіті Міністерства освіти УРСР про роботу педагогічних інститутів УРСР за 1966–1967 н.р. теж наголошується на тому, що «З метою піднесення ідейно-виховної роботи і усунення недоліків у проведенні цієї роботи ректорам педагогічних інститутів необхідно мобілізувати професорів і викладачів на боротьбу за піднесення якості всієї навчально-виховної і науково-методичної роботи, на виховання майбутніх учителів у дусі комуністичної свідомості, на формування у процесі навчання та виховання діалектико-матеріалістичного світогляду, на вивчення програмного матеріалу в нерозривному зв'язку з практикою комуністичного будівництва» (*Річний звіт*, 1967, с. 84).

Результати контент-аналізу архівних матеріалів, нормативно-правових документів, наукових праць провідних вітчизняних і зарубіжних учених свідчать про те, що на етапі становлення процесу управління виховною роботою у вищій школі України до основних функцій управління вихованням майбутніх педагогів у 1958–1990 рр. належали: планування, організаційна, розпорядча, координаційна, контрольна. Підкреслимо, що цей перелік функцій належить до класичних (традиційних) функцій управління. Це пов'язано з тим, що процес управління виховною роботою у вищій школі СРСР підпорядковувався загальноприйнятому сценарію управління соціалістичним суспільством, розробленим Центральним Комітетом Комуністичної партії Радянського Союзу. У Філософському словнику соціальних термінів зазначено, що «Партія, В. Ленін розробили питання про суб'єкт управління соціалістичним суспільством як системи державних і недержавних організацій та установ, що керуються Комуністичною партією; основні вимоги до роботи апарату управління: компетентність (знання справи), діловитість

(уміння вести справу), поєднання наукової та адміністративних сторін, системність, організованість та ін.» (Андрущенко та ін., 2005, с. 115).

У вищезазначений період процесу управління вихованням студентської молоді у закладах вищої педагогічної освіти УРСР були притаманні принципи плановості, науковості, системності, цілеспрямованості, єдиноначальності, централізації, відповідальності, ієрархічності, єдності керівного центру, підлеглості індивідуальних інтересів загальним цілям і завданням, вирішальності державного впливу на мету, зміст і методи управління та ін.

Для реалізації поставленої мети суб'єктами управління виховною роботою у закладах вищої педагогічної освіти УРСР з 1958 по 1990 роки використовувалися такі методи: організаційне нормування, організаційне планування, організаційний інструктаж, організаційне стимулювання, установлення та розвиток соціальних норм поведінки, введення системи соціального регулювання й стимулювання, задоволення культурних потреб та ін.

Отже, на етапі становлення процесу управління виховною роботою у вищій школі України (1958–1990 рр.) основними умовами управління вихованням майбутніх педагогів були: наявність системи нормативно-правового забезпечення процесу управління вихованням майбутніх педагогів; систематичне інформування громадськості про результати процесу управління виховною роботою через засоби масової інформації; інтеграція навчального та виховного процесів у вищій школі; ідеологізація процесу управління вихованням студентської молоді у закладах вищої педагогічної освіти; наявність дієвої системи морального заохочення суб'єктів управління виховною роботою у вищій школі; дотримання традиційних функцій, методів та засобів управління виховним процесом; використання авторитарного стилю управління; розвиток суб'єкт-об'єктних взаємовідносин між суб'єктами управління виховною роботою; наявність та якість роботи партійних, комсомольських та громадських організацій у закладі вищої педагогічної освіти.

Етап реформування процесу управління вихованням майбутніх учителів у закладах

вищої освіти України (1991–2013 рр.). У 1991 році Україна стала незалежною державою. Ця важлива подія вплинула на всі сфери життя українського народу. Соціальні, політичні, економічні, культурні зміни в суспільстві спричинили трансформації у державній політиці щодо організації вищої освіти. Модернізації зазнала і система організації процесу управління виховною роботою у закладах вищої педагогічної освіти України. З 1991 року розпочався етап реформування процесу управління вихованням майбутніх учителів у закладах вищої освіти України, що тривав до 2013 року. У цей період представники механізму управління виховною роботою керувалися модернізованими функціями, принципами, методами управління з метою підвищення результативності виховного процесу у вищій школі.

Слід підкреслити, що у Законі України «Про освіту» № 1060-XII від 23.05.1991 р. зазначено, що «Вища освіта забезпечує фундаментальну наукову, професійну та практичну підготовку, здобуття громадянами ступенів вищої освіти відповідно до їх покликань, інтересів і здібностей, удосконалення наукової та професійної підготовки, перепідготовки та підвищення їх кваліфікації» (Закон України «Про освіту», 1991). Звідси, у Законі України «Про вищу освіту» № 2984-III від 17.01.2002 р. акцентується увага на меті та головних завданнях, що поставили перед суб'єктами управління вихованням студентської молоді у вищій школі: «Основною метою діяльності вищого навчального закладу є забезпечення умов, необхідних для отримання особою вищої освіти, підготовка фахівців для потреб України. Головними завданнями закладу вищої освіти є: здійснення наукової і науково-технічної, творчої, мистецької, культурно-виховної, спортивної та оздоровчої діяльності; забезпечення культурного і духовного розвитку особистості, виховання осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах, в дусі українського патріотизму і поваги до Конституції України» (Закон України «Про вищу освіту», 2002). Зауважимо, що на етапі реформування процесу управління вихованням майбутніх учителів у закладах вищої освіти України (1991–2013 рр.) відбулися також зміни щодо визначення суб'єкта

та об'єкта вищезазначеного процесу. Так, згідно з нормативно-правовими документами суб'єктами процесу управління виховною роботою у закладах вищої педагогічної освіти є: «органи громадського самоврядування в освіті (загальні збори (конференція) трудового колективу); керівник закладу вищої освіти (ректор, президент, директор); заступник керівника закладу вищої освіти з виховної роботи або куратор з організаційно-виховної роботи зі студентською молоддю; декан факультету; заступник декана факультету з виховної роботи; куратори академічних груп; студенти; педагогічні, науково-педагогічні працівники; батьки або особи, які їх замінюють; представники підприємств, установ, кооперативних, громадських організацій, які беруть участь у навчально-виховній роботі» (Закон України «Про вищу освіту», 2002). Об'єктом постав процес виховання майбутніх педагогів. Також, слід зауважити, що відбулися деякі зміни і у відносинах між учасниками процесу управління вихованням студентської молоді у закладах вищої педагогічної освіти. А саме, почали поступово привілеювати горизонтальні зв'язки на основі суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин.

Результати аналізу архівних матеріалів (Річних звітів Міністерства освіти і науки України щодо роботи закладів вищої педагогічної освіти України у період з 1991 року по 2013 рік, протоколів засідань Вчених рад університетів та Вчених рад факультетів закладів вищої педагогічної освіти України, протоколів засідань студентських рад університетів, положень та статутів закладів вищої педагогічної освіти України, посадових інструкцій суб'єктів управління виховною роботою у вищій школі та ін.), нормативно-правових документів (Конституції України, законів України, Наказів Міністра освіти і науки України, Указів Президента України, концепцій виховання, доктрин розвитку освіти, державних національних програм, стратегій розвитку освіти та ін.) та наукових досліджень учених О. Віксніньш (2005), М. Пантюка (2011), К. Потопи (2006), А. Прокопенко (2012), І. Соколової (1999), А. Ржевської (2002) та ін., що досліджували процес управління вихованням майбутніх педагогів у зазначений період, дали

можливість дійти висновку, що з 1991 року по 2013 рік суб'єкти управління виховним процесом переважно використовували:

– функції управління: планування, організаційна, коригувальна, прогностична, регульовальна, контрольна, інформаційна, діагностична, представницька, самоконтрольна, менеджерська, функція моніторингу, політико-дипломатична та ін.;

– принципи управління: гуманізації, урахування потреб та інтересів, взаємозалежності, оптимального поєднання централізації і децентралізації управління, правильного добору і розстановки кадрів, оптимального поєднання самостійності закладу освіти з державним управлінням, компетентності, стимулювання працівників, основоположного впливу держави та громадськості на мету, функції, принципи та методи управління, демократизації, єдності централізму і колективізму, психологізації, маркетингу, оптимальності та ін.;

– методи управління: гуманізація праці, задоволення професійних інтересів, розстановка кадрів у відповідності з інтересами і здібностями кожного працівника, проблемний аналіз, проєктування, моделювання, моніторинг, стимулювання творчості та ініціативи, запровадження відповідного психологічного клімату та ін.

Також, суб'єктами процесу управління вихованням майбутніх педагогів у закладах вищої педагогічної освіти у вищезазначений період було створено такі умови для реалізації поставлених виховних цілей: наявність програми розвитку виховної діяльності у закладі вищої педагогічної освіти; якість кадрового забезпечення процесу управління вихованням студентів; наявність системи збору, обробки, систематизації та збереження інформації про результати виховного процесу; наявність внутрішньовузівської консалтингової служби; наявність медіатеки у закладі вищої педагогічної освіти; інноваційна спрямованість самоосвітньої діяльності суб'єктів управління; використання основ менеджменту і маркетингу під час організації процесу управління; наявність психологічної служби; наявність рейтингової системи оцінювання

діяльності суб'єктів управління; розвиток суб'єкт-суб'єктних відносин між суб'єктами управління; врахування регіональних особливостей під час управління виховним процесом; наявність студентського самоуправління.

Етап стабілізації процесу управління виховною роботою у закладах вищої педагогічної освіти України (з 2014 р. по сьогоднішній день). У 2014 році вийшов Закон України «Про вищу освіту» № 1556-VII від 01.07.2014 р., що спричинив значні зміни в політиці управління закладом вищої освіти взагалі та в системі управління виховною роботою зокрема. У вищезазначеному документі акцентується увага на реформуванні системи вищої освіти України відповідно до європейських вимог вищої освіти, студентоцентрованому навчанні, розвитку автономії закладу вищої освіти, академічній свободі учасників освітнього процесу, фінансовій підтримці студентського самоврядування та ін. У Законі України «Про вищу освіту» № 1556-VII від 01.07.2014 р. вказано, що одним із пріоритетних завдань вищої освіти України постало «формування особистості шляхом патріотичного, правового, екологічного виховання, утвердження в учасників освітнього процесу моральних цінностей, соціальної активності, громадянської позиції та відповідальності, здорового способу життя, вміння вільно мислити та самоорганізовуватися в сучасних умовах» (Закон України «Про вищу освіту», 2014).

Слід підкреслити, що на етапі стабілізації процесу управління виховною роботою у закладах вищої педагогічної освіти України (з 2014 р. по сьогоднішній день) закріплення суб'єкт-суб'єктних відносин між учасниками процесу управління виховною роботою у закладі вищої педагогічної освіти спричинило остаточний перехід представників студентства в ранг суб'єктів управління. У свою чергу, об'єктом управління постав виховний процес.

У період з 2014 року по 2020 рік нами було проведено педагогічний експеримент у закладах вищої педагогічної освіти Запорізької, Черкаської та Кропивницької областей, констатувальний етап якого передбачав збирання даних про сучасний стан організаційно-педагогічного

забезпечення процесу управління вихованням майбутніх педагогів за допомогою таких методів, як: бесіда, інтерв'ю, анкетування, спостереження та ін. Усього в експерименті брали участь 610 осіб: куратори з організаційно-виховної роботи зі студентською молоддю (6 осіб), декани факультетів (12 осіб), заступники деканів факультету з виховної роботи (12 осіб), представники студентського самоврядування (81 особа), студенти (192 особи), куратори академічних груп (141 особа), викладачі (117 осіб), представники громадських організацій (49 осіб). Для виявлення функцій, принципів, методів, умов управління вихованням студентської молоді у сучасних закладах вищої педагогічної освіти України було розроблено програму-опитувальник, що містив необхідну кількість проблемних питань та суджень, побудованих за спеціально встановленим планом для одержання більш повної інформації про досліджуваний об'єкт. Слід зазначити, що визначена структура опитувальника корегувалася під час проведення бесід та інтерв'ю у зв'язку з регіональними особливостями освітнього середовища. Програма-опитувальник складається з таких блоків питань:

- використання традиційних, модернізованих, інноваційних функцій управління вихованням майбутніх педагогів;
- використання традиційних та інноваційних принципів управління виховною роботою;
- використання традиційних та інноваційних методів управління під час організації виховного процесу у закладах вищої педагогічної освіти;
- нормативно-правове забезпечення процесу управління виховною роботою у закладі вищої педагогічної освіти;
- інформаційне забезпечення процесу управління виховною роботою у закладі вищої педагогічної освіти;
- науково-методичне забезпечення процесу управління виховною роботою у закладі вищої педагогічної освіти;
- матеріально-фінансове забезпечення процесу управління виховною роботою у закладі вищої педагогічної освіти;

– психолого-педагогічне забезпечення процесу управління виховною роботою у закладі вищої педагогічної освіти;

– організаційне забезпечення процесу управління виховною роботою у закладі вищої педагогічної освіти та ін.

Також, на констатувальному етапі експерименту для суб'єктів управління вихованням студентської молоді у закладах вищої педагогічної освіти було розроблено комплексну анкету «Умови управління виховною роботою у сучасних закладах вищої педагогічної освіти», що містила питання щодо визначення стилю управління; визначення виду взаємовідносин між суб'єктами управління (суб'єкт-об'єктні, суб'єкт-суб'єктні); використання персоналізованого підходу до управління під час організації виховного процесу; рівень досягнення мети управління вихованням студентської молоді; особливості нормативно-правового, інформаційного, науково-методичного, матеріально-фінансового, психолого-педагогічного, організаційного забезпечення умов управління виховною роботою; використання традиційних та інноваційних функцій, принципів, методів, умов управління вихованням майбутніх педагогів та ін. Анкетування було відкритим (респонденти вказували свою особу), очним (анкетування здійснювалося у присутності дослідника) та заочним (он-лайн анкетування), суцільним (анкету заповнювали усі суб'єкти управління виховною роботою).

Результати констатувального етапу експерименту дали можливість встановити, що під час організації процесу виховання суб'єкти управління виховною роботою переважно використовують такі функції управління (менеджерська, маркетингова, консультативна, фандрайзинг, фасилітативна, інноваційна, інформативна, проектна, інвестиційна, функція самомоніторингу, експертна та ін.), принципи управління (науковості, децентралізації, системності, мотивації, економічності, принцип забезпечення зворотного зв'язку, гуманізації, демократизації, інноваційності, адаптивності, підвищення творчого змісту праці, врахування регіональних особливостей, маркетингу, інформаційної надійності, ділової ініціативи,

принцип реалізації волі колективу, принцип позитивізму, гнучкості, варіативності та ін.) та методами управління (стратегічне і поточне планування господарської діяльності, проектування, програмно-цільове і системне планування, мережевий контроль, моніторинг, наукове консультування, підвищення престижу, психологічне спонукання, розробка мети за психологічними характеристиками суб'єктів процесу управління, самофінансування, матеріальне стимулювання, формування трудового колективу з урахуванням соціально-психологічних характеристик та ін.). На підставі емпірично встановлених результатів нами було визначено та обґрунтовано «систему нормативно-правових, інформаційних, науково-методичних, матеріально-фінансових, психолого-педагогічних, організаційних умов управління виховною роботою у сучасних закладах вищої педагогічної освіти України» (Dudko, 2017, с. 36).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Результати дослідження генези організації управління виховною роботою у закладах вищої педагогічної освіти (друга половина XX – початок XXI сторіччя) та констатувального етапу експерименту дозволили визначити та охарактеризувати організаційно-педагогічні засади (мету, принципи, функції, методи та умови) вищезазначеного процесу відповідно до встановлених етапів: I етап (1958-1990 рр.) – етап становлення процесу управління виховною роботою у вищій школі України; II етап (1991-2013 рр.) – етап реформування процесу управління вихованням майбутніх учителів у закладах вищої освіти України; III етап (з 2014 р. по сьогоднішній день) – етап стабілізації процесу управління виховною роботою у закладах вищої педагогічної освіти України. Розвиток організаційно-педагогічних засад управління вихованням майбутніх педагогів у вищій школі,

починаючи з другої половини XX століття та на початку XXI століття, характеризувався такими чинниками: поступовою деполітизацією процесу управління виховної роботи у закладах вищої педагогічної освіти та орієнтацією на націоналізацію вищезазначеного процесу; переходом студентства з рангу об'єкта в ранг суб'єкта управління виховним процесом у зв'язку з розвитком студентоцентрованого виховання у закладах вищої педагогічної освіти; втратою актуальності суб'єкт-об'єктних та розвиток суб'єкт-суб'єктних відносин між суб'єктами процесу управління вихованням майбутніх педагогів у вищій школі у зв'язку зі зміною авторитарного стилю управління на демократичний; переходом від класичного до інноваційного управління виховним процесом у вищій школі (перевага у використанні суб'єктами управління інноваційних принципів, методів та засобів управління).

Наукова новизна й теоретична значущість проведеного дослідження полягають у тому, що вперше запропоновано й науково аргументовано періодизацію становлення та розвитку організаційно-педагогічних засад процесу управління виховною роботою у закладах вищої педагогічної освіти України (друга половина XX – початок XXI століття); визначено соціальні, економічні, політичні, культурні чинники, що зумовлювали особливості управління виховною роботою у вищій школі у різні періоди; розкрито принципи, функції, методи, умови управління виховною роботою у закладах вищої педагогічної освіти України досліджуваного періоду.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у розробці технології управління виховною роботою у закладі вищої педагогічної освіти.

Література

- Андрущенко В. П., Андрущенко Т. В., Антонечко В. Г. та ін. Філософський словник соціальних термінів. Харків : Р.И.Ф., 2005. 670 с.
- Виксниньш О. В. Управление воспитательной работой в высшем учебном заведении : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ставрополь, 2005. 21 с.
- Дудко Я. В. Етапи розвитку управління виховною роботою у вищих педагогічних навчальних закладах України (друга половина XX – початок XXI століття). *Інновації у сучасному світі* : матеріали III

- Міжн. науково-практ. конф. студентів та молодих учених, м. Краматорськ, 17 лютого 2017 року. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017. С. 23–25.
- Dudko Ya. Organisational and Pedagogical Conditions For Educational Work Management at Teacher Training Universities of Ukraine. *Наука і освіта*. 2017. № 6. С. 31–37.
- Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР : Закон СССР от 19. 24.12.1958 г. URL : http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_5337.htm. (дата звернення: 18.07.2020).
- Пантюк М. П. Підготовка майбутнього вчителя до виховної роботи у вітчизняній педагогіці XX століття : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Дрогобич, 2011. 40 с.
- Потопа К. Л. Соціально-педагогічні умови організації студентського самоврядування у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2006. 21 с.
- Про вищу освіту : Закон України від 17.01.2002 р. № 2984-III. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2984-14> (дата звернення: 11.04.2020).
- Про вищу освіту : Закон України від 1.07.2014 р. № 1556-VII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 13.04.2020).
- Прокопенко А. І. Теоретико-методичні засади перспективного управління у вищому навчальному закладі : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06. Луганск., 2012. 44 с.
- Про Національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України від 17.04.2002 р. №347/2002. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> (дата звернення: 11.07.2020).
- Про освіту : Закон України від 23.05.1991 р. № 1060-XII. URL : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1060-12> (дата звернення: 01.05.2020).
- Ржевська А. В. Управління процесом виховання студентів вищого педагогічного навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2002. 20 с.
- Річний звіт Міністерства освіти УРСР про роботу педагогічних інститутів УРСР за 1964-1965 н.р. *ЦДАВО України* (Центр. держ. архів вищ. органів влади та упр. України). Ф. 166. Оп. 15. Спр. 4637. Арк. 106.
- Річний звіт Міністерства освіти УРСР про роботу педагогічних інститутів УРСР за 1965-1966 н.р. *ЦДАВО України* (Центр. держ. архів вищ. органів влади та упр. України). Ф. 166. Оп. 15 Спр. 5071. Арк. 81.
- Річний звіт Міністерства освіти УРСР про роботу педагогічних інститутів УРСР за 1966-1967 н.р. *ЦДАВО України* (Центр. держ. архів вищ. органів влади та упр. України). Ф. 166. Оп. 15. Спр. 5566. Арк. 84.
- Соколова І. В. Організація виховної роботи на філологічних факультетах вищих закладів освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 1999. 22 с.
- Чиж А. Н. Внеучебная деятельность студентов в теории и истории высшего педагогического образования (1960-1980 гг.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Луганск, 1998. 32 с.
- Ящук І. П. Теорія та практика виховання студентської молоді вищих педагогічних навчальних закладів України (1920-1991 рр.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2011. 44 с.

References

- Andrushhenko, V. P., Andrushhenko, T. V. & Antonechko, V. Gh. (2005). Philosophical Dictionary of Social Terms. RIF (ukr).
- Chizh, A. N. (1998). Extracurricular activities of students in the theory and history of higher pedagogical education (1960-1980). (Synopsis of thesis for Doctor of Pedagogy) (ukr).
- Dudko, Ya. (2017). Stages of development of the management of upbringing work in higher pedagogical educational institutions of Ukraine (second half of the XX – beginning of the XXI century). Innovations in the modern world. Publishing office «Nilan LTD», 23–25 (ukr).

- Dudko, Ya. (2017). Organisational and Pedagogical Conditions for Educational Work Management at Teacher Training Universities of Ukraine. *Nauka i osvita*. № 6. 31–37 (eng).
- On Strengthening the School's Connection With Life and on the Further Development of the System of Public Education in the USSR : The Law of the USSR 24.12.1958. http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_5337.htm (rus).
- Pantiuk, M. P. (2011). Preparation of the future teacher for upbringing work in domestic pedagogy of the XX century. (Synopsis of thesis for Doctor of Pedagogy) (ukr).
- Potopa, K. L. (2006). Socio-pedagogical conditions of the organization of student self-government in higher educational institutions. (Synopsis of thesis for Ph. D. of Pedagogy) (ukr).
- Prokopenko, A. I. (2012). Theoretical and methodological principles of long-term management in higher educational institution. (Synopsis of thesis for Doctor of Pedagogy) (ukr).
- On the National Doctrine of Education Development : Decree of the President of Ukraine of 17.04.2002. № 347/2002. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> (ukr).
- On Education : The Law of Ukraine of 23.05.1991. № 1060-XII. <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1060-12> (ukr).
- On Higher Education : The Law of Ukraine of 17.01.2002. № 2984-III. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2984-14> (ukr).
- On Higher Education : The Law of Ukraine of 1.07.2014. № 1556-VII. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (ukr).
- Annual report of the Ministry of Education of the URSR about the work of pedagogical institutes of the URSR for 1964–1965]. Central State Archives of the Government and Administration of Ukraine. Fund 166. Descr. 15. File 4637. Sheet 106. (ukr).
- Annual report of the Ministry of Education of the URSR about the work of pedagogical institutes of the URSR for 1965-1966. Central State Archives of the Government and Administration of Ukraine Fund 166. Descr. 15. File. 5071. Sheet 81. (ukr).
- Annual report of the Ministry of Education of the URSR about the work of pedagogical institutes of the URSR for 1966-1967. Central State Archives of the Government and Administration of Ukraine Fund 166. Descr. 15. File. 5566. Sheet 84. (ukr).
- Rzhevskaya, A. V. (2002). Management of the process of upbringing of students of higher pedagogical educational institution. (Synopsis of thesis for Ph. D. of Pedagogy) (ukr).
- Sokolova, I. V. (1999). Organization of upbringing work at philological faculties of higher educational institutions. (Synopsis of thesis for Ph. D. of Pedagogy) (ukr).
- Vyksnynsh, O. V. (2005). Management of upbringing work in higher educational institution. (Synopsis of thesis for Ph. D. of Pedagogy) (rus).
- Yashchuk, I. P (2011). Theory and practice of education of student youth of higher pedagogical educational institutions of Ukraine (1920-1991). (Synopsis of thesis for Doctor of Pedagogy) (ukr).

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УПРАВЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XX – НАЧАЛО XX ВЕКА)

Ярослава Дудко, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и педагогического мастерства, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого, г. Мелитополь, Украина, e-mail: jaroslava.zav@gmail.com

В статье представлены результаты историко-педагогического исследования проблемы организационно-педагогического обеспечения процесса управления воспитательной работой в учреждениях высшего педагогического образования Украины, начиная со второй половины XX века и в начале XXI века. Исследование генезиса процесса управления воспитанием будущих учителей и

результаты констатирующего этапа эксперимента позволили определить и обосновать организационно-педагогические основы (цель, принципы, функции, методы и условия) вышеупомянутого процесса согласно установленным этапам: I этап (1958–1990 гг.) – этап становления процесса управления воспитательной работой в высшей школе Украины; II этап (1991–2013 гг.) – этап реформирования процесса управления воспитанием будущих учителей в учреждениях высшего образования Украины; III этап (с 2014 г. по настоящее время) – этап стабилизации процесса управления воспитательной работой в учреждениях высшего педагогического образования Украины.

Ключевые слова: воспитание, воспитательная работа, учреждение высшего педагогического образования, процесс, студент, управление.

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL BASES OF THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL WORK IN UKRAINIAN INSTITUTIONS OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION (SECOND HALF OF THE XX – BEGINNING OF THE XXI CENTURY)

Iaroslava Dudko, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Pedagogical Skills, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University, Melitopol, Ukraine, e-mail: iaroslava.zav@gmail.com

The article presents the results of historical and pedagogical research of the problem of organizational and pedagogical support of the management process of educational work in the Ukrainian institutions of higher pedagogical education, starting from the second half of the XX century and to the beginning of the XXI century. It is established that in modern pedagogical theory and practice the question about the organization of the management of future teacher's upbringing in higher education is relevant and insufficiently developed by modern scientists. The urgency of this problem arises due to the need to overcome the contradiction between the need to improve the mechanism of management of the process of future teacher's upbringing and the lack of development of the content of their organizational and pedagogical support.

The study of the genesis of the process of management of future teacher's upbringing in institutions of higher education of Ukraine (second half of the XX – beginning of the XXI century) and the results of the summative stage of the pedagogical experiment allowed to determine and substantiate organizational and pedagogical bases (purpose, principles, functions, methods and conditions) according to the established stages: I stage (1958-1990) – the stage of formation of the management of educational work in high school in Ukraine; II stage (1991-2013) – the stage of reforming of the management of future teacher's upbringing in institutions of higher education of Ukraine; III stage (from 2014 to present) – the stage of stabilization of the management of educational work in the Ukrainian institutions of higher pedagogical education.

In the course of the research the system of conditions of the management of future teacher's upbringing in institutions of higher pedagogical education of Ukraine (second half of the XX – beginning of the XXI century) was determined and classified into the following types: regulatory, informational, scientific-methodological, material-financial, psycho-pedagogical, organizational. Identification and substantiation of factors, parameters and criteria of the management of educational work in the Ukrainian institutions of higher pedagogical education is a prospect of further scientific researches.

Key words: upbringing, educational work, institution of higher pedagogical education, process, student, management.

Стаття надійшла до редакції / Received 13.11.2020

Прийнята до друку / Accepted 11.12.2020

Унікальність тексту 93,6 % (Unicheck ID1007157934)

© Дудко Ярослава Вікторівна, 2020

DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3>
УДК 37.013.3:929

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

РОЛЬ І МІСЦЕ ВЧЕННЯ ПРО СИСТЕМАТИЗАЦІЮ В НАУКОВІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ

У науковій статті розглядається вчення про систематизацію науково-педагогічного знання, визначається його роль і місце в теорії й методології педагогіки та освітній практиці. Встановлено зв'язок впливу розвитку методологічного за своїм значенням вчення про систематизацію в педагогіці на перебіг сучасної методолого-інформаційної кризи науково-педагогічного знання. Сучасний кризовий стан у систематизації вже накопичених науково-педагогічних знань й іще переважна орієнтація дослідників на отримання несистемного педагогічного знання і обумовлює актуальність методологічного усвідомлення ролі і місця вчення про систематизацію.

У статті розглянуті основні форми систематизації, роль і місце вчення про систематизацію у методології педагогіки, множинність і поліаспектність визначень поняття систематизації в науковій теорії й освітній практиці, що претендує на роль універсального діалектичного методу. На прикладі застосування історико-біографічного методу до життєпису Д. І. Менделєєва встановлено подібність і спільність систематизації для наукової діяльності вченого і освітньої практичної діяльності викладача.

Ключові слова: методологія педагогіки, освітня практика, педагогічна теорія, періодична система хімічних елементів, систематизація, системний підхід, система, класифікація, типологія.

Вступ. За визначеною в новітньому підручнику загальною періодизацією становлення в Україні педагогічної науки «інтенсивний розвиток педагогіки в XIX–XX ст. спричинив утворення системи педагогічних наук» (Прокопенко та ін., 2015, с. 27), як самостійних галузей знань.

Розвиток системи педагогічних наук, як і сучасної науки в цілому, характерний появою значної кількості системних досліджень майже у всіх дотичних до педагогіки наукових галузях. Становлення і розвиток теорії педагогіки, а також і методології педагогіки як системи, що розглядаються і на сторінках часопису Хортицької національної академії (Позднякова, 2019; Нечипоренко, 2019 та інші) нерозривно пов'язані з розглядом та з'ясуванням місця і ролі вчення про систематизацію й системного підходу до визначення структури вже відомого науково-

педагогічного знання та його застосування в освітній практиці.

Постановка в загальному вигляді проблеми визначення ролі й місця систематизації в науковому пізнанні й освіті була зроблена нами на Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасна освіта і наука: проблеми, перспективи, інновації» (Павленко, 2021).

Загальна проблема вчення про систематизацію та її основні види, класифікацію і типологію наукового знання, що займає дедалі більш важливе місце в теоретичному становленні практично всіх наукових галузей, стає особливо актуальною для сучасної педагогіки в завданні подальшого ствердження самого її статусу як науки в подоланні методолого-інформаційної кризи, обумовленої вибухоподібним зростанням і накопиченням несистемного педагогічного знання.

Разом з тим, перелік і подальший розгляд різними авторами загальнонаукових методів і логічних операцій у педагогічних дослідженнях переважно формально обмежується аналізом, синтезом, індукцією і дедукцією, ідеалізацією, моделюванням, збіркою класифікацією, де систематизація не згадується або губиться «на другому плані», що не відповідає сучасній оцінці актуальності, важливості й цінності такої форми пізнавального процесу в побудові й перетворенні наукового знання. А це, як видається, гальмує цілеспрямоване дослідження й теоретичне усвідомлення вчення про систематизацію і її види як складової методологічного знання в теорії педагогіки й освітній практиці. Адже розроблена видатним українським дидактом Василем Онисимовичем Онищуком (1973) типологія уроків, як вид систематизації, уже відома в педагогіці майже пів століття та використовується в освітній практиці вже не одним поколінням учителів, так само пройшов тривалий час, як стали відомі й розроблені типологія методів навчання (хоча і певними складнощами), типологія студентів закладів вищої освіти та ін. А таксономія педагогічних цілей Бенджаміна Блума в пізнавальній сфері особистості, як провідна психолого-педагогічна теорія оволодіння знаннями, відома в американській педагогіці з 1956 року (Бенджамін Блум, 2020).

Зокрема в дидактиці, за допомогою визначення абстрактних теоретичних ідеальних моделей (типів), типологічний метод дозволяє аргументовано обґрунтувати і визначити ту чи іншу оптимальну класифікацію, типологію чи таксономію, яких у змісті наукового дисциплінарного знання може розглядатися досить багато (Павленко, 2019).

У шкільній практиці, розпочинаючи з першого підручника – букваря, дитина вже знайомиться і оволодіває першими науково обґрунтованими прикладами систематизації змісту навчального матеріалу, далі послідовно реалізує при переході з класу в клас вимоги системно створених й ієрархічно пов'язаних між собою за рівнем узагальнення і конкретизації навчальних програм, навчальних планів і змістових ліній освітнього стандарту та освітнього законодавства України. У закладі вищої освіти студенти активно

залучаються до творчого застосування наскрізної пізнавальної процедури систематизації в навчанні науковим дисциплінам під час аудиторної та самостійної й науково-дослідної роботи за державними стандартами вищої освіти за спеціальностями, що завершується самостійним виконанням кваліфікаційної випускної роботи (від системного планування, аналізу стану проблеми дослідження і бібліографічної систематизації, систематизації термінів і понять, аналітичного систематизованого огляду наукових джерел, які мають відношення до самої проблеми, до комплексної реалізації шляхів її системного наукового вирішення на практиці в ході експериментальної роботи, подальшої перевірки й систематизованих аналітичних висновків).

Метою статті є визначення ролі й місця вчення про систематизацію в педагогічній теорії й освітній практиці.

Методами проведеного теоретичного дослідження стали: теоретико-методологічний і контент-аналіз проблеми систематизації педагогічного знання в наукових джерелах, біографічний метод, діахронічний метод, метод теоретичного узагальнення.

Систематизація, системний підхід і системний метод у педагогіці. Визначення ролі і місця систематизації в педагогічній теорії значною мірою залежить від з'ясування сутності й аналізу самого наукового поняття «систематизація» та досить складних зв'язків і відношень з іншими близькими за змістом науковими поняттями «системний підхід», «система», «систематика» та іншими, що виникли і сформувалися в результаті культурно-історичної практики і розвитку в різних галузях науки.

У педагогічному словнику поняття систематизації пов'язується з процесом діяльності й визначається як «розумова діяльність, у процесі якої розрізнені знання про предмети (явища) об'єктивної дійсності зводяться в єдину наукову систему, встановлюється їхня єдність на основі вибраного принципу» (Гончаренко, 1997, с. 304). Тобто, іншими словами, у загальному випадку, систематизація педагогічного знання на основі обраного принципу і побудована таким чином наукова

система фактично знаходяться в нерозривному причинно-наслідковому зв'язку і співвідносяться як *процес* і *результат*, що також збігається із визначенням поняття «систематизація» у філософії (Йолон П. *Систематизація*, 2002б, с. 384).

Разом з тим, систематизація, на відміну від поняття класифікації, термінологічно не поєднує в собі трактування як процесу, так і результату, і залишається пізнавальним процесом, процедурою у виконанні процесу діяльності.

У сфері сучасних інформаційних технологій поняття систематизації зазнає подальшої формалізації як «...процедура об'єднання, зведення груп однорідних за деякими ознаками одиниць (параметрам, критеріям) до певної ієрархічної єдності в функціональних цілях на основі зв'язків, що між ними існують, та/або взаємодоповнюваних зв'язків із зовнішнім світом» (Федоров, 2015).

На сьогодні систематизація наукового знання і її форми, як важлива філософська категорія в наукознавстві, є визнаною й актуальною складовою методології науки, що у свою чергу за сучасних умов зазнає становлення і прискорених темпів розвитку. Навіть саме визначення науки в навчальному посібнику з наукознавства ґрунтується на цій категорії: «Наука – це сфера діяльності людини, спрямована на нагромадження, систематизацію та створення нових знань про дійсність (природу, суспільство, процеси мислення)» (Плахтій та ін., 2012, с. 12).

Систематизація як загальнонаукове і загальнометодологічне категоріальне поняття має кілька трактувань. В аналітиці систематизація розглядається «як мисленнєва діяльність, у процесі якої об'єкти, що вивчаються, організуються в певну систему на основі обраного принципу. Надважливий вид систематизації – класифікація, тобто розподіл об'єктів по групах на основі встановлення схожості й розбіжностей між ними» (Курносів, 2015, с. 23).

В.Омельченко у своєму монографічному дослідженні теоретико-методологічних основ систематизації приходить до важливого узагальнення, що систематизація є

універсальним діалектичним методом відображення реальної дійсності, використовується в будь-якій діяльності людини й «за своєю сутністю і фундаментальністю стоїть над усіма формами і законами пізнання та поєднує їх в єдине ціле і визначає тим самим теорію пізнання». Тоді як класифікація реальних об'єктів або процесів є основною складовою частиною систематизації і, по суті, квінтесенцією або вершиною систематизації, кінцевою метою якої є побудова класифікаційної системи знань розглядуваної предметної галузі пізнання (Омельченко, 2012, с. 6). Такий своєрідний метарівень «всезагальності» систематизації опосередковано можуть підтвердити факти її активного і широкого використання в усіх науках та теоретичній й практичній діяльності, включно з освітньою.

Разом з тим систематизація і класифікація не є тотожними за низкою важливих різновекторних за спрямованістю пізнавального процесу ознак. Якщо «класифікація є методом пізнання, що полягає в поділі предметів на підставі найсуттєвішої ознаки та утворенні схеми класифікаційних груп, необхідної для поглибленого пізнання різних сторін відповідного явища», то «систематизація – це впорядкування об'єктів у межах класифікаційних груп, об'єднання їх у ціле, у єдиний цілісний комплекс, систему (Настасяк, 2015, с. 39).

Систематизація, що є реалізацією принципу системності в пізнанні, увійшла важливою понятійною складовою в основу загального визначення поняття «метод» (походить від грецьк. *μεθοδος* – шлях, спосіб дослідження, пізнання), як «...систематизований спосіб досягнення теоретичного чи практичного результату, розв'язання проблем чи одержання нової інформації на основі певних регулятивних принципів пізнання та дії, усвідомлення специфіки досліджуваної предметної галузі й законів функціонування її об'єктів» (*Метод*, 2002, с. 373). Систематизація цілісно охоплює визначення поняття методу і, як видається, одночасно входить серед інших і окремою структурною складовою частиною методу в широкому розумінні та методології як сукупності методів, що процедурно наскрізно спрямовує

ефективну пізнавальну діяльність, приводить до науково обґрунтованої системи і тим самим, згідно з визначенням методу у філософії «...окреслює та втілює шлях до істини, <...> до реалізації поставлених цілей, задає регулятиви та нормативні настанови пізнавального процесу» (Метод, 2002, с. 373).

Як цілком слушно стверджує С. Гончаренко, необхідність системного підходу, як методологічного принципу педагогіки, за якого «специфіка складного об'єкта (системи) не вичерпується особливостями її складових, а пов'язана, передусім, із характером взаємодії між елементами», пояснюється тим, що «різноманітність сторін, елементів, відношень внутрішніх і зовнішніх факторів функціонування і розвитку соціально-пед. процесу обумовлює необхідність його системного вивчення» (Гончаренко С., 2008, с. 499)».

Показово, що як свідчить проведений аналіз, визначення наукового системного підходу як методологічного принципу допускає його альтернативні інтерпретації у вигляді загальнонаукового системного методу, загальнологічного методу дослідження, що вказує на категорійну мінливість і поліаспектність методологічного знання і наукового методу за певних конкретних умов.

«Системний метод – спосіб розгляду будь-якого предмета (об'єкта) наукового пізнання як системи». Причому останній розглядається як універсальний загальнонауковий метод пізнання, що використовується не лише в науці, а й в інших способах пізнання людиною дійсності і її перетворення (Лебедев С., Лебедев К., 2015, С. 68). А в сучасному навчальному посібнику з методології наукових досліджень системний підхід віднесено до переліку загальнологічних методів дослідження. З другого боку, одне з визначень наукового методу, подане авторами як «спосіб досягнення певних результатів у науковому пізнанні й практичній діяльності» може бути логічно віднесене і до систематизації, результатом якої є побудова системи наукових знань (Зацерковний та ін., 2017, с. 74–75).

Систематизація, вочевидь, як процесуальна форма пізнавальної діяльності й пізнавальна процедура, що спрямована на утворення,

розгляд і визначення певної наукової системи, є інструментальною, інколи в згорнутому вигляді (імплицитною) складовою такого «системного методу», «системного підходу як методу» у науковому педагогічному пізнанні й практичній освітній діяльності. Адже метод є і «сукупністю спеціальних прийомів, норм, правил, процедур, що регулюють процес пізнання і забезпечують рішення дослідницької задачі» (Зацерковний та ін., 2017, с. 75).

Систематизація і методологія педагогіки. Слід погодитися з важливою оцінкою В. Юрченко (2012), зробленою на прикладі психології, що існування методолого-інформаційної кризи в сучасній науці є вже визнаним фактом, де одними з причин виступає «...саме переважна спрямованість на одержання несистемних нових (як природничих, так і гуманітарних) знань і недостатня систематизація вже накопичених» (Юрченко, 2012, с. 780–781).

Так само, як і в згаданому випадку для психології, теоретична педагогіка та її справжня загальна методологія ще тільки знаходиться на стадії становлення, а отже сучасні освітні й педагогічні науки потребують системного визначення, розробки і впорядкування свого змісту, пов'язаного в цілому із систематизацією і системним підходом (принципом системності). Такий системний підхід, досить розвинений у філософії ще з античних часів, у сучасних умовах усе більше набуває можливостей претендувати на роль універсального методологічного засобу.

Слід відзначити, що знаходження місця і ролі систематизації в структурі методології, методологічного знання педагогіки є надзвичайно складним у зв'язку з оберненням предмета дослідження на самого себе.

Адже процес систематизації в науковому і навчальному пізнанні, як пізнавальна процедура ведення до системи наукового знання, цілком обґрунтовано вважається у філософії ефективною комплексною і об'єднавчою у відношенні до інших методів діяльністю в науці і освіті як «...специфічна форма дослідження, пізнавальний процес упорядкування деякої множини розрізнених об'єктів і знання про них. <...> При цьому використовуються логічні операції порівняння, абстрагування, класифікації,

аналізу і синтезу, опису та пояснення» (Йолон П. *Систематизація*, 2002б, с. 384).

На особливій ролі систематизації в сучасній методології науки наголошує П. Йолон. Ця роль полягає в «...обґрунтуванні положення про метод як систему, про складність і багатосторонність змісту методу» та в закономірності «...розгортання методу в систему в процесі його теоретичного і практичного функціонування» (Йолон П. *Методологія*, 2002а, с. 374).

У логіці розглядаються різні способи (або методи) виконання систематизації. Одним зі способів систематизації є класифікація (Дуцjak, 2010). Сучасна філософська енциклопедія трактує поняття класифікації як загальнонаукове та загальнометодологічне, що означає таку форму систематизації знань, яка охоплює всю сферу об'єктів дослідження у вигляді системи класів або груп цих об'єктів, за якими вони розподілені за ознакою їх подібності (Субботин, 2010, с. 255).

Самий факт поліаспектності визначення систематизації науковцями в різних теоретико-практичних дослідженнях і джерелах (універсальний діалектичний метод і прийом, загальнологічний метод і розумова діяльність, пізнавальна процедура і пізнавальний процес, форма дослідження і діяльність) дозволяє переконатися, у свою чергу, не в зосередженні на відмінностях і суперечностях у визначеннях, а швидше у складності системного представлення й самого поняття систематизації.

Співвідношення між доволі близькими за зв'язками науковими поняттями «система», «систематизація», «системний підхід», «типологія», «типологізація», «класифікація» розглядається дослідниками з позицій врахування їхньої складної реальної культурно-історичної понятійної палітри, що склалася, з часом навіть не врахованих або не узгоджених до кінця різних понятійних аспектів, що перешкоджає встановленню і розумінню загальноприйнятої точки зору.

В. Юрченко (2012) розглядає системний підхід як методологічний засіб систематизації наукових знань. Співзвучні наукові поняття «систематизація» і «системний підхід» ґрунтуються на спільній понятійній категорії

«система» й відносяться до методологічного знання, але до його різних основних структурних частин – прескриптивної (нормативної) і дескриптивної (описової). Якщо систематизація охоплює зміст пізнавальної діяльності і за визначенням у філософському словнику розглядається як «пізнавальний процес упорядкування деякої множини розрізнених об'єктів і знання про них», результатом якого стає «відповідна певна наукова система об'єктів і знань про них» (Йолон П. *Систематизація*, 2002б, с.584), то вона може бути віднесена до прескриптивної методології. У свою чергу, системний підхід є концепцією і спрямований на регуляцію дослідницької діяльності, а отже може бути віднесений до дескриптивної частини методології як загальнонаукова «концепція і особлива стратегія наукового пізнання й практичної діяльності, яка зорієнтовує на розгляд складних об'єктів як деяких систем» (Йолон П. *Системний підхід*, 2002в, с. 584).

Ми погоджуємося також з констатацією І. Настасяк (2010) про множинність у науковій літературі підходів і визнання співіснування різної інтерпретації змісту понять типологізації та класифікації. «В одних випадках поняття «типологізація» замінює поняття «класифікація», в інших – ці поняття ототожнюються, ще в інших – типологізація позначає більш досконале, аніж за класифікації, угруповання системних об'єктів» (с. 37).

Філософський словник визначає типологію (від грец. *τοπος* – місце; *λογος* – слово, вчення) як «засіб наукової класифікації за допомогою абстрактних теоретичних моделей (типів), у яких фіксуються найважливіші структурні або функціональні особливості досліджуваних об'єктів». Причому важлива особливість типології в тому, що «вона дозволяє охопити класифікацією не тільки пізнані об'єкти, а й вказати на можливість існування об'єктів, ще не відомих на той час науці (наприклад, періодична система елементів Менделєєва)» (Типологія, 2002, с. 638).

Систематизація і періодична система хімічних елементів. Разом з тим, незаперечним є і той факт, що періодична система елементів, як і кожна наукова система, історично була

результатом систематизації, що є (за П. Йолоном) специфічною формою дослідження, пізнавальним процесом «упорядкування деякої множини розрізнених об'єктів і знання про них» з використанням, серед інших, логічної операції класифікації (Йолон П. *Систематизація*, 2002б, с. 584). Отже, маємо комплексне поєднання типологізації (де за тип була взята ідеальна модель хімічного елемента) і класифікації (розбиття на періоди у визначеній послідовності хімічних елементів за зростанням атомної ваги) як методів (видів) систематизації.

З погляду застосування біографічного методу в педагогіці, розглянутого нами (Павленко, 2020), цікавими є історичні факти з наукової біографії Д. І. Менделєєва, що є яскравим прикладом результативного наскрізного поєднання використання методів систематизації в освітньо-педагогічній діяльності викладача університету та його наукових дослідженнях у галузі фізичної хімії під час відкриття періодичного закону хімічних елементів.

Як відомо із відкритих енциклопедичних джерел (Вікіпедія), після закінчення із золотою медаллю фізико-математичного факультету педагогічного інституту в Петербурзі (1855 рік), Дмитро Менделєєв розпочинав свою професійну педагогічну кар'єру в Україні – спочатку учителем гімназії у м. Сімферополі, а потім старшим учителем у Рішельєвському ліцеї м. Одеси. Усього педагогічній справі на різних посадах у школі й університеті, у поєднанні з проведенням фундаментальних досліджень, учений присвятив більше ніж 35 років.

За спогадами самого Менделєєва, відкриттю періодичного закону передував тривалий багаторічний етап наукового пошуку ним взаємозв'язків між хімічними елементами, про які він здогадувався із студентських років. Але безпосереднім поштовхом в успішному розв'язанні проблеми стала ситуація пошуку наочного і зрозумілого варіанту систематизації хімічних елементів у процесі підготовки підручника «Основи хімії» для студентів з неорганічної хімії. Для цього ним були виготовлені окремі картки з назвою відкритих на той час хімічних елементів з позначенням їхньої атомної маси і суттєвих властивостей як певних

ідеальних моделей (типів). Вчений став розкладати їх у різних можливих комбінаціях, переставляючи і змінюючи місцями. Результатом проведеної попередньої систематизації карток з хімічними елементами (ідеальними моделями елементів як типами) з розбиттям (класифікацією) на періоди й у порядку зростання атомної ваги і став авторський остаточний варіант відомої періодичної класифікаційної таблиці (Менделєєв, 2020).

Уже як професор університету, 35-річний Дмитро Менделєєв свою статтю «Співвідношення властивостей з атомною вагою елементів», яку безпосередньо пов'язують з відкриттям на початку 1869 року одного з найвідоміших фундаментальних законів природознавства – періодичного закону хімічних елементів, розпочав словами: «Систематичний розподіл елементів піддавався в історії нашої науки багатьом різноманітним мінливостям» (Менделєєв Д., 1869, с. 70). Ці слова-оцінка самого дослідника-енциклопедиста і досить ґрунтовний проведений науковцями пізніше діахронічний аналіз свідчать про те, що відкриттю періодичного закону хімічних елементів уже на той час історично передувала довга і ретельна творча робота із систематизації дуже багатьох різноманітних і різноаспектних наукових фактів про хімічні елементи, їх типологізації за атомною вагою, отриманих самим автором і багатьма науковцями-хіміками. Результати наукових пошуків як попередників, так і сучасників Менделєєва були презентовані в різноманітних авторських системних формах-моделях (тріади Йоганна Вольфганга Деберайнера, земної спіралі Олександра де Шанкуртуа, закону октав хіміка і музиканта Джона Ньюлендса, таблиць Вільяма Одлінга й Лотара Юліуса Маєра та інші). За всю історію їх відомо, за деякими оцінками, кількасот.

Уже й після відкриття періодичного закону хімічних елементів сама таблична модель періодичної системи елементів у результаті подальшої систематизації й класифікації продовжувала зусиллями багатьох вчених удосконалюватися ще майже століття. Сучасний варіант таблиці був перероблений і запропонований одним із учасників

Манхеттенського проєкту (зі створення ядерної зброї) Гленном Теодором Сіборгом у 1945 році.

При цьому такій систематизації в роботі дослідників передувало і широке застосування звернень до інших загальнонаукових методів: аналізу і порівняння, узагальнення, аналогії, класифікації, типологізації і моделювання. Це засвідчує виключну важливість і багатогранність взаємозв'язків вчення про систематизацію та її методів (форм) у науковому пізнанні. У свою чергу, встановлені унікальні спонукальні історико-біографічні обставини цього відкриття в житті вченого прямо свідчать про спільність механізмів реалізації систематизації, класифікації й типологізації в науковому пізнанні і освітньо-педагогічній діяльності.

Висновки. Розвиток методологічного за значенням вчення про систематизацію в сучасній педагогіці дозволить ствердитися їй у самому статусі науки, зупинити її методолого-інформаційну кризу, обумовлену як недостатньою теоретичною систематизацією вже відомих наукових знань, так й існуючим переважанням дослідницької орієнтації на одержання нових несистемних знань.

Наукове поняття «систематизація», вчення про систематизацію в педагогічній теорії й освітній практиці є загальнонауковим і загальнометодологічним, що на сучасному етапі в дефініціях різними авторами набуває ознак універсальної множинності й поліаспектності (пізнавальна процедура й пізнавальний процес, форма дослідження й мисленнєва діяльність, універсальний діалектичний метод,

загальнологічний метод і прийом). У методології педагогіки систематизація належить до системотвірного методологічного знання і посідає важливе місце в прескриптивній частині методології.

Вчення про систематизацію є актуальною й важливою складовою сучасної методології педагогіки, має системні ознаки побудови та у своїй структурі містить знання про окремі й близькі форми систематизації (класифікація і типологія, таксономія) наукового педагогічного знання, із складними і не завжди однозначними взаємозв'язками, що потребують подальших досліджень. Систематизації передують методи аналізу і синтезу, порівняння і узагальнення.

Результати застосування історико-біографічного методу в дослідженні життєписів видатних вчених (зокрема Д. І. Менделєєва) свідчать не тільки про подібність, але навіть і об'єднавчу спільність діяльності систематизації для наукової діяльності вченого і освітньої практичної діяльності педагога. Це робить можливим подальше обґрунтування і актуалізацію використання форм систематизації як наукових методів пізнання в освітній практиці, навчанні й учінні.

Подальші розвідки використання вчення про систематизацію у сфері теорії й освітньої практики дозволять продовжити дослідження закономірностей побудови і розвитку педагогічних й освітніх систем та їх підсистем.

Література

- Бенджамін Блум (психолог). URL : [https://uk.wikipedia.org/wiki/Бенджамін_Блум_\(психолог\)](https://uk.wikipedia.org/wiki/Бенджамін_Блум_(психолог)). (дата звернення 10.12.2020)
- Гончаренко С. У. Методологія. *Енциклопедія освіти* / АПН України; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер. 2008. С. 498–500.
- Гончаренко С. У. *Український педагогічний словник*. Київ : Либідь, 1997. 375 с.
- Дуцзяк І. З. *Логіка : підручник*. Київ : Знання. 2010. 406 с.
- Зацерковний В. І., Тишаєв І. В., Демидов В. К. *Методологія наукових досліджень* : навч. посіб. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 236 с.
- Йолон П. Методологія. *Філософський енциклопедичний словник* / В. І. Шинкарук (гол. редкол.) та ін./ наук. ред.: Л. В. Озадовська, Н. П. Поліщук. Київ : Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України : Абрис, 2002а. С.374.

- Йолон П. Систематизація. *Філософський енциклопедичний словник* / В. І. Шинкарук (гол. редкол.) та ін./ наук. ред.: Л. В. Озадовська, Н. П. Поліщук. Київ : Абрис, 2002б. С. 584.
- Йолон П. Системний підхід. *Філософський енциклопедичний словник* / В. І. Шинкарук (гол. редкол.) та ін./ наук. ред.: Л. В. Озадовська, Н. П. Поліщук. Київ : Абрис, 2002с. С. 584.
- Кримський С. Метод. *Філософський енциклопедичний словник* / В. І. Шинкарук (гол. редкол.) та ін./ наук. ред.: Л. В. Озадовська, Н. П. Поліщук. Київ : Абрис, 2002. С. 373.
- Курносів Ю. В. Азбука аналітики. Москва : Концептуал, 2015. 240 с.
- Лебедев С. А., Лебедев К. С. Существует ли универсальный научный метод? *Вестник ТвГУ. Серия «Философия»*. 2015. № 2. С. 56–72.
- Менделєєв Дмитро Іванович. URL : [https://uk.wikipedia.org/wiki/ Менделєєв_ Дмитро_Іванович](https://uk.wikipedia.org/wiki/Менделєєв_Дмитро_Іванович) (дата звернення 10.12.2020)
- Менделѣев Д. Соотношеніе свойствъ с атомнымъ вѣсомъ элементовъ. *Журналъ русскаго химическаго общества*. Санктпетербургъ. 1869. Томъ І. С. 60–77.
- Настасяк І. Співвідношення поняття «типологізація» з суміжними поняттями. *Вісник Львівського університету*. Серія юридична. 2015. Випуск 61. С. 37–44.
- 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 : 10.51706/2707-3076-2019-1-12
- Омельченко В. В. Основы систематизации: Методология и философские аспекты. Принципы и законы познания реальной действительности. Москва : Либроком, 2012. 480 с.
- Онищук В. А. Типы, структура и методика урока в школе. Киев : Рад. шк., 1973. 184 с.
- Павленко А. І. Методи типології і класифікації у дослідженнях і дидактиці фізики. *Науково-дослідна робота в системі підготовки фахівців-педагогів у природничій, технологічній і комп'ютерній галузях: матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції (19-20 вересня 2019 р., м. Бердянськ)*. Бердянськ : БДПУ, 2019. С. 197–198.
- Павленко А. І. Роль і місце біографічного методу у методології педагогіки *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. 30–39. DOI : 10.51706/2707-3076-2020-2-3
- Павленко А. І. Роль і місце систематизації у науковому пізнанні і освіті. *Збірник наукових праць Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасна освіта і наука: проблеми, перспективи, інновації»* / Відповідальний редактор проф. Т. Ю. Дудка. Київ, 2021. С. 274–276.
- Плахтій П. Д., Гуменюк І. Д., Любінська Л. Г., Опасюк О. М. Основы наукознания : Навчальний посібник / За ред. П. Д. Плахтія. Кам'янець-Подільський : ПП «Медобори-2006», 2011. 288 с.
- Позднякова О. Л. Інтерпретація концепту «виховна система» *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. 39–48. DOI : 10.51706/2707-3076-2019-1-4
- Прокопенко І. Ф., Гриньова В. М., Іонова О. М., Євдокимов В. І., Золотухіна С. Т. Педагогіка : баз. підруч. для студентів ВНЗ III - IV рівнів акредитації. Харків : Фоліо, 2015. 571 с.

- Субботин А. Л. Классификация. *Новая философская энциклопедия*: в 4 т. / науч.-ред. совет : предс. В. С. Степин, А. А. Гусейнов, Г. Ю. Семигин, уч. секр. А. П. Огурцов. Москва: Мысль, 2010. Т. 2. С. 255.
- Типологія. *Філософський енциклопедичний словник* / В. І. Шинкарук (гол. редкол.) та ін./ наук. ред. : Л. В. Озадовська, Н. П. Поліщук. Київ : Абрис, 2002с. С. 638).
- Федотов А. М. Систематизация. URL : http://db4.sbras.ru/elbib/data/show_page.phtml?20+1584 (дата звернення 12.12.2020).
- Юрченко В. М. Становлення системного підходу як методологічного засобу розробки та систематизації наукових знань. *Проблеми сучасної психології*. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України. Випуск 15. 2012. С. 780–792.

References

- Bendzhamin Blum (psychologist). [https://uk.wikipedia.org/wiki/Бенджамін_Блум_\(психолог\)](https://uk.wikipedia.org/wiki/Бенджамін_Блум_(психолог)). (date of reference 10.12.2020) (ukr).
- Dutsiak, I. Z. (2010). *Logic: a textbook*. "Knowledge" Publishing. (ukr).
- Fedotov, A. M. Systematization http://db4.sbras.ru/elbib/data/show_page.phtml?20+1584 (date of reference 12.12.2020). (rus).
- Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainian pedagogical dictionary*. Lybid Publishing. (ukr).
- Honcharenko, S. U. (2008). Methodology. *Encyclopedia of Education* / Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; editor-in-chief V.H. Kremen. Iurnikom Inter. 498–500.
- Kurnosov, Yu. V. (2015). ABC of analytics. Conceptual (rus).
- Lebedev, S. A. & Lebedev, K. S. (2015). Does a universal scientific method exist? *TvSU Bulletin. Series "Philosophy"*. #2. 56–72. (rus).
- Mendeliev, Dmytro Ivanovych. URL : https://uk.wikipedia.org/wiki/Менделієв_Дмитро_Іванович (date of reference 10.12.2020). (ukr).
- Mendeliev, D. (1869). Correlation of properties with the atomic structure of elements. *Journal of the Russian Chemical Society*. Saint Petersburg. Volume I'. 60–77 (rus).
- Nastasiak, I. Correlation of the concept "typology" with related concepts. *Bulletin of Lviv University. Series "Law"* 2015. Issue 61. P. 37–44. (ukr).
- Nechyporenko, Valentyna, Yastrebova, Valentyna (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). 104–122. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2019-1-12>
- Omelchenko, V. V. (2012). Basics of systematization: Methodology and philosophical aspects. Principles and laws of cognizing reality. Librocom (rus).
- Onishhuk, V. A. (1973). Types, structure and methodology of lessons at school. "Soviet School Publishing" (rus).
- Pavlenko, A. I. (2019). Methods of typology and classification in research and didactics of physics. *Research work in the system of training teachers in the science, technological and computer fields: materials of the VII International Scientific and Practical Conference (September 19-20, 2019, Berdiansk)*. BSPU: BSPU Publishing house. 197–198. (ukr).
- Pavlenko, A. I. (2021). The role and place of systematization in scientific knowledge and education. *Proceedings of the International Scientific and Practical Conference "Modern Education and Science: Problems, Prospects, Innovations"* / Editor-in-Chief prof. T. Yu. Dudka. 274–276. (ukr).
- Pavlenko, Anatolii (2020). Importance and place of biographical method in pedagogical methodology. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work)* : scientific journal : Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education Khortytsia National Educational and

- Rehabilitation Academy of Zaporizhzhia Regional Council. Iss. 1(2). <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-2-3> (ukr).
- Plakhtii, P. D., Humeniuk, I. D., Liubinska, L. H. & Optasiuk, O. M. (2011). Fundamentals of Science studies: Textbook. PE "Medobori-2006". (ukr).
- Pozdniakova, Olena (2019). The interpretation of the educational system concept in pedagogical science *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). 39–48. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2019-1-4> (ukr).
- Prokopenko, I. F., Hrynova, V. M., Ionova, O. M., Yevdokymov, V. I. & Zolotukhina, S. T. (2015). Pedagogy: a basic textbook for higher education students of III - IV levels of accreditation. Folio (ukr).
- Shynkaruk, V. I et al. (2002b) Yolon P. Systematization. *Philosophical encyclopedic dictionary*. Hryhoriy Skovoroda Institute of Philosophy of the National Academy of Sciences of Ukraine : Abrys.584 (ukr).
- Shynkaruk, V. I. (2002c).Yolon P. Systemic approach. *Philosophical encyclopedic dictionary*. Hryhoriy Skovoroda Institute of Philosophy of the National Academy of Sciences of Ukraine : Abrys. 584 (ukr).
- Shynkaruk, V. I. et al. (2002d) Krymskyi S. Method. *Philosophical encyclopedic dictionary*. Hryhoriy Skovoroda Institute of Philosophy of the National Academy of Sciences of Ukraine : Abrys 373. (ukr).
- Shynkaruk, V. I. et al. (2002a). Yolon, P. *Philosophical encyclopedic dictionary*. Hryhoriy Skovoroda Institute of Philosophy of the National Academy of Sciences of Ukraine : Abrys. 374 (ukr).
- Stepin, V. S. et al. (2010). Subbotin, A. L. Classification. *New philosophical encyclopedia*, Thought Publishing, Vol. 2. 255. (rus).
- Yurchenko, V. M. (2012). Formation of a systematic approach as a methodological tool for the development and systematization of scientific knowledge. *Problems of modern psychology*. Collection of scientific works of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology. NAPS of Ukraine. Issue 15. 780–792. (ukr).
- Zatserkovnyi, V. I., Tyshaiev, I. V., Demydov, V. K. (2017). Research methodology : textbook : Nizhyn Gogol State University. (ukr).

РОЛЬ И МЕСТО УЧЕНИЯ О СИСТЕМАТИЗАЦИИ В НАУЧНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Анатолий Павленко, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедры социальной работы, Хортицкая национальная академия, Запорожье, Украина, e-mail: anatolypavlenko@ukr.net

В научной статье рассмотрено учение о систематизации научно-педагогического знания, определена его роль и место в теории и методологии педагогики и практике образования. Установлена связь влияния развития методологического по своему значению учения о систематизации в педагогике на преодоление методолого-информационного кризиса научно-педагогического знания. Современное кризисное состояние уже накопленных научно-педагогических знаний и еще преимущественная ориентация на получение несистемного педагогического знания и обуславливает актуальность методологического осознания роли и места учения о систематизации в педагогике.

В статье рассмотрены основные формы систематизации и связи между ними, роль и место учения о систематизации в методологии педагогики, множественность и полиаспектность понятия систематизации в научной теории и образовательной практике, что может претендовать на роль универсального диалектического метода. На примере применения историко-биографического метода к жизнеописанию Д.И.Менделеева установлено подобие и общность систематизации для научной деятельности ученого и образовательной практической деятельности преподавателя.

Ключевые слова: методология педагогики, практика образования, педагогическая теория, периодическая система химических элементов, систематизация, системный подход, система, классификация, типология.

ROLE AND PLACE OF STUDY ON SYSTEMATIZATION IN SCIENTIFIC PEDAGOGICAL THEORY AND EDUCATIONAL PRACTICE

Anatolii Pavlenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Social Work, Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail: anatolypavlenko@ukr.net

The article deals with the doctrine of systematization of scientific and pedagogical knowledge, determines its role and place in the theory and methodology of pedagogy as well as educational practice. The author establishes the connection between the influence of the development of the methodological doctrine of systematization in pedagogy on overcoming the modern methodological and information crisis of scientific and pedagogical knowledge. It is the crisis in the systematization of already accumulated scientific and pedagogical knowledge and the predominant orientation of researchers to obtain non-systemic pedagogical knowledge that determines the relevance of methodological awareness of the role and place of the doctrine of systematization.

The doctrine of systematization is a relevant and important component of modern methodology of pedagogy; it has systemic features and its structure comprises knowledge of individual and similar forms of systematization (classification and typology, taxonomy) of scientific pedagogical knowledge having complex and not always unambiguous relationships which need to be further researched.

The article considers the role and place of the doctrine of systematization in the methodology of pedagogy; it also deals with the plurality and multifaceted definitions of the concept of systematization in scientific theory and educational practice, which can claim the role of a universal dialectical method. The results of the application of the historical-biographical approach in the study of Mendeleiev's biography testify not only to the similarity, but also to the unifying commonality of systematization for scientific activity of scientists and practical educational activity of teachers. This makes it possible to justify the need to actualize the use of adapted to the educational process forms of systematization as scientific methods of cognition in educational practice, teaching and learning.

Key words: methodology of pedagogy, educational practice, pedagogical theory, periodic system of chemical elements, systematization, systemic approach, system, classification, typology.

Стаття надійшла до редакції / Received 05.10.2020

Прийнята до друку / Accepted 13.11.2020

Унікальність тексту 92,2 % (Unicheck ID 1007374047)

© Павленко Анатолій Іванович, 2020

DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3-4>
УДК 378.018.43

Ірина Сергіївна Лапшина
ORCID:0000-0002-7875-9485
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки та методик навчання
Хортицької національної академії,
м. Запоріжжя, Україна
ilanishpal@gmail.com

ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У науково-методичній статті обґрунтовано актуальність електронної освіти і розглянуті питання організації дистанційних форм навчання дітей молодшої шкільної ланки та студентів педагогічних спеціальностей, зокрема початкової освіти. Здійснюється аналіз факторів впливу на якість дистанційного освітнього процесу, встановлюються причини їхнього виникнення та визначаються шляхи подолання негативних проявів. Акцент у дослідженні зроблено на ролі мотивації педагогічних працівників та здобувачів освіти під час дистанційного освітнього процесу та способах її формування; розглянуті науково-теоретичні, методологічні і технологічні шляхи реалізації дистанційних форм навчання.

Ключові слова: дистанційне навчання, інформатизація освіти, інноваційні форми навчальної діяльності, електронне навчання, вища освіта, електронні ресурси.

Вступ. Останні події у світі та в Україні, що пов'язані з поширенням коронавірусу і перманентним запровадженням локдаунів з унеможливленням учнями відвідувати заклади освіти, наочно демонструють наявну потребу запровадження альтернативних форм і методів освіти (І.Гевко, 2020). Ми спостерігаємо певну невідповідність традиційної освіти вимогам часу. Створена в індустріальну епоху і за її правилами система освіти виявилась не у повній мірі здатною пристосовуватися до швидких та несподіваних змін таких, як пандемія, економічна криза, швидка зміна виробничих технологій, формувати необхідні якості у здобувачів для досягнення успіху в умовах комп'ютеризованої ринкової економіки. Зміст, форми і методи освітньої діяльності поступово реформуються і змінюються за вимогами часу через запровадження інноваційного проекту «Нова українська школа», проте швидкість змін не може задовольнити потреби всіх споживачів, які виникають через виклики інформаційного суспільства і принципово змінюються з розвитком

технологій і координально трансформацією ринку праці.

Тенденції розвитку сучасного виробництва демонструють дезінтеграційні процеси і зменшення соціальної залежності одного індивідуума від інших. Кількість працівників малого і середнього бізнесу постійно зростає. Постійно збільшується і відсоток людей, які працюють методом фрілансу. Одночасно, розвиток високих технологій у галузях вірусології та генної інженерії потенційно може призвести до ситуацій, які вимагають встановлення соціальної дистанції між людьми і переходу до віддаленої кооперації інтелектуального потенціалу. Отже, потреба у фізичному соціальному контакті працівників сучасного виробництва поступово зменшується при збереженні актуальності навичок комунікації і кооперації, зростає попит на уміння працювати в умовах геонезалежності і часової асинхронності суб'єктів. Традиційна класно-урочна система освіти не може формувати такі навички і потребує певного доповнення і модифікації. Опанування методів

дистанційного навчання школярів та запровадження комбінованих форм навчання може суттєво змінити ситуацію в освіті на краще, зробити освітній процес більш гнучким і мобільним, стабілізувати його під час екстремальних ситуацій. Поява дистанційних шкіл в Україні наочно демонструє, що зростає і соціальний запит споживачів на дистанційну форму навчання.

Питання щодо організації дистанційного освітнього процесу достатньо повно і широко розглядалися вітчизняними та світовими науковцями. Науково-методичну базу дистанційного навчання в Україні сформовано у роботах В. Бикова (2008), який сформулював специфічні якісні властивості і риси дистанційного навчання і звернув увагу на необхідність акцентування дистанційних форм роботи, які мають переваги перед традиційними освітніми формами. В. Олійник, Л. Ляхоцька та В. Гравіт (2010) указують на ефективні шляхи застосування дистанційного навчання в системі вищої освіти і підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Роботи Є. Полат (2004) зосереджені на питаннях формування інформаційної компетентності педагогів. А. В. Шевченко (2008) систематизував дидактичні схеми дистанційних форм освітньої діяльності і детально описав механізми їх запровадження.

Значна кількість робіт науковців присвячена створенню і функціонуванню освітнього простору навчального закладу як визначального фактору забезпечення якості сучасної освіти. Н. Морзе (2010) розроблено методики комп'ютеризації традиційних освітніх технологій, зокрема проектної. В. Биков (2008) і Н. Морзе обґрунтовують необхідність «хмарної» будови освітніх середовищ і описують методи роботи у них.

Проте, у процесі практичного запровадження дистанційної освіти ми маємо цілу низку проблем, а саме: неготовність значної кількості вчителів і учнів до дистанційних форм роботи, нерозуміння ними особливостей викладання та навчання за дистанційною формою. Очікування низької ефективності освітнього процесу у дистанційному режимі і відсутність належного досвіду організації дистанційної взаємодії спонукає вчителів відмовлятися від цієї форми роботи,

позбавляючи себе можливості набуття досвіду дистанційного викладання, а своїх учнів набуття навичок дистанційного навчання. Таким чином, молодший шкільний період як найзручніший етап вікового розвитку дитини для формування навичок сучасної та інноваційної освітньої діяльності втрачається, що призводить до масової неготовності учнів середньої і старшої школи до дистанційних форм навчання, що також негативно позначається на їхній здатності навчатися дистанційно під час здобуття вищої освіти. Коло замикається. Випускники педагогічних вишів спеціальності 013 Початкова освіта повертаються в школи без сформованого належного рівня готовності до дистанційних форм роботи з учнями початкової школи.

Наявне гостре протиріччя. З одного боку, є потреба активного застосування дистанційного навчання на всіх освітніх рівнях, і початковому у тому числі. З іншого боку, перехід до дистанційних освітніх форм не може бути ефективно здійсненим без певної підготовки і набуття навичок віддаленої комунікації, без наявності широкого вибору навчальних електронних ресурсів, які б відповідали всім вимогам дидактики, та без достатньої кількості кваліфікованих педагогічних кадрів, здатних організувати дистанційний освітній процес. Серед шляхів подолання цього протиріччя є, на наш погляд, по-перше, розбудова методологічної та психологічної складових дистанційного навчання на всіх ланках освітнього процесу (початкової, середньої та вищої) та, по-друге, активізація дистанційних форм навчання на рівні закладів вищої освіти. Особливо це актуально для студентів педагогічних спеціальностей, зокрема спеціальності 013 Початкова освіта.

Метою статті є осмислення сучасної проблематики дистанційного навчання молодших школярів та обґрунтування нагальних шляхів підвищення ефективності реалізації дистанційних форм освіти. Для досягнення поставленої мети нами були використані **методи** аналізу та узагальнення педагогічного досвіду, аналізу математичних та статичних даних щодо стану дистанційної освіти в Україні, екстраполяції проблематики дистанційного навчання, а також систематизації результатів наукових досліджень і

власного позитивного досвіду з організації дистанційних форм освіти.

Сучасна проблематика дистанційного навчання дітей молодшого шкільного віку. Не зважаючи на активний процес формування інформаційної компетентності педагогічних працівників, який проходив протягом останніх 20 років, і практично повну комп'ютеризацію закладів освіти, яка створила умови для педагогів щодо практичного застосування отриманих навичок роботи з комп'ютером, практичне запровадження дистанційної форми навчання вказує на недостатність наявного рівня комп'ютерної грамотності більшості учасників освітнього процесу. Що особливо гостро проявляється в системі початкової освіти, де застосування дистанційних форм навчання ускладнюється віковими особливостями учнів. Як показала практика, переважна більшість вчителів не володіє методами віддаленої комунікації з молодшими школярами, а значна кількість учнів просто не готова до роботи в комп'ютеризованому середовищі. Це зрозуміло, бо учні початкової школи просто ще не мали можливості формування такої готовності. За освітньою програмою навички роботи з комп'ютером тільки розпочинають формуватися і будуть повністю сформовані наприкінці одинадцятого класу, а рівень інформаційної обізнаності сім'ї є неоднозначним.

Це не єдина проблема, яка призводить до гальмування дистанційного навчання в закладах освіти. Значна кількість учасників дистанційного освітнього процесу, за результатами опитувань керівників закладів загальної середньої освіти, педагогічних працівників, батьків та учнів 9–11-х класів, проведених Державною службою якості освіти в Україні у період з 08 по 15 квітня 2020 року, *відчуває суттєве перевантаження*, чого не мало бути зважаючи на відсутність змін у кількості навчального матеріалу. Це пов'язано з тим, що практична робота за дистанційною формою організації освітнього процесу вимагає не просто навичок роботи з комп'ютером, а й глибокого розуміння особливості інформаційних процесів під час дистанційної форми навчання, уміння працювати і налагоджувати робоче середовище в програмах комунікації, володіння навичками самостійної роботи, самооцінювання і

самокореції. І такі навички можуть бути отримані лише під час практичної діяльності або спеціалізованих тренінгів.

Системоутворююча проблема, яка сьогодні зумовлює зниження рівня готовності учнів молодшої шкільної ланки до навчання за дистанційною формою, полягає у відсутності *нормативного регулювання взаємовідносин і переліку відповідальностей школи та сім'ї* за процес та результативність дистанційного навчання. Сьогодні школа виконує не тільки освітні функції щодо споживачів освітніх послуг, а й здійснює догляд за дітьми протягом робочого тижня. Частина батьків не готова відмовитися від даної послуги та взяти на себе відповідальність за здоров'я, життя і виховання власної дитини. Зрозуміло, що наявний у країні стан карантину не підвищує рівень психологічної готовності батьків до дистанційних форм навчання навіть в умовах переходу на роботу у формі віддалення. Цікавий досвід на початку пандемії було запроваджено у Республіці Казахстан, де всі учні були переведені на дистанційну форму навчання на початку пандемії, а в закладах освіти організовані чергові класи для тих школярів, кому потрібний догляд на час роботи їхніх батьків. Під наглядом вихователів такі учні продовжили навчання дистанційно, що дало їм можливість і набувати практичного досвіду, і продовжувати навчання за програмою. Таке рішення було прийнято на рівні всієї Республіки (*Методичні рекомендації*, 2020). Отже, такі питання можуть бути вирішені тільки на найвищому урядовому рівні. А ми можемо констатувати, що готовність школярів початкової школи до дистанційних форм навчання не може бути сформована окремо від готовності їхніх батьків до участі дитини в дистанційних формах навчання.

Велике значення для запровадження дистанційної освіти має *якість електронних ресурсів*. Сьогодні ми маємо достатню кількість навчальних ресурсів різноманітного призначення і широкого спектру охоплення можливого навчального матеріалу, здатного імітувати практично всі форми класно-урочної роботи. Більшість ресурсів є відкритими і доступними для використання, а також достатніми для підготовки будь-якого уроку з будь-якого навчального предмету. Учитель має можливість тільки

вибрати певну кількість матеріалів необхідної складності подання та супроводити її коментарями і рекомендаціями. Складнощі тут виникають з розумінням авторського права і володіння методами гіпертекстового подання інформації. Проте, значна кількість вчителів намагаються створювати дидактичні матеріали до кожного уроку самостійно, що призводить до їхнього суттєвого перевантаження і низької якості навчальних матеріалів, створення яких вимагає значного часу, знань і зусиль.

Отже, на підставі аналізу власного досвіду та результатів статистичних досліджень, здійснених Міністерством освіти і науки доходимо думки про чотири ключові проблеми дистанційного навчання дітей молодшої шкільної ланки: відсутність нормативного регулювання взаємовідносин і переліку відповідальностей школи та сім'ї у процесі дистанційного навчання, низький рівень комп'ютерної грамотності дітей та вчителів, суттєве перевантаження дітей у процесі подання вчителями навчального матеріалу дистанційно, низька якість електронних ресурсів. Зазначені проблеми потребують негайного вирішення у двох площинах: методологічній та психологічній.

Шляхи подолання проблем дистанційного навчання. Вирішенню питання якості електронних ресурсів, на нашу думку, сприятиме використання педагогами централізованих ресурсів, сертифікованих на рівні Міністерства освіти і науки або регіональних органів управління освітою значно спростить роботу учителів. Загалом, ми класифікуємо всі ресурси мережі Інтернет на змістовно-теоретичні, моделюючі, контролюючі та комунікаційні.

Змістовно-теоретичні або інформаційні ресурси у більшості виступають аналогами друкованих підручників, посібників і дидактичних матеріалів. Користуватися ними можна через різноманітні сайти, блоги, електронні книги і файлові сервери як Гугл-диски. Останніми роками кількість якісних інформаційних ресурсів суттєво зросла, зважаючи на активізацію діяльності Міністерства освіти і науки України та регіональних методичних служб у процесі створення та експертної оцінки таких ресурсів. Розроблені вимоги і національний стандарт, в якому визначено види електронних видань,

подано їхні визначення, встановлено основні елементи вихідних відомостей, склад та правила їх розміщування в електронних виданнях («Інформація та документація», 2010). Зазвичай, на електронних ресурсах інститутів післядипломної освіти і методичних регіональних служб є рекомендовані каталоги готових для використання матеріалів з кожного навчального предмету.

Суттєвого розвитку набули моделюючі ресурси, здатні замінити практично повноцінно хімічні і фізичні лабораторії та надати учням можливості проводити такі експерименти і досліджувати такі процеси, які раніше були не доступні до практичного експериментального відтворення через відсутність необхідної апаратури, небезпеку для життя учнів або просто через неможливість створення умов для їх проведення. Якщо окремі заклади освіти не могли ними користуватися за браком відповідної комп'ютерної техніки, то при переході до дистанційної і змішаної форм навчання використання таких ресурсів стає доступнішим.

Комунікативні ресурси можна розділити на ресурси для організації групової роботи, спільної проєктної діяльності (wiki, padlet та інші), ресурси роботи у синхронному режимі, організації онлайн уроків (skype, zoom, meet та інші) і ресурси для організації та підтримки тривалих форм освітньої діяльності або повноцінних дистанційних курсів (системи moodle, prometheus та інші). Організація кожної з систем на рівні закладу освіти дозволяє повністю контролювати діяльність учнів і вчителів, систематизувати шкільну методичну базу, реалізовувати метод оцінювання досягнень всіх учасників освітнього процесу через створення портфоліо, взаємодіяти з батьками і залучати до співпраці кваліфікованих фахівців з інших географічних регіонів. Раніше така діяльність була фінансово проблемною і потребувала наявності високооплачуваного фахівця в закладі освіти, здатного підтримувати систему і організовувати роботу сервера. Сьогодні є можливість за невелику оплату орендувати сервер разом з фахівцем за пропозиціями багаточисельних фірм, більшість з яких має рекомендації від Міністерства освіти і науки України.

Окремої уваги заслуговують питання вирішення проблеми *підвищення рівня комп'ютерної грамотності педагогів*. Адже бурхливий розвиток самих комп'ютерних засобів перманентно потребує організації додаткових навчань щодо використання того чи іншого ресурсу за допомогою різних гаджетів. Ті технічні засоби і технології, які вивчав учитель під час навчання в школі і закладі вищої освіти, уже змінилися, як і принципи роботи з багатьма новими програмами. Використання блогу, тестової програми, текстового документу на стаціонарному комп'ютері, планшеті і смартфон проходить по-різному і залежить від можливостей конкретного гаджета. Постійно діючі курси гаджетної грамоти допоможуть учителю не тільки самому створювати і коригувати власні ресурси, а й допомогти учням під час уроку отримати доступ до необхідних матеріалів, зважаючи на те, що ті мають часто дуже різноманітні пристрої (Ляхощка, 2017).

Ефективна робота з дистанційними ресурсами часто ускладнюється потребою особливих доступів до матеріалів або швидкістю їх доставки до комп'ютера учня. Це стосується розуміння викладача про завантаженість Інтернет-мереж, пропускну здатність серверів, залежність швидкості роботи інформаційного каналу від його завантаженості, можливості розвантаження мережі за рахунок організації самостійної діяльності учнів з друкованими джерелами. Дистанційна робота не виключає використання друкованих підручників.

Додаткових навчань потребують також організатори дистанційного навчання на рівні школи, тобто представники адміністрації закладів освіти. Які мають створювати такий розклад занять, щоб декілька дітей з одної сім'ї мали можливість навчатися за одним комп'ютером і декілька класів, які працюють синхронно використовували різні канали Інтернету. Під час створення розкладу онлайн уроків необхідно враховувати різницю між онлайн лекціями і відеолекціями, спільною роботою в синхронному і асинхронному режимі, години, коли учитель доступний для консультувань і години, коли він працює у власному режимі, надаючи учням додаткові матеріали і роз'яснення з окремих видів роботи.

Працюючі вчителі і керівники закладів освіти можуть набувати нових знань через організацію курсової перепідготовки, проведення проблемних тренінгів і семінарів, публікацію рекомендацій і інструкцій. Вони, в свою чергу, можуть організувати навчання для власних учнів, налагоджуючи їх на специфічні форми роботи, які планують застосовувати. Майбутні вчителі мають цьому навчатися у закладі вищої освіти, який сьогодні має забезпечити їм таку можливість через внесення відповідних дисциплін в освітні програми, а також практичне застосування дистанційної і змішаної форм навчання.

Системний розгляд проблеми *комп'ютерної грамотності та знаньсво-технологічної готовності педагогів молодшої шкільної ланки до дистанційного навчання* підводить до думки про необхідність вдосконалення змісту та засобів освітнього процесу ще на етапі навчання майбутнього вчителя молодших класів в закладі вищої освіти. На наше переконання, саме змінюючи способи підвищення комп'ютерної грамотності майбутніх вчителів, систематичного якісного включення їх до дистанційних форм здобуття освіти та комунікації можливо докорінно змінити ситуацію з якістю навчання молодших школярів.

Дистанційна освіта студентів закладів вищої педагогічної освіти сьогодні не є інновацією. Проте її застосування спрямоване у першу чергу на активізацію формування професійної компетентності майбутніх педагогів для реалізації ними традиційних форм навчання. Це викликано тим, що дистанційна освіта молодших школярів до недавнього часу не розглядалась як форма здійснення основного освітнього процесу. При цьому мотивації майбутніх вчителів і їх орієнтації на дистанційні форми роботи з учнями раніше не приділялось певної уваги, що стало причиною масової неготовності педагогів до реалізації дистанційного навчання під час пандемії.

Мотивація до організації освітньої діяльності базується на трьох взаємопов'язаних факторах: гносеологічна готовність педагога, методологічна готовність і особистісне сприйняття інноваційної діяльності, тобто індивідуальна оцінка корисності інновації.

Для формування гносеологічної і методологічної готовності майбутніх вчителів до

дистанційних форм роботи необхідно включити у зміст освітніх програм теми, спрямовані на вивчення дидактики дистанційного навчання і методів віддаленої комунікації. Практичні навички можуть бути відпрацьовані під час педагогічної практики в ході запровадження коротко часових дистанційних курсів і апробації дистанційних форм роботи з учнями за місцем проведення практики. Особливості викладання окремих предметів можуть розглядатися під час проходження відповідних курсів освітньої програми. Найбільшої ефективності можна досягти, якщо певну частину освітньої програми викладати за дистанційною або змішаною формами, коли студенти будуть не тільки опановувати теоретичні основи, а й самі побувають у ролі учня на дистанційному курсі. Розробка нових методів дистанційної роботи з молодшими школярами може здійснюватися під час творчої роботи студентів.

Позитивне особистісне сприйняття дистанційної форми навчання може бути сформовано також тільки разом з набуттям практичного досвіду. Не слід при цьому допускати негативного сприйняття студентами дистанційного курсу, що може вплинути на їхню мотивацію до використання дистанційних форм роботи. За результатами аналізу проведеного нами опитування вибірки зі студентів педагогічних спеціальностей Хортицької національної академії (м. Запоріжжя) (32 особи) стосовно рівня їх задоволеності дистанційною формою навчання, а також результатів здійсненого нами контент аналізу матеріалів Facebook можна виділити три основні негативні фактори: брак комунікацій між студентами, значне збільшення навантаження і недостатня підтримка викладачів.

Зазначені проблеми стосуються організаційної сторони дистанційного освітнього процесу і виникають через недостатнє розуміння викладачами-авторами дистанційних курсів специфіки дистанційної дидактики та психології сприйняття електронного навчання.

Під час простої заміни аудиторних методів роботи зі студентами їхніми електронними комп'ютерними аналогами без урахування специфіки електронних форм роботи значно зростає навантаження студентів. Це особливо

наочно проявляється під час проведення відеолекцій або лекцій у синхронному режимі. Викладачами не враховується, що під час очної лекції вони перманентно активізують діяльність окремих студентів через особисте звернення до них, часто змінюють акцентуацію у лекційному матеріалі, оперативно реагуючи на реакцію аудиторії, переривають читання через питання студентів тощо. Всього цього відеолекція позбавлена, що швидко знижує увагу студентів до змісту лекційного матеріалу. У віртуальному середовищі студенти також позбавлені можливості запитати один одного або обмінятися думками, коли виникає у тому потреба. Електронна лекція суттєво знижує ефект масової присутності, а натомість має психологічно спрощений механізм відключення або прокручування лекційного матеріалу. Саме тому тривала відеолекція з багатоаспектним змістом має дуже низьку ефективність. Більшість студентів буде дивитися її через мобільні пристрої, наприклад у транспорті, на вулиці, у черзі, що змусить їх переривати слухання, слухати окремими частками без логічного поділу, який не передбачив лектор і призведе до втрати логічних зв'язків у навчальному матеріалі. Таким чином, запис довготривалих відео-лекцій є неефективним. Значно ефективнішими будуть лекції, які записані не одним файлом, а поділені на невеличкі (5–15 хвилинні) логічні частини (відео-фрагменти), що стосуються одного поняття (так звані кластери інформації). А формування загальних зв'язків у навчальному матеріалі, створенні цілісної картини, пояснення незрозумілих моментів, організація дискусій і вироблення власної думки студентів до змісту навчання може бути проведена під час синхронних форм роботи, наприклад, під час вебінарів, Skype і Zoom конференцій.

Під час аудиторної роботи значний рівень мотивації студентів забезпечує харизма викладача, адже, насамперед, «вчитель сам вмотивований результатами навчання учнів свого класу та має автономність і самостійність у виборі методів і прийомів своєї професійної діяльності» (Бессараб, Пономаренко, 2020, с. 74). Дистанційна діяльність значною мірою послабляє цей фактор. Використання мультимедійних можливостей дистанційних платформ може

частково компенсувати цей недолік через створення художнього образу викладача за допомогою включення в матеріали його фото, відеозвернень, коментарів, залучення до процесу викладання віртуальних вигаданих персонажів, як наприклад, «зоряний провідник», який запропонує додаткові матеріали з предмету, «шалений професор», який задає питання для самоперевірки або публічного обговорення, «студент поспішайко», який пропонує проблемні ситуації для аналізу і пошуку помилок тощо. Навчальні матеріали також можна супроводжувати коментарями для психологічної розрядки і зняття навантаження студентів. Наприклад, після складного матеріалу, який потребує певного напруження, доцільно порекомендувати випити кави або прогулятися, або зробити фізичні вправи з музичним аудіо- або відеосупроводом.

Особливої уваги потребує організація практичної діяльності студентів. Без практики не може бути повноцінного засвоєння навчального матеріалу. Практика, це те, що робить навчальну дисципліну динамічною і значно підвищує якість її засвоєння, без практики неможливо сформувати компетентності. Певною частиною в організації дистанційної практики допоможе створення віртуальних просторів і віртуальних тренажерів. Це не складно зробити за допомогою тестових програм, які пристосовані до автоматичної реакції на відповіді студентів. Замість тестових питань ми можемо описати певну ситуацію, а варіантами відповідей стане можлива діяльність студента у цій ситуації, у коментарях пишемо можливі наслідки обраної реакції студента. Доцільно такі програми супроводжувати ілюстраціями або відеофрагментами, що дозволяють сучасні тестові системи. За результатом отриманих балів на тренажері студенту автоматично можуть бути видані рекомендації. Спільну практичну роботу також можна організувати на спеціальних ресурсах, як padlet.

Важливим фактором становлення професіонала є спілкування з іншими професіоналами і колегами по навчанню. Кожний дистанційний курс має бути улаштованим форумом для обговорень і чатом для обміну враженнями. Зважаючи на те, що студенти під час їхнього навчання у школі отримали

невеликий досвід дистанційного спілкування, доцільно розробити певну мотивуючу систему, спрямовану на підтримку комунікативної активності.

Динамічність організації практичної роботи студентів може бути забезпечена застосування інтерактивних ігрових технологій, як: ділова гра, вікторина, брейн-рінг, організація групового проєкту та інші.

Потужним демотивуючим фактором є перевантаження студентів. У більшості систем дистанційного навчання, як moodle, prometeus та інші, є вбудована система контролю навантаження і рівня складності матеріалу. Контроль за показниками цієї системи може бути здійсненим як викладачем, так і іншими фахівцями з групи забезпечення внутрішньої якості освіти вишу. Дотримання встановлених у освітній програмі норм часу, відведених на різні види роботи, є обов'язком для авторів дистанційних курсів. Перевищення таких норм, навіть дуже цікавим матеріалом, є неприпустимим і може завдати шкоди здоров'ю студентів та значно знизити їх мотивацію до навчання. Кількість навчальних матеріалів також має повністю відповідати змісту освітньої програми, яку реалізує дисципліна. Додаткові матеріали можуть бути рекомендовані студентам, але за умови попередження, що ці матеріали не є обов'язковими для опрацювання. Завдання щодо пошуку навчальної інформації мають супроводжуватися рекомендованими посиланнями на електронні або друковані ресурси, що забезпечить безпеку студентів у мережі Інтернет від шахраїв та неякісних матеріалів.

Дотримання описаних вимог може суттєво підвищити якість дистанційної форми навчання і сприяти активному її впровадженню у масову практику.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Впровадження дистанційного навчання як рівноправної форми здобуття освіти на всіх освітніх рівнях є неминучим і визначається розвитком інформаційного суспільства. Сьогодні система освіти України має для цього всі умови: матеріально-технічне забезпечення, значну напрацьовану базу електронних україномовних освітніх ресурсів, розроблений науковий і методичний супровід

дистанційних форм роботи. Мережа Інтернет насичена електронними підручниками, посібниками, розробками окремих навчальних тем на блогах творчих педагогів. Більшість викладачів і здобувачів освіти має хоча б один гаджет для реалізації дистанційного освітнього процесу, а саме: практично кожний студент і школяр має власний смартфон або планшет для підключення до світової комп'ютерної мережі Інтернет або стаціонарний чи мобільний комп'ютер. Проте система освіти відчуває низку проблем, пов'язаних із ефективністю дистанційного навчання дітей молодшого шкільного віку, а саме: відсутність нормативного регулювання взаємовідносин і переліку відповідальностей школи та сім'ї у процесі дистанційного навчання, низький рівень комп'ютерної грамотності дітей та вчителів, суттєве перевантаження дітей у процесі подання вчителями навчального матеріалу дистанційно, низька якість електронних ресурсів.

Ми виділяємо два ключові шляхи вирішення означених труднощів: по-перше, нагальне вирішення питання якості електронних ресурсів, зокрема за рахунок більш широкого використання у практиці роботи педагогів методичних ресурсів Міністерства освіти і науки України, а також регіональних методичних служб; по-друге, системне вирішення проблеми комп'ютерної грамотності та знаннєво-технологічної готовності педагогів молодшої шкільної ланки до дистанційного навчання. Ключовою проблемою активізації дистанційних форм роботи є мотивація вчителів, без якої не можлива мотивація переважної кількості учнів. При цьому проблема гальмування дистанційної освіти полягає у двох площинах: методологічній, що виражається у відсутності досвіду безпосередньої дистанційної освітньої взаємодії через комп'ютерні пристрої між учителем і учнем і психологічній готовності до такої взаємодії. Якщо методологічна неготовність як учнів, так і вчителів може бути подоланою за допомогою організації тренінгів, курсів і семінарів-практикумів, а для майбутніх вчителів, які ще тільки здобувають освіту, введенням спеціальних тем у курси освітніх програм, то сформувати психологічну готовність значно складніше. Важливе місце у формуванні психологічної

готовності займає позитивний досвід навчання за дистанційною формою. І саме тут ми зустрічаємо серйозне невирішене протиріччя, яке потребує подальшого дослідження і розв'язання.

Перспективою подальших досліджень може бути комплексно організована діагностика і аналіз результатів роботи освітніх систем у 2020 році, які допоможуть надати об'єктивну інформацію для подальшого моделювання дистанційного навчання як додаткової, паралельної та самостійної форм освіти.

Для цього мають бути вироблені критерії та напрями досягнення якості дистанційної освіти, сформульовані мета і завдання дистанційної освіти у початковій ланці. Мають бути визначені результати навчання студентів закладів вищої педагогічної освіти, які у майбутньому забезпечать ефективну діяльність педагогів за дистанційною формою. Особливої уваги потребує організація навчання на спеціальності 013 Початкова освіта педагогічних відділень закладів вищої освіти України.

Література

- Інформація та документація. Електронні видання. Основні види та вихідні відомості : ДСТУ 7157:2010 [Чинний від 2010-01-07]. Київ : Держспоживстандарт України, 2010. 18 с. (Національний стандарт України).
- Методические рекомендации по организации учебного процесса в организациях среднего образования в период ограничительных мер, связанных с недопущением распространения коронавирусной инфекции. 2020. URL : https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=37670209.
- Бессараб А. О., Пономаренко О. В. Способи формування мотивації школярів до дистанційного навчання: огляд зарубіжного та українського досвіду. *Науковий журнал Хортицької національної академії (Серія: Педагогіка. Сціальна робота)*. № 1(2). 2020. С. 64–74. DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-2-6>
- Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: Монографія. Київ : Атіка, 2008. 684 с.
- Гевко І. В. Застосування цифрових інформаційних ресурсів в дистанційному навчанні *Науковий журнал Хортицької національної академії (Серія: Педагогіка. Сціальна робота)*. № 1(2). 2020. С. 111–119. DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-2-11>
- Морзе Н. В. Як навчати вчителів, щоб комп'ютерні технології перестали бути дивом у навчанні? *Комп'ютер у школі та сім'ї*. №6 (86). 2010. С. 10–14.
- Організація освітнього процесу в закладах післядипломної педагогічної освіти з використанням електронних технологій навчання: методичні рекомендації / за заг. ред. Л. Л. Ляховської; ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». Київ, 2017. 198 с. DOI : <https://doi.org/10.31108/2.2020.4.21.1>
- Методика підготовки і проведення занять з навчального модуля «Відкрита освіта та дистанційне навчання»: метод. посіб. / В. В. Олійник, Л. Л. Ляховська, В. О. Гравіт та ін. 2010. 280 с.
- Полат Е. Метод проектов: типология и структура. *Лучшие страницы педагогической прессы*. 2004. № 1. С. 9–17.
- Шевченко В. Л. Основи дидактичного проектування комп'ютерно орієнтованих електронних навчальних комплексів для дистанційної освіти. Навчально-методичний посібник, Київ. НТТУ «КПІ». 2008. 151 с.

References

- Information and documentation. Electronic publications. Basic types and source information (2010). DSTU 7157:2010. (National standard of Ukraine) (ukr).
- Methodological recommendations on the organization of the educational process in secondary educational institutions during the period of restrictive measures related to preventing the spread of coronavirus infection. 2020. https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=37670209 (rus).
- Bessarab, A. & Ponomarenko, O. (2020). Ways of formation pupils' motivation in learning: foreign and Ukrainian experience. *Scientific journal of Khortytsia National Academy*. № 1(2). 2020.C. 64–74 (ukr). <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-2-6>.
- Bykov, V. Yu. (2008). Models of the open education organizational systems: Monograph. Atika (ukr).
- Hevko, I. (2020). Application of digital information resources in distance learning. *Scientific journal of Khortytsia National Academy*. № 1(2). С. 111–119. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-2-11>.
- Morze, N. (2010). How to teach teachers to stop regarding computer technology as a miracle in teaching? *Computer at school and family*. № 6 (86) (ukr).
- Liakhotska, L. (Ed.) (2017). Organization of the educational process in institutions of postgraduate pedagogical education with the use of electronic learning technologies: methodological recommendations / State higher educational institution "University of educational management" of national academy of educational sciences of Ukraine. <https://doi.org/10.31108/2.2020.4.21.1> (ukr).
- Oliynyk, V. (2010). Methods of preparation and conduct of classes on the training module "Open education and distance learning": methodological recommendations (ukr).
- Polat, E. (2004). Project method: typology and structure. The best pages of the pedagogical press. 1. 9–17 (rus).
- Shevchenko, W. (2008). Organization of the educational process in institutions of postgraduate pedagogical education with the use of electronic learning technologies: methodological recommendations / SHEI "University of Management. education ". NTU «KPI». (ukr).

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Ирина Лапшина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методик обучения Хортицкой национальной академии, Запорожье, Украина, e-mail: ilanishpal@gmail.com

В статье рассмотрены вопросы организации дистанционных форм обучения студентов педагогических специальностей, в частности начального и дошкольного образования. Осуществляется анализ факторов влияния на качество образовательного процесса, устанавливаются причины их возникновения и определяются пути компенсации негативных факторов. Акцент в исследовании сделан на роли мотивации и подходах к методам ее формирования у преподавателей и студентов в процессе дистанционной формы организации учебного процесса.

В статье также обоснована актуальность электронных форм обучения. Рассмотрены научно-теоретические, методологические и технологические пути реализации дистанционных форм обучения на всех уровнях получения образования: начального, базового, профильного и высшего.

Ключевые слова: дистанционное обучение, информатизация образования, инновационные формы учебной деятельности, электронное обучение, высшее образование, электронные ресурсы

WAYS TO INCREASE THE EFFICIENCY OF DISTANCE LEARNING FOR STUDENTS OF PRIMARY EDUCATION SPECIALTY

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

The article deals with the organization of distance learning for students of pedagogical specialties, in particular, primary and preschool education.

The problem of inhibiting distance learning at all levels of education may be regarded in the context of methodological and psychological unpreparedness of both teachers and students.

Refusal to actively introduce distance learning as an alternative form of traditional education significantly reduces the level of competitiveness of the Ukrainian education system in the global education market and weakens the country's economy, as it leads to a massive outflow of intellectual potential of our students abroad.

The purpose of the article is to identify ways to improve the quality and effectiveness of training future primary school teachers to implement distance education in future professional activities.

A significant problem that affects the development of distance learning technologies is the lack of inherent skills and demand for distance learning among students of secondary schools. Most educational skills are formed in primary school. However, at this stage the vast majority of children do not encounter distance learning, do not get acquainted with the principles of distance learning.

The analysis of the factors influencing the quality of the educational process is carried out, the reasons for their occurrence are established and the ways of compensating for negative factors are determined.

The article covers the correlation between the experience gained during training, teachers and the quality use of distance learning methods during the working process.

The article focuses on the role of motivation for distance teachers and students, as well as the fundamental methods of its formation. It is shown that the motivation of distance learners depends on the structure and organization of distance learning.

The article deals with the psychological, content, methodological and organizational aspects of electronic forms of education.

The article also substantiates the relevance of electronic forms of education. The scientific-theoretical, methodological and technological ways of realizing distance learning forms at all levels of education: primary, general secondary, specialized and higher are considered.

Keywords: distance learning, informatization of education, innovative forms of educational activity, e-learning, higher education, electronic resources

Стаття надійшла до редакції / Received 05.10.2020

Прийнята до друку / Accepted 13.11.2020

DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3-5>
УДК 159.9:316.4

Наталя Вікторівна Лугінець
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-5973-6261>
директор комунального закладу «Донецький обласний
навчально-методичний центр психологічної служби системи освіти»,
м. Слов'янськ, Україна
kzdnmcps@ukr.net

Ірина Миколаївна Павлівська
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-8042-9565>
методист комунального закладу «Донецький обласний
навчально-методичний центр психологічної служби системи освіти»,
м. Слов'янськ, Україна
irina8135@ukr.net

Ольга Володимирівна Сафонова
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-9391-6151>
методист комунального закладу «Донецький обласний
навчально-методичний центр психологічної служби системи освіти»,
м. Слов'янськ, Україна
olgasafo11@gmail.com

Ольга Юріївна Скиба
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-9654-080X>
методист комунального закладу «Донецький обласний
навчально-методичний центр психологічної служби системи освіти»,
м. Слов'янськ, Україна
olgaplaksiy@ukr.net

Анна Володимирівна Шамардіна
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-4604-5960>
методист комунального закладу «Донецький обласний
навчально-методичний центр психологічної служби системи освіти»,
м. Слов'янськ, Україна
annshamardina781@gmail.com

СТВОРЕННЯ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДІ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З ІНКЛЮЗИВНИМ НАВЧАННЯМ ШЛЯХОМ ЗАПРОВАДЖЕННЯ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ШКІЛЬНОЇ СЛУЖБИ ПОРОЗУМІННЯ

У оглядовій статті зазначено, що за останні роки в Україні пріоритетами розвитку системи освіти визначено демократизацію всіх ланок, повагу до психофізичних особливостей дитини, її індивідуальних освітніх потреб. Зазначені пріоритети, насамперед, реалізуються шляхом розбудови цілісної системи інклюзивного навчання в країні. Розглянуто проблеми, з якими стикаються учасники освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання. Екстрапольовано булінг в дитячому колективі як найбільш загрозливу у соціальному, індивідуальному та освітньому сенсах проблему. Способом попередження ситуацій булінгу в школах та створення безпечного освітнього середовища

запропоновано створення шкільних служб порозуміння. Теоретично обґрунтовано, що запропонована система профілактичної роботи у запобіганні булінгу дозволяє покращити соціально-психологічний мікроклімат, створюючи безпечне освітнє середовище для всіх учасників освітнього процесу, адже це налагоджений процес взаємодії медіатора, адміністрації школи, педагогічного колективу, учнів, батьків на шляху миробудування та ненасильницького спілкування.

Ключові слова: *інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, булінг, метод, профілактика насилля, безпечне освітнє середовище, шкільна служба порозуміння.*

Вступ. Сьогодення передбачає перебалансування української освіти, зміну акцентів та пріоритетів з процесу на результат. Порівнюючи освіту в Україні у перші роки незалежності та сьогодні, можна говорити, що вона зазнала суттєвих змін. Змінились способи викладання та подачі дітям інформації і найголовніше – змінюється саме ставлення до особистості дитини, її інтересів, потреб та нахилів. Наразі в країні докорінно змінюється освітня парадигма, освітня модель стає більш гуманістичною, відкривається шлях до реалізації прав і можливостей кожної дитини, яким передбачено рівний доступ до здобуття якісної освіти також і дітям з особливими освітніми потребами. Стаття 53 Конституції України проголошує: «Кожен має право на освіту. Повна загальна середня освіта є обов'язковою. Держава забезпечує доступність дошкільної, повної загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти в державних і комунальних закладах освіти» (Конституція України, 2016). Окрім цього, низкою чинних нормативно-правових актів України регламентуються питання модернізації та реформування всієї освітньої галузі та забезпечення прав і свобод дітей з особливими освітніми потребами: Закон України «Про освіту», Закон України про «Охорону дитинства» та ін. Саме тому ми можемо стверджувати, що одним із пріоритетних напрямів сучасної політики нашої держави у сфері освіти є запровадження інклюзивної моделі в більшості освітніх закладів країни.

Однак, впровадження інклюзивної освіти ускладнено багатьма чинниками: це і проблеми, пов'язані з підготовкою (перепідготовкою) педагогічних кадрів, які зможуть працювати в інклюзивних класах або групах, психологічною готовністю самої дитини з особливими освітніми потребами та її батьків (осіб, що їх

замінюють) до спільного навчання з нормотиповими дітьми, готовністю дітей у класі прийняти та бути толерантними до таких дітей. Наразі, існує багато труднощів, що перешкоджають реалізації ідеї інклюзії на рівні держави – серед них і недостатня матеріально-технічна база сучасних закладів освіти, невідповідність облаштування класу вимогам перебування в ньому дітей з особливими освітніми потребами, відсутність кабінетів психологічного розвантаження, відсутність транспорту для дітей з особливими освітніми потребами до школи тощо. Також реалізація інтеграційних процесів супроводжується низкою труднощів соціального характеру, насамперед неготовністю частини суспільства прийняти ідею інклюзивного навчання в цілому. Адже, на жаль, в нашому суспільстві існує постійний, непереборний страх одних людей перед кимось іншим, тим, хто виходить «за межі норми». У зв'язку із цим у нашому суспільстві поширеними є дискримінаційні тенденції по відношенню до осіб з інвалідністю, оскільки відмінності між людьми виносяться на передній план, а на задній – те спільне, що їх об'єднує; соціальні та психологічні статуси однієї групи істотно завищуються, а позитивні характеристики іншої нівелюються (Ставицький, 2015). Інтолерантність, ксенофобія, дискримінація, гандикапізм, булінг є тими явищами, що призводять до погіршення міжособистісних стосунків та руйнують суспільні відносини. Вони провокують зростання напруженості, появу конфліктів. Школярі, які перебувають в середовищі, в якому поширені такі небезпечні соціально-психологічні явища, позбавляються почуття безпеки, що призводить до руйнування міжособистісних стосунків та все глибшого загострення конфліктів (Ставицький, 2015). Саме усвідомлення складності та нагальності окреслених проблем активізує

педагогів до приділення особливої уваги створенню безпечного освітнього середовища в закладах освіти.

Проблеми, які актуалізуються у статті, також перебувають у центрі уваги багатьох українських і зарубіжних науковців та потребують подальшого ретельного вивчення. Питаннями створення безпечного інклюзивного простору в закладах освіти займалась низка дослідників. Так, А. Колупаєва (2007) у своїх працях досліджує питання організаційних механізмів оптимізації освітньої роботи інклюзивної школи, шляхів співпраці з родинами тощо. Вона зазначає, що модель інклюзивної освіти не може бути уніфікована, адже демонструє певну специфічність у кожному регіоні та спільноті, проте її основою є гуманітарна складова (с. 396). О. Василенко, звертає увагу на соціально-педагогічні умови адаптації молодших школярів з особливими освітніми потребами до навчання в закладі загальної середньої освіти, серед яких автор виділяє безпековий компонент активного пристосування дитини з особливими освітніми потребами до шкільного життя. Окрім того, наголошує, що систему педагогічних заходів слід спрямовувати насамперед на превенцію проблем, що можуть виникнути у дітей з особливими освітніми потребами на певних етапах їхнього соціального становлення (Василенко, 2010, с. 16). О. Чопік аналізує проблеми взаємин дітей з особливими освітніми потребами зі своїми однолітками та доходить висновку про те, що такі стосунки залежать від багатьох факторів: по-перше, індивідуальних особливостей психофізичного розвитку кожного учня в інклюзивному класі, по-друге, ставлення до проблеми інклюзивного навчання здорових дітей та їхніх батьків, по-третє, турбота класного керівника та вчителів та, по-четверте, рівень співпраці фахівців. Автор наголошує, що особливу увагу вчителів і класних керівників слід звертати на формування позитивних взаємин дітей та створення сприятливої атмосфери в інклюзивному колективі (Чопік, 2013, с. 14). О. Рассказова окреслює роль соціального педагога в інклюзивному освітньому середовищі, визначає його призначення як неодмінного компоненту розвитку соціальності учнів у закладі

освіти з інклюзивним навчанням, як посередника між особистістю і соціальним середовищем, в якому перебуває дитина. Гуманістична позиція соціального педагога в закладі освіти з інклюзивним навчанням, яка демонструє загострене почуття добра та справедливості, виявлення милосердя, почуття поваги до іншої людини, можливості здійснювати соціальну підтримку та захист, забезпечить успішну діяльність та вирішення широкого кола проблем, пов'язаних із дискримінацією та булінгом (Рассказова, 2014, с. 19).

Теми насильства, булінгу та цькування в дитячому середовищі досить давно вивчаються фахівцями. Одні з перших системних досліджень цих проблем належать науковцям скандинавських країн, серед яких: Д. Олвеус (1993), Н. Данкансон (1999) та інші. Завдяки цим дослідженням феномен булінгу став визнаним міжнародним соціально-психологічним і педагогічним співтовариством, а терміном «булінг» у науковій літературі стали позначати сукупність соціальних, психологічних і педагогічних проблем, пов'язаних із насильницьким жорстоким по відношенню до людини спілкуванням. Про актуальність цієї проблеми в сучасному суспільстві говорить той факт, що проблемі булінгу присвячено кілька великих національних і міжнародних серверів, таких як: Bullying.org, BullyingOnline, Stopbullying, Bullying.net тощо. Існують національні громадські організації для боротьби з булінгом, спеціально створені для дітей, педагогів і батьків.

Продовженням наукових пошуків щодо вирішення проблеми булінгу в інклюзивному освітньому середовищі, на нашу думку, є диверсифікація засобів системного попередження виникнення цього явища та визначення оптимальних шляхів створення безпечного освітнього середовища для учнів закладів середньої освіти. Саме це спонукало нас до здійснення дослідження з метою актуалізації подальших розвідок щодо пошуку шляхів попередження виникнення булінгу в інклюзивному освітньому середовищі, а також опису результатів системного впровадження Шкільної служби порозуміння як способу

створення безпечного освітнього середовища в інклюзивному просторі школи.

Методи дослідження. З метою концептуалізації понять висвітлених нами в статті, а також оцінювання стану досліджуваної проблеми були використані методи порівняльного аналізу, синтезу, узагальнення та систематизації кількісних даних.

Сучасна освітня політика України щодо дітей з особливими освітніми потребами. Аналіз міжнародної нормативно-правової бази з інтегрованого та інклюзивного навчання дітей свідчить про те, що права дітей з особливими освітніми потребами закріплені багатьма міжнародними документами: Декларацією про права осіб з інвалідністю, Всесвітньою програмою дій стосовно осіб з інвалідністю, Конвенцією про права дитини, Всесвітньою декларацією «Освіта для всіх», Стандартними правилами забезпечення рівних можливостей для осіб з інвалідністю та інших. Адже політика більшості цивілізованих держав світу відносно осіб з інвалідністю прагне будуватися на рівноправності та гарантіях спеціальних прав для забезпечення їхньої життєдіяльності (Богданов, 2002, с. 93).

Сьогодні в системі освіти України відбуваються зміни і започатковується багато позитивних тенденцій для реформування закладів освіти та впровадження інклюзивного навчання, а саме: Національною радою реформ визнано інклюзивне навчання одним із пріоритетів розвитку держави, адже згідно з 3-ю статтею Закону України «Про освіту» дітям з особливими освітніми потребами, як і всім іншим, гарантовано право на доступ до освіти та можливість отримувати досвід і знання. У Законі України «Про освіту» у статті 1 пункті 1 підпункті 12 надається рамкове визначення поняття інклюзивного навчання як системи освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників. Завдяки цьому термін починає широко вживатися як в низці нормативно-правових документів, так і у наукових дослідженнях. Зокрема, в роботах Л. Міщик (2012) наголошено, що інклюзія – це процес збільшення ступеня

участі всіх дітей у соціальному житті (с. 139). А. Колупаєва трактує його як «об'єднану освітню систему із надання належної освіти всім учням; повне залучення дітей з відмінними здібностями в різні аспекти шкільної освіти, які є доступними для інших дітей» (А. Колупаєва та ін., 2012а, с. 76). Національна асамблея людей з інвалідністю України визначає інклюзію як політику нашої держави щодо забезпечення максимально повної участі в життєдіяльності соціуму усім членам суспільства, незалежно від їхніх психофізичних особливостей.

Активізація вирішення проблеми впровадження інклюзивної освіти в Україні пов'язана, насамперед, із неухильно зростаючою кількістю дітей, які потребують корекційно-реабілітаційного навчання. Станом на 01.09.2014 року дітей, які потребували корекції фізичного та розумового розвитку, в Україні налічувалось понад 1 млн., що на той момент становило 12 % від загальної кількості дітей у країні. При цьому інклюзивною освітою було охоплено всього 5 % дітей з інвалідністю (Колупаєва та ін., 2007, с. 128). Таким чином, 95 % дітей з інвалідністю навчались в умовах спеціальних закладів освіти або не отримували освіти взагалі. Ситуація істотно змінилась завдяки прийнятому у вересні 2017 року Верховною Радою України Закону «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг». Таким чином, діти з особливими освітніми потребами можуть здобувати освіту зі своїми однолітками в інклюзивних групах (класах). Право вибору закладу освіти надано батькам (особам, що їх замінюють). Заклад освіти має забезпечити створення належних умов для повноцінної реалізації дитиною власних потенційних можливостей, включаючи дітей з особливими освітніми потребами. Завдяки цьому, станом на 1 січня 2020 року в інклюзивних класах вже навчається 19345 учнів із особливими освітніми потребами, що у 7 разів перевищує дані п'ятирічної давнини («Статистичні дані», 2020).

Таким чином, на сьогоднішній день державна освітня політика України націлена на реалізацію доступу всіх без винятку дітей, незалежно від їхніх психофізичних можливостей і

особливих освітніх потреб до одержання освіти в закладах освіти за місцем проживання, та створення необхідних умов для їхнього успішного навчання.

Явище булінгу як ключова загроза безпечному інклюзивному середовищу школи. На сучасному етапі реформування освіти вбачаємо, що заклади освіти функціонуватимуть не тільки як освітній ресурс, а й як простір розвитку особистості та співпраці здобувачів освіти з різними психофізичними особливостями. Саме тому з'являється необхідність створення у закладах освіти *безпечного освітнього середовища*, тобто сукупності відповідних умов, які унеможливають заподіяння учасникам освітнього процесу фізичної, майнової та/або моральної шкоди. Адже труднощі дітей з особливими освітніми потребами пов'язані не лише з відчуттями своїх фізичних недоліків, порушень розвитку, дискомфорту, переживаннями, але й з усвідомленням того негативного ставлення, з яким стикається людина у своєму оточенні, оскільки сприйняття дитини з особливими освітніми потребами, як такої, що багато чого не може робити та потребує допомоги інших, викликає почуття жалю, а іноді неприязні і огиди, що може виявлятися в жорстокому ставленні до неї та проявів булінгу.

Необхідно зазначити, що термін «булінг» (цькування – переслідування кого-небудь різними нападами, наклепами та ін., знущання з когось (Словник української мови, 1980, с. 259) тісно пов'язаний із такими категоріями, як: «наси́льство», «панування», «агресія (дії, спрямовані на порушення психічної або фізичної цілісності людини)» (Лушпай, 2013, с. 85). Поняття «булінг» сучасні науковці розуміють по-різному і трактують це поняття як:

1) соціальна взаємодія, через яку одна людина (іноді декілька) зазнає нападів іншої людини (іноді декількох) тривало, що викликає в неї стан безпорадності (Dancanson, 1999, с. 169);

2) сукупність соціальних, психологічних і педагогічних проблем, які охоплюють тривалий процес насилля стосовно індивіда, який не може захистити себе в певній ситуації (Лейн, 2001, с. 240);

3) поведінка, яка характеризується неодноразовими фізичними, психологічними, соціальними або вербальними нападами тих, чие становище формально або ситуативно вище за осіб, які не мають можливості захиститися, з наміром заподіяти страждання для досягнення власного задоволення (Besag, 1989). І. Малкіна-Пих (2006) визначає булінг як агресивну поведінку, що виражається у зловмисному переслідуванні, жорстокості, спробах образити і принизити людину, зазіхнути на її репутацію тощо (с. 108).

Отже, булінг – соціально-педагогічна, психологічна проблема сучасності, що виражається у психологічному тиску, жорстокому ставленні, фізичному насильстві, агресії, інших діях, вчинених з метою викликати страх, тривогу, підпорядкувати особу своїм інтересам. Типовими ознаками булінгу відповідно до Закону України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)» є: систематичність дій, що наносять психічну або фізичну шкоду та викликають у потерпілого почуття приниження, страху, тривоги, підпорядкування інтересам кривдника або спричинення соціальної ізоляції (Про внесення змін, 2019). Д. Ольвеус (1993) у публікації «Булінг в школі: що ми знаємо і що ми можемо зробити?» визначає типові риси сторін булінгу. Зокрема, булери відчують сильну потребу панувати, підпорядковувати собі інших; вони є дуже імпульсивними; часто зухвалі та агресивні навіть з дорослими; не виявляють співчуття до своїх жертв. Жертви булінгу, за спостереженням Д. Ольвеуса (1993), частіше вразливі, замкнуті; виявляють тривожність та невпевненість у собі, демонструють низьку самооцінку. Ситуації булінгу можна виявити за певною типовою поведінкою жертв: вони бояться самостійно йти до школи та зі школи, просять, щоб їх суводжували; в них порушується апетит, сон, спостерігається нервовий тик (Olweus, 1998).

Оскільки, за висновками науковців (Dancanson, 1999; Лушпай, 2013; Лейн, 2001; Olweus, 1998 та ін.), найбільш вразливими до булінгу є сором'язливі, а також діти, які, в силу різних життєвих обставин, «замкнуті в собі» та

«закриті для спілкування», які є в певному сенсі «особливими», то, на нашу думку, в інклюзивних закладах освіти, де навчаються діти з особливими освітніми потребами і часто у сприйнятті оточуючих «виходять за межі норми», більшу увагу слід приділяти саме усвідомленій системній профілактиці булінгу (цькуванню). Підтвердженням нашої позиції можуть виступати кількісні показники звернень школярів за допомогою у зв'язку із булінгом. Так, за даними Міністерства освіти і науки України, працівники психологічної служби системи освіти України прийняли 86,5 тис. запитів від учасників освітнього процесу щодо протидії булінгу (цькуванню) у закладах освіти. Зокрема, від батьків надійшло понад 27,7 тис. звернень, від педагогічних працівників — 23,1 тис., від дітей — 30,1 тис. та від інших зацікавлених осіб — близько 5,5 тис. звернень (*Про пріоритетні напрями роботи*, 2019).

Отже, на сьогоднішній день надзвичайно гостро постає проблема агресивних проявів у міжособистісних стосунках серед учнівської молоді. Тому, одним із головних завдань, що стоять перед педагогами та адміністрацією закладу освіти з інклюзивною формою навчання вбачаємо створення загальної позитивної атмосфери та безпечного освітнього середовища для всіх здобувачів освіти.

Профілактика булінгу дітей з особливими освітніми потребами шляхом створення Шкільних служб порозуміння. У листі комунального закладу «Донецький обласний навчально-методичний центр психологічної служби системи освіти» від 01.04.2020 року №01/03-66 «Методичні рекомендації щодо профілактики та виявлення булінгу (цькуванню) в закладах освіти» зазначено, що на агресивні та жорстокі прояви поведінки у дітей та учнівської молоді впливають наступні чинники: низький рівень виховання, байдужість з боку батьків; низький рівень правової культури та грамотності населення; негативний вплив ЗМІ на молодь; поширення культури насильства на телебаченні, в соціальних мережах, суспільстві; комп'ютерні ігри, що пропагують насильство (*Методичні рекомендації*, 2020). Знизити вплив зазначених чинників, на наше переконання, можливо шляхом

реалізації системної роботи з попередження та профілактики агресивних та жорстоких проявів поведінки у дітей. Серед найчастіше вживаних засобів є такі: роз'яснення про поняття та види булінгу; повідомлення про основні види відповідальності, котрі настають при вчиненні правопорушень та про наслідки, до яких може призвести подібна поведінка; пояснення учнівській молоді алгоритму дій у випадках цькування (зокрема, до кого можна звернутись за допомогою); наголошення, що випадки насильства в дитячому середовищі не є нормою, а фактично є злочином, і тому мають правові наслідки.

Одним із способів запобігання булінгу є створення та функціонування Шкільних служб порозуміння. *Шкільна служба порозуміння* – це команда підготовлених медіаторів (найчастіше старшокласники), які допомагають школярам розв'язувати конфлікти мирним шляхом, використовуючи в роботі методи (медіацію, коло), техніки (я-твердження, стратегію «виграш-виграш», перефразування тощо), і працюють над формуванням та налагодженням безпечної, комфортної атмосфери в закладі освіти. Адже всі учасники освітнього процесу мають різне бачення та підходи до вирішення будь-яких конфліктних ситуацій. А дітей, відповідно до їхніх вікових та психофізичних особливостей, необхідно вчити саме долати конфлікти, формувати моделі поведінки в конфлікті та показувати конструктивні шляхи виходу з конфліктних ситуацій. На наше переконання, коли над врегулюванням конфлікту працюють однолітки, до уваги береться думка кожного, діти можуть пережити ті емоції, які переживають люди в тих чи інших ситуаціях, поставити себе на місце іншого.

Методологічною основою розбудови таких служб є відновний підхід. За визначенням авторів Л. Адамчук, В. Андрєєнкова, Л. Волченко, Т. Войцях, О. Дацко, К. Левченко, Н. Лунченко, І. Марухіна, В. Мельничук, відновний підхід це – системний підхід до вирішення конфліктних ситуацій, який передбачає відновлення порушених конфліктом соціально-психологічного стану, зв'язків та відносин у житті його учасників/учасниць та їхнього соціального

оточення; виправлення спричиненої конфліктом шкоди (Адамчук та ін., 2018, с. 16). Безумовною перевагою застосування цього підходу в шкільній практиці є поступова реальна перебудова усієї системи шкільного життя, адже школа є найбільш консервативним соціальним інститутом, в якому дуже повільно відбуваються зміни її життєдіяльності. Саме реалізація програми з впровадження відновних практик дає можливість здійснення більш динамічних системних зрушень, до яких залучаються всі учасники освітнього процесу: адміністрація, вчителі, батьки, учні. Також не є винятком діти з особливими освітніми потребами, які мають можливість знайомитися з особливостями медіації, її сутністю та спрямованістю.

Метою діяльності Шкільних служб порозуміння є створення сприятливого клімату в освітньому середовищі школи, формування у дітей ненасильницької поведінки та розвиток вміння уникнення конфлікту, а в разі його виникнення, недопущення насильства. Серед ключових завдань, які вирішуються шляхом впровадження служб порозуміння, є: підвищення рівня вихованості учнів, їхньої толерантності, поваги до оточуючих; формування в учнів загальнокультурної компетентності, що передбачає засвоєння культурного історичного досвіду українського народу; формування моральних якостей (доброті, милосердя, співчуття, толерантності тощо). Оскільки взаємодія в закладах освіти нерідко пов'язана з конфліктогенними ситуаціями, особливо в колективах, де є діти з особливими освітніми потребами, то в межах діяльності Шкільних служб порозуміння доцільно застосовувати метод шкільної медіації як метод відновного підходу, що дозволяє ефективно попереджати й вирішувати конфліктні ситуації, правопорушення в дитячому колективі, створює безпечне освітнє середовище для всіх учасників інклюзивного освітнього процесу. Використання методу шкільної медіації дозволить задовольнити потреби здобувачів освіти, які навчаються в інклюзивних класах в безпеці, захищеності, стабільності, можливості приймати, адже головне завдання методу – розвиток уміння вести конструктивний діалог і

виходити з конфліктних ситуацій без «втрат», захищати свої інтереси й приймати іншу людину, визнаючи її право на захист власних інтересів (Шамликашвили та ін., 2014, с. 16). Це можливо завдяки дотриманню *принципів* медіації, які передбачають заборону насильницьких дій, образ, порушення конфіденційності та сприяють задоволенню потреб людини в захищеності (Шамликашвили, Хазанова, 2014, с. 26). В ракурсі ефективного використання засобів медіації наголошуємо на доцільності використання відновних практик у закладах освіти з інклюзивним навчанням, в яких у здобувачів освіти з особливими освітніми потребами не спостерігаються порушення інтелектуального розвитку та складні порушення розвитку, оскільки застосування медіації та відновних практик вимагає певних знань та вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

Одним із доцільних і ефективних методів вирішення складних конфліктогенних ситуацій, який активно використовується в рамках роботи Шкільної служби порозуміння, є *метод «Коло»* (наприклад, коло цінностей, коло вирішення проблем, коло прийняття рішень, тематичне коло та ін.). Завдяки застосуванню цього методу зацікавлені діти залучаються до вирішення проблеми, у них формується толерантне ставлення один до одного, забезпечується активна участь кожного з учасників освітнього процесу в обговоренні ситуації та прийнятті рішень. До заходів з використанням цього методу можуть бути залучені діти з різними здібностями, інтересами, соціальним положенням, фізичними можливостями, що є підставою для прийняття конструктивних колективних рішень щодо певних проблем або конфліктів.

У рамках проекту «Розвиток шкільних служб порозуміння в рамках Мережі правового розвитку», що стартував в закладах освіти України з 2012 року, заклади освіти Донецької області активно включилися в роботу. Фахівці психологічної служби області співпрацюють з представниками Ювенальної превенції ГУНП у Донецькій області та громадськими організаціями, які займаються питанням навчання методам відновного підходу. Відповідно до листа комунального закладу «Донецький обласний

навчально-методичний центр психологічної служби системи освіти» від 12.08.2020 року №01/03-130 «Пріоритетні напрямки діяльності психологічної служби у системі освіти Донецької області на 2020-2021 навчальний рік: методичні матеріали та рекомендації» станом на 01.06.2020 року в закладах освіти Донецької області створено 103 Шкільні служби порозуміння, фахівцями психологічної служби активно впроваджуються в освітній процес методи відновного підходу, а саме: здійснено 486 медіацій; проведено 1012 Кіл; охоплено 23364 здобувачі освіти, 6815 батьків, 2573 педагоги (*Пріоритетні напрямки*, 2020). Наведені дані вказують на спроможність Шкільних служб порозуміння до впровадження методів відновного підходу в закладах освіти та створення безпечного освітнього середовища для всіх його суб'єктів незалежно від їхнього психофізичного стану. Підставою для розгляду успішності Шкільних служб порозуміння є позитивний досвід проведення медіацій, відгуки батьків, адміністрації закладів освіти, самих здобувачів освіти за результатами застосування методу «Коло», зниження показників рівня агресії та конфліктності між учнями, поліпшення атмосфери в закладах освіти, самостійне врегулювання конфліктів між однолітками ненасильницьким шляхом. У ході профілактичної роботи за допомогою методів та технік відновного підходу здобувачі освіти стають більш толерантними та гуманнішими, приймаючи особливості розвитку (фізичні, емоційні, поведінкові) один одного, як наслідок, конфлікти між учнями на цьому ґрунті зменшуються. Окрім цього, за нашими спостереженнями, участь дітей з особливими освітніми потребами у роботі Шкільних служб порозуміння сприяє швидшій адаптації дитини до колективу однолітків, соціалізації, створює умови для самореалізації та розвитку здібностей, компетентностей, в тому числі і конфліктологічної.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Інклюзивна освіта – це значний крок вперед для нашої країни у плані реалізації прав дітей з особливими освітніми потребами та забезпечення їхнього повноцінного соціального розвитку. Проте існує низка проблемних питань,

які перешкоджають якісній реалізації цієї освітньої моделі: недостатня матеріально-технічна база сучасних закладів освіти, невідповідність облаштування класу вимогам перебування в ньому дітей з особливими освітніми потребами, неготовність частини суспільства прийняти ідею інклюзивного навчання загалом, професійна готовність педагогів до роботи в інклюзивних закладах, готовність дітей з особливими освітніми потребами та їхніх батьків (осіб, що їх замінюють) до інклюзії в шкільні колективи, готовність дітей в класі прийняти та бути толерантними до таких дітей, агресивне насильницьке спілкування з цими дітьми (булінг), яке завдає неоправданої шкоди їхньому психосоціальному здоров'ю. Саме усвідомлене системне впровадження заходів, які унеможливають заподіяння учасникам освітнього процесу фізичної, психічної, моральної або майнової шкоди – створення безпечного освітнього середовища – є нагальним пріоритетним завданням для інклюзивних закладів освіти. Одним із якісних шляхів створення безпечного освітнього середовища та подолання явища булінгу є розбудова мережі Шкільних служб порозуміння, спеціально підготовлених команд дітей-медіаторів, які допомагають одноліткам розв'язувати конфлікти мирним шляхом. Методологічною основою роботи таких служб є відновний підхід до вирішення конфліктних ситуацій. Найбільш часто використовуваним способом попередження й розв'язання конфліктних ситуацій може стати медіація, метод, застосування якого створює умови поліпшення клімату у класі або групі, освітньому закладі. Досвід запровадження таких служб у закладах освіти Донецької області дає підстави стверджувати про поступове розширення радіусу мережі служб (станом на 2020 рік – 103 служби з охопленням 23364 здобувачів освіти) та її ефективність з точки зору забезпечення для дітей з особливими потребами безпечних умов для їхнього навчання та соціального розвитку.

До основних питань, що потребують подальшої реалізації та опрацювання, ми відносимо організацію навчання якомога більшої кількості педагогічних працівників, у тому числі

фахівців психологічної служби, базовим навичкам медіації, альтернативного врегулювання спорів та застосування відновного підходу, а також залучення до цієї діяльності здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, і, при наявності знань, умінь, навичок, необхідних для оволодіння

методами й техніками врегулювання спорів та навичок медіації у зазначеній категорії дітей, створення мережі дітей-медіаторів з особливими освітніми потребами.

Література

- Богданов С. Соціальний захист інвалідів. Український та польський досвід; відп. ред. О. Палій. Київ : Основи, 2002. 93 с.
- Василенко О. М. Соціально-педагогічні умови адаптації молодших школярів з особливими потребами до навчання в загальноосвітній школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.05/ Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2010. 20 с.
- Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2007. 458 с.
- Колупаєва А. А., Софій Н. З., Найда Ю. М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навч.-метод. посіб. ; за заг. ред. Л. І. Даниленко. Київ, 2007. 128 с.
- Конституція України: станом на 1 верес. 2016 р./ Верховна Рада України. Харків : Право, 2016. 82 с.
- Лейн Д. А. Школьная травля (буллинг). Детская и подростковая психотерапия ; под редакцией Девида Лейна и Эндрю Миллера. Санкт-Петербург, 2001. С. 240–274.
- Лушпай Л. І. Шкільний булінг як різновид суспільної агресії /Наук. зап. Нац. ун-ту «Острозька академія». Сер. : Філологічна. 2013. № 33. С. 85. URL : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nznuoaf_2013_33_28.pdf.
- Малкина-Пых И.Г. Психология поведения жертвы. Справочник практического психолога. Москва : Эксмо, 2006. 1008 с.
- Методичні рекомендації щодо профілактики та виявлення булінгу (цькування) в закладах освіти: лист комунального закладу «Донецький обласний навчально-методичний центр психологічної служби системи освіти» від 01.04.2020 р. № 01/03-66. <https://dnmcps.com.ua/category/listi-dnmc-ps>.
- Мижа В. Виховання толерантності. *Освіта.ua*. 2008. URL: <https://ru.osvita.ua/school/method/technol/1117/>.
- Мищик Л. Інклюзивна освіта як умова соціалізації дітей-інвалідів у процесі навчання. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2012. №5. С. 139–142. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2012_5_32.
- Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню): Закон України від 18.12.2018 р. №2657-VIII. *Голос України*. 2019. 18 січ. (№ 11).
- Пріоритетні напрямки діяльності психологічної служби у системі освіти Донецької області на 2020–2021 навчальний рік: методичні матеріали та рекомендації: лист комунального закладу «Донецький обласний навчально-методичний центр психологічної служби системи освіти» від 12.08.2020 р. №01/03-130. URL : <https://dnmcps.com.ua/category/listi-dnmc-ps>.
- Про пріоритетні напрями роботи психологічної служби у системі освіти на 2019/2020 н.р. Лист Міністерства освіти і науки України від 18.07.2019 № 1/9-462 URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5d5/509/cce/5d5509cced971281731392.pdf>
- Рассказова О. І. Теорія та практика розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2014. 44 с.
- Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. Київ: Наукова думка, 1970–1980. С. 259.
- Ставицький О. О. Особливості сприйняття інвалідизованими ставлення соціуму до себе. *Психологічні перспективи*. 2015. №25. С. 207–217. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppst_2015_25_21.
- Статистичні дані. Міністерство освіти і науки України, 2020. URL : <https://mon.gov.ua/ua/statistichni-dani>

- Чопік О. В. Формування взаємин дітей з вадами опорно-рухового апарату із здоровими ровесниками в умовах інклюзивного навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.03 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2013. 18 с.
- Шамликашвили Ц. А., Хазанова М. А. Метод «школьная медиация» как способ создания безопасного пространства и его психологические механизмы. *Психологическая наука и образование*. 2014. № 2. С. 26–33.
- Besag V. E. *Bullies and Victims in Schools*. Milton Keynes : Open University Press, 1989.
- Dancanson N. *Sexual Bullying: Gender Conflict and Pupil Culture in Secondary Schools*. Routledge, 1999. 177 p.
- Olweus D. *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers, 1993. (Published in Spanish in 1998 as *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata.).

References

- Bohdanov, S. (2002). Social protection of the disabled. Ukrainian and Polish experience. *Osnovy* (ukr).
- Vasylenko, O. M. (2010). Socio-pedagogical conditions of adaptation of junior schoolchildren with special needs to study in secondary school: Synopsis of PhD thesis Luhansk Taras Shevchenko National University. (ukr).
- Kolupaieva, A. A. (2007). Pedagogical bases of integration of schoolchildren with features of psychophysical development in general educational institutions: monograph. Kyiv: Pedagogical thought (ukr).
- Kolupaieva, A. A., Sofii, N. Z., & Naida, Yu. M. Danylenko, L. I. (2007). *Conceptual aspects of inclusive education* / Inclusive school: features of organization and management: manual. (ukr).
- Constitution of Ukraine: as of September 1. 2016 / The Verkhovna Rada of Ukraine. Right (ukr).
- Lejn, D. A. (2001). School bullying. Child and adolescent psychotherapy (rus).
- Lushpai, L. I. (2013). School bullying as a kind of social aggression / Scientific Notes of Ostroh Academy National University. Ser.: Philological Sciences. http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nznuoaf_2013_33_28.pdf (ukr).
- Malkina-Pyh, I. G. (2006). Psychology of victim behavior. Handbook of practical psychologist. Exmo (rus).
- Methodical recommendations on prevention and detection of bullying (harassment) in educational institutions: a letter from the communal institution "Donetsk Regional Educational and Methodological Center of the Psychological Service of the Education system" from 01.04.2020 r. №01/03-66. <https://dnmcps.com.ua/category/listi-dnmc-ps> (ukr).
- Myzha, V. (2008). Education of tolerance. Osvita.ua. <https://ru.osvita.ua/school/method/technol/1117/> (ukr).
- Mishchuk, L. (2012). Inclusive education as a condition for the socialization of children with disabilities in the learning process. Collection of academic papers of the Khmelnytsky Institute of Social Technologies of the University "Ukraine" № 5. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2012_5_32 (ukr).
- On Amendments to Certain Legislative Acts of Ukraine Concerning Counteraction to Bullying: Law of Ukraine of December 18, 2018 №2657-VIII. Voice of Ukraine. (№ 11) (ukr).
- Priority directions of activity of psychological service in the system of education of Donetsk region for 2020–2021 academic year: methodical materials and recommendations: a letter from the communal institution "Donetsk Regional Educational and Methodological Center of the Psychological Service of the Education system" of 12.08.2020. №01/03-130. <https://dnmcps.com.ua/category/listi-dnmc-ps> (ukr).
- On the priority areas of the psychological service in the education system for 2019/2020 academic year. Letter from the Ministry of Education and Science of Ukraine of July 18, 2019 № 1/9-462 <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5d5/509/cce/5d5509cced971281731392.pdf> (ukr).

- Rasskazova, O. I. (2014). Theory and practice of development of students' sociality in the conditions of inclusive education: Synopsis of PhD thesis (ukr).
- Bilodid, I. K. (Ed). (1970). The dictionary of the Ukrainian language: in 11 volumes. / Academy of Sciences of the UkSSR. Institute of Linguistics. Scientific thought (ukr).
- Stavytskyi, O. O. (2015). Features of the disabled people's perception of the attitude of society to themselves. Psychological perspectives. № 25. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppst_2015_25_21 (ukr).
- Statistical Data (2020). Ministry of Education and Science of Ukraine. <https://mon.gov.ua/ua/statistichni-dani> (ukr).
- Chopik, O. V. (2013). Formation of relations of children with musculoskeletal disorders with healthy peers in the conditions of inclusive education/ Synopsis of PhD thesis: National Pedagogical Dragomanov University. (ukr).
- Shamlikashvili, C. A. & Hazanova, M. A. (2014). The method of "school mediation" as a way to create a safe space and its psychological mechanisms. *Psychological science and education*. № 2 (rus).
- Besag, V. E. (1989). *Bullies and Victims in Schools*. Milton Keynes : Open University Press (eng).
- Dancanson, N. (1999). *Sexual Bullying: Gender Conflict and Pupil Culture in Secondary Schools*. Routledge (eng).
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers. (Published in Spanish in 1998 as *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata.) (eng).

СОЗДАНИЕ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ С ИНКЛЮЗИВНЫМ ОБУЧЕНИЕМ ПУТЕМ ВНЕДРЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ШКОЛЬНОЙ СЛУЖБЫ СОГЛАСИЯ

Наталья Лугинец, директор, Коммунальное учреждение «Донецкий областной учебно-методический центр психологической службы системы образования», Славянск, Украина

Ирина Павливская, методист, Коммунальное учреждение «Донецкий областной учебно-методический центр психологической службы системы образования», Славянск, Украина

Ольга Сафонова, методист, Коммунальное учреждение «Донецкий областной учебно-методический центр психологической службы системы образования», Славянск, Украина

Ольга Скиба, методист, Коммунальное учреждение «Донецкий областной учебно-методический центр психологической службы системы образования», Славянск, Украина

Анна Шамардина, методист, Коммунальное учреждение «Донецкий областной учебно-методический центр психологической службы системы образования», Славянск, Украина

В статье указано, что за последние годы в Украине определены новые приоритеты развития системы образования. Одним из приоритетов развития признано инклюзивное обучение, что является основным фактором реформирования системы образования и воспитания детей с особыми образовательными потребностями. Рассмотрены проблемы, с которыми сталкиваются участники образовательного процесса в условиях инклюзивного обучения, одной из таких проблем указан буллинг в детском коллективе. Обосновано, что система профилактической работы в предотвращении буллинга, создание Школьных служб согласия и внедрения восстановительного подхода позволяет улучшить социально-психологический микроклимат, создавая безопасную среду для всех участников образовательного процесса, ведь это отлаженный процесс взаимодействия медиатора, администрации школы, педагогического коллектива, учащихся, родителей на пути миростроительства и ненасильственного общения.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, буллинг, метод, профилактика насилия, безопасная образовательная среда, школьная служба согласия.

**CREATING SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS THAT
IMPLEMENT INCLUSIVE EDUCATION BY INTRODUCING SCHOOL MUTUAL UNDERSTANDING SERVICE
IN THEIR LEARNING PROCESS**

Natalia Luhinets, Director, Communal Institution «Donetsk Regional Educational and Methodological Center of the Psychological Service of the Education System», Sloviansk, Ukraine

Iryna Pavlivska, Methodologist, Communal Institution «Donetsk Regional Educational and Methodological Center of the Psychological Service of the Education System», Sloviansk, Ukraine

Olha Safonova, Methodologist, Communal Institution «Donetsk Regional Educational and Methodological Center of the Psychological Service of the Education System», Sloviansk, Ukraine

Olha Skyba, Methodologist, Communal Institution «Donetsk Regional Educational and Methodological Center of the Psychological Service of the Education System», Sloviansk, Ukraine

Anna Shamardina, Methodologist, Communal Institution «Donetsk Regional Educational and Methodological Center of the Psychological Service of the Education System», Sloviansk, Ukraine

The article notes that in recent years Ukraine has identified new priorities for the development of its education system. Since 2018, the concept of the New Ukrainian School has been introduced in general secondary education institutions. There has been created an appropriate legal framework, and practical reforms in the field of education have begun, i.e. the Ukrainian school must change radically. One of the priorities of the state's development is inclusive education, which is one of the main factors in reforming the system of institutional care and upbringing of children in Ukraine. This means that in general educational institutions in classrooms different children will learn and interact together, including children with special educational needs. The goal of educational institutions is the all-round development of any child, creating conditions for the assimilation of effective models of behavior with peers, taking into account all the features of the development of each individual child. However, frequent occurrences of violence, bullying and a high level of conflict among peers do not allow schoolchildren to fully achieve their goals. The article considers the problems that students may face during the educational process in inclusive learning institutions; one of the issues is bullying in the children's community. The authors analyzed the legislation of Ukraine on combating bullying. They outlined the measures of preventive work of teachers to prevent bullying. As a result, the prevention of bullying in educational institutions contributes to the improvement of the microclimate in communities and the creation of a safe educational environment in educational institutions. The establishment of school services of mutual understanding and implementation of a restorative approach can improve the socio-psychological microclimate in school (or higher educational institution) communities, creating a safe environment for all participants of the educational process, because it is a well-established process of interaction between mediators, an efficient way of peacebuilding and nonviolent communication.

Keywords: inclusive education, children with special educational needs, bullying, method, violence prevention, safe educational environment, school mutual understanding services.

Авторський внесок кожного із співавторів: Лугінець Н. В. – 20 %, Павлівська І. М. – 20 %, Сафонова О. В. – 20 %, Скиба О. Ю. – 20 %, Шамардіна А. В. – 20 %.

Стаття надійшла до редакції / Received 30.10.2020

Прийнята до друку / Accepted 13.11.2020

Унікальність тексту 87,1 % (Unicheck ID 1006932865)

© Лугінець Наталя Вікторівна, Павлівська Ірина Миколаївна, Сафонова Ольга Володимирівна,
Скиба Ольга Юріївна, Шамардіна Анна Володимирівна, 2020.

РОЗДІЛ 2. ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА CHAPETR 2. VOCATIONAL EDUCATION

DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3-6>
УДК 378.091.2:613(045)

Світлана Степанівна Волкова
ORCIDiD <https://orcid.org/0000-0002-4336-1792>
кандидат педагогічних наук, професор,
професор кафедри фізичної реабілітації,
Хортицька національна академія,
м. Запоріжжя, Україна
phystherapy2017@gmail.com

ОПАНУВАННЯ ЗДОБУВАЧАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИМИ ТЕХНОЛОГІЯМИ ЗАСОБАМИ ДИСЦИПЛІНИ «ЗАГАЛЬНА ТЕОРІЯ ЗДОРОВ'Я ТА ОСНОВИ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ»

Оглядово-методична стаття присвячена обґрунтуванню необхідності опанування студентами здоров'язберігаючими технологіями у процесі їхнього навчання у закладі вищої освіти. Доведено, що формування механізму бути здоровим, гармонійно розвиненим, вести раціональний, з позиції збереження здоров'я, спосіб життя є важливим фактором розвитку сучасного суспільства. Адже рівень здоров'я населення визначає національну безпеку країни і її національне багатство.

Засобом опанування студентами здоров'язберігаючими технологіями в освітньому процесі закладу вищої освіти визначено спеціально розроблену програму дисципліни «Загальна теорія здоров'я та основи здорового способу життя». Досвід впровадження цієї програми зі студентами спеціалізацій 017 Фізична культура і спорт, 014 Середня освіта (Фізична культура), 227 Фізична терапія, ерготерапія протягом 2019/2020 навчального року свідчить про те, що вона сприяє засвоєнню студентами знань щодо технологій збереження власного здоров'я, а також формує мотивацію для подальшого використання методів та засобів збереження, укріплення та вдосконалення власного здоров'я.

Ключові слова: здоров'я, здоров'язберігаючі технології, здоровий спосіб життя, студент, навчальна дисципліна.

Вступ. Офіційні дані свідчать, що стан здоров'я населення України за останні роки погіршився. Зокрема, за даними Статистичного щорічника України (2017), захворюваність складає 62895 випадків на 100 тисяч населення, а загальна тривалість життя складає: 66 років у чоловіків та 76 років у жінок. Окреслений стан у більшій мірі зумовлений зниженням ціннісного ставлення населення до здоров'я, недостатністю усвідомлення кожною людиною потреби у зміцненні власного здоров'я та систематичного використання здоров'язберігуючих технологій. М. Амосов (2002), К. Гордєєва (2018), Н. Завидовська (2020) та інші у своїх наукових

розвідках доводять, що в усіх економічних системах фактором суспільного розвитку є потреба у здоров'ї. Формування механізму бути здоровим, гармонійно розвиненим, вести раціональний, з позиції збереження здоров'я, спосіб життя є важливим фактором сучасного суспільства і здоров'я населення та визначає національну безпеку країни і її національне багатство. Зокрема, М. Амосов (2002) стверджує: рівень здоров'я людини – це інтенсивність прояву її життя в нормальних умовах середовища, що визначається тренуваністю структур організму, якість здоров'я – це сума резервних можливостей основних функціональних систем людини. Автор

наголошує на тому, що людина, частіше за все хворіє від лінощів та жадібності, але іноді від нерозумності. Адже для того, щоб бути здоровим, необхідно докласти зусиль, величина яких визначається мотивацією (Амосов, 2002, с. 16). Особистісну відповідальність за власне здоров'я підкреслюють також К. Байер та Л. Шейнберг (2016), наголошуючи на тому, що мотиви здоров'язберегаючого способу життя формуються системою наукових знань, вмінь та навичок. Саме шляхом поступового формування усвідомленого ставлення молодого покоління до власного здоров'я можливо докорінно змінити ситуацію в країні на краще. Тим більше, за даними статистичних наукових досліджень було виявлено, що переважна більшість української молоді активно вербалізує проблему здоров'язбереження. Так, за даними К. Гордеєвої (2018, с. 74), молоді люди впевнені, що їхній стан здоров'я безпосередньо залежить від таких факторів, як: наявність шкідливих звичок (88,5 %), особистого ставлення до власного здоров'я (75,7%), правильного харчування (73,6%), систематичності занять фізичною культурою і спортом (62,2%) та правильного режиму дня (51,5%). Проблема полягає у відсутності загальнодержавної системи опанування молодого людиною здоров'язбережувальними технологіями, розширення спектру їхньої обізнаності щодо власного здоров'я. Адже в епоху глобалізації та віртуалізації знань людина на різних етапах вікового розвитку отримує фрагментарну, безсистемну, часто не точну та суперечливу інформацію щодо технологій збереження здоров'я. А розбудова якісного здоров'язбережувального середовища та реалізації здоров'язбережувальних технологій потребує, по-перше, особистого переконання та сформованої цінності здоров'я організаторів системи та, по-друге, їхньої якісної теоретичної підготовки. На наше переконання, ключову роль у цьому процесі мають грати саме заклади освіти, ресурсні можливості яких дозволяють поступово формувати особу відповідального громадянина України, що цінує власне здоров'я та здатен реалізувати здоров'язбережувальні технології у своєму житті.

Зазначимо, що проблема розбудови такої системи, а також зміст, сутність та складові здоров'язбережувальних технологій є предметом багатьох сучасних наукових досліджень. Так, питанням методології та теорії формування здоров'я сучасної особистості приділено увагу М. Гончаренко (2015), Г. Грибан (2019) та іншими. Особливої уваги в контексті нашого дослідження заслуговують праці вчених, присвячені актуалізації ролі закладів освіти у вирішенні питання здоров'язбереження населення України. Так, досвід розробки та використання здоров'язбережувальних технологій на основі теорії та методики фізичного виховання підростаючого покоління представлені у працях таких науковців, як: Н. Башавець (2012), М. Носко (2014), М. Дутчак (2015) та інших. Роботи П. Бочкова (2020) містять дослідження технологій та педагогічних тактик коригування окремих труднощів у здоров'ї дітей. У монографії «Здоров'язбережувальні технології в освітньому середовищі» М. Рибалко (2019) обґрунтовано класифікацію здоров'язбережувальних технологій.

Низка наукових робіт присвячена питанням розбудови системи здоров'язбереження в закладах вищої освіти. Зокрема, в роботах Г. Грибан (2019, с. 336–341) розкрито питання управління оздоровчою діяльністю здобувачів закладів вищої освіти; в роботах Н. Завидівської та О. Завидовської (2020, с. 168–172) обґрунтовані шляхи формування здоров'язбережувального стилю поведінки здобувачів вищої освіти; в роботах К. Гордеєвої (2018) вивчено феномен відповідального ставлення студентів до здоров'я; в дослідженнях О. Школи (2018 С. 58–61), М. Скоромної (2013) міститься методика впровадження в освітній процес закладу вищої освіти здоров'язбережувальних технологій. Ґрунтовність та змістовність представлених у науковій літературі розробок є підставою для утвердження думки про позитивні системні зрушення за напрямком підвищення свідомості населення України щодо збереження здоров'я, зокрема, шляхом активізації ролі закладів вищої освіти у цьому питанні.

Серед ресурсних можливостей закладів вищої освіти щодо здоров'язбереження є включення в освітні програми різних спеціалізацій дисциплін, спрямованих на розширення уявлень студентів про здоров'я та опанування технологіями його збереження. До переліку таких дисциплін відносимо програму дисципліни «Загальна теорія здоров'я та основи здорового способу життя».

Мета статті: обґрунтувати актуальність проблеми опанування сучасними студентами здоров'язберігаючими технологіями, розкрити зміст дисципліни «Загальна теорія здоров'я та основи здорового способу життя» та виявити її вплив на формування свідомого ставлення студентів до власного здоров'я в освітньому процесі закладу вищої освіти.

Методи: з метою обґрунтування актуальності опанування студентами технологій збереження здоров'я були використані теоретичні методи – аналіз та систематизація результатів дослідження сучасних науковців з проблеми вивчення; емпірично-діагностичні методи (бесіди та анкетування) дозволили виявити ефективність впровадження запропонованої нами дисципліни.

Результати дослідження та обговорення. Нова якість вищої освіти, яка забезпечила б розвиток сучасного українського суспільства, його національну безпеку і багатство може бути досягнута, зокрема, при створенні певних умов організації освітнього процесу закладів вищої освіти, який буде спрямовуватись на збереження, зміцнення і формування здоров'я суб'єктів процесу. Це передбачає реалізацію низки заходів: створення сприятливих здоров'язберігаючих умов для навчання здобувачів освіти; оптимальну, відповідно до гігієнічних норм, організацію освітнього процесу; організацію повноцінного та раціонального рухового режиму. Я. Іванушко (2012) рефлексує ці заходи саме з позиції здоров'язберігаючих технологій. З цієї ж позиції Н. Скоромна (2013, с. 104–108) стверджує, що здоров'язберігаючі технології – це система заходів, що включають взаємозв'язок і взаємодію усіх факторів освітнього середовища та спрямовані на збереження здоров'я здобувачів освіти на всіх етапах їхнього навчання.

Я. Іванушко (2012) екстраполює захисно-профілактичні технології (ті, що спрямовуються на захист від несприятливих для здоров'я санітарно-гігієнічних умов тощо), компенсаторно-нейтралізуючі (ті, що спрямовуються на нейтралізацію несприятливих впливів зовнішнього середовища, зокрема, адекватний руховий режим), стимулюючі (ті, що активізують власні ресурси організму, зокрема здорове харчування тощо). Окрім цього, С. Грищенко та Т. Богатирьова (2012) виділяють технології навчання здоров'я (способи розширення обізнаності у питаннях власного здоров'я, вироблення життєвих навичок тощо) та технології виховання культури здоров'я (виховання свідомого ставлення до здоров'я, розвиток цінностей здоров'язбереження). Ґрунтуючись на результатах представлених вище досліджень припускаємо, що серед переліку технологій навчання здоров'я доцільно розглядати спеціально розроблені освітні програми (проекти), зміст яких спрямований на вирішення питання здоров'язбереження. Цінність спеціально розроблених програм, які реалізують завдання розширення обізнаності у питаннях здоров'я, а також розвитку свідомого ставлення до здоров'я, доведена також в роботах Н. Коцур (2006, с. 136), яка наголошує на важливості розробки та реалізації вузькоспрямованих спеціальних програм. Такі програми у контексті системи вищої освіти, з нашої точки зору, можуть бути як позанавчального виховного плану, так і структурно входити до переліку базових або вибіркових дисциплін освітніх програм спеціалізацій за різними професіями. Важливим чинником виступає зміст та практична спрямованість цих програм, їхнє налаштування на розвиток у студентів ціннісного ставлення до здоров'я та набуття ними досвіду застосування захисно-профілактичних, компенсаторно-нейтралізуючих та стимулюючих здоров'язберігаючих технологій. Зміст таких програм має містити інформацію щодо загальних питань: «здоров'я, як єдності фізичного, психічного, духовного аспектів», «людина як цілісна психосоматична система», «технології збереження здоров'я: фізична культура,

оптимальне харчування, попередження виникненню шкідливих звичок» тощо.

На набуття відповідних знань та умінь у студентів спрямована дисципліна «Загальна теорія здоров'я та основи здорового способу життя», яку включено до навчальних планів спеціальностей: 017 Фізична культура і спорт; 014 Середня освіта (Фізична культура), 227 Фізична терапія, ерготерапія Хортицької національної академії (м. Запоріжжя). Протягом 2019/2020 н. р. нами була реалізована програма цієї дисципліни з 79 студентами трьох студентських груп вказаних спеціальностей. Метою цього навчального курсу було надання студентам достатнього об'єму практичних і теоретичних знань про загальну теорію здоров'я та основ здорового способу життя. Відповідно, завдання роботи передбачали розгляд теоретичних основ соматичного, психічного, репродуктивного, духовного здоров'я; опанування засобами визначення кількісної оцінки власного здоров'я; засвоєння студентами технологій й методів формування та збереження здоров'я. Передбачено формування у студентів таких компетентностей, як: здатність до фізичного та психічного саморозвитку; здатність самостійно аналізувати стан здоров'я; здатність приймати відповідальні рішення; здатність робити усвідомлений вибір щодо здорового способу життя; здатність діяти в умовах середовища, зберігаючи власне здоров'я. Реалізація мети та завдань відбувається через засвоєння системи знань за темами 1–17.

Тема 1. «Здоров'я і хвороба». Зміст теми передбачає розгляд таких підтем: здоров'я і хвороба – основні категорії наукового пізнання в медицині; характеристика здоров'я на засадах нормології; «фізіологічна норма» як «функціональний оптимум»; стан втоми; патології та норми як критерії оцінки здоров'я; здатність індивіда здійснювати свої біологічні та соціальні функції; поняття «кількість здоров'я»; альтернативна оцінка «здоровий» або «хворий»; сутність здоров'я; прояви здоров'я формують ту чи іншу ступінь благополуччя – фізичного, душевного і соціального; відчуття благополуччя лежить в основі якості життя індивіда; перехідні стани; основна ознака перед хвороби.

Тема 2. Суспільне (популяційне) здоров'я. Зміст теми передбачає розгляд таких підтем: показники, що пов'язані з політикою в галузі охорони здоров'я; соціально-економічні показники; надання медичного обслуговування; реабілітація – комплекс медичних, педагогічних, професійних, соціальних і юридичних заходів; рекреація; поведінка самозбереження; фізіологічні резерви; фізичні якості; фізичний стан.

Тема 3. Людина як система. Зміст теми передбачає розгляд таких підтем: система, сукупність елементів і зв'язків між ними; пірамідальна система; відкриті (частково), складні, нерівноважні, нелінійні системи; здоров'я і його механізми з позиції системного підходу; внутрішній стан здоров'я; об'єктивне здоров'я і суб'єктивне здоров'я; платформа синології; енергетичні можливості системи «Людина»; сенс внутрішнього системного порядку системи «Людина».

Тема 4. Соматичне (фізичне) здоров'я. Зміст теми передбачає розгляд таких підтем: гомеостаз, адаптація, резистентність, реактивність, репарація, регенерація, біоритми, онтогенез; здоров'я – динамічний стан людини; процес самоорганізації.

Тема 5. Репродуктивне здоров'я (санологічні аспекти). Зміст теми передбачає розгляд таких підтем: оцінка репродуктивного здоров'я; показники для оцінки репродуктивної функції жінки; показники для оцінки репродуктивної функції чоловіка; профілактика порушень, що знижують репродуктивне здоров'я; профілактика венеричних захворювань; регулювання дітонародження.

Тема 6. Психічне здоров'я (санологічні аспекти). Зміст теми передбачає розгляд таких підтем: працездатність, пластичність, гармонійність психіки, адаптування до суспільства; «Я-концепція»; соціальна адаптація – показник психічної та поведінкової адекватності; порушення психічного здоров'я; психічний стрес; прояви стресу; механізм запуску психічного стресу; позитивна емоція – це сигнал про задоволення потреби.

Тема 7. Духовні аспекти здоров'я. Особлива діяльність свідомості; категорія – духовність;

критерії добра і зла, мотиви поведінки людини по відношенню до себе та навколишнього світу; якість життя; поняття соціального функціонування.

Тема 8. Основні принципи формування здоров'я. Зміст теми передбачає розгляд таких підтем: управління здоров'ям; формування фізичного здоров'я; внутрішньоутробний період; управління процесом формування здоров'я у різні фазі розвитку; основні принципи формування психічного здоров'я; психічна адаптація до соціуму; своєчасна профілактика психоемоційних стресів, психокомплексів, неврозів.

Тема 9. Проблеми здорового способу життя в сучасному суспільстві. Зміст теми передбачає розгляд таких підтем: фізіологічна норма здоров'я; здоров'я і хвороба; «екологія внутрішнього середовища людини»; здоровий спосіб життя; вплив цивілізації на здоров'я людини. Спосіб життя як основа здоров'я. Об'єктивна і суб'єктивна оцінка здоров'я.

Тема 10. Здоров'я та фізична культура. Зміст теми передбачає розгляд таких підтем: рухова активність – генетично обумовлена біологічна потреба; потреби рухової активності; вісцерально-моторні рефлексії; гіподинамія і здоров'я; підвищення загальної та спеціальної працездатності; енергетичне правило скелетних м'язів І. Аршавського; характеристика основних оздоровчих засобів фізичного виховання; оздоровча система П. М. Амосова.

Тема 11. Основи оптимального харчування. Зміст теми передбачає розгляд таких підтем: біологічна роль харчування; основи оптимального харчування; їжа сучасної людини; оцінка продуктів харчування; потреба організму в структурних одиницях їжі і води; режим оптимального харчування; вегетаріанство та інші типи харчування.

Тема 12. Імунітет і здоров'я. Функції імунної системи. Зміст теми передбачає розгляд таких підтем: специфічний та неспецифічний імунітет; характеристика і профілактика алергічних реакцій; еволюційні основи й фізіологічні механізми терморегуляції; хімічна та фізична терморегуляція; фактори ризику застудних захворювань; зовнішня температура та її роль у

терморегуляції; зміни температури тіла при застудних та інфекційних захворюваннях; симптоми застуди; принципи та методика загартування; засоби загартування; термінова профілактика застуд; загартування як метод профілактики захворювань.

Тема 13. Методи дослідження стану здоров'я людини. Зміст теми передбачає розгляд таких підтем: медико-біологічні методи дослідження; оцінка суб'єктивних станів людини; сон і харчування – складові стану здоров'я; методики проведення функціональних проб з фізичним навантаженням.

Тема 14. Шкідливі звички. Зміст теми передбачає розгляд таких підтем: поширення вживання шкідливих речовин; вплив шкідливих речовин на здоров'я; методи позбавлення шкідливих звичок; профілактика шкідливих звичок.

Тема 15. Сім'я і здоров'я. Зміст теми передбачає розгляд таких підтем: пріоритети сімейного життя; планування родини; підготовка до батьківства; аборт та його можливі наслідки; особливості протікання вагітності; медико-біологічні основи вагітності; мати та плід як єдине ціле; пологи; вплив шкідливих звичок на здоров'я матері і дитини; термін першого грудного годування.

Тема 16. Забезпечення здоров'я дитини у віковому аспекті. Зміст теми передбачає розгляд таких підтем: особливості грудного віку; психічний взаємовплив матері і дитини; годування немовляти; стимуляція самостійності; профілактика церебрального паралічу; особливості раннього дитинства; анатомо-фізіологічні особливості першого дитинства (3-7 років); друге дитинство (7-10 років); психічне тренування; режим дня учня; норми рухової активності; статеве виховання у сім'ї; статева освіта; навчання основ здорового способу життя; шкідливі звички і здоров'я молодшого школяра; анатомо-фізіологічні особливості підліткового віку (11–16 років); поняття про біологічний та паспортний вік; фізичний стан підлітка, порушення постави; харчування підлітка; особиста гігієна; профілактика венеричних захворювань; юнацький вік його особливості (до 18 років).

Тема 17. Можливості організму студента. Зміст теми передбачає розгляд таких підтем: руховий режим студента; психічні навантаження; умови харчування; можливості студента; принцип функціонального надлишку організму людини; необмеженість можливостей людини.

Завдяки поєднанню теоретичних та практичних занять у процесі вивчення дисципліни студенти закріплюють здатність визначати та аргументувати зміст понять: «соматичне здоров'я», «психічне здоров'я», «репродуктивне здоров'я», «духовне здоров'я», «здоровий спосіб життя» та інших; окрім цього, визначати складові оздоровчих систем фізичного виховання, характеризувати сучасні концепції оптимального харчування та називати критерії працездатності людини. Завдяки міцній мотиваційній складовій курсу студенти навчаються аргументувати та визначати вплив шкідливих звичок на організм людини та окреслювати роль родини в цьому питанні; набувають впевненості у реалізації здоров'язбережувальних технологій у власному житті. Серед практичних навичок, яких набувають студенти, є такі: вміння оцінювати функції кардіореспіраторної системи, складати оздоровчо-фізкультурні комплекси, оцінювати масу тіла, проводити та оцінювати функціональні проби з фізичними навантаженнями, складати індивідуальну програму здорового способу життя.

З досвіду впровадження дисципліни «Загальна теорія здоров'я та основи здорового способу життя» зазначимо, що саме практична складова курсу викликає особливий інтерес здобувачів освіти, а окремі вміння, яких набули протягом навчання, вони визначають як такі, що по-перше, відіграють важливу роль у становленні свідомої здоров'язбережувальної особистісної позиції (87 % опитаних), а по-друге, є життєво важливими компетентностями, які можуть зберегти життя (76 % опитаних). Наприклад, виконання вправи з дослідження факторів ризику інфаркту міокарда у п'яти осіб різного віку (за дев'ятьма параметрами: вік, стать, генетична схильність, ставлення до стресу, рівень артеріального тиску, особливості харчування, рухова активність, маса тіла) стимулювало інтерес до подальшої поглибленої роботи з дисципліни, адже студенти відчули, що можуть

самостійно визначати кількісний фактор ризику за шкалою, аналізувати отриманий показник і обґрунтовувати програму профілактики інфаркту міокарда для конкретної людини. Ще одне завдання – «Родинне дерево», під час якого студентам було потрібно зібрати первинний анамнез на основі опитування близьких родичів, проаналізувати його за критеріями здоров'я та розробити програму профілактики виникнення «сімейних» відхилень у стані здоров'я – виявилось високо затребуваним більшістю студентів.

У межах певних тем виявилось доцільним проведення діагностичних зрізів щодо різних аспектів здорового життя студентів. Результати діагностик додатково актуалізували проблематику опанування студентами здоров'язбережувальними технологіями та чітко визначили індивідуалізовані напрямки роботи. Наприклад, під час виконання завдання з теми 5. Репродуктивне здоров'я (санологічні аспекти) студентам пропонувалося проаналізувати пріоритети сімейного життя, такі, як: здоров'я, любов, відданість, секс, звички, хобі, гроші, чистоплотність, професійна належність, діти, релігія, повага, дружба та інші. Було виявлено, що пріоритетними для опитаних студентів є: любов (97 %), здоров'я (86 %), відданість (75 %), секс (74 %), діти (70 %). Аналіз отриманих результатів, здійснений разом із студентами, дозволив додатково актуалізувати проблему здорового способу життя та опанування здоров'язберігаючими технологіями.

Наприкінці навчального курсу нами був здійснений аналіз показників загальної обізнаності студентів у питаннях збереження здоров'я та їхньої здатності реалізовувати здоров'язберігаючі технології у власному житті. Ключовими чотирма критеріями для проведення аналізу були такі: рівень знань щодо теоретичних основ соматичного, психічного, репродуктивного, духовного здоров'я; рівень опанування засобів визначення кількісної оцінки здоров'я; здатність самостійно аналізувати стан власного здоров'я; здатність проектувати шляхи орагінації здорового способу життя.

Порівняльний аналіз вхідного контролю з підсумковим показав, що після вивчення курсу

ставлення студентів до свого здоров'я позитивно змінилося. Здоров'язберігаючі технології, які включали засвоєння студентами знань про соматичне (фізичне), психологічне, репродуктивне, суспільне (популяційне) здоров'я, вплинули на особисте здоров'я: зменшилась кількість респіраторних захворювань (з 56 % до 44 %), покращився психологічний клімат у групі (за твердженням 51 % опитаних), змінилося особистісне ставлення до способу життя: 30 % почали займатися груповою організованою спортивною діяльністю, ще 39 % почали займатися самотійно; 2 % з 4 % покинули палити, алкоголь до початку курсу вживали помірно.

Висновки та перспективи дослідження.

Питання збереження та покращення здоров'я населення України можливо вирішити шляхом розбудови системи розвитку ціннісного ставлення до здоров'я, структурною складовою якої ми вбачаємо активізацію діяльності закладів вищої освіти. Адже ресурси цих установ дозволяють як на теоретично-практичному рівні, так і рівні створення здоров'язберезувальних умов забезпечити розвиток свідомого ставлення студентської молоді до здоров'я. Під здоров'язберезувальними технологіями, які реалізують заклади вищої освіти, розуміємо систему заходів зі створення оптимальних умов організації освітнього процесу та забезпечення повноцінного раціонального рухового режиму, а також впровадження програмно-технологічної складової навчання основ здоров'я та виховання культури здоров'я. Особливістю цих заходів є забезпечення взаємозв'язку і взаємодії усіх факторів освітнього середовища, а також спрямованість на збереження здоров'я здобувачів вищої освіти на всіх етапах їхнього навчання.

У нашій практичній роботі була реалізована авторська програма курсу «Загальна теорія здоров'я та основи здорового способу життя», яка за нашими спостереженнями та результатами діагностичних зрізів виявила свою ефективність, зокрема з позиції опанування студентами здоров'язберезувальними технологіями. Курс складається із 17 тем, які у повній мірі розкривають теоретико-практичні

основи здоров'я людини та здорового способу життя. Наприкінці курсу більшість студентів демонстрували стійкі поведінкові зміни у повсякденному житті, що свідчить про вагомість результатів його впровадження для підвищення здоров'я молодого населення України, що і визначає національне багатство держави. Саме результативність нашого курсу дозволяє визначити перспективами подальшого дослідження розширення спектру освітніх програм різних спеціалізацій, які включають курс «Загальна теорія здоров'я та основи здорового способу життя» до своєї структури та, відповідно, адаптація контенту курсу для студентів цих спеціальностей (спеціалізацій).

Література

- Амосов М. М. *Энциклопедия Амосова. Алгоритм здоровья. Человек и общество.* Донецк, 2002. 463 с.
- Байер К., Шейнберг Л., *Здоровый образ жизни.* Москва : Мир, 2016. 368 с.
- Башавець Н. А. Здоров'язбережувальні технології у фізичному вихованні. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15 : Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт) :* зб. наукових праць / За ред. О. В. Тимошенка. Київ, 2020. Вип. 4 (23) 13. С. 76–81.
- Башавець Н. А. Теоретико-методичні засади формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації студентів вищих економічних навчальних закладів. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського.* 2011. № 1–2. С. 212–222.
- Бочков П. М. Корекційно-педагогічна тактика подолання порушень рівноваги у дошкільників *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. 155–163.
- Гончаренко М. С. Теоретические и практические направления. развития науки о здоровье – валеологии. *Валеология: сучасний стан, напрями та перспективи розвитку:* мат. XIII міжнар. наук.-прак. конф.. Харьков, 2015. С. 9–15.
- Гордеева К. С. Формування відповідального ставлення до здоров'я у студентів факультету фізичного виховання. *Педагогічні науки: Збірник наукових праць.* 2018. Вип. LXXXI. Том 2. С. 73–78.
- Грибан Г. П. Управління фізкультурно-оздоровчою діяльністю студентів в умовах трансформації України в Європейський освітній простір. *Фізична культура, спорт і здоров'я: збірник наукових праць нації* 2019. Вип. 8(27). С. 336–341.
- Грищенко С. , Богатирьова Т. Технологічний аспект діяльності соціального педагога у запровадженні здорового способу життя учнів загальноосвітніх навчальних закладів. *Психолого-педагогічні науки.* 2012. № 5. URL : <http://surl.li/ofrn>
- Дутчак М. В. Парадигма оздоровчої рухової активності: теоретичне обґрунтування і практичне застосування. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту.* 2015. № 2. С. 44–52.
- Завидовська Н. Н., Завидовська О. І. Соціальна потреба у формуванні здоров'язбережувального стилю поведінки студентів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15 : Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт) :* зб. наукових праць / За ред. О. В. Тимошенка. Київ, 2020. Вип. 3К (123) 20. С. 168–172.
- Здоров'язбережувальні технології в освітньому середовищі: колективна монографія /за заг. ред. Л. М. Рибалко. Тернопіль, 2019. С. 25–26.
- Іванушко Я. Г. Здоров'язберігаючі та педагогічні технології у вищих навчальних закладах *Педагогіка, психологія і соціологія: теорія і методика учебы, воспитания и образования* (2-12 October 2012). URL : <https://www.sworld.com.ua/konfer28/869.pdf>
- Коцур Н. Здоров'язберігаючі технології у навчально-виховному процесі *Проблеми освіти.* Вип. 49. 2006. С. 132–136.
- Носко М. О. Здоров'язбережувальні технології у фізичному вихованні: монографія. Київ, 2014. 300 с.
- Скоромная Н. Н. Применение медико-гигиенических здоровьесберегающих технологий в сохранении здоровья студентов. *Вісник Запорізького національного університету.* 2013. № 1(19). С. 104–108.
- Статистичний щорічник України за 2017 рік. URL : http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/2018/zb/11/zb_seu2017_u.pdf
- Школа Е. Н. Применение здоровьесберегающих технологий на занятиях физического воспитания студентов. *Інноваційна педагогіка.* 2018. Вип 5. С. 58–61.

References

- Amosov, M. M. (2002). Encyclopedia of Amosov. Health algorithm. Man and society (rus).
- Baier, K. & Sheinberh, L. (2016). Healthy lifestyle. World (rus).

- Bashavets, N. A. (2020). Healthy technologies for physical education. *Scientific journal of National Pedagogical Dragomanov University. Series 15: Scientific and pedagogical problems of physical culture (physical culture and sport): collection of scientific works*. Vol. 4 (23) 13. 76–81 (ukr).
- Bashavets, N. A. (2011). Theoretical and methodological principles of forming a culture of health care as a worldview of students of higher economic educational institutions. *Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushinsky*. № 1–2. 212–222 (ukr).
- Bochkov, P. M. (2020). Corrective strategy and tactics of overcoming impaired balance in preschoolers. *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 Rehabilitation Academy of Zaporizhzhia Regional Council, Iss. 1(2)*. 155–163 (ukr).
- Honcharenko, M. S. (2015). Theoretical and practical directions. development of health science - valeology. *Valeology: modern camp, straighten the perspectives of development: collection of XIII international nauk.-prak. conf.* 9–15 (ukr).
- Hordieieva, K. S. (2018). Formation of a positive health status among students of the Faculty of Physics. *Pedagogical sciences: Collection of scientific works*. Vol. LXXXI. Том 2. 73–78 (ukr).
- Hryban, H. P. (2019). Management of physical culture and health of students in the minds of the transformation of Ukraine into the European health space. *Physical culture, sports and health: collection of scientific works of the nation*. Vol. 8 (27). 336–341 (ukr).
- Hryshchenko, S. & Bohatyrova, T. (2012). The technological aspect of the social pedagogue's performance in the healthy way of life of the scientists. *Psychology-pedagogical science*. № 5. <http://surl.li/ofm> (ukr).
- Dutchak, M. V. (2015). The paradigm of health-improving activity: theoretical and practical construction. *Theory and technique of physical education and sport*. № 2. 44–52 (ukr).
- Zavydovska, N. N. & Zavydovska, O. I. (2020). The social need to form a healthy style of student behavior. *Scientific journal of the National Pedagogical Dragomanov University. Series 15: Scientific and pedagogical problems of physical culture (physical culture and sports): Coll. scientific works*. Vol. 3K (123) 20. 168–172 (ukr).
- Rybalko, L. M. (Ed.) (2019). Health technologies in the educational environment: a collective monograph 25–26 (ukr).
- Ivanushko, Ya. H. (2–12 October 2012). Health and pedagogical technologies in higher educational institutions *Pedagogy, psychology and sociology: theory and methods of study, education and upbringing*. <https://www.sworld.com.ua/konfer28/869.pdf> (ukr).
- Kotsur, N. (2006). Health-preserving technologies in the educational process *Problems of education*. Vol. 49. 132–136 (ukr).
- Nosko, M. O. (2014). Health technologies in physical education: a monograph (ukr).
- Skoromnaia, N. N. (2013). The use of medical and hygienic health technologies in maintaining the health of students. *Bulletin of Zaporizhzhia National University*. № 1(19). 104–108 (rus).
- Statistical scholar of Ukraine for 2017 year. http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/2018/zb/11/zb_seu2017_u.pdf (ukr).
- Shkola, E. N. (2018). Application of health-promoting technologies in physical education classes for students. *Innovation pedagogy*. Vol. 5. 58–61 (rus).

**ОВЛАДЕНИЕ СОИСКАТЕЛЯМИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИМИ
ТЕХНОЛОГИЯМИ СРЕДСТВАМИ ДИСЦИПЛИНЫ «ОБЩАЯ ТЕОРИЯ ЗДОРОВЬЯ И ОСНОВЫ
ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ»**

**Светлана Волкова, кандидат педагогических наук, профессор, профессор кафедры
физической реабилитации, Хортицкая национальная академия, Запорожье, Украина, e-mail:
phytherapy2017@gmail.com**

Обзорно-методическая статья посвящена обоснованию необходимости освоения студентами здоровьесберегающими технологиями в процессе их обучения в заведении высшего образования. Доказано, что формирование механизма быть здоровым, гармонично развитым, вести рациональный, с позиции сохранения здоровья, образ жизни является важным фактором развития современного общества. Ведь уровень здоровья населения определяет национальную безопасность страны и ее национальное богатство.

Средством освоения студентами здоровьесберегающими технологиями в образовательном процессе учреждения высшего образования определено специально разработанную программу дисциплины «Общая теория здоровья и основы здорового образа жизни». Опыт внедрения этой программы со студентами специализаций 017 Физическая культура и спорт, 014 Среднее образование (Физическая культура), 227 Физическая терапия, Эрготерапия в течение 2019/2020 учебного года свидетельствует о том, что она способствует усвоению студентами знаний о технологиях сохранения собственного здоровья, а также формирует мотивацию для дальнейшего использования методов и средств сохранения, укрепления и совершенствования собственного здоровья.

Ключевые слова: здоровье, здоровьесберегающие технологии, здоровый образ жизни, студент, учебная дисциплина.

MASTERING HEALTH-PRESERVING TECHNOLOGIES BY HIGHER EDUCATION STUDENTS WITH THE HELP OF THE DISCIPLINE "GENERAL THEORY OF HEALTH AND FUNDAMENTALS OF HEALTHY LIFESTYLE".

Svitlana Volkova, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Physical Rehabilitation, Khortytsia National Academy, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail : phystherapy2017@gmail.com

The article substantiates the necessity of forming students' motivation to develop a way of life with health-preserving technologies.

The purpose of the article is to substantiate for students the necessity to study the discipline "General Theory of Health and Fundamentals of Healthy Lifestyle".

The analysis of the available publications showed that the formation of motivation to be healthy, be harmoniously developed, lead a rational lifestyle from the point of view of maintaining health is an important factor in modern society, as the health of the population determines the country's national security and its national wealth.

The study of the discipline provides for the formation of students' competencies: readiness for physical and mental self-development; the ability to independently analyze the state of health; the ability to make responsible decisions; the ability to make informed choices for a healthy lifestyle; the ability to act in the environment while maintaining own health; the ability to independently make decisions and be responsible for their results.

The article discusses the theoretical foundations of somatic, mental, reproductive and spiritual health. Quantitative assessment of an individual's health has been determined; the methodology and methods of formation and preservation of health are considered. The article also presents the basics of healthy lifestyle and the formation of students' motivation for a healthy lifestyle.

The research provides examples of practical exercises. The students investigated the risk of myocardial infarction in five people of different ages by nine parameters: age, gender, genetic predisposition, attitude to stress, blood pressure, dietary habits, physical activity, and body weight. Each of the parameters was assessed subjectively. The student had to analyze the results obtained and substantiate a program for the prevention of myocardial infarction. Also, students were asked to rank the priorities of family life. The students were particularly interested in the discussion on the topic: "Love is..."

It is shown that health-preserving technologies positively influenced the attitude of students to their health: 30% started to engage in group sports activities, 39% began to do such activities on their own; two out of four quit smoking, while having moderate alcohol consumption before starting the course.

According to the students the course is essential and contributes to the formation of healthy habits in everyday life.

Key words: health, health-preserving technologies, lifestyle, student, General Theory of Health and Fundamentals of Healthy Lifestyle.

Стаття надійшла до редакції / Received 05.10.2020

Прийнята до друку / Accepted 13.11.2020

Унікальність тексту 99,3 % (Unicheck ID 1007154618)

© Волкова Світлана Степанівна, 2020

DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3-7>

УДК : 378:74

Світлана Вікторівна Давидова

ORCIDiD <https://orcid.org/0000-0001-7746-9219>

доктор філософії у галузі педагогіки, викладач кафедри дизайну,
Хортицька національна академія,
м. Запоріжжя, Україна
davydovasv007@gmail.com

ЗНАЧЕННЯ МЕТОДУ ПРОЄКТІВ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА: ІСТОРИЧНИЙ РАКУРС ТА СЬОГОДЕННЯ

Оглядова стаття висвітлює сучасні тенденції реформування системи вищої освіти у галузі образотворчого мистецтва. Розкриваються питання зародження та становлення методу проєктів у педагогічній практиці закладів вищої освіти, уточнюється періодизація розвитку та поширення методу проєктів на світовому рівні та у вітчизняній практиці. Розкрито авторське бачення змісту поняття творчої проєктної діяльності та обґрунтовано доцільність її застосування в професійній підготовці фахівців образотворчого мистецтва в закладах вищої освіти. На основі результатів аналізу здобутків світових і вітчизняних вчених у сфері підготовки спеціалістів творчих спеціальностей автором наголошується, що використання проєктування, зокрема творчого проєктування, у професійному навчанні майбутніх спеціалістів образотворчого мистецтва може значно підвищити якість майбутньої професійної діяльності, надасть змогу здобути необхідні знання, вміння та досвід, що актуальні для успішної реалізації в сучасному світі.

Ключові слова: метод проєктів, творче проєктування, творчі проєкти, образотворче мистецтво, фахівець образотворчого мистецтва, вища освіта.

Вступ. Трансформація української освіти, зміна вектору її розвитку обумовлені світовими тенденціями, які панують в освітньому просторі, де транскордонність наукових знань, технологічний і соціальний розвиток вимагають не лише оновлення освітніх програм, а й нового підходу до освітнього процесу. Українські заклади вищої освіти, що займаються підготовкою фахівців образотворчого мистецтва, перебувають у процесі пошуку нових форм та методів навчання, які поєднують фундаментальні знання з образотворчого мистецтва, сучасного мистецтва та сприяють формуванню професійної компетентності фахівця образотворчого мистецтва XXI століття. Отже, зважаючи на те, що освітній процес майбутніх фахівців образотворчого мистецтва повинен поєднувати як класичні знання, вміння та навички, так і універсальні компетентності, такі як soft skills: креативне мислення, управління інформацією, емоційний інтелект, уміння формувати власну думку, презентаційні навички, навички

ефективної соціальної взаємодії, вирішення нетипових завдань; навички 4К: креативність, критичне мислення, комунікацію, колаборацію, – науковці звернулись до методу проєктів, а саме, до творчого проєктування, що надає змогу поєднати теоретичні знання із їхньою ефективною практичною реалізацією, а процес проєктування забезпечує набуття необхідних універсальних компетентностей. Такий підхід дозволяє значно збагатити освітній процес та завдяки цьому: підвищити ефективність засвоєння теоретичних знань, відпрацювати практичні навички, сприяти розвитку академічної самостійності та набуттю універсальних навичок XXI століття, що забезпечує новий рівень навчання, який відповідає оновленим стандартам освіти. Переваги використання методу проєктів у навчальному процесі закладу вищої освіти викликають активний інтерес вчених протягом багатьох десятиліть. Так, основи методу проєктів та проєктного навчання розробляли Дж. Дьюї (1986), А. Р. Сипрес та М. Хабіб (2014), М. Кнолль

(1997), Ч. Річардс (Project Method, 2013), І. Колесникова (2005), І. Шевченко (2010) та ін. Вчені досліджували творчо-проектну діяльність за різними мистецько-професійними напрямками, зокрема: дизайн одягу (Відчинкіна, 2011), музично-виконавська діяльність (Горбенко, 2011), технології легкої промисловості (Косяк, 2016), художнє проектування (Курач, 2016), художнє оброблення матеріалів (Омельчук, 2014), художньо-педагогічна освіта (Паньок, 2016), учнівські творчі роботи (Андрєєв, Тихонська, 2020), образотворче мистецтво (Піддубна, 2008; Сотська, 2013, 2008), дизайн (Шевченко, 2017), технічний труд (Астрейко, 2006), а також за напрямом розвитку практик особистісної життєтворчості (Маврін, 2019). Чисельні наукові розвідки щодо ролі творчого проектування в підготовці фахівців творчих спеціальностей свідчать про те, що хоча тематика досліджень різноаспектна та має міждисциплінарний характер, вона відповідає ключовим пріоритетам розвитку освіти в XXI столітті, а саме: розвиток «інноваційної людини», здатної до вирішення професійних задач на високому фахово-творчому рівні. Зазначимо, що метод проектів ґрунтовно описано у багатьох наукових джерелах, однак вивчення особливостей застосування творчого проектування в професійній підготовці майбутніх фахівців образотворчого мистецтва ще потребує подальшого розгляду і теоретико-практичного осмислення у вимірі педагогічної науки. У сучасних освітніх програмах творчо-мистецького напрямку майже відсутній компонент творчого проектування як окремої дисципліни або модулів фахових дисциплін, навчальні посібники як з педагогіки, так із образотворчого мистецтва містять часткові не систематизовані матеріали щодо його застосування, які вичерпно не розкривають значення, ролі та місця творчого проектування в освітньому процесі фахівців образотворчого мистецтва. Нами вже започатковано науково-дослідну роботу з вивчення та обґрунтування ролі та особливостей використання методу проектів в освітньому процесі за спеціалізаціями «Образотворче мистецтво». Нами були виявлені відмінності творчого проектування та творчого проекту (Давидова, 2020, с. 91), надано визначення

поняття творчого проектування (Давидова, 2018), розкрито значення творчого проектування у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва (Давидова, 2020). Проте необхідність подальшої пошукової роботи з вивчення та теоретичного обґрунтування значущості застосування творчого проектування в професійній підготовці майбутніх фахівців образотворчого мистецтва в закладах вищої освіти зберігає актуальність. Зокрема, науковий інтерес зосереджується на осмисленні ретроспективи розвитку методу проектів у контексті культурно-мистецького освітнього процесу закладу вищої освіти.

Мета статті полягає в дослідженні ретроспективи розвитку методу проектів та обґрунтуванні значущості творчого проектування як ефективного засобу формування професійної компетентності майбутніх фахівців образотворчого мистецтва в закладах вищої освіти.

У роботі застосовано комплекс **методів дослідження**: для визначення ретроспективи розвитку методу проектів використаний метод історіографічного дослідження; методи аналізу та систематизації використані для вивчення теоретичних питань розвитку і становлення методу проектів у педагогічній практиці; методи узагальнення та інтерпретації даних для визначення актуальності застосування творчого проектування в освітньому процесі майбутніх фахівців образотворчого мистецтва в закладах вищої освіти.

Етапи розвитку методу проектів у освітньо-творчому процесі. У наукових джерелах минулого століття зазначається, що метод проектів зародився у XX столітті, а його основоположником був американський філософ і педагог Дж. Дьюї (1986). Така класична версія зародження та становлення методу проектів існувала досить довго, проте німецький вчений М. Кноль (1997) та українська вчена Т. Паньок (2016) обґрунтували більш масштабні історичні та географічні межі існування методу проектів та його безпосередній взаємозв'язок із образотворчим мистецтвом. Вчені розподілили цей період на такі етапи розвитку:

– 1590 – 1765 роки – перші документально зафіксовані історичні відомості із застосування проєктної роботи в навчальному процесі шкіл, які займалися підготовкою архітекторів (Європа);

– 1765 – 1880 роки – метод проєктів набуває масштабного поширення в навчальних закладах Америки;

– 1880 – 1915 роки – використовується в галузі прикладного навчання та загальноосвітніх школах;

– 1915 – 1965 роки – новий погляд на метод проєктів, переосмислення його можливостей для навчального процесу, інтеграція американського досвіду до Європи; зародження, становлення та розвиток методу проєктів у радянській Україні;

– 1965 роки – сьогодні – повторне відкриття концептуальних ідей методу проєктів – третя хвиля міжнародного розповсюдження. У своїй роботі будемо дотримуватись зазначеної етапізації.

Наведені в роботах М. Кнолля (1997) історичні дані доводять, що перші згадки про використання методу проєктів з'явилися ще в 1577 році, коли майстри з будівництва – архітектори – заснували Академію Св. Луки в Римі, щоб підвищити власну соціальну значущість та трансформувати будівництво з площини ремесла в науку, що сприяло вдосконаленню освіти їхніх учнів. Навчання будувалось на основі уроків з теорії та історії архітектури, математики, геометрії й перспективи. З метою подолання прірви між теорією і практикою, наукою і реальністю архітектори згодом урізноманітнили методи і перенесли свою щоденну роботу (проєктування будинків) із теорії до практики, щоб учні в процесі навчання моделювали реальні життєві ситуації для набуття досвіду і майстерності, які їм знадобляться в професійній діяльності. Такі історичні дані свідчать, що метод проєктів спочатку існував як науковий експеримент (Knoll, 1997).

Через 150 років метод проєктів з Італії поширюється до Франції та використовується як проєктна робота, перетворюється на частину навчальної програми (добровільний захід) для обмеженого кола людей – здобувачів вищої освіти. Таким чином, тільки в 1763 році передові

учні Академії королівської архітектури в Парижі регулярно звертались до проєктування (з тих часів його називали «проєкти») для демонстрації їх професіоналізму, як підсумку навчання з основ композиції і конструкції, де випускники мали виконати повний цикл роботи архітектора – проєкт із створення будинку від задуму до реалізації. Від початку метод проєктів виконував дві функції: доповнення теоретичної підготовки здобувачів вищої освіти та перевірка їх художніх і практичних навичок, а також вважався найважчою частиною випускного іспиту французьких архітекторів у 1829 році (Knoll, 1997).

Пізніше, приблизно у 1910 році, американець Руфус В. Стімсон використав метод проєктів, що мав назву «план домашнього проєкту», у навчанні із сільського господарства. Таке навчання ґрунтувалось на аудиторному вивченні теорії вирощування певних сортів сільськогосподарських культур і самостійній практичній реалізації цих знань (Knoll, 1997). Брошури розповсюдились великим тиражем, і метод проєктів був сприйнятий як засіб прогресивного навчання. Саме з цього часу метод проєктів почав оформлюватись у відому модель проєктного навчання, яку активно розробляли А. Сіпрес та М. Хабіб (2014), Дж. Дьюї (1986) і Ч. Річардс («Project Method», 2013).

В українській педагогічній практиці метод проєктів в художній освіті зароджується в 1920-х роках в Київському та Харківському художніх інститутах, освітній процес яких передбачав проєктне навчання, де студенти мали опановувати теоретичну й практичну складову у межах навчального закладу та обов'язково набувати виробничий стаж від одного до двох років, по завершенні стажування студенти захищали дипломну роботу й отримували певну кваліфікацію (Т. Паньок 2016, с. 213). У зв'язку із широким використанням методу проєктів в освітньому процесі в науковий обіг поступово входить термін «творча проєктна діяльність», під якою розуміють процес вироблення творчих продуктів здобувачами вищої освіти. Таким чином, ми можемо констатувати, що метод проєктів та проєктне навчання в українській практиці закладів вищої освіти зароджувалось

паралельно із американськими школами XX століття, і найголовніше, що творче проектування застосовувалось у професійній підготовці художників, фахівців образотворчого мистецтва найвищого класу, які мали не лише академічні знання, а й багатий практичний досвід та всі універсальні компетентності особистості для успішної самореалізації. Творче проектування в підготовці фахівців образотворчого мистецтва у вітчизняній освіті в другій половині XX століття переживає занепад, проте вже на початку XXI століття вчені знову активно досліджують це питання.

Отже, розглянуті нами вище історичні відомості щодо розвитку методів проектування в освіті дає підставу для констатації факту, що метод проектів є універсальним засобом, який може бути використано в професійній підготовці різних фахівців і, зокрема, майбутніх фахівців образотворчого мистецтва. Таким чином, науковий аналіз надав змогу уточнити поняття «метод проектів», що становить сукупність прийомів, дій, спрямованих на оволодіння практичними або теоретичними знаннями з певної галузі; він є шляхом пізнання та засобом організації самого процесу пізнання. Метод проектів є засобом досягнення дидактичної мети, що передбачає ретельне дослідження проблеми та розробку технології, що повинна завершитись інтелектуальним або матеріальним результатом, оформленим у визначеній формі (С. Давидова, 2020, с. 87). Щодо значення застосування методу проектів в освітньому процесі для здобувачів освіти, то дослідники спільні у думці, що засобами методу проектів можливо істотно змінити результативність творчого освітнього процесу, вплинути на якість творчої проектної діяльності майбутніх фахівців образотворчого мистецтва. Так, сучасна провідна європейська компанія в галузі розробки технологічних рішень у сфері освіти BlinkLearning відзначила вісім методик навчання XXI століття, які гарантовано забезпечують ефективність освіти, і другим у списку йде саме проектне навчання. Учені компанії зазначили, що навчання, засноване на проектах або комплексних завданнях, сьогодні є найкращою дидактичною гарантією для ефективного розвитку ключових навичок, а також

отримання знань навчальної програми (BlinkLearning, 2019).

Вплив творчої проектної діяльності здобувачів вищої освіти на результати навчання. Творча проектна діяльність фахівців образотворчого мистецтва – це складне структуроване явище, адже вона поєднує як творчий, так і науковий компоненти, є довготривалою за часом та охоплює різні види проектів, проте в процесах творчого проектування завжди присутній компонент творчості та розвитку креативного мислення. Поняття «творча проектна діяльність» та «проектна діяльність» є схожими за змістом, проте різниця полягає в тому, що в першому випадку мета проектування підпорядкована вузькій спеціалізації (вчителі технології, графічні дизайнери, дизайнери одягу, вчителі образотворчого мистецтва, музичного мистецтва, фахівців образотворчого мистецтва тощо), що має на меті творчий результат, де творчість є основою всього процесу. У другому випадку термін вживається в максимально широкому контексті без уточнення форм та типів діяльності. Творча проектна діяльність існує в симбіозі із класичним проектуванням та є його супідрядною частиною (відноситься до галузі підготовки спеціалістів із творчим спрямуванням професійної діяльності) (С. Давидова, 2020).

Розглянемо наукові роботи вчених останніх десятиліть, що досліджували феномен творчого проектування в фаховій підготовці спеціалістів творчих спеціальностей або висвітлювали аспекти практичних напрацювань професійної діяльності фахівців.

За С. Астрейко, творча проектна діяльність надає змогу здобути необхідні знання та навички, які будуть реалізовані в професійній діяльності. На уроках технології така діяльність називається творчим проектуванням, вона спрямована на активну взаємодію учителя технології з учнями середньої та старшої школи з метою створення творчих проектів (Астрейко, 2006, с. 16). Автори К. Вітчинкіна та В. Тимошевський використовують творче проектування в підготовці дизайнерів одягу, основним засобом такої діяльності є графіка, що супроводжується діями, спрямованими на виготовлення продукту

графічного дизайну і мистецтва та підпорядкованими навчальній меті (Вітчінкіна та ін., 2011, с. 12). За О. Омельчуком (2014, с. 158), творча проєктна діяльність розвиває потребу в знаннях, формує високі мотиви навчання та прагнення до самоосвіти. І. Косяк зазначає, що творча проєктна діяльність є універсальним засобом розвитку творчості, вона формує низку якостей у здобувачів вищої освіти, які в кінцевому результаті надають позитивні риси характеру майбутнього педагога й переваги в професійній діяльності (Косяк, 2016, с. 96). М. Курач наголошує, що творче проєктування навчає академічної самостійності особистості, що передбачає творчу проєктну діяльність, яка спрямована на розв'язання певної навчальної проблеми з використанням сукупності форм, методів і засобів навчання та необхідності інтеграції знань, умінь та досвіду із різних галузей: науки, техніки, мистецтва. Результати такого проєкту мають бути «відчутними» – мати конкретний кінцевий результат, готовий до використання в реальному житті або навчанні – продукт творчого характеру (Курач, 2016, с. 42).

За висновками дослідників (Астрейко, 2006; Вітчінкіна, 2011; Горбенко, 2011; Курач, 2016; Шевченко, 2017 та ін.), творча проєктна діяльність формує в здобувачів вищої освіти навички академічної самостійності, що стосується навчання, вільної орієнтації в науковій, методичній та довідковій літературі, навчає швидко знаходити потрібну інформацію самостійно; сприяє розвитку основних видів мислення й психічного аналізу; підсилює мотивацію творити, створювати предмети мистецтва тощо; труднощі, що виникають у роботі, та процес їх долати зміцнює емоційно-вольову сферу того, хто навчається; сприяє інтелектуальному розвитку, навчає мислити від загального (абстрактного) до конкретного; залучає здобувачів вищої освіти до самоосвіти; сприяє трансформації таких видів, як інтеріоризація (перехід від зовнішніх дій до внутрішнього плану) та екстеріоризація (перехід внутрішніх дій до зовнішніх проявів); допомагає майбутнім фахівцям усвідомити власні можливості того, що вони є творцями власної діяльності та життя; посилює позитивну

мотивацію до навчання (проєкт створюється та реалізується на основі певних інтересів, потреб та можливостей індивіда або колективу); формує творче системне мислення; навчає майбутніх фахівців образотворчого мистецтва до поетапної, цілеспрямованої, структурованої діяльності, яка є головним компонентом проєктного навчання; розвиває здатність до соціальної взаємодії індивідів: комунікативні навички, культуру ділового спілкування; навчає аргументувати й захищати власну точку зору; посилює уяву, яка є значним поштовхом для генерації нових ідей (мозковий штурм), віднаходження альтернативних рішень, їх аналізу, синтезу, які складають основу інноваційного мислення; розвиває здатність створювати план дій та практично реалізовувати його у навчанні та особистому житті (А. Шевченко, 2017, с. 257).

Сучасний контекст творчого проєктування полягає в цілісності, його можна, у тому числі, позначити терміном «проєктна культура». До структури її методології включають такі змістовно-сміслові одиниці:

- ціннісно-значущі образи проєктованого предметного середовища, які перебувають у його межах або з'явилися згідно з бажанням проєктувальників;

- творчі та наукові концепції, які є змістом творчого і теоретичного усвідомлення особистості, а також програми діяльності, що виражають творчу волю проєктувальників;

- цінності, необхідні для того, щоб склалося особистісне ставлення до реалізації проєктного процесу (Колесникова, 2005, с. 26).

За О. Горбенко, активна участь майбутніх учителів образотворчого мистецтва в художньо-творчій проєктній діяльності призводить до набуття комунікативного досвіду художнього й міжособистісного спілкування, допомагає долати психологічні бар'єри під час спільної творчості, сприяє встановленню контакту із аудиторією, дозволяє розв'язувати проблеми та завдання з перспективою на майбутню самостійну діяльність, мотивує до самоактуалізації та самореалізації, розвитку мотиваційно-ціннісної та емоційно-інтелектуальної сфер особистості (О. Горбенко, 2011). Г. Сотська зазначає, що творче проєктування є дієвим та необхідним у

формуванні естетично-професійної компетентності учителя образотворчого мистецтва, навчає застосовувати набуті естетичні знання і художні вміння, формує готовність застосовувати отриманий естетичний досвід у професійній діяльності відповідно до загальнолюдських та естетичних цінностей (Соцька, 2013, с. 237).

За науковими дослідженнями М. Елькіна, творча проєктна діяльність: навчає вільно та самостійно орієнтуватись у науково-методичній та довідковій літературі й здобувати необхідні знання; є засобом розвитку основних видів мислення; сприяє гармонійному психологічному розвитку; зберігає та підсилює самостійність здобувачів освіти, прагнення створювати, творити тощо; робота з «непіддатливим матеріалом» зміцнює емоційно-вольову сферу; слугує засобом активного розвитку інтелектуальних здібностей, навчає мислити від загального до конкретного; залучає тих, кого навчають, до об'єктивної самоосвіти; сприяє інтеріоризації (переходу від зовнішніх дій до внутрішнього плану) та екстеріоризації (переходу внутрішніх дій до зовнішніх), тобто їх трансформації із отриманням матеріального результату та практичних (частково нових) знань і досвіду; сприяє усвідомленню себе творцем власної діяльності, навчання, життя тощо; є фактором позитивної мотивації – проєкт добирається та реалізується відповідно до власних інтересів, потреб та можливостей; надає сформованості творчого системного мислення здобувачів освіти; привчає до систематичної, етапної діяльності, що підпорядкована певній меті (така діяльність є перетворюючим елементом – інформації, енергії, самого себе, переходу на новий рівень свідомості, навчання); є одним з елементів формування культури ділового спілкування, надає навички обґрунтовано та аргументовано захищати власні позиції; засіб стимуляції уяви для генерації нових ідей (великої кількості), пошуку нетипових, альтернативних рішень, їх аналізу та синтезу як основи інноваційного мислення; навчає конструювати внутрішній план дій із зовнішньою практичною його реалізацією (М. Елькін, 2005, с. 78–79).

За нашими власними спостереженнями, використання творчої проєктної діяльності в освітньому процесі закладу вищої художньої освіти сприяє формуванню широкого кола професійних компетентностей, що у повній мірі відповідають Стандарту вищої освіти першого (бакалаврського) рівня, спеціальності 023 «Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація» серед яких: загальні компетентності (абстрактне мислення, здатність до аналізу та синтезу, реалізація практичних знань у професійній діяльності, вміння використовувати інформаційні та комунікаційні технології, інформацію з різних джерел, здатність генерувати креативні ідеї, працювати у команді із дотриманням моральних та етичних норм поведінки сучасного суспільства, повага та толерантне ставлення до проявів мистецтва і його мультикультурності); спеціальні (фахові, предметні) компетентності (створювати цілісний продукт предметно-просторового та візуального середовища, здатність ставити та досягати професійних цілей, володіти різноманітними техніками і технологіями образотворчого мистецтва, створювати авторський продукт образотворчого мистецтва, вміти адаптувати творчу діяльність відповідно до вимог і умов завдання або споживача, усвідомлювати значущість власного творчого сегменту роботи у команді, вміння проводити наукові дослідження творів мистецтва з використанням цифрових технологій, презентувати художні твори) (Стандарт вищої освіти, 2019).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Ретроспективний аналіз розвитку методу проєктів, його застосування в закладах вищої художньої освіти дав змогу прослідкувати змістовні зміни щодо значення, яке надавалось у різні історичні періоди використанню методу проєктів в освітньому процесі. В роботі ми дотримувались п'ятиетапної періодизації процесу розвитку методу проєктів у художній освіті. Визначальним виявилось те, що на кожному з етапів запровадження досліджуваного методу було пов'язано із прагненням фахівців оптимізувати освітній процес, розвинути професійні компетенції та/або продемонструвати здобутий професійний рівень. На першому етапі

відбувались розрізнені спроби включення методу проектів у школи архітектури, ключовим значенням яких було виведення мистецтва архітектури на рівень наук, підвищення якості та престижності творчої освіти. Другий етап – етап поширення в освітніх закладах Америки – також характеризувався спробами практиків зробити освіту орієнтованою на компетентність здобувачів, розвиток їхньої спроможності створювати практично значимі результати. Третій етап – використання методу проектів у галузі прикладного навчання з метою демонстрації матеріально значимих здобутків та високого професійного рівня здобувачів освіти. Четвертий етап – інтеграція європейського та американського досвіду – характеризується, у тому числі, системним впровадженням методу проектів в освітній процес закладів вищої художньої освіти України, які запроваджують досліджуваний метод з метою підвищення фахової майстерності здобувачів освіти, їхньої технологічної навченості та спроможності виробляти творчі продукти. Останній, 5 етап – етап систематизації та міжнародного розповсюдження – триває до сьогодні. Аналіз сучасних численних досліджень, присвячених значенню методу проектів для професійного розвитку здобувачів мистецької освіти підвів нас до потреби в диференціюванні терміну «творче проектування», яке, з нашої точки зору, вказує на

специфіку проектної діяльності в галузі мистецтва, а саме: на художні засоби реалізації проекту та результат, який обов'язково є оригінальним творчим продуктом. Творче проектування в освітньому процесі сприяє набуттю студентами не лише фахових знань, а й універсальних навичок XXI століття, таких як «soft skills» та «4K». Воно надає змогу здобувати знання та вдосконалювати наявні вміння, навички, мотивує до безперервного самовдосконалення. Здобутки вітчизняних учених, їхній практичний досвід застосування творчого проектування в освітньому процесі творчих спеціальностей осмислені та включені у Стандарт вищої освіти спеціальності 023 «Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація» у вигляді переліку компетентностей та здатностей, які мають бути сформовані в майбутніх фахівців образотворчого мистецтва. Тематики творчих проектів можуть бути адаптованими під модулі фахових дисциплін або певних тем, що дозволяє з мінімальним втручанням у освітню програму досягти вагомих результатів навчання та створює підґрунтя для формування професійної компетентності фахівців образотворчого мистецтва нової формації. Підбір таких тематик та їхня апробація у фаховому середовищі є перспективами наших подальших досліджень.

Література

- Андрєєв А. М., Тихонська Н. І. Міський конкурс творчих робіт з удосконалення фізичного демонстраційного експерименту як форма залучення учнівської молоді до інноваційної діяльності. *Науковий журнал Хортицької національної академії. Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2020. Вип. 1(2). С. 55–64 DOI : 10.51706/2707-3076-2020-2-5*
- Астрейко С. Я. Творческое проектирование учащихся на уроках технического труда в общеобразовательных школах Республики Беларусь. *Тэхналагічная адукацыя*. Минск, 2006. № 2. С. 16–25.
- Вітчінкіна К. О. Обґрунтування дизайну одягу як творчої проектно-художньої діяльності. *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв. Мистецтвознавство. Архитектура*. 2011. № 4. С. 11–13.
- Горбенко О. Метод проектів у процесі музично-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. 2011. Вип. 97. С. 89–93.

- Давидова С. Проектна діяльність як засіб формування професійної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Молодь і ринок*. 2018. № 5 (160). С. 166–172.
- Давидова С. В. Формування професійної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва засобами творчої проектної діяльності : дис. ... д-ра філос. «PhD» : 011 «Освітні, педагогічні науки». Мелітополь, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, 2020. 396 с.
- Елькін М. В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя географії засобами проектної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2005. 260 с.
- Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2005. 288 с.
- Косяк І. В. Елементи технічної творчості як основа проектної діяльності майбутніх педагогів професійного навчання з технологій легкої промисловості. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2016. Т. 3. № 9. С. 96–98.
- Курач М. С. Теоретичні і методичні засади навчання художнього проектування майбутніх учителів технологій : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2016. 478 с.
- Маврін В. В. Історико-педагогічна діалектика становлення теорії і практики життєтворчості особистості у вітчизняній освіті (XVI – початок ХХст) *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.15–28 DOI : 10.51706/2707-3076-2019-1-2*
- Омельчук О. Використання методу творчих проектів у профільному навчанні старшокласників художнього оброблення матеріалів. *Молодь і ринок*. 2014. № 11. С. 156–161.
- Паньок Т. В. Розвиток вищої художньо-педагогічної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія. Харків : видавництво «Оперативна поліграфія» ФОП Здоровий Я. А., 2016. 660 с.
- Піддубна О. М. Педагогічні основи фахової підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва. *Педагогіка і психологія професійної освіти: наук.-метод. журн.* 2008. № 5. С. 106–110.
- Сотська Г. І. Естетично-професійна компетентність майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. *Проблеми освіти: науковий збірник*. 2013. Т. 2. № 77. С. 233–238.
- Сотська Г. І. Підготовка майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до навчання учнів основної школи художнього конструювання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 22 с.
- Стандарт вищої освіти за спеціальністю 023 «Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація» : наказ Міністерства освіти і науки України від 24.05.2019 р. № 725.
- Шевченко А. І. Методика навчання художнього проектування майбутніх фахівців з дизайну : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2017. 351 с.
- Шевченко І. Педагогічне проектування та його складові. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер.: Педагогічні науки*. 2010. № 91. С. 256–260.
- BlinkLearning. 8 methodologies that every 21st century teacher should know, 2019. URL : <https://www.realinfluencers.es/en/2019/05/09/8-21st-century-methodologies/>.
- Cipres A. P. & Habib M. New Teaching Methods: Merging «John Dewey» and «William Heard Kilpatrick» Teaching Techniques. *Proceedings of the 2014 Federated Conference on Computer Science and Information Systems*. pp. 803–808.
- Dewey J. Experience and education. *The Educational Forum*. 1986. Vol. 50. No. 3. pp. 241–252.
- Knoll M. The Project Method: Its Vocational Education Origin and International Development. Volume 34, Number 3 Spring 1997.
- Project Method. *Teaching of History*. 2013. URL : <http://freenaleen.blogspot.com/2013/12/project-method.html>.

References

- Andreev, Andrey, Tikhonskaya, Natalia (2020). City competition of creative works on improvement of physical demonstration experiment as a form of involvement of student youth in innovative activity *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work)*. Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education. Khortytsia National Educational Rehabilitation Academy of Zaporizhzhia Regional Council. Iss. 1(2). 55–64. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-2-5> (ukr).
- Astreiko, S. Ya. (2006). Creative design of students in technical labor lessons in secondary schools of the Republic of Belarus. *Technologic Education*. № 2. 16–25.
- Vitchynkina, K. O. (2011). Substantiation of clothing design as a creative design and artistic activity. *Bulletin of the Kharkiv State Academy of Design and Arts. Art history. Architecture*, 4, 11–13 (ukr).
- Horbenko, O. (2011). The method of projects in the process of music performance training of the future music teacher. *Scientific notes of Kirovohrad State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko. Series: Pedagogical sciences*, 97, 89–93 (ukr).
- Davydova, S. (2018). Project activity as a means of forming professional competence of future teachers of fine arts. *Youth and the market*, 5 (160), 166–172 (ukr).
- Davydova, S. V. (2020). Formation of professional competence of future fine art teachers by means of creative project activity. *Thesis for Doctor of Philosophy Degree*. Bogdan Khmelnytsky Melitopol state pedagogical university (ukr).
- Elkin, M. V. (2005). Formation of professional competence of future teachers of geography by means of project activity : *Thesis for the degree of Candidate of Sciences* (ukr).
- Kolesnikova, I. A. (2005). Pedagogical project work: textbook for higher education institutions. Publishing centre «Academy» (rus).
- Kosiak, I. V. (2016). Elements of technical creativity as a basis of project activity of future teachers of professional training in technologies of light industry. *Proceedings. Series: Problems of methods of physical-mathematical and technological education*, Vol. 3, 9, 96–98 (ukr).
- Kurach, M. S. (2016). Theoretical and methodical bases of teaching art design to future teachers of technologies : *Thesis for the degree of Doctor of Sciences*. (ukr).
- Mavrin, Vitalii (2019). Historical and pedagogical dialectics of the development of person life-creation's theory and practice in national education in the 16th and early 20th century *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, 2019. Iss. 1(1). 15–28 <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2019-1-2> (ukr).
- Omelchuk, O. (2014). The use of the method of creative projects in the specialized training of high school students in the artistic processing of materials. *Youth and the market*, 11, 156–161 (ukr).
- Panok, T. V. (2016). Development of higher art and pedagogical education in Ukraine in the twentieth century: monograph. Publishing house "Operative printing" Individual entrepreneur Zdorovyi Ya. A. (ukr).
- Piddubna, O. M. (2008). Pedagogical bases of professional training of future teachers of fine arts. *Pedagogy and psychology of vocational education: scientific and methodical journal*, 5, 106–110 (ukr).
- Sotska, H. I. (2013). Aesthetic and professional competence of the future teacher of fine arts. *Problems of education: a collection of scientific works*, Vol. 2, 77, 233–238 (ukr).
- Sotska, H. I. (2008). Preparation of future teachers of fine arts for teaching art designing to secondary school students. *Extended abstract of candidate's thesis*. (ukr).
- Shevchenko, A. I. (2017). Methods of teaching artistic design to future design professionals. *Thesis for the degree of Candidate of Sciences*. (ukr).
- Shevchenko, I. (2010). Pedagogical design and its components. *Kirovograd State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko. Series: Pedagogical sciences*, 91, 256–260 (ukr).

- Standard of higher education in the specialty 023 "Fine arts, decorative arts, restoration": order of the Ministry of Education and Science of Ukraine from 24.05.2019 № 725.
- BlinkLearning (2019). 8 methodologies that every 21st century teacher should know. <https://www.realinfluencers.es/en/2019/05/09/8-21st-century-methodologies/>. (eng).
- Cipres, A. P. & Habib, M. (2014). New Teaching Methods: Merging «John Dewey» and «William Heard Kilpatrick» Teaching Techniques. *Proceedings of the 2014 Federated Conference on Computer Science and Information Systems*. 803–808 (eng).
- Dewey, J. (1986). Experience and education. *The Educational Forum*. Vol. 50, 3, 241–252 (eng).
- Knoll, M. (1997). The Project Method: Its Vocational Education Origin and International Development. Vol. 34, 3 (eng).
- Project Method (2013). *Teaching of History*. URL : <http://freenaleen.blogspot.com/2013/12/project-method.html>. (eng).

ЗНАЧЕНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА: ИСТОРИЧЕСКИЙ РАКУРС И НАСТОЯЩЕЕ

Светлана Давыдова, доктор философии в области педагогики, преподаватель кафедры дизайна, Хортицкая национальная академия, Запорожье, Украина, e-mail: davydovav007@gmail.com

В обзорной статье отмечаются современные тенденции развития и реформирования системы высшего образования, связанные с подготовкой специалистов изобразительного искусства. Раскрыты вопросы зарождения и становления метода проектов в педагогической практике высших учебных заведений, уточняется периодизация развития и распространения метода проектов на мировом уровне и в отечественной практике. Научные исследования подробно и основательно раскрывают понятие творческой проектной деятельности, ее применение в профессиональной подготовке специалистов изобразительного искусства в высших учебных заведениях.

Автором анализируется ряд примеров использования проектных технологий в подготовке специалистов различных отраслей. На основе результатов анализа научных изысканий мировых и отечественных ученых в области подготовки специалистов творческих специальностей отмечается, что использование проектирования, в частности творческого проектирования, в профессиональном обучении будущих специалистов изобразительного искусства может значительно повысить качество будущей профессиональной деятельности, позволит получить необходимые знания, умения и опыт, актуальные для успешной реализации в современном мире.

Ключевые слова: метод проектов, творческое проектирование, творческие проекты, изобразительное искусство, специалист изобразительного искусства, высшее образование.

THE SIGNIFICANCE OF PROJECT METHOD FOR THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF ARTISTS : HISTORICAL PERSPECTIVE AND PRESENT CONTEXT

Svitlana Davydova, Ph.D. in Pedagogy, Lecturer at the Department of Design, Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail: davydovav007@gmail.com

The article highlights the current trends in the development and reformation of the higher education system, associated with changes in the competence approach in the training of future fine arts specialists. The issues of origin and formation of the project method in the pedagogical practice of higher educational institutions are revealed; the periodization of the development and dissemination of the project method globally and in domestic practice is specified. Scientific research comprehensively and thoroughly reveals the concept of creative project activity, its application in the training of fine arts specialists in higher educational institutions.

The author analyzes a series of examples of the application of project activities in the training of specialists in various fields. The updating of the project method in the modern training of specialists in higher educational institutions is noted. It makes us look at project activity from a different angle regarding it as a means of forming the professional competence of future fine arts specialists. It is emphasized that these days project training is relevant and promising as it creates conditions for discovering the creative potential of students, increasing their motivation, promotes the acquisition of necessary skills and knowledge, development of their intellectual abilities and professional competences of a competitive specialist of the XXI century. Project activity will ensure the acquisition of universally applicable and professional competencies, socially significant knowledge, skills and abilities that meet the modern demand for education and the paradigm of student-centered learning, because such knowledge and skills enable young professionals to learn throughout life and succeed in professional activity.

Basing on the results of the analysis of the achievements of international and Ukrainian scientists in the field of training specialists of creative specialties, it is noted that the application of project activity, including creative project activity, in professional training of future fine arts specialists can significantly improve the quality of their future professional activity, providing the necessary knowledge, skills and experience relevant for successful implementation in the modern world.

Key words: *project method, creative project activity, creative projects, fine arts, fine arts specialist, higher education.*

Стаття надійшла до редакції / Received 16.10.2020

Прийнята до друку / Accepted 13.11.2020

Унікальність тексту 99,7 % (Unicheck ID 1007344365)

© Давидова Світлана Вікторівна

DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3-8>
УДК 378:7.012(045)

Наталія Володимирівна Дерев'янюк
ORCIDiD <https://orcid.org/0000-0003-1172-3282>
кандидат педагогічних наук, доцент, завідувача кафедри дизайну
Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія,
м. Запоріжжя, Україна
nataliyader@gmail.com

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ПРОЄКТУВАННЯ ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПРОГРАМИ З МЕДІАДИЗАЙНУ

В оглядово-методичній статті висвітлено теоретичний аспект та наведені практичні приклади проєктування освітньо-професійної програми спеціалізації «Медіадизайн». Доведено, що якість професійної підготовки майбутніх медіадизайнерів викликає необхідність формування в студентів необхідних компетенцій, які поєднують знання, навички, уміння; здібності й риси особистості; уміння якісно виконувати професійні обов'язки. Ці компетенції групуються у три блоки: інтегральні, спеціальні та загальні. Набуття майбутніми фахівцями загальних проєктних, креативних, технологічних, комунікативних та інтерактивних компетенцій слід розглядати як результат якісної професійної підготовки за освітньо-професійною програмою «Медіадизайн».

Ключові слова: медіадизайн, дизайн-освіта, освітньо-професійна програма, професійна підготовка, майбутні медіадизайнери, компетентнісний підхід в освіті, компетенції медіадизайнера.

Вступ. Розмаїтість освітньо-професійних програм зі спеціальності 022 Дизайн потребують розробки і постійного корегування складових організаційно-педагогічного забезпечення якісної професійної підготовки майбутніх дизайнерів та медіадизайнерів у вищій школі. Ця потреба зумовлена сучасними тенденціями розвитку дизайн-освіти за напрямком розширення спектру динамічних завдань медіапростору, що вимагає від майбутніх фахівців сформованості низки інноваційних компетентностей з медіадизайну. І. Зязюн (2005) визначає, що ключовим орієнтиром на етапі будь-якого вищого професійного навчання «повинна бути пріоритетна модель професійно-педагогічної компетентності в силу універсальності цього поняття і можливості його варіативного наповнення у відповідності з теоретичним і практичним досвідом». Саме варіативність і залежність змісту професійної компетентності від сучасного стану практики у сфері медіадизайну стають актуалізуючими чинниками подальшого наукового пошуку нових рішень щодо підвищення

якості професійної освіти майбутніх фахівців з медіадизайну.

Аспекти компетентнісного підходу до організації вищої мистецької освіти представлені в багатьох публікаціях вітчизняних та закордонних науковців. Більшість дослідників вказують на розуміння компетентності як складного багатовимірного феномену, який означає переорієнтацію вищої освіти з трансляції знань, вмінь та навичок на формування комплексу компетенцій, які визначаються специфікою діяльності. Вони акцентують увагу на практичних результатах навчання, на важливості навчання у виробничих умовах, на формуванні професійних компетенцій, які означають здатність здобувача освіти до «виживання» на ринку праці, його швидку адаптацію, мобільність, здатність до саморозвитку. Під професійною компетенцією найчастіше розуміють простір соціально-професійного впливу, визначений соціальним статусом, посадою або функціоналом спеціаліста на робочому місці (Зязюн, 2005). О. Овчарук (2010) стверджує, що компетентнісний підхід дає можливість

підготувати майбутніх соціально активних фахівців, здатних до самореалізації, подальшого професійного розвитку відповідно до вимог національних та міжнародних стандартів якості. С. Чирчик (2017) зазначає, що головною вимогою сучасної мистецької освіти є підготовка компетентного дизайнера зі сформованими професійними компетенціями, які забезпечують здатність особистості до самостійного виконання професійних обов'язків, самоосвіти та її готовність до самоудосконалення (с. 384). Серед завдань моделювання компетентності майбутніх фахівців з медіаосвіти дослідник визначає розробку сучасних освітніх професійних програм та науково-методичних комплексів з навчальних дисциплін професійного циклу (с. 382). А. Максимова утверджує, що компетентнісний підхід до розвитку проєктної культури майбутніх дизайнерів активізує їхню здатність до використання у власній проєктній діяльності теоретичних знань, практичних умінь, а також реалізації особистісних якостей, що забезпечить у майбутньому високу професійну значимість їхніх досягнень (Максимова, 2015. с. 144–155). Серед ключових напрямів професійної підготовки майбутніх дизайнерів до творчої діяльності Л. Оршанський (2020) визначає компетентнісний підхід до організації освітнього процесу. Окрім цього, дослідник наголошує на важливості опори на творчий досвід студентів, варіативність і спрямованість процесу на дослідницьку діяльність. Результатом такої освіти вчений вбачає сформованість високваліфікованого дизайнера, здатного не лише відтворювати набуті знання, а й творчо мислити, володіти високо розвиненими професійними компетенціями й особистісними якостями, прагнути постійно реалізовувати свій творчий потенціал (с. 56). Пріоритетним напрямком розвитку компетентнісно спрямованої освіти О. Позднякова (2019) визначає засоби моделювання виховної системи закладу вищої освіти. У результаті теоретико-емпіричних розвідок дослідниця доходить думки про значення засобів виховної роботи, які створюють простір для самореалізації здобувача вищої освіти та його гармонійного життєздійснення (с. 39-48).

Отже, огляд сучасних наукових досліджень підтверджує актуальність розбудови мистецької вищої освіти з позиції набуття здобувачами освіти компетенцій (*Методичні рекомендації*, 2013), зміст яких більшістю дослідників охарактеризовується варіативністю, динамічністю та орієнтацією на соціальне замовлення. Зміст та перелік професійних компетенцій майбутніх медіадизайнерів також залежить від ступеня орієнтованості закладів вищої мистецької освіти на інтеграцію в європейський освітній простір. На підтвердження цієї думки наведемо Стратегічну програму Європейського співробітництва в галузі освіти та професійної підготовки "Освіта і навчання 2020", що вказує на важливість та необхідність реформування національної професійної освіти в напрямку зближення з європейською.

Проведений нами огляд проблематики медіадизайну в закладах вищої освіти вказує на потребу в уточненні переліку результатів навчання за освітньо-професійною програмою 022 Дизайн (спеціалізації Медіадизайн), з позицій компетентнісного підходу до освіти та сучасних вимог до фахівця цієї кваліфікації.

Метою статті є визначення компетенцій майбутніх фахівців з медіадизайну та огляд ресурсів закладу вищої мистецької освіти для реалізації освітньо-професійної програми 022 Дизайн спеціалізації «Медіадизайн».

Методи дослідження. Вивчення особливостей медіадизайну відбувалось шляхом аналізу змісту дотичних дисциплін, що складають базис медіапростору. Проектування освітньо-професійної програми спеціалізації «Медіадизайн» в системі професійної підготовки здійснювалось на підставі аналізу рекомендацій Стандарту вищої освіти 022 Дизайн, узагальнення і екстраполяції власного науково-педагогічного та мистецького досвіду.

Зміст інтегральної, загальних і спеціальних компетентностей здобувачів освіти спеціалізації «Медіадизайн». Довгий час професійна педагогіка вимірювала якість професійної підготовки рівнем засвоєння загальних та професійних знань, умінь та навичок здобувачів освіти. Запас набутих знань вимірювався щорічним зрізом рівня знань з

попередньо вивчених дисциплін. Проте аналіз сучасних досліджень вказує на те, що рівень знань є необхідним, але не однозначним показником якості професійної підготовки, професійної майстерності та готовності до професії. Визначаючи мету підготовки майбутніх фахівців у сучасній системі вищої освіти, більшість дослідників акцентують увагу на необхідності вирішення завдань, які значно розширилися та змінилися (Локшина, 2009). З огляду наукових досліджень, а також власного науково-педагогічного та мистецького досвіду доходимо думки про те, що підготовка фахівця до професійної діяльності в сучасних умовах вимагає не стільки енциклопедичних знань, скільки вміння віднайти і отримати необхідну інформацію та зробити правильні висновки, а з іншого боку – продемонструвати володіння специфічними професійними компетенціями. Адже серед актуальних завдань, які сьогодні визначені перед професійною мистецькою освітою її стейхолдерами, особливе місце посідає саме *відповідність* набутих ними професійних компетенцій вимогам ринку праці, яку ми і можемо розглядати як ознаку якості здобутої професійної освіти. Саме тому серед головних завдань закладів вищої освіти визначають (Дмитриченко та ін., с. 172) здійснення освітньої діяльності, яка відповідає стандартам вищої освіти, забезпечення культурного й духовного розвитку особистості, а також виконання суспільного замовлення на підготовку фахівців, задоволення попиту на окремі спеціальності на ринку праці, що сприятиме вдалому працевлаштуванню молодих фахівців.

Компетентнісний підхід до організації освітнього процесу, який ми визначаємо як спробу дати відповідь на запитання, чому і як навчати сьогодні здобувача освіти (Овчарук, 2010), спирається на документи Міжнародної комісії Ради Європи, яка розглядає поняття компетентності як «загальні або ключові базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, навчальні навички та вміння, опорні знання» тощо. Сформованість у майбутнього фахівця професійних компетенцій передбачає його спроможність сприймати та відповідати на

індивідуальні й соціальні виклики, а також здатність виявляти професійні ставлення, цінності тощо (Ключові компетенції, 2012).

У нашому дослідженні переліку компетенцій майбутнього медіадизайнера ми спирались на вітчизняні наукові дослідження, на Стандарт вищої освіти 022 Дизайн та європейський досвід професійної освіти та розуміння того, що компетентність об'єднує в собі когнітивну і навичкову складову освіти; поняття компетентності інтерпретується відповідно до професійної складової освітнього процесу; компетентність має інтеграційну природу, оскільки вона знаходиться на стику різноманітних сфер суспільної діяльності. Відповідно до такого розуміння компетентностей та відповідно до Стандарту компетентності можна розділити на інтегральну, загальну і спеціальну компетентності.

Розробники стандарту 022 Дизайн (*Стандарт вищої освіти*, 2018) визначають три види компетентностей для майбутнього дизайнера:

- інтегральна компетентність;
- загальні компетентності;
- спеціальні компетентності, пов'язані із специфікою професійної діяльності в галузі дизайну. У подальшому дослідженні будемо дотримуватись цієї трьохкомпонентної класифікації.

Щодо специфіки медіадизайну підкреслимо, що сутність медіадизайну в його міждисциплінарності – медіадизайн багатопрофільний за тематикою і за формою подачі. Цей вид дизайну базується на знаннях з образотворчого мистецтва, з основ мистецтва кіно і театру, журналістики, аудіо- і відеотехнологіях подання цифрової інформації. Стандарт освіти 022 Дизайн охоплює види дизайну, які у свої основі несуть статичну візуальну картинку, медіадизайн розкриває динамічний візуальний ряд, форма подачі якого не завжди є образотворчою. Окрім цього, сучасна медіагалузь охоплює безліч елементів. Окрім традиційних каналів: телебачення, радіо, газети, журнали, книги, кіно та музичні записи, все більшу частку медіадизайну складає інтернет, відео- та комп'ютерні ігри, мобільні пристрої

(наприклад, планшетні комп'ютери, iPad), мобільні телефони. Розвиток інформаційних технологій сприяє створенню галузі мультимедійного медіасередовища, що за своєю структурою та сутністю багатопрофільне, варіативне та мобільне. Тому сьогодні до медіадизайну відносять веб-дизайн, арт-дизайн, рекламний дизайн, теледизайн тощо.

Фахівець з медіадизайну має бути підготовлений до роботи у видавництвах та редакціях ЗМІ, на телебаченні (моушен-дизайнер, дизайнер медіа (створення аудіо-, відео- та графічно-текстового контенту тощо); в установах і організаціях державної і приватної форми власності (адміністратор, модератор, контент-редактор інтернет-ресурсу тощо), в інтернет-виданнях, інформаційних агенціях, медійних відділах будь-якої організації. Але варто зазначити, що медіадизайн, окрім художньо-творчих компетентностей, потребує формування інформаційної, комунікаційної та цифрової компетенцій. Продуктом медіадизайну є форма повідомлення через статичний або динамічний носій. Інформаційне середовище сьогодні не тільки динамічне, але віртуальне і цифрове, перетворюючи поле діяльності дизайнера-медійщика в нове комунікативне середовище. Таке середовище включає в себе одночасно різноманітні канали інформації – текст, звук, візуальний статичний і динамічний ряд. Таким чином, сьогодні медіадизайн включає в себе елементи графічного, інформаційного, рекламного, корпоративного та інших видів дизайну.

Тому, на нашу думку, зміст професійної компетентності майбутнього медіадизайнера має розглядатися з трьох позицій: професійно-особистісної, професійно-діяльнісної та професійно-творчої. Професійно-особистісний блок демонструє засвоєння професійних знань і умінь, розвиток інтелектуального потенціалу, формування емоційно-вольової сфери. Професійно-діяльнісний блок визначається практичним застосуванням теоретичних та практичних знань, формуванням мотивації до колективної та командної роботи, успішною інтеграцією в соціум і професійною самореалізацією. Професійно-творчий блок

пов'язаний зі створенням умов для саморозвитку та навчання впродовж життя, формування готовності здобувача освіти до реалізації інноваційних ідей, набуття нової інформації, оволодіння новітніми технологіями.

На підставі аналізу, зазначеного вище, ми сформулювали *інтегральну компетентність* майбутнього медіадизайнера таким чином: здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми в галузі медіадизайну, що передбачає застосування образотворчих, медіа та інформаційних теорій, методів, технологій дизайну з представлення візуальної інформації та характеризується комплексністю інноваційного проектного підходу, високим рівнем інтерактивності та невизначеністю умов.

Загальні компетентності: розуміння галузі дизайну та поняття особливостей професійної діяльності медіадизайнера; здатність спілкуватися державною мовою й іноземною мовами та використовувати її для своєї інноваційної роботи; використовувати медіа технології; працювати в команді та брати на себе відповідальність за певні напрямки професійної діяльності; оцінювати та забезпечувати якість медійних продуктів та проєктів; цінувати та поважати різноманітність та мультикультурність; використовувати психологічні та етичні вимоги в процесі спілкування та при управлінні людьми; здатність прогнозувати вплив соціально-економічних рішень на підприємницьку діяльність; здатність реалізувати свої права і обов'язки як члена українського суспільства; зберігати та примножувати досягнення суспільства на основі розуміння загальної історії та закономірностей розвитку медіапростору.

Спеціальні компетентності: здатність застосовувати спеціалізовані знання, концептуальні методи та методики дизайну в медіапросторі; створювати зовнішню форму інформаційних продуктів медіадизайну, застосовуючи композиційну побудову; використовувати в професійній діяльності сучасні технічні засоби та інформаційно-комунікаційні технології для створення об'єктів медіадизайну; візуалізувати об'єкти навколишнього середовища засобами рисунку, пластичної анатомії та

живопису для розв'язання завдань медіадизайну; здійснювати колористичне вирішення майбутнього об'єкту медіадизайну; до проєктування креативних елементів візуальних комунікацій; застосовувати навички ілюстрації та анімації для створення тривимірних зображень; розробляти засоби візуальної комунікації веб-дизайну для інтерфейсів та інтернет-сайтів; використовувати закономірності візуального сприйняття шрифту, методи та прийоми типографіки для оформлення об'єктів медіадизайну; здійснювати відеомонтаж та відеодизайн об'єктів медіадизайну; режисерського відбору, узагальнення та образного осмислення змістової форми художнього матеріалу, розробки сюжету, формування сценарію та його реалізації в інтерактивний простір; проводити інноваційну діяльність у галузі реклами та соціальних комунікацій; застосовувати знання історії українського і зарубіжного мистецтва та дизайну і стилів в медіадизайні; застосовувати сучасні методики з управління у сфері мистецтва та дизайну, реалізовувати маркетингові стратегії, які забезпечують успішний розвиток медіапроектів; проводити звукозаписи, застосовуючи весь спектр технічних можливостей комп'ютерних технологій; до використання новітніх інструментів та технологій у медіадизайні; до розуміння значення кіномистецтва в сучасному суспільстві, використання знань про специфіку кіноіндустрії для медіапроектів; володіти підприємницькими навичками в професійній діяльності; володіти менеджментом командної роботи для провадження дизайн-діяльності в галузі медіадизайну; досягати успіху в професійній діяльності медіадизайнера, розробляти та представляти візуальні презентації, портфоліо власних творів.

На нашу думку, вище наведені компетентності дозволяють визначити оптимальний набір компетенцій майбутнього медіадизайнера, які дозволяють підготовку якісного фахівця, спроможного конкурувати у медіапросторі: проєктувальна; креативна; технологічна; комунікативна; інтерактивна.

Дисципліни, які входять до освітньо-професійної програми «Медіадизайн» (на

прикладі Хортицької національної академії (м. Запоріжжя)).

Під час розробки змісту освітньо-професійної програми (спеціальність «Медіадизайн») (далі: ОПП Медіадизайн) ми виходили з традиційного розуміння поняття «медіадизайн», а саме: це художньо-технічне оформлення та подання інформації на основі ергономічної роботи інформаційних джерел, функціональних можливостей подання інформації, естетики візуальних форм її представлення та психологічних критеріїв сприйняття її людиною.

Метою освітньої програми «Медіадизайн» нами було визначено: створення цілісної системи підготовки висококваліфікованих фахівців з медіадизайну, які володіють загальними та спеціальними фаховими компетентностями та здатні виконувати дизайнерські розробки з оформлення та подання медіаконтенту, творчо осмислювати національну та світову спадщину та володіти функціональними можливостями подання інформації.

Обов'язковою умовою підготовки майбутніх дизайнерів є проєктна діяльність, спрямована на створення нових дизайн-продуктів, наділених утилітарними якостями. На сьогодні проєктування базується на засадах художньої творчості, яка забезпечує діяльність дизайнера творчою складовою та не зводить дизайнерську діяльність на звичайне ремесло. Дизайнерська діяльність завжди передбачає внесення новизни в продукт проєктування, що можливо лише за наявності високої професійної компетентності. У проєктній діяльності формується одна з ключових компетенцій майбутнього медіадизайнера – *проєктувальна компетенція*. Як основа дизайн-професії, проєктувальна компетенція забезпечує сучасність, актуальність, корисність дизайн-продукту як результат діяльності дизайнера. Проєктувальна компетенція ґрунтується на ідеї симбіозу знань, теорій і практик різних галузей, визначає поведінку медіадизайнера під час розв'язання складних спеціалізованих задач та практичних проблеми в галузі медіадизайну. Формування проєктувальної компетенції в майбутніх медіадизайнерів, які навчаються у Хортицькій національній академії (м. Запоріжжя) за ОПП Медіадизайн, здійснюється упродовж

усієї освітньої підготовки шляхом безпосереднього та опосередкованого вивчення певних дисциплін, до яких належать: «Рисунок та пластична анатомія», «Основи рисунку та перспективи», «Спеціальний живопис», «Композиція», «Шрифти і типографіка», «Кольорознавство», «Ілюстрація та анімація», «Історія дизайну та стилів». В освітньому процесі забезпечено наступність навчальних дисциплін, інтегративність знань дисциплін теоретичного, художнього та проєктного спрямування. Набуті компетенції проходять апробацію під час проходження практик: мистецької, навчальної, технологічної та переддипломної.

Креативна компетенція відповідає за оригінальність та творчий підхід у вирішенні дизайн-задач. Від рівня сформованості креативної компетенції залежить оригінальність особистості медіадизайнера та формування власного унікального стилю, який цінується в сучасному медіапросторі. Варто зазначити риси, що особливо поцінуються стейкхолдерами: винахідливість, спритність, швидкість реакції на потреби часу, ці риси формуються під час безпосередньої взаємодії здобувачів освіти з виробничим колективами. Зміни, що відбуваються в суспільстві, а саме, розвиток цифрових технологій, упровадження інтерактивних систем комунікації, мультимедійність дизайну, потребує від здобувача освіти володіння сучасними медіа технологіями – формування *технологічної компетенції*. Форма та носії медіа інформації можуть бути абсолютно різними, вибір цифрового або аналогового каналу подачі інформації може бути доречним в одному випадку і неприйнятним в іншому. Формування технологічної компетентності передбачає не тільки володіння сучасними цифровими технологіями, але вміння обирати форму подачі матеріалу, використовувати знання із суміжних дизайну галузей. Тому в освітній процей медіадизанерів були внесені дисципліни «Інформаційні технології, системи та ресурси», «Веб-дизайн», «Візуальні комунікації», «Основи режисури», «Відеомонтаж та відеодизайн». Варто відзначити такий предмет, як «Основи екології», у якому

серед іншого розглядаються питання екології інформації.

Розвиток *комунікативної компетенції* забезпечується під час безпосередньої взаємодії здобувачів освіти зі студентським, педагогічним чи виробничим колективами в процесі вивчення наступних дисциплін: «Менеджмент і маркетинг в мистецтві», «Реклама і соціальні комунікації», «Економіка», «Правознавство», «Культурологія», «Соціологія», «Психологія». Набуття навичок *soft skills*, як противага спеціальним вузькопрофільним навичкам, допомагає швидко пристосовуватися до динамічних соціальних умов, змінювати сферу зайнятості, творчо вирішувати нестандартні завдання (*Стандарти і рекомендації*, 2015)

Зважаючи на потенційні місця працевлаштування, було визначено дисципліни, які мають забезпечувати розвиток *інтерактивної компетенції*: Інтерактивні медіа, Звукорежисура, Основи режисури, Історія кіноіндустрії. Актуальність взаємодії з віртуальною реальністю, дистанційні форми навчання та спілкування, віртуальні адвенти, діалог з аудиторією та передача інформації із забезпеченням зворотного зв'язку – це нова реальність, у якій можна імпровізувати, маючи впевнений базис знань особливостей телефонного, відео, супутникового та інтернет-зв'язку, комп'ютерних та відеоігор. Проєктування події, розвиток, підтримка та вміння тримати увагу глядача розвивають інтерактивну компетенцію.

Вище наведені дисципліни ОПП Медіадизайн Хортицької національної академії (м. Запоріжжя) забезпечують етапи процесу проєктування: підготовку, розробку, перевірку та оприлюднення медіапродукту.

Висновки. Специфіка діяльності медіадизайнера полягає в здатності виконувати медіадизайнерські розробки в контексті сучасної культури. Набуття майбутніми медіадизайнерами системи знань, навичок та умінь спрямовано на формування інтегральної, загальних і спеціальних компетентностей, які слід розглядати як результат освітнього процесу професійної підготовки. Специфіку професійної готовності до здійснення медіадизайну відображають спеціальні компетентності: здатність

використовувати в професійній діяльності сучасні технічні засоби та інформаційно-комунікаційні технології для створення об'єктів медіадизайну; візуалізувати об'єкти навколишнього середовища засобами рисунку, пластичної анатомії та живопису для вирішення завдань медіадизайну; здійснювати колористичне вирішення майбутнього об'єкту медіадизайну; до проєктування креативних елементів візуальних комунікацій; розробляти засоби візуальної комунікації веб-дизайну для інтерфейсів та інтернет-сайтів тощо. Важливою ознакою результативності освітнього процесу в закладі вищої мистецької освіти є здатність випускників реалізувати ці та інші специфічні компетенції на робочому місці.

У набутті майбутніми медіадизайнерами професійно важливих якостей та здатностей ключову роль відіграють ресурси закладу вищої освіти. Зокрема, зміст та структура освітньо-професійної програми виступають вихідним позиціями для розбудови цілісної компетентісно орієнтованої освіти майбутніх фахівців. Нами було осмислено програмно-методичні ресурси закладу освіти з розвитку в майбутніх медіадизайнерів таких загальних компетенцій, як: комунікативні, проєктувальні, креативні, технологічні, інтерактивні компетенції. На прикладі освітнього процесу в Хортицькій національній академії (м. Запоріжжя) продемонстровано наше бачення щодо програмного забезпечення, наведені назви окремих програм.

Перспективи подальших розвідок полягають у пошуку та вербалізації ресурсів закладу вищої мистецької освіти, які забезпечуватимуть розвиток вузькоспеціальних компетенцій майбутніх медіадизайнерів як затребуваних фахівців у сучасному глобалізованому цифровому просторі. Серед перспективних завдань навчально-методичного контексту нами визначене виявлення нових сучасних форм і методів мистецького освітнього процесу, що дозволить корегувати і змінювати структуру дизайн-освіти в сторону підвищення якості освітніх послуг мистецького та дизайнерського спрямування.

Література

- Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти. 2005. URL : <http://eprints.zu.edu.ua/853/1/05ziasno.pdf>
- Ключові компетенції. Дослідження організації Європейського співробітництва та розвитку. *Інформаційн. вісн. освітньої політики в Європі*. Київ. 2012. С. 13–14.
- Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. *Бібліотека з освітньої політики* / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: "К.І.С". 2010. 171 с.
- Локшина О. І. Становлення компетентнісної ідеї в європейській освіті. Київ : Педагогічна думка, 2009. С. 21–30
- Максимова А. Б. Компетентнісний підхід до розвитку проектної культури майбутніх фахівців із графічного дизайну *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент* Вип. 10. 2015. с. 144–155.
- Методичні рекомендації з розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти (компетентнісний підхід) / Укладачі: В. Л. Гуло, К. М. Левківський, Л. О. Котоловець, Н. І. Тимошенко, В. П. Погребняк, А. В. Гончарова, М. О. Присенко, М. В. Симонова, Н. В. Крошко. Київ : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2013. 92 с.
- Оршанський Л. Сучасні вимоги й особливості професійної підготовки майбутніх дизайнерів у закладах вищої освіти. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент* Серія: Педагогічні науки. Вип. 15. 2020. С. 43–56. <https://doi.org/10.37041/2410-4434-2020-15-3>
- Позднякова О. Л. Інтерпретація концепту «виховна система» у педагогічній науці. *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. 39-48 DOI : 10.51706/2707-3076-2019-1-4*
- Стандарт вищої освіти першого (бакалаврського) рівня, галузі знань 02 «Культура і мистецтво» за спеціальністю 022 «Дизайн» URL : <http://surl.li/qltd>
- Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). Київ : ТОВ "ЦС", 2015. 32 с.
- Дмитриченко М. Ф. , Бахтіярова Х. Ш., Глушенко Н. М. та ін. Фундаменталізація професійної підготовки у вимірі Європейського освітянського простору. Київ : НТУ. 2013. 276 с.
- Чирчик С. В. Теоретичні і методичні основи формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів з дизайну інтер'єру. дис. ... доктора педагогічних наук, Житомирський державний університет імені Івана Франка, Житомир, 2017. 774 с.

References

- Ziazun, I. A. (2005). Philosophy of pedagogical quality in the system of continuing education. URL : <http://eprints.zu.edu.ua/853/1/05ziasno.pdf> (ukr).
- Key competencies. Research of the Organization for European Cooperation and Development. (2012). *Information bulletin of educational policy in Europe* 13–14. (ukr).
- Ovcharuk, O. V. (Ed.) (2010). Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives. *Library on educational policy: "K.I.C"* (ukr).
- Lokshyna, O. I. (2009). Formation of the competence idea in European education. *Pedagogical thought*, 21–30 (ukr).
- Maksimova, A. (2015). Competence approach to the culture of design for future specialists of graphic design. *Art education: content, technologies, management* Iss. 10. 144–155 (ukr).
- Hulo, V. L., Levkivskiy, K. M., Kotolovets, L. O., Tymoshenko, N. I. , Pohrebniak, V. P., Honcharova, A. V., Prysenco, M. O., Symonova, M. V. & Kroshko, N. V. (Eds.) (2013). Methodical recommendations for the development of constituents of education field standards of higher education (competence approach) Institute of Innovative Technologies and Educational Content of the Ministry of Education and Science of Ukraine (ukr).
- Orshanskyi, L. (2020). Modern requirements and features of professional training of future designers in higher education institutions *Art education: content, technologies, management* Series: *Pedagogical Sciences*. Iss. 15. 43–56. <https://doi.org/10.37041/2410-4434-2020-15-3> (ukr).

- Pozdniakova, Olena (2019). The interpretation of the educational system concept in pedagogical science 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). 39–48 <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2019-1-4> (ukr).
- Standard of higher education of the first (bachelor's) level, field of knowledge 02 "Culture and art" in specialty 022 "Design" <http://surl.li/qltd> (ukr).
- Standards and recommendations for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). "CS" LLC (ukr).
- Dmytrychenko, M. F., Bakhtiarova, Kh. Sh. & Hlushenok, N. M. (Eds). (2013). Fundamentalization of professional training in the dimension of the European educational space. NTU (ukr).
- Chyrchuk, Sergiy (2017). Theoretical and methodical bases for the formation of professional competence of future Bachelors in interior design. Thesis for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences, Zhytomyr Ivan Franko State University (ukr).

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК БАЗИС ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ МЕДИАДИЗАЙН

Наталья Деревянко, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой дизайна, Хортицкая национальная академия, Запорожье, Украина, e-mail: nataliyader@gmail.com

В статье освещен теоретический аспект и приведены практические пути проектирования профессиональной образовательной программы Медиадизайн. Исследованы особенности профессиональной подготовки дизайнерского направления. Рассмотрены актуальные вопросы обеспечения качества образовательного процесса будущих медиадизайнеров инструментами компетентностного подхода. Статья освещает важность моделирования компетенций и особенности внедрения компетентного подхода в процесс профессиональной подготовки для соискателей высшего образования. Проанализированы вопросы значимости моделирования компетенций и особенности внедрения компетентностного подхода в процесс профессиональной подготовки будущих медиадизайнеров в высшей школе. Доказано, что качество профессиональной подготовки будущих медиадизайнеров обоснованно вызывает необходимость формирования у студентов необходимых компетенций, которые сочетают знания, навыки, умения; способности и черты личности; показатели общей культуры; умение качественно выполнять профессиональные обязанности. Приобретение будущими специалистами системы проектных, креативных, технологических, коммуникативных и интерактивных знаний, навыков и умений, направлены на формирование компетенций, которые следует рассматривать как результат качественной профессиональной подготовки по профессиональной образовательной программе Медиадизайн.

Ключевые слова: медиадизайн, дизайн-образование, профессиональная образовательная программа, профессиональная подготовка будущих медиадизайнеров, компетентностный подход в образовании, компетенции медиадизайнера.

COMPETENCE APPROACH IN DESIGNING A PROFESSIONAL EDUCATIONAL PROGRAM MEDIADESIGN

Nataliya Derevyanko, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Design, Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail: nataliyader@gmail.com

The theoretical aspect is highlighted and practical ways of designing a professional educational program Mediadesign are presented. The features of professional training in the design direction have been investigated. Topical issues of ensuring the quality of the educational process of future media designers using the tools of the competence approach are considered. The article highlights the importance of modeling competencies and the peculiarities of introducing a competent approach into the process of professional training for applicants for higher education. The issues of the importance of modeling competencies and the peculiarities of introducing a competence-based approach into the process of professional training of future media designers in higher education are analyzed. It is proved that the quality of professional training of future media designers justifiably causes the need for the formation of the necessary competencies among students, which combine knowledge, skills, abilities; abilities and personality traits; general culture indicators; the ability

to perform professional duties efficiently. The acquisition by future specialists of a system of design, creative, technological, communicative and interactive knowledge, skills and abilities is aimed at the formation of competencies, which should be considered as a result of high-quality professional training in the professional educational program Mediadesign.

The specificity of a media designer's activity lies in the ability to carry out design developments in the context of modern world material and artistic culture, to creatively comprehend the national heritage and to master the skills of using advanced digital technologies as much as possible, provides ample opportunities for employment, professional growth and further scientific activities; the ability to perform complex specialized tasks and solve complex problems in the field of digital media, provides for the implementation of innovations in professional activities and is characterized by the uncertainty of conditions and requirements.

Determining the competencies of a media designer makes it possible to determine a clear logical and consistent structure for the design of an educational and professional program Media design. The acquisition by future media designers of a system of knowledge, skills and abilities is aimed at the formation of integral, general and special competencies, which should be considered as a result of the educational process of professional training of Mediadesign.

Key words: *media design, design education, professional educational program, professional training of future media designers, competence-based approach in education, media designer competencies.*

Стаття надійшла до редакції / Received 16.10.2020

Прийнята до друку / Accepted 13.11.2020

Унікальність тексту 96,2 % (Unicheck ID 1007359821)

© Дерев'янка Наталія Володимирівна, 2020

DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3-9>
УДК 378.091.313:53:378.147 :159.923.2

Тетяна Сергіївна Кетлер-Митницька
ORCIDiD <https://orcid.org/0000-0002-1665-4282>
кандидат психологічних наук, старший викладач
кафедри спеціальної педагогіки та спеціальної психології,
Хортицька національна академія,
м. Запоріжжя, Україна
catmeatt@gmail.com

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРНАЛЬНОСТІ ЯК ЧИННИКА ГОТОВНОСТІ ДО ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

У науково-методичній статті розглянуто психолого-педагогічні умови особистісного та професійного самовдосконалення майбутніх фахівців, зокрема студентів-психологів. До таких умов належать технології самоосвіти та самовиховання, спеціально розроблені форми, методи та методики інтерактивної роботи, орієнтовані на стимулювання мотивації та збагачення ресурсів саморозвитку. В процесі професійної підготовки майбутніх психологів визначальне значення мають спеціально розроблені навчальні заняття за умов дотримання специфічних змістовно-методичних вимог щодо цілеспрямованої підготовки здобувачів вищої освіти до особистісно-професійного саморозвитку. Зазвичай така підготовка реалізується за допомогою активізації внутрішніх чинників процесу самовдосконалення, одним з яких є інтернальність – особистісна властивість, що набуває особливої значущості у контексті специфіки професійної діяльності психолога. Зроблене припущення, що ефективною психолого-педагогічною умовою формування інтернальності як чинника особистісно-професійного саморозвитку майбутніх психологів є спеціально організована навчальна діяльність. У зв'язку з цим розроблено навчальний спецкурс «Теоретико-методичні основи формування інтернальності майбутніх психологів». У статті сформульовано мету та завдання, розкрито структуру спецкурсу, зміст аудиторної та самостійної роботи, запропоновано форми контролю.

Ключові слова: психолого-педагогічні умови, особистісно-професійний саморозвиток, інтернальність, внутрішній чинник, майбутні психологи, навчальний спецкурс «Теоретико-методичні основи формування інтернальності майбутніх психологів».

Вступ. Останнім часом переорієнтація вищої освіти на позиції компетентнісного підходу значно актуалізувала проблематику особистісного та професійного саморозвитку майбутніх фахівців, зокрема студентів-психологів, чия готовність до самоосвіти та постійного самовдосконалення є важливою передумовою надання якісної професійної допомоги клієнтам. У зв'язку з цим реалії сучасної вищої школи вимагають забезпечення психолого-педагогічних умов формування готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку, а саме – розв'язання змістовно-технологічного аспекту цієї

проблеми (Кетлер-Митницька, 2019, с. 74). Під психолого-педагогічними умовами традиційно розуміються зовнішні та внутрішні обставини, які впливають на методи та форми організації навчально-виховного процесу в закладі вищої освіти (Курлянд, 2008, с. 171).

У контексті цього завдання наукові пошуки багатьох дослідників спрямовані на розробку психологічних (тренінги, рефлексивні ігри) та педагогічних (спеціальні форми навчально-виховної діяльності) засобів стимулювання внутрішніх чинників готовності до самовдосконалення. Так, М. Щукіна (2015)

запропонувала концепцію педагогічної підтримки саморозвитку, яка спирається на уявлення про недостатність внутрішньої мотивації та внутрішніх ресурсів для самостійного здійснення саморозвитку на початкових етапах становлення особистості. Допомога педагога полягає у підведенні до розуміння потрібності і корисності саморозвитку з метою поступового формування здатності самостійно керувати процесом самовиховання, самоосвіти, вдосконалення власних здібностей. На думку вченої, педагогіка саморозвитку базується не на зовнішньому управлінні цим процесом, а на ідеях підтримки, створення сприятливих умов для підвищення особистісної зрілості і появи потреби у самовдосконаленні (с. 64–67).

Згідно з науковими поглядами Л. Кулікової (2007), однією з важливіших вимог суспільства щодо підвищення продуктивності сучасної вищої освіти є забезпечення студентів технологіями самоосвіти та самовиховання (с. 46–47).

О. Затворнюк (2016) запропонувала алгоритм складання програми саморозвитку майбутніх психологів, який охопив основні етапи цього процесу: мотивування себе наближенням до ідеалу Я; визначення системи цілей у часовій перспективі та складання їх ієрархії; аналіз наявних ресурсів та можливих перешкод; складання плану дій, визначення їх методів та прийомів (с. 293–296). Вчена розробила й апробувала педагогічні умови формування у майбутніх психологів готовності до професійного самовдосконалення. Процес такого формування дослідниця розуміла як творення необхідного досвіду, майстерності та мотиваційних детермінант, які надають можливість ефективно здійснювати професійну діяльність (с. 170–200).

Свій варіант технологічного забезпечення професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя надала М. Костенко (2004), яка обґрунтувала важливість теоретичної підготовки, використання творчих та рефлексивних форм навчально-виховної діяльності, вдосконалення професійно-важливих якостей для стимулювання цього процесу.

Значення тренінгу як ефективної форми фахової підготовки майбутніх психологів підкреслила О. Черепехіна, яка запропонувала

використовувати для підвищення мотивації студентів-психологів професійний тренінг – систему вправ, спрямованих на формування, розвиток та корекцію необхідних професійних якостей. Завдання такого тренінгу охоплюють формування окремих видів професійної діяльності та спілкування, розвиток мотиваційної, емоційної та операціональної сфер майбутніх психологів, стимулювання професійно важливих здатностей, зокрема до постійного професійного самовдосконалення (2015, с. 54).

В умовах фахової підготовки майбутніх психологів незамінним засобом формування їх готовності до саморозвитку є *навчальні заняття*. Як стверджувала М. Барчій (2015), основною умовою ефективності тренінгових занять, крім стійкої позитивної мотивації її учасників, є поєднання тренінгової роботи зі спеціально організованою навчальною діяльністю студентів (с. 17).

Н. Пов'якель (2009) у контексті проблеми управління процесом формування саморегуляції професійного мислення майбутніх психологів підтвердила визначальну роль у цьому процесі змісту та структури навчальних курсів з практичної психології за умов включення спеціально підібраних рефлексивних ігор, творчих завдань, проблемних професійно-спрямованих обговорень та дискусій, ігрових семінарських занять тощо.

Н. Чорна (2016) з метою формування готовності студентів до професійного саморозвитку, стимулювання почуття відповідальності за власні дії запровадила спеціально розроблені педагогічні умови, до яких надійшли обрані методи (бесіди, диспути, творчі роздуми, вивчення педагогічного досвіду, стимулювання мотивації навчання, інтерактивні методи, портфоліо, метод проєктів, самопрезентація, творчі вправи) та форми (лекції, практичні заняття, лабораторні заняття, індивідуальні заняття, самостійна робота, педагогічна практика, мистецькі гуртки, концертна діяльність, творчі майстерні) навчальної діяльності (с. 99–117).

Ідею педагогічного супроводу процесу саморозвитку студентів також втілила у навчальний процес вищого навчального закладу

Н. Григорьева (2000), яка довела доцільність використання різноманітних форм аудиторної та позааудиторної роботи, які стимулювали внутрішні, інтенційні прояви саморозвитку та забезпечували процес мотивованого навчання студентів (с. 20).

Таким чином, науковцями запропоновано досить широкий спектр форм та методів як психолого-педагогічних умов забезпечення готовності до саморозвитку майбутніх фахівців. При цьому акцент зроблено на формуванні таких внутрішніх чинників самовдосконалення, як: мотивація, креативність, рефлексія, володіння технологіями самоосвіти, професійно важливі якості тощо. Разом із тим залишається недостатньо дослідженою проблема підвищення готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку в результаті формування їх інтернальності засобами навчальної діяльності. Під інтернальністю науковці розуміють генералізоване очікування отримання підкріплень (винагород) внаслідок власних дій, а не зовнішніх впливів. Інтернали інтерпретують успіхи та невдачі як результати власної активності, тому більш готові до активних дій для досягнення бажаного результату (Rotter, 1966). Особливого значення для самовдосконалення студентів-психологів інтернальність набуває через високі вимоги до здатності усвідомлювати результати власних впливів, активності та відповідальності фахівців цієї спеціальності.

Статистично факт позитивного впливу інтернальності на готовність до саморозвитку студентів-психологів доведено нами у минулих дослідженнях (Кетлер-Митницька, 2019). Не новим є досвід формування інтернальності засобами тренінгової роботи (Фалько, 2009, с. 313–322). Проте перспектива підвищення рівня інтернальності засобами навчальної діяльності у процесі професійної підготовки майбутніх психологів на цей час не була окремим предметом теоретичного та емпіричного вивчення.

Мета статті – теоретичне обґрунтування змісту і структури навчального спецкурсу «Теоретико-методичні основи формування інтернальності майбутніх психологів» як

системного дидактичного засобу формування інтернальності майбутніх психологів.

Методи дослідження: індуктивний умовивід щодо доцільності використання навчальних занять як засобу активізації інтернальності на основі узагальнення досвіду науковців; аналіз психолого-педагогічних досліджень з метою виокремлення психолого-педагогічних умов формування інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку; логіко-структурний аналіз дидактичних матеріалів для розробки навчального спецкурсу.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Результатом теоретичного дослідження стало створення нами авторського *навчального спецкурсу* «Теоретико-методичні основи формування інтернальності майбутніх психологів» (загальний обсяг – 90 н. г.: 56 н. г. самостійної роботи, 34 н. г. – аудиторної діяльності, з них – 14 н. г. лекцій, 8 н. г. семінарських занять, 12 н. г. – практичних занять).

Методологічною основою розробки спецкурсу є обґрунтовані сучасними науковцями особливості професійної підготовки психологів, зокрема:

– запропонований Я. Чаплком (2011) особистісно-акмеологічний підхід до формування професійної готовності майбутніх психологів, що здійснюється через систему принципів: вершинної орієнтації (забезпечення високого рівня різних видів підготовленості студентів); системно-функціональний (активізація творчого потенціалу як умови ефективної професійної діяльності); рефлексивно-акмеологічний (розвиток різних видів рефлексії та забезпечення їх оптимальної взаємодії); комплексності (інтегрування теоретичного, практичного та особистісного компонентів готовності для забезпечення цілісної особистості успішного психолога-практика); особистісної зрілості (формування професійно важливих особистісних властивостей, що виявляються у ставленні до себе, клієнтів та професії психолога) (с. 256–257); вчення про рефлексію як важливу частину навчальної діяльності (Павленко, 2019, с. 34);

– сформульовані М. Дудіною (2015) бажані результати саморозвитку на етапі професійної підготовки: визначення студентом себе відносно критеріїв професіоналізму в обраній професії (оцінка готовності до професійної діяльності); прийняття або неприйняття соціально-професійних ролей (статусу студента та спеціаліста); виробка позитивного або негативного ставлення до навчання та майбутньої професії; значущість навчання та професійної діяльності; професійний план (с. 62);

– обґрунтована О. Матвієнко та О. Заворотнюк (2014) пропозиція щодо включення у процес навчання ігрових методів, які активізують творчий потенціал та оригінальність мислення; застосування самостійної роботи студентів як засобу їх саморозвитку; впровадження соціально-психологічних тренінгів, спрямованих на формування професійно важливих рис особистості майбутніх психологів (с. 217–219).

Метою навчального спецкурсу є теоретичне обґрунтування та дидактичне забезпечення формування інтернальності майбутніх психологів як чинника їх особистісно-професійного саморозвитку.

Навчальний спецкурс має такі завдання:

- розкрити психологічний зміст інтернальності та її значення як професійно важливої якості психолога;
- ознайомити студентів з механізмами та компонентами інтернальності;
- повідомити про значущість та компоненти готовності до особистісно-професійного саморозвитку;
- розкрити теоретичні основи розвитку компонентів інтернальності майбутніх психологів;
- ознайомити студентів з методиками психодіагностики інтернальності та готовності до особистісно-професійного саморозвитку;
- забезпечити засвоєння форм, методів та методик формування компонентів інтернальності майбутніх психологів;
- розвинути практичні навички використання студентами тренінгових технологій для формування компонентів інтернальності;
- сприяти особистісно-професійному саморозвитку майбутніх психологів.

При розробці програми спецкурсу ми орієнтувалися на психолого-педагогічні умови формування інтернальності, сформульовані на основі попереднього аналізу теоретико-методологічної літератури:

– стимулювання самоосвіти: запланований обсяг самостійної роботи, який дорівнює 56 н. г., перевищує обсяг аудиторної діяльності (34 н. г.), що розвиває ініціативність студентів при самостійному пошуку інформації, підвищує їх саморегуляцію та відповідальність за результати власного навчання (особливо за умов відсутності підручників з цього спецкурсу);

– практична орієнтованість: обсяг аудиторної роботи, відведеної на практичні та семінарські заняття (20 н. г.), перевищує обсяг лекцій (14 н. г.), що сприяє засвоєнню студентами стратегій інтернальної поведінки у спеціально організованих ситуаціях навчально-професійної діяльності;

– суб'єктна орієнтованість, яка реалізується передачею студентам функцій тренера під час проведення практичних занять;

– зміна ролі викладача з інформатора на фасилітатора, тобто організатора та контролера навчальної діяльності, готового до надання інформаційної та методичної допомоги на замовлення студентів – повноправних суб'єктів навчального процесу;

– корпоративний характер навчального процесу, який забезпечується необхідністю кооперації студентів один з одним при спільному плануванні та проведенні тренінгових занять.

Програма навчального спецкурсу складається з двох змістових модулів: «Теоретичні основи формування інтернальності як чинника особистісно-професійного саморозвитку майбутніх психологів» та «Методика формування компонентів інтернальності». Зміст програми відповідно до мети та завдань розподілено на шість тем. До першого модуля належать дві теми, відведені для характеристики ознак інтернальності та готовності до особистісно-професійного саморозвитку. Другий модуль включає чотири теми, які забезпечують студентів знаннями та уміннями щодо використання методик формування компонентів інтернальності та

готовності до особистісно-професійного саморозвитку.

Навчальний спецкурс передбачає три форми аудиторної роботи:

- лекційні заняття, призначені для засвоєння студентами теоретичних основ формування інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку;

- семінарські заняття, метою яких є залучення студентів до самостійного вивчення та подальшого обговорення психологічних технологій формування інтернальності; кожний семінар передбачає ознайомлення з чітко визначеними методиками та прийомами формування одного з компонентів інтернальності (автор технологій та інформаційні джерела повідомляються студентам перед заняттями). Формуванню інтернальності сприяють такі змістові та організаційні особливості цієї форми роботи, як: засвоєння студентами засобів розвитку та саморозвитку інтернальних якостей; орієнтація на заздалегідь повідомлені критерії оцінки; розвиток навичок самооцінки за наданими критеріями;

- практичні заняття, які забезпечують засвоєння навичок використання тренігових методик формування компонентів інтернальності та готовності до особистісно-професійного саморозвитку. Специфікою проведення є те, що ведучими тренінгу та власне тренерами є самі студенти. Формування інтернальності забезпечують такі змістові та організаційні особливості практичних занять, як: опрацювання засобів розвитку та саморозвитку інтернальних якостей; забезпечення самостійного планування та проведення студентами тренінгової роботи; залучення студентів до рефлексії занять і своєї участі в їх організації.

Самостійна робота охоплює підготовку до семінарських та практичних занять, а також включає систему навчальних завдань щодо поглиблення та закріплення лекційного матеріалу. Завдання спрямовані на розвиток навичок виділяти головне, структурувати матеріал, формулювати власну думку (складання конспектів, заповнення таблиць, розробка комп'ютерних презентацій та теоретичної моделі готовності до саморозвитку). Формування

інтернальності зумовлюється стимуляцією самостійної організації, регуляції та контролю студентами навчальної діяльності.

Програмою спецкурсу передбачено використання чотирьох форм проміжного контролю, а саме: модульних контрольних робіт; оцінювання відповідей на семінарах; оцінювання виконання завдань практичних занять; перевірки результатів самостійної роботи. Формою підсумкового контролю є диференційований залік.

Загалом, формуванню інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку, розвитку їх інтернальних якостей (відповідальності, суб'єктності, ініціативності, компетентності) сприятимуть такі особливості запропонованого спецкурсу:

- змістові: ознайомлення студентів з компонентами інтернальності та готовності до саморозвитку, детальна характеристика методів та прийомів їх формування; актуалізація проблеми формування інтернальності як професійно важливої, але недостатньо розвинутої властивості майбутніх психологів;

- методичні: попереднє ознайомлення з критеріями оцінки різних видів робіт; передача студентам функцій тренерів під час планування та проведення практичних занять; значний обсяг самостійної роботи; діалогічний характер викладання; «прозорість» накопичення балів навчальної успішності;

- психологічні: демократичний стиль спілкування; заохочення вияву ініціативи та самостійності.

У результаті впровадження навчального спецкурсу передбачено такі результати:

- 1) підвищення теоретичної готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку в результаті ознайомлення з поняттям та особливостями інтернальності, її значенням як професійно важливої якості психолога, механізмами та компонентами інтернальності, змістом та компонентами готовності до особистісно-професійного саморозвитку;

- 2) підвищення практичної готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку в результаті

ознайомлення з методиками психодіагностики інтернальності та готовності до особистісно-професійного саморозвитку, засвоєння форм, методів та методик формування компонентів інтернальності майбутніх психологів, розвитку навичок використання тренінгових технологій для формування компонентів інтернальності;

3) підвищення особистісної готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку (краще розуміння майбутніми психологами причинно-наслідкових зв'язків між власними якостями, вчинками, компетентностями та успіхами на шляху професійного зростання; поглиблення аналізу своїх рис характеру та співвіднесення їх з професійним ідеалом, більш точне прогнозування наслідків власних дій; приймання відповідальності за результати власного особистісно-професійного розвитку, суб'єктивне приписування собі авторства успіхів та невдач професійного становлення, підвищення свідомої потреби у саморозвитку, мотивації навчання у вищій, зміцнення професійних та освітніх цінностей; удосконалення саморегуляції процесу особистісно-професійного саморозвитку, контроль майбутніми психологами за результатами професійного становлення).

Висновки та перспективи подальших досліджень. На основі аналізу науково-методичної літератури встановлено, що до психолого-педагогічних умов особистісного та професійного самовдосконалення майбутніх фахівців, зокрема студентів-психологів, дослідники відносять технології самоосвіти та самовиховання, спеціально розроблені системи теоретичної підготовки, використання творчих та рефлексивних форм навчально-виховної діяльності, програм особистісно-професійного саморозвитку, професійних тренінгів тощо. В умовах професійної підготовки майбутніх психологів визначальне значення мають спеціально розроблені навчальні заняття з вивчення профільних дисциплін за умов включення орієнтованих на самовдосконалення рефлексивних ігор, творчих завдань, портфоліо, самопрезентацій, проблемних дискусій, диспутів,

ігрових семінарських занять та інших інтерактивних форм.

Стимулювання готовності до саморозвитку здобувачів вищої освіти зазвичай реалізується за допомогою активізації внутрішніх чинників цього процесу, а саме: шляхом підвищення особистісної зрілості, актуалізації потреби у самовдосконаленні, мотиваційних детермінант особистісно-професійного становлення, професійного Я-ідеалу, удосконалення особистісних якостей, емоційно-вольових особливостей тощо. Специфіка діяльності психолога зумовлює значущість такого чинника саморозвитку, як інтернальність.

У контексті вищезазначеного нами зроблено висновок, що ефективною психолого-педагогічною умовою формування інтернальності як чинника особистісно-професійного саморозвитку майбутніх психологів є спеціально організована навчальна діяльність студентів. У зв'язку з цим розроблено навчальний спецкурс «Теоретико-методичні основи формування інтернальності майбутніх психологів», методологічною основою якого є особистісно-акмеологічний підхід та експериментально обґрунтовані дані щодо результатів та засобів особистісно-професійного саморозвитку здобувачів вищої освіти. Сформульовано мету, завдання, як психолого-педагогічні умови формування інтернальності у процесі вивчення студентами навчальних матеріалів. Розкрито структуру спецкурсу, зміст аудиторної та самостійної роботи, запропоновано форми контролю. Виокремлено змістові та методичні особливості спецкурсу, які сприяють формуванню інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку та очікувані результати навчання.

Перспективою подальших наукових розвідок є експериментальна перевірка ефективності використання запропонованих у спецкурсі психолого-педагогічних умов формування інтернальності для підвищення готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку.

Література

- Барчій М. С. До проблеми професійного становлення майбутніх психологів. Вісник Національного університету оборони України. 2015. № 3(46). С. 14–19.
- Григорьева Н. Г. Теория и практика педагогического обеспечения личностного саморазвития студентов в контексте экокультурного подхода : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.08. Хабаровск, 2000. 39 с.
- Затворнюк О. М. Формування у майбутніх психологів готовності до професійного самовдосконалення: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2016. 310 с.
- Кетлер-Митницька Т. С. Зміст і результати впровадження програми формування інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку. *Проблеми сучасної психології*: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Вип. 46. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2019. С. 199–219.
- Кетлер-Митницька Т. С. Психодіагностичний інструментарій дослідження компонентів готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку. *Психологія та соціальна робота*. 2019. Том 24. Випуск 1(49). Одеса : Астропринт, 2019. С. 74–84.
- Костенко М. А. Педагогічні умови професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. / Харківський державний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2004. 20 с.
- Куликова Л. Н. Аутодиагностика личностного саморазвития студента как фактор продуктивности высшего профессионального образования. Сибирский педагогический журнал. 2007. № 4. С. 44–58.
- Курлянд З. Н. Психолого-педагогічні умови формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів. *Наука і освіта* : наук.-практ. журнал. 2008. № 8-9. С. 171–176.
- Матвієнко О. В., Заворотнюк О. М. Професійна підготовка майбутніх психологів як психолого-педагогічна проблема. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія : Психологічні науки. 2014. Вип. 1(1). С. 215–220.
- Павленко А. І. Сучасна методологія педагогіки: значення, роль і місце вчення про рефлексію. 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. 28–38.
- Пов'якель Н. І. Стильова сфера саморегуляції в розвивальному просторі культури професійного мислення майбутнього психолога. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 2009. Вип. 1. С. 100–114.
- Психология саморазвития человека в системе «образование – профессия – общество»: подходы и результаты исследований : коллективная монография / Под ред. М. М. Дудиной. Екатеринбург : Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета, 2015. 270 с.
- Фалько Н. М. Психологічний супровід студентів ВНЗ психолого-педагогічних спеціальностей з метою формування їх інтернальних якостей. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України* / За ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Вип. 6. Частина 2. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. С. 312–323.
- Чаплак Я. В. Формування готовності психолога-консультанта до професійної діяльності. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. Серія : психологічна. 2011. Вип. 2. С. 253–266.

- Черепехіна О. А. Розвиток ціннісного ставлення до професійного саморозвитку у студентів-психологів засобами навчально-психологічного тренінгу. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія : Психологічні науки. 2015. Вип. 1(2). С. 51–55.
- Чорна Н. Б. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Вінницький держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2016. 259 с.
- Щукина М. А. Психология саморазвития личности: субъектный подход : дисс... доктора психологических наук : 19.00.13 / Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Санкт-Петербургский государственный университет». Санкт-Петербург, 2015. 355 с.
- Rotter J. B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychol. Monogr.* 1966. V. 80. № 1. P. 11–28.

References

- Barchii, M.S. (2015). Do problemy profesiinoho stanovlennia maibutnikh psykholohiv [About the problem of future psychologists' professional formation]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy [Bulletin of the National Defense University of Ukraine]*, 3(46), 14–19 (ukr).
- Hryhoreva N. H. (2000). Theory and practice of pedagogical support of students' personal self-development in the context of the eco-cultural approach: abstract of doctor' thesis (rus).
- Zatvorniuk, O. M. (2016). Formation of future psychologists' readiness for professional self-improvement: Candidate's thesis : Kyiv (ukr).
- Ketler-Mytnytska, T. S. (2019). The content and results of the program of internality formation as a factor of future psychologists' readiness for personal and professional self-development. Problems of modern psychology: collection of scientific works of Kamyanets-Podilsky National University named after Ivan Ogiienko, Institute of Psychology named after GS Kostyuk NAPS of Ukraine. Vyp. 46. Aksioma, 199–219 (ukr).
- Ketler-Mytnytska, T. S. (2019). Psychodiagnostic tools for studying the components of future psychologists' readiness for personal and professional self-developmen]. *Psychology and social work*. Volume 24. Issue 1(49). Astroprynt, 74–84 (ukr).
- Kostenko, M. A. (2004). Pedagogical conditions of professional and creative self-development of the future teacher : abstract of thesis for Candidate of Sciences degree (ukr).
- Kulikova, L. N. (2007). Autodiagnostics of student's personal self-development as a factor in the productivity of higher professional education. *Siberian pedagogical journal*. № 4. 44–58 (rus).
- Kurliand, Z. N. (2008). Psychological and pedagogical conditions for the professional and pedagogical competence of future teachers formation. *Science and education: scientific-practical journal*. № 8–9. 171–176 (ukr).
- Matviienko, O. V. & Zavorotniuk, O. M. (2014). Professional training of future psychologists as a psychological and pedagogical problem. *Scientific Bulletin of Kherson State University. Series: Psychological Sciences*. Vyp. (1). 215–220 (ukr).
- Pavlenko, A. I. (2019). Modern methodology of pedagogy: meaning, role and place of the doctrine of reflection. *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 Rehabilitation AcademyII of Zaporizhzhia Regional Council*, 2019. Iss. 1(1). 28–38 (ukr).
- Poviakel, N. I. (2009). Style sphere of self-regulation in the developmental space of the culture of future psychologist' professional thinking. *International scientific forum: sociology, psychology, pedagogy, management*, № 1, 100–114 (ukr).

- Dudna M. M. (Ed.). (2015). Psychology of human self-development in the system "education - profession - society": approaches and research results. Publishing house of the Russian State Professional Pedagogic University (rus).
- Falko, N. M. (2009). Psychological support of students of higher educational institutions of psychological and pedagogical specialties in order to form their internal qualities. *Proceedings of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology of APS of Ukraine*. Axiom. Issue 6. Part 2. 312–323 (ukr).
- Chaplak, Ya. V. (2011). Formation of the psychologist-consultant's readiness for professional activity. *Scientific Bulletin of Lviv State University of Internal Affairs. Series: psychological*. Iss. 2. 253–266 (ukr).
- Cherepiekhina, O. A. (2015). Development of students-psychologists' value attitude to professional self-development by means of educational and psychological training. *Scientific Bulletin of Kherson State University. Series: Psychological Sciences*. Iss. 1(2). 51–55 (ukr).
- Chorna, N. B. (2016). Forming of readiness for professional self-development of future teachers of art specialties. *Candidate's thesis*. Vinnytsia State. ped. Mykhailo Kotsyubynsky University (ukr).
- Shchukina, M. A. (2015). Psychology of personality self-development: subjective approach: Doctor's thesis. (rus).
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychol. Monogr.* V. 80. № 1, 11–28 (eng).

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРНАЛЬНОСТИ КАК ФАКТОРА ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

Татьяна Кетлер-Митницкая, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры специальной педагогики и специальной психологии, Хортицкая национальная академия, Запорожье, Украина, e-mail: catmeatt@gmail.com

В статье рассмотрены психолого-педагогические условия личностного и профессионального самосовершенствования будущих специалистов, в частности студентов-психологов. К таким условиям относятся технологии самообразования и самовоспитания, специально разработанные формы, методы и методики интерактивной работы, ориентированные на стимулирование мотивации и обогащение ресурсов саморазвития. В процессе профессиональной подготовки будущих психологов определяющее значение имеют специально разработанные учебные занятия при соблюдении специфических содержательно-методических требований к целенаправленной подготовке соискателей высшего образования к личностно-профессиональному саморазвитию. Обычно такая подготовка реализуется посредством активизации внутренних факторов процесса самосовершенствования, одним из которых является интернальность – личностное свойство, которое приобретает особую значимость в контексте специфики профессиональной деятельности психолога. Сделано предположение, что эффективным психолого-педагогическим условием формирования интернальности как фактора личностно-профессионального саморазвития будущих психологов является специально организованная учебная деятельность. В связи с этим разработан учебный спецкурс «Теоретико-методические основы формирования интернальности будущих психологов». В статье сформулированы цели и задачи, раскрыта структура спецкурса, содержание аудиторной и самостоятельной работы, предложены формы контроля.

Ключевые слова: психолого-педагогические условия, личностно-профессиональное саморазвитие, интернальность, внутренний фактор, будущие психологи, учебный спецкурс «Теоретико-методические основы формирования интернальности будущих психологов».

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE INTERNALITY FORMATION AS A FACTOR OF THE FUTURE PSYCHOLOGISTS' PERSONAL AND PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT

Tetiana Ketler-Mytnytska, Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer at the Department of Special Pedagogy and Special Psychology, Khortytsia National Academy, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail: catmeatt@gmail.com

The article considers the psychological and pedagogical conditions of personal and professional self-improvement of future professionals, including psychology students. Such conditions include technologies of self-education and self-education, specially designed forms, methods and approaches of interactive work, focused on stimulating of motivation and expanding of self-development resources. In the process of professional training of future psychologists, specially designed training sessions are crucial if specific content and methodological requirements for targeted training of personal and professional self-development are taken into account. Usually such training is realized by activating the internal factors of self-improvement process, one of which is internality - a personal property that acquires special significance in the context of the specifics of a psychologist's professional activity. It is assumed that an effective psychological and pedagogical condition for the formation of internality as a factor of future psychologists' personal and professional self-development is a specially organized educational activities of students. In this regard, a special training course "Theoretical and methodological foundations of the future psychologists' internality formation" was designed. The methodological basis of special training course is a personal-acmeological approach and experimentally substantiated data concerning the results and means of applicants' for higher education personal and professional self-development. The purpose, tasks, psychological and pedagogical conditions of formation of students' internality by educational materials are formulated. The structure of the special course, the content of

classroom and independent work are revealed, the forms of control are offered. The content and methodological features of the special course, which contribute to the formation of internality as a factor of future psychologists' readiness for personal and professional self-development, and the expected learning outcomes are highlighted.

Key words: *psychological and pedagogical conditions, personal and professional self-development, internality, internal factor, future psychologists, a special training course "Theoretical and methodological foundations of the future psychologists' internality formation".*

Стаття надійшла до редакції / Received 12.10.2020

Прийнята до друку / Accepted 13.11.2020

Унікальність тексту 93 % (Unicheck ID 1007220146)

© Кетлер-Митницька Тетяна Сергіївна, 2020

DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3-10>
УДК: [378.091.212:614.2]:005.336.5

Ангеліна Анатоліївна Коробченко
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-2428-9262>
доктор історичних наук, професор кафедри
педагогіки і педагогічної майстерності,
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького,
м. Мелітополь, Україна
angelinakorobchenko@gmail.com

Владислав Євгенович Пюрко
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-9296-6619>
здобувач вищої освіти ступеня доктора філософії
за спеціальністю 011 Освітні педагогічні науки,
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького;
вчитель ЛФК, асистент вчителя в класі
з інклюзивною формою навчання,
Мелітопольська загальноосвітня школа I-III ступенів № 22
Мелітопольської міської ради Запорізької області,
м. Мелітополь, Україна
vlad.1994ak@gmail.com

ВИДИ ГОТОВНОСТІ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ ТА ЕРГОТЕРАПІЇ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

В оглядовій статті охарактеризовано основні види готовності (професійна, особистісна, психологічна, фізична, соціальна, педагогічна та практична) фахівців з фізичної терапії та ерготерапії до використання здоров'язберезувальної технології у професійній діяльності, наголошено на особливостях використання в роботі фізичного терапевта ресурсів Міжнародної класифікації функціонування, яка має на меті визначити уніфіковану та стандартизовану мову і схеми опису станів здоров'я, а також станів, пов'язаних із здоров'ям та компонентами добробуту клієнта (зокрема, таких як освіта та праця).

Ключові слова: *види готовності, підготовка фахівців, фізична терапія, ерготерапія, здоров'язберезувальні технології, професійна діяльність, міжнародна класифікація.*

Вступ. Вітчизняна система вищої освіти перебуває на перехідному етапі розвитку, для якого характерні процеси пошуку й затвердження нових підходів до навчання, що покликані найбільш повно узгоджуватися з потребами реформування сучасного українського суспільства (*Реформування вищої освіти*, 2017). Це зумовлене інтеграцією вітчизняної системи вищої освіти до єдиного європейського освітнього

простору. У Стратегії інтеграції України до Європейського Союзу, затвердженої Указом Президента України, та Стратегії комунікації у сфері європейської інтеграції на 2018–2021 рр., схваленої Кабінетом Міністрів України 25 жовтня 2017 р., поряд з іншими напрямками реформування, визначено культурно-освітній напрям, який передбачає впровадження європейських норм і стандартів у вищій освіті,

поширення власних здобутків нашої країни у галузі освіти у Європейському Союзі (Гриневич, 2015; Рєзніков, 2020).

Проблематика реформування вищої освіти в Україні, зокрема, пов'язана з підвищенням якості професійної підготовки фахівців з фізичної терапії та ерготерапії, з переорієнтуванням освіти на розвиток майбутнього фахівця інноваційного типу, який демонструє здатність до творчої співпраці в міждисциплінарній команді, володіє сучасними інноваційними реабілітаційними технологіями та спрямовує власні зусилля на відновлення, корекцію й підтримку рухових функцій людини (Волошко, 2019; *Міжнародна класифікація*, 2007; Ryurko et al., 2018). Важливим ресурсом для розвитку такого фахівця є заклади вищої освіти, зокрема ті, які надають послуги з набуття студентами магістерського рівня підготовки фахівців із фізичної терапії та ерготерапії. Згідно зі статтею 5 (Розділ II. «Рівні, ступені та кваліфікації вищої освіти») Закону України «Про вищу освіту» (2014) цей рівень освіти передбачає глибокі теоретико-методологічні знання, практичні вміння, навички за обраною спеціальністю. Результатом професійної підготовки фахівців із фізичної терапії та ерготерапії є формування у них професійних компетентностей, оволодіння спеціальними знаннями фундаментальних, педагогічних, психологічних, медичних дисциплін та практичними вміннями й навичками у сфері відновлення здоров'я, здатностей до використання набутого досвіду в різних сферах реабілітаційної діяльності.

Окрім цього, питання оптимізації професійної підготовки фахівців із фізичної терапії та ерготерапії набуває особливої актуальності в умовах значного погіршення здоров'я української нації, що викладено в таких нормативних документах, як: «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (Указ Президента України від 25 червня 2013 року № 34/2013), «Національна стратегія з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація» (Указ Президента України від 9 лютого 2016 року № 42/2016), «Концепція Загальнодержавної програми «Здоров'я 2020:

український вимір» 2012–2020 рр.» (Розпорядження Кабінету Міністрів України від 31 жовтня 2011 № 1164-р), Проєкт «Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки», який оприлюднило Міністерство освіти і науки для громадського обговорення у 2020 році.

Роль якісної вищої освіти майбутніх фізичних терапевтів та ерготерапевтів для накопичення здоров'язбережувального потенціалу нації протягом останніх десятиліть є предметом досліджень багатьох українські та зарубіжних вчених. Так, з позицій сучасного стану здоров'я українців Л. Рибалко (2016) актуалізує нагальну потребу суспільства у висококваліфікованих спеціалістах з фізичної терапії та ерготерапії, які, для задоволення всіх потреб громадян, повинні мати якісну підготовку, володіти фундаментальними знаннями, вміннями та навичками, бути готовими до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності, ефективної роботи за фахом на рівні світових стандартів і творчо підходити до вирішення неординарних питань як на державному, так і регіональному рівнях. Більшість науковців, які вивчають проблеми фізичної реабілітації та ерготерапії (М. Романішин, 2009, А. Почтовюк та ін., 2015; S Kazakova, 2019; C. Wikström-Grotell et al., 2012 ті інші) наголошують, що ключовим критерієм підготовленості майбутнього фахівця з фізичної терапії та ерготерапії є сформованість у нього певних видів готовності, які корелюють із ефективністю його професійної діяльності у питаннях збереження здоров'я населення.

У зв'язку з цим **метою** нашої статті було вивчення видів готовності фахівців з фізичної терапії та ерготерапії до здійснення професійної діяльності із збереження здоров'я населення. Для досягнення мети використаний комплекс **методів**: загальнонаукові (аналіз, синтез, систематизація, порівняння тощо), пошуково-аналітичні, інтерпретаційно-статистичні.

Виклад основного матеріалу.

Результативність системи підготовки фахівців з фізичної терапії та ерготерапії визначається: науковими знаннями про сутність, закономірності, особливості, принципи, мету, завдання і зміст роботи з відновлення здоров'я населення і

технологіями його здійснення, що ґрунтується на сформованості у майбутніх фахівців окремих

видів готовності до професійної діяльності (табл.1).

Таблиця 1.

Окремі види готовності майбутніх фізичних терапевтів та ерготерапевтів до професійної діяльності за різними науковими джерелами (Рябокін, 2010)

Окремі види готовності до професійної діяльності, виокремлені Л. Рябокін (2010)	Автори, на роботи яких посилається авторка
Мотиваційні компоненти; емоційні компоненти; пізнавальні компоненти; вольові компоненти.	М. Дьяченко, Л. Кандилович
Мотиваційний компонент; операційний компонент; орієнтувальний компонент; вольовий компонент; оцінний компонент.	М. Дьяченко, Л. Кандилович, В. Пономаренко
Психічна спрямованість особистості; інтегральний психофізіологічний компонент; образ структури дій.	Л. Нерсесян, В. Пушкін
Ідейна готовність; функціональна готовність; моральна готовність; психічна готовність; спеціальна готовність (теоретична, тактична, технічна й фізична).	А. Пуні

Дослідженнями О. Базильчука (2018) доведено, що показниками результативності підготовки фахівців з фізичної терапії та ерготерапії є сформованість у нього таких різновидів професійної готовності, як: професійна, психологічна й особистісна. На нашу думку, цей перелік доцільно доповнити фізичною, практичною, педагогічною та соціальною готовністю фахівця з фізичної терапії та ерготерапії до втілення здоров'язберезувальних технологій у свою професійну діяльність (рис. 1).

Педагогічна готовність обумовлюється спрямованістю й здатністю суб'єкта виконувати обрану професійну діяльність відповідно до нормативних вимог і виникає наприкінці періоду професійної підготовки в результаті формування таких її послідовних проявів, як: готовність до вибору професії, готовність до освітньо-педагогічної діяльності з оволодіння професією і готовність до виконання професійної діяльності (Карамушка та ін., 2013; Danylevych et al., 2017).

Л. Рябокін (2010) визначає психологічну готовність до фахової діяльності одним із ключових компонентів професіоналізму майбутнього фізичного терапевта та ерготерапевта. В. Сластьонін та В. Єлісєєв (2005, с. 270) визначають її як результат професійної

освіти й виховання, соціальної зрілості особистості. Л. Карамушка та Т. Канівець (2013, с. 217) зазначають, що психологічна готовність до здійснення професійної кар'єри включає в себе сукупність психологічних якостей, необхідних студентам для ефективної професійної кар'єри, що складаються з когнітивного, мотиваційного, операційного та особистісного компонентів. А. Кукуєв (2010, с. 34) виділяє фахове самовизначення, професійне виховання та самовиховання як чинники її формування. У динамічній структурі психологічної готовності В. Сластьонін та В. Єлісєєв (2005, с. 272) визначають такі елементи: усвідомлення своїх потреб, вимог суспільства чи поставленого іншими людьми завдання; усвідомлення цілей, досягнення яких приведе до задоволення потреб чи виконання завдання; осмислення та оцінка умов, в яких відбуватимуться дії та актуалізуватиметься досвід; визначення способів вирішення завдань або виконання вимог; прогнозування виявлення своїх інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових процесів; мобілізація сил відповідно до умов завдання, самонавіювання в досягненні мети. Нами підтримується думка вчених.

Л. Карамушка та Т. Канівець (2013, с. 217) у процесі дослідження виявили низку проблем у

розвитку компонентів психологічної готовності фахівців фізичної реабілітації та ерготерапії до здійснення професійної кар'єри, зокрема мотиваційного (переважання мотивів навчання над мотивами майбутньої роботи; переважання «зовнішніх» мотивів як навчання, так і роботи над «внутрішніми»), когнітивного (недостатній рівень знань щодо сутності професійної кар'єри, вікових, гендерних аспектів професійної кар'єри,

складових психологічної готовності до здійснення професійної кар'єри), операційного (недостатній рівень власної активності до здійснення професійної кар'єри та поведінкової активності загалом), особистісного (недостатня вираженість інтернальності, особливо у сфері виробничих відносин, низький рівень розвитку лідерських якостей) характеру.

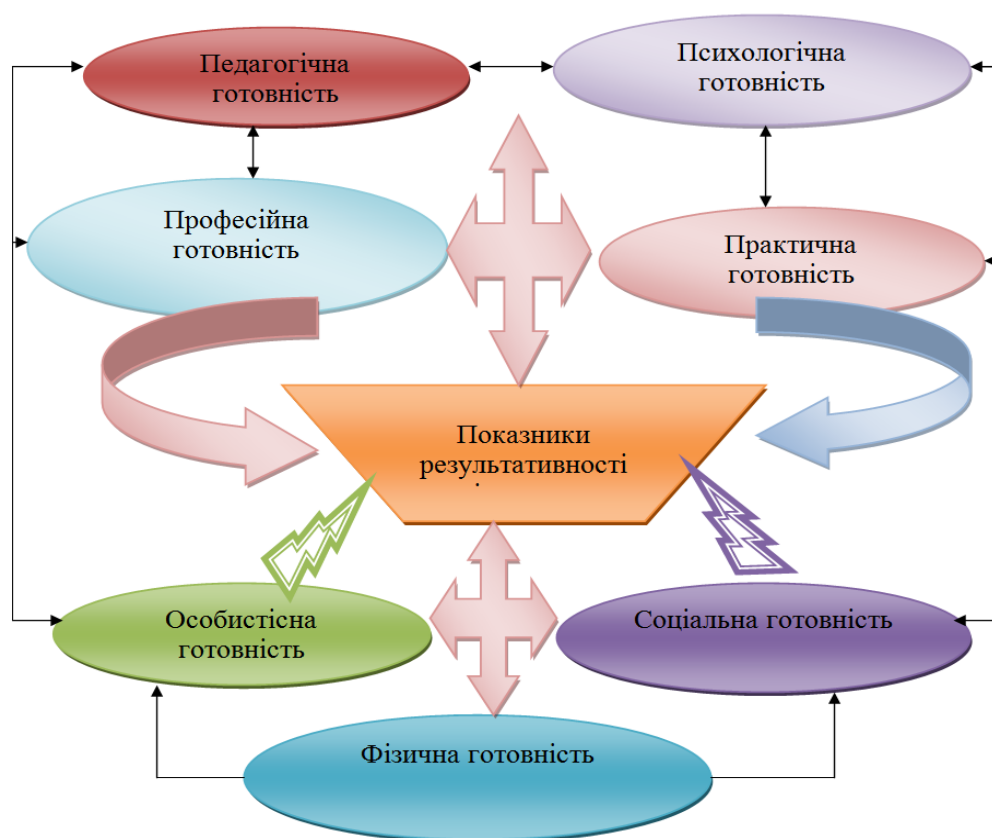


Рис.1. Узагальнена схема видів готовності при підготовці фахівців з фізичної терапії та ерготерапії до роботи з відновлення здоров'я населення.

В. Сластьонін (2005) вирізняє, з одного боку, психологічну, психофізіологічну та фізичну готовність, а з іншого боку – науково-теоретичну та практичну компетентність як основу професіоналізму. Найважливішим компонентом загальної професійної готовності, на наш погляд, є морально-психологічна готовність до соціальної роботи з різними верстами населення, що забезпечує високі результати професійної діяльності. Зміст науково-теоретичного компонента професійної готовності полягає в узагальненому вмінні педагогічно мислити, що

передбачає наявність у педагога аналітичних, прогностичних, проєктних і рефлексивних умінь.

Аналіз психолого-педагогічної літератури (М. Романішин, 2009; Л. Волошко, 2017; В. Wächter, 2003; Л. Рябокін, 2010) виявив, що сутність професійної готовності, як виду готовності майбутнього фахівця до реалізації професійних завдань, включає в себе і психічний стан, і комплекс властивостей особистості, й рівень професійної культури, тобто це багатшарове утворення, всі компоненти якого взаємопов'язані і взаємозумовлені, і відсутність у фізичного терапевта або ерготерапевта хоча б

одного з них обов'язково призведе до виникнення диспропорції у структурі особистості фахівця.

Змістом практичної готовності майбутнього фізичного терапевта та ерготерапевта, як виду його готовності до здійснення професійної діяльності, є зовнішні (предметні) вміння, до яких належать організаторські та комунікативні вміння, а також професійно-педагогічні вміння (Сластьонін, 2005). У зв'язку з цим підготовка фахівця повинна бути спрямована на формування у нього достатнього рівня готовності психіки та стійких, статичних компонентів професійної підготовленості.

У суспільному житті кожен фахівець стикається з багатомірністю форм поведінки, часто протилежними способами життєдіяльності, що породжує питання про моральний вибір, тобто соціальну готовність спеціаліста усвідомлено надати перевагу відповідній формі поведінки залежно від морально-етичних норм (Недибалюк, 2018).

Особистісну готовність розуміємо як наявність мотивів діяльності, пізнавальне ставлення до зовнішнього світу, сформованість комунікативних умінь та навичок, бажання спілкуватися, достатній рівень емоційного і волевого розвитку психіки. Сутність особистісної готовності полягає у формуванні нової позиції на певному етапі соціалізації суб'єкта (позиція професійного вибору). Особистісна готовність має прояв у певному ставленні до діяльності, ситуації, інших людей, самого себе (Gunn, 2012; Prystupa et al., 2015; Petty, 2013). Працюючи над проблемою особистісної готовності В. Сластьонін наголосив на значущості необхідних умов, що мають велике значення, а саме: самостійність і критичне засвоєння інформації, активна участь у вирішенні суспільно-значущих завдань, розвиток творчого потенціалу. На думку В. Матюхіна та О. Кобзевої (2016), особистісна готовність має включати такі складові: мотиваційна (ставлення, інтерес до предмета діяльності, а також інші стійкі мотиви), орієнтаційна (знання та уявлення про особливості майбутньої спеціальності), операційна (знання, навички; вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, узагальнювати), волева (самоконтроль, саморегуляція), оціночна (самооцінка рівня підготовленості).

Разом із тим фізична готовність передбачає наявність у фахівця відповідного рівня фізичного здоров'я, сформованості і розвиненості необхідних для успішної професійної діяльності фізичних якостей, наявність відповідного рівня фізичної культури особистості. Це очевидно, оскільки будь-яка професійна діяльність припускає, що відповідний рівень фізичних сил, фізичної енергії, пов'язаний з витратою не тільки психічної, але й фізичної енергетики (Базильчук, 2018; Kazakova et al., 2016). Багаторічною практикою доведено (Базильчук, 2018; Кукуєв, 2010; Gunn et al., 2012), що засоби фізичної терапії та ерготерапії є найбільш фізіологічними, а при більшості захворювань виявляються найбільш ефективними.

Чинники, що обумовлюють і визначають види готовності фахівців з фізичної терапії та ерготерапії до роботи з відновлення здоров'я населення, поділяються на зовнішні та внутрішні. При цьому внутрішні чинники вступають у взаємодію із зовнішніми чинниками, до яких відносимо: 1) глобалізацію геополітичних суперечностей, які потребують негайного вирішення у XXI ст.; 2) специфіку економічних і культурних змін в українському суспільстві, що перетворюють наукові дослідження на стратегічний потенціал, який керує розвитком суспільства і пред'являє відповідні вимоги до державних освітніх стандартів; 3) технологізацію освітніх процесів. До внутрішніх чинників відносимо: 1) потенційну здатність фахівців з фізичної терапії та ерготерапії, до творчої діяльності, одним з видів якої є реабілітаційна діяльність; 2) перетворення знань щодо роботи з відновлення здоров'я соціуму в значущу складову особистості, яка дозволяє адаптовано реалізовувати складні моделі реабілітаційної діяльності; 3) появу у фахівців з фізичної терапії та ерготерапії нових особистісних сенсів, що виражаються в різних формах позитивного ставлення до відновлення здоров'я населення, в зміні цінностей, позицій, потреб, інтересів, мотивів, емоцій (Базильчук, 2018; Волошко, 2017, 2019; Karamushka et al., 2013; Кукуєв, 2010).

Спеціальність 227 Фізична терапія, ерготерапія перебуває на етапі становлення, приведення нормативно-правової бази до

міжнародних норм. Підтвердженням цього стало затвердження у 2018 році стандарту вищої освіти за спеціальністю 227 Фізична терапія, ерготерапія для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (наказ МОН України № 1419 від 19.12.2018 р.), в якому визначено вимоги до практичних результатів навчання майбутніх фізичних терапевтів, зокрема ПР 07 – трактувати інформацію про наявні у пацієнта/клієнта порушення за Міжнародною класифікацією функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я та Міжнародною класифікацією функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я дітей та підлітків. Знання особливостей застосування Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я є важливим практико-орієнтованим завданням системи підготовки цих фахівців до професійної діяльності (Волошко, 2017). Зазначимо, що в Україні переклад Міжнародної фахової класифікації був затверджений у 2018 році (наказ МОЗ України № 981 від 25.05.2018 р.) в рамках реалізації Плану заходів із впровадження Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я (розпорядження КМУ від 28 грудня 2017 р. №1008), у той час, як Міжнародна класифікація функціонування була схвалена у 2001 р. під час 54-ї Всесвітньої асамблеї охорони здоров'я. У 2007 р. була прийнята версія ICF для дітей та підлітків.

Визначені види готовності фахівців до професійної діяльності цілком розкривають специфічність підготовки фахівця з фізичної терапії та ерготерапії, що відображається в основних засадах Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я. Міжнародна класифікація функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я (International Classification of Functioning, Disability and Health, ICF) є класифікацією компонентів функціональності та обмеження життєдіяльності (Волошко, 2017). Існують значні переваги використання Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я як для пацієнтів, так і фізичних терапевтів та ерготерапевтів. Міжнародна класифікація функціонування, обмеження

життєдіяльності та здоров'я не є нозологічно орієнтованою, а враховує зміни в стані здоров'я без урахування причин, по факту на момент огляду. Ця класифікація орієнтована не лише на констатацію тяжкості наслідків захворювань, у ній вперше робиться акцент на адаптивно-компенсаторні можливості організму, важливість максимального залучення осіб з особливими освітніми потребами до суспільного життя (Bazyl'chuk, 2018; Danylevych et al., 2017). Міжнародна класифікація функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я робить акцент на інтеграції фізичних, ментальних та соціальних аспектів стану здоров'я людини (Міжнародна класифікація, 2007; *Measuring Health and Disability*, 2010; Kazakova et al., 2019; Petty, 2013; Prystupa et al., 2015).

Класифікація виходить з того, що діагноз не розкриває функціональні можливості людини, він важливий для визначення причини та прогнозу. Проте для планування та реалізації реабілітаційних втручань потрібна інформація саме про обмеження функцій організму. Після того, як міждисциплінарна реабілітаційна команда буде мати інформацію про повсякденну діяльність, у якій клієнт/пацієнт зобов'язаний брати участь, може бути запропонована послідовність вирішення проблеми реабілітації на основі Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я (Кукуєв, 2010; *Міжнародна класифікація*, 2007; Murza, 2010; Pochtoviuk et al., 2015).

Для стандартизації та розуміння функціонування в міждисциплінарній оцінці використовують кваліфікатори, які дозволяють усім членам мультидисциплінарної команди кількісно оцінити масштаб проблем, навіть у тих сферах функціонування, де певний з них не є фахівцем. Погіршення або обмеження кваліфікується 0 (немає проблеми: 0-4%), 1 (помірна проблема: 5-24%), 2 (середня проблема: 25-49%), 3 (тяжка проблема: 50-95%) до 4 (повна проблема: 96-100%). Фактори навколишнього середовища визначаються кількісно у вигляді від'ємних чи додатних величин, що вказує на ступінь впливу навколишнього середовища або як бар'єра або сприятливого фактора. Кваліфікатори оцінюють

ефективність лікування та реабілітації, отже, зменшення оцінки кваліфікатора можна інтерпретувати як збільшення функціональних можливостей пацієнта (Сластенин та ін., 2005; *Стратегія реформування*, 2003; Bazyl'chuk, 2018; Danylevych et al., 2017; Gunn et al., 2012; Kazakova et al., 2019; *Measuring Health and Disability*, 2010; Petty, 2013; Prystupa et al., 2015; Pyurko et al., 2018; Wächter, 2003).

Отже, функціонування та обмеження життєдіяльності через Міжнародну класифікацією функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я розглядається як взаємодія між навколишнім середовищем та станом здоров'я людини, і тому класифікатор створює більш інтегроване розуміння у фахівців з фізичної терапії та ерготерапії того, як ефективніше планувати процес реабілітації, надавати реабілітаційні послуги для людей із хронічними захворюваннями та інвалідністю, співпрацюючи з членами міждисциплінарної команди та найближчим соціальним оточенням пацієнтів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз літературних джерел виявив, що основним показником результативності

професійної підготовки майбутнього фізичного терапевта та ерготерапевта в закладі вищої освіти є сім видів готовності до здійснення фахової діяльності: професійна, психологічна, особистісна, фізична, практична, педагогічна та соціальна. Зasadничим для розвитку зазначених видів готовності є осмислення та використання у практичній роботі Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я, адже ця саме ця класифікація вперше визначила порушення розвитку особи не через нозологію, а через філософію якості її життя. Відповідно, маркером професійності майбутнього фізичного терапевта є його здатність до покращення якості життя клієнта засобами здоров'язберігаючих технологій та спеціальних корегуючих заходів.

Перспективами нашої роботи є розгляд системного підходу до формування готовності фахівців з фізичної терапії та ерготерапії до професійної діяльності з різними верстами населення, особливу увагу приділяючи особам з особливими освітніми потребами.

Література

- Базильчук О. В. Професійна підготовка майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії до роботи з відновлення здоров'я спортсменів: теоретично-методичний аспект: монографія. Хмельницький: ПП Монускрипт, 2018а. 534 с.
- Волошко Л. Б. Основні компоненти та характеристики професійної взаємодії фахівців з фізичної реабілітації. *Молодь і ринок*. 2017. № 9 (152). С. 77–81.
- Волошко Л. Б. Сучасні аспекти застосування Міжнародної класифікації функціонування у підготовці майбутніх фізичних терапевтів. *Збірник матеріалів V Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Фізична реабілітація та здоров'язберезувальні технології: реалії і перспективи» (14 листопада, 2019 р.)* [гол. ред. Л. М. Рибалко]. Полтава: Національний університет імені Юрія Кондратюка, 2019. С. 37–39.
- Гриневич Л. М. Вітчизняна педагогічна теорія про розвиток освіти в Україні у контексті євроінтеграційних процесів *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2015. Вип. 1–2. С. 5–11. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2015_1-2_3
- Карамушка Л. М., Канівець Т. М. Психологічна готовність студентів для здійснення майбутньої професійної кар'єри: зміст, структура і чинники. *Правничий вісник університету «КРОК»*. 2013. Вип. 16. С. 211–219.
- Кобзева О., Матюхін В. Успішний фахівець 2020 років: вимоги та технології підготовки *Інформаційні технології та Інтернет у навчальному процесі та наукових дослідженнях* URL : <http://ir.lib.vntu.edu.ua/handle/123456789/13416>
- Кукуев А. И. Андрагогический подход в педагогике: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Ростов н/Д, 2010. 55 с.

- Міжнародна класифікація функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я, 2007. URL : <https://moz.gov.ua/mkf>. (Дата звернення: 12 січня 2021)
- Мурза В. П. Психолого-фізична реабілітація. Київ : Олан, 2010. 488 с.
- Недибалюк О. С. Структура соціально-психологічної готовності неповнолітніх засуджених до ресоціалізації // *Актуальні проблеми психології* Т. 7, Вип. 35. С.168–176.
- Почтовюк А. Б., Сухомлин Л. В. Вища освіта України: європейська інтеграція. *Економічний форум*. 2015. № 2. С. 98–104.
- Реформування вищої освіти України: інновації Болонського процесу. Розділ 2. Завдання та перспективи науки в умовах інноваційного розвитку 2017. С. 215-245. URL : https://ndipzir.org.ua/wp-content/uploads/2017/07/Zadykhaio/2_2.pdf
- Резніков В. В. Концептуальні засади стратегії формування та реалізації державної політики у сфері європейської інтеграції України Державне управління та місцеве самоврядування, 2020, вип. 1(44) . С. 66–72. DOI : 10.33287/102009
- Рибалко Л. М. Професійна підготовка майбутніх фахівців з фізичної реабілітації на засадах еколого-еволюційного підходу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт). 2016. Вип. 3 (2). С. 295–299.
- Романишин М. Я. Професійна підготовка фахівців з фізичної реабілітації до роботи із спортсменами: автореф. дис. ... к-та. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2009. 20 с.
- Рябокін Л. М. Формування готовності до професійної діяльності як психолого-педагогічна проблема *Вісник післядипломної освіти*. 2010. Вип. 1(2). С. 344–349. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2010_1%282%29_41
- Сластенин В. А., Елисеєв В. К. Рефлексивная культура учителя как субъекта педагогической деятельности. *Педагогическое образование и наука*. 2005. № 5. С. 37–41.
- Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. Київ: «К.І.С.», 2003. 296 с.
- Bazyl'chuk O.V. Contrastive analysis of structure and content of professional training of specialists in physical therapy in higher educational establishments of Norway and Ukraine. *Danish Scientific Journal*. (Denmark). 2018b. Vol. 2, №9. P. 21–24.
- Danylevych M., Romanchuk O., Hrybovska I., Ivanochko V. Pedagogical conditions of introduction of innovative educational technologies into the professional training of future specialists in the field of physical education and sport. *Journal of Physical Education and Sport*. 2017. Vol. 17 (3). Art 171. P. 1113–1119.
- Gunn H., Hunter H., Haas B. Problem Based Learning in physiotherapy education: a practice perspective. *Physiotherapy*. 2012. № 98 (4). P. 330–335.
- Kazakova S. M., Pyurko V. E., Zabavliaieva T. A. An integrated approach to studying human health in applying the humanitarian aspects of transformation in society. Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu. The Academy of Management and Administration in Opole. *Monograph «Problems and prospects of territories socio-economic development»*. Opole. 2019. Part 3.2. URL : <https://www.wszia.opole.pl/oferta-edukacyjna/pedagogika/ebooki/>
- Measuring Health and Disability: Manual for WHO Disability Assessment Schedule (WHODAS2.0) /ed. by T. B. Üstün, N. Kostanjsek, S. Chatterji, J. Rehm, 2010. 122 p.
- Petty J. Interactive, technology-enhanced self-regulated learning tools in healthcare education: A literature review Review. *Article Nurse Education Today*. 2013. Vol. 33. Issue 1 (January). P. 53–59.
- Prystupa E., Pavlova I. Evaluation of health in context of life quality studying. *Postępy Rehabilitacji = Advances in Rehabilitation*. 2015. Vol. 29. №2. P. 33–38.
- Pyurko V. E., Kazakova S. M., Shipilov D. A. System approach in the development of individual rehabilitation programs for people who have received wrenings in the results of combat actions. *Тези доповідей III Всеукраїнської науково-практичної конференції «Реабілітація учасників бойових дій в Україні:*

досвід та перспективи» (23 листопада, Хмельницький, 2018 р.). Хмельницький, 2018. С. 62–66.

Wächter B. An introduction: internationalisation at home context. *Journal of Studies in International Education*. 2003. Vol. 7. №1. P. 5–11.

Wikström-Grotell C., Erikss K. Movement as a basic concept in physiotherapy. A human science approach. *Physiotherapy Theory and Practice*. 2012. Vol. 28. Issue 6. P. 428–438.

References

Bazylchuk, O. V (2018). Contrastive analysis of structure and content of professional training of specialists in physical therapy in higher educational establishments of Norway and Ukraine. *Danish Scientific Journal*. Vol. 2, № 9. 21–24. (eng).

Bazylchuk, O. V. (2018). Professional training of future specialists in physical therapy, occupational therapy to work on restoring the health of athletes: theoretical and methodological aspect: monograph. PP Manuscript. (ukr).

Danylevych, M., Romanchuk, O., Hrybovska, I. & Ivanochko, V. (2017). Pedagogical conditions of introduction of innovative educational technologies into the professional training of future specialists in the field of physical education and sport. *Journal of Physical Education and Sport*. Vol. 17 (3). Art 171. 1113–1119. (eng).

Gunn, H., Hunter, H. & Haas, B. (2012). Problem Based Learning in physiotherapy education: a practice perspective. *Physiotherapy*. № 98 (4). 330–335 (eng).

Hrynevych, L. M. (2015). Domestic pedagogical theory on the development of education in Ukraine in the context of European integration processes. *Pedagogical process: theory and practice*. 2015. № 1–2 (46–47). 5–10 (ukr).

Karamushka, L. M. & Kanivets, T. M. (2013). Psychological readiness of students for future professional careers: content, structure and factors. *Legal Bulletin of KROK University*. Publ. 16. 211–219 (ukr).

Kazakova, S. M., Pyurko V. E., Zabavliaieva T. A. (2019). An integrated approach to studying human health in applying the humanitarian aspects of transformation in society. Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu. The Academy of Management and Administration in Opole. *Monograph «Problems and prospects of territories socio-economic development»*. Opole. Part 3.2. <https://www.wszia.opole.pl/oferta-edukacyjna/pedagogika/ebooki/> (eng).

Kobzieva, O. V. & Matiukhin, V. O. (2016). Successful specialist of the 2020s: requirements and training technologies. Scientific publication «Internet-Education-Science – 2016»: *Proceedings of the tenth international scientific-practical conference*. VNTU. 164–166. (ukr).

Kukuev, A. Y. Andragogical approach in pedagogy: abstract of thesis for the degree of Doctor of Ped. Sciences: 13.00.01. 2010 (rus).

Üstün, T. B., Kostanjsek, N., Chatterji, S. & Rehm, J. (Eds.) (2010). Measuring Health and Disability: Manual for WHO Disability Assessment Schedule (WHODAS2.0) (eng).

International Classification of Functioning, Life and Health Restrictions [electronic resource]. <https://moz.gov.ua/mkf> (Date of application: January 12, 2021) (ukr).

Murza, V. P. (2010). Psychological and physical rehabilitation. Olan (ukr).

Nedybaliuk, O. S. (2018). The structure of social and psychological readiness of juvenile convicts for re-socialization. *Current problems of psychology*. T. 7. Vol. 35. 168–176 (ukr).

Petty, J. (2013). Interactive, technology-enhanced self-regulated learning tools in healthcare education: A literature review Review. *Article Nurse Education Today*. Vol. 33. Issue 1 (January). 53–59 (eng).

Pochtoviuk, A. B. & Sukhomlyn, L. V. (2015). Higher education in Ukraine: European integration. *Economic forum*. 2015. № 2. 98–104 (ukr).

Prystupa, E. & Pavlova, I. (2015). Evaluation of health in context of life quality studying. *Postępy Rehabilitacji Advances in Rehabilitation*. Vol. 29. № 2. 33–38. (ukr).

- Pyrko, V. E., Kazakova, S. M. & Shipilov, D. A. (2018). System approach in the development of individual rehabilitation programs for people who have received wrenings in the results of combat actions. *Abstracts of the III All-Ukrainian scientific-practical conference "Rehabilitation of Combatants in Ukraine: Experience and Prospects" (November 23, Khmelnytskyi, 2018)*. 62–66. (ukr).
- Reforming higher education in Ukraine: innovations of the Bologna process. Section 2. Tasks and prospects of science in terms of innovative development. 2017. 215–245. (ukr).
- Riabokin, L. M. (2010). Formation of readiness of professional activity as a psychological and pedagogical problem. *Bulletin of postgraduate education*. Vol. 1 (2). 344–349. (ukr).
- Rieznikov, V. V. (2020). Conceptual bases of the strategy of formation and implementation of state policy in the sphere of european integration of Ukraine. *Public administration and local self-government*. Vol. 1 (44). 66–72. (ukr).
- Romanyshyn, M. Ya. (2009). Professional training of specialists in physical rehabilitation to work with athletes: synopsis of Ph.D. thesis (ukr).
- Rybalko L. M. (2016). Professional training of future specialists in physical rehabilitation on the basis of ecological-evolutionary approach. Scientific journal of National Pedagogical Dragomanov University. Series 15: *Scientific and pedagogical problems of physical culture (physical culture and sports)*. Publ. 3 (2). 295–299. (ukr).
- Slastenyn V. A. & Elyseev V. K. (2005). Reflective culture of the teacher as a subject of pedagogical activity. *Pedagogical education and science*. 2005. № 5. 37–41. (rus).
- Strategy of education reform in Ukraine: recommendations on educational policy. (2003). KIS (ukr).
- Voloshko, L. B. (2017). The main components and characteristics of professional interaction of specialists in physical rehabilitation. *Youth and the market*. 2017. № 9 (152). 77–81. (ukr).
- Voloshko L. B. (2019). Modern aspects of the application of the International Classification of Functioning in the training of future physical therapists. *Proceedings of the V All-Ukrainian scientific-practical conference with international participation «Physical Rehabilitation and Health Technologies: Realities and Prospects» (November 14, 2019) [ch. ed. L.M. Rybalko]*. Yuri Kondratyuk National University. 37–39 (ukr).
- Wächter, B. (2003). An introduction: internationalisation at home context. *Journal of Studies in International Education*. Vol. 7. № 1. 5–11. (eng).
- Wikström-Grotell, C. & Erikss, K. (2012). Movement as a basic concept in physiotherapy. A human science approach. *Physiotherapy Theory and Practice*. Vol. 28. Issue 6. 428–438. (eng).

ВИДЫ ГОТОВНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ ТЕРАПИИ И ЭРГОТЕРАПИИ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЗДОРОВЬЯСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ангелина Коробченко, доктор исторических наук, профессор кафедры педагогики и педагогического мастерства, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого, Мелитополь, Украина, e-mail: angelinakorobchenko@gmail.com

Владислав Пюрко, соискатель высшего образования степени доктора философии по специальности 011 Образовательные педагогические науки, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого; учитель ЛФК, ассистент учителя в классе с инклюзивным форме обучения, Мелитопольская общеобразовательная школа I-III ступеней № 22 Мелитопольского городского совета Запорожской области, Мелитополь, Украина, e-mail: vlad.1994ak@gmail.com

В обзорной статье охарактеризованы основные виды готовности (профессиональная, личностная, психологическая, физическая, социальная, педагогическая и практическая) специалистов по физической терапии и эрготерапии к использованию здоровьесберегающей технологии в профессиональной деятельности. Отмечено особенности использования в работе физического терапевта ресурсов Международной классификации функционирования, которая определяет унифицированный стандартизированный язык и схемы описания состояний здоровья, связанных с компонентами благополучия клиента (в частности, таких как образование и труд).

Ключевые слова: виды готовности, подготовка специалистов, физическая терапия, эрготерапия, здоровьесберегающие технологии, профессиональная деятельность, международная классификация.

TYPES OF READINESS OF SPECIALISTS IN PHYSICAL THERAPY AND OCCUPATIONAL THERAPY FOR THE USE OF HEALTH-PRESERVING TECHNOLOGIES IN THEIR PROFESSIONAL ACTIVITY

Anhelina Korobchenko, Doctor of Historical Sciences, Professor at the Department of Pedagogy and Pedagogical Skills, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University, Melitopol, Ukraine, e-mail: angelinakorobchenko@gmail.com

Valdyslav Piurko, Ph. D. Student in the specialty 011 Educational pedagogical sciences, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University; exercise therapy teacher, assistant teacher in the classroom with an inclusive form of education, Melitopol Comprehensive School of I-III degrees № 22 of Melitopol City Council of Zaporizhzhia region, Melitopol, Ukraine, e-mail: vlad.1994ak@gmail.com

The article considers the types of readiness of specialists in physical therapy and occupational therapy to use health-preserving technologies in professional activities, which are determined by: scientific knowledge about the nature, patterns, features, principles, purpose, objectives and content of work to restore public health and implement such technologies. The main indicator of the effectiveness of specialist training is the psychological, pedagogical, professional, practical, social, personal and physical readiness of a specialist in physical therapy and occupational therapy to work to restore the health of the socio-component of our society. It is shown that the main property of a specialist in physical therapy and occupational therapy is a generalized ability to think pedagogically, which implies that the teacher has analytical, prognostic, design and reflexive skills. Features of both practical and professional readiness of the specialist are external (subject) skills, which include organizational and communication skills. The main types of readiness (professional, personal, psychological, physical, social, pedagogical and practical) of specialists in physical therapy and occupational therapy to use health technology in professional activities are described; the peculiarities of use in working with patients when compiling rehabilitation programs based on the International Classification are indicated. functioning, limitation of life and health, which aims to define a unified and standardized language and

schemes for describing health and health-related conditions, which introduces the definition of the components of health and some related to health, components of well-being (in particular, such as education and work). This classification has moved away from the classification of "disease consequences" and has become a classification of "health components". The components of health determine the components of health, while the "consequences" focus on the impact of disease or other health conditions on the end result. The international classification of functioning, limitation of life and health is not nosologically oriented, but takes into account changes in health without regard to the facts, at the time of the examination. This classification is focused not only on the severity of the consequences of diseases, it for the first time emphasizes the adaptive and compensatory capabilities of the body, the importance of maximum involvement of people with special educational needs in public life, which deal with physical therapists and occupational therapists activities.

Key words: *types of readiness, training of specialists, physical therapy, occupational therapy, health-preserving technology, professional activity, international classification.*

Авторський внесок кожного із співавторів: Коробченко А. А. – 50 %, Пюрко В. Є. – 50 %

Стаття надійшла до редакції / Received 01.11.2020

Прийнята до друку / Accepted 11.12.2020

Унікальність тексту 87,7 % (Unicheck ID 1006842157)

© Коробченко Ангеліна Анатліївна, Пюрко Владислав Євгенович, 2020.

DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3-11>
УДК: 378: 376-051 (043.3)

Лілія Іванівна Нічуговська
ORCIDiD <https://orcid.org/0000-0002-3704-8126>
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки та спеціальної освіти
Дніпровський національний університет
імені Олеся Гончара,
м. Дніпро, Україна
lilia-nichugovska@ukr.net

Людмила Миколаївна Ніколенко
ORCIDiD <https://orcid.org/0000-0001-8708-3117>
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувачка кафедри педагогіки та спеціальної освіти
Дніпровський національний університет
імені Олеся Гончара,
м. Дніпро, Україна
l.nikolenko1@gmail.com

РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНО ОРІЄНТОВАНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

Наукову статтю присвячено проблемі розвитку інклюзивно орієнтованих компетентностей майбутніх педагогів спеціальної освіти в умовах магістерської підготовки. Виявлено компоненти, що забезпечують позитивну динаміку цього процесу в системі університетської освіти, серед яких: мотиваційний, когнітивний, операційний та рефлексивний. Акцентовано увагу на професійному становленні як домінуючому чиннику розвитку інклюзивно орієнтованих компетентностей за рахунок методологічного узгодження теоретичної і практичної підготовки студентів магістратури. Запропоновано концептуальну модель розвитку інклюзивно орієнтованих компетентностей здобувачів вищої освіти за структурою «чотиривимірної моделі» ЮНЕСКО, котра спрямована на раціональне поєднання самовизначення, самосвідомості майбутніх фахівців з формуванням ціннісних орієнтацій, вдосконаленням фахових компетентностей, творчого мислення, адекватної самооцінки та усвідомленням сучасної філософії в контексті розуміння, що усі діти, незважаючи на особливості їхнього психофізичного розвитку, є важливими членами суспільства і мають права на рівні з іншими, зокрема щодо отримання освіти.

Ключові слова: інклюзивно орієнтовані компетентності, майбутні педагоги спеціальної освіти, магістратура, спеціальна освіта, модель розвитку інклюзивно орієнтованих компетентностей.

Вступ. Зростання ролі людського фактора в перетворенні сучасного суспільства на демократичних засадах, подальша гуманізація та гуманітаризація його основ актуалізує проблему надання якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО) шляхом створення належних умов для навчання за

інклюзивною формою. Головною з-поміж цих умов виступає підготовка кваліфікованих спеціалістів у галузі спеціальної освіти, здатних ефективно взаємодіяти з кожним учасником інклюзивного освітнього процесу і забезпечувати професійний супровід осіб із порушеннями психофізичного розвитку у навчальному процесі. На сьогодні таких фахівців гостро потребують

більшість ЗЗСО, а разом із ними й заклади передвищої та вищої освіти, що упроваджують інклюзивне навчання.

Актуальність висвітлюваного питання підтверджується статистичними показниками: станом на 01 січня 2020 року в інклюзивних класах навчалося 19345 учнів із особливими освітніми потребами. Ця кількість у 7 разів перевищила дані п'ятирічної давнини. На початок 2020 року в Україні створено 13782 інклюзивні класи. Так, у 2019/2020 навчальному році 35% від загальної кількості закладів загальної середньої освіти організували інклюзивне навчання. Також із 2019/2020 навчального року інклюзивне навчання запроваджено в закладах професійної, професійно-технічної та вищої освіти, де інклюзивно навчаються 1312 здобувачі освіти з особливими освітніми потребами (*Статистичні дані*, 2020).

На основі цих даних можна стверджувати, що близько 14 000 осіб лише шкільного віку з особливими освітніми потребами переступили поріг освітніх установ, не говорячи про заклади освіти вищих рівнів. Натомість, для роботи з ними лише близько 2 тисяч асистентів учителів підвищили кваліфікацію за перше півріччя 2019 р. (там само), а студенти закладів вищої та передвищої освіти поки що залишаються без кваліфікованої допомоги та належного супроводу.

З'являються протиріччя між:

- соціальним замовленням, спрямованим на включення дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП) в освітнє та соціальне середовище і недостатньою підготовкою педагогів до реалізації інклюзивного навчання;

- потребою освітньої практики у фахівцях з високим рівнем сформованості інклюзивних компетентностей та традиційним змістом підготовки педагогів;

- необхідністю забезпечення належного психолого-педагогічного супроводу осіб з ООП в освітньому процесі і нехваткою кваліфікованих спеціалістів, покликаних його забезпечити.

У задоволенні цих протиріч особливого значення набуває проблема розвитку інклюзивно орієнтованих компетентностей майбутніх педагогів спеціальної освіти як складників їх інтегральної професійної компетентності.

Теоретичний аналіз літератури засвідчив значний науковий інтерес до питань організації та розвитку інклюзивної освіти закордонних та вітчизняних науковців. При цьому особлива увага надається різноманітним підходам щодо вирішення проблем підготовки конкурентноспроможних фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзії, котрі ґрунтуються на створенні різних концептуально-структурних моделей освітнього середовища (А. Колупасєва (2007), В. Липа (2000), Л. Сердюк (2012), Л. Платаш (2020) та інші), на дослідженні проблем взаємодії фахівців психолого-педагогічного профілю в межах інклюзивного освітнього середовища (В. Нечипоренко, В. Ястребова (2019)) та позитивного міжнародного досвіду інклюзії (В. Бондар (2004)); удосконалення системи вищої освіти корекційних педагогів (В. Гладуш (2015) та інші) засобами модифікації її окремих компонентів (Т. Дегтяренко (2015)).

Проте, незважаючи на велику увагу наукової спільноти до проблеми професійної підготовки фахівців спеціальної освіти, загалом залишаються не охопленими питання щодо виокремлення сутності й особливостей процесу розвитку інклюзивно орієнтованих компетентностей студентів – майбутніх педагогів спеціальної освіти.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні моделі розвитку інклюзивно орієнтованих компетентностей майбутніх педагогів спеціальної освіти в умовах магістерської підготовки.

Методи дослідження: контекст-аналіз наукових джерел, порівняльний аналіз, зіставлення результатів досліджень, прогнозування результатів розвитку інклюзивно орієнтованих компетентностей майбутніх педагогів спеціальної освіти в умовах магістратури.

Результати дослідження та обговорення. Переходячи до викладу сутності і результатів нашого наукового пошуку, доцільно зазначити, що поняття «підготовка фахівців сфери спеціальної освіти» багатьма вченими розглянуто в динаміці, у контексті діалектики загального педагогічного процесу, що в межах нашого дослідження сприяє виявленню суперечностей та

взаємозв'язків кількісних і якісних змін, властивих процесу розвитку інклюзивно орієнтованих компетентностей студентів на етапі магістерської підготовки. Саме тому поняття «інклюзивно орієнтовані компетентності» розглядається нами як підструктура загальної інтегральної компетентності особистості – результату особистісного становлення студентів. А розвиток інклюзивно орієнтованих компетентностей майбутніх педагогів спеціальної освіти та асистентів вчителя розуміємо як процес закономірної зміни особистості за рахунок власної активності, в основі чого лежать кількісні, якісні та структурні перетворення, які характеризують її як суб'єкта професійної діяльності, що передбачає формування таких спеціальних фахових компетентностей, як:

- здатність критично аналізувати структури та цілі систем освіти, усвідомлювати цінності і тенденції сучасної освіти та визначати їх потенційні наслідки;

- здатність розуміти та застосовувати педагогічні теорії та методики викладання як основу професійної діяльності у галузі освіти/педагогіки;

- здатність застосовувати знання в організації процесів навчання, виховання, розвитку та корекції дітей з порушеннями психофізичного розвитку;

- здатність проектувати та коригувати освітній процес, розробляти та використовувати різноманітні освітні стратегії викладання і навчання з урахуванням особливостей соціокультурного середовища, віку, рівня та особливостей психофізичного розвитку особистості;

- здатність ініціювати та виконувати науково-дослідну роботу, спрямовану на переосмислення наявних та/або отримання нових знань, що мають теоретичне і практичне значення для вдосконалення процесу здобуття освіти особами з ООП у закладах освіти різних рівнів;

- здатність ефективно спілкуватись із групами та окремими особами, керувати та координувати діяльність багатoproфiльної освітньої команди, що супроводжує процес здобуття освіти особою з ООП;

- здатність розробляти і реалізовувати інклюзивні, логопедичні та інші освітньо-корекційні програми та стратегії на основі аналізу результатів діагностичної діяльності;

- здатність добирати та надавати відповідні корекційно-розвиткові та логопедичні послуги у процесі психолого-педагогічного супроводу осіб з особливими освітніми потребами (Нічуговська та ін., 2020а).

Сформованість вищевказаних компетентностей відповідає як основним засадам реформування вищої освіти, так і Концепції нової української школи (2016), де наголошується, що сучасний вітчизняний освітній заклад потребує вчителя, здатного не лише швидко адаптуватись до динамічних змін, які відбуваються в українському суспільстві, а й спроможного конструктивно реагувати на виклики сьогодення через впровадження новітніх технологій, педагогічних новацій, що відповідають характеру та змісту організації навчання, новим стратегіям педагогічної взаємодії, в основі якої – пошуки шляхів реалізації прав кожного юного громадянина, у тому числі й з особливими освітніми потребами, на використання усіх можливостей щодо здобуття освіти, як гарантує держава.

Ми дійшли висновку, що процес психолого-педагогічного супроводу розвитку інклюзивно орієнтованих компетентностей студентів, роботу професорсько-викладацького складу доцільно умовно поділити два блоки: ознайомчо-прогностичний та організаційно-виконавчий. У межах ознайомчо-прогностичного блоку оцінюється рівень мотивованості студентів, прогноуються перспективи розвитку інклюзивно орієнтованих компетентностей та планується подальший цілеспрямований психолого-педагогічний супровід. При цьому усі зусилля професорсько-викладацького складу мають спрямовуватись на створення умов щодо усвідомлення студентами важливості опанування інклюзивно орієнтованими компетентностями в житті сучасної людини та на формування мотивації студентів до оволодіння ними на професійному рівні.

До педагогічних умов, що сприяють ефективному розвитку інклюзивно орієнтованих компетентностей, було віднесено:

- спрямованість освітнього процесу на формування у студентів внутрішньої професійно орієнтованої мотивації;

- залучення до освітнього процесу сучасного технічного і науково-методичного інструментарію і технологій;

- цілеспрямоване створення професійних інклюзивно орієнтованих ситуацій у теоретичній і практичній підготовці студентів;

- створення позитивного мікроклімату у навчально-пізнавальній діяльності;

- забезпечення теоретичної, методичної і практичної готовності науково-педагогічного колективу до спільної діяльності з метою формування у студентів особистісних якостей, установок і компетенцій, необхідних для розвитку інклюзивно орієнтованих компетентностей;

- забезпечення трансформації навчальних курсів з метою інтеграції їх до змісту інклюзивної компоненти;

- побудова індивідуальних освітніх траєкторій для кожного студента;

- здійснення моніторингу магістерської професійної підготовки студентів спеціальної освіти щодо спрямованості на розвиток в них інклюзивно орієнтованих компетентностей.

У розробці організаційно-виконавчого блоку процесу розвитку інклюзивно орієнтованих компетентностей студентів в умовах магістратури ми брали до уваги, що на сучасному етапі розвитку освіти система України прагне відповідати загальноєвропейським нормам, які мають чітко виражену практичну орієнтованість. Це детермінує впровадження в освітній простір магістерської підготовки компетентнісного підходу, в якому на передній план висуваються вимоги не до теоретичної поінформованості студентів, а до їхньої здатності розв'язувати проблеми, які можуть виникнути в різних ситуаціях майбутньої професійної діяльності, зокрема і в умовах інклюзивної освіти. У цьому контексті доцільно зазначити, що ефективність розвитку інклюзивно орієнтованих компетентностей майбутніх педагогів спеціальної освіти значною мірою обумовлена розвитком їх готовності до професійної педагогічної діяльності загалом, тобто станом, що «раціонально поєднує у своєму змісті творчі здібності, можливості

створення нового або перетворення раніше пізнаного, здатність до сприйняття певної соціальної позиції з відповідною системою цінностей, спрямованість на самозміни за необхідності усвідомлення сенсу нової сфери діяльності, виявленні вибіркової, рефлексії та вольової саморегуляції. Одночасно, це складне особистісне утворення студента магістратури виступає важливою характеристикою його педагогічного професіоналізму» (Нічуговська, 2019). Така готовність базується на:

- поєднанні ціннісних орієнтацій сенсу мотивів професійної діяльності та прийнятті цінностей загальної, спеціальної та інклюзивної освіти;

- сукупності теоретичних і методичних знань, що сприяють створенню студентами індивідуальної системи базових знань з різних дисциплін професійної підготовки;

- опануванні загальними і спеціальними вміннями для розвитку тих якостей особистості, які забезпечують реалізацію процесуально-діяльнісного перебігу її когнітивних функцій, обумовлених специфікою майбутньої професійної діяльності;

- аналітико-прогностичних, проєктивних, корекційно-педагогічних та комунікативних вміннях для реалізації інклюзивного освітнього процесу;

- гуманістичної креативності як можливості опанування гуманістичними цінностями, педагогічним світоглядом, соціально-педагогічною взаємодією, професійно значущими якостями, серед яких: толерантність, емпатія, відповідальність, рефлексія та інші.

Таким чином, розвиток інклюзивно орієнтованих компетентностей студентів спеціальної освіти в умовах магістратури – це багатоаспектний процес, динаміка якого обумовлена поступовим переходом особистості на такі рівні: науково-пізнавальний → проєктно-моделювальний → діялісно-творчий. Виокремлені рівні розмежовано відповідно до ступеня вираження показників фахової готовності, що загалом обумовлена розвитком спеціальних компетентностей (у тому числі й інклюзивно орієнтованих), як здатності до

реалізації студентами магістратури майбутніх професійних обов'язків в умовах інклюзії.

Так, на науково-пізнавальному рівні студенти повинні опанувати теорії, концепції, технології навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами, демонструючи ґрунтовні знання методології загальної та корекційної педагогіки, що сприяють розвитку загальної культури і соціалізації особистості.

На проєктно-моделювальному рівні особливої ваги набуває здатність до діагностики, проєктування, цілепокладання, планування і реалізації навчального процесу та професійного коригування освітніх результатів осіб з особливими освітніми потребами.

Діяльнісно-творчий рівень передбачає здатність до набуття спеціальних компетентностей на рівні креативних досягнень, які є основою для дивергентного мислення та інноваційної діяльності, створення методичного та інформаційного забезпечення освітнього процесу, розуміння причинно-наслідкових зв'язків й уміння їх використовувати у професійній діяльності, реалізації установок толерантності та гуманності в контексті сучасної мультиколінеарності на основі загальнолюдських цінностей.

У розбудові моделі розвитку інклюзивно орієнтованих компетентностей за основу було взято модель освітньої діяльності, відому як «чотиривимірна модель освіти» (*Глобальні виклики*, 2020), що включає чотири складники: «вчитися знати», «вчитися діяти», «вчитися бути» та «вчитися жити разом». Оскільки ми виходили з того, що інклюзивно орієнтована компетентність майбутніх педагогів спеціальної та інклюзивної освіти є сукупністю сутнісно аналогічних взаємопов'язаних компонентів (мотиваційного, когнітивного, операційного та рефлексивного, де мотиваційний компонент характеризує рівень сформованості сукупності мотивів, адекватних цілям і завданням професійного навчання; когнітивний – наявність системи знань та досвіду, необхідних для здійснення професійної діяльності; операційний – засвоєні методи та досвід вирішення конкретних професійних завдань у процесі організації педагогічної діяльності; рефлексивний – наявність здатності до рефлексії у пізнавальній та квазіпрофесійній

практиці в умовах підготовки до професійної діяльності), то концептуальну модель розвитку інклюзивно орієнтованих компетентностей студентів магістратури, відповідно до структури «чотиривимірної моделі» ЮНЕСКО, наповнено таким змістом.

«Вчитися знати» (пізнавати, вчитися) – це представлення когнітивного виміру навчання, що обумовлює розвиток таких здібностей, як: концентрація на головному, креативне вирішення проблем, критичне мислення, творчість у пізнанні світу та інших людей тощо. При цьому досягнення поставленої цілі базуємо на врахуванні положень, відповідно до яких конструємо процес навчання, спрямований на:

- комплексну підготовку студентів до навчально-просвітницької, виховної, діагностичної та корекційно-розвиткової роботи з дітьми з особливими освітніми потребами;
- активізацію творчої діяльності майбутнього спеціального педагога;
- посилення ролі методологічних знань як необхідних компонентів для проведення самостійних досліджень і коректної трансляції навчальної інформації.

«Вчитися діяти» (застосовувати знання) – інструментальний вимір навчання, що передбачає підтримку студентів у застосуванні на практиці набутих теоретичних знань у повсякденних контекстах і орієнтує на:

- розв'язання професійно орієнтованих завдань, що зумовлюють здатність і готовність особистості до пізнання професійних перспектив, прогнозування альтернативних варіантів та наслідків реалізації кожного з них;
- створення умов для опанування інноваційними методами і технологіями навчальної діяльності з урахуванням відмінностей освітніх потреб дітей;
- ознайомлення студентів з особливостями взаємодії спеціальної педагогіки з різними дисциплінами, відповідно до освітньо-професійної програми підготовки студентів закладів вищої освіти.

«Вчитися бути» – індивідуальна площина навчання, на якій відбувається самореалізація; підвищення особистісного потенціалу, самоповаги й особистої ефективності. Успішна реалізація цього складника тісно пов'язана з

розумною мотивацією, організацією навчальної діяльності студентів закладів вищої освіти, створенням сприятливої атмосфери для розвитку особистості, підтримкою інтересу до отримання нових знань та практичних навичок як постійного спонукального механізму пізнання. І тому навчальні завдання мають бути нестандартними, цікавими, але доступними і водночас складними, тим самим такими, що сприятимуть підвищенню внутрішнього рейтингу здобувачів освіти.

У цьому аспекті варто наголосити на важливості усіх навчальних дисциплін як активаторів позитивних ефектів у процесі опанування інклюзивно орієнтованими компетентностями. Водночас, особливої ваги тут набувають різні види практик: від ознайомлювальної волонтерської до педагогічної та науково-педагогічної, що сприяють переведенню здобувачів освіти з рівня оволодіння професійними знаннями на рівень активного їх використання для творчого вирішення професійних проблем і реалізації пізнавально-професійних функцій.

«Вчитися жити разом» – соціальний вимір навчання, який є морально-етичною основою трьох інших вимірів: індивідуального, когнітивного та інструментального. На передній план у цьому складнику виступає формування соціально-особистісних, загальнонаукових, інструментальних та фахових компетентностей, що гарантує реальне, а не формальне включення студентів в освітній процес та оптимальне засвоєння ними відповідних навчальних програм (Ніколенко та ін., 2020b). При цьому особливої ваги набуває вміння розв'язувати корекційно-педагогічні та соціально-реабілітаційні завдання, розробляти нові гуманні технології міжособистісної взаємодії, засвоювати нові принципи професійної комунікації, вчитися аналізувати позиції різних за профілем фахівців, виокремлюючи спільну точку зору, постійно працювати з батьками й діяти в інтересах дитини з особливими освітніми потребами.

Висновки і перспективи подальшого дослідження за представленим напрямом. Отже, процес розвитку інклюзивно орієнтованих компетентностей майбутніх педагогів спеціальної освіти в умовах магістратури за запропонованою моделлю буде ефективним, якщо

базуватиметься на творчому застосуванні таких орієнтирів:

- організація освітнього процесу в системі магістерської підготовки має бути націленою на формування спеціальних фахових компетентностей та забезпечення професійно-особистісного самовираження студентів;

- відмова від традиційних практик проведення лекцій, семінарських занять і переведення їх у площину діалогу, тобто до «суб'єкт-суб'єктних» відносин між викладачем і магістрантом при студентоцентрованій організації навчального процесу;

- орієнтація навчального процесу на виявлення доцільної індивідуальної траєкторії для кожного студента шляхом актуалізації його особистісного досвіду розвитку спрямованості, здібностей, професійної мобільності та самореалізації;

- створення в освітньому процесі середовища активного навчання та умов для творчої педагогічної діяльності (коригування змісту, оновлення програм, стратегії і тактики викладання навчальних дисциплін, напрямів практичного використання знань, реалізації структурно-логічних міждисциплінарних і внутрішньодисциплінарних зв'язків, орієнтація на активне застосування інноваційних технологій в освітньому процесі не лише як засобів навчання, а, насамперед, як інструменту розв'язання професійних завдань).

Запропонована модель розвитку інклюзивно орієнтованих компетентностей обумовлює процес закономірних змін в системі підготовки майбутніх спеціальних педагогів та асистентів вчителя, що включає якісні й кількісні перетворення і здійснює позитивний очікуваний вплив на розвиток інклюзивно орієнтованих компетентностей здобувачів вищої освіти в умовах магістратури.

Подальшу роботу щодо означеного дослідження вбачаємо у наповненні практичним змістом та виокремленні конкретних шляхів упровадження представленої моделі в навчальний процес закладів вищої освіти.

Література

- Бондар В. І. Освіта дітей з особливими потребами: пошуки та перспективи: канадський досвід. *Матеріали Міжнар. конф.*, Київ, 2004.
- Гладуш В. А., Бондаренко З. П., Зимівець Н. В., Нетьосов С. І., Никоненко Н. В., Ніколенко Л. М., Приходько Т. П. Удосконалення підготовки корекційного педагога в умовах університетської освіти. Монографія. Дніпропетровськ, 2015. 324 с.
- Глобальні виклики і пріоритети освіти XXI століття. 2020. URL : <http://dlse.multycourse.com.ua/ua/page/15/50>
- Дегтяренко Т. М. Модифікація професійної підготовки фахівців у контексті модернізації системи спеціальної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал.* 2015. № 3 (37). С. 3–10.
- Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади: монографія. Київ, 2007. 458 с.
- Концепція нової української школи. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/pova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- Липа В. А. Психологические основы педагогической коррекции. Донецк, 2000. 319 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 :10.51706/2707-3076-2019-1-12*
- Ніколенко Л. М., Нічуговська Л. І. Нові підходи до формування інклюзивно орієнтованих компетентностей майбутніх спеціальних педагогів в умовах закладу вищої освіти. *Особливі діти: освіта і соціалізація : збірник тез доповідей VI Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології (Київ-Запоріжжя, 1–2 жовтня 2020 р.).* Запоріжжя, 2020 а. С. 213–216.
- Нічуговська Л. І. Педагогічний менеджмент у формуванні творчого потенціалу майбутніх соціальних педагогів в умовах магістратури. *Вісник ЧНУ, серія «Педагогічні науки», 2019. № 3. С. 101–107.*
- Нічуговська Л. І., Ніколенко Л. М. Педагогічний менеджмент у розвитку інтегральної компетентності майбутніх фахівців галузі спеціальної освіти в умовах магістратури. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць.* Кам'янець-Подільський, 2020 б. № 16. Т. 2. 330 с. С. 188–201.
- Платаш Л. Б. Становлення державно-громадських механізмів розвитку інклюзивної освіти в Україні (1990–2020 рр.) *Науковий журнал Хортицької національної академії. Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2020. Вип. 1(2). С. 40–54. DOI :10.51706/2707-3076-2019-1-12*
- Сердюк Л. З. Психологія мотивації учіння майбутніх фахівців: системно-синергетичний підхід. Київ, 2012. 323 с.
- Статистичні дані. 2020. URL : <https://mon.gov.ua/ua/statistichni-dani>

References

- Bondar, V. I. (2004). Education of children with special needs: research and prospects: the Canadian experience. *Proceedings of International Conference.* (ukr).
- Dehtiarenko, T. M. (2015). Modification of professional training in the context of modernization of the special education system. *Pedaagogical sciences: theory, history, innovative technologies : scientific journal.* № 3 (37). 3–10. (ukr).

- Hladush, V. A., Bondarenko, Z. P., Zymivets, N. V., Netosov, S. I., Nykonenko, N. V., Nikolenko, L. M. & Prykhodko, T. P. (2015). Improving the training of a correctional teacher during university education. Monograph. (ukr).
- Global challenges and priorities of education of the XXI century. 2020. <http://dlse.multycourse.com.ua/ua/page/15/50> (ukr).
- Kolupaieva, A. A. (2007). Pedagogical bases of integration of students with peculiarities of psychophysical development in general educational institutions: monograph (ukr).
- The Concept of the New Ukrainian School. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (ukr).
- Lypa, V. A. (2000). Psychological bases of pedagogical correction (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)*. Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education. Khortytsia National Educational Rehabilitation Academy of Zaporizhzhia Regional Council. Iss. 1(1). 104–122. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2019-1-12> (ukr).
- Nichuhovska, L. I. (2019). Pedagogical management in the formation of creative potential of future social educators when studying for Master's Degree. *Bulletin of ChNU, series «Pedagogical sciences»*, № 3. 101–107. (ukr).
- Nichuhovska, L. I. & Nikolenko, L. M. (2020b). Pedagogical management in the development of integration competence of future specialists in the field of special education when studying for Master's Degree. *Current issues of correctional education (pedagogical sciences): a collection of scientific papers* № 16. Vol. 2. 188–201. (ukr).
- Nikolenko, L. M. & Nichuhovska L. I. (1-2 October 2020a). New approaches to the formation of inclusive competencies of future special teachers in a higher education institution. *Special children: education and socialization: a collection of abstracts of the VI International Congress on Special Education and Psychology* / 213–216. (ukr).
- Platash, L. (2020). State and public mechanisms for the development of inclusive education in Ukraine (1990–2020) *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work)*. Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy of Zaporizhzhia Regional Council. Iss. 1(2). <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2019-1-12> (ukr).
- Serdiuk, L. (2012). Psychology of learning motivation of future professionals: a system-synergetic approach (ukr).
- Statistical data. https://mon.gov.ua/ua/statistichni-dani_ukr.

РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ МАГИСТРАТУРЫ

Лилия Ничуговская, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и специального образования, Днепровский национальный университет имени Олеся Гончара, Днепр, Украина, e-mail : lilia-nichugovska@ukr.net

Людмила Николенко, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и специального образования, Днепровский национальный университет имени Олеся Гончара, Днепр, Украина, e-mail : l.nikolenko1@gmail.com

Научная статья посвящена актуальной проблеме развития инклюзивно ориентированных компетенций будущих педагогов специального образования в условиях магистерской подготовки и создания условий для их развития. Определены компоненты, обеспечивающие положительную динамику этого процесса в системе университетского образования, среди которых: мотивационный, когнитивный, операционный и рефлексивный. Акцентируется внимание на профессиональном становлении как доминирующем факторе развития инклюзивно ориентированных компетенций за счет методологического согласования теоретической и

практической подготовки студентов магистратуры. Предложена концептуальная модель развития инклюзивно ориентированных компетенций соискателей высшего образования по структуре «четырёхмерной модели» ЮНЕСКО. Модель направлена на рациональное сочетание самоопределения, самосознания будущих специалистов с формированием ценностных ориентаций, совершенствованием профессиональных компетенций, творческого мышления, адекватной самооценки и осознанием современной философии образования в контексте понимания, что все дети являются ценными членами общества и имеют равные права, в частности на получение образования, несмотря на особенности их психофизического развития.

Ключевые слова: инклюзивно ориентированные компетентности, будущие педагоги специального образования, магистратура, специальное образование, модель развития инклюзивно ориентированных компетенций.

DEVELOPMENT OF INCLUSIVE COMPETENCIES IN FUTURE SPECIAL EDUCATION TEACHERS WHEN STUDYING FOR MASTER'S DEGREE

Liliia Nichuhovskaya, Doctor in Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Pedagogy and Special Education, Dnipro, Ukraine, e-mail : lilia-nichugovska@ukr.net

Liudmyla Nikolenko, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Chairperson of the Department of Pedagogy and Special Education; Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro, Ukraine, e-mail : l.nikolenko1@gmail.com

The article is devoted to the problem of inclusive competencies development in future special education teachers when studying for Master's Degree.

The authors understand the development of inclusive-oriented competencies in future special education teachers and teacher assistants as a process of natural changing of a personality due to their own activity. There are quantitative, qualitative, and structural transformations in the heart of this process that characterize an individual as a subject of any professional activity and involve the special professional competencies formation. The components providing positive dynamics for the process of inclusive-oriented competencies development in future special education teachers and teacher assistants in the system of university education have been identified. The pedagogical conditions promoting the mentioned competencies development when studying for the Master's degree were identified. The competence approach focuses rather on the ability to solve any problems arising in various situations of future professional activities in the inclusive educational environment.

The development of inclusive competencies in special education students acquiring their Master's degree is presented as a complex process; its dynamics is defined by an individual's gradual transition to the following levels: scientific-cognitive → project-modeling → activity-creative. The selected levels are delimited according to the professional awareness expression degree, which is generally determined by special competencies (such as inclusive competence) development. The last indicates the ability of Master's degree students to perform future professional responsibilities in the conditions of inclusion.

A conceptual model for inclusive competencies development in higher education students according to the structure of the "four-dimensional model" of UNESCO has been proposed. It aims to rationally combine self-determination and self-awareness of early career professionals with value orientations formation, improving professional competencies, creative thinking, adequate self-esteem and awareness of modern philosophy in the context of understanding that all children are valuable members of the society and possess equal rights, in particular with regard to education, despite the peculiarities of their psychophysical development.

Keywords: inclusive-oriented competencies, future special education teachers, Master's degree, special education, model of inclusive-oriented competencies development.

Авторський внесок: Нічуговська Л. І – 50%, Ніколенко Л. М. – 50%.

Стаття надійшла до редакції / Received 30.11.2020

Прийнята до друку / Accepted 11.12.2020



DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3-12>
УДК: 376-056.2

Катерина Анатоліївна Шапочка
ORCIDiD [https:// orcid.org/0000-0002-4827-599X](https://orcid.org/0000-0002-4827-599X)
доктор філософії в галузі освіти,
доцент кафедри педагогіки та інклюзивної освіти,
Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна
shapochka1111@gmail.com

Наталія Буркле
ORCIDiD [https:// orcid.org/0000-0001-7057-1261](https://orcid.org/0000-0001-7057-1261)
доктор педагогічних наук, професор,
Університет прикладних наук Хайльбронн,
м. Хайльбронн, Німеччина
natalya.buerkle@hs-heilbronn.de

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА

У науково-методичній статті наголошено на ролі закладів дошкільної освіти у континуумі навчання дітей з особливими освітніми потребами; розкрито специфічні особливості підготовки майбутніх вихователів до роботи в інклюзивному середовищі в умовах закладу вищої освіти. До особливостей фахової підготовки з досліджуваної проблеми віднесено такі: спрямованість фахової підготовки на розширення специфічних фахових знань, а також розвиток інклюзивної компетентності; формування у студентів здатностей створювати корекційно-розвиткове середовище для дітей дошкільного віку; формування у студентів здатностей вирішувати нестандартні професійні завдання; розвиток особистісно-ціннісної готовності до роботи в умовах інклюзії, визнання цінностей інклюзивної освіти як орієнтирів для виконання професійної діяльності; взаємозв'язок навчального матеріалу різних дисциплін професійно-педагогічного циклу; включення студентів у дієве професійне співробітництво; розвиток компетентностей навчатися протягом життя.

Ключові слова: майбутні вихователі, інклюзивне освітнє середовище, підготовка, діти із ООП, заклади дошкільної освіти.

Вступ. Пріоритетом державної освітньої політики XXI століття є гуманізація освіти, а саме: включення дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями психофізичного розвитку, до загальноосвітнього простору. В цих умовах особливої важливості набуває питання підготовки педагогічних кадрів, які формуватимуть особистість дитини в першій освітній ланці – закладі дошкільної освіти. Сучасні умови функціонування дошкільної

системи освіти, включення дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітні заклади, вимагають від працівників високого рівня підготовки, вміння приймати рішення, креативно мислити, творчо реалізовувати набуті знання на практиці. Сьогодення потребує спеціалістів дошкільної освіти нової формації, конкурентоспроможних, із високим рівнем фахової підготовки, які здатні реалізовувати державні стандарти, впроваджувати нові освітні

технології, а також мати стійку орієнтацію на інтереси кожної окремої дитини, задоволення її особливих потреб. Як слушно зазначає президент НАПН України В. Кремень: «Дитиноцентризм у освіті є необхідністю якомога більше наблизити навчання і виховання кожної дитини до її сутності, конкретних здібностей, майбутньої життєвої траєкторії людини» (Кремень, 2009). Особливого значення ця позиція набуває для суб'єктів інклюзивного освітнього процесу. Зокрема відзначимо, що за даними ЮНІСЕФ в Україні заклади дошкільної освіти (далі – ЗДО) відвідують 75,4 % дітей віком від 3 до 6 років. Цей показник є трохи вищим за аналогічні показники сусідніх країн, наприклад, Грузії (69,5 %), проте він є низьким порівняно з цільовим показником ЄС (95 % дітей віком від 4 до 6 років). На наше переконання, зниження показника відвідуваності також пов'язано із відсутністю чіткої системи інтегрування дітей із особливими потребами на рівні закладів дошкільної освіти, а також неготовністю педагогічних кадрів цих закладів до роботи в умовах інклюзивного середовища (Пітерс, 2018).

Проблеми розвитку системи інклюзивної освіти знайшли відображення в наукових доробках багатьох вчених. Зокрема, в роботах В. Засенко (2014) сформульовані пріоритетні напрями державної політики України в галузі освіти, у тому числі інклюзивної освіти. Доробки В. Синьова, А. Шевцова (2004) демонструють глибокий аналіз проблематики освіти дітей з особливими потребами з виділенням ключових ознак нової стратегії динамічного розвитку корекційно-реабілітаційної педагогіки. Осмислені також питання управлінського (В. Нечипоренко, В. Ястребова, 2019), організаційного, змістового та методичного забезпечення (С. Миронова, 2015) інклюзивного навчання. Особлива увага дослідників була приділена різним аспектам організації інклюзивного навчання в закладах середньої освіти, зокрема: розглянуте питання організаційно-педагогічних сприятливих інклюзивному навчанню умов (Л. Будяк, 2010), розбудови шляхів підтримки розмаїття у загальноосвітньому класі (Т. Лорман (2010а, 2010b), перелік та сутність допоміжних послуг спеціалістів в інклюзивних класах (Д. Депплер,

Т. Лорман, У. Шарма (2009)), рефлексовані показники ефективності навчання дітей з особливими освітніми потребами в закладах із інклюзивною моделлю навчання (Ю. Сілявіна, 2019), проаналізовані в роботах А. Колупаєвої (2012, 2019) сутність, зміст інклюзивного середовища та оптимальні умови (З. Ленів, 2014) для його розбудови. Увага деяких дослідників зосереджується на питаннях інклюзивного процесу в закладах дошкільної освіти в Україні: концептуальних засад розвитку процесу інклюзії в умовах дошкільної освіти (І. Кузава, 2019), моніторингу якості дошкільної освіти (К. Крутий, 2006), перспективах інтеграції української дошкільної освіти в європейський інклюзивний простір (Н. Софій, 2017).

У ракурсі проблеми нашого дослідження звернемося до чисельних наукових розвідок, спрямованих на пошук оптимальних шляхів підготовки майбутніх фахівців до роботи в закладах інклюзивної освіти. Так, О. Мартинчук (2011, 2012) в теоретико-практичній площині вивчає питання готовності педагогів дошкільної освіти до організації корекційної та розв'язкової робіт з дітьми з особливими потребами; Т. Дегтяренко (2011, 2016) ґрунтовно досліджує питання оновлення системи професійно-прикладної підготовки випускників закладів вищої освіти з недефектологічних спеціальностей до роботи в системі інклюзивної освіти. В дослідженнях О. Кучерук (2012), В. Гладуш (2015) окреслюється спектр професійно значущих компетентностей, у яких наголошується на змісті інклюзивної компетентності майбутнього фахівця.

У представлених дослідженнях багато уваги науковців приділено розробці теоретико-методичних положень інклюзивної педагогіки, загальних аспектів підготовки майбутнього вихователя до професійної діяльності тощо. Проте зауважимо, що на сьогодні конкурентоздатність фахівців інклюзивних закладів освіти та стан практики впровадження інклюзії в заклади дошкільної освіти зумовлюють потребу у подальшій розробці проблеми підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи у умовах інклюзивного освітнього середовища. Оскільки

впровадження інклюзії в дошкільну практику передбачає багатоаспектні зміни процесу підготовки фахівців до цього процесу, то на сьогоднішній день назріла необхідність, по-перше, у чіткому визначенні специфічних особливостей підготовки майбутніх вихователів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища та, по-друге, відповідному системному перегляді змісту та методичного забезпечення.

Метою статті є розкриття специфічних особливостей підготовки майбутніх вихователів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Використано комплекс взаємодоповнюючих **методів дослідження**: системний аналіз психолого-педагогічної літератури, нормативно-правової бази, науково-педагогічної літератури в розрізі проблеми, яка досліджувалася; аналіз, синтез, узагальнення.

Роль закладів освіти у континуумі навчання та розвитку дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. В ст. 9 Закону України «Про дошкільну освіту» наголошується, що «діти, у тому числі діти з особливими освітніми потребами, можуть здобувати дошкільну освіту» у закладах дошкільної освіти України за місцем проживання. Як зазначає І. Кузава (2013), саме у дошкільному віці у дитини з особливими освітніми потребами існує унікальна можливість подолати наслідки певного сенсорного чи інтелектуального порушення, уникнути формування особливої позиції в середовищі здорових однолітків шляхом нормалізації життя дитини в сім'ї і включення батьків у процеси абілітації та реабілітації. При чому авторка підкреслює, що у дошкільному віці діти не мають упереджень стосовно своїх однолітків із особливими потребами (ці упередження вони засвоюють пізніше від дорослих). У дітей легко формується ставлення до фізичних та психічних недоліків, так само як і до індивідуальних особливостей інших людей (копір очей, волосся, тембр голосу і т.п.).

Опублікований огляд спеціальної літератури про роль дошкільної освіти та догляду за дітьми, здійснений у 2015 році групою науковців R. Dumcius, J. Peeters, N. Hayes, G. Van

Landeghem та іншими, переконує, що якісні заклади дошкільної освіти можуть мати істотний сприятливий вплив, зокрема, формування позитивного ставлення до навчання, який триває навіть до підліткового віку. В свою чергу, якість дошкільної освіти та догляду за дітьми, їхні результати для дітей та сімей залежать від добре освічених та компетентних кадрів (Dumcius, et al., 2015). На європейському рівні важливість високої кваліфікації кадрів визнається в Пріоритетах стратегічного співробітництва у сфері освіти та професійної підготовки (Європейська комісія, 2015). Зокрема, зазначається, що професіоналізація кадрів є одним із ключових завдань у подальшій роботі в галузі дошкільної освіти.

Особливості фахової підготовки для роботи в умовах інклюзивної освіти на нашу думку мають зумовлюватися рамковими вимогами до якості інклюзивних освітніх послуг, викладеними в нормативно-правових актах України. Зокрема, згідно з Наказом МОН від 01 квітня 2019 р. «Про затвердження типового переліку спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних та спеціальних групах закладів дошкільної освіти» окреслено умови, які заклади дошкільної освіти мають забезпечити для якісної реалізації інклюзивного процесу. Крім того, вчасне діагностування та конкретизація особливих освітніх потреб дитини; створення у закладі освіти інклюзивного розвивального простору; надання дітям якісних освітніх, психолого-педагогічних та корекційно-розвивальних послуг; за потребою забезпечення дітей спеціальним обладнанням та засобами корекції; здійснення психолого-педагогічного супроводу дитини протягом усього періоду навчання; залучення батьків до освітнього процесу на умовах його повноцінних суб'єктів, а також постійний професійний саморозвиток та підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Відповідно до цього переліку ми сформулювали декілька ключових вимог до роботи вихователя інклюзивного освітнього закладу: наявність фахової підготовки та специфічних фахових компетентностей; здатність створювати

корекційно-розвиткове середовище; здатність вирішувати нестандартні професійні завдання; особистісно-ціннісна готовність до роботи в умовах інклюзії. Саме ці перелічені нами позиції мають бути покладені в основу розбудови системи підготовки конкурентоздатного фахівця, здатного працювати в умовах інклюзивного освітнього процесу. Розглянемо детальніше.

1. О. Кучерук (2012) у своїх працях наголошує на необхідності мати певний набір специфічних компетентностей, необхідний для роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Зокрема, мова іде про формування *інклюзивної компетентності* майбутніх педагогів. І. Хафізулліна (2008) виділяє такі критерії сформованості інклюзивної компетентності, як: мотиваційний (розвиненість мотивів, відповідних цілям і завданням інклюзивної моделі навчання); когнітивний (наявність необхідних для здійснення інклюзивного навчання знань, а також досвіду пошукової діяльності); операційний (опанування способами вирішення нестандартних професійних завдань процесі інклюзивного навчання); рефлексивний (наявність здатності до професійної рефлексії в умовах інклюзивного навчання).

2. Вміння *створювати й активно використовувати у роботі з дітьми дошкільного віку предметно-просторове розвивальне середовище* є однією зі складових підготовки майбутніх вихователів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. Як слушно стверджує І. Кузава (2013), повноцінний розвиток дитини можливий за умови єдності розвиткового середовища та якісного професійного спілкування дорослих з дітьми, тобто, середовище сприяє змінам у людині, її особистісному розвитку. Використання ресурсів інклюзивного освітнього середовища сприятиме ефективному включенню вихованців, які мають особливі освітні потреби, у суспільство. Як зазначають В. Засенко та А. Колупаєва (2014), освітнє середовище інклюзивного закладу характеризується аксіологічним ставленням до особистісного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, їхнього навчання і виховання, а також сукупністю зовнішніх і внутрішніх умов їхньої життєдіяльності,

спрямованих на реалізацію індивідуального життєздійснення вихованців.

Сучасність та розвитковість середовища, в якому зростає дитина, забезпечує ефективне формування у неї необхідних освітніх компетенцій, навичок самостійної та спільної діяльності, здатностей до активної міжособистісної взаємодії у соціумі задля реалізації власних можливостей. Предметно-просторове середовище має бути готовим до трансформації, варіативним; змістовно-насиченим; доступним та безпечним. Воно має відповідати програмово-методичним вимогам із обов'язковим урахуванням вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей дошкільників. При цьому потрібно раціонально комплектувати та гнучко розподіляти простір, підпорядковуючи його певній меті. Так, сформовані мікрозони є складовими предметно-просторового середовища, що сприяє гармонійному розвитку дитячої особистості. Сьогодні особливу увагу приділяють створенню універсального дизайну у закладі освіти як стратегії, спрямованої на те, щоб компоненти будь-якого середовища, виробів, комунікації чи послуг відповідали вимогам доступності, зрозумілості та спільності користування. Отже, продумано організоване середовище дозволяє педагогу сформувати в дітей із особливими потребами повноцінне мовлення і виступає складовою створення безпосереднього мовленнєвого середовища.

3. Говорячи про підготовку майбутніх вихователів до роботи в сучасних закладах дошкільної освіти, слід наголосити на *формуванні у студентів вміння розв'язувати проблеми* шляхом застосування знань, отриманих під час вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу, та, відповідно, створювати як в аудиторії, так і за її межами освітнє середовище, орієнтоване на особливості майбутньої професійної діяльності, використовувати власний досвід під час проходження педагогічної практики, відповідно до вікових особливостей учнів і специфіки етапу їхнього навчання.

4. О. Мартинчук (2012) виділяє такі компоненти *професійно-особистісної готовності майбутнього педагога з дошкільної*

освіти до роботи в умовах інклюзивної освіти: мотиваційний (формування внутрішньої готовності до позитивного сприймання дітей з особливостями психофізичного розвитку); когнітивний (система знань і уявлень про проблему інвалідності, особливості психофізичного розвитку осіб з обмеженими можливостями здоров'я і особливості побудови освітнього процесу, в якому беруть участь діти з особливими освітніми потребами); креативний (відображає творчу активність і особистісні якості педагога); діяльнісний (реалізація професійно-педагогічних знань у роботі з дітьми з ООП, формування у майбутніх педагогів відповідних професійних компетентностей).

Формуючи готовність майбутніх фахівців до роботи в інклюзивному освітньому середовищі, ми передбачаємо, що забезпечення умови «визнання цінностей інклюзивної освіти» впливатиме на якість виконання професійної діяльності. *Формування інклюзивних цінностей* – умова, яка не лише допомагає створити сприятливе середовище в колективі, а і закладає підґрунтя для формування толерантного суспільства, здатного сприймати кожную особистість, виключаючи будь-які прояви дискримінації. Світогляд педагогів, філософія і принципи інклюзії мають стати складовою частиною професійного мислення. Окрім цього, важливо аналізувати досвід інших країн, який має свої переваги та виклики й імплементувати кращі зразки педагогічної практики надання підтримки дітям з особливими освітніми потребами в Україні.

Досвід практичного вирішення проблеми підготовки майбутніх вихователів в умовах закладу вищої освіти. З метою оптимізації процесу підготовки майбутніх вихователів до роботи в умовах інклюзії в навчальний план підготовки фахівців спеціальності 012 Дошкільна освіта в Миколаївському національному університеті імені В. О. Сухомлинського включено вивчення дисципліни «Інклюзивна освіта». Програмові результати навчання за цією дисципліною передбачають:

– обізнаність студентів у сфері міжнародного та національного законодавства

про інклюзивну освіту, у сфері концептуальних засад інклюзивної освіти;

– розширення базових уявлень про категорії осіб з особливими освітніми потребами, які є суб'єктами інклюзивної освіти, про закономірності та особливості їхнього розвитку та особливості психолого-педагогічного супроводу, уявлень про принципи організації, навчально-методичне забезпечення та механізми практичної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами;

– розуміння, сприйняття та виявлення студентами етичних норм поведінки відносно осіб з особливими освітніми потребами, толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, недопущення дискримінації;

– розвиток здатностей збагачувати досвід інклюзивної освіти в Україні й інших державах світу та використовувати професійно-профільовані знання у здійсненні інформаційної роботи серед населення з питань корекційної та інклюзивної освіти; розвиток дослідницьких навичок із вивчення актуальних проблем розвитку інклюзивної освіти в сучасному світі.

За нашими спостереженнями та результатами аналізу документації, залучених до вивчення зазначеної дисципліни студентських груп, доходимо низки висновків: у студентів розвиваються здатності до індивідуальної і диференційованої роботи з дітьми раннього і дошкільного віку з особливими освітніми потребами відповідно до їхніх можливостей; до комунікативної взаємодії з дітьми, батьками, колегами; до самоосвіти, саморозвитку, до безперервності в освіті для постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, перетворення набуття освіти у процес, який триває впродовж усього життя людини; формуються вміння складати Індивідуальну програму розвитку та інші обов'язкові для інклюзивного навчання документи; розширюється обізнаність щодо універсального дизайну та розумних пристосувань в освіті.

Аналіз досвіду Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського та власні напрацювання дають змогу сформулювати особливості

підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища: 1) визнання цінностей інклюзивної освіти як орієнтирів для виконання професійної діяльності (рівність, права, участь, спільнота, повага до різноманітності, сталий розвиток, ненасильство, довіра, співчуття, чесність, мужність, радість, любов, надія і краса); 2) взаємозв'язок навчального матеріалу різних дисциплін професійно-педагогічного циклу; 3) включення студентів у дієве професійне співробітництво (проходження педагогічної практики, спільне викладання, наставництво, діалог), 4) удосконалення професійної компетентності майбутнього фахівця (пізнавально-мотиваційна, рефлексивна, комунікативна, полікультурна тощо).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вихователів до роботи в інклюзивних умовах у закладі вищої освіти має бути системною, спрямованою на оволодіння студентами професійно-ціннісними орієнтаціями; професійно-особистісними якостями; професійно значущими здатностями, вміннями та навичками. Зокрема, нами було конкретизовано специфічні особливості підготовки майбутнього вихователя до роботи в умовах інклюзії: спрямованість фахової підготовки на розширення специфічних фахових знань, а також розвиток інклюзивної компетентності; формування у студентів здатностей створювати корекційно-розвиткове середовище для дітей дошкільного віку; формування у студентів здатностей вирішувати нестандартні професійні завдання; розвиток

особистісно-ціннісної готовності до роботи в умовах інклюзії, визнання цінностей інклюзивної освіти як орієнтирів для виконання професійної діяльності. На підставі аналізу досвіду Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського щодо оптимізації підготовки майбутніх вихователів до роботи в умовах інклюзії нами було додатково виділено такі особливості процесу фахової підготовки у досліджуваному контексті: взаємозв'язок навчального матеріалу різних дисциплін професійно-педагогічного циклу; включення студентів у дієве професійне співробітництво; розвиток компетентності навчатися протягом життя. Врахування в освітньому процесі закладу вищої освіти сукупності визначених особливостей уможливорює ефективність і результативність процесу професійної підготовки фахівців спеціальності «Дошкільна освіта» до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів теорії та практики підготовки фахівців спеціальності «Дошкільна освіта» до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі і не претендує на повноту й дослідницьку завершеність висвітлення цієї проблеми. *Подальшу роботу вбачаємо у емпіричному аналізі ефективності діяльності наукового гуртка факультету педагогічної та соціальної освіти, а також центру практичної підготовки студентів до професійної діяльності з позиції удосконалення методичної системи професійної підготовки майбутніх вихователів до роботи в умовах інклюзивного освітнього процесу.*

Література

- Будяк Л. В. Організаційно-педагогічні умови інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітній сільській школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2010. 20 с.
- Гладуш В. А., Баранець Я. Ю. До питання формування професійної компетентності педагога інклюзивного закладу. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2015. № 1(9). С. 73–79.*
- Дегтяренко Т. М. Сучасні тенденції модернізації підготовки педагогів до професійної діяльності в Україні. *Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія. 2011. Вип. 577. С. 51–60.*

- Дегтяренко Т. М. До проблеми професійно-прикладної підготовленості випускників вищих навчальних закладів недефектологічних спеціальностей до роботи в системі інклюзивної освіти. *Освіта дітей з особливими потребами: від інституціалізації до інклюзії* : Матеріали міжнародного Конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології (Україна, м. Вінниця, 27-28 жовт. 2016 р.). Вінниця : Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. С. 92–93.
- Депплер Д., Лорман Т., Шарма У. Переосмислюючи допоміжні послуги спеціалістів в інклюзивних класах. *Дефектологія. Особлива дитина : навчання та виховання*. 2009. № 3. С. 9–14.
- Засенко В. В., Колупаєва А. А. Діти з особливими потребами: пріоритетні напрями державної політики України в галузі освіти, соціального захисту й охорони здоров'я. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 3. С. 20–29.
- 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.
- Колупаєва А. А., Данілавичюте Е. А., Литовченко С. В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 192 с.
- Кремень В. Г. Про «Дитиноцентризм», або Чому освіта України потребує структурних *Щоденна всеукраїнська газета «День»*. № 210(3130). 19 листопада, 2009. С. 1–6
- Крутий К. Л. Моніторинг як сучасний засіб управління якістю освіти в дошкільному навчальному закладі: монографія. Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД. 2006. 172 с.
- Кузава І. Б. Концептуальні засади розвитку процесу інклюзії в умовах дошкільної освіти *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Вип. 23. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2013_23_40
- Кучерук О. С. Інклюзивна компетентність як сучасна вимога до професійної готовності майбутнього вчителя в умовах упровадження інклюзивного навчання. *Сучасна освіта в умовах реформування: проблеми, теорія, практика*: матеріали наук.-практ. конф. (м. Харків, 22 листоп. 2012 р.). Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. С. 66–68
- Ленів З. Підготовка кадрів для створення оптимальних умов дітям з порушеннями психофізичного розвитку в інклюзивному середовищі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 3. С. 13–19.
- Лорман Т. Депплер Дж., Харві Д. Освіта дітей з особливими потребами: пошуки та перспективи. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практ. посіб. ; пер. з англ. Київ : СПД-ФО Парашин І. С. 2010 б.
- Лорман Т. Депплер Дж., Харві Д. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практ. посіб. ; пер. з англ. Київ : СПД-ФО Парашин І. С. 2010а.
- Мартинчук О. В. Готовність педагогів дошкільної освіти до організації корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливими потребами в загальноосвітньому просторі. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя. 2011. № 4. С. 156–160.
- Мартинчук О. В. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах іклюзивної освіти *Вісник психології і педагогіки : збірник наук. праць* Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка. Київ. 2012. Вип. 8. URL : <http://www.psyh.kiev.ua>
- Миронова С. П. Інклюзивне навчання : організаційне, змістове та методичне забезпечення : Навч.-метод. посіб. / За заг. ред. С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. 2015. 236 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 :10.51706/2707-3076-2019-1-12
- Пітерс Я. Підвищення якості дошкільної освіти та догляду за дітьми в Україні. Гент : VBJK. 2018. 45 с.
- Синьов В., Шевцов А. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні. *Дефектологія*. 2004. № 2. С. 6–11.
- 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. 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. 148–158. DOI : 10.51706/2707-3076-2019-1-16*
- Хафизуллина И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования". Астрахань, 2008. С. 5–19.
- Dumcius R., Peeters J., Hayes N., Van Landeghem G., Siarova H., Peciukonyté L., Ceneric I. & Hulpia H. Study on the effective use of early childhood education and care (ECEC) in preventing early school leaving (ESL). Report for the European Commission DG Education and Culture. Brussels. 2014.
- European Commission, *New priorities for European cooperation in education and training*, Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions (2015). Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the Strategic framework for European cooperation in education and training (ET2020), {SWD (2015) 161 final}, Brussels.
- Sofiy N. Ukraine – ECEC Workforce Profile. In *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*, edited by P. Oberhuemer and I. Schreyer 2017. URL : www.seepro.eu/English/Country_Reports.htm.

References

- Budiak, L. V. (2010). Organizational and pedagogical conditions of inclusive education of children with disorders of psychophysical development in general rural school. Synopsis of PhD thesis (ukr).
- Dehtiarenko, T. M. (2011). Modern tendencies of modernization of teacher training for professional activity in Ukraine. *Scientific Bulletin of Chernivtsi University. Pedagogy and psychology*. Vol. 577. 51–60 (ukr).
- Dehtiarenko, T. M. (2016). To the problem of professional and applied preparation of graduates of higher educational institutions of non-special education specialties to work in the system of inclusive education. *Education of children with special needs: from institutionalization to inclusion*. Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsyubynsky. 92–93 (ukr).
- Deppler, D., Lorman, T. & Sharma, U. (2009). Rethinking support services for specialists in inclusive classrooms. *Defectology. Special child: education and upbringing*. № 3. 9–14 (ukr).
- Dumcius, R., Peeters, J., Hayes, N., Van Landeghem, G., Siarova, H., Peciukonyté, L., Ceneric, I. & Hulpia, H. (2014). Study on the effective use of early childhood education and care (ECEC) in preventing early school leaving (ESL). Report for the European Commission DG Education and Culture (eng).
- European Commission, *New priorities for European cooperation in education and training*, Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions (2015). Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the Strategic framework for European cooperation in education and training (ET2020), {SWD (2015) 161 final} (eng).

- Hladush, V. A. & Baranets, Ya. Yu. (2015). On the issue of professional competence formation of a teacher of an inclusive institution. *Bulletin of Alfred Nobel University of Dnepropetrovsk. Series "Pedagogy and Psychology". Pedagogical sciences.* № 1(9). 73–79 (ukr).
- Khafyzullyna, Y. N. (2008). Formation of inclusive competence of future teachers in the process of professional training. Synopsis of PhD thesis (rus).
- Kolupaieva, A. A. & Taranchenko, O. M. (2019). Teaching children with special educational needs in an inclusive environment: a textbook. Kharkiv: Ranok Publishing House (ukr).
- Kolupaieva, A. A., Danilavichiutė, E. A. & Lytovchenko, S. V. (2012). Professional cooperation in an inclusive school: a textbook. Kyiv: "ASK" Publishing Group
- Kremen, V. H. (2009, 19 November). About "Child-centeredness", or Why education in Ukraine needs structural changes. *Daily All-Ukrainian newspaper "Day".* № 210(3130). 1–6 (ukr).
- Krutii, K. L. (2006). Monitoring as a modern means of managing the quality of education in preschool education: a monograph. Zaporozhye: LLC "LIPS" LTD. (ukr).
- Kucheruk, O. S. (2012). OS Inclusive competence as a modern requirement for professional readiness of future teachers in the conditions of introduction of inclusive education. *Modern education in the conditions of reforming: problems, theory, practice.* Kharkiv: KhNPU named after G.S. Skovorody.(ukr).
- Kuzava, I. B. (2013). Conceptual bases for the development of process of inclusion in the conditions of preschool education *Scientific journal of National Pedagogical Dragomanov University. Series 19: Correctional pedagogy and special psychology.* Vol. 23. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2013_23_40 (ukr).
- Leniv, Z. (2014). Training to create optimal conditions for children with mental and physical disabilities in an inclusive environment. *Special child: education and upbringing.* № 3. 13–19 (ukr).
- Lorman, T., Deppler, Dzh. & Kharvi, D. (2010a). Inclusive education. Supporting diversity in the classroom: practice book; transl. from Engl. Private entrepreneur Parashyn I. S. (ukr).
- Lorman, T., Deppler, Dzh. & Kharvi, D. (2010b). Education of children with special needs: research and prospects. Inclusive education. Supporting diversity in the classroom: practice. way. ; lane. from English Kyiv: SPD-FO Parashin practice book; transl. from Engl. Private entrepreneur Parashyn I. S. (ukr).
- Martynchuk, O. V. (2011). Readiness of preschool teachers to organize correctional and developmental work with children with special needs in the general educational space. *Proceedings. Series "Psychological and pedagogical sciences".* Nizhyn: Nizhyn Gogol State University Publishing House. № 4. 156–160 (ukr).
- Martynchuk, O. V. (2012). Preparation of future teachers for professional activity in the conditions of inclusive education *Bulletin of psychology and pedagogy: collection of sciences. Proceedings of the Pedagogical Institute of Borys Grinchenko Kyiv University Institute of Psychology and Social Pedagogy.* Vol. 8 <http://www.psyh.kiev.ua> (ukr).
- Myronova, S. P. (2015). Inclusive education: organizational, semantic and methodical support: Teaching method. manual. / the head. ed. S.P. Mironova. Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University. (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).* Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education. Khortytsia National Educational Rehabilitation Academyll of Zaporizhzhia Regional Council. Iss. 1(1). 104–122. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2019-1-12> (ukr).
- Piters, Ya. (2018). Improving the quality of preschool education and child care in Ukraine. VBJK (ukr).

- Sofiy, N. (2017). Ukraine – ECEC Workforce Profile. In *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*, edited by P. Oberhuemer and I. Schreyer www.seepro.eu/English/Country_Reports.htm. (ukr).
- Synov, V. & Shevtsov, A. (2004) A new strategy for the development of correctional pedagogy in Ukraine. *Defectology*. № 2. 6–11 (ukr).
- Siliavina, Yuliia (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 Academy of Zaporizhzhia Regional Council. Iss. 1(1). 148–158. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2019-1-16> (ukr).
- Zasenko V. V. & Kolupaieva A. A. (2014). Children with special needs: priority directions of the state policy of Ukraine in the field of education, social protection and health care. *Special child: education and upbringing*. № 3. 20–29 (ukr).

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Екатерина Шапочка, доктор философии в области образования, доцент кафедры педагогики и инклюзивного образования, Николаевский национальный университет имени В. А. Сухомлинского, Николаев, Украина, e-mail: shapochka1111@gmail.com

Наталья Буркле, доктор педагогических наук, профессор, Университет прикладных наук Хайльбронн, Хайльбронн, Германия, e-mail: natalya.buerkle@hs-heilbronn.de

В статье проанализированы особенности подготовки будущих воспитателей к работе в условиях инклюзивной образовательной среды; раскрыто понятие инклюзивной образовательной среды; отмечена роль детских дошкольных учреждений в континууме (непрерывное обучение). Раскрыты условия готовности будущих специалистов к работе в инклюзивной образовательной среде: признание ценностей инклюзивного образования в качестве ориентиров для выполнения профессиональной деятельности; взаимосвязь учебного материала различных дисциплин профессионально-педагогического цикла; включение студентов в действенное профессиональное сотрудничество; совершенствование профессиональной компетентности будущего специалиста.

Ключевые слова: будущие воспитатели, инклюзивная образовательная среда, подготовка, дети с ОП.

THE SPECIFICS OF TRAINING FUTURE EDUCATORS FOR WORK IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Kateryna Shapochka, Doctor of Philosophy in Education , Associate Professor of Pedagogy and Inclusive Education, Mykolaiv V. O. Sukhomlynsky National University, Mykolaiv, Ukraine, e-mail: shapochka1111@gmail.com

Natalya Bürkle, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Heilbronn University of Applied Science, Heilbronn, Germany e-mail: natalya.buerkle@hs-heilbronn.de

The article analyzes the specifics of training future educators for work in an inclusive educational environment; the concept of inclusive educational environment is revealed; the emphasis is placed on the role of preschool institutions in the continuum (lifelong learning). Emphasis is placed on the following conditions of future professional readiness to work in an inclusive educational environment, namely the recognition of the values of inclusive education as guidelines for professional activity (equality, rights, participation, community, respect for diversity, sustainable development, nonviolence, trust, compassion, honesty, courage, joy, love, hope and beauty); the relationship of educational material of different disciplines of the professional and pedagogical cycle; inclusion of students in effective professional cooperation (pedagogical practice, co-

teaching, mentoring, dialogue), improvement of professional competence of the future specialists (cognitive-motivational, reflective, communicative, multicultural, etc.).

Speaking about the preparation of future educators to work in modern preschool education, it should be emphasized on the formation of students' ability to solve problems by applying the knowledge gained during the study of disciplines of the psychological and pedagogical cycle, and, accordingly, to create both in the classroom and outside it the educational environment focused on the features of future professional activity, to use their own experience during pedagogical practice, in accordance with the age characteristics of children and the specifics of the stage of their learning.

The environment for the child development should be modern and contribute to the effective formation of children's competencies, skills of independent and joint activities, active interaction in society needed for realization of their own potential. Subject-spatial environment should be content-rich, ready for transformation; multifunctional; variable; available; safe.

We support the view of many scholars that the worldview of educators should change, and that philosophy and principles of inclusion should become an integral part of professional thinking. We understand that it is important to analyze the experience of other countries, which has its advantages and challenges, and implement the best examples of pedagogical practice of providing support to children with special educational needs in educational process in Ukraine.

Key words: *future educators, inclusive educational environment, conditions of inclusive education, children with SEN.*

Авторський внесок кожного із співавторів: Шапочка К. А. – 50 %, Буркле Н. – 50 %.

Стаття надійшла до редакції / Received 10.11.2020

Прийнята до друку / Accepted 11.12.2020

Унікальність тексту 87,7 % (Unicheck ID 1006842157)

© Шапочка Катерина Анатоліївна, Буркле Наталія, 2020

РОЗДІЛ 3. СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА CHAPTER 3. SPECIAL EDUCATION

DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3-13>

УДК 37.012.85

Ірина Олександрівна Жадленко
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
спеціальної педагогіки та спеціальної психології,
Хортицька національна академія,
м. Запоріжжя, Україна
ira-29@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОТОРНИХ І МОВЛЕННЄВИХ РИТМІЧНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАЙКАННЯМ ЗАСОБАМИ ЛОГОРИТМІЧНИХ ВПРАВ

У науковій статті доведено, що функціональні аспекти моторно-мовленнєвого розвитку в дітей старшого дошкільного віку із зайканням тісно пов'язані базовим морфофункціональним забезпеченням моторики та мовлення. Це передбачає активізацію кори головного мозку, покращення кровопостачання до головного мозку, відновлення іннервації рухового та артикуляційного праксису. Висвітлено філософські, психофізіологічні, нейробіологічні, психологічні й лінгвістичні аспекти природи ритму. Визначені порівняльні показники рівня розвитку моторного та мовленнєвого ритму до проведення логоритмічних вправ та після.

Ключові слова: ритм, ритмічні процеси, мовленнєвий ритм, моторний ритм, мовленнєві одиниці, дизритмічність, сприйняття, відтворення вербального ритму, логоритміка, логоритмічні вправи.

Вступ. Актуальність дослідження зумовлена концептуальними засадами реформування початкової освіти (Закон України «Про освіту», Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки), на основі яких висуюються високі вимоги до рівня мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку як передумови успішного опанування програми навчання в початковій школі. Особливої уваги потребують діти, які йдуть до школи з важкими порушеннями мовлення.

Розвиток мовлення розглядається як оволодіння складною системою мови, що складається зі стабільних і стійких базових структур у процесі соціальної комунікації (А. Богуш, 2007; І. Мартиненко, 2016; Н. Пахомова (2018) та ін.) за умови нейробіологічної готовності церебральних систем і підсистем (Шеремет, 2014). Особливостям навчання і виховання школярів з мовленнєвими порушеннями присвячено праці багатьох

українських вчених. Методологія логопедії та логопсихології стала предметом аналізу та систематизації С. Коноплястої (2010, 2015) та Є. Соботович (2015), спектр питань щодо розвитку просодичного компоненту мовлення досліджувався В. Галущенко (2012), О. Боряк (2010) та іншими.

Науковцями розглянуто та підтверджено, що у дітей старшого дошкільного віку із мовленнєвими порушеннями спостерігається недостатній розвиток дрібної моторики, порушення обсягу, точності, координації рухів, недостатній розвиток вербального ритму (П. Бочков, 2020, Ю. Лянной, 2010 та інші). Науковці зазначають, що в дітей із зайканням наявні відхилення як у вербальній, так і у руховій сфері, що зумовлено здебільшого морфофункціональним станом таких дітей (Літовченко, 2008 та ін.). Низка дослідників відмічає позитивний вплив різних видів мистецтва на розвиток у дитини моторних

ритмічних процесів та особистісне становлення, зокрема, музичного мистецтва (Картава, 2015), театралізованої діяльності з українською народною іграшкою (Федоренко, Дашковська, 2019). Виявлена значимість вчасних коригувальних заходів для становлення суб'єктності дитини з порушеннями мовленнєвих процесів, становлення Я-концепції як успішного вихованця та школяра (Силявіна 2019, Манько, 2007).

Моторні ритмічні процеси на сьогодні вивчені більш детально порівняно з мовленнєвими ритмічними процесами. Водночас на сьогодні наукове обґрунтування проблеми взаємодії моторних і мовленнєвих ритмічних процесів при онтогенезі і дизонтогенезі є недостатньо розроблене. Потреба комплексного вивчення даної проблематики стала рушійною силою до проведення дослідження.

Суттєве значення ритму в організації мовленнєвої функції у дітей і недостатня розробленість даної проблеми в логопедії вказують на актуальність вивчення моторного та мовленнєвого ритмів у дітей старшого дошкільного віку із заїканням, яка передбачала б створення спеціальних умов для ефективного розвитку та підвищення рівня успішності моторного та мовленнєвого ритмів, а саме розвиток ритмічних процесів засобами логоритмічних вправ.

Мета дослідження – проаналізувати теоретичний аспект вивчення моторних та мовленнєвих ритмічних процесів, експериментально підтвердити взаємозв'язок моторних і мовленнєвих ритмічних процесів у дітей старшого дошкільного віку із заїканням.

Методи дослідження: теоретичні методи: вивчення і теоретичне узагальнення наукових матеріалів зі спеціальної педагогіки та логопедії; вивчення та аналіз інноваційного педагогічного досвіду; дослідницькі методи: аналіз анамнестичних даних; бесіди з батьками, спеціалістами з метою вивчення симптоматики рухового та мовленнєво-рухового аналізатора, праксиметричні діагностичні дослідження, експеримент.

Феноменологія ритму моторних і мовленнєвих процесів. Багатогранність ритму, як явища природи, обумовлює різноманітність наукових поглядів на його зміст залежно від галузі знань, які вивчають ритм: філософські, біологічні, психологічні, лінгвістичні, педагогічні та інші науки (Шеремет, 2014). Тому задля створення концепції організації діагностичної та логокорекційної роботи з дітьми із порушеннями моторних і мовленнєвих ритмічних процесів необхідно здійснити мультидисциплінарний аналіз філософських, психофізіологічних, нейробіологічних, психологічних і лінгвістичних експериментальних даних про природу ритму.

З позицій філософії, ритм є однією з «форм існування матерії», «формальною характеристикою буття», «змістовою ознакою будь-яких процесів, явищ та форм, способів їх структурної організації» (Гуревич, 2011, с. 141–152). Дослідженнями психофізіологів доведено, що «ритм живого організму у своїй основі має моторну природу і є одним з його вроджених стійких властивостей» (Бехтерева, 1988, с. 216).

Як зазначено в Академічному словнику, ритм – це рівномірне чергування мозкових, моторних, сенсомоторних, звукових, мовленнєвих, зображальних елементів у відповідній послідовності. Він безпосередньо пов'язаний з мовленням та моторикою, тому мовленнєвий і моторний ритми функціонують як одне ціле та одночасно як самостійні складові (Академічний словник, 1977).

Використовуючи нові методи реєстрації активності мозку, нейробіологи Б. Баарс та Н. Гейдж (2014) стверджують, що ритм несе інформацію про свідомі та несвідомі процеси живого організму (с. 14). Одним із способів координації роботи нейрональних мереж є «масштабні ритми», а координації структур головного мозку – «синхронізовані ритми». За Б. Баарсом та Н. Гейджем, «мозковий ритм – це механізм передачі сигналів між ділянками мозку» (с. 337). Наприклад, ритм дихання забезпечує несвідому, мимовільну регуляцію тону мускулатури тіла за допомогою пропріорецепції (с. 131).

Л. Носкін відмічав, що одним із ранніх показників дисфункції в організмі є порушення синхронізації ритму дихання. Ритм дихання, характер дихальних рухів відображають механізми адекватного пристосування людини до мінливих умов існування організму. Ритмічною характеристикою володіють всі рівні рухів, визначених М. Бернштейном, які характеризуються як здатність здійснювати рухи у часі згідно з певним малюнком (Носкін, 2020). Ритм знаходиться в складному взаємозв'язку і взаємозалежності з темпом. Темп є, з одного боку, ступінь швидкості рухів, а з іншого, частота повторення рівномірно виконуваних багатократних рухів (Бернштейн, 2003). Рухова навичка краще відпрацьовується під впливом ритмічного подразника, в той час як аритмічна стимуляція ускладнює її формування. Ритмічність рухів полегшує їх автоматизацію, що має величезне значення для корекційної роботи (Бернштейн, 2003).

Оскільки моторний ритм – це рівномірне чергування рухів у відповідній послідовності за певний відрізок часу, то порушення та уповільнення розвитку моторного ритму значно впливає на психомоторний, мовленнєвий та особистісний розвиток дитини. Моторний ритм нерозривно пов'язаний з мовленням. Порушення моторного ритму веде за собою порушення мовленнєвого ритму та мовлення взагалі (Філатова та ін., 2017).

З лінгвістичної точки зору за Л. Злотоустовою, Р. Потаповою, В. Трунін-Донским, В. Потаповим (1997) ритм являє собою часову структуру, яка утворена за допомогою акцентів, пауз, поділу на відрізки, їх групування, співвідношень за тривалістю. Тому фізичним показником мовленнєвого висловлювання є плавність мовлення, яка зв'язується дослідниками з поняттям синтагми, об'єднаної смисловим й інтонаційним значенням.

Стан рухових функцій впливає на якість продукування мовленнєвого висловлювання. Відомо, що мелодика рідної мови є вродженою характеристикою просодії, у яку входять висота, ритм та інтенсивність голосу, типові для кожної нації. Тому, звукова, вербальна, музична форми

мовлення засвоюються дитиною до сприйняття їх смислового значення у вигляді повторення звуків (Картава, 2015). Можна сказати, що ритм мовлення є способом актуалізації мовленнєвої матерії, яка характеризується повторюваністю ієрархічно пов'язаних елементів (звуків, складів, ритмічних структур, синтагм) і їх відповідної фонетичної експлікації.

Б. Барс та Н. Гейдж (2014) стверджують, що біологічний компонент мовленнєвого ритму включає в себе координацію певних нейронних мереж, координовану моторику трьох основних підсистем мовлення – дихання, голосу і артикуляції. Отже, мовлення є проявом ритмічності у всіх його компонентах, починаючи з акустичних сигналів та артикуляційних складових до програмування мовленнєвого висловлювання.

З точки зору С. Коноплястої (2015), мовленнєвий ритм відноситься до найбільш складних видів ритмічної активності центральної нервової системи. Він бере участь у реалізації важливої діяльності людського мозку – сприйнятті, породженні, відтворенні мовлення. Теоретико-практичні засади моторного та мовленнєвого ритмів досліджували психологи, дефектологи, фізіологи (О. Боряк (2010), В. Галущенко (2012), С. Конопляста (2010), Н. Манько (2007), Ф. Сохін (1999), М. Шеремет (2014) та ін.).

Отже, аналізуючи наукові праці вчених, зазначимо, що моторний і мовленнєвий ритми є складноорганізованими видами ритмічної активності організму, засобом організації мовленнєвого потоку, який об'єднує та впорядковує біологічні та психічні елементи мовлення.

Результати констатувального експериментального дослідження та обговорення.

Теоретико-методологічний аналіз проблеми розвитку моторного та мовленнєвого ритмів у дітей старшого дошкільного віку із заїканням підтвердив наше припущення щодо затримки розвитку ритму в дітей даної нозологічної групи. Потреба комплексного вивчення даної проблематики стала рушійною силою до проведення констатувального експерименту,

метою якого було вивчення особливостей розвитку моторного та мовленнєвого ритмів у дітей старшого дошкільного віку із заїканням.

Дослідження проводилося на базі дошкільних груп дошкільного навчального закладу (ясла-садок) комбінованого типу № 237 «Смородинка» Запорізької міської ради Запорізької області. В експериментальному дослідженні взяли участь 16 дошкільників віком 5–6 років. Діти мають логопедичний висновок – заїкання.

Діагностика моторного та мовленнєвого ритмів здійснювалась у три етапи:

I етап – збір анамнестичних даних про клінічний (неврологічний, соматичний) анамнез дітей старшого дошкільного віку із заїканням. Інтерв'ювання з батьками. Опрацювання особистих та медичних справ дітей дало змогу виявити, що на розвиток дітей вплинули пренатальні, натальні та постнатальні патології (інфекційні хвороби матері, вживання алкогольних напоїв, інтоксикації, важкі, затяжні та стрімкі пологи, перенесення інфекційних хвороб при народженні, психологічний стан сім'ї, гіпоопіка).

II етап – збір анамнестичних даних про мовленнєвий і моторний анамнез дітей старшого дошкільного віку із заїканням. Дослідження мовленнєвого анамнезу здійснювалося шляхом опрацювання особистої та медичної справ дитини за критеріями становлення мовлення згідно з сензитивним періодом розвитку, мовленнєвим періодом розвитку та дозрівання мовленнєвих центрів у головному мозку дитини. Опрацювання особистих та медичних справ дітей дало змогу визначити, що у переважної більшості дітей із заїканням спостерігалась затримка мовленнєвого розвитку та затримка дозрівання мовленнєвих центрів у головному мозку дитини. Спостерігалось пізнє гуління, відсутність вокалізацій, збіднення складового лепету, обмеження кількості слів, відсутність поширеної фрази, переривання мовленнєвого розвитку.

III етап складається із 3 підетапів: 1 підетап – вивчення рівня сприйняття моторного ритму; 2 підетап – вивчення стану розвитку моторного ритму під час виконання дітьми із заїканням

спеціальних вправ у спеціально створених умовах; 3 підетап – вивчення стану розвитку вербального (мовленнєвого) ритмів під час виконання дітьми із заїканням спеціальних вправ у спеціально створених умовах.

На 1 підетапі III етапу було розподілено дітей старшого дошкільного віку із заїканням за рівнями сприйняття моторного ритму.

Діти із середнім рівнем успішності сприйняття моторного ритму завдання виконували з помилками, але помилки виправляли самостійно під час роботи. Діти із низьким рівнем сприйняття моторного ритму для виконання завдання потребували активної допомоги дорослого. Діти майже повністю неправильно сприймали немовленнєвий ритм, та не могли показати відповідну картку.

Аналіз результатів виконання 2 підетапу – відтворення моторного ритму засвідчив, що у дітей старшого дошкільного віку із заїканням переважаючим рівнем є середній рівень. Діти точно відтворили прості ритмічні малюнки, труднощі викликали завдання на відтворення ускладнених ритмічних малюнків. Темп виконання завдання різноманітний: від прискореного до уповільненого та навпаки. Діти з низьким рівнем неточно відтворили прості та ускладнені ритмічні малюнки, моторна відповідь дитини майже повністю не відповідала пред'явленому зразку, темп виконання завдання – уповільнений. Діти з нульовим рівнем не змогли відтворити різні за конструкцією моторно-ритмічні малюнки. Ритм конструкції не відповідав пред'явленому зразку.

Розглянувши III етап методики та його 3 підетапи у дітей старшого дошкільного віку із заїканням, можна підтвердити теоретичні твердження науковців, які свідчать, що у дітей даної нозології страждає просодична сторона мовлення, дизритмічність мовленнєвих та моторних процесів.

Порівняльна характеристика рівнів сформованості моторної та вербальної (мовленнєвої) відповіді в дітей старшого дошкільного віку із заїканням представлено на рис. 1.

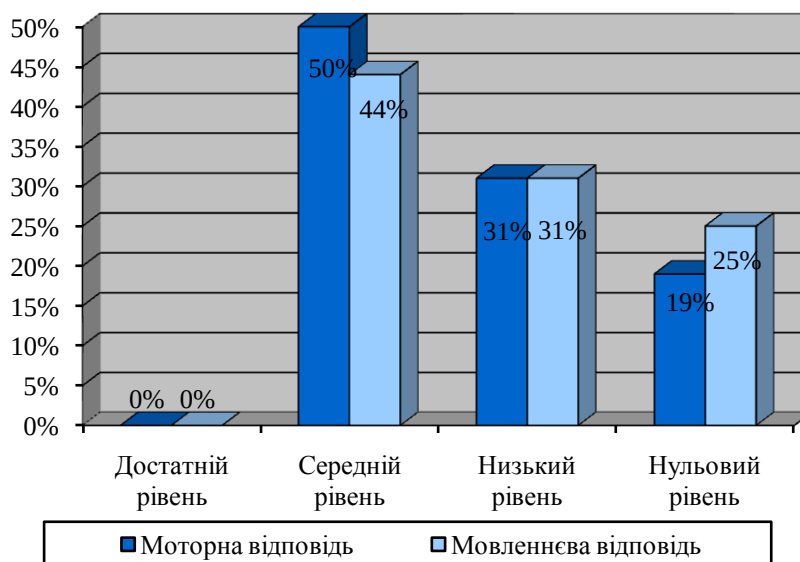


Рис. 1. Порівняльна характеристика рівнів сформованості моторної та вербальної (мовленнєвої) відповіді в дітей старшого дошкільного віку із заїканням (%)

Аналіз результатів виконання 3 підетапу – відтворення вербального ритму засвідчив, що в дітей старшого дошкільного віку із заїканням виявлено середній рівень сформованості вербального ритму. Діти відтворили прості мовленнєво-ритмічні конструкції і неточно відтворили ускладнені мовленнєво-ритмічні конструкції. Ритм мовленнєвої конструкції не повністю відповідав пред'явленому зразку, темп виконання завдання в дітей уповільнений. Діти з низьким рівнем неточно відтворили прості і ускладнені ритмічно-мовленнєві конструкції. Ритм мовленнєвої конструкції дитини майже повністю не відповідав пред'явленому зразку, темп виконання завдання – уповільнений. Діти з нульовим рівнем сформованості вербальної відповіді не змогли відтворити різні за конструкцією мовленнєво-ритмічні малюнки. Ритм мовленнєвої конструкції не відповідав пред'явленому зразку.

Аналізуючи порівняльні характеристики рівнів сформованості моторної та вербальної відповіді в дітей старшого дошкільного віку із заїканням, ми переконалися, що ці два процеси розвиваються одночасно та взаємозалежать один від одного. Відставання одного процесу веде за собою відставання іншого процесу, що й впливає на розвиток у дітей моторного та вербального (мовленнєвого) ритму.

На нашу думку причинами дизритмічності є:

– дисфункція трьох нейроанатомічних систем, що відповідають за відчуття часу, слухову пам'ять і сенсомоторні навички;

– не можливість синхронізувати ритм через слухову дизгнозію;

– не відтворення через відсутність тимчасових зв'язків слухової пам'яті в скроневій частині або неувважності через дезорганізацію стовбурових структур.

Отже, мовлення та моторика є взаємопов'язаними компонентами. При порушенні в дитини моторики, відповідно моторного ритму, порушується мовлення, відповідно мовленнєвий ритм та навпаки, це свідчить про те, що зони головного мозку, які відповідають за моторику та мовлення, знаходяться близько один до одного та безпосередньо впливають на розвиток дитини, що й викликає дизритмічність моторних і мовленнєвих процесів. Це підтверджують теорії М. Кольцової (1980) про тісну локалізацію мозкових зон, які відповідають за моторику та мовлення і безпосередньо впливають на рівень мовленнєвого розвитку.

Етапи корекційної роботи з формування моторних і ритмічних процесів. Логоритмічні вправи. Застосування корекції моторного та мовленнєвого ритму має на меті: розвиток сприйняття моторного ритму, виховання темпу та ритму рухів, виховання темпу та ритму мовлення,

а саме розвиток складового, словесного і синтагменного ритмів на логоритмічних заняттях дітей старшого дошкільного віку із заїканням.

Корекційно-формувальна робота проводилась від найпростіших вправ – сприйняття та відтворення моторного ритму, до найскладніших – відтворення ритмічних і координаторних ритмів мовлення, розвиток зв'язного мовлення.

Корекційна робота щодо розвитку моторного та мовленнєвого ритму охоплювала три етапи:

1 етап. Розвиток сприйняття та виховання темпу, ритму рухів, моторного ритму.

2 етап. Розвиток темпу та ритму мовлення, а саме розвиток складового, словесного і синтагменного ритмів.

3 етап. Розвиток темпо-ритмічних і координаторних здібностей, розвиток зв'язного мовлення.

Метою першого етапу було розвиток сприйняття темпу, ритму рухів, розвиток моторного ритму на логопедичних заняттях.

Зміст першого етапу:

1. Вправи на розвиток сприйняття, відтворення темпу та ритму вправ.

2. Вправи на розвиток, диференціацію, відтворення моторного ритму.

Найбільш ефективними методами під час проведення першого етапу були словесні методи, практичні методи, метод моторного впливу від простого до складного, моделювальна імітація, методи моторної корекції.

2 етап. Розвиток темпу та ритму мовлення, а саме розвиток складового, словесного і синтагменного ритмів.

Метою другого етапу було виховання темпу та ритму мовленнєвого ритму на логопедичних заняттях.

Зміст другого етапу:

1. Вправи на розвиток темпу та ритму мовлення в процесі виголошення складів.

2. Вправи на розвиток темпу та ритму мовлення в процесі виголошення одного слова.

3. Вправи на розвиток темпу мовлення в процесі виголошення одного речення, синтагменного ритму.

Під час 2 етапу були використані такі методи: словесні, практичні, метод мовленнєвого впливу

від простого до складного, моделювальна імітація, методи моторної корекції.

3 етап. Розвиток темпо – ритмічних і координаторних здібностей моторики та мовлення, розвиток зв'язного мовлення.

Третій етап мав на меті розвиток темпо – ритмічних і координаторних здібностей, розвиток зв'язного мовлення в логоритмічних іграх.

Цей етап включає ігри, в яких слово і рух з'єднані разом, в яких рух виконується під власне мовлення.

Зміст третього етапу:

1. Словесно-музичні ігри.

2. Хороводні ігри.

3. Сюжетні ігри.

Під час 3 етапу були використані такі методи: словесні, практичні методи, ігровий метод, моделювальна імітація, метод мовленнєвого впливу від простого до складного, метод моторного впливу від простого до складного.

Реалізації вищезазначених етапів сприяли дидактичні прийоми, які застосовувались в корекційно-розвитковій роботі з дітьми старшого дошкільного віку із заїканням, а саме: урахування зони розвитку (зони актуального розвитку, зони найближчого розвитку, зони потенційного розвитку), свідомості та активності в засвоєнні знань, урахування індивідуальних особливостей.

Аналіз результатів виконання 3 підетапу після проведення корекційно-розвиткових занять засвідчив, що у дітей старшого дошкільного віку із заїканням значно покращилось відтворення вербального ритму. Нульовий та низький рівень не виявлено. Достатній рівень – 30% (5 осіб), середній рівень – 70% (11 осіб). Діти з достатнім рівнем правильно відтворили всі мовленнєві конструкції, темп і ритм відтворення відповідав зразку. Діти із середнім рівнем відтворення відтворили прості мовленнєво-ритмічні конструкції і неточно відтворили ускладнені мовленнєво-ритмічні конструкції. Ритм мовленнєвої конструкції не повністю відповідав пред'явленому зразку, темп виконання завдання в дітей уповільнений.

Порівняльна характеристика рівнів сформованості моторного ритму у дітей старшого дошкільного віку із заїканням до проведення корекційно-розвиткових занять та після представлено на рис. 2.

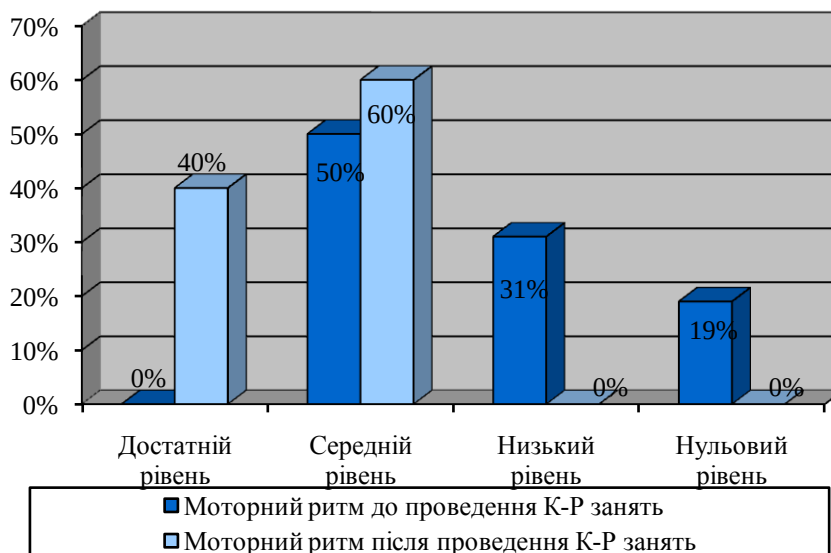


Рис. 2. Порівняльна характеристика рівнів сформованості моторної відповіді в дітей старшого дошкільного віку із заїканням до проведення корекційно-розвиткових занять та після (%).

Порівняльна характеристика рівнів сформованості мовленнєвого ритму в дітей старшого дошкільного віку із заїканням до

проведення корекційно-розвиткових занять та після представлено на рис. 3.

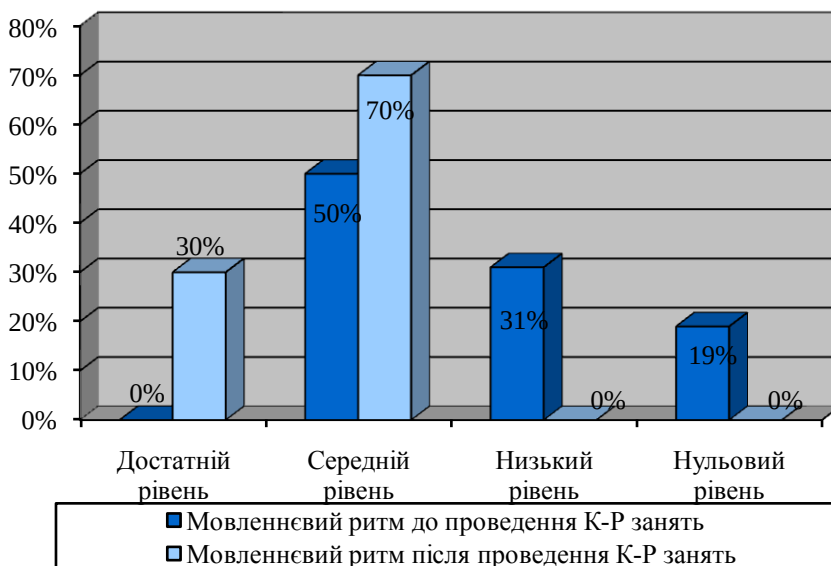


Рис. 3. Порівняльна характеристика рівнів сформованості мовленнєвого ритму у дітей старшого дошкільного віку із заїканням до проведення корекційно-розвиткових занять та після (%).

Аналізуючи порівняльні характеристики рівнів сформованості моторного та вербального ритмів у дітей старшого дошкільного віку із заїканням до проведення корекційно-розвиткових занять та після (рис. 2, рис. 3.), можна зазначити, що після проведення корекційно-розвиткових вправ у дітей

відсутній нульовий та низький рівні відтворення, а переважають середній та достатній рівні відтворення моторної та мовленнєвої відповіді. Ми отримали експериментальне підтвердження того, що обрана корекційно-розвиткова робота, проведені логопедичні та логоритмічні заняття з

дітьми щодо розвитку відтворення моторного та вербального ритмів сприяла значному покращенню результатів.

Тому, можна зазначити, що врахування теоретичних засад та спеціальних дидактичних принципів надало змогу реалізувати систему корекційно-розвиткової роботи, що у свою чергу сприяло розвитку моторного та вербального (мовленнєвого) ритму в дітей старшого дошкільного віку із заїканням.

Висновки. Ритм належить до числа фундаментальних природних закономірностей, є інтегративним регулятором усіх процесів живої природи та умовою існування біологічних об'єктів. Це рівномірне чергування мозкових, моторних, сенсомоторних, звукових, мовленнєвих, зображальних елементів у відповідній послідовності. Ритм безпосередньо пов'язаний з мовленням та моторикою, тому мовленнєвий та моторний ритми функціонують як одне ціле та одночасно як самостійні складові.

Моторний та вербальний (мовленнєвий) ритм є взаємопов'язаними компонентами, які розвиваються паралельно один одному. Ритм має пряме відношення до розвитку організму в цілому, з самого початку його зародження. Подальший розвиток мовленнєвого та моторного ритмів продовжується, орієнтуючись на попередні етапи розвитку.

Результати емпіричного дослідження підтвердили, що моторика та мовлення взаємопов'язані компоненти та взаємозалежні один від одного. У дітей старшого дошкільного віку із

заїканням порушується як сприйняття моторного ритму, відтворення моторного ритму так і відтворення мовленнєвої відповіді. Якісний та кількісний аналіз результатів дослідження свідчить про те, що у більшості дітей старшого дошкільного віку із заїканням переважає середній та низький рівні сформованості моторного та мовленнєвого ритму. При порушенні в дитини моторики, відповідно моторного ритму, порушується мовлення, відповідно мовленнєвий ритм та навпаки, це свідчить про те, що зони головного мозку, які відповідають за моторику та мовлення, знаходяться близько один до одного та безпосередньо впливають на розвиток дитини, що й викликає дизритмічність моторних і мовленнєвих процесів.

Під час етапів корекційно-розвиткової роботи діти розвивали темп, ритм рухів та сприйняття моторного ритму, розвивали темп та ритм мовлення, а саме розвиток складового, словесного і синтагмального ритмів на логопедичних заняттях, розвивали темпо-ритмічні і координаторні здібності, зв'язне мовлення в логоритмічних іграх.

Результати теоретико-емпіричного дослідження порушення моторного та мовленнєвого ритмів мовлення дитини старшого дошкільного віку із заїканням спонукають нас у подальшому спрямувати діяльність на розробку методичних рекомендацій для вчителів, логопедів та батьків щодо розвитку мовлення дитини старшого дошкільного віку із заїканням засобами логоритмічних вправ.

Література

- Академічний словник : в 11 томах. Том 8, 1977. С. 542. URL : <http://sum.in.ua/s/rytm>.
- Баарс Б. В., Гейдж Н. А. Мозг, познание, разум: введение в когнитивные нейронауки. Москва, 2014. Ч. 1. 552 с.
- Бернштейн Н. А. Современные искания в физиологии нервного процесса. Москва, 2003. 330 с.
- Бехтерева Н. П. Механизмы деятельности мозга человека. Москва, 1988. 677 с.
- Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови. Київ, 2007. 542 с.
- Боряк О. В. З історії дослідження компонентів просодичної сторони мовлення. *Корекційна педагогіка та психологія*: збірник наукових праць. Київ, 2010. Вип. 15. С. 43–46.
- Бочков П. М. Корекційно-педагогічна тактика подолання порушень рівноваги у дошкільників *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. 155–163. DOI : 10.51706/2707-3076-2020-2-16

- Галущенко В. І. Сформованість просодики як компонента мовленнєвої системи в дітей початкової школи. Київ, 2012. 360 с.
- Гуревич П. С. Основы философии. Москва, 2011. 480 с.
- Златоустова Л. В., Потапова Р. К., Трунин-Донской В. Н., Потапов В. В. Общая и прикладная фонетика. Москва, 1997. 304 с.
- Картава Ю. А. Виховний вплив музичного мистецтва на формування особистості дитини. Київ, 2015. 281 с.
- Кольцова М. М. Развитие сигнальных систем действительности у детей. Москва. 1980. 164 с.
- Конопляста С. Ю. Логопедія. Київ, 2015. 279 с.
- Конопляста С. Ю. Логопсихологія. Київ, 2010. 293 с.
- Літовченко О. В. Мовленнєва взаємодія дітей із заїканням : підходи до дослідження. *Наука і освіта : наук.-практ. журнал*. Київ. 2008. № 8-9. С. 260–263.
- Лянной Ю. О. Фізичне виховання корекційної спрямованості дітей старшого дошкільного віку з порушенням постави. *Збірн. наук. праць СумДПУ Педагогічні науки*. 2010. № 1 (3). С. 312–317.
- Манько Н. В. Діагностика та корекція мовленнєвого розвитку дітей раннього віку. Київ, 2007. 310 с.
- Мартиненко І. В. Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення : монографія. Київ, 2016. 304 с.
- Носкин Л. А. Нарушения синхронизации кровообращения и дыхания при гиперкапнической дыхательной пробе и умеренных физических нагрузках у пациентов с пульмонологической патологией. Санкт-Петербург. 2020. С. 46–56.
- Пахомова Н. Г. Формування комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями : Навчально-методичний посібник. Полтава, 2018. 121 с.
- 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. 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. 148–158. DOI : 10.51706/2707-3076-2019-1-16*
- Соботович Є. Ф. Вибрані праці з логопедії. Київ. 2015. 308 с.
- Сохін Ф. О. Удосконалення мовлення старшими дошкільниками. Київ, 1999. 211с.
- Федоренко С. В., Дашковська А. В. Формування образотворчої компетентності у молодших учнів зі зниженим зором про українську народну іграшку *Науковий журнал Хортицької національної академії. Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2019. Вип. 1(1). С. 159–168. DOI : 10.51706/2707-3076-2019-1-17*
- Филатова Ю. О., Гончарова Н. Н., Прокопенко Е. В. Логоритмика: Технология развития моторного и речевого ритмов у детей с нарушениями речи. Москва, 2017. 208 с.
- Шеремет М. К. Фізіологічні і психологічні передумови мовленнєвого розвитку в нормі та патології. Київ, 2014. 248 с.

References

- Academic dictionary* (1977). in 11 volumes. Volume 8. 542. <http://sum.in.ua/s/rytm>. (ukr).
- Baars, B. & Gage, N. (2014). Brain, cognition, mind : an introduction to cognitive neuroscience. Part 1. (rus).
- Bernstein, N. (2012). On the construction of movements (rus).
- Bernstein, N. (2003). Modern research in the physiology of the nervous process (rus).
- Bekhtereva, N. (1988). Mechanisms of human brain activity (rus).
- Bogush, A. (2007). Preschool language didactics : Theory and methods of teaching children their native language. (ukr).

- Boryak, O. (2010). From the history of the study of the components of the prosodic side of speech. Correctional pedagogy and psychology : a collection of scientific papers. Kyiv, Issue. 15. 43–46. (ukr).
- Bochkov, Pavel (2020). Corrective strategy and tactics of overcoming impaired balance in preschoolers *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work)*. Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education. Khortytsia National Educational Rehabilitation Academy of Zaporizhzhia Regional Council. Iss. 1(2). 155–163. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-2-16> (ukr).
- Galushchenko, V. (2012). Formation of prosody as a component of the speech system in primary school children (ukr).
- Gurevich, P. (2011). Fundamentals of philosophy (rus).
- Zlatoustova, L., Potapova, R., Trunin-Donskoy, V. & Potapov, V. (1997). General and applied phonetics. (rus).
- Kartava, Y. (2015). Educational influence of musical art on the formation of the child's personality (ukr).
- Koltsova, M. (1980). Development of signal systems of reality in children (rus).
- Konoplyasta, S. (2015). Speech therapy (ukr).
- Konoplyasta, S. (2010). Logopsychology (ukr).
- Litovchenko, O. (2008). Speech interaction of children with stuttering : approaches to research. Science and education : scientific-practical. magazine. № 8-9. 260–263 (ukr).
- Lyannoy, Y. (2010). Physical education of correctional orientation of children of senior preschool age with posture disorders. Collective Science. works of Sumy State Pedagogical University Pedagogical Sciences. № 1 (3). 312–317 (ukr).
- Manko, N. (2007). Diagnosis and correction of speech development of young children (ukr).
- Martynenko, I. (2016). Features of communicative activity of children of senior preschool age with systemic speech disorders: monograph (ukr).
- Noskin, L. (2020). Disorders of synchronization of blood circulation and respiration in hypercapnic respiratory test and moderate exercise in patients with pulmonary pathology. 46–56. (rus).
- Pakhomova, N. (2018). Formation of communicative skills in children of senior preschool age with intellectual disabilities: Textbook. (ukr).
- Siliavina, Yuliia (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 Academy of Zaporizhzhia Regional Council. Iss. 1(1). 148–158. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2019-1-16> (ukr).
- Sobotovych, E. (2015). Selected works on speech therapy (ukr).
- Sokhin, F. (1999). Improving speech by older preschoolers (ukr).
- Fedorenko, Svitlana & Dashkovska, Alisa (2019). Formation of art competence using the Ukrainian folk toy among younger schoolchildren with low vision *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work)*. Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education. Khortytsia National Educational Rehabilitation Academy of Zaporizhzhia Regional Council. Iss. 1(1). 159–168. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2019-1-17> (ukr).
- Filatova, Y., Goncharova, N. & Prokopenko, E. (2017). Logarithmics : Technology of development of motor and speech rhythms in children with speech disorders (rus).
- Sheremet, M. (2014). Physiological and psychological prerequisites for speech development in normal and pathology (ukr).

**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МОТОРНЫХ И РЕЧЕВЫХ РИТМИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАИКАНИЕМ СРЕДСТВАМИ ЛОГОРИТМИЧЕСКИХ
УПРАЖНЕНИЙ**

**Ирина Жадленко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики
и специальной психологии, Хортицкая национальная академия, Запорожье, Украина, e-mail : ira-
29@ukr.net**

В научной статье доказано, что функциональные аспекты моторно-речевого развития у детей старшего дошкольного возраста с заиканием тесно связаны базовым морфофункциональным обеспечением моторики и речи. Это предполагает активизацию коры головного мозга, улучшения кровоснабжения головного мозга, восстановления иннервации двигательного и артикуляционного праксиса. Освещены философские, психофизиологические, нейробиологические, психологические и лингвистические аспекты природы ритма. Определены сравнительные показатели уровня развития моторного и речевого ритма к проведению логоритмических упражнений и после.

Ключевые слова: ритм, ритмические процессы, речевое ритм, моторный ритм, речевые единицы, дизритмичность, восприятие, воспроизведение вербального ритма, логоритмика, логоритмические упражнения.

PECULIARITIES OF MOTOR AND SPEECH RHYTHMIC PROCESSES FORMATION IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH STUTTERING BY MEANS OF LOGORHYTHMIC EXERCISES

Iryna Zhadlenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Special Pedagogy and Special Psychology, Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail : ira-29@ukr.net

The scientific article proves that the functional aspects of motor-speech development in senior preschool children with stuttering are closely related to the basic morphofunctional provision of motor skills and speech, which involves activating the cerebral cortex, improving blood supply to the brain, restoring motor and articulatory innervation. By applying a multidisciplinary approach philosophical, psychophysiological, neurobiological, psychological and linguistic aspects of the nature of rhythm were highlighted. Comparative indicators of the level of motor and speech rhythm development were determined before and after performing logarithmic exercises.

Theoretical and methodological analysis of the problem of motor and speech rhythms development in children of senior preschool age with stuttering confirmed the assumption about delayed rhythm development in children of this nosological group. The need for a comprehensive study of this issue was the driving force for carrying out the observational experiment, whose purpose was to study the peculiarities of the development of motor and speech rhythms in older preschool children with stuttering. In the process of analyzing the comparative characteristics of the levels of motor and verbal response in senior preschool children with stuttering, it was proved that these two processes develop simultaneously and are interdependent. The retardation of one process leads to the retardation of the other one, which affects the development of children's motor and verbal (speech) rhythm.

Comparative characteristics of the formation levels of motor and verbal rhythms in senior preschool children with stuttering before and after correctional and developmental classes show that after performing correctional and developmental exercises there are no children with zero and low levels of reproduction, while medium and sufficient levels of motor reproduction and speech response prevail. This fact experimentally confirmed that the selected correctional and developmental work, conducting of speech therapy and logorhythmic classes aimed at the development of motor and verbal rhythms contributed to a significant improvement in the children's results.

Key words: rhythm, rhythmic processes, speech rhythm, motor rhythm, speech units, dysrhythmia, perception, reproduction of verbal rhythm, logorhythmics, logorhythmic exercises.

Стаття надійшла до редакції / Received 12.10.2020

Прийнята до друку / Accepted 13.11.2020

Унікальність тексту 97 % (Unicheck ID 1007408681)

© Жадленко Ірина Олександрівна, 2020

DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3-14>
УДК 378:376(043.5)

Валентина Василівна Нечипоренко
ORCID ID: 0000-0001-9183-442X
доктор педагогічних наук, професор, ректор,
Хортицька національна академія,
м. Запоріжжя, Україна
info@khnnra.zp.ua

СИСТЕМНО-ІНСТИТУЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЩОДО РЕАЛІЗАЦІЇ НАЦІОНАЛЬНИХ ПРІОРИТЕТІВ КАДРОВОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ

У науково-методичній статті здійснено комплексний аналіз системно-інституційних засад і змістовно-методичної специфіки діяльності закладу вищої освіти за напрямом підготовки кваліфікованих кадрів для потреб інклюзивної загальноосвітньої практики, що активно поширюється в Україні в рамках реформи з розбудови Нової української школи. На прикладі досвіду Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії розкрито можливості оптимізації діяльності закладу вищої освіти як ресурсно-методичного центру з проблем інклюзивного навчання дітей та молоді з особливими освітніми потребами. Конкретизовано напрями системної імплементації національних пріоритетів кадрового забезпечення інклюзивної загальноосвітньої практики при підготовці фахівців за спеціальностями «Спеціальна освіта. Логопедія», «Початкова освіта», «Соціальна робота», «Психологія», «Фізична терапія, ерготерапія» через використання в навчальному процесі інноваційних методик і технологій, реалізації комплексно-міждисциплінарного підходу до підготовки фахівців, забезпечення їхньої багатoproфільної готовності до роботи над мультигалузевими проєктами в міждисциплінарних командах, до надання кожній дитині з особливими освітніми потребами індивідуалізованої допомоги для інтенсифікації її соціально-комунікативного розвитку, адекватного опанування соціальних ролей, інтеріоризації суспільно значущих комунікативних норм. Розглянуто значення фахової практики для ознайомлення майбутніх спеціалістів з особливостями реалізації структурно-функціональної моделі інклюзивної освіти на системно-інституційному рівні і для набуття ними актуального досвіду роботи з різними категоріями дітей з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: інклюзивне навчання, діти з особливими освітніми потребами, кадрове забезпечення системи інклюзивної освіти, ресурсно-методичний центр з інклюзивної освіти, Нова українська школа.

Вступ. Сучасна психолого-педагогічна наука акумулювала великий обсяг знань і фактологічних даних про специфіку розвитку, навчання та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, що складає теоретико-концептуальну основу розробки інноваційних методик, технологій і програм корекційно-реабілітаційного спрямування. Кожен фахівець, який працює у складі мультидисциплінарної команди в умовах спеціального або інклюзивного

закладу освіти, використовує вузькоспеціальні технологічно-методичні підходи, що репрезентують певний аспект професійної допомоги учням зазначеної категорії.

Водночас, максимальна ефективність узгодженої і консолідованої роботи усіх вузьких фахівців досягається в умовах багаторівневої освітньо-реабілітаційної системи, функціональний потенціал якої не обмежується навчально-виховним і корекційно-розвитковим

асpekтами, а й забезпечує соціалізаційно-інтеграційні функції, від яких залежить успішність становлення кожної дитини як соціально компетентної особистості. Саме такий підхід дозволяє виконати вимоги статті 19 Закону України «Про освіту», що передбачає створення державою всіх умов для забезпечення індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів осіб з особливими освітніми потребами та успішно реалізувати ідеї Концепції Нової української школи щодо всебічного розвитку дитини. Теоретико-методологічні засади синергетичного поєднання корекційно-розвиткового й соціалізаційно-інтеграційного векторів функціонування багаторівневої освітньо-реабілітаційної системи обґрунтовані у наукових працях В. Бондаря (В. Бондар, 2013), В. Засенка (В. Засенко, 2010), А. Колупасової (А. Колупасова та ін., 2011), В. Синьова (В. Синьов, 2010), А. Шевцова (А. Шевцов, 2009), М. Шеремет (М. Шеремет, 2011), Д. Шульженко (Д. Шульженко, 2017) та ін.

Для оптимізації інноваційної практики розбудови системи інклюзивної освіти на загальнодержавному рівні педагогам також слід враховувати інформаційно-методичні матеріали і рекомендації з боку ЮНЕСКО, які репрезентують актуальні пріоритети і сучасні тренди розвитку інклюзивної освіти на міжнародному рівні. Серед останніх публікацій ЮНЕСКО за цим напрямом фундаментальне значення має Глобальна моніторингова доповідь на тему: «Інклюзія та освіта», видана в 2020 р. (Inclusion and education: All means all, 2020). У доповіді наголошується, що глобальна криза, викликана пандемією Covid-19, призводить до загострення нерівності можливостей різних учнів у здобутті якісної освіти. Це означає, що на міжнародному рівні інклюзію в освіті досі не можна вважати реальним результатом, натомість слід розглядати її як довготривалий процес, майбутні наслідки якого залежать від сьогоденних зусиль та співпраці його учасників.

У Глобальній моніторинговій доповіді ЮНЕСКО комплексно розглядаються провідні фактори, що впливають на ефективність розбудови інклюзивної освіти: нормативно-правова база і соціальна політика різних держав,

фінансове забезпечення, курикулум і засоби індивідуалізації процесу його засвоєння учнями з різними навчальними можливостями, значення професійної компетентності педагогів і адміністрації закладу освіти, роль батьківської спільноти в інклюзивному навчанні. Авторський колектив фахівців ЮНЕСКО акцентує увагу на значенні інклюзивної культури закладу освіти, яка сприяє соціально-емоційному розвитку дітей з особливими освітніми потребами, формуванню в них відчуття особистої значущості, захищеності і благополуччя, а також психологічної єдності з іншими учнями у процесі спілкування. Зміст Глобальної моніторингової доповіді ЮНЕСКО свідчить про те, що проблеми навчання і соціалізації дітей з особливими освітніми потребами зберігають пріоритетне значення як для розвинених країн Європи та Північної Америки, так і для інших регіонів світу, в яких інклюзивна культура в суспільстві перебуває на стадії становлення.

Враховуючи цілком новий соціокультурний контекст актуалізації зазначеної проблематики в умовах пандемії Covid-19, особливої практичної значущості набуває досвід успішного розв'язання ключових проблем інклюзивної освіти, передусім, – проблеми її успішного кадрового забезпечення. Інноваційний досвід за цим напрямом роботи акумульовано науково-педагогічним колективом Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії – базового у Запорізькому регіоні закладу зі створення компетентісно спрямованого освітньо-реабілітаційного простору, що забезпечує безперервність і наступність освіти, комплексної реабілітації (медичної, соціальної, психологічної, педагогічної), соціальної інтеграції та розвитку життєвої компетентності дітей і молоді з особливими освітніми потребами з раннього віку до здобуття вищої освіти.

Метою статті є комплексний аналіз системно-інституційних засад діяльності Хортицької національної академії як ресурсно-методичного центру з проблем інклюзивного навчання та уточнення змістовно-методичної специфіки підготовки кваліфікованих кадрів за

профільною спрямованістю інклюзивної загальноосвітньої практики.

Методи дослідження: теоретичний аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми кадрового забезпечення інклюзивної загальноосвітньої практики, системно-організаційне проектування програмно-методичного контенту підготовки кваліфікованих кадрів за профілями інклюзивної освіти, управлінська рефлексія ефективності реалізації національних пріоритетів кадрового забезпечення інклюзивної загальноосвітньої практики на інституційному рівні Хортицької національної академії.

Системно-інституційні засади діяльності Хортицької національної академії як ресурсно-методичного центру з проблем інклюзивного навчання. Для системи освіти Запорізького регіону та України важливою є роль Хортицької національної академії як ресурсно-методичного центру з проблем інклюзивного навчання дітей та молоді з особливими освітніми потребами. Започаткування діяльності закладу за цим напрямом було нормативно встановлено розпорядженням голови Запорізької обласної державної адміністрації від 5 червня 2002 р., в якому Хортицький навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр (нині – Хортицька національна академія) було визначено базовим закладом з проблеми створення реабілітаційного простору в системі освіти Запорізького регіону.

Структурна специфіка і функціональний потенціал закладу, як багаторівневої освітньо-соціалізаційної системи, удосконалювалися в режимі інноваційного пошуку, оскільки з 1993 р. заклад є експериментальним майданчиком Міністерства освіти і науки України. За цей час на базі Хортицької національної академії успішно реалізовано п'ять всеукраїнських соціально-педагогічних експериментів з проблем комплексної реабілітації, інклюзивного навчання та соціальної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній навчально-виховний простір.

Успішне виконання закладом функціональної ролі ресурсно-методичного центру забезпечується скоординованою роботою таких структурних підрозділів академії:

- факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи;
- факультету мистецтва та дизайну;
- педагогічного фахового коледжу;
- загальноосвітньої санаторної школи I-III ступенів;
- центру ранньої соціальної реабілітації.

Використовуючи досвід багаторічної експериментальної практики, інтегруючи інноваційні здобутки психолого-педагогічної науки, Хортицька національна академія нині забезпечує підготовку фахівців нової формації для потреб системи інклюзивної освіти Запорізького регіону та України, а саме:

- вчителів початкової школи, асистентів вчителя інклюзивного класу, асистентів вчителя-реабілітолога, вихователів спеціальних та інклюзивних закладів освіти;
- логопедів, вчителів-дефектологів, вихователів спеціальних та інклюзивних груп;
- організаторів дошкільного виховання, соціальних педагогів, фахівців соціальних служб, молодіжних, реабілітаційних центрів;
- практичних психологів, консультантів медико-психолого-педагогічних консультацій;
- фізичних терапевтів, ерготерапевтів, реабілітологів;
- методистів інклюзивного навчання.

Високий рівень професійної компетентності фахівців цих профілів є головною умовою успішності реформування шкільної освіти на засадах інклюзії, адже саме педагоги-практики є тими суб'єктами, які реалізують нову освітню політику в кожному класі, в кожному дитячому колективі. І саме це є надзавданням для колективу Хортицької національної академії – підготовка випускників закладу, молодих педагогів до ефективного впровадження інноваційних змін, передбачених Концепцією Нової української школи.

При організації освітнього процесу на факультеті реабілітаційної педагогіки і соціальної роботи викладачі враховують актуальні напрями розвитку вищої педагогічної освіти на загальнодержавному та міжнародному рівнях. Випускник академії має бути компетентним не лише в професійній галузі, але й мати активну життєву позицію, високий рівень громадянської

свідомості, бути спроможним вирішувати будь-які завдання, що ставить перед ним життя, вміти критично та креативно мислити, володіти комунікативними компетенціями, демонструвати когнітивну гнучкість, соціальну відповідальність, управлінську та емоційну компетентність, готовність вчитися впродовж життя тощо. Завдяки оволодінню ключовими компетенціями випускники закладу відповідають соціальним запитам стейкхолдерів, громад, громадських об'єднань тощо. Саме такий рівень професійно-компетентнісного потенціалу є необхідною передумовою готовності молодого спеціаліста до успішної реалізації завдань інклюзивного навчання, що висуває додаткові, підвищені вимоги до освітан і всіх фахівців, залучених до навчально-виховного процесу.

Змістовно-методична специфіка підготовки кваліфікованих кадрів за профільною спрямованістю інклюзивної загальноосвітньої практики. Відповідність професійного рівня випускників Хортицької національної академії сучасним вимогам освітньої практики забезпечується за рахунок використання в навчальному процесі інноваційних методик і технологій. Так, майбутні корекційні педагоги (спеціальність «Спеціальна освіта. Логопедія») серед багатьох спеціальних дисциплін вивчають методику слухових тренувань Томатіса, методику застосування аудіостимуляційних тренінгових програм, методику застосування корекційно-розвиткового комп'ютерного комплексу ТІМОКО, методику роботи у нейродинамічній кімнаті, технологію використання комп'ютерного слухомовного тренажеру «Видима мова», а також інші спеціальні методики і технології. Високий рівень диверсифікації та варіатизації технологічно-методичної підготовки майбутніх корекційних педагогів є важливим чинником їхньої професійної готовності до забезпечення високої якості інклюзивного навчання, надання необхідного обсягу кваліфікованої корекційної підтримки дітям з різними нозологіями. Залежно від специфіки особливих освітніх потреб, кожна дитина вимагає індивідуального змісту корекційно-педагогічної допомоги, надання якої є

пріоритетним аспектом функціональної готовності фахівця.

Окремим компонентом освітньої програми підготовки фахівців за спеціальністю «Спеціальна освіта. Логопедія» є розвиток у студентів готовності до ефективного виконання функціональних обов'язків педагога-реабілітолога щодо відновлення та подальшого розвитку психофізичних функцій дітей з особливими освітніми потребами засобами корекційно-розвиткової роботи. Враховуючи це, пріоритетами у підготовці фахівців є спрямування їхнього професійного потенціалу на виконання таких ключових завдань:

1. Соціальний, емоційний та фізичний розвиток дітей з особливими освітніми потребами, формування в них адаптивних (комунікативних і когнітивних) умінь.

2. Розвиток у дітей позитивного самосприйняття та самоконтролю.

3. Узгодження корекційно-реабілітаційної роботи з потребами сім'ї дитини через постійну співпрацю з батьками.

4. Навчання дітей вмінням користуватися різними інструментами і обладнанням (наприклад, пензлями, ножицями тощо).

5. Розвиток у молодших школярів зі складними психофізичними порушеннями навичок самообслуговування (їсти в шкільній їдальні, одягатися, роздягатися, взуватися, знаходити і використовувати матеріали та іграшки тощо).

6. Розвиток базових навчальних умінь (писати, малювати, читати, конструювати) та дрібної моторики.

7. Забезпечення адаптації школярів до умов навчально-виховного процесу.

Майбутні вчителі початкових класів і асистенти вчителя, які здобувають вищу освіту за спеціальністю «Початкова освіта» за I (бакалаврат) та II (магістратура) рівнями, оволодівають методиками викладання навчальних предметів, новітніми педагогічними технологіями, вивчають вікові особливості учнів за нозологіями, способи організації навчальних занять тощо. Важливими компетентностями випускників є готовність до проектування та створення збагаченого освітнього простору для

досягнення метапредметних і предметних результатів навчання, здатність забезпечувати індивідуальні освітні маршрути учнів. Вивчення дисциплін «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)», «Розмовна практика з іноземної мови», «Практичний курс іноземної мови» забезпечує професійну готовність випускників до роботи вчителем іноземної мови початкової школи і значно підвищує можливості кар'єрного зростання в сучасних умовах, коли володіння англійською мовою є візитною карткою мобільного фахівця.

Оскільки саме вчителі і асистенти вчителя початкових класів беруть на себе основне функціональне навантаження і найбільшу відповідальність в умовах організації інклюзивного навчання, високому рівню професійної підготовки цих фахівців приділяється пріоритетна увага в умовах Хортицької національної академії. Саме від них залежить динаміка і успішність первинної інтеграції кожної дитини з особливими освітніми потребами до загальноосвітнього простору, адже з першого дня її перебування в інклюзивному класі вчитель і його асистент є основними гарантами фахової підтримки і всебічної фасилітації соціально-комунікативних процесів, що актуалізуються у дитячому колективі.

Сучасні тенденції розвитку інклюзивної освіти вимагають від вчителя оволодіння проектною, проективно-рефлексивною технологією, інтерактивними та комп'ютерними технологіями, технологіями створення ситуації успіху, продуктивного, проблемного та різнорівневого навчання, технологією проективного життєздійснення тощо. Ці пріоритети репрезентовані в освітній програмі підготовки фахівців початкової освіти.

Особливо цінною, з точки зору забезпечення індивідуалізації інклюзивного освітнього процесу, є проектна технологія, зорієнтована на різнобічний розвиток школярів в ході розробки та реалізації ними різноманітних проектів. Перевагами цієї технології є пріоритетність індивідуальних цінностей та інтересів дитини, розвиток у неї здатностей до самостійної дослідницької роботи, самоосвіти та водночас – до соціальної активності, готовності та

спроможності ефективно працювати в команді. Враховуючи це, виправданою є орієнтація викладачів Хортицької національної академії на пріоритетне формування у майбутніх учителів проектно-організаційних компетенцій, які репрезентують готовність фахівця до педагогічного супроводу участі дітей у різноманітних проєктах: навчальних, соціальних, волонтерських, культурно-дозвіллевих, фізкультурно-спортивних та ін.

Студенти, які здобувають вищу освіту за спеціальністю «Соціальна робота» на рівнях бакалаврату і магістратури, набувають компетентнісний потенціал щодо забезпечення такого інваріантного компонента інклюзивного освітнього процесу, як соціально-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами. Теоретична підготовка майбутніх фахівців відбувається не тільки у класичному форматі лекцій, але і в інтерактивних формах ділових ігор, тренінгів, кейс-навчання, проектної педагогіки, семінарів, практикумів тощо. Випускники спеціальності «Соціальна робота» працюють психологами-реабілітологами, соціальними робітниками, соціальними педагогами, вихователями, організаторами позакласної та позашкільної роботи, фахівцями центрів (патріотичних, молодіжних, реабілітаційних, ресурсних та ін.), викладачами закладів вищої освіти. Поєднання соціологічного, культурологічного і психолого-педагогічного компонентів при їх навчанні забезпечує багатопрофільну готовність випускників до роботи в міждисциплінарних командах, над мультигалузевими проєктами, які сьогодні є важливим трендом розвитку інклюзивного суспільства європейського зразка.

Комплексно-міждисциплінарний підхід до підготовки фахівців соціальної роботи дозволяє забезпечити необхідні професійні спеціалізації, зокрема, готовність випускника до здійснення соціально-педагогічного супроводу інклюзивного освітнього процесу. Своєчасна і кваліфікована соціально-педагогічна підтримка є важливим чинником залучення дитини з особливими освітніми потребами до загальноосвітнього класу, оскільки в більшості випадків постає нагальна необхідність проведення додаткової роботи з

дитиною для інтенсифікації її соціально-комунікативного розвитку, адекватного опанування соціальних ролей, засвоєння суспільно значущих комунікативних норм, сприяння її успішній соціальній самопрезентації в умовах референтної групи.

Окремим аспектом підготовки майбутніх фахівців за спеціальністю «Соціальна робота» в умовах Хортицької національної академії є опанування ними основних методів і базового інструментарію для проведення соціологічних досліджень якості інклюзивної освіти. В умовах інклюзивних загальноосвітніх шкіл саме соціальні педагоги є тими фахівцями, які мають досить широку кваліфікаційну підготовку для планування, проведення та обробки результатів соціологічних анкетувань з багатьох актуальних питань інклюзивної освіти, таких, як:

- готовність учнів та їхніх батьків сприяти впровадженню філософії інклюзивної освіти в закладі;
- рівень комфортності перебування школярів в умовах закладу;
- обсяг педагогічних, психологічних і медичних послуг, необхідних кожній дитині для задоволення її індивідуальних потреб;
- рівень успішності навчання та соціалізації учнів з особливими освітніми потребами порівняно з їхніми здоровими однолітками;
- характерні труднощі в навчальній діяльності та соціалізації, а також психологічні проблеми, які мають учні з особливими освітніми потребами;
- механізми підвищення якості освітнього процесу та соціалізації учнів з особливими освітніми потребами;
- рівень психологічної адаптації та комфорту учнів з особливими освітніми потребами порівняно з їхніми здоровими однолітками;
- механізми підвищення рівня психологічної адаптації та комфорту учнів з особливими освітніми потребами;
- психолого-педагогічні підходи до створення позитивного психологічного мікроклімату в інклюзивних класах і групах;

- проблеми, які виникають у фахівців при роботі в інклюзивних класах і виховних групах, необхідні ресурси для вирішення цих проблем;

- ступінь ефективності індивідуалізації навчально-виховного процесу та психологічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами;

- найбільш ефективні в умовах інклюзивної освіти технології, форми та методи роботи;

- потреби батьків учнів у психолого-педагогічній допомозі;

- очікування батьків щодо організації інклюзивного навчання в закладі;

- механізми й ефективність психологічного та соціально-педагогічного супроводу сімей вихованців з особливими освітніми потребами;

- можливості вдосконалення інклюзивної освіти в закладі.

Важливим напрямом формування фахової готовності студентів, які навчаються за спеціальністю «Соціальна робота», до успішної роботи в умовах інклюзивного закладу освіти, є їхня підготовка до взаємодії з батьками школярів, які мають особливі освітні потреби, а також з батьками їхніх здорових однолітків. Така системна взаємодія є важливим чинником забезпечення високої якості інклюзивного навчання, оскільки від батьківської позиції у значній мірі залежить готовність учня прийняти філософію і цінності інклюзивної освіти, усвідомити їх суспільну важливість і гуманістичне значення. Враховуючи це, майбутні соціальні педагоги проходять ґрунтовну підготовку до співпраці із сім'ями школярів за такими ключовими напрямками:

- вивчення умов життя та визначення соціально-виховного потенціалу сімей учнів;

- включення батьків та усіх дорослих членів родини у навчально-виховний процес як рівноправних учасників;

- інтеграція зусиль педагогічного колективу і батьківської спільноти у створенні сукупності сприятливих умов для ефективної роботи закладу освіти;

- формування соціально-педагогічної культури сучасної сім'ї;

- організація психолого-педагогічної самоосвіти батьків.

Ще одна категорія фахівців, які є постійними учасниками командної роботи щодо розбудови інклюзивного освітнього простору, – це практичні психологи, підготовка яких в умовах Хортицької національної академії відповідає сучасним пріоритетам психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Майбутні психологи опановують новітні психокорекційні методики, вчаться на високому професійному рівні вирішувати внутрішньоособистісні, сімейні конфлікти, розвивати ефективні взаємини в колективі тощо. Одним із основних компонентів професійної підготовки фахівців є розвиток готовності до системного та комплексного психологічного супроводу дітей в умовах інклюзивного навчання.

Діяльність психологів закладу щодо задоволення особливих освітніх потреб дітей з особливостями психофізичного розвитку включає систему діагностичних, профілактичних і корекційно-розвивальних заходів, які забезпечують цілісність і безперервність психологічного супроводу школярів. Професійна підготовка майбутніх психологів в умовах Хортицької національної академії спрямована на формування в них фахової готовності до організації практичної роботи відповідно до такої етапності:

1 етап. Проведення індивідуальної діагностики пізнавальної, особистісної та емоційно-вольової сфер психіки дітей. Виявлення школярів «групи ризику», які мають труднощі в навчанні, проблеми в поведінці чи ознаки емоційних розладів.

2 етап. Проведення медико-психолого-педагогічного консилиуму щодо дітей «групи ризику». Розробка та затвердження індивідуальних програм психологічного супроводу школярів.

3 етап. Реалізація програм психологічного супроводу школярів через проведення індивідуальних та колективних профілактичних і корекційно-розвивальних заходів, спрямованих на розв'язання наступних проблем:

- корекція особистісної тривожності та нейтралізація комплексу неповноцінності учнів з особливостями психофізичного розвитку;
- корекція агресивності школярів;

- формування особистісної готовності школярів до вибору професії;
- розвиток пізнавальних процесів і емоційно-вольової сфери учнів з особливими освітніми потребами;
- проведення діагностичної та консультативної роботи з батьками вихованців закладу;
- розвиток творчого потенціалу школярів;
- профілактика емоційних і поведінкових розладів школярів;
- надання педагогам рекомендації щодо оптимальних методів роботи з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку;
- пошук і реалізація разом з дитиною шляхів вирішення її індивідуальних проблем (у сферах навчання, стосунків з оточуючими, саморегуляції тощо).

4 етап. Проведення діагностичних заходів для констатації результатів роботи психологічної служби. Визначення перспектив подальшого психологічного супроводу школярів з особливими освітніми потребами.

Завдяки роботі психологів не лише з учнями, але і з їхніми батьками, вчителями та вихователями, досягається взаємодоповнення дій фахівців і батьків щодо задоволення особливих освітніх потреб учнів з різними нозологіями.

Важливим напрямом підготовки майбутніх психологів до успішної роботи в умовах інклюзивного закладу освіти є розвиток у них готовності до реалізації провідного завдання – забезпечення позитивного психологічного мікроклімату в інклюзивних дитячих колективах. Саме від психолога закладу інклюзивної освіти залежить вчасне виявлення потенційних і актуальних проблем у дитячих колективах, їх оперативне попередження чи розв'язання. Психологи повинні цілеспрямовано сприяти спілкуванню і взаємодії між дітьми з особливими освітніми потребами та школярами з типовим рівнем розвитку.

Смисловим ядром інклюзивної освіти є руйнування штучних перегородок між здоровими людьми та особами з особливими потребами, відхід від їхнього сприйняття як неповноцінних людей. У контексті цієї ідеї надзвичайно

важливим компонентом позитивного психологічного мікроклімату в інклюзивній школі є дружні, партнерські взаємини між усіма школярами без стереотипів та ієрархічних ролей. Налагодження таких взаємин передбачає послідовне заохочення психологами просоціальної поведінки учнів, яка включає вміння допомагати, ділитися, віддавати, співпрацювати, співчувати, підбадьорювати, захищати тощо. Урахування і реалізація цього пріоритету в процесі підготовки майбутніх психологів сприяє набуттю ними достатнього рівня професійної готовності до психосоціальної фасилітації процесу комунікативної взаємодії учасників інклюзивного освітнього процесу на засадах толерантності, взаємоповаги та взаємопідтримки.

Перед випускниками академії, які навчаються за спеціальністю «Фізична терапія, ерготерапія», відкривається спектр перспектив працевлаштування фізичним терапевтом, ерготерапевтом, реабілітологом, масажистом в закладах системи освіти, охорони здоров'я та соціального захисту, у спортивних установах. Клінічні практики студенти проходять у центрі ранньої соціальної реабілітації академії, Запорізькому центрі «Інваспорт», обласній лікарні, центрах медико-соціальної реабілітації дітей, що забезпечує готовність майбутніх фахівців до успішної роботи з різними категоріями клієнтів. І хоча фізичні терапевти і реабілітологи безпосередньо не залучені до інклюзивного освітнього простору закладу загальної середньої освіти, їхня допомога стає необхідною для кожної дитини з особливими потребами на певному етапі комплексного відновлення її психофізичного здоров'я і функціонального потенціалу. Тож у контексті інноваційної практики розбудови загальнодержавної системи інклюзивної освіти підготовка кваліфікованих фахівців за спеціальністю «Фізична терапія, ерготерапія» є безперечним освітньо-реабілітаційним пріоритетом.

Проаналізовані теоретико-методичні засади підготовки фахівців для системи інклюзивного навчання реалізуються у процесі впровадження освітніх програм за кожною спеціальністю через

оптимальну послідовність обов'язкових і вибіркових дисциплін. Водночас, для розвитку у майбутніх педагогів, психологів і соціальних робітників професійних компетенцій, необхідних для успішної розбудови інклюзивного освітнього простору, виключно важливою є фахова практика на базі відповідних закладів освіти. Завдяки укладанню 38 договорів і угод з інклюзивними закладами освіти Запорізького регіону, як базами практики для студентів, Хортицька національна академія забезпечує високий рівень диверсифікації і варіатизації практичної підготовки кадрів для системи інклюзивної освіти.

У контексті цілісного огляду значення бази практики для розвитку професійної готовності майбутніх фахівців до роботи в системі інклюзивної освіти доцільно проаналізувати специфіку такої практичної підготовки студентів на прикладі загальноосвітньої санаторної школи I–III ступенів Хортицької національної академії. Наявність такого підрозділу у структурі закладу суттєво оптимізує організаційні механізми проходження студентами фахової практики. Першочерговим при цьому є значний інноваційний досвід загальноосвітньої санаторної школи I–III ступенів Хортицької національної академії у галузі інклюзивної освіти, акумульований у результаті багаторічної експериментальної роботи, зокрема успішної реалізації на базі закладу науково-педагогічних експериментів з проблем інклюзії і соціальної інтеграції дітей та молоді з особливими освітніми потребами:

- Всеукраїнського науково-педагогічного експерименту «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», що проводився на базі закладу протягом 2001–2007 рр. на виконання наказу Міністерства освіти і науки України від 10.08.2001 р. №586;

- Всеукраїнського науково-педагогічного експерименту «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, шляхом запровадження їх інклюзивного навчання», що був реалізований на базі закладу протягом 2008–

2013 рр. на виконання наказу Міністерства освіти і науки України від 01.12.2008 р. №586.

Головним практичним результатом реалізації зазначених експериментів всеукраїнського значення була розробка, наукове обґрунтування і системна апробація структурно-функціональної моделі інклюзивної освіти на інституційному рівні – на рівні конкретного закладу як відкритої соціально-освітньої інституції. Враховуючи це, структурно-функціональна модель інклюзивної освіти, реалізована на базі загальноосвітньої санаторної школи I–III ступенів Хортицької національної академії, є визнаним у науково-експертних колах зразком системної реалізації всіх ключових завдань інклюзивного навчання. Тож вивчення студентами цієї структурно-функціональної моделі інклюзивної освіти під час проходження практики на базі санаторної школи Хортицької національної академії сприяє підготовці кваліфікованих молодих спеціалістів, які на момент завершення фахової підготовки вже мають значний досвід надання професійної допомоги дітям з різними нозологіями. Значення такої бази практики для підготовки сучасних кадрів доцільно розглянути докладніше, враховуючи нагальну потребу вітчизняної системи інклюзивної освіти у практико-зорієнтованих фахівцях.

Варіатизація та індивідуалізація інклюзивного навчального процесу відповідно до можливостей учнів з особливими освітніми потребами передбачають впровадження індивідуальних навчальних планів і програм, зміст яких визначається педагогами на основі даних спеціальних діагностичних досліджень. Використання педагогами широкого спектру засобів, методів і прийомів індивідуалізації навчального процесу дозволяє визначити оптимальний для кожного учня алгоритм засвоєння адаптованого змісту освіти, що сприяє максимальній реалізації його індивідуальних здібностей. Найбільш ефективними при цьому є активне, а не пасивне навчання, акцент на співпраці, а не на змаганні, розвиток критичного мислення, а не механічного запам'ятовування. При роботі зі школярами, які мають особливі освітні потреби, вчителі спираються на

спеціально розроблені комплекси завдань різної складності, які дозволяють урівноважити зміст навчального матеріалу та можливості дитини. Критерієм успішності в навчальній діяльності виступає відповідність завдань зоні найближчого розвитку дитини.

Індивідуалізація інклюзивного навчання полягає в адаптації навчального матеріалу, планів, посібників та методичних матеріалів відповідно до можливостей дітей з особливими освітніми потребами. Для цього вчителями в тісній співпраці з корекційними педагогами, соціальними педагогами і психологами створюються індивідуальні плани роботи з кожною такою дитиною. В плані чітко розписана індивідуальна освітня траєкторія учня, визначена послідовність тем, над якими він працюватиме, а також часові межі для роботи над кожною темою. Разом із тим, у випадку відставання дитини навіть від цього плану він своєчасно коригується, а причини відставання аналізуються та враховуються педагогом у подальшій роботі з дитиною.

Оскільки диференціація та індивідуалізація освітнього процесу об'єктивно є одними з найбільш складних і відповідальних педагогічних завдань, їм у санаторній школі приділяється особлива увага. Для цього вчителі постійно працюють над збагаченням свого методичного арсеналу, адже володіння широким спектром технологій і методик дозволить педагогу вільно їх комбінувати відповідно до запитів і рівня розвитку кожного учня з особливими освітніми потребами. Успішна реалізація індивідуального підходу до навчальної діяльності здійснюється завдяки використанню педагогами широкого спектру різнопланових методів і прийомів педагогічної допомоги дітям у засвоєнні програмного матеріалу: діалогів у парах, роботи з картками, складання та розв'язання кросвордів і ребусів, рольових ігор, методу висунення гіпотез та ін.

При підготовці індивідуальних завдань для дітей з особливими освітніми потребами педагог враховує особливості пам'яті, швидкість розумових операцій, психотип, стан здоров'я та психоемоційний стан учня. Завдання добираються таким чином, щоб учень не відчував себе відчуженим від загальної навчальної

діяльності класу, а виконував ті самі дії, що й інші школярі, тільки в особливому темпі та об'ємі. Підготовлені педагогом завдання орієнтовані на створення ситуації успіху та закріплення у дитини відчуття повного залучення до навчального процесу. Оскільки розробка комплексів індивідуальних завдань повинна ґрунтуватися на знанні навчальних проблем учнів, педагоги закладу проводять відповідну діагностику. Діагностичні дослідження спрямовані як на визначення загальних труднощів, з якими учні зустрічаються в навчанні, так і на виявлення складнощів з окремих предметів.

Особливого значення набуває підбір учителями індивідуальних завдань для домашньої роботи школярів. Учня з особливими освітніми потребами можуть пропонуватися як спеціальні вправи, так і вправи, запропоновані всьому класу. Але в останньому випадку дітям надається більш детальна інструкція та підтримка з боку вчителя. В ході експериментальної діяльності доведено доцільність застосування в роботі з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку, спеціальних електронних зошитів. Вони сприяють не лише оволодінню учнями програмним матеріалом, але і вдосконаленню їхніх умінь працювати за комп'ютером.

Серед методичних знахідок педагогів ефективним виявилось поєднання методів випереджального навчання та взаємодопомоги учнів, використання елементів технології «рівний – рівному». При цьому вчитель завчасно (тобто до початку запланованого розгляду теми на уроці) в індивідуальному режимі пояснює частину навчального матеріалу дітям з типовим розвитком, які потім на уроці консультуватимуть з окремих питань своїх однокласників. У такий спосіб досягається низка дуже важливих освітніх результатів. По-перше, діти з типовим розвитком засвоюють програмний матеріал на максимально можливому рівні, адже, як доведено психологами, найвищий рівень запам'ятовування інформації (близько 90%) досягається у випадку, коли людина передає та пояснює її іншим. По-друге, розширюються можливості сприйняття матеріалу дітьми з особливими потребами, оскільки взаємонавчання однокласників часто

успішно доповнює традиційну систему навчання. По-третє, для вчителя на уроці вивільняється резерв часу для надання додаткової допомоги школярам, які відчують труднощі при засвоєнні нового матеріалу. В рамках цього підходу вчителі часто використовують метод роботи школярів у парах, який є зручним в організаційному плані та ефективним з точки зору навчальних результатів.

Важливою у навчанні школярів з особливими освітніми потребами є також регуляція для них обсягу та кількості навчальних завдань. Педагогічно грамотне дозування матеріалу не лише допомагає реалізувати траєкторію навчальної діяльності дитини відповідно до її можливостей і зони найближчого розвитку, але й забезпечує здоров'язбережувальну функцію. При цьому вчителю доцільно використовувати різноманітні навчальні завдання, спрямовані на закріплення засвоєного матеріалу, адже більшість учнів з особливими освітніми потребами потребують додаткового часу для якісного оволодіння навчальною програмою.

Інклюзивний навчальний процес у санаторній школі Хортицької національної академії збагачено предметами реабілітаційного компоненту, вибірково-обов'язковими предметами, курсами за вибором і додатковими годинами. Завдяки цьому у змісті освіти передбачено можливості для вибору та реалізації кожним учнем власної освітньої траєкторії з урахуванням вимог державних стандартів. В основу навчальних програм закладені умови для оволодіння ключовими компетенціями, провідними видами діяльності, що дають учням широку орієнтацію в системі інтерсуб'єктних відносин, заохочуючи суб'єктну позицію кожного учасника інклюзивного освітнього процесу.

Відповідно до моделі інклюзивного навчання кожна дитина, незалежно від стану здоров'я, отримує повноцінну освіту, поступово соціалізується та інтегрується в суспільство. Велику роль у цьому відіграє не тільки спеціально організований навчально-виховний процес, але й посилення впливу мистецьких заходів на процес соціальної реабілітації дитини. У структурі закладу функціонує народний реабілітаційний театр «Інклюзив», вистави якого є важливим напрямом залучення школярів з особливими

потребами до соціальної взаємодії. На базі театру щороку проводиться Міжнародний інтеграційний фестиваль життєтворчості «Шлях до успіху», який передбачає створення рівних умов для соціальної інтеграції та реалізації творчих здібностей дітей з особливими потребами незалежно від індивідуальних можливостей здоров'я. В рамках фестивалю мистецтво виступає дієвим каталізатором психосоціального та особистісного розвитку дитини з особливими потребами, реалізації її потенціалу, компенсації існуючих обмежень життєдіяльності. Проєкт передбачає проведення 3 грудня (до Міжнародного дня людей з інвалідністю) презентації творчих колективів, а 1 червня (до Міжнародного дня захисту дітей) – урочистого відкриття Міжнародного інтеграційного фестивалю життєтворчості «Шлях до успіху».

Отже, проходження студентами Хортицької національної академії фахової практики на базі санаторної школи, як структурного підрозділу закладу, а також на базі інших загальноосвітніх шкіл з інклюзивною формою навчання Запорізького регіону, є провідним чинником формування готовності майбутніх спеціалістів до успішної реалізації завдань розбудови інклюзивної освіти. Завдяки цьому випускники Хортицької національної академії (бакалаври і магістри у галузі початкової освіти, соціальної роботи, практичної психології) досить швидко працевлаштовуються в інклюзивних закладах освіти, без додаткових труднощів проходять адаптаційний етап на першому робочому місці і впевнено працюють з усіма категоріями дітей з особливими освітніми потребами, маючи для цього достатній досвід проходження різних видів фахової практики протягом усього періоду здобуття вищої освіти.

Висновки. Проаналізований інноваційний досвід Хортицької національної академії щодо

підготовки кадрів для системи інклюзивної освіти України дозволяє резюмувати, що пріоритетами навчання майбутніх фахівців мають бути набуття ними ґрунтовних психолого-педагогічних знань про специфіку розвитку дітей з різними нозологіями, про релевантні корекційно-педагогічні методики і технології у роботі з ними, розвиток у студентів здатності критично та креативно мислити, володіти комунікативними компетенціями, демонструвати когнітивну гнучкість, соціальну відповідальність, управлінську та емоційну компетентність, готовність вчитися впродовж життя. Особливе значення для становлення компетентного фахівця має якісна організація його практичної підготовки, спрямованої на формування готовності успішно працювати в інклюзивних закладах освіти різних типів, з усіма категоріями дітей, які мають психофізичні порушення. Для професійного становлення кожного студента не тільки як вузького спеціаліста, а й як сучасного компетентного педагога, здатного комплексно впливати на навчання, виховання і всебічний розвиток дитини, пріоритетним є формування у фахівців активної життєвої позиції, високого рівня громадянської свідомості, готовності вирішувати будь-які професійні завдання інноваційного типу. Завдяки оволодінню ключовими фаховими компетенціями випускники Хортицької національної академії відповідають соціальним запитам стейкхолдерів і громад, всебічно спрямовуючи свій високий професійний потенціал на наближення вітчизняної системи інклюзивної освіти до європейських стандартів гуманістичного суспільства, відкритого для всіх громадян і відповідального за ті категорії дітей та молоді, які потребують додаткової підтримки в освітньо-соціалізаційному процесі.

Література

- Бондар В. І. Освітня інтеграція дітей з особливостями розвитку в розвинених країнах світу (кінець ХХ ст.). *Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. № 23. С. 18–22.
- Засенко В. В. Спеціальна освіта: стан і пріоритети розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2010. Вип. 1. С. 4–7.

- Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. Київ : Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 274 с.
- Синьов В. М. Методологія та теорія досліджень в галузі дефектології. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна*. 2010. Вип. 15. С. 7–9.
- Шевцов А. Г. Освітні основи реабілітології : монографія. Київ : «МП Леся», 2009. 483 с.
- Шеремет М. К. Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі. *Логопедія*. 2011. № 1. С. 3–5.
- Шульженко Д. І. Методологія інклюзивної форми освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2017. Вип. 33. С. 107–117.
- Inclusion and education: ALL MEANS ALL: GLOBAL EDUCATION MONITORING REPORT / Paris : UNESCO, 2020. 424 p.

References

- Bondar, V. I. (2013). Educational integration of children with special needs in developed countries of the world in the second half of the 20th century. *Scientific journal of National Pedagogical Dragomanov University. Series 19. Corrective pedagogy and special psychology*. Edition 23. 18–22 (ukr).
- Zasenko, V. V. (2010). Special education: situation and priorities of development. *Education for persons with special needs: ways of development*. Edition 1. 4–7 (ukr).
- Kolupayeva, A. A., & Savchuk, L. O. (2011). Children with special educational needs and organization of their education. Kyiv: «АТОПОЛ» (ukr).
- Synov, V. M. (2010). Methodology and theory research in the field of defectology. *Collection of scientific works of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University. Series: Socio-pedagogical*. Edition 15. 7–9 (ukr).
- Shevtsov, A. H. (2009). Educational basics of rehabilitology. Kyiv: «MP Lecia» (ukr).
- Sheremet, M. K. (2011). The main trends in the modernization of the training of correctional teachers in terms of reforming the education sector. *Logopedics*. Edition 1. 3–5 (ukr).
- Shulzhenko, D. I. (2017). Methodology of inclusive education. *Scientific journal of National Pedagogical Dragomanov University. Series 19. Corrective pedagogy and special psychology*. Edition 33. 107–117 (ukr).
- Inclusion and education: ALL MEANS ALL: GLOBAL EDUCATION MONITORING REPORT (2020). Paris: UNESCO (eng).

СИСТЕМНО-ИНСТИТУЦИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЗАВЕДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО РЕАЛИЗАЦИИ НАЦИОНАЛЬНЫХ ПРИОРИТЕТОВ КАДРОВОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

Валентина Нечипоренко, доктор педагогических наук, профессор, ректор, Хортицкая национальная учебно-реабилитационная академия, Запорожье, Украина, e-mail: info@khnnra.zp.ua

В статье осуществлен комплексный анализ системно-институциональных основ и содержательно-методической специфики деятельности заведения высшего образования по подготовке квалифицированных кадров для инклюзивной общеобразовательной практики, активно распространяющейся в Украине в рамках реформы по развитию Новой украинской школы. На примере опыта Хортицкой национальной учебно-реабилитационной академии раскрыты возможности оптимизации деятельности заведения высшего образования как ресурсно-методического центра по проблемам инклюзивного обучения детей и молодежи с особыми образовательными потребностями. Конкретизированы направления системной имплементации

национальных приоритетов кадрового обеспечения инклюзивного общеобразовательной практики при подготовке специалистов по направлениям «Начальное образование», «Специальное образование. Логопедия», «Социальная работа», «Психология», «Физическая терапия. Эрготерапия» путем использования в учебном процессе инновационных методик и технологий, реализации комплексно-междисциплинарного подхода к подготовке специалистов, обеспечения их многопрофильной готовности к работе над мультиотраслевыми проектами в междисциплинарных командах, к оказанию каждому ребенку с особыми образовательными потребностями индивидуализированной помощи для интенсификации его социально-коммуникативного развития, адекватного освоения социальных ролей, усвоения общественно значимых коммуникативных норм. Рассмотрено значение профессиональной практики для ознакомления будущих специалистов со спецификой реализации структурно-функциональной модели инклюзивного образования на системно-институциональном уровне и для приобретения актуального опыта работы с различными категориями детей с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: инклюзивное обучение, дети с особыми образовательными потребностями, кадровое обеспечение системы инклюзивного образования, ресурсно-методический центр по инклюзивному образованию, Новая украинская школа.

SYSTEMIC AND INSTITUTIONAL ACTIVITIES OF A HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT TO IMPLEMENT NATIONAL PRIORITIES FOR STAFFING INCLUSIVE GENERAL EDUCATIONAL PRACTICE

Valentyna Nechyporenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Rector, Khortytsia National Educational Rehabilitation Academy, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail: info@khnnra.zp.ua

The article specifies the directions in the systemic implementation of national priorities in the staffing support for inclusive general educational practice as part of the training in the following specialties: "Special education. Speech Therapy", "Primary Education", "Social Work", "Psychology", "Physical Therapy, Occupational Therapy". Such training is accomplished through the use of innovative methods and technologies in the educational process, implementation of a comprehensive interdisciplinary approach to training, ensuring their readiness to work on diversified projects in interdisciplinary teams, to provide individualized assistance for each child with special educational needs in order to intensify his/her social and communicative development, relevant acquisition of social roles and socially significant communicative norms. The study considers the importance of professional practice so that future specialists could learn all the aspects related to the implementation of structural-functional model of inclusive education at the system-institutional level and gain relevant experience in working with different categories of children with special educational needs. Based on the example of secondary boarding school of I-III degrees of Khortytsia National Academy, the importance for the practice base of future specialists was established to comply with the following organizational and methodological requirements: successful provision of variatization and individualization of inclusive educational process taking into account the capabilities of students with special educational needs; strengthening the socialization potential of the educational institution; implementation of a team approach to psychological and pedagogical support of children with special educational needs; promoting positive psychological microclimate in inclusive children's groups, active self-realization of each student in socially significant activities.

Key words: inclusive education, children with special educational needs, staffing support of the inclusive education system, resource-methodical center for inclusive education, New Ukrainian School.

Стаття надійшла до редакції / Received 05.10.2020

Прийнята до друку / Accepted 13.11.2020

Унікальність тексту 96,7 % (Unicheck ID 1007278577)

©Нечипоренко Валентина Василівна, 2020

РОЗДІЛ 4. СОЦІАЛЬНА РОБОТА CHAPTER 4. SOCIAL WORK

DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3-15>

УДК : 316.614.4

Олександра Степанівна Козарик
кандидат педагогічних наук, доцент,
Хортицька національна академія,
м. Запоріжжя, Україна
zarytska_vv@ukr.net

ПРОЦЕСУАЛЬНО-ТЕХНОЛОГІЧНІ СКЛАДОВІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ ОСОБИСТОСТІ З ПОЗИЦІЇ СУБ'ЄКТНО-ВЧИНКОВОГО ПІДХОДУ

У науковій статті з позиції сучасного погляду на соціалізацію сучасної особистості проаналізовано підходи окремих дослідників до трактування понять «соціалізація», «особистість», «соціалізація особистості». Погоджуючись з думкою дослідників про важливу роль суспільства в соціалізації особистості, в статті надається перевага аналізу реальних і потенційних можливостей самої особистості у її соціалізації. Обґрунтовується двобічність соціалізаційного процесу; розкриваються основні напрямки соціалізації особистості; характеризується переваги і недоліки суб'єкт-суб'єктного підходу до соціалізації особистості; обґрунтовуються переваги суб'єктно-вчинкового підходу як найбільш вдалого для реалізації соціалізаційного процесу. Процес соціалізації осмислено в контексті його технологічності, виділено три технологічні складові соціалізації сучасної особистості: етапність, послідовність та складність.

Ключові слова: соціалізація, особистість, соціалізація особистості, самосоціалізація особистості, соціалізаційний процес, суб'єкт-суб'єктний і особистісно-вчинковий підходи до соціалізації особистості, технологічність, технологічні складові.

Вступ. Розвиток людства стає все динамічнішим, а ідеї, знання, технології змінюються швидше, ніж одне людське покоління. У цьому процесі поступово формується новий тип людини – «інноваційна людина» (Кремень, 2006, с. 6) – людина, яка знаходиться у постійному розвитку та навчанні, для якої інноваційність стає сутнісною рисою способу життя. Відповідно змінюються механізми соціалізаційних процесів, набуваючи додаткових характеристик: гнучкості, адаптивності та готовності до змін. Зберігаючи ключові філогенетичні етапи, соціалізаційний процес індивідуалізується та все у більшій мірі стає залежним від конкретного суб'єкта, соціальних умов його розвитку, здатності діяльнісно впливати на якісні результати свого життя, його життєтворчість (Маврін, 2019, 2020).

Соціалізація сучасної особистості, як зазначає Т. Волфовська (2006, с. 98–100), відбувається шляхом розвитку у неї

комунікативних стратегій, способів взаємодії у суспільстві, способів підвищення соціально-адаптивних можливостей як особистості. Залежно від цього особистість будує свою поведінку, спілкування і різні форми взаємодії з іншими людьми. З цього приводу, наприклад, Дж. Равен (2002) зазначає, що особистість, яка зорієнтована на продуктивну та ефективну взаємодію з іншими, має демонструвати високий рівень ініціативи і сформованості ціннісної складової особистості. Так, зокрема, М. Хьюстон (2004, с. 358) розглядає чотири основні ознаки, які вказують на діяльну активізацію особистості, її вихід за межі власного інтересу, прояв готовності до конструктивної взаємодії з іншими: погляди особистості на міжособистісні стосунки, її індивідуальні відмінності в орієнтаціях на просоціальність, індивідуалізм і суперництво; уявлення про поведінку іншого; специфічні риси людських стосунків, зокрема, такі як відданість,

довіра; соціальні норми: рівність, взаємність, справедливість. К. Альбуханова-Славська (1981), досліджуючи розвиток особистості у процесі її життєдіяльності, робить акцент на узгодженні активності особистості з формами її власної діяльності, що позитивно впливає як на соціальний розвиток, так і на саморозвиток загалом, на самореалізацію у суспільстві. Сучасні вітчизняні науковці, зокрема В. Татенко (2015), В. Шульга (2013), за основу у соціалізаційному процесі ставлять суб'єкт-суб'єктні стосунки між суб'єктами взаємодії і розкривають у зв'язку з цим сутність та зміст суб'єктно-вчинкового підходу. Саме цей підхід до аналізу соціалізаційних процесів дає можливість розглянути сучасну особистість як осередок справжньої творчості нових форм і якостей психічного. Адже, за твердженням В. Роменця (2006), засновника української школи психології вчинку, вчинок – це не будь-яке, а обов'язково усвідомлене, відповідальне, вільне творче діяння. Саме засобами вчинку особистість діяльнісно реалізує способи унікального автентичного буття та постає перед суспільством як непересічна вільна соціокультурна особистість та індивідуалізована неповторність.

Науковий розгляд процесу соціалізації з позиції суб'єктно-вчинкового підходу актуалізує проблему технологічного осмислення складових цього процесу, усвідомлення та обґрунтування механізмів розвитку інноваційної особистості, здатної до життєтворчості в умовах мінливого глобалізованого простору. Саме недостатня розробленість означеної проблеми спонукала нас до наукового пошуку, **метою** якого ми визначили: на основі аналізу підходів сучасних науковців до проблеми соціалізації особистості та власної наукової рефлексії розкрити процесуально-технологічні складові соціалізаційного процесу та виокремити критерії оцінювання рівня соціалізованості сучасної особистості (як самою особистістю, так і іншими людьми, з якими вона взаємодіє).

У процесі дослідження нами були використані такі **методи дослідження**: для обґрунтування окремих процесуально-технологічних складових соціалізації з позиції суб'єктно-вчинкового підходу був здійснений

теоретичний аналіз, узагальнення та систематизація наукових досліджень сучасних фахівців з проблем соціалізації особистості. Екстраполяція та диференціація показників соціалізованості дозволила сформулювати перелік базових критеріїв оцінювання рівня соціалізованості особистості як самою особистістю, так і людьми, з якими вона спілкується і взаємодіє.

Теоретичний аналіз підходів до визначення сутності процесу соціалізації. Розгляд поняття «особистість» як стійкої системи соціально-значущих рис, що характеризують індивіда як члена того чи іншого суспільства чи спільноти; як індивідуального носія цих рис, як вільного і відповідального суб'єкта свідомої волевої діяльності (Філософський словник, 1986, с. 313), дозволяє нам розуміти особистість у єдності її унікальних ціннісних орієнтацій, нахилів, ідейних спрямованостей, ступенів її творчих проявів. Саме тому одне і те ж за своїми об'єктивними ознаками соціальне середовище, по-різному оцінене і усвідомлене особистістю, спричинює абсолютно різні дії особистості. Найновіші дослідження, які вивчають особистість у розвитку протягом її життєвого шляху («Ціннісна складова», 2020), демонструють, з одного боку, її стійкість, а з іншого – пластичність і здатність до само змін, що має велике значення для соціального розвитку і саморозвитку, а також її практичної діяльності.

Соціалізація, згідно з філософським словником (1986, с. 603), трактується як процес засвоєння індивідом норм і цінностей, а також певної системи знань, які дозволяють йому функціонувати в якості повноправного члена суспільства. Проте зазначимо, що цей термін у сучасній науковій літературі не має єдиного тлумачення. Він розглядається з позицій різних наукових дисциплін: із точки зору педагогіки (у контексті феномену соціального виховання), із точки зору формування особистості у психології, становлення суб'єкта соціальної взаємодії у соціології тощо. Узагальнено ми розрізняємо три основні напрямки дослідження соціалізаційної проблематики у науковій літературі.

Перший напрямок – соціально-філософський – наголошує на збереженні

стабілізації суспільних відносин при їх засвоєнні і на активізації комунікативних впливів, завдяки яким відбувається апробація різноманітних соціальних ролей і формується соціальне «Я».

Другий напрямок – соціально-психологічний, в межах якого аспект соціалізації розглядається в площині включення особи в багатоманітні суспільні відносини, відтворення і засвоєння соціального досвіду і зв'язків, які сприяють активному перетворенню середовища.

Третій напрямок – соціально-педагогічний, особливість якого полягає у спробах розглядати соціалізацію як процес, який відображає хід соціального розвитку особистості в конкретному соціокультурному середовищі для становлення конкретного соціального типу. Відповідно соціалізація рефлексується як багатофакторний та надзвичайно складний процес опанування індивідом людських якостей і властивостей, спрямованість яких визначає конкретна соціальна ситуація. З позиції цього підходу важливо враховувати, що в ході соціалізації особистість бере активну участь у процесах самоперетворення у середовищі, що змінюється. Ступінь її участі визначає темп соціалізації, а спрямованість залежить від їхньої соціальної значущості. О. Беспалько на основі аналізу різних підходів і напрямків соціалізації робить висновок про те, що особистість тільки на перших етапах розвитку обмежена рамками соціуму. Згодом відбуваються активні процеси його розширення, пошуку свого місця в ньому, корекції відносин, самоорганізації індивідуального простору (2009, с. 18).

Обираючи соціально-педагогічну основу для аналізу та трактування сутності і змісту поняття «соціалізація», ми дотримуємося розуміння, що у загальному вигляді воно представляє собою «процес послідовного входження індивіда в суспільне життя, що супроводжується засвоєнням та відтворенням суспільного досвіду внаслідок взаємодії людини зі стихійно або цілеспрямовано створюваними умовами життя на всіх її вікових етапах» (Беспалько, 2009, с. 17). Відповідно, сутність і зміст процесу соціалізації зумовлені соціально-економічним станом та соціально-культурною ситуацією у суспільстві. Соціалізаційний процес характеризується

двобічністю: з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду того суспільства, спільноти чи групи, до якої належить, а з іншого – активне відтворення індивідом набутого досвіду соціальних зв'язків за рахунок його діяльності. Виходячи з двобічності процесу соціалізації, О. Беспалько (2009) виділяє п'ять основних підходів до усвідомлення сутності поняття «соціалізація»:

1) соціологічний підхід аналізує процес соціалізації через трансляцію культури від покоління до покоління, як загальний механізм успадкування, що охоплює як стихійні впливи середовища, так і організовані, зокрема виховання і освіту;

2) факторно-інституціональний підхід трактує соціалізацію як гнучку множинність факторів, інститутів та агентів соціалізації (на противагу жорсткій ієрархічній системі);

3) інтеракціоністський підхід – соціалізація розглядається як важлива детермінанта і передбачає міжособистісну взаємодію, спілкування, без яких неможливе становлення особистості;

4) інтеризаційний підхід розглядає соціалізацію як засвоєння особистістю норм, цінностей, установок системи внутрішніх регуляторів та норм поведінки;

5) інтраіндивідуальний підхід розглядає поняття соціалізації через феномен творчої самореалізації особистості.

Усі ці п'ять підходів до розуміння сутності поняття «соціалізація» відображають певний аспект соціалізації, а не соціалізаційний процес загалом, тому у практичній роботі фахівця з соціальних проблем усі п'ять аспектів соціалізації особистості слід розглядати у сукупності, організовуючи відповідну участь суб'єктів у соціалізаційних процесах різного характеру відповідно до віку. Окрім цього, на наше переконання, ключове значення у загальному процесі має бути надано саме *суб'єктно-вчинковому підходу*, як такому, який найглибше розкриває інноваційно-соціалізаційні ресурси суб'єкта. Адже соціальне оточення індивіда часто є неоднозначним і характеризується як позитивними, так і негативними впливами на його соціальний розвиток та формування

просоціальної моделі життєздійснення. Це вимагає від нього усвідомленої реалізації способів активної соціалізації, такої організації життя з урахуванням особливостей віку, щоб несприятливе соціальне оточення не заважало формуванню високого рівня соціалізованості.

Технологічні складові соціалізації особистості. Відповідно до ролі самої людини у процесі соціалізації науковцями усвідомлені дві позиції: «суб'єкт-об'єктна» (підкреслює пасивну позицію особи щодо зоншніх впливів) та «суб'єкт-суб'єктний» (активність особи виражена не тільки у її адаптованості до умов оточення, а у її впливі на свої життєві обставини і на саму себе). На основі аналізу методологічних основ соціалізації особистості ми дійшли висновку, що в межах гуманістичної соціально-педагогічної парадигми науковці, переважно, дотримуються принципу суб'єкт-суб'єктної взаємодії як пріоритетного. Проте, проведені В. Татенко (2015), В. Шульгою (2013) та ін. дослідження засвідчили, що суб'єкт-суб'єктної взаємодії для успішної соціалізації особистості недостатньо, бо соціалізованою слід вважати особу, яка не просто володіє потрібним набором соціально значущих властивостей, а таку, яка здатна знаходити і утримувати розумний пріоритет свободи над покорою, творення – над запозиченням, яка спроможна долати егоцентризм і виявляти вчинкове (морально-творче) ставлення до інших не так, як до засобу, а, насамперед, так, як до своєї життєвої мети. Принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії обмежується загальними міркуванням про об'єктивне ставлення однієї людини до іншої чи певної соціальної групи до цієї людини. Розмірковуючи над особливостями суб'єкт-суб'єктної взаємодії, її позитивними сторонами і недоліками, відзначимо декілька позицій. По-перше, суб'єкт-суб'єктний підхід не дає можливості чітко визначити момент, з якого можемо говорити про початок соціалізаційного процесу. Більшість науковців вважають, що суб'єктом соціалізації людина стає тоді, коли в неї формуються свідомість, самосвідомість, Я-образ, Я-концепція, воля та ін. Однак має право на існування і така думка, згідно з якою соціалізація починається ще до народження дитини і взаємодія уже відбувається ще до

народження дитини в утробі матері, коли починається її рухова активність у спілкуванні з матір'ю. Особливості цієї активності позначаються на активності дитини після її народження на усіх наступних етапах її життя. По-друге, особистість як суб'єкт свого життя і учасник процесу своєї ж соціалізації зазнає постійних і якісних змін. Ці зміни не завжди можливо вчасно скоригувати, що може спричинювати перехід суб'єкт-суб'єктної взаємодії у суб'єкт-об'єктну, об'єкт-суб'єктну та ін. У цьому випадку теж складно визначити долю внеску у цю взаємодію самого суб'єкта. По-третє, важко прослідковується узгодженість суб'єкт-суб'єктної взаємодії між індивідом та іншими учасниками процесу соціалізації на різних етапах соціального життя суб'єкта соціалізації. Наголосимо, що вище названі особливості суб'єкт-суб'єктного підходу до соціалізації засобами певних форм взаємодії самі по собі можна вважати прийнятними, якщо вони соціально-позитивні. Проте, оскільки чітко не визначено внесок кожного учасника у соціальний процес і його результативність, то соціалізуючі взаємодії можуть носити і асоціальний, і антисоціальний характер. Саме тому при розгляді феномену соціалізації має бути врахований вчинковий (морально-творчий) аспект, завдяки якому стає очевидним просоціальний сутнісний зміст соціалізації.

Окрім цього, очевидною постає задача технологізації цього процесу, яка дасть можливість суб'єкту усвідомлено будувати соціалізаційну стратегію та здійснювати самосоціалізацію (тут ми розуміємо: активність особистості, спрямовану на усвідомлений саморозвиток просоціальних властивостей та опанування технологічними картми вчинків з врахуванням соціокультурної ситуації та віку). Зазначимо, що у відомих теоріях соціалізації особистості, зокрема теорії особистісних конструктів Ж. Піаже та Л. Кольберга, адаптивній концепції соціалізації Дж. Дьюї, феноменологічній теорії особистості К. Роджерса, гуманістичній теорії особистості Е. Фромма, теорії самоактуалізації А. Маслоу, соціокультурній теорії особистості К. Хорні та інших, є спроби виокремлення етапів, стадій, рівнів

соціалізаційного процесу. Вони є неоднорідними і неоднозначними як за назвою, так і за періодами, адже за основу беруться ключові, на думку автора певної теорії, критерії, за якими здійснюється класифікаційний опис. Наприклад, за параметром «характер перебігу» виділяють: стихійний, відносно керований, соціально керований, самокерований процес соціалізації; за параметром «трудова діяльність» виділяють: за характером ставлення до трудової діяльності, вікові, трудові та посттрудова стадії соціалізації тощо. При чому більшість дослідників соціалізаційний процес розглядає як типовий процес, для якого характерною є схожість ознак для певних вікових або соціальних груп, які мають тотожні соціальні статуси і який відбувається у споріднених соціокультурних умовах. Проте, на нашу думку, рефлексії сутності соціалізаційного процесу з позиції суб'єктно-вчинкового підходу дають можливість уніфікувати технологічні складові процесу соціалізації, не заглиблюючись у специфіку конкретної ознаки: професійного профілю, віку, суспільного статусу тощо. Отже, під *технологічністю процесу соціалізації* розуміємо сукупність виражених ознак процесуальності (*технологічних складових*), які охоплюють такі показники, як: етапність, послідовність та складність.

Виходячи із позицій суб'єктно-вчинкового підходу до соціалізації особистості виділимо *вкрай важливий перший етап цілеспрямованої роботи з соціалізації індивіда* – глибоке вивчення індивідуальних можливостей, особливостей кожного індивіда, враховуючи і розвиваючи які можна соціалізувати особистість на рівні її віку. Зокрема, В. Татенко (2015) стверджує, що сама людина як особистість є носієм здатності до соціалізації і треба тільки виявити рівень її здатностей, які є її внутрішнім ресурсом незалежно від умов соціального середовища. Вона називає п'ять основних характеристик людини як носія здатності до соціалізації і дає їм відповідну аргументацію:

1. Схильність, готовність до соціалізації. Людський організм з самого початку свого життя є носієм здатності-схильності-готовності до набуття власне людських властивостей і цьому

не можуть завадити навіть найкращі соціалізуючі проекти.

2. Активність, зацікавленість, ініціативність і комунікативні зв'язки. Свою суб'єктно-авторську активність і зацікавленість у тому, щоб стати соціалізованою особистістю, людина виявляє шляхом ініціації комунікативних контактів з носіями соціального досвіду, його привласнення, накопичення, індивідуалізації, інтерпретації, апробації та впровадження у власну практику індивідуального і суспільного життя.

3. Носій власного соціального досвіду. Індивід з раннього дитинства нарощує суб'єктивний соціальний досвід, оволодіває цікавими для нього цінностями, смислами, компетенціями та видами практики.

4. Потенціал індивіда. Потенціал індивіда як суб'єкта соціалізації проявляється у його спроможності і готовності прилучатися до соціалізації інших людей, що теж сприяє удосконаленню його розвитку як члена суспільства.

5. Здатність до самореалізації. Людина не залишається у будь-якому випадку пасивною у процесі соціалізації, а виявляє певну активність, будучи її суб'єктом, об'єктом і навіть жертвою, бо хоче відповідати вимогам, очікуванням соціуму; певною мірою протистояти соціуму, якщо того вимагають якісь обставини; уникати або долати певні перешкоди, щоб не стати жертвою обставин; намагається наблизити свій «наявний образ «Я» до образу «бажаного «Я»».

Разом з тим у вище викладеній сукупності складових соціалізації особистості мова йде про характеристики самої особистості як такої, що дуже важливо, але недостатньо, бо ця сукупність може мати як позитивні, так і негативні сторони. Втім соціалізованою особистістю вважається та, яка здійснює позитивні вчинки у тому соціальному середовищі, до якого належить. Це означає, що головні функції людини як суб'єкта соціального життя треба розглядати у тісному взаємозв'язку з формами діяльності суб'єкта соціалізації. Наприклад, якщо особистість проявляє певну активність, то куди ця активність спрямована, яка від неї користь даній особистості і оточуючим її людям, чи не зашкодять її вчинки

іншим, чи сприятимуть її подальшому соціальному розвитку і її соціальному статусу у тому соціальному середовищі, до якого вона входить. У зв'язку з цим, на нашу думку, соціалізованість особистості мусить визначатися сукупністю позитивних вчинків у сприйнятних формах їх прояву, коли відбувається не тільки подальший соціальний розвиток особистості, а й збагачується навколо неї соціальне середовище. За таких умов навколо особистості формується позитивна думка, складаються позитивні взаємостосунки, організовується продуктивна співпраця. Все це в сукупності і визначає **другий етап** цілеспрямованої соціалізації особистості. Соціалізованість особистості на цьому етапі має оцінюватися за такими, на наш погляд, базовими показниками, як:

1) ставлення особистості до інших людей. Цей показник включає такі складові: толерантне ставлення до інших людей, знання реальних і потенційних можливостей своїх та інших людей для забезпечення успішної співпраці, знання про ставлення інших людей до себе;

2) здатність особистості до самоконтролю у спілкуванні і взаємодії з іншими людьми. Цей показник включає такі складові: усвідомлення особистістю того, що їй потрібно робити, навіщо це робити саме зараз, як зробити найкраще в даних умовах за відведений час;

3) здатність до конструктивних, обґрунтованих вчинків. Цей показник включає такі складові: необхідність збалансованого врахування своїх можливостей і можливостей інших людей для успішної співпраці в даних умовах за відведений час.

Третій етап технології соціалізації сучасної людини визначає ступінь здатності особистості до здійснення вчинків. Дослідження науковцями практичної діяльності людей різного віку дають підстави стверджувати, що на основі вивчення якостей і здатності обох сторін взаємодії, виходячи з мети вчинку, його можливого змісту і передбачуваного результату, вибудовуються конкретні соціалізаційні технології. Залежно від зазначених умов ми виділяємо чотири рівня складності здійснення особистістю вчинку.

Перший рівень. Якщо вчинок, конкретна робота нова за змістом для особистості, то технологія вироблення вчинку така: завдання (що робити) – мотивація (навіщо це робити) – технологія (як це робити і в якій послідовності виконувати конкретні дії) – результат і його аналіз – оцінка вчинку, роботи. Сам процес зовнішньої організації здійснення вчинку, дії, взаємодії проводиться за такою технологією: пояснення – мотивація, спрямована на забезпечення бажання виконувати необхідні дії, – демонстрація – супровід – періодичний нагляд та допомога при необхідності – аналіз якості роботи, дотримання часових меж, обсягу роботи за витрачений час в даних умовах – оцінка роботи, взаємодії.

Другий рівень. Чим старша особистість за віком і більш ширшим соціальним досвідом, тим технологічний процес стає складнішим, розширюючи спектр можливих рішень щодо реалізації вчинку. Узагальнено він може бути представлений так: пояснення змісту роботи – мотивація її цінності – періодичний нагляд (контроль) за ходом роботи – аналіз якості роботи – оцінка результату роботи.

Третій рівень. Якщо соціальний досвід, рівень знань, умінь особистості і її взаємодії з іншими людьми не викликає сумнівів, то технологія роботи у конкретному випадку може виглядати так: завдання – мотивація його цінності – визначення часу на виконання – аналіз результативності роботи через визначений час – оцінка роботи.

Четвертий рівень. Результативність вчинку, виконаної роботи одноосібно чи у співпраці з іншими людьми буде залежати від спроможності врахування можливостей особистості і суб'єктів взаємодії з нею, реальних часових меж, соціальних умов та інших передумов, які суттєво впливають на результативність роботи.

Для рефлексії ефективності соціалізаційного процесу особистості має здійснюватись оцінка за визначеними показниками. О. Безпалько (2009) пропонує користуватися як мінімум двома групами показників: 1) за лінійною логікою нарощування просоціальних орієнтацій під впливом соціуму;

2) за нелінійною логікою, коли на визначення цілей, умов, засобів на сам процес соціалізації, на оцінку його результатів впливає суб'єктивний чинник – особиста думка, ставлення того, хто соціалізується чи кого соціалізують. З одного боку, це може порушувати налагоджену систему соціалізації, а з іншого – є передумовою її оновлення, вдосконалення і розвитку (с. 51). Результативність процесу соціалізації Т. Алексєнко (2007) відрізняє в контексті суб'єкт-об'єктних міжособистісних взаємин (як правило сформованість певних рис особистості) та суб'єкт-суб'єктних (розвиненість певних необхідних зданостей). Оскільки концептуальні підходи до розуміння соціалізації є визначальними для формулювання критеріїв оцінки результативності процесу соціалізації особистості, то з позиції суб'єктно-вчинкового підходу результат вбачаємо, як: здатність особистості усвідомлено розбудовувати соціалізаційну стратегію з врахуванням запитів сучасного соціуму, а також здійснювати позитивну самосоціалізацію протягом життя, під якою розуміємо активність особистості, спрямовану на усвідомлений саморозвиток просоціальних властивостей та опанування технологічними картми вчинків з врахуванням соціокультурної ситуації та віку.

Загальна технологія реалізації соціалізаційного процесу більш виразно представлена у таблиці 1.

Вище викладені дослідження науковців і автора статті дозволяють зробити висновок про те, що попри різні впливи на особистість соціального середовища і людей, з якими спілкується та взаємодіє особистість, провідним, визначальним фактором її соціалізації виступає сама особистість і її власні вчинки, здійснюючи, аналізуючи і оцінюючи які вона спроможна сама сформувати певний рівень своєї соціалізованості. Інші ж люди можуть визначати рівень її соціалізованості як особистості за такими, на наш погляд, базовими критеріями, як: 1) ставлення до особистості інших людей; 2) здатність особистості до самоконтролю у спілкуванні і взаємодії; 3) здатність особистості до

конструктивних, обґрунтованих вчинків. На нашу думку, високий рівень соціалізованості особистості дозволяє людині почувати себе впевнено, мати власну думку, займати власну позицію у суспільстві, почувати свою значущість серед інших людей, відчувати повагу до себе оточуючих людей. В таких умовах особистість може успішно вчитися, працювати, бути внутрішньо незалежною, доброзичливою, здатною у кожній людині знаходити позитивні якості, за які їх поважати, цінувати, викликаючи цим повагу до себе. Соціалізована особистість відзначається і тим, що здатна раціонально розподіляти час, кошти, фізичні та інтелектуальні сили, переборювати труднощі на шляху досягнення соціально значущих цілей у житті.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У сучасних умовах розвитку суспільства вчасна соціалізація особистості є надважливою складовою суспільного життя кожної людини як особистості у будь-якому віці. Людина як суб'єкт свого соціального розвитку живе у певному соціумі, то вона і проявляє себе в ньому певним чином, несе певну відповідальність за себе і свої вчинки. Проте соціалізуючі взаємодії не завжди є позитивними та інколи мають асоціальний і антисоціальний характер. Саме тому при розгляді феномену соціалізації обов'язково має враховуватись вчинковий (морально-творчий) аспект, завдяки якому стає очевидним просоціальний сутнісний зміст соціалізації. Вчинкова складова діяльності особи і визначає ступінь її соціалізованості, найвищим з яких має бути розвинена здатність до усвідомленої розбудови соціалізаційної стратегії з врахуванням запитів сучасного соціуму та здійснення позитивної самосоціалізації протягом життя.

Оскільки процес соціалізації має явні ознаки процесуальності (поступового накопичення кількісних та якісних змін), то виявляється можливим науковий розгляд з позиції його технологічності. Нами були виявлені такі уніфіковані технологічні складові процесу соціалізації:

Таблиця 1

Етапи реалізації соціалізаційного процесу

Мета: розвиток здатності особистості на основі сформованих у неї особистісно-значущих властивостей виявляти вчинкове (морально-творче) ставлення до оточуючих.			
Методологічна основа: суб'єктно-вчинковий підхід; теорія життєтворчості особистості.			
Визначальні фактори соціалізації: особистість і її власні вчинки, здійснюючи, аналізуючи і оцінюючи які, вона спроможна сама сформувати певний рівень своєї соціалізованості.			
I етап соціалізаційного процесу	Мета: глибоке вивчення індивідуальних соціалізаційних ресурсів людини. Показники: Схильність, готовність до соціалізації. Активність, зацікавленість, ініціативність і комунікативні зв'язки. Носій власного соціального досвіду. Потенціал індивіда. Здатність до самореалізації.		
II етап соціалізаційного процесу	Мета: розвиток базових властивостей особистості для успішної реалізації соціалізаційного процесу. Показники:		
	Ставлення особистості до інших людей	Здатність особистості до самоконтролю у спілкуванні і взаємодії з іншими людьми	Здатність до конструктивних, обґрунтованих вчинків
	Наявність якостей:	Усвідомлення:	Збалансоване врахування:
	1. Толерантне ставлення до інших людей. 2. Знання реальних і потенційних можливостей своїх та інших для співпраці. 3. Знання про ставлення інших до себе.	1. Що робити самому чи з іншими людьми. 2. Навіщо це робити. 3. Як зробити найкраще в цих умовах і з цими людьми.	Збалансоване врахування своїх можливостей і можливостей інших для успішної співпраці в даних умовах за відведений час.
III етап соціалізаційного процесу	Мета: здійснення особистістю вчинків з урахуванням їхньої мети, змісту та результату. Технологічні карти вчинків:		
	Перший рівень складності	Другий рівень складності	Третій рівень складності
	Четвертий рівень складності	завдання (що робити) – мотивація (навіщо це робити) – технологія (як це робити і в якій послідовності виконувати конкретні дії) – результат і його аналіз – оцінку вчинку, роботи.	
Результат		Здатність особистості усвідомлено розбудовувати соціалізаційну стратегію з врахуванням запитів сучасного соціуму та здійснювати позитивну самосоціалізацію протягом життя.	

1) *етапність*. Поступова зміна трьох етапів дає можливість особистості рефлексувати свої набуті та потенційні ресурси щодо реалізації соціалізаційних процесів протягом життя. Змістом першого етапу має стати глибоке вивчення

індивідуальних соціалізаційних ресурсів людини, яке здійснюється як самою особистістю, так і фахівцями з соціального розвитку. Другий етап спрямований на розвиток особистістю базових властивостей для успішної реалізації

соціалізаційного процесу. Адже на кожному віковому етапі життя людини до її соціального розвитку слід підходити з двох сторін: 1) врахування реальних умов суспільного життя та сучасних викликів до становлення особистості і 2) свідоме опанування власного соціального ресурсу для успішної життєдіяльності у суспільстві. Виконання цих завдань покладає велику відповідальність на суспільство і на саму особистість, яка живе в ньому, щоб стати повноцінним його членом. Для цього слід дотримуватись трьох базових критеріїв соціального життя: позитивно ставитись до оточуючих людей, знаходячи у них позитивні якості і вчинки, за які їх слід поважати; регулювати власні дії у спілкуванні і співпраці, за що люди поважають таку особистість; вміти вибирати конструктивні способи спілкування і взаємодії, щоб почувати себе комфортно серед інших людей.

Змістом третього етапу соціалізації є опанування особистістю технологічними картами вчинків, які збалансовано враховують набутий людиною досвід, можливості щодо реалізації власних ресурсів, мету, зміст та бажаний результат вчинку.

2) *послідовність*. Накопичення соціалізаційних ресурсів особи має відбуватись послідовно, починаючи з усвідомлення природних потенцій, поступового набуття необхідних особистісних

якостей для розбудови адаптаційного та розвитку процесів, формування можливостей для адекватного соціальної ситуації емоційно-вольового регулювання до актуалізації засобів самосоціалізації.

3) *складність*. Залежно від мети, змісту та результату, а також досвіду особистості в певному виді діяльності доцільно розглядати чотири рівні складності технологічних карт вчинків, найбільш складна з яких включає п'ять компонентів: усвідомлення завдання, мотивація, пошук технології, здійснення вчинку, аналіз результату. Накопичення соціальних ресурсів особистості в конкретній ситуації дає можливість скорочення технологічного ланцюжка здійснення вчинку до трьох складових: усвідомлення умов вчинку, сам вчинок та його рефлексія.

Пріоритетними напрямками подальших досліджень з проблеми технологізації процесу соціалізації сучасної особистості виступають наукові дослідження, пов'язані із науковим обґрунтуванням теорії позитивної соціалізації особистості (з позиції суб'єктно-вчинкового підходу та теорії життєтворчості особистості); розробкою окремих конкретних технологій соціалізації особистості з урахуванням її віку, соціальних умов життя, внутрішніх ресурсів, позитивного ставлення до людей, з якими вона спілкується і взаємодіє.

Література

- Абульханова-Славская К. А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности *Психология формирования и развития личности*. Москва : Наука, 1981. С. 29–45.
- Алексєєнко Т. Ф. Соціалізація особистості: можливості й ризики (соціально-педагогічний аспект) Науково-методичний посібник. Вид-во «Педагогічна думка». Київ, 2007. 153 с.
- Беспалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: навч. посіб. (для студ. Вищих навч. закл.) Київ : Центр літератури, 2009. 208 с.
- Вольфовська Т. О. Вплив суспільствознавчої осв на формування соціальних уявлень молоді про способи й моделі взаємодії *Педагогіка і психологія*. 4 (53), 2006. С. 99–108.
- Кремень В. Г. Якісна освіта: сучасні вимоги *Педагогіка і психологія*. 4 (53), 2006. С. 5–17.
- Маврін В. В. Історико-педагогічна діалектика становлення теорії і практики життєтворчості особистості у вітчизняній освіті (XVI – початок XX ст.) 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. 15–27. DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2019-1-2>

- Маврін В. В. Психологічні засади становлення дитини як суб'єкта життєтворчості в освітньому просторі нової української школи *Науковий журнал Хортицької національної академії. Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2020. Вип. 1(2). С. 88–100. DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-2-9>*
- Равен Дж. Компетентность в современном обществе / Пер. с англ. Москва, 2002. 306 с.
- Роменец В. А. , Киричук О. В. Основы психологии : підруч. 6-те вид., стер. Київ : Либідь, 2006. 632 с.
- Татенко В. О. Спільний учинок як наукове поняття і вищий рівень взаємодії людини з людиною. *Сучасна українська політика: політики та політологи про неї*. Київ : Український центр політичного менеджменту. Спецвипуск : Політичний менеджмент, 2008. С. 42–54.
- Татенко В. О. Феномен соціалізації в контексті суб'єкт-вчинкового підходу *Педагогіка і психологія*. Вип. 3(88). Київ, 2015. С. 44–52.
- Філософський словник / За ред. В. І. Шинкарука. 2. вид. І доп. Київ : Голов. ред. УРЕ, 1986. 800 с.
- Хьюстон М., Штребе В. Введение в социальную психологию. Европейский подход; Пер. с англ. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2004. 622 с.
- Ціннісна складова соціалізації особистості дитини в умовах сьогодення: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. 23 квітня 2020 р., м. Дніпро, КЗВО «ДАНО» ДОР» / Наук. ред. В. В. Сиченко, О. В. Ковшар, В. В. Шинкаренко, С. В. Майданенко. Дніпро. 278 с.
- Шульга В. Д. Спільний учинок як соціально-психологічний механізм соціалізації учнівської молоді: Автореф. дис... канд. психол. Наук. Київ : Ін-т соціальної і політичної психології НАПН України, 2013.

References

- Abulkhanova-Slavskaya, K. A. (1981). Personality development in the life process. The Psychology of personality formation and development. The Science. 29–45 (rus).
- Aliexienko, T. F. (2007). Personalized socialization: opportunities and risks (socio-pedagogical aspect) Scientific and Methodological manual . Publishing house "Pedagogichna Dumka". (ukr).
- Bespalko, O. V. (2009). Social pedagogy: schemes, tables, comments: textbook (for students of higher educational institutions) Literature Centre (ukr).
- Volfovskaya, T. O. (2006). Influence of social science education on formation of youth social representations about ways and models of interaction *Pedagogy and Psychology*. 4 (53). 99–108 (ukr).
- Kremen, V. H. (2006). Modern education quality requirements *Pedagogy and Psychology*. 4 (53) 5–17. (ukr).
- Mavrin, V. (2019). Historical and pedagogical dialectics of the development of person life-creation's theory and practice in national education in the 16th and early 20th century *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work) : scientific journal / [editorial board : V. Nechyporenko (chief editor) and others]. : Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education -Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy of Zaporizhzhia Regional Council, Iss. 1(1). 15–27. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2019-1-21> (ukr).*
- Mavrin, V. (2020). Psychological foundations for child's forming as a subject of life-creation in the educational space of the new ukrainian school *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work) : scientific journal / [editorial board : V. Nechyporenko (chief editor) and others]. : Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education -Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy of Zaporizhzhia Regional Council, Iss. 1(2). 88–100. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-2-9> (ukr).*
- Raven, Dzh. (2002). Competence in modern society / Transl. from English. (rus).
- Romenets, V. A. & Kyrychuk, O. V. (2006). Fundamentals of psychology: textbook. 6th edition, Lybid.(ukr).

- Tatenko, V. O. (2008). Joint action as a scientific concept and the highest level of human-to-human interaction. *Modern Ukrainian policy: politicians and political scientists about it*. Kyiv: Ukrainian Center for Political Management. Special issue: Political Management. 42–54 (ukr).
- Tatenko, V. O. (2015). About the phenomenon of leadership in the context of the Agent-Deed Approach. *Pedagogy and Psychology*. Iss. 3(88). 44–52 (ukr).
- Shynkaruk, V. I. (Ed.) (1986). Philosophical dictionary. 2. Publ. and suppl. by the ed. in chief of URE. (ukr).
- Khiuston, M. & Shtrebe, V. (2004). Introduction to Social Psychology, A European Perspective; transl. from English. UNITY-DANA. (rus).
- Sychenko, V. V., Kovshar, O. V., Shynkarenko, V. V. & Maidanenko, S. V. (Eds.) (2020). The value component for the child's personality socialization under the current circumstances: Proceedings of the All-Ukrainian scientific-practical conference with international participation. April 23, 2020, Dnipro, DNIPRO ACADEMY OF CONTINUOUS EDUCATION (ukr).
- Shulha, V. D. (2013). Joint action as a socio-psychological mechanism of students' socialization: Synopsis of PhD thesis. for the degree of Candidate of Psychological Sciences. The Institute of Social and Political Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine (ukr).

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ ЛИЧНОСТИ С ПОЗИЦИИ СУБЪЕКТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

Александра Козарик, кандидат педагогических наук, доцент, Хортицкая национальная академия, Запорожье, Украина, e-mail:

В статье с позиций современного взгляда на социализацию личности проанализировано подходы отдельных современных исследователей к определению понятий «социализация», «личность», «социализация личности». Соглашаясь с мыслью исследователей о важной роли общества в социализации личности, в статье преимущество отдаётся анализу реальных и потенциальных возможностей самой личности в её социализации. Обосновывается двусторонность социализационного процесса; раскрываются основные направления социализации личности; характеризуются преимущества и недостатки субъект-субъектного подхода к социализации личности и обосновывается как более мощный подход в социализационном процессе. Кратко раскрыты подходы к оцениванию уровня социализованности личности личности и предлагаются базовые критерии, по которым определяют уровень социализованности личности окружающие её люди, с которыми она общается и взаимодействует в учебной, профессиональной, социальной сферах жизнедеятельности.

Ключевые слова: социализация, личность, социализация личности, самосоциализация личности, социализационный процесс, субъект-субъектный и личностно-деятельностный подходы к социализации личности, технологичность, технологические составляющие.

TECHNOLOGICAL COMPONENTS OF THE CONTEMPORARY PERSONALITY SOCIALIZATION PROCESS FROM THE PERSPECTIVE OF THE AGENT-DEED APPROACH

Olexandra Kozaryk, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail:

The article analyzes the approaches of several modern researchers to the interpretation of such concepts as "socialization", "personality", "socialization of personality" based on generalized definitions of these concepts in the encyclopedic philosophical dictionary from the perspective of the contemporary approach. Agreeing with the researchers about the important role of society in personality socialization, the article is focused on the analysis of real and potential opportunities for the personality in its socialization, taking into account the living conditions, social environment and time limits of the socialization process.

The two-sidedness of the socialization process is explained, where the personality, on the one hand, acquires the social experience of the society it belongs to, and on the other hand, actively reproduces and

multiplies this experience in the process of its own activity and interaction with other people. The main directions of socialization are revealed: socio-philosophical, socio-psychological; socio-pedagogical. The advantages and disadvantages of the subject-subject approach to the personality socialization are discovered, where the advantages for socialization actors comprise just a certain period of their lives, and then they seek their place among others beyond the micro-society, and the disadvantage of this approach is that scientists do not provide ways to activate both sides of the socialization process in different social conditions, because the social environment can have both positive and negative effects on the personality.

The article emphasizes the viability of the agent-deed approach, which provides for the expansion of positive social experience of the personality through its positive individual and group activities, based on in-depth study and consideration of individual characteristics, real and potential capabilities of the personality as an actor. It is emphasized in the article that in any case the personality is the bearer of the ability to socialize and is characterized by five main components of the individual's ability to socialize: 1) a certain tendency and willingness to socialize; 2) interest in social relations; 3) the bearer of their own social experience; 4) the availability of a certain social potential; 5) the ability to self-socialize. The basic indicators, which form the basis of the general technology of the agent-deed approach to personality socialization are presented and explained in the article: personality attitude to other people; the aptitude of the personality for self-control in communication and interaction with other people; the aptitude for constructive and reasonable actions. Each criterion includes: basic qualities; awareness of what to do, why and how; balanced consideration of personal capabilities and capabilities of other people in the process of cooperation.

Ключові слова: *соціалізація, особистість, соціалізація особистості, самосоціалізація особистості, соціалізаційний процес, суб'єкт-суб'єктний і особистісно-вчинковий підходи до соціалізації особистості, технологічність, технологічні складові.*

Стаття надійшла до редакції / Received 25.09.2020

Прийнята до друку / Accepted 13.11.2020

Унікальність тексту 98,5 % (Unicheck ID 1006985243)

© Козарик Олександра Стапанівна, 2020.

DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3-16>
УДК 376.3:159.922.763

Костянтин Сергійович Нечипоренко
ORCIDiD <https://orcid.org/0000-0001-9501-893X>
кандидат психологічних наук,
директор комунального закладу «Запорізька спеціальна
загальноосвітня школа-інтернат № 2» Запорізької обласної ради,
м. Запоріжжя, Україна
ksnechiporenko@gmail.com

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ САМООЦІНКИ У СОЦІАЛЬНО-ДЕПРИВОВАНИХ ПІДЛІТКІВ З ОБМЕЖЕННЯМ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНТЕРНАТНОГО ЗАКЛАДУ

У науковій статті представлено результати емпіричного дослідження самооцінки у соціально-депривованих підлітків з обмеженням життєдіяльності в умовах інтернатного закладу. Розкрито цілі та особливості дослідження, визначено експериментальну базу і кількість респондентів, охарактеризовано рівні самооцінки, за якими здійснювався аналіз отриманих даних. Підібрано комплекс діагностичних методик для проведення первинної і повторної діагностики. Здійснено аналіз отриманих середніх показників рівнів сформованості самооцінки у соціально-депривованих підлітків з обмеженням життєдіяльності в умовах інтернатного закладу до і після проведення експериментальної роботи в експериментальних та контрольних групах.

Ключові слова: самооцінка, соціальна депривація, батьківська депривація, підлітки з обмеженням життєдіяльності, інтернатний заклад.

Вступ. У контексті постійного реформування та оновлення системи вітчизняної середньої освіти України на перший план виступає проблема виховання особистості, здатної адекватно оцінювати себе, рівень своїх знань, умінь, навичок, здібностей, здатностей, можливостей та на цій основі ефективно вибудовувати стратегію і тактику свого подальшого життя. Цей перелік у сучасній психологічній науці узагальнюється поняттям «самооцінка». Уміння оцінювати себе впливає на спрямованість поведінки людини, взаємини з оточуючими, здатність розв'язувати проблеми конструктивними методами.

Особливо значущою в умовах перебудови сучасної спеціальної освіти є проблема розробки нових підходів і засобів удосконалення процесу формування адекватної самооцінки у соціально-депривованих підлітків з обмеженням життєдіяльності, зокрема, в умовах інтернатного закладу. Ця категорія учнів є більш незахищеною та вразливою у порівнянні з однокласниками, які не

мають проблем зі здоров'ям та різних типів порушень психофізичного розвитку (Гордієнко, 2019). Процес повноцінного формування особистості підлітка ускладнюється у зв'язку з соціальною депривацією, що характеризується наявністю порушень незалежного продуктивного спілкування, недостатністю необхідної кількості соціальних зв'язків, обмеженням участі у доступних видах діяльності, недостатністю (або відсутністю) материнської, батьківської любові, турботи, піклування. Значні труднощі з формуванням адекватної самооцінки виникають у вихованців інтернатних закладів, де освітній процес побудований на факторі батьківської депривації, обмеженості спілкування і взаємодії, відірваності не тільки від сімейного тепла, турботи, емоційного та психологічного захисту, але й від широких соціокультурних відносин, що пов'язано зі специфікою функціонування такого типу освітніх установ.

Аналіз наукової літератури з проблематики дослідження показав, що самооцінку як

психологічний феномен вивчало багато науковців. Р. Попелюшко, розглядаючи самооцінку як складову поведінки особистості, зазначає, що вона впливає на формування образу соціальної дійсності, визначає характер контактів із нею, передбачає рівень довіри до різних джерел інформації, забезпечує організацію зворотних зв'язків у всіх видах і формах взаємодії (Попелюшко, 2006, с. 72). О. Зубченко акцентує увагу на тому, що самооцінка зумовлює ставлення індивіда не тільки до самого себе, а й до оточуючої дійсності, до інших людей, впливає на саморегуляцію, самосприйняття, побудову взаємовідносин з оточуючими (Зубченко, 2008, с. 54). Т. Криворучко вважає, що однією з найбільш значущих характеристик самооцінки є ступінь її адекватності, оскільки він унаочнює збіги між реальними успіхами (на основі зовнішньої оцінки та об'єктивних результатів діяльності) із судженням суб'єкта про себе. У зв'язку з цим самооцінку розглядають як адекватну або неадекватну (неадекватну занижену або неадекватну завищену) (Криворучко, 2015, с. 20).

М. Minev, К. Mineva, М. Petkova, В. Petrova, R. Strebkova зосереджують увагу на необхідності формування самооцінки саме у підлітковому віці, оскільки він є вирішальним, критичним етапом у розвитку особистості, перехідним періодом між дитинством і дорослістю в конкретному культурному середовищі (Minev, at others, 2018, p. 115). Значний вплив на формування самооцінки особистості мають суб'єкти освітнього процесу. Л. Гринькова, О. Гринькова та В. Штифурак доводять, що самооцінка учня формується під впливом двох основних факторів: оцінювання учителем успіхів навчальної діяльності дитини і порівняння учнем результатів власної діяльності з результатом праці однокласників (Штифурак та ін., 2018, с. 126). Ю. Сілявіна (2019) науково обґрунтовує значущість впливу самооцінки на навчальну успішність підлітків з особливими освітніми потребами.

У контексті аналізу визначеної проблеми дослідження доцільно акцентувати увагу на наукових працях, присвячених соціальній депривації. О. Красницька трактує соціальну

депривацію як бар'єр у засвоєнні людиною соціальних ролей, формуванні властивостей і якостей, необхідних для адекватного сприйняття соціальної реальності, її оцінки та прийняття свідомих рішень у конкретних ситуаціях (Красницька, 2013, с. 28). Соціальна депривація, на думку Ю. Терлецької, може відбуватися у формі самоізоляції, ситуативної ізоляції або спеціальної ізоляції, уявної або реальної нестачі (Терлецька, 2011, с. 136).

С. Вільдгрубе зазначає, що явище соціальної депривації характерне для дітей, які виховуються в закладах освіти інтернатного типу, виникає через ізолюваність дітей від широкого соціуму та закритість, мінімальність контактів, і негативно відбивається на формуванні самоставлення особистості (Вільдгрубе, 2013, с. 81). У ракурсі досліджуваної проблематики влучною є думка Д. Гошовської та Я. Гошовського, які стверджують, що режим різновидової закладової депривації (у тому числі й соціальної) деградує особистість, формуючи психологію глобальної залежності від зовнішніх сил та значущих інших, прирікає на надмірну самокритику, породжує неадекватно низьку самооцінку, різкий поділ людей на «своїх» та «чужих», створює відчуття завченої безпорадності, провини і сорому за себе (Гошовська та ін., 2015, с. 95). На негативному впливі соціальної депривації на розвиток підлітків наголошують S.-J. Blakemore, A. Orben, L. Tomova (Orben at others, 2020). Зважаючи на це, можемо зробити висновок, що соціальна депривація негативно впливає на формування адекватної самооцінки підлітків, які перебувають в інтернатних закладах.

На основі аналізу наукової літератури можемо зробити висновок, що окремим аспектам проблеми дослідження самооцінки у соціально-депривованих підлітків з обмеженням життєдіяльності в умовах інтернатного закладу присвячено значну кількість вітчизняних та зарубіжних праць. Проте відсутнє цілісне бачення означеної проблеми, що підкреслює необхідність здійснення подальших досліджень у цьому напрямі, їх кількісного та якісного аналізу, систематизації та узагальнення.

Мета статті полягає у висвітленні результатів емпіричного дослідження самооцінки

у соціально-депривованих підлітків з обмеженням життєдіяльності в умовах інтернатного закладу.

Методи дослідження: констатувальний та контрольний етапи експерименту – для визначення рівнів та динаміки сформованості самооцінки у соціально-депривованих підлітків з обмеженням життєдіяльності; кількісний та якісний аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення – для здійснення інтерпретації та опису отриманих результатів дослідження.

Виклад основного матеріалу статті. Емпіричне дослідження самооцінки у соціально-депривованих підлітків з обмеженням життєдіяльності проводилось на базі таких інтернатних закладів: загальноосвітня санаторна школа-інтернат I-III ступенів Комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради (66 осіб), Комунальний заклад «Запорізька загальноосвітня школа-інтернат I-III ступенів № 4» Запорізької обласної ради (99 осіб), Комунальний заклад освіти «Дніпропетровська загальноосвітня санаторна школа-інтернат № 4 I-III ступенів» Дніпропетровської обласної ради (84 особи). Всього експериментальною роботою було охоплено 249 підлітків (учнів 5-9 класів).

Особливістю проведеного дослідження була його комплексність, систематичність, орієнтація на врахування особливостей обмежень життєдіяльності підлітків.

Дослідження було спрямовано на визначення рівнів та динаміки сформованості самооцінки у соціально-депривованих підлітків з обмеженням життєдіяльності в інтернатних закладах і найбільш суттєвих причин їх неадекватної поведінки: рівнів комфортності серед людей, які щодня їх оточують (учителів, вихователів, однолітків); суб'єктивного почуття самотності в середині групи; відповідності дій дітей підліткового віку соціально бажаним моделям поведінки.

В основу дослідження покладено такі рівні самооцінки: завищена, адекватна і занижена. Розглянемо їх детальніше.

Завищена самооцінка підлітків визначалась за такими показниками: нерозбірливість дій для отримання бажаного результату, задоволення

власних потреб; прояви роздратованості, грубощів, упертості при незадоволенні будь-чим, порушення стану рівноваги через дрібниці; компенсація незадоволення власних домагань через здійснення різних порушень (крадіжки, бійки, образи, зневага до інших (однолітків, дорослих, членів сім'ї), які фізично чи морально слабші).

Адекватна самооцінка підлітків характеризувалась такими показниками: намагання дотримуватись соціально визнаних норм і правил поведінки у будь-якій ситуації; зважене ставлення до завдань; готовність проявляти ініціативу, висловлювати пропозиції, доводити власну думку; пошук у різних інформаційних засобах відповідей на запитання, які їх цікавлять; спокійне оприлюднення своїх досягнень, спокійне реагування на зауваження, недоліки і здійснення спроб їх виправити; активне включення у доручені їм справи; здатність аналізувати і оцінювати результати своєї діяльності.

Занижена самооцінка підлітків визначалась за такими показниками: почуття ніяковиння серед незнайомих людей; некомунікабельність у ситуаціях спілкування з однолітками; відсутність активності та ініціативності; уповільненість реакції на будь-яку ситуацію; відмова від будь-якої діяльності через лінощі або страх перед можливою невдачею; невпевненість у своїх силах, що призводить до відмови від роботи з самого початку.

Під час проведення емпіричного дослідження було використано комплекс діагностичних методик, які дали можливість виявити рівні сформованості самооцінки у соціально-депривованих підлітків з обмеженням життєдіяльності:

– Методика Л. Туріщевої для виявлення рівня самооцінки (Туріщева, 2007, с. 48–50);

– Методика С. Дідато для виявлення рівня самооцінки (Дидато, 2006, с. 200–201);

– Методика Л. Туріщевої для виявлення прихильності підлітків до людей, які їх щоденно оточують (Туріщева, 2007, с. 48–51);

– Методика Д. Рассела і М. Фергюсона для виявлення рівня суб'єктивного почуття самотності підлітків (Рудестам, 2006, с. 51);

– Методика С. Дідато для оцінки підлітками себе як особистості (Дидато, 2006, с. 12–13).

За результатами обробки отриманих даних нами було визначено середні показники рівнів сформованості самооцінки у соціально-

депривованих підлітків з обмеженням життєдіяльності в умовах інтернатного закладу в експериментальних (ЕГ) і контрольних (КГ) групах, які представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Середні показники рівнів сформованості самооцінки у соціально-депривованих підлітків з обмеженням життєдіяльності в умовах інтернатного закладу в експериментальних (ЕГ) і контрольних (КГ) групах

Рівні самооцінки	Показники (у %)									
	5 класи		6 класи		7 класи		8 класи		9 класи	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Завищена	–	–	–	9,8	–	10,4	–	8,8	7,1	6,4
Адекватна	53,7	57,1	57,4	58,6	40	44,2	56,25	49	57,4	50,8
Занижена	46,3	42,9	42,6	31,6	60	45,4	43,75	42,2	35,5	42,8

Аналіз отриманих результатів показав, що середні показники рівнів сформованості самооцінки у соціально-депривованих підлітків з обмеженням життєдіяльності в експериментальних і контрольних групах відрізняються несуттєво. В учнів 5 класів показники адекватної самооцінки відповідають 53,7 % в експериментальній та 57,1 % – в контрольній групах (різниця складає 3,4 %). Таку ж закономірність спостерігаємо і у школярів 6 класів. В експериментальній групі адекватна самооцінка сформована у 57,4 % опитаних, у контрольній – у 58,6 % респондентів. Зафіксовано тенденцію до підвищення показників на 1,2 %, що можна пояснити тим, що підлітки вже звикли до значної кількості учителів, до їх вимог, але ще оцінюють себе так, як оцінюють їх старші. В учнів 7 класів показники адекватної самооцінки становлять 40 % в експериментальній групі та 44,2 % – у контрольній. Порівняно з опитаними 5 та 6 класів рівень адекватної самооцінки знижується за рахунок того, що вихованці більш критично, ніж у попередніх класах, ставляться до оцінки своїх досягнень дорослими (учителями, вихователями, психологами), однолітками і мають свою власну думку про себе, хоча висловлюють її не завжди і не дуже виразно. Більшість досліджуваних ще не сприймають критику з боку своїх однолітків. В учнів 8 класів адекватна самооцінка сформована у 56,25 % респондентів експериментальної та 49 % опитаних –

контрольної груп; в учнів 9 класів – 57,4 % та 50,8 % відповідно. Таким чином, у школярів 8 і 9 класів спостерігається тенденція до підвищення адекватної самооцінки, оскільки з віком формуються навички реально оцінювати свої досягнення, недоліки, зростає цінність власного ставлення до себе як особистості, до своїх знань, умінь, статусу в групі ровесників та серед старших, хоча цей процес відбувається повільно. Характерною для підлітків тенденцією у процесі спільної діяльності є орієнтування на своїх однолітків, які є лідерами класу. Орієнтуючись на них і повторюючи за ними, учні виховують у себе ті якості, які особливо цінуються товаришами і від яких у значній мірі залежить їх статус у групі. Відбувається своєрідна «переоцінка цінностей», створюється нова ієрархія морально-етичних вимог. При цьому норми і критерії, що склалися у взаємостосунках учнів, інколи стають психологічно більш значущими, ніж ті, яких дотримуються дорослі.

Разом із тим, слід зазначити, що значна кількість підлітків як експериментальної, так і контрольної груп, мають занижену самооцінку. Це викликає певне занепокоєння щодо їх подальшого самостійного життя, коли підліток без допомоги дорослого буде змушений приймати важливі для нього рішення. Для формування здатності виважено ставитися до життя за межами інтернатного закладу необхідно навчити учнів адекватно оцінювати власні можливості,

щоб не допустити зневіри в житті в разі тимчасового неуспіху.

Після здійснення в експериментальних групах спеціальної виховної роботи щодо формування адекватної самооцінки у соціально-депривованих підлітків з обмеженням життєдіяльності було проведено повторну діагностику, яка засвідчила позитивні зміни

отриманих даних. Середні показники рівнів сформованості самооцінки у соціально-депривованих підлітків з обмеженням життєдіяльності в умовах інтернатного закладу до (ЕГ₁) і після (ЕГ₂) експериментальної роботи в експериментальних групах подано у таблиці 2.

Таблиця 2

Середні показники рівнів сформованості самооцінки у соціально-депривованих підлітків з обмеженням життєдіяльності в умовах інтернатного закладу до (ЕГ₁) і після (ЕГ₂) експериментальної роботи в експериментальних групах

Рівні самооцінки	Показники (у %)									
	5 класи		6 класи		7 класи		8 класи		9 класи	
	ЕГ ₁	ЕГ ₂	ЕГ ₁	ЕГ ₂	ЕГ ₁	ЕГ ₂	ЕГ ₁	ЕГ ₂	ЕГ ₁	ЕГ ₂
Завищена	–	8,3	–	7,1	–	10	–	12,5	7,1	7,6
Адекватна	53,7	62	57,4	78,7	40	70	56,25	68,75	57,4	78,2
Занижена	46,3	29,7	42,6	14,2	60	20	43,75	18,75	35,5	14,2

Отримані дані свідчать про те, що системна цілеспрямована робота педагогів і психологів інтернатного закладу дає позитивні результати, оскільки відбувається поступове набуття підлітками досвіду спілкування, взаємодії, поведінки, що забезпечує зростання показників адекватної самооцінки. Завищена самооцінка за таких умов має поодинокі випадки. Різко зменшується кількість підлітків 9 класів (14,2 %) порівняно з 5 класами (46,3 %), які мають занижену самооцінку. Загалом отримані показники засвідчують стабільну динаміку зростання адекватної самооцінки у досліджуваної категорії підлітків. Зберігається тенденція до зниження адекватності самооцінки в учнів 7 класів, оскільки це саме той період життя підлітків, коли вони менше дослухаються до думок інших про себе, лише вчаться усвідомлено оцінювати себе.

Результати дослідження дають підстави стверджувати, що у процесі різних видів діяльності соціально-депривованих підлітків з обмеженням життєдіяльності пересікаються і взаємодіють інтелектуальні та емоційно-вольові якості особистості. Взаємодія і співвідношення між цими особистісними якостями у процесі спеціально організованого навчання та виховання поступово змінюється і, як результат,

інтелектуальні компоненти набувають все більшої значущості. Під впливом набутих знань і умінь поведінка учнів та їх взаємодія у процесі спільної діяльності стає все більш цілеспрямованою, а школярі при цьому виявляють більшу впевненість і самостійність у прийнятті відповідних рішень. Це стає можливим за умови реалізації основного принципу корекції недоліків розвитку особистості соціально-депривованих підлітків з обмеженням життєдіяльності, сутність якого полягає в наступному: корекція недоліків розвитку психічної діяльності цієї категорії підлітків відбувається на основі тих видів навчально-практичної діяльності, логічна сутність яких може бути доступною і зрозумілою учням. Інакше кажучи, корекційний вплив процесу навчання та виховання на їхній розвиток найбільш ефективний тоді, коли вони орієнтовані на формування в учнів вищих форм психічної діяльності: логічного мислення, причинного обґрунтування, мотивів діяльності і поведінки.

З метою виявлення динаміки формування самооцінки у соціально-депривованих підлітків з обмеженням життєдіяльності в умовах інтернатного закладу було проведено повторну діагностику після експериментальної роботи і в

контрольних групах, результати якої подано у таблиці 3.

Таблиця 3

Середні показники рівнів сформованості самооцінки у соціально-депривованих підлітків з обмеженням життєдіяльності в умовах інтернатного закладу до (КГ₁) і після (КГ₂) експериментальної роботи у контрольних групах

Рівні самооцінки	Показники (у %)									
	5 класи		6 класи		7 класи		8 класи		9 класи	
	КГ ₁	КГ ₂	КГ ₁	КГ ₂	КГ ₁	КГ ₂	КГ ₁	КГ ₂	КГ ₁	КГ ₂
Завищена	–	–	9,8	18,1	10,4	26,0	8,8	36,9	6,4	28,7
Адекватна	57,1	60,8	58,6	63,8	44,2	60,6	49	56,5	50,8	55,2
Занижена	42,9	39,2	31,6	18,1	45,4	13,4	42,2	6,6	42,8	16,1

Отримані в результаті проведеного дослідження дані свідчать про те, що суттєвих змін у показниках сформованості адекватної самооцінки соціально-депривованих підлітків з обмеженням життєдіяльності не відбулося. Зафіксовано деякі зрушення на краще, проте загалом підлітки ставилися до себе і своїх успіхів, до оцінки власних можливостей за стереотипами минулих років. Зберігається тенденція певного зростання показників адекватної самооцінки в учнів 5 та 6 класів. Водночас, починаючи з 7 класу, вона майже відповідає показникам учнів експериментальних груп, що можна пояснити об'єктивною закономірністю, зумовленою їх особистісним зростанням та результатом усвідомленого ставлення до самооцінки власних дій. Хоча в учнів контрольних груп зростання показників відбувалось повільніше порівняно з експериментальними.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Результати проведеного емпіричного дослідження дають підстави стверджувати, що в усіх вікових групах (з 5 до 9 класу) нами було виявлено здатність учнів об'єктивніше оцінювати інших, ніж самих себе. В учнів 5-6 класів оцінка і самооцінка переважно

носить емоційний характер і є предметною. Найбільш яскраву позитивну оцінку отримують ті оточуючі дорослі, до яких підліток ставиться з довірою. Учні 8-9 класів найчастіше оцінюють внутрішній світ оточуючих їх дорослих, роблять це більш глибоко і диференційовано, ніж молодші підлітки.

Доведено, що самооцінка підлітків з обмеженням життєдіяльності не однаково виявляється і залежить від їх ставлення до певної діяльності. Найбільш сприятливими для формування адекватної самооцінки в учнів є такі види діяльності, які визнаються ними як соціально значущі та суспільно корисні, до яких у них уже сформовані критерії самостійної оцінки. Об'єктивність самооцінки у підлітків цієї категорії зростає в міру оволодіння ними навичками діяльності і набуття власного досвіду.

Перспективами подальшої розробки досліджуваної нами теми полягатиме у вивченні засобів активізації соціально значущої діяльності молодших школярів, спрямованої на формування їх адекватної самооцінки як підґрунтя для усвідомленого і виваженого ставлення до себе і своїх дій у підлітковому віці.

Література

- Вільдгрубе С. О. Вплив специфічної соціальної ситуації на самоставлення підлітків, які перебувають в умовах соціальної депривації. *Проблеми сучасної психології*: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2013. Вип. 22. С. 78–88.
- Гордієнко Н. М. Теоретико-методологічні засади дослідження соціального ресурсного потенціалу освітніх закладів інтернатного типу *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. 178 – 191 DOI : 10.51706/2707-3076-2019-1-19*
- Гошовська Д. Т., Гошовський Я. О. Поведінкові стратегії депривованої дитини в контексті втраченого родиногенезу. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*: збірник наукових праць / Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. Сєверодонецьк, 2015. № 1 (36). С. 94–101.
- Дидато С. В. Большая книга личностных тестов / пер. с англ. Е. М. Нефедовой. Москва : АСТ: Астрель, 2006. 224 с.
- Зубченко О. В. Взаємозв'язок самооцінки підлітків з їх соціометричним статусом у групі однолітків. *Практична психологія та соціальна робота*. 2008. № 5. С. 54–57.
- Красницька О. В. Депривація як соціально-педагогічна проблема. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко*. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2013. № 1. С. 24–28.
- Криворучко Т. І. Особливості розуміння самооцінки в сучасній психологічній науці. *Медсестринство*. 2015. № 4. С. 19–22.
- Попелюшко Р. П. Аналіз вивчення проблеми формування самооцінки у студентської молоді. *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. № 7. С. 72–75.
- Рудестам К. Групповая психотерапия. 2-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 384 с.
- 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. 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. 148–158. DOI : 10.51706/2707-3076-2019-1-16*
- Терлецька Ю. М. Психічна депривація науково-педагогічних працівників. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*: збірник наукових праць / головний редактор М. Й. Варій. Львів : ЛьвДУВС, 2011. Вип. 1. С. 134–144.
- Туріщева Л. В. Психокорекційні ігри в роботі педагога. Харків : Вид. група «Основа», 2007. 160 с.
- Штифурак В. С., Гринькова Л. М., Гринькова О. Ю. Психологічні умови формування адекватної самооцінки у молодших школярів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: збірник наукових праць / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Київ : ТОВ «Друк плюс», 2018. Вип. 52. С. 125–128.
- Minev M., Petrova B., Mineva K., Petkova M., Strebkova R. Self-esteem in adolescents. *Trakia Journal of Sciences*. 2018. Vol. 16, № 2. pp. 114–118. DOI : 10.15547/tjs.2018.02.007 (Last accessed: 12.10.2020).
- Orben A., Tomova L., Blakemore S.-J. The effects of social deprivation on adolescent development and mental health. *The Lancet Child & Adolescent Health*. 2020. Volume 4, Issue 8. pp. 634–640. DOI : 10.1016/S2352-4642(20)30186-3 (Last accessed: 07.12.2020).

References

- Didato, S. V. (2006). The Big Book of Personality Tests. AST: Astrel' (rus).
- Hoshovska, D. T., Hoshovskyi, Ya. O. (2015). Behavioral strategies of a deprived child in the context of lost rhodinogenesis. *Theoretical and applied problems of psychology*. 1 (36), 94–101 (ukr).

- Hordiienko, Nataliia (2019). Theoretical and methodological foundations of studying the social resource potential of educational institutions of the boarding type *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work)*. Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education Khortytsia National Educational Rehabilitation Academy of Zaporizhzhia Regional Council. Iss. 1(1). 178–191. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2019-1-19> (ukr).
- Krasnytska, O. V. (2013). Deprivation as a socio-pedagogical problem. *Proceedings. Psychological and Pedagogical Sciences Series (Mykola Gogol Nizhyn State University)*. NDU im. M. Hoholia, 1, 24–28 (ukr).
- Kryvoruchko, T. I. (2015). Features of understanding self-esteem in modern psychological science. *Nursing*, 4, 19–22 (ukr).
- Minev, M., Petrova, B., Mineva, K., Petkova, M., Strebkova, R. (2018). Self-esteem in adolescents. *Trakia Journal of Sciences*, 16, 2, 114–118. <https://doi.org/10.15547/tjs.2018.02.007> (eng).
- Orben, A., Tomova, L., Blakemore, S.-J. (2020). The effects of social deprivation on adolescent development and mental health. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4, 8, 634–640. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30186-3](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30186-3) (eng).
- Popeliushko, R. P. (2006). Analysis of the study of the problem of self-esteem formation in student youth. *Practical Psychology and Social Work*, 7, 72–75 (ukr).
- Rudestam, K. (2006). Group psychotherapy. Piter (rus).
- Shtyfurak, V. S., Hrynkova, L. M., Hrynkova, O. Yu. (2018). Psychological conditions of formation of adequate self-esteem in junior schoolchildren. *Modern information technologies and innovative teaching methods in training: methodology, theory, experience, problems*. TOV «Druk plus». Issue 52, 125–128 (ukr).
- Siliavina, Yuliia (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 Academy of Zaporizhzhia Regional Council. Iss. 1(1). 148–158. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2019-1-16> (ukr).
- Terletska, Yu. M. (2011). Mental deprivation of scientific and pedagogical workers. *Scientific Bulletin of Lviv State University of Internal Affairs. Psychological series*. LvDUVS. Issue 1, 134–144 (ukr).
- Turishcheva, L. V. (2007). Psycho-correctional games in the work of a teacher. Vyd. hrupa «Osnova» (ukr).
- Vildhrube, S. O. (2013). The impact of a specific social situation on the self-esteem of adolescents who are in conditions of social deprivation. *Problems of modern psychology*. Aksioma. Issue 22, 78–88 (ukr).
- Zubchenko, O. V. (2008). Relationship between adolescent self-esteem and their sociometric status in the peer group. *Practical Psychology and Social Work*, 5, 54–57 (ukr).

ЕМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ САМООЦЕНКИ У СОЦИАЛЬНО-ДЕПРИВИРОВАННЫХ ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕНИЕМ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНТЕРНАТНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Константин Нечипоренко, кандидат психологических наук, директор Коммунального учреждения «Запорожская специальная общеобразовательная школа-интернат № 2» Запорожского областного совета, Запорожье, Украина, e-mail: ksnechiporenko@gmail.com

В статье представлены результаты эмпирического исследования самооценки у социально-депривированных подростков с ограничением жизнедеятельности в условиях интернатного учреждения. Раскрыты цели и особенности исследования, определены экспериментальная база и количество респондентов, охарактеризованы уровни самооценки, по которым осуществлялся анализ полученных данных. Подобран комплекс диагностических методик для проведения первичной и повторной диагностик. Осуществлен анализ полученных средних показателей уровней

сформированности самооценки у социально-депривированных подростков с ограничением жизнедеятельности в условиях интернатного учреждения до и после проведения экспериментальной работы в экспериментальных и контрольных группах.

Ключевые слова: самооценка, социальная депривация, родительская депривация, подростки с ограничением жизнедеятельности, интернатное учреждение.

EMPIRICAL STUDY OF SELF-ASSESSMENT IN SOCIALLY DEPRIVED ADOLESCENTS WITH DISABILITIES IN THE CONDITIONS OF A BOARDING SCHOOL

Kostjantyn Nechiporenko, Candidate of Psychological Sciences, Director of the Municipal Institution "Zaporizhzhya Special boarding school № 2" of Zaporizhia regional council, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail: ksnechiporenko@gmail.com

The article presents the results of an empirical study of self-esteem in socially deprived adolescents with disabilities in a boarding school. The purposes and features of the conducted research are revealed. The experimental base of the study and the number of respondents who took part in it were determined. A set of diagnostic techniques for primary and secondary diagnostics has been selected.

The levels of self-assessment, according to which the analysis of the obtained data was carried out, are characterized, namely: overestimated, adequate and underestimated self-assessment.

Inflated self-esteem of adolescents was determined by the following indicators: incomprehensibility of actions to obtain the desired result, meeting their own needs; manifestations of irritability, rudeness, stubbornness when dissatisfied with anything, imbalance due to trifles; compensation for dissatisfaction with their own claims through the commission of various violations.

Adequate self-esteem of adolescents was characterized by the following indicators: attempts to adhere to socially recognized norms and rules of conduct in any situation; balanced attitude to tasks; willingness to show initiative, express their own opinions, suggestions; bold, calm disclosure of their achievements, calm response to comments, shortcomings and attempts to correct them; search in various information media for answers to questions that interest them; active involvement in the tasks entrusted to them; ability to analyze and evaluate the results of their activities.

Underestimated self-esteem of adolescents was determined by the following indicators: feelings of embarrassment among strangers; incommunicability in situations of communication with peers; slow reaction to any situation; lack of activity and initiative; refusal of any activity due to laziness or fear of possible failure; insecurity, which leads to refusal to work from the beginning.

The analysis of the obtained average indicators of the levels of self-esteem formation in socially deprived adolescents with limited life in a boarding school before and after the experimental work in the experimental and control groups.

Key words: self-esteem, social deprivation, parental deprivation, adolescents with disabilities, boarding school.

Стаття надійшла до редакції / Received 12.10.2020

Прийнята до друку / Accepted 13.11.2020

Унікальність тексту 87,9 % (Unicheck ID 1007422059)

© Нечипоренко Костянтин Сергійович, 2020