

ISSN 2227-2844

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 1 (349) ЛЮТИЙ

2022

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

№ 1 (349) лютий 2022

Частина II

Засновано в лютому 1997 року
Свідоцтво про реєстрацію:
серія КВ № 14441-3412ПР,
видане Міністерством юстиції України 14.08.2008 р.

Збірник наукових праць внесено до переліку
наукових фахових видань України
(педагогічні науки)
Наказ Міністерства освіти і науки України № 886 від 02.07.2020 р.

Журнал включено до переліку видань реферативної бази даних
«Україніка наукова» (угода про інформаційну співпрацю
№ 30-05 від 30.03.2005 р.)

Рекомендовано до друку на засіданні вченої ради
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
(протокол № 7 від 28 лютого 2022 року)

Виходить чотири рази на рік

Засновник і видавець –
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор:

Семеріков С. О. – доктор педагогічних наук, професор, Криворізький державний педагогічний університет, професор кафедри інформатики та прикладної математики (Україна)

Заступники головного редактора:

Караман О. Л. – доктор педагогічних наук, професор, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», ректор (Україна)

Набока О. В. – доктор історичних наук, доцент, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», завідувач кафедри історії України (Україна)

Шехавцова С. О. – доктор педагогічних наук, професор, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», професор кафедри романо-германської філології (Україна)

Відповідальні редактори:

Юрків Я. І. – доктор педагогічних наук, доцент, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», проректор з науково-педагогічної роботи (Україна)

Забудкова О. А. – кандидат історичних наук, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», старший викладач кафедри історії України (Україна)

Кокнова Т. А. – доктор педагогічних наук, доцент, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», доцент кафедри романо-германської філології (Україна)

Члени редакційної колегії:

Бабич В. І. – доктор педагогічних наук, професор, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», професор кафедри олімпійського та професійного спорту (Україна)

Власенко К. В. – доктор педагогічних наук, професор, Донбаська державна машинобудівна академія, завідувач кафедри математики та моделювання (Україна)

Глуховцева К. Д. – доктор філологічних наук, професор, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», завідувач кафедри української філології та загального мовознавства (Україна)

Дмитренко В. І. – доктор філологічних наук, професор, Криворізький державний педагогічний університет, професор кафедри української та світової літератур (Україна)

Заблюцький В. В. – доктор наук з державного управління, професор, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», директор навчально-наукового інституту публічного управління, адміністрування та післядипломної освіти (Україна)

Кобзар О. І. – доктор філологічних наук, професор, Полтавський університет економіки й торгівлі, професор кафедри ділової іноземної мови (Україна)

Кушнірова Т. В. – доктор філологічних наук, професор, Полтавський національний технічний університет імені Юрія Кондратюка, професор кафедри германської філології та перекладу (Україна)

Литвин М. Р. – доктор історичних наук, професор, Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України, завідувач відділу (Україна)

Лукасевіч-Велеба Й. – доктор педагогічних наук, Академія спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської, професор педагогічного факультету (Республіка Польща)

Любимова С. А. – кандидат філологічних наук, доцент, Київський національний лінгвістичний університет, докторант кафедри англійської філології, перекладу і філософії мови імені проф. О. М. Мороховського (Україна)

Михальський І. С. – доктор історичних наук, професор, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», професор, виконуючий обов'язки завідувача кафедри всесвітньої історії та міжнародних відносин (Україна)

Моїсєєнко О. Ю. – доктор філологічних наук, професор, Національний університет «Києво-Могилянська академія», професор кафедри англійської мови (Україна)

Нефьодов Д. В. – доктор історичних наук, доцент, Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомилинського, доцент кафедри історії (Україна)

Отравенко О. В. – кандидат педагогічних наук, доцент, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання (Україна)

Прошкін В. В. – доктор педагогічних наук, Київський університет імені Бориса Грінченка, професор кафедри комп'ютерних наук і математики (Україна)

Саєнко В. Г. – кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», доцент кафедри олімпійського та професійного спорту (Україна)

Священко З. В. – доктор історичних наук, професор, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, професор кафедри всесвітньої історії та методик навчання (Україна)

Си Цзюньцзін – доктор філологічних наук, професор, Ланьчжоуський університет, факультет російської мови та літератури (КНР)

Ткачук В. В. – кандидат педагогічних наук, Криворізький національний університет, асистент кафедри інженерної педагогіки та мовної підготовки (Україна)

Хахула Л. І. – кандидат історичних наук, доцент, Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України, старший науковий співробітник (Україна)

Юган Н. Л. – доктор філологічних наук, професор, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, професор кафедри іноземних мов (Україна)

Редакційні вимоги до технічного оформлення статей

Редакція «Вісника» приймає статті обсягом 5 – 7 сторінок через 1 інтервал, повністю підготовлених до друку. Статті подаються надрукованими на папері в одному примірнику з додатком диска. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (*.doc, *.rtf) шрифтом № 12 (Times New Roman) на папері формату А-4; усі поля (верхнє, нижнє, правє й лівє) – 3,8 см; верхній колонтитул – 1,25 см, нижній – 3,2 см.

У верхньому колонтитулі зазначається: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № ** (***) , 2014.

Статті у «Віснику» повинні бути розміщені за рубриками. Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шрифт нежирний).

Через рядок від УДК в лівому верхньому кутку вказуються прізвище, ім'я по-батькові автора (повністю, шрифт жирний). На наступному рядку – учений ступінь, звання, посада, місце роботи; e-mail; ORCID ID (персональний код, який необхідно отримати, заповнивши анкету за посиланням: <https://orcid.org/register>).

Назва статті друкується через рядок великими літерами (шрифт жирний).

Зміст статті викладається за планом: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); визначення методики дослідження (сукупність методів дослідження, їх основний зміст, характеристики і показники, які вони фіксують, та одиниці вимірювання); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Усі перелічені елементи повинні бути стилістично представлені в тексті, але графічно виділяти їх не треба.

Посилання на цитовані джерела в тексті оформлюються таким чином: у круглих дужках зазначається прізвище автора, та рік видання роботи (наприклад, Шумська, 2010). Якщо потрібно послатися на декілька джерел, варто перелічувати їх через крапку з комою (наприклад, Афанасьєва, 2016; Богданова & Саннікова, 2015; Мооге, 2006). Якщо використовуються цитати, статистика тощо, то слід вказати номер сторінки посилання (Афанасьєва, 2016, с. 46; Bruner, 2012, р. 24).

Бібліографія і при необхідності примітки подаються в кінці статті після заголовку „Список використаної літератури” (без двокрапки) у порядку цитування й оформлюються відповідно до ДСТУ 8302:2015. Бібліографічні джерела подаються підряд, без відокремлення абзацем; ім'я автора праці (або перше слово її назви) виділяється жирним шрифтом.

Для коректного індексування публікацій наукометричними системами після «Списку використаної літератури» необхідно навести References. Посилання в **References** мають бути оформлені латиною; для кирилических цитувань слід транслітерувати імена авторів та назви видань; останні також слід навести в англійському перекладі в [] з зазначенням мови оригіналу в дужках, наприклад, [in Russian], [in Ukrainian]. Назви періодичних видань слід наводити відповідно до офіційного латинського написання за номером реєстрації ISSN. В елементах опису не можна замінити латинські літери на кирилическі. Цитування в References мають бути оформлені за стандартом APA.

Статтю заключають 3 анотації обсягом 1600-1800 знаків (українською, російською та англійською мовами) із зазначенням прізвища, ім'я та по-батькові автора, назви статті та ключовими словами (3–5 термінів).

Стаття повинна супроводжуватися рецензією провідного фахівця (доктора, професора).

На окремому аркуші подається довідка про автора: (прізвище, ім'я, по батькові; місце роботи, посада, звання, учений ступінь; адреса навчального закладу (повністю), домашня адреса; e-mail та номери телефонів (службовий, домашній, мобільний) трьома мовами (українською, російською та англійською).

ЗМІСТ

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД У СУЧАСНІЙ ОСВІТІ

1. **Гузенко В. А., Тодорцева Ю. В.** Компетентнісний підхід у викладанні психологічної діагностики психологам та фахівцям соціальної роботи..... 5
2. **Дубасенюк О. А.** Партнерська взаємодія як базова складова комунікативної компетентності майбутніх педагогів в умовах магістратури..... 15
3. **Караман О. Л.** Інформаційно-цифрова компетентність як засіб комунікації учнів закладів загальної середньої освіти..... 26
4. **Кожушко С. П.** Кейс-технологія як ефективний засіб формування професійної компетентності у майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей..... 34
5. **Коченко І. П.** Розробка цифрової компетентності майбутнього правоохоронця як сучасного педагогічного феномену..... 46
6. **Краснова Н. П.** Інтерактивні методи підготовки майбутнього соціального працівника до професійної діяльності у контексті компетентнісного підходу при вивченні освітнього компоненту «Технології соціальної роботи»..... 59
7. **Стеганцева В. В.** Основні напрями дослідження формування інформаційно-цифрової компетентності молодших школярів... 75
8. **Харченко Л. Г.** Особливості формування рефлексивної компетентності в процесі фахової підготовки соціального працівника..... 87
9. **Чайковський М. Є., Добровіцька О. О., Осторовська Н. О.** Формування інклюзивної компетентності у майбутніх соціальних працівників..... 96

ТЕОРІЯ І ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ / СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

10. **Голова Н. І.** Медіація як соціальна технологія в роботі соціального працівника: принципи реалізації та технологічні умови..... 106
11. **Данильчук Л. О.** Результати дослідження «Ставлення батьків до іграшок в житті дитини: соціально-педагогічний аспект»: до проблеми відповідального батьківства..... 117
12. **Лазуткін М. І., Журавель С. М., Журавель М. О., Каплуновська А. М.** Оцінки екосистеми в найбільш забруднених регіонах України та прогнозування стану довкілля..... 129

13. **Мальцева О. І.** Формування позитивного іміджу соціальної служби..... 140
14. **Пліско Є. Ю., Кузнецов О. В.** Сучасний напрям державної системи соціального забезпечення та соціальної роботи з дітьми сиротами..... 150
15. **Степаненко В. І., Степаненко В. В.** Онлайн-сервіси і програмне забезпечення для обробки даних педагогічних і соціальних досліджень..... 160
16. **Черниш О. О.** Молодь як об'єкт медіасоціалізації у закладі вищої освіти..... 169
17. **Юрків Я. І.** Надання соціальних послуг вразливим категоріям населення як вид професійної діяльності соціального працівника..... 178

РОЗВИТОК ІНКЛЮЗІЇ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

18. **Бровченко А. К., Кондратенко В. О., Пехарєва А. С.** Проблема професійного самовизначення підлітків з інтелектуальними порушеннями..... 192
19. **Кулешова В. В., Мальована В. В., Самойлова І. В.** Професійна підготовка асистента вчителя до роботи в умовах інклюзивної освіти..... 202
20. **Потамошнєва О. М.** Робота з формування словникового запасу у дітей дошкільного віку із ЗНМ II рівня в умовах дослідницької діяльності..... 212
21. **Проскурняк О. І., Ільченко О. В., Кондратенко В. О.** Пісочна терапія як засіб корекції невпевненої поведінки молодших школярів із загальним недорозвиненням мовлення..... 221
22. **Синьов В. М., Коваленко В. Є.** Біля витоків харківської олігофренопедагогіки: «Школа біля воріт лікарні» П. Бутковського..... 230
23. **Тарасова В. В.** Особливості формування сприйняття почасових уявлень у дітей із порушенням інтелектуального розвитку..... 240
24. **Товстуха О. М.** Психолого-педагогічні умови організації інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти..... 250
25. **Утьосова О. І.** Дослідження соціальної свідомості у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями..... 260

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У СУЧАСНІЙ ОСВІТІ

УДК 378.636.4.096:159.9.072

DOI: 10.12958/2227-2844-2022-1(349)-2-5-14

Гузенко Віра Анатоліївна,

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології та соціальної роботи
Національного університету «Одеська політехніка»,
м. Одеса, Україна.
huzenko.v.a@op.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0002-2997-8542>

Тодорцева Юлія Вікторівна,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри психології та соціальної роботи
Національного університету «Одеська політехніка»,
м. Одеса, Україна.
utodorceva@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4708-581X>

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ВИКЛАДАННІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ ПСИХОЛОГАМ ТА ФАХІВЦЯМ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Знання з курсу «Психологічна діагностика» вельми необхідні як фахівцям спеціальності 231 «Соціальна робота», так і майбутнім фахівцям зі спеціальності 053 «Психологія», оскільки дану дисципліну представлено водночас як частину людської культури, як гуманітарну науку і як практичну діяльність. Знайомство майбутніх фахівців соціальної роботи (ФСР) та психологів з тестовими методиками, що активно використовує сучасна психологія, опанування здобувачами технікою проведення психодіагностичного дослідження, ознайомлення з етичними принципами професійної діяльності та основними етапами конструювання тесту, допоможуть розвинути в майбутніх фахівців соціономічного профілю знання та розуміння предметної області у поєднанні з розумінням професійної діяльності, вдосконалювати навички використання інформаційних та комунікаційних технологій, давати оцінку ефективності терапії в процесі та по її завершенні. Психологічна діагностика – це галузь психологічної науки, яка займається розробкою теорії, принципів, технологій та інструментів фіксації, розпізнавання, оцінки та вимірювання індивідуально-психологічних особливостей особистості. Слід пам'ятати, що саме діагностика – це великий пласт

практичної діяльності, що закладає фундамент для потужних досліджень у соціономічній сфері. У контексті компетентнісного підходу, головною ідеєю якого є компетентнісно-орієнтована освіта, ми розуміємо створення сучасної моделі конкретної професії у підсвідомості здобувача. Тому актуальність дослідження зумовлено тим, що важливо розрізнити компетентності у викладанні психологічної діагностики як обов'язкової дисципліни для підготовки майбутніх ФСР та психологів. Саме від вектору формування цих компетентностей залежить самореалізація майбутніх фахівців в різноманітних галузях професійної діяльності.

Сутність компетентнісного підходу в системі сучасної вищої освіти висвітлено у публікаціях вітчизняних авторів К. Аймедова, С. Стрельбицької, О. Часнікової, І. Хом'юк та інших. Важливість вивчення психологічної діагностики як дисципліни та методи її викладання розкрито у працях Л. Бурлачука, Т. Бушуєвої та інших вчених. Однак проблематика компетентнісного підходу, відсутність єдиної концепції у його розумінні з боку багатьох науковців, а також незначна кількість публікацій в обраному нами напрямку, зумовила актуальність нашого дослідження. Таким чином, головною метою статті стало теоретичне обґрунтування сутності компетентнісного підходу у викладанні психологічної діагностики майбутнім психологам та фахівцям соціальної роботи.

Нова парадигма вищої освіти СВЕ (Competence-based education), відповідно до принципів Болонського процесу основана на формуванні у здобувачів певних компетенцій та діагностуванні рівня компетентностей випускників ЗВО як результату вищої освіти (Хом'юк, 2012). Крім знань, умінь і навичок здобувачів у межах конкретної спеціальності, дуже важливо формування у них особистісних якостей: інтелекту, адаптивності, мотивації до продуктивної діяльності, наполегливості до поставлених завдань, культурних та етичних норм тощо. Відповідно до закону ВР України № 889-VIII від 10.12.2015 професійна компетентність визначається як здатність особи в межах визначених за посадою повноважень застосовувати спеціальні знання, уміння та навички, виявляти відповідні моральні та ділові якості для належного виконання встановлених завдань і обов'язків, навчання, професійного та особистісного розвитку. Очевидно, що компетентність випускника ЗВО, який має вищу освіту певного ступеня, може виражатись в його готовності до ефективної діяльності з урахуванням її соціальної значущості та ризиків.

В ОП спеціальності 231 «Соціальна робота» першого бакалаврського рівня дисципліну «Діагностика в соціальній роботі» представлено відповідним переліком загальнопрофесійних та спеціальних компетентностей. В ОП спеціальності 053 «Психологія» навчальна дисципліна професійної підготовки має назву «Психологічна діагностика» і також містить в своєму арсеналі загальні та спеціальні

компетентності. Потрібно зазначити, що професії психолога та ФСР належать відповідно класифікації Є. Клімова до професій типу «людина-людина», тому успішність їхньої професійної діяльності багато в чому залежить від особливостей розвитку особистості.

Т. Браніцька вважає, що для майбутніх фахівців соціальної роботи більш важливі громадські контакти, в спілкуванні вони здебільшого динамічні і експресивні, відрізняються критичністю мислення, терпимістю до неясності, спрямованістю на владу. Майбутні психологи, навпаки, в спілкуванні більш щирі та емоційні, відрізняються схильністю до емпатії, поєднанням прямолінійності та тактовності. Проте цінності та мотив вибору професії у майбутніх ФСР та психологів співзвучні – це активне життя, постійний розвиток і творчість, прагнення до самовдосконалення й самореалізації (Браніцька, 2012).

Варто наголосити на тих загальних компетентностях, які притаманні і психологам, і ФСР у процесі викладання психологічної діагностики здобувачам. До них відносяться: знання та розпізнавання предметної області та професійної діяльності, а також навички використання інформаційних та комунікаційних технологій. Однак цілком зрозуміло, що різні напрямки спеціальностей вимагають різних, здебільшого спеціальних компетенцій, що відрізняє викладання психологічної діагностики майбутнім ФСР від викладання цієї ж ОК майбутнім психологам. Таким чином, зосередимось на цих відмінностях більш детально.

У процесі підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи протягом опанування ними дисципліни «Діагностика в соціальній роботі», ми робимо акцент на ретельне ознайомлення здобувачів з різними галузями психологічної діагностики, оскільки це сприятиме їх визначенню щодо використання та добору методик у соціальній роботі з різними категоріями населення. На нашу думку, під час постановки завдань психодіагностичного дослідження, ФСР частіше стикаються з ситуацією клієнта. Вони постають більше спеціалістами, які маючи на руках діагноз, здійснюють роботу щодо його втілення в життя та втручаються в ситуацію досліджуваного. Адже фахівці соціальної роботи відносяться до спеціалістів-непсихологів, які є користувачами психодіагностичних методик та мають бути обізнані з тими тестами, що не потребують спеціальних знань при інтерпретації результатів. Крім того, вони зобов'язані згідно загальних етичних принципів психодіагностичного дослідження, проконсультуватись з психологами щодо конкретизації методик для виконання поставлених завдань. Якщо у здобувачів буде сформовано вміння добору психодіагностичних методик залежно від діагностичного випадку, це сприятиме їхній ефективній взаємодії з різними соціальними групами у професійному просторі, дозволить розробляти та реалізовувати соціальні проекти і програми.

Також впродовж викладання ОК «Діагностика в соціальній роботі» нами використовується метод «case study», коли ми пропонуємо

студентам виявити проблемні зони в контексті запропонованої ситуації та самостійно підібрати психодіагностичний інструментарій, що підтвердить логічність та обґрунтованість дій ФСР. Для обговорення здобувачам пропонуються кейси двох напрямків: діагностика в соціальній роботі з сім'ями та діагностика в соціальній роботі в межах професійного консультування.

Крім вище зазначеного, курс може супроводжуватись навчальною практикою у вигляді виїзних занять здобувачів у соціальні організації, де вони мають можливість не тільки спостерігати за трудовими процесами, але й закріплювати професійні уміння і навички проведення психодіагностичного дослідження, уточнення певних даних, аналізу ситуації, оформлення документації тощо.

Отже, основними пріоритетами викладання курсу «Діагностика в соціальній роботі» для майбутніх фахівців за спеціальністю 231 «Соціальна робота» першого (бакалаврського) рівня підготовки вважаємо: формування навичок роботи з психодіагностичними методиками різних напрямків та різної складності; аналіз особливостей проведення психодіагностичного обстеження в соціальній роботі з сім'ями та в межах профконсультування; використання відповідних наукових досліджень та застосовування дослідницьких професійних навичок у ході надання соціальної допомоги; використання кількісних та якісних показників для коригування плану роботи відповідно до результатів оцінки.

Компетентнісний підхід вимагає орієнтувати викладання на те, що буде потрібно здобувачеві у майбутній професійній діяльності. Тому у формуванні програми для майбутніх фахівців-психологів ми орієнтуємось на професійні компетентності, які необхідні для виконання трудових функцій відповідно до професійних стандартів.

Наразі існує два професійних стандарти з практичної психології: «Практичний психолог (соціальна сфера)» та «Практичний психолог закладу освіти». Обидва стандарти передбачають знання з психологічної діагностики. Так, у професійному стандарті «Практичний психолог закладу освіти» (2020) виділена окрема трудова функція – здійснення психологічної діагностики. У професійному стандарті «Практичний психолог (соціальна сфера)» (2021) виділені такі трудові функції: організація та надання психологічної допомоги особам різних вікових та соціальних груп серед осіб, які звертаються за психологічною допомогою; моніторинг, оцінка ефективності виконання індивідуальної програми реабілітації осіб з інвалідністю (програми психологічного супроводу особи). Окремо слід відзначити таку професійну компетентність, як здатність використовувати нові розробки та методики діагностики, психокорекційної, психолого-профілактичної та психотерапевтичної роботи та створювати авторські розробки, методики відповідно до особливостей осіб, з якими проводиться робота. Виконання зазначених трудових функцій неможливо без психологічної діагностики та знань

основ психометрики. Є очевидним, що для ефективної реалізації професійних функцій при вивченні дисципліни «Психологічна діагностика» необхідно формувати у здобувачів вищої освіти спеціальності «Психологія» (відповідно до освітнього стандарту) такі спеціальні компетентності, як: здатність використовувати валідний і надійний психодіагностичний інструментарій; здатність самостійно планувати, організувати та здійснювати психологічне дослідження; здатність аналізувати та систематизувати одержані результати, формулювати аргументовані висновки та рекомендації.

Відповідно до наведеного вище, процес викладання психологічної діагностики для здобувачів спеціальності «Психологія» ми умовно поділили на теоретичну та практичну підготовку.

Теоретична підготовка містить знання предметної області психодіагностики, знання про психодіагностичний процес та етику проведення психологічного обстеження, вимоги до методик та їх користувачів, психометричні основи психодіагностики та різні способи аналізу емпіричних даних.

Практичну підготовку ми умовно розділили на три частини: 1) опрацювання психодіагностичних методик різної складності та типу організації стимульного матеріалу; 2) напрацювання навичок відбору валідних та надійних психодіагностичних методик відповідно до запиту практики; 3) організація та проведення масового психологічного дослідження за допомогою психодіагностичних методик.

Перша частина необхідна для того, щоб здобувачі спеціальності «Психологія» навчилися застосовувати валідний і надійний психодіагностичний інструментарій, рефлексувати та критично оцінювати отримані результати, формулювати висновки, які виражаються у психологічному діагнозі. Для досягнення відповідного результату навчання здобувачі опановують використання методик різної форми та складності організації стимульного матеріалу, проведення, обробки та інтерпретації результатів. Робота з методикою складається з трьох кроків: 1) формування короткого «мануалу» методики; 2) самодіагностика; 3) діагностика трьох осіб з обов'язковим обговоренням результатів діагностики з респондентами. Перший крок, зокрема, дозволяє сформувати у здобувачів критерії для оцінки будь-яких, в тому числі нових, психодіагностичних засобів. Другий крок, дозволяє розібратися з сутністю психодіагностичного процесу та підготуватися до третього кроку. Цей крок має своїм завданням навчити здобувачів дотримуватися процедури психологічного обстеження, формулювати психологічну характеристику клієнта на основі інтерпретації отриманих результатів та готовність обговорити і пояснити йому результати діагностики.

Друга частина практичної підготовки майбутніх практичних психологів реалізовується за допомогою «case study». Здобувачам пропонується три групи кейсів підібраних за тематикою: «психологічна

діагностика в освіті», «психологічна діагностика сімейних відносин», «психологічна діагностика у сфері трудових відносин» що співвідноситься з прикладними сферами діяльності практичних психологів відповідно до професійних стандартів. Працюючи з кейсами здобувачі розширюють свої знання щодо різноманіття існуючих діагностичних методів, вчаться формулювати власні способи вирішення практичних завдань та підбирати валідний та надійний психодіагностичний інструментарій.

Третя частина, яка стосується організації та проведення масового психологічного дослідження повинна реалізовуватись за допомогою розрахунково-графічної роботи або курсової роботи. В ході виконання роботи здобувачі мають провести психологічне дослідження, в якому повинні вивчити прояв мінімум двох психологічних властивостей на вибірці, розділеній навпіл певною ознакою. Досліджувані властивості та соціально-демографічний блок дослідження мають відповідати науковим інтересам здобувачів. При написанні роботи здобувачі реалізують знання щодо правил формулювання мети дослідження, процесу організації та проведення дослідження, збору первинного матеріалу, використання описових статистик, кореляційного та порівняльного аналізу, отримані на лекційних та практичних заняттях. А також вчаться робити розгорнутий кількісний та якісний аналіз, формують вміння формулювати висновки, оформлювати їх письмово й візуально та представляти для поінформованої аудиторії під час захисту.

Якщо здобувачі повною мірою виконують всі описані види робіт, вони демонструють високий рівень володіння програмними результатами навчання за ОП «Психологія» та ОП «Соціальна робота». Підсумовуючи можемо зазначити, що спеціальності «Психологія» та «Соціальна робота» є досить схожими, що проявляється у загальних компетентностях. Проте суттєві відмінності спостерігаються через спеціальні компетентності, що вимагає враховувати специфіку професійної діяльності у викладанні психологічної діагностики здобувачам описаних спеціальностей. І хоча види робіт, які пропонуються здобувачам можуть співпадати, їхня функціональна спрямованість не повинна виходити за межі майбутньої спеціальності. Перспективи досліджень у цьому напрямку вбачаємо у подальшій розробці методики викладання психологічної діагностики для здобувачів інших спеціальностей соціальної сфери та способів діагностики компетентностей, що формуються.

Список використаної літератури

1. Аймедов К. В., Стрельбицька С. М. Професійна мобільність майбутніх фахівців у процесі навчання у ВНЗ: компетентнісний підхід. *Наукові праці. Педагогіка*. 2014. Вип. 239. С. 49–52. **2. Часнікова О. В.** Компетентнісний підхід в освіті як основа її реформування. *Народна освіта*. 2014. №3 (24). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id

=2607. **3. Бурлачук Л. Ф.** Психодіагностика особистості: понятійний апарат та методи дослідження. *Психологія і суспільство*. 2014. №4. С. 85–103. **4. Бушуєва Т. В.** Очікування студентів та методичні особливості викладання психодіагностики у ВНЗ. *Український науковий журнал «Освіта регіону»*. 2011. № 2. URL: <https://social-science.uu.edu.ua/article/512>. **5. Бушуєва Т. В.** Діагностичне мислення психолога та його формування у системі професійної підготовки. *Психологічні перспективи*. 2012. Вип. 19. С. 58–67. **6. Хом'юк І. В.** Компетентнісний підхід як методологічна основа формування професійної мобільності інженерів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Збірник наукових праць*. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. С. 473–479. **7. Браніцька Т. Р.** Загальна характеристика фахівця соціономічної професії. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2012. №6. С. 25–28. **8. Стандарт** вищої освіти України із галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки, спеціальності 053 «Психологія». Затверджено та введено в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 24.04.2019 р. № 565. **9. Професійний стандарт** «Практичний психолог закладу освіти». Затверджено та введено в дію наказом Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 24.11.2020 р. № 2425. **10. Професійний стандарт** «Практичний психолог (соціальна сфера)». Затверджено та введено в дію наказом Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 03.02.2021 р. № 211.

References

1. Aimedov, K. V., & Strelbytska, S. M. (2014). Profesiina mobilnist maibutnikh fakhivtsiv u protsesi navchannia u VNZ: kompetentnisnyi pidkhid [Professional mobility of future specialists in the process of studying at university: a competency approach]. *Naukovi pratsi. Pedagogika – Scientific works. Pedagogics*, 239, 49-52 [in Ukrainian]. **2. Chasnikova, O. V.** (2014). Kompetentnisnyi pidkhid v osviti yak osnova yii reformuvannia [Competence approach in education as a basis for its reform]. *Narodna osvita – National education*, 3 (24). Retrieved from https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2607 [in Ukrainian]. **3. Burlachuk, L. F.** (2014). Psykhodiahnostyka osobystosti: poniatiinyi aparat ta metody doslidzhennia [Psychodiagnostics of personality: conceptual apparatus and research methods]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 4, 85-103 [in Ukrainian]. **4. Bushuieva, T. V.** (2011). Ochikuvannia studentiv ta metodychni osoblyvosti vykladannia psykhodiahnostyky u VNZ [Expectations of students and methodological features of teaching psychodiagnostics in higher education]. *Ukrainskyi naukovyi zhurnal «Osvita rehionu» – Ukrainian scientific journal «Education of the region»*, 2. Retrieved from <https://social-science.uu.edu.ua/article/5123> [in Ukrainian]. **5. Bushuieva, T. V.** (2012).

Diahnostychnе myslennia psykholoha ta yoho formuvannia u systemi profesiinoi pidhotovky [Diagnostic thinking of a psychologist and its formation in the system of professional training]. *Psykhologichni perspektyvy – Psychological prospects*, 19, 58-67 [in Ukrainian]. **6. Khomiuk, I. V.** (2012). Kompetentnisnyi pidkhid yak metodolohichna osnova formuvannia profesiinoi mobilnosti inzheneriv [Competence approach as a methodological basis for the formation of professional mobility of engineers]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy – Modern information technologies and innovative teaching methods in training: methodology, theory, experience, problems.* (pp. 473-479). Kyiv-Vinnytsia: TOV firma «Planer» [in Ukrainian]. **7. Branitska, T. R.** (2012). Zahalna kharakterystyka fakhivtsia sotsionomichnoi profesii [General characteristics of the specialist of the socioeconomic profession]. *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu «Ukraina» – Collection of scientific works of the Khmelnytsky Institute of Social Technologies of the University «Ukraine»*, 6, 25-28 [in Ukrainian]. **8. Standart** vyshchoi osvity Ukrainy iz haluzi znan 05 Sotsialni ta povedinkovi nauky, spetsialnosti 053 «Psykhologhiia». Zatverdzheno ta vvedeno v diu nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 24.04.2019 r. № 565 [Standard of higher education of Ukraine in the field of knowledge 05 Social and behavioral sciences, specialty 053 «Psychology». Approved and put into effect by the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated April 24, 2019 № 565] [in Ukrainian]. **9. Profesiinyi standart** «Praktychnyi psykholog zakladu osvity». Zatverdzheno ta vvedeno v diu nakazom Ministerstva rozvytku ekonomiky, torhivli ta silskoho hospodarstva Ukrainy vid 24.11.2020 r. № 2425 [Professional standard «Practical psychologist of an educational institution». Approved and put into effect by the order of the Ministry of Economic Development, Trade and Agriculture of Ukraine dated 24.11.2020 № 2425] [in Ukrainian]. **10. Profesiinyi standart** «Praktychnyi psykholog (sotsialna sfera)». Zatverdzheno ta vvedeno v diu nakazom Ministerstva rozvytku ekonomiky, torhivli ta silskoho hospodarstva Ukrainy vid 03.02.2021 r. № 211 [Professional standard «Practical psychologist (social sphere)». Approved and put into effect by the order of the Ministry of Economic Development, Trade and Agriculture of Ukraine dated 03.02.2021 № 211] [in Ukrainian].

Гузенко В. А., Тодорцева Ю. В. Компетентнісний підхід у викладанні психологічної діагностики психологам та фахівцям соціальної роботи

У статті наведено досвід викладання психологічної діагностики здобувачам спеціальностей «Психологія» та «Соціальна робота» з орієнтацією на компетентнісний підхід. Психологічна діагностика являє собою широкий пласт наукової та практичної діяльності, що проявляється у певних вимогах до психодіагностичного інструментарію та до користувачів психодіагностичних методик (психологів та фахівців

суміжних професій), які необхідно враховувати при формуванні навчальних програм з цієї дисципліни. В свою чергу, ринок праці та особливості професійної діяльності диктують власні вимоги до компетентностей майбутніх фахівців. У статті розкрито сутність компетентнісного підходу, представлено результати порівняльного аналізу компетентностей обох спеціальностей, виділено схожі компетентності та відмінні. Через розкриття змісту професійної діяльності з опорою на професійні стандарти розставлено акценти, виділено пріоритети та описано відмінності викладання психологічної діагностики майбутнім фахівцям соціальної роботи та психологам. Авторами описано особливості використання різних методів викладання для здобувачів обох спеціальностей та результати навчання, яких вдається досягнути завдяки ним.

Ключові слова: компетентності, психологічна діагностика, психолог, фахівець соціальної роботи, результат навчання, трудові функції.

Гузенко В. А., Тодорцева Ю. В. Компетентностный подход в преподавании психологической диагностики психологам и специалистам социальной работы

В статье описан опыт преподавания психологической диагностики студентам специальностей «Психология» и «Социальная работа» с ориентацией на компетентностный подход. Психологическая диагностика представляет собой широкий пласт научной и практической деятельности, проявляющийся в определенных требованиях к психодиагностическому инструментарию и пользователям психодиагностических методик (психологов и специалистов смежных профессий), которые необходимо учитывать при формировании учебных программ по этой дисциплине. В свою очередь рынок труда и особенности профессиональной деятельности диктуют собственные требования к компетентностям будущих специалистов. В статье раскрыта сущность компетентностного подхода, представлены результаты сравнительного анализа компетентностей обеих специальностей, выделены их сходства и отличия. Благодаря раскрытию содержания профессиональной деятельности с опорой на профессиональные стандарты расставлены акценты, выделены приоритеты и описаны отличия преподавания психологической диагностики будущим специалистам социальной работы и психологам. Авторами описаны особенности использования различных методов преподавания для студентов обеих специальностей и результаты обучения, которые удастся достичь благодаря им.

Ключевые слова: компетентность, психологическая диагностика, психолог, специалист социальной работы, результат обучения, трудовые функции.

Huzenko V., Todortseva Y. Competency-Based Approach in Teaching Psychological Diagnostics to Psychologists and Social Work Specialists

The article describes the experience of teaching psychological diagnostics to students of the specialties «Psychology» and «Social work» with a focus on a competency-based approach. Psychological diagnostics is a wide layer of scientific and practical activity, manifested in certain requirements for psycho diagnostic tools and users of psycho diagnostic methods (psychologists and specialists in related professions), which must be taken into account when developing curriculum for this discipline. In turn, the labor market and the characteristics of professional activity dictate their own requirements for the competencies of future specialists. The article reveals the essence of the competency-based approach, presents the results of a comparative analysis of the competencies of both specialties, highlights their similarities and differences. Owing to the fact that disclosure of the content of professional activity based on professional standards, accents are placed, priorities are identified and the differences in teaching psychological diagnostics to future social work specialists and psychologists are described. The authors describe the features of using various teaching methods for students of both specialties and the learning outcomes that can be achieved thanks to them.

Key words: competence, psychological diagnostics, psychologist, social work specialist, learning outcomes, job functions.

Стаття надійшла до редакції 13.01.2022 р.

Прийнято до друку 28.02.2022 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Корнещук В. В.

УДК 378.1

DOI: 10.12958/2227-2844-2022-1(349)-2-15-25

Дубасенюк Олександра Антонівна,
доктор педагогічних наук, професор
Житомирського державного університету
імені Івана Франка, м. Житомир, Україна.
dubasenyuk@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0002-9447-4527>

ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ ЯК БАЗОВА СКЛАДОВА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

В умовах освітніх змін актуалізується проблема активного впровадження педагогіки партнерської взаємодії у всіх сферах суспільного життя, що вимагає підвищення рівня професійної, зокрема комунікативної, компетентності майбутніх педагогів. Про роль і значення партнерської взаємодії та місію педагогів у цьому процесі вчителів свідчать європейські та вітчизняні документи про освіту: Берлінська декларація про якість вищої освіти (2003); «Біла книга національної освіти України» (2009); закони України «Про вищу освіту» (2014) та «Про освіту» (2017), Концепція «Нова українська школа» та ін.

На рівні методології, теорії та методики професійно-педагогічної освіти виникає потреба у підвищенні ролі взаємодії суб'єктів освітнього процесу у ЗВО, що безпосередньо впливає на якість професійної підготовки майбутніх учителів, у тому числі у напрямку формування комунікативних умінь і навичок. Такий підхід вимагає створення комунікативного освітнього простору, розробки необхідних методик та технологій, тобто відповідного науково-методичного супроводу.

Майбутні педагоги мають усвідомити, що «процес навчання» – це «цілеспрямована, послідовно організована взаємодія вчителя та учнів, опосередкована змістом діяльності, у ході якої розв'язуються завдання освіти, виховання і загального розвитку дітей; доцільно організований, планомірно здійснюваний процес оволодіння знаннями, уміннями і навичками під керівництвом спеціально підготовлених фахівців» (Кремень, 2008, с. 745).

Проте важливо виявити сутність поняття «партнерська взаємодія». Грунтуючись на визначенні поняття «педагогічна взаємодія», нами було сформульоване базове поняття дослідження «партнерська взаємодія» (Е. Рапацевич, 2005, с. 48). Отже, партнерська взаємодія являє гуманістично орієнтований педагогічний процес або особистісний контакт суб'єктів освітньо-виховного процесу, що має своїм наслідком взаємні позитивні зміни їх поведінки, діяльності, якостей, відносин,

установок. Партнерська взаємодія розглядається як співробітництво, коли успіхи одних учасників спільної діяльності стимулюють більш продуктивну і цілеспрямовану діяльність її учасників. Гуманістично орієнтований педагогічний процес може бути тільки процесом партнерської взаємодії суб'єктів освітнього процесу, коли учасники такої взаємодії виступають як паритетні, рівноправні, у міру своїх знань і можливостей партнери. Взаємодія з іншими особами у різних комунікативних ситуаціях має сприяти досягненню поставлених цілей, розвитку природного потенціалу кожної особистості, його реалізації у професійній діяльності.

Партнерська взаємодія аналізується нами як базова складова комунікативної компетентності майбутніх педагогів, тому використовуємо такий підхід. На філософському рівні методології дослідження проблеми розвитку партнерської взаємодії суб'єктів освіти в умовах магістратури у процесі вивчення педагогічних дисциплін до основного методу віднесено діалектичний метод. І. Надольний зазначає: «Для розуміння діалектики як теорії розвитку важливим є поняття взаємодія, що відображає процеси взаємовпливу різних об'єктів один на одного» (Надольний, 2004, с. 214). Закони діалектики дають змогу відтворити об'єктивний стан речей у дослідженні та об'єктивні зв'язки між компонентами комунікативної компетентності і відповідно врахувати особливості партнерської взаємодії. Варто зазначити, що соціальна природа людини спонукає до постійної комунікативної діяльності, прагнення спілкуватися та взаємодіяти один з одним.

Дослідженню особливостей та розвитку комунікативної компетентності особистості присвячені праці О. Волченко, Н. Завиниченко, Т. Колодько, С. Ніколаєвої, Є. Проворова, Т. Симоненко, Г. Хорошавіна та ін. Структуру комунікативної компетентності майбутнього вчителя обґрунтували С. Галицький, Н. Бібік, Н. Волкова, Ю. Вторнікова, О. Низовець, С. Петрушин, О. Савченко та ін.

У процесі дослідження обґрунтовано методологічні засади проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів, проаналізовано базові поняття дослідження, окреслено ресурсні можливості педагогічних дисциплін у процесі формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців. На основі аналізу наукових джерел з філософії, соціології, педагогіки, психології, теорії професійної підготовки фахівців, виокремлено провідні методологічні підходи: системний, компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований, суб'єктний, задачний, контекстний, акмеологічний, ресурсний. Доведено необхідність використання інтерактивних, професійно орієнтованих форм і методів навчання. Аргументовано важливість компетентнісного підходу в структурі методології дослідження; з'ясовано специфіку його використання на основі системності, динамічності процесу формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів. Системні характеристики

формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів вміщують цілі, зміст, предмет, форми, засоби навчального процесу; суб'єктів освітнього процесу, та результати освітньої діяльності.

У законі України «Про освіту» зазначено, що «компетентність – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» (Закон України «Про освіту», 2017). За М. Голованем, «компетентність – це інтегративне утворення особистості, що інтегрує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні властивості, які обумовлюють прагнення, здатність і готовність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності, компетенція – деяка відчужена, наперед задана вимога до підготовки особи (властивості або якості, потенційні здатності особи), наперед задана вимога щодо знань та досвіду діяльності у певній сфері» (Головань, 2011).

О. Овчарук вважає, що ключові компетентності становлять «основний набір найзагальніших понять, які слід деталізувати в комплекс знань, умінь, навичок, цінностей та ставлень за навчальними галузями й життєвими сферами школярів» (О. Овчарук, 2004).

С. Галецький обґрунтовує комунікативну компетентність майбутніх викладачів іноземних мов як предмет наукових досліджень, виокремлює відповідні критерії, показники та рівні сформованості комунікативної компетентності засобами інформаційно-комунікаційних технологій, а також розглядає особливості підходів до проектування структури комунікативної компетентності фахівців (Галецький, 2019).

З погляду І. Хом'яка, «визначальні ознаки компетентності є: рівень досягнення норми; володіння компетенцією; відповідні знання й досвід у певній галузі; вияв особистісних можливостей; міри підготовленості й здатності особистості застосовувати набуті знання і вміння в певній сфері» (Хом'як, 2017).

Отже, партнерська взаємодія суб'єктів освіти у вищій школі як складова комунікативної компетентності є актуальною проблемою наукового дослідження. Проте окреслена проблема вимагає подальшого дослідження, з метою підсилення її гуманістичної спрямованості, що зумовлено реаліями соціально-економічної ситуації в країні. Останнє потребує подальшої розробки теоретичних засад, пошуку нових методик, технологій розвитку партнерської взаємодії суб'єктів освіти у ЗВО, спрямованих на і підготовку конкурентоспроможних фахівців в умовах освітніх змін.

Мега статті: дослідити особливості формування партнерської взаємодії як базової складової комунікативної компетентності майбутніх педагогів в умовах магістратури.

Методика дослідження виявлення рівнів сформованості партнерської взаємодії як складової комунікативної компетентності магістрів у закладах вищої освіти здійснювалося за допомогою системи методик.

1. Теоретичні засади було обґрунтовано за допомогою теоретичних методів наукового дослідження: аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, конкретизація, ідеалізація, моделювання, дедукція та індукція.

2. Методичні засади – за допомогою емпіричних методів дослідження: спостереження, бесіда, анкетування (анкета «Як визначити стиль педагогічного спілкування?»), педагогічна діагностика (діагностики домінантного стилю спілкування педагога); тест для визначення потреби у спілкуванні (ПС) (Ю. Орлов, В. Шкуркін, Л. Орлова); педагогічний експеримент, модульний контроль; індивідуальні творчі завдання. Результати експериментальної роботи перевірено за допомогою критерію кутового перетворення Фішера.

Необхідність дослідження особливостей партнерської взаємодії пояснюється низкою обставин.

По-перше, освітніми змінами, що є наслідком наукового прогресу та соціально-економічними перетвореннями у світі та в Україні. Все це потребує оновлення системи підготовки магістрів і передбачає розробку та впровадження інноваційних комунікативних методів, технологій у сфері педагогічної освіти.

По-друге, потребує постійної зміни зміст та складові педагогічних дисциплін, посилення їх гуманітарної орієнтації, введення нових дисциплін у зв'язку із введенням нових спеціальностей, пошуку нових організаційних форм навчання у вищій школі.

По-третє, врахування світового досвіду підготовки педагогічних кадрів, взаємодія із зарубіжними закладами вищої освіти, посилення їх конкурентноздатності, вимагає створення нових типів недержавних навчальних закладів різних форм власності.

Дослідження здійснювалося у процесі експерименту. З цією метою визначено критерії (пізнавальний, мотиваційний та діяльнісний), показники та рівні (творчий, конструктивний, елементарний) сформованості комунікативної компетентності майбутніх педагогів.

Розроблено модель партнерської взаємодії як базового складника комунікативної компетентності майбутніх педагогів засобами педагогічних дисциплін. Модель постає ідеальним образом педагогічної діяльності у визначеному напрямі і відповідно вміщує концептуальний, ціле-мотиваційний, змістовий, методичний і результативний компоненти. Методика впровадження моделі передбачала формування високого рівня партнерської взаємодії у контексті комунікативної компетентності майбутніх учителів. Описано зміст (змістовий компонент), методи, форми (методичний компонент), результат (оцінювальний компонент) упровадження окреслених підходів у процес професійно-педагогічної

підготовки магістрів. Розкрито етапи й напрями впровадження авторської моделі засобами педагогічних дисциплін (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний).

Педагогічний експеримент був спрямований на перевірку гіпотези про те, що розробка та впровадження авторської моделі, побудованої та реалізованої з урахуванням сучасних комунікаційних технологій у процесі професійної підготовки студентів сприятиме зростанню творчого рівня партнерської взаємодії і відповідно комунікативної компетентності. Педагогічний експеримент передбачав проведення констатувального та формуального етапів. Результати констатувального етапу експерименту засвідчили наявний стан сформованості певного рівня партнерської взаємодії суб'єктів освітнього процесу в умовах магістратури: лише 17,42% респондентів експериментальної групи та 18,41% респондентів контрольної групи володіють творчим рівнем окресленої взаємодії.

Репродуктивним рівнем партнерської взаємодії характеризується майже кожний третій досліджуваний (26,61% в експериментальній і 27,20% у контрольній, що свідчить про відсутність творчого підходу у педагогічному спілкуванні, недостатньою мотивацією до оволодіння базовими педагогічними компетентностями, низьким рівнем здатності застосовувати креативні інноваційні технології для розв'язання професійно-педагогічних завдань, а також недостатністю сформованості знань, умінь, професійно важливих якостей майбутніх педагогів.

Розроблено методику, представлено (етапи і напрями) впровадження авторської моделі формування партнерської взаємодії як складника комунікативної компетентності майбутніх педагогів засобами інноваційних технологій (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний). Мотиваційний етап передбачав: створення позитивних установок на формування партнерської взаємодії і відповідно рівня комунікативної компетентності в процесі педагогічної освіти; забезпечення позитивного емоційного психологічного клімату в навчальній та практичній діяльності магістрів; створення відкритого комунікативного простору для особистого самовираження та презентації результатів своєї освітньої діяльності; формування ціннісного ставлення до педагогічної професії, усвідомлення ролі партнерської взаємодії, інтересу до оволодіння та реалізації інноваційних технологій у навчальній діяльності. Когнітивний етап представлений процесом формування професійних знань, проєктувальних, організаційних комунікативних, рефлексивних умінь, навичок, творчих здібностей магістрів, що передбачало засвоєння знань студентів щодо сутності та змісту комунікативної діяльності, сфери педагогічного спілкування, способів взаємодії у конфліктних ситуаціях та методів конструктивної комунікативної взаємодії з різними суб'єктами професійної діяльності. Діяльнісний етап характеризувався набуттям і рефлексією магістрами соціального та комунікативного досвіду в ситуаціях професійної взаємодії, розвитку комунікативних умінь і навичок та їх апробації під час педагогічної практики; аналізу

власного рівня комунікативної компетентності та створення плану дій щодо його корекції, а також презентацією результатів наукової, пошукової, проектної діяльності за напрямками магістерських досліджень із застосуванням сучасних інноваційних технологій, серед яких у процесі реалізації методики формування партнерської взаємодії як складової комунікативної компетентності майбутніх педагогів особливе місце приділено: 1) введенню змістових інновацій у процес викладання автором фахових дисциплін («Методологія і методи науково-педагогічного дослідження», «Методика викладання педагогіки», «Основи педагогічної творчості», «Андрагогіка з основами акмеології», «Технологія навчання дорослих» та ін., як-от система педагогічних ситуацій, дискусії та проблемні запитання з використанням можливостей віртуального простору; 2) упровадження методів роботи з науково-педагогічною літературою: вивчення творів класиків педагогіки або аналіз сучасної науково-педагогічної, навчально-методичної літератури, що дає змогу сформувати вміння та навички творчого мислення, ціннісно-орієнтовані установки, а також збагатити майбутніх педагогів педагогічними знаннями; 3) реалізація кейс-методу (метод конкретних педагогічних ситуацій) – один із різновидів ситуаційного методу, що сприяє розвитку навичок взаємодії з іншими суб'єктами освіти, умінь та навичок побудови конструктивного діалогу, передбачають використання цього методу у різних педагогічних ситуаціях. Нами розроблено і апробовано навчальний посібник (Дубасенюк & Вознюк, 2010) щодо розв'язання професійно-педагогічних задач, де представлено типологію, методи та технологію їх вирішення. Задачний підхід розвиває комунікативні вміння, креативне мислення, творчі здібності майбутніх педагогів; 4) запроваджено інтерактивні методи: ділова і рольова гра («Мотиваційна карта», «Моральна оцінка»), тренінги щодо розвитку гуманістично орієнтованої партнерської взаємодії, толерантності, емпатії, мозковий штурм, вебквест, інтерактивні завдання – спрямовані на розвиток мотивації, міжособистісної взаємодії, активізацію пізнавальної діяльності у професійній підготовці магістрів, що дає змогу реалізувати інноваційні підходи в освітньому процесі.

У результаті порівняння результатів констатувального й формувального етапів експерименту (табл. 1) виявлено позитивні зміни у рівнях розвитку партнерської взаємодії учасників експериментальної групи (зростання творчого рівня з 17,42% до 26,61%; конструктивного – з 55,97% до 64,22%). У респондентів контрольної групи суттєві зміни у динаміці рівня комунікативної компетентності не спостерігаються. Результати експериментальної роботи перевірено за допомогою критерію кутового перетворення Фішера ($\varphi_{\text{емп}}^*$ складає 2,97, що засвідчує $\varphi_{\text{емп}}^* > \varphi_{\text{кр}}^*$). Сформульовано висновок про ефективність реалізованої на формувальному етапі експерименту моделі.

Таким чином, позитивний комунікативний простір – це результат створення сприятливої атмосфери у партнерських стосунках унаслідок взаємопідтримки, взаєморозуміння, взаємодопомоги суб'єктів освіти, визначення умов розвитку і розкриття природного потенціалу майбутніх педагогів, їх можливостей, зокрема розвиток таких якостей як оптимізм, поважливе ставлення до інших, толерантність, переконаність, творче надхнення, прагнення до саморозвитку. Результатом творчої співпраці можуть бути і креативні проекти, спільні заходи, конференції, які приносять позитивні зміни в систему освіти, у процес підготовки майбутніх фахівців.

Таблиця № 1

Рівні розвитку партнерської взаємодії сформованості комунікативної компетентності майбутніх педагогів до і після формувального етапу

Рівні	Контрольна група				Експериментальна група			
	До експер.		Після експер.		До експер.		Після експер.	
	К-ть осіб	у %	К-ть осіб	у %	К-ть осіб	у %	К-ть осіб	у %
Творчий	21	18,41	23	20,18	19	17,42	29	26,60
Конструктивний	62	54,39	65	57,02	61	55,97	70	64,22
Елементарний	31	27,20	26	22,80	29	26,61	11	9,18
<i>Усього</i>	<i>114</i>	<i>100</i>	<i>114</i>	<i>100</i>	<i>109</i>	<i>100</i>	<i>109</i>	<i>100</i>

З'ясовано можливості інноваційних технологій як засобу формування партнерської взаємодії у контексті комунікативної компетентності фахівців. Здійснено моделювання окресленого процесу засобами практикоорієнтованих технологій; розкрито змістову структуру партнерської взаємодії суб'єктів освіти у вищій школі. Обґрунтовано результати аналізу ефективності авторської моделі шляхом упровадження розробленої методики. Проведене дослідження щодо формування партнерської взаємодії суб'єктів освітнього процесу у вищій школі не претендує на повноту розкриття визначеної проблеми.

Залишаються недостатньо дослідженими питання базового поняття «партнерська взаємодія» у контексті сучасних методологічних підходів; науково-методичний супровід окресленого процесу. Перспективи подальших досліджень проблеми партнерської взаємодії вбачаємо у необхідності компаративного аналізу світового і вітчизняного досвіду щодо застосування інноваційних технологій в умовах освітніх змін; розробці та впровадженні сучасних практикоорієнтованих методик викладання педагогічних дисциплін.

Список використаної літератури

1. Кремень В. Г. Енциклопедія освіти. Київ : Вид-во «Юрінком», 2008. **2. Педагогика:** Большая современная энциклопедия / сост. Э. С. Рапацевич. Минск : «Соврем. слово», 2005. 720 с. **3. Надольний І. Ф.** (ред.). Філософія : навчальний посібник. 4-те видання. Київ : Вікар, 2004. 516 с. **4. Закон** України «Про освіту» від 05.09.2017 р. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. [online]. 2017. № 38-39, ст. 380. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. **5. Головань М. С.** Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2011. № 8. С. 224–233. **6. Овчарук О. В.** Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ : «К. І. С.», 2004. 112 с. **7. Галецький С. М.** Особливості підходів до проектування структури комунікативної компетентності фахівців. *Znanstvena misel*. 2019. № 2 (32). С. 39–41. **8. Хом'як І.** Компетентнісний підхід до навчання правопису української мови. *Українська мова і література в школах України*. 2017. № 11. С. 17–20. **9. Дубасенюк О. А., Вознюк О. В.** Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання : навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. 272 с.

Reference

1. Kremin, V. H. (Eds.). (2008). *Entsyklopediia osvity* [Encyclopedia of Education]. Kyiv: V-vo «Jurinkom» [in Ukrainian]. **2. Rapacevich, E. S.** (Eds.). *Pedagogika: Bol'shaya sovremennaya enciklopediya* [Pedagogy: big modern encyclopedia]. (2005). Minsk: «Sovrem. slovo» [in Russian]. **3. Nadolnyi, I. F.** (Eds.). (2004). *Filosofiiia* [Philosophy]. 4-te vydannia. Kyiv: Vikar [in Ukrainian]. **4. Zakon** Ukrainy «Pro osvitu» vid 05.09.2017 r. [Law of Ukraine «On Education»]. (2017). *Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR) – Information of the Verkhovna Rada, 38-39, 380* [online]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian]. **5. Holovan, M. S.** (2011). *Kompetentsiia ta kompetentnist: porivnialnyi analiz poniat* [Competence and competence: a comparative analysis of concepts]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 8, 224-233* [in Ukrainian]. **6. Ovcharuk, O. V.** (Eds.). (2004). *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovi dosvid ta ukrainski perspektyvy* [Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives]. Kyiv: «K. I. S.» [in Ukrainian]. **7. Haletskyi, S. M.** (2019). *Osoblyvosti pidkhodiv do proektuvannia struktury komunikativnoi kompetentnosti fakhivtsiv* [Features of approaches to designing the structure of communicative competence of specialists]. *Znanstvena misel. 2 (32). S. 39-41* [in Ukrainian]. **8. Khomiak, I.** (2017). *Kompetentnisnyi pidkhid do navchannia pravopysu ukrainskoi movy* [Competence approach to teaching Ukrainian spelling]. *Ukrainska mova i literatura v shkolakh Ukrainy – Ukrainian language and*

literature in schools of Ukraine, 11, 17-20 [in Ukrainian].
9. Dubaseniuk, O. A., & Vozniuk, O. V. (2010). Profesiino-pedahohichni zadachi: typolohiia ta tekhnolohiia rozviazannia [Professional and pedagogical tasks: typology and technology of solution]. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].

Дубасенюк О. А. Партнерська взаємодія як базова складова комунікативної компетентності майбутніх педагогів в умовах магістратури

У статті представлено результати теоретичного аналізу у науковій літературі проблеми партнерської взаємодії здобувачів вищої педагогічної освіти. Обґрунтовано базові поняття дослідження. Виявлено: партнерська взаємодія являє гуманістично орієнтований педагогічний процес або особистісний контакт суб'єктів освітньо-виховного процесу, що має своїм наслідком взаємні позитивні зміни їх поведінки, діяльності, якостей, відносин. Розроблено модель партнерської взаємодії магістрів, що постає ідеальним образом педагогічної діяльності у визначеному напрямі і вміщує концептуальний, ціле-мотиваційний, змістовий, методичний, результативний компоненти. Створено методику впровадження моделі, що передбачала формування творчого рівня партнерської взаємодії у контексті комунікативної компетентності здобувачів вищої школи, яка включає змістовий, методичний та оцінний складові. Розкрито етапи й напрями впровадження авторської моделі засобами педагогічних дисциплін (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний). Представлено результати педагогічного експерименту. Порівняння результатів констатувального й формувального етапів експерименту виявило позитивні зміни у рівнях розвитку партнерської взаємодії респондентів експериментальної групи, зокрема зростання творчого та конструктивного рівнів. У контрольній групі суттєвих зміни за визначеними параметрами не відбулося. Такий висновок підтверджує ефективність реалізованої в педагогічному експерименті авторської моделі.

Ключові слова: партнерська взаємодія, комунікативна компетентність, здобувачі вищої педагогічної освіти.

Дубасенюк А. А. Партнерское взаимодействие как базовая составляющая коммуникативной компетентности будущих педагогов в условиях магистратуры

В статье представлены результаты теоретического анализа в научной литературе проблемы партнерского взаимодействия соискателей высшего педагогического образования. Обоснованы базовые понятия исследования. Виявлено: партнерское взаимодействие представляет гуманистически ориентированный педагогический процесс или личностный контакт субъектов образовательно-воспитательного процесса, что влечет за собой взаимные положительные изменения их

поведения, деятельности, качеств, отношений. Разработана модель партнерского взаимодействия магистров, являющаяся идеальным образом педагогической деятельности в определенном направлении и включающая концептуальный, целе-мотивационный, содержательный, методический, результативный компоненты. Создана методика внедрения модели, которая предусматривала формирование творческого уровня партнерского взаимодействия в контексте коммуникативной компетентности соискателей высшей школы, включающей содержательную, методическую и оценочную составляющие. Раскрыты этапы и направления внедрения авторской модели средствами педагогических дисциплин (мотивационный, когнитивный, деятельностный). Представлены результаты педагогического эксперимента. Сравнение результатов констатирующего и формирующего этапов эксперимента выявило положительные изменения в уровнях развития партнерского взаимодействия респондентов экспериментальной группы, в частности, роста творческого и конструктивного уровней. Такой вывод подтверждает эффективность реализованной в педагогическом эксперименте авторской модели.

Ключевые слова: партнерское взаимодействие, коммуникативная компетентность, соискатели высшего педагогического образования.

Dubasenyuk A. Partnership as a Basic Component of the Communicative Competence of Future Teachers in a Master's Program

The article presents the results of theoretical analysis in the scientific literature of the problem of partnership interaction of applicants for higher pedagogical education. The basic concepts of the research are substantiated. It is revealed: partnership interaction is a humanistically oriented pedagogical process or personal contact of the subjects of the educational process, which results in mutual positive changes in their behavior, activities, qualities, attitudes. The emerging model of partnership interaction of masters is emerging. It is revealed: partnership interaction is a humanistically oriented pedagogical process or personal contact of the subjects of the educational process, which results in mutual positive changes in their behavior, activities, qualities, attitudes. A model of partnership interaction of masters has been developed, which appears as an ideal image of pedagogical activity in a certain direction and contains conceptual, goal-motivational, semantic, methodical, effective components. A method of implementing the model was created, which provided for the formation of a creative level of partnership in the context of communicative competence of higher education seekers, which includes content, methodological and evaluation components. The stages and directions of introduction of the author's model by means of pedagogical disciplines (motivational, cognitive, activity) are revealed. The results of the pedagogical experiment are presented. Comparison of the results of the ascertaining and formative stages of the experiment revealed positive changes in the levels of development of partnership interaction of the respondents of

the experimental group, in particular the growth of creative and constructive levels. In the control group, no significant changes in the defined parameters occurred.

This conclusion confirms the effectiveness of the author's model implemented in the pedagogical experiment.

Key words: partnership interaction, communicative competence, applicants for higher pedagogical education.

Стаття надійшла до редакції 13.01.2022 р.

Прийнято до друку 28.02.2022 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Сидорчук Н. Г.

УДК 373.5:004.9(477)

DOI: 10.12958/2227-2844-2022-1(349)-2-26-33

Караман Олена Леонідівна,

доктор педагогічних наук, професор,
ректор ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна.

karaman.olena.lnu@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8541-9972>

ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ЗАСІБ КОМУНІКАЦІЇ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Сучасний стан суспільно-політичного життя, що характеризується науково-технічним прогресом та розвитком інформаційних технологій, зумовлює необхідність швидкої адаптації до умов навколишнього середовища. В умовах становлення інформаційного суспільства саме інформація стає ключовою цінністю сучасної особистості, важливим інструментом самореалізації та джерелом знань.

Інформаційні технології та сучасні технічні засоби активно впливають на всі сфери життя особистості, трансформуючи при цьому вплив на формування особистості таких традиційних інститутів соціалізації, як сім'я та заклади освіти.

Фахівці з медіа та інформаційної безпеки зазначають, що наразі людство можна розділити на дві категорії осіб: тих, хто вивчає та активно застосовує сучасні інформаційні технології для власного саморозвитку та самовдосконалення, та тих, хто через власне небажання самоосвіти стає жертвою різноманітних маніпулювань з використанням сучасних інформаційних технологій.

Саме тому формування інформаційно-цифрової компетентності молоді є актуальним завданням сучасності, що дозволить забезпечити майбутнє держави від негативних інформаційних атак та гібридних війн.

Для вітчизняної системи освіти компетентнісний підхід є досить дослідженим. Так, видатні українські вчені І. Бех, Л. Ващенко, І. Єрмаков, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Рубачова та А. Хуторський у своїх наукових працях досліджували перспективні напрямки компетентнісного підходу в освіті.

Компетентнісний підхід в освіті активно досліджується не тільки в теоретичному напрямі, а й успішно реалізовується на практиці. Так, проаналізувавши концепцію Нової української школи, ми відзначаємо, десять ключових компетентностей, які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх учня протягом усього життя: спілкування державною (рідною у разі відмінності) мовою, спілкування іноземними

мовами, математична компетентність, основні компетентності у природничих науках і технологіях, інформаційно-цифрова компетентність, уміння вчитися впродовж життя, ініціативність і підприємливість, соціальна та громадська компетентність, обізнаність та самовираження у сфері культури, екологічна грамотність і здорове життя (Концепція НУШ, 2016).

У сучасній науковій думці накопичено низку праць, присвячених питанням інформаційно-цифрової компетентності, особливостей комунікації в різних сферах життєдіяльності особистості.

Так, поняття «інформаційна компетентність» у своїх наукових працях досліджували такі вітчизняні та зарубіжні науковці, як В. Акуленко, В. Бикова, О. Божинська, О. Зайцева, О. Сисоєва, D. Bawden, R. Paul, C. Stern та ін.

Р. Гуревич, А. Гуржій, М. Жалдак, Н. Морзе, О. Спирін свої наукові розробки присвятили розгляду сутності і структури цифрової компетентності та цифрової культури здобувачів вищої освіти.

Особливості використання цифрових технологій у системі освіти досліджували В. Биков, О. Глазунова, М. Шишкіна.

Проте, наразі в науковій думці недостатньо дослідженими є питання формування інформаційно-цифрової компетентності як засобу комунікації учнів закладів загальної середньої освіти.

Метою статті є розкриття теоретичних і практичних аспектів формування інформаційно-цифрової компетентності як засобу комунікації учнів закладів загальної середньої освіти.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз, синтез, систематизація, порівняння та узагальнення для опрацювання наукових джерел з теоретичних основ дослідження інформаційно-цифрової компетентності як засобу комунікації учнів закладів загальної середньої освіти.

Характерною особливістю сучасного розвитку суспільства є активне впровадження цифрових технологій у різні сфери життя суспільства. Відповідно зростає актуальність уміння ефективного використання цифрових технологій для багатьох професій.

Підвищення рівня та якості знань, формування сучасних компетентностей, зокрема вміння здобувати інформацію, спілкуватися іноземними мовами, підготовка до професій майбутнього, є основними завданнями реформи освіти конкурентоздатної країни (Тимченко, 2019).

В освітньому середовищі компетентність розглядають як динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність (ЗУ «Про освіту»).

Незважаючи на велику кількість наукових праць, присвячених питанню цифрової компетентності (С. Прохорова, Дж. Равен, О. Сисоєва, М. Спектор та ін.), єдиного терміну на її позначення поки що не існує. Аналіз праць зарубіжних дослідників засвідчує, що наразі для

визначення цифрової компетентності здебільшого використовуються два терміни – цифрова компетентність (digital competence) та цифрова грамотність (digital literacy). В обох випадках володіння цифровою грамотністю або компетентністю передбачає «впевнене та критичне використання доступних технологій інформаційного суспільства для повсякденного спілкування, роботи та відпочинку» (Биков, 2010, с. 92).

Як було зазначено вище, у концепції Нової української школи визначено десять ключових компетентностей, зміст яких передбачає безперервний розвиток, активну громадянську позицію, соціальну інклюзію та працевлаштування, що в комплексі здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх упродовж усього життя.

Зокрема, згідно з концепцією Нової української школи, інформаційно-цифрова компетентність передбачає впевнене та критичне використання інформаційно-комунікаційних технологій з метою створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі в публічному просторі та приватному спілкуванні. При цьому значну роль відіграє інформаційна та медіаграмотність, знання основ програмування, алгоритмічне мислення, робота з базами даних, здобуття навичок безпеки в Інтернеті та кібербезпеці, розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо) (Концепція НУШ, 2016).

Ми поділяємо думку Ю. Запорожцевої про те, що інформаційна компетентність є сукупністю трьох компонентів:

- інформаційний (здатність ефективної роботи з інформацією у всіх формах її представлення);
- комп'ютерний або комп'ютерно-технологічний (уміння та навички роботи із сучасними комп'ютерними засобами та програмним забезпеченням);
- застосовності (здатність застосовувати сучасні засоби інформаційних та комп'ютерних технологій до роботи з інформацією та розв'язання різноманітних задач).

Загальні компоненти інформаційно-цифрової компетентності:

Уміння:

- визначати можливі джерела інформації, відбирати необхідну інформацію, оцінювати, аналізувати, перекодувати інформацію;
- використовувати сучасні пристрої для отримання, опрацювання, збереження, передачі та представлення інформації;
- дотримуватися правил безпеки в мережах та мережевого етикету.

Ставлення:

- ціннісні орієнтири у володінні навичками роботи з інформацією, сучасною цифровою технікою;
- дотримання авторського права, етично-моральних принципів поведінки з інформацією.

Навчальні ресурси:

– освітні цифрові ресурси, навчальні посібники (Запорожцева, 2019, с. 80–81).

Наразі актуальною є проблема підвищення кваліфікації педагогічних працівників, які вимушені працювати в нових умовах інформатизації суспільства. Так, на думку С. Антошук, більшість педагогів самі не володіють такими компетентностями, проте володіють практикою використання нових дидактичних засобів в освітньому процесі (Антошук, 2018, с. 7–10). Тому головним завданням сьогодення є забезпечення особистісного та професійного зростання педагогів та науковців, щоб подолати наявні суперечності.

Усі зазначені рівні є складниками комунікативної компетентності, оволодіння якою і є основною метою навчання.

Актуальним завданням для вивчення інформаційно-цифрової компетентності як засобу комунікації учнів закладів загальної середньої освіти є дослідження європейського досвіду.

Так, у європейському освітньому просторі наразі широко використовуються інформаційні технології. Саме тому одним із основних завдань розвитку європейської освіти є формування в учнів закладів освіти навичок критичного мислення та умінь використовувати інформаційні технології як в освітньому процесі, так і в повсякденному житті.

Метою освітнього процесу в загальному вигляді є формування особистості, здатної до саморозвитку та опрацювання й перетворення інформації на відповідні знання, які доцільно використовувати для суспільних потреб та інтересів.

У рамках нашого дослідження ми проаналізували проєкт Європейської комісії «Рамка цифрової компетентності для громадян ЄС» (Dig Comp), який спрямований на підвищення рівня цифрової компетентності громадськості у різних сферах. Документ визначає процес упровадження цифрової компетентності в таких напрямках: формування та підтримка політичної діяльності; сфера освіти та підготовка кадрів; оцінювання й атестація.

Європейська рамка цифрової компетентності містить п'ять основних блоків компетентностей: інформаційна грамотність, комунікація і співробітництво, створення цифрового контенту, безпека, вирішення проблем.

Спираючись на зазначений вище документ, у 2021 році в Україні було розроблено Рамку цифрової компетентності для громадян України. У документі визначено чотири виміри, шість сфер компетентностей, зокрема: основи комп'ютерної грамотності; інформаційна грамотність, уміння працювати з даними; створення цифрового контенту; комунікація та взаємодія у цифровому суспільстві; безпека в цифровому середовищі; розв'язання проблем у цифровому середовищі та навчання впродовж життя. У кожній сфері також передбачено п'ять компетентностей

(загалом тридцять) та визначено шість рівнів володіння цифровими компетентностями.

Важливим завданням сучасної системи освіти є формування інформаційно-цифрової компетентності учнів у закладах загальної середньої освіти, спираючись на європейські зразки на розроблені в Україні нормативні акти.

Саме молодь наразі виступає основним користувачем медіа, піддаючись при цьому інформаційним атакам та маніпуляціям. В умовах гібридної війни на сході України, де головним інструментом виступають саме медіа, важливо підготувати молоде покоління до протистоянь маніпуляціям та різноманітним фейкам.

Робота з формування інформаційно-цифрової компетентності учнів у закладах загальної середньої освіти має будуватися на принципах системності, безперервності та індивідуального підходу.

На нашу думку, у цьому аспекті важливо включати в освітній процес предмети, що матимуть на меті формування інформаційно-цифрової компетентності учнів. Необхідно урізноманітнювати освітній процес, додаючи засоби візуалізації та інтерактивності.

Для вирішення цього завдання необхідним є забезпечення закладів освіти відповідними кваліфікованими кадрами. Отже, виникає питання про створення відповідних умов для підвищення кваліфікації педагогічних кадрів та урахування цих умов при підготовці майбутніх педагогів у закладах вищої освіти.

Важливим питанням для формування інформаційно-цифрової компетентності учнів є відповідне матеріально-технічне забезпечення закладів загальної середньої освіти, участь працівників у проєктній діяльності.

Отже, інформаційно-цифрова компетентність є актуальним напрямком сучасних наукових досліджень, особливо в умовах інформаційної агресії та гібридної війни в Україні. Володіння учнем інформаційно-цифровою компетентністю передбачає впевнене та критичне використання інформаційно-комунікаційних технологій з метою створення, пошуку, обробки, обміну інформацією в навчальній, професійній та комунікативній діяльності.

Наразі в Україні створено низку нормативних, навчально-методичних, інформаційних документів, що є теоретичними і практичними засадами формування інформаційно-цифрової компетентності як засобу комунікації учнів закладів загальної середньої освіти. Саме заклади загальної середньої освіти виступають основним інститутом формування інформаційно-цифрової компетентності сучасної молоді.

Подальші наші дослідження будуть присвячені розробці змісту й технологій формування інформаційно-цифрової компетентності як засобу комунікації учнів закладів загальної середньої освіти.

Список використаної літератури

- 1. Концепція** Нової української школи. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>. **2. Тимченко О. В.** Формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фахівців освіти. *Електронне наукове фахове видання «Народна освіта»*. 2019. Вип. №1 (37). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5548. **3. Про освіту:** Закон України від 05 вересня 2017 року № 2145-VIII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. **4. Биков В. Ю.** Інформаційні технології і засоби навчання. URL: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>. **5. Запорожцева Ю. С.** Інформаційно-цифрова компетентність як складник сучасного навчально-виховного процесу. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 12. Т. 1. С. 79–82. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-1.15>. **6. Антощук С. В.** Web-ресурси для сучасного вчителя Нової української школи. *Цифрова компетентність сучасного вчителя Нової української школи : зб. тез доп. Всеукр. наук.-практ. семінару (м. Київ, 28 лютого 2018 р.)*. Київ : Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, 2018.

References

- 1. Kontsepsiia** Novoi ukrainskoi shkoly [The concept of a New Ukrainian school]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> [in Ukrainian]. **2. Tymchenko, O. V.** (2019). Formuvannia informatsiino-tsyfrovoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv osvity [Formation of information and digital competence of future educators]. *Elektronne naukove fakhove vydannia «Narodna osvita» – Electronic scientific professional publication «Public Education», 1 (37)*. Retrieved from https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5548 [in Ukrainian]. **3. Pro osvitu:** Zakon Ukrainy vid 05 veresnia 2017 roku № 2145-VIII [On education: Law of Ukraine of September 5, 2017 No. 2145-VIII]. Retrieved from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian]. **4. Bykov, V. Yu.** (2010). Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia [Information technologies and teaching aids]. Retrieved from <http://www.ime.edu-ua.net/em.html> [in Ukrainian]. **5. Zaporozhtseva, Yu. S.** (2019). Informatsiino-tsyfrova kompetentnist yak skladnyk suchasnoho navchalno-vykhovnoho protsesu [Information and digital competence as a component of the modern educational process]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy, 12, 1, 79-82*. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-1.15> [in Ukrainian]. **6. Antoshchuk, S. V.** (2018). Web-resursy dlia suchasnoho vchytelia Novoi ukrainskoi shkoly [Web-resources for the modern teacher of the New Ukrainian school]. *Tsyfrova kompetentnist suchasnoho vchytelia Novoi ukrainskoi shkoly – Digital competence of a modern teacher of the New Ukrainian school*. Kyiv: Instytut informatsiinykh tekhnolohii i zasobiv navchannia NAPN Ukrainy [in Ukrainian].

Караман О. Л. Інформаційно-цифрова компетентність як засіб комунікації учнів закладів загальної середньої освіти

У статті розкрито специфічні особливості інформаційно-цифрової компетентності як засобу комунікації учнів закладів загальної середньої освіти. Проаналізовано різноманітні наукові підходи до визначення понять «компетентність», «цифрова компетентність» та «інформаційно-цифрова компетентність».

На основі аналізу наукової літератури та відповідних нормативно-правових документів подано визначення поняття «інформаційно-цифрова компетентність». Детально проаналізовано концепцію Нової української школи та десять ключових компетентностей, зміст яких потребує постійного розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування та які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх упродовж усього життя.

Розкрито основні аспекти українських нормативних актів, що визначають формування інформаційно-цифрової компетентності, зокрема Рамку цифрової компетентності для громадян України. Розглянуто та детально охарактеризовано структуру цифрової компетентності та відповідні рівні й сфери.

Ключові слова: інформаційно-цифрова компетентність, комунікація, освіта, учень, заклад загальної середньої освіти.

Караман Е. Л. Информационно-цифровая компетентность как средство коммуникации учащихся заведений общего среднего образования

В статье раскрыты специфические особенности информационно-цифровой компетентности как средства коммуникации учащихся общего среднего образования. Проанализированы разные научные подходы к определению понятий «компетентность», «цифровая компетентность» и «информационно-цифровая компетентность».

На основе анализа научной литературы и соответствующих нормативно-правовых документов представлено определение понятия «информационно-цифровая компетентность». Подробно проанализирована концепция Новой украинской школы и десять ключевых компетентностей, содержание которых требует постоянного развития, активной гражданской позиции, социальной инклюзии и трудоустройства и способных обеспечить личную реализацию и жизненный успех на протяжении всей жизни.

Раскрыты основные аспекты украинских нормативных актов, определяющих формирование информационно-цифровой компетентности, в частности, Рамку цифровой компетентности для граждан Украины. Рассмотрена и подробно охарактеризована структура цифровой компетентности и соответствующие уровни и сферы.

Ключевые слова: информационно-цифровая компетентность, коммуникация, образование, учащийся, заведение общего среднего образования.

Karaman O. Information and Digital Competence as a Means of Communication for Pupils of General Secondary Education Institution

The article is dedicated the specific features of information and digital competence as a means of communication for pupils of general secondary education institution. Various scientific approaches to the definition of «competence», «digital competence» and «information and digital competence» are analyzed.

Based on the analysis of the scientific literature and relevant legal documents, the definition of «information and digital competence» is given. The concept of the New Ukrainian school and ten key competencies, the content of which requires constant development, active citizenship, social inclusion and employment and which are able to ensure personal fulfillment and lifelong success are analyzed in detail.

The main aspects are disclosed of Ukrainian normative acts that determine the formation of information and digital competence, in particular the Framework of digital competence for the citizens of Ukraine are revealed. The structure of digital competence and the corresponding levels and spheres are considered and described in detail.

Key words: information and digital competence, communication, education, pupils, general secondary education institution.

Стаття надійшла до редакції 23.01.2022 р.

Прийнято до друку 28.02.2022 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Харченко С. Я.

УДК 378.147:37.011.31

DOI: 10.12958/2227-2844-2022-1(349)-2-34-45

Кожушко Світлана Павлівна,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри міжнародного туризму,
готельно-ресторанного бізнесу та мовної підготовки
ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля»,
м. Дніпро, Україна.

lana@duan.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0002-6383-5182>

КЕЙС-ТЕХНОЛОГІЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

На сучасному етапі розвитку суспільства професійна діяльність постає як складний, динамічний процес. Серед головних вимог до фахівця, в тому числі й до майбутніх учителів гуманітарних дисциплін є, перш за все, здатність адаптуватися до нових умов, оволодівати інноваційними технологіями. Відповідно до концепції модернізації системи вищої освіти, яка характеризується практико-орієнтованим підходом, провідною метою вищої освіти є підготовка висококваліфікованого, конкурентоспроможного фахівця, який вільно володіє необхідними компетенціями, здатний до ефективно продуктивної діяльності на рівні світових стандартів, готового до професійного зростання, соціальної та професійної мобільності.

Такі зміни акцентують увагу на проблемі підготовки педагогічних кадрів з огляду на актуалізацію поєднання фундаментальної та прикладної підготовки майбутніх фахівців.

Варто зазначити, що важливу роль у підготовці компетентного педагога відіграють продуктивні технології професійного розвитку. До таких відносимо кейс-технологію, оскільки її включення в процес професійної підготовки сприяє формуванню вміння вирішувати професійні ситуації, розвитку аналітичних умінь, гнучкості й діалектичності мислення, уміння знаходити найбільш раціональні варіанти вирішення ситуації, активізації комунікативних здібностей.

Проблема використання кейс-технологій не є новою і досліджувалася багатьма науковцями. Так теоретичні аспекти її застосування знайшли своє відображення в дослідженнях О. Долгорукова, Є. Михайлової, В. Лободи, К. Меєр, Ю. Сурміна, О. Сидоренка, А. Фурди та інших дослідників.

Застосування кейс-технологій у процесі фахової підготовки стали предметом вивчення таких науковців як: І. Андриаді, Г. Багієв, О. Колесникова, С. Ковальова, Т. Кошманова, С. Мамаєва, В. Наумова, І. Осадченко, А. Сидоренко, О. Смолянінова, С. Тьоміна, В. Штейнберг та ін.

Не зважаючи на наявність значної кількості досліджень з означеного питання, використання кейсових технологій у процесі формування у майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей професійної компетентності залишається не до кінця вивченим. Отже, метою даної наукової розвідки є контент-аналіз наукових поглядів щодо розуміння сутності кейс-технології та визначення її можливостей в процесі формування у майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей професійної компетентності.

Провідною рисою сучасного етапу розвитку системи професійної освіти є прагнення до максимального послугування сучасними освітніми ресурсами, оскільки на етапі навчання в закладі вищої освіти майбутні вчителі мають оволодіти сучасними знаннями та процесуальними вміннями.

Педагогічний процес можна розглядати як безперервний ланцюг взаємопов'язаних, взаємопродовжуючих педагогічних ситуацій. Це найбільш рухомі елементи освітнього процесу, що швидко піддаються змінам (Бейзеров, 2014).

Ефективна підготовка майбутніх вчителів гуманітарних дисциплін передбачає створення умов, які б дозволили майбутньому педагогу подумки змодельовати професійну ситуацію та набути практичних навичок її вирішення. Однією з таких умов організації освітнього процесу в ЗВО є послугування кейс-технологією, яка передбачає аналіз типових завдань, характерних для майбутньої діяльності вчителя-гуманітарія, що слугує дієвим засобом активізації когнітивної сфери, пізнавальної діяльності, професійних компетенцій та в кінцевому результаті передбачає позитивну динаміку формування професійної компетентності.

Професійна компетентність майбутнього вчителя гуманітарних спеціальностей є багатокомпонентним утворенням, саме тому використання активних форм у навчальному процесі набуває особливої актуальності.

Упровадження кейсових технологій у практику вищої освіти актуалізується двома основними аспектами: перший пов'язаний зі змістом сучасної освіти, яка має бути орієнтована не лише на отримання фахових знань, а й формування професійних компетенцій; другий аспект полягає у врахуванні вимог до особистості майбутнього фахівця, який має не лише задовольняти суспільні потреби в межах професії, а й вміти знаходити оптимальне рішення в будь-якій ситуації.

Аналіз наукової літератури з питання визначення змісту дефініції «кейс-технологія» засвідчив існування різноманітних визначень даного

методу. У деяких зарубіжних публікаціях зустрічаються такі поняття, як: метод ділових історій, метод кейсів, метод вивчення ситуацій. У вітчизняних роботах – метод аналізу ділових ситуацій, кейс-метод, кейс-стаді, ситуаційні задачі тощо.

Класичне визначення кейс-методу було запропоноване представниками Гарвардської школи бізнесу, які трактували його як метод навчання, що передбачав участь студентів та викладачів у безпосередніх дискусіях щодо проблем або випадків із практики. Такі приклади зазвичай готуються в письмовому вигляді як відображення актуальних практичних питань, вивчаються студентами, потім обговорюються ними самостійно, що дає основу для спільних дискусій під керівництвом викладача (Долгоруков, 2002).

Погоджуємося з міркуванням І. Осадченко, яка досліджуючи теорію і практику ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів, кейс-стаді розглядає як особливий засіб навчання, зазначаючи, що домінантою цього методу є аналіз (проблемно-ситуаційний аналіз, розігрування, дискусія) конкретної ситуації, тобто командна робота з кейсом, що максимально наближає навчання до практики (Осадченко, 2011).

Продовжуючи думку дослідниці зазначимо, що будучи формою інтерактивного навчання, технологія кейс-стаді дозволяє студентам проявити та удосконалити аналітичні уміння, навчитися працювати в команді, застосовувати на практиці теоретичний матеріал, знаходити ефективне рішення конкретної ситуації.

Учена О. Смолянинова (Смолянинова, 2019), висвітлюючи дидактичні можливості case-study в процесі навчання студентів, зазначає, що case – це не просто правдива характеристика подій, а єдиний інформаційний комплекс, що дозволяє зрозуміти ситуацію. Авторка зазначає, що він має містити певний перелік питань, які спонукатимуть до вирішення поставленої проблеми.

У контексті нашого дослідження імпонує думка Ю. Царапкіної, яка в основі технології case-study вбачає моделювання професійно значущої ситуації з метою виявлення суттєвих проблем та пошуку альтернативних рішень (Царапкина, 2015).

Дійсно, case-study можна розглядати як змодельовану професійну ситуацію, що створюється для дискусії та аналізу запропонованої педагогічної ситуації.

Дослідниця Л. Козак сутність кейс-методу вбачає в самостійній пізнавальній діяльності студентів, у штучно створеному професійному середовищі, яке дає можливість поєднати теоретичну підготовку і практичні вміння, необхідні для творчої діяльності у професійній сфері (Козак, 2015).

Беззаперечно цікавими є міркування О. Шимутіної, яка кейс-технологію відносить до інтерактивних технологій для короткострокового навчання на основі реальних чи вигаданих ситуацій,

спрямовану не стільки на засвоєння знань, скільки на формування нових умінь та якостей (Шимутина, 2009).

Суголосні з позицією М. Швардак, яка, розглядаючи кейс-метод у процесі професійної підготовки майбутніх учителів, визначає його як метод навчання, що використовує опис (демонстрацію) та аналіз реальних педагогічних ситуацій з метою формування у майбутнього вчителя певного досвіду вирішення проблем у професійно-педагогічній діяльності (Швардак, 2014).

Описуючи інноваційні технології у професійній підготовці сучасного вчителя, автори С. Романюк, О. Романюк case-study або метод конкретних ситуацій (від англійського «case» – випадок, ситуація) визначають як метод активного проблемно-ситуативного аналізу, заснований на навчанні шляхом вирішення конкретних завдань – ситуацій (вирішення кейсів) (Романюк, 2019).

Дослідниця К. Герасименко розглядає проблеми використання case-study в процесі професійної підготовки педагогічних кадрів, визначаючи дану технологію з позиції активного проблемно-ситуативного аналізу, що дозволяє демонструвати академічну теорію з погляду реальних подій, сприяє активному засвоєнню знань та навичок збирання, обробки та збереження інформації, що характеризує різні ситуації (Герасименко, 2011).

Дослідниця Н. Волкова, дефінуючи метод кейс-стаді, відносить його до інтенсивних технологій активного навчання й характеризує як такий, що є інтерактивним, орієнтованим на співпрацю і ділове партнерство та може використовуватися з метою: закріплення знань та вмінь, що були набуті студентами на попередніх заняттях, розвитку навичок аналізу та критичного мислення, зв'язку теорії та практики (Волкова, 2018).

В освітній практиці підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей постала необхідність поєднання знання та дії, інтеграції знання й практики, що передбачає розробку навчальних програм щодо застосування кейс-методу.

Використання кейс-технології сприяє формуванню професійних навичок, і, відповідно, професійної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у цілому. До таких навичок відносимо: аналітичні, процесуальні, креативні, комунікативні, м'які навички (soft skills) та рефлексивні (рис. 1).

Визначаючи технологічні особливості кейс-методу, виходили з теоретичної позиції дослідниці О. Ваганової (Ваганова, 2011), яка виокремлює основні риси співвідношення даного методу з іншими педагогічними технологіями:

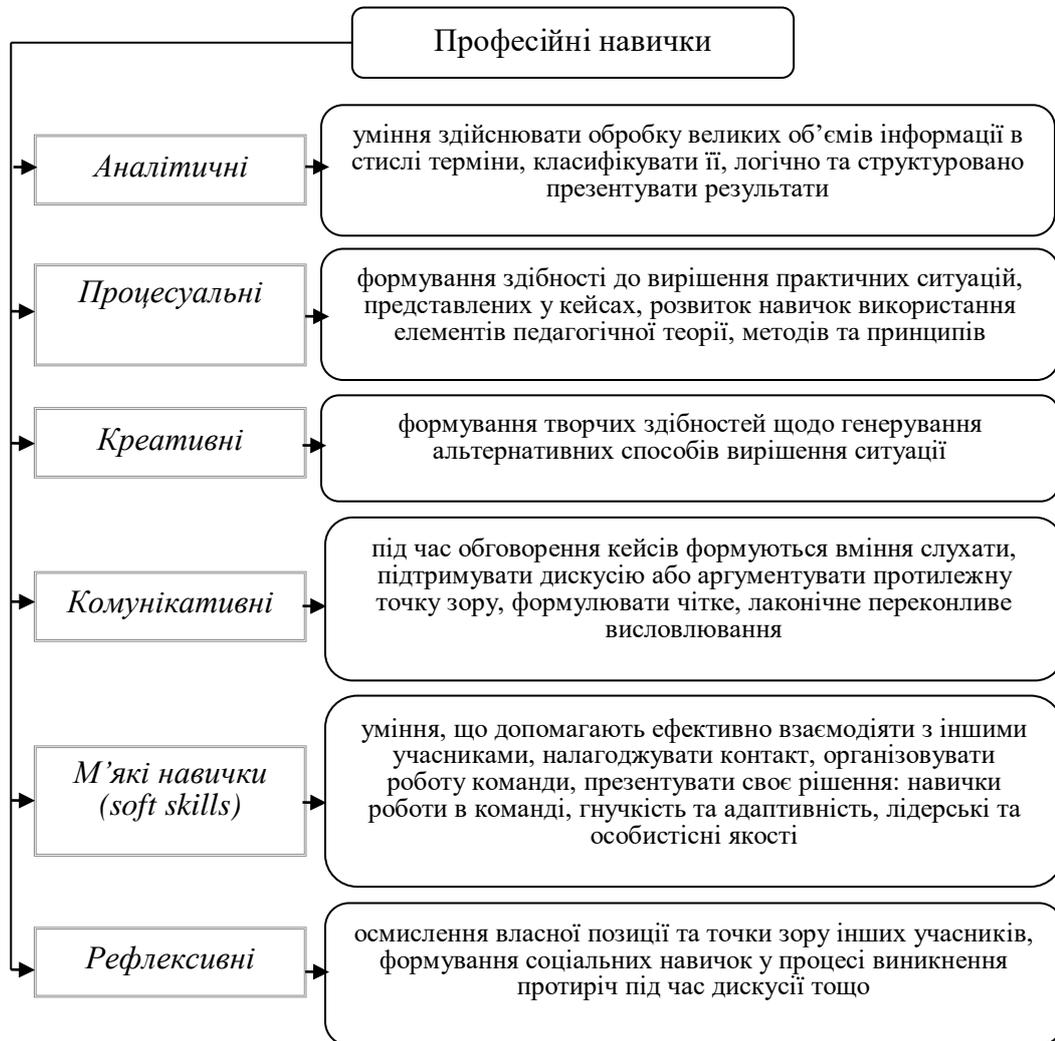


Рис. 1. Формування професійних навичок у процесі використання кейс-технології

- специфічний різновид дослідницької аналітичної технології, що містить операції дослідницького процесу, аналітичні процедури;
- технологія колективного навчання, важливими складовими якої є групова робота, та інформаційний взаємообмін;
- синергетична технологія, сутність якої полягає в підготовці процедури занурення групи в ситуацію, формування ефективів примноження знань, інсайтного осяяння, обміну відкриттями;
- технологія розвивального навчання, що містить процедури індивідуального, групового та колективного розвитку, формування особистісних якостей;

– специфічний різновид проектної технології, спрямований на формування проблемної ситуації та шляхів її вирішення на основі кейсу, який одночасно виступає у вигляді технічного завдання та джерела інформації з метою усвідомлення варіантів ефективних дій;

– технологія створення успіху, що передбачає активізацію студентів, стимулювання успіху та акцентування на їх досягненнях.

У процесі роботи з кейсом під час аналізу професійної ситуації орієнтуємося на етапи, запропоновані В. Бейзеровим (Бейзеров, 2014) (Рис. 2): У процесі роботи з кейсом під час аналізу професійної ситуації орієнтуємося на етапи, запропоновані В. Бейзеровим (Бейзеров, 2014, с. 8) (Рис. 2):

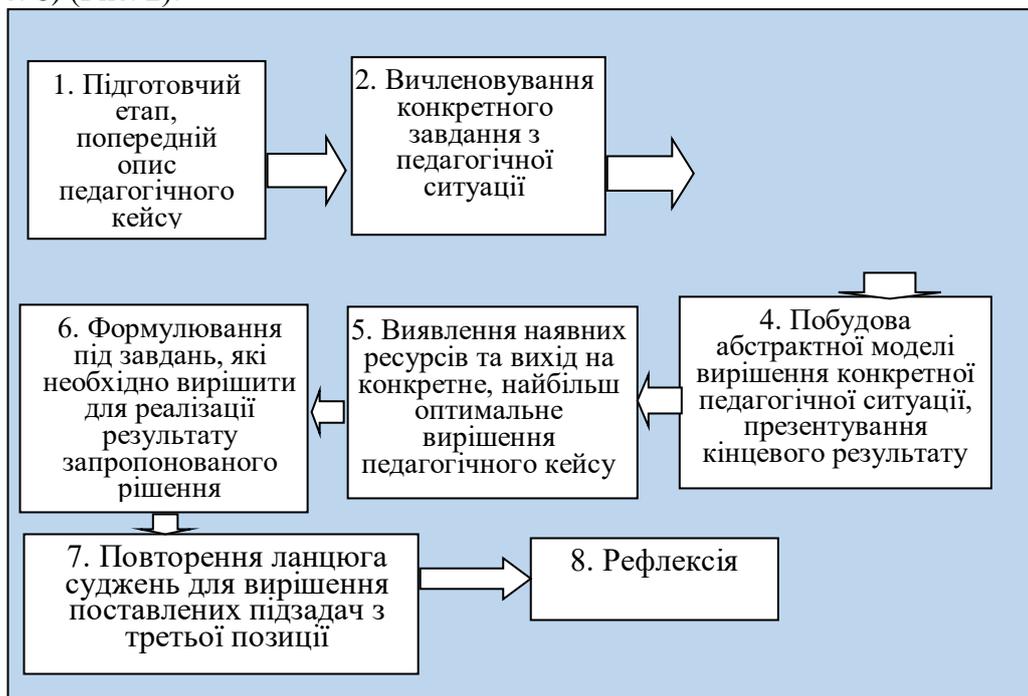


Рис. 2. Основні етапи роботи з кейсом

У порівнянні з традиційними технологіями, що застосовуються в освітньому процесі кейс-технологія має низку беззаперечних переваг:

– має практичну спрямованість (послугування теоретичними знаннями, набутими в результаті засвоєння циклу базових та професійних дисциплін з метою вирішення проблемних ситуацій);

– характеризується інтерактивністю (активна участь студентів, емоційне включення всіх учасників у процесі вирішення професійних кейсів);

– дозволяє удосконалити навички, необхідні в професійній та особистісній сферах;

– посилює формування професійної компетентності майбутніх учителів, здібність до вирішення певного кола ситуацій;

- сприяє підвищенню рівня ангажованості, активності ідентифікації учасників із ситуацією, що потребує вирішення;
- дозволяють набути досвіду, наближеного до реальності в межах професійної діяльності;
- мають на меті продукування раціональних способів мислення й поведінки та колективної взаємодії;
- є потужним механізмом формування вміння ефективного використання методу спроб і помилок, своєчасно виправляти помилки та отримувати з них корисні уроки для майбутньої професійної діяльності.

На основі проведеного контент-аналізу нами визначено, що в педагогічній та методичній літературі наявні різні класифікації кейсів. Зупинимося детальніше на одній із них, запропонованій авторами Н. Федяніним та В. Давиденко:

1. *Highly structured case* (структуровані кейси) – містять мінімум інформації; основне завдання кейсів даного типу полягає в тому, щоб застосувати запропоновану заздалегідь схему або алгоритм вирішення конкретної ситуації.

2. *Short vignettes case* (невеличкі нариси, ескізи) – ознайомлюють в основному лише з ключовими поняттями, у процесі вирішення ситуації студент повинен покладатися на свої знання та інтелектуальний потенціал.

3. *Long unstructured cases* (великі неструктуровані кейси) – містять докладну та деталізовану інформацію, значна частина якої не має безпосереднього відношення до запропонованої проблеми. І навпаки, частина необхідної інформації може не надаватися. Студенти повинні враховувати всі важливі деталі та ігнорувати несуттєві, демонструвати логічне обґрунтування обраного ними рішення.

4. *Ground breaking cases* (першовідкривальні кейси) – при вирішенні цих кейсів студенти повинні не лише застосовувати вже засвоєні теоретичні знання та практичні навички, але й запропонувати щось нове, виступаючи в ролі дослідника (Давиденко & Федянин, 2000).

Практичний досвід використання кейс-технології доводить свою ефективність, оскільки сприяє розвитку в майбутніх фахівців гуманітарного профілю умінь і навичок, що відповідають основним структурним компонентам індивідуальної педагогічної діяльності: гностичному, проєктувальному, конструктивному, комунікативному, організаційному.

Успішність професійної діяльності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей зумовлена рівнем їх професійної компетентності, що містить різноманітні моделі, конструкції, алгоритми та практичний досвід вирішення професійних ситуацій.

З метою забезпечення ефективності формування у майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей професійної компетентності в освітньому процесі використовуємо такі групи педагогічних кейсів:

1) педагогічні кейси, що стосуються загальних освітніх проблем, виховання, формування, адаптації, соціалізації та становлення особистості;

2) педагогічні кейси, що мають специфічне спрямування: діагностування, прогнозування, планування, проєктування, моделювання, оцінку тощо;

3) педагогічні кейси, що передбачають педагогічні функції адаптації, консультування, контролю, корекції, підтримки, просвітництва, профілактики тощо.

Раціональне застосування кейс-технології у процесі професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей сприяє розвитку пізнавальних здібностей, ініціативності в прийнятті рішень. У ході роботи над кейсом виявляються індивідуальні здібності студентів, їх схильності та інтереси, що сприяють розвитку уміння аналізувати факти і явища, сприяють самостійному мисленню, що, в свою чергу, призводить до формулювання власної думки, поглядів, особистої позиції. Кейс-метод являє собою сукупність навчальних ситуацій, в яких сформульовано педагогічні проблеми практичного характеру та передбачає колективний або індивідуальний спосіб вирішення.

Case-study стимулює майбутніх фахівців до пошуку нових знань, сприяє розвитку нових професійно-особистісних якостей, мотивують до засвоєння нових видів діяльності. Такі педагогічні можливості характеризують кейс-технологію як аксіологічний ресурс високоякісної професійної освіти.

Отже, кейс-технологія відіграє фундаментальну роль у формуванні як професійних, так і особистісних якостей висококваліфікованих та затребуваних фахівців, що дозволяє бути їм конкурентоспроможними на ринку праці.

Звичайно, послугування кейс-технологією в процесі підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей не має стати самоціллю, оскільки не вирішить усіх дидактичних питань. Необхідно враховувати мету та завдання кожного заняття, характер навчального матеріалу, готовність групи до взаємодії. Однак раціональне застосування кейс-технології в процесі підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей дозволяє вирішити надважливі завдання системи професійної підготовки, забезпечуючи конструктивну взаємодію теорії та практики, підготовку майбутніх фахівців до вирішення професійних ситуацій, сприяючи розвитку їх професійної компетентності, інтелектуального та творчого потенціалу.

Список використаної літератури

- 1. Бейзеров В. А.** 105 кейсов по педагогике: педагогические задачи и ситуации : учебное пособие. 2-е изд. Москва : ФЛИНТА, 2014. 85 с.
- 2. Ваганова О. И.** Метод кейсов в профессиональном обучении : учебно-методическое пособие. Н. Новгород : ВГИПУ, 2011. 57 с.

- 3. Волкова Н. П.** Интерактивні технології навчання у вищій школі : навчально-методичний посібник. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. 360 с. **4. Герасименко К. М.** Использование технологии case-study в процессе профессиональной подготовки педагогических кадров. *Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации : материалы III Всероссийской научно-практической конференции.* Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2011. С. 46–48. **5. Давиденко В.,** Федянин Н. Чем кейс отличается от чемоданчика? *Образование за рубежом.* 2000. №7. С. 52–56. **6. Долгоруков А. М.** Case study как способ понимания. *Практическое руководство для тьютера системы Открытого образования на основе дистанционных технологий.* М.: Центр интенсивных технологий образования, 2002. С. 21–44. **7. Козак Л. В.** Кейс-метод у підготовці майбутніх викладачів до інноваційної професійної діяльності. *Освітологічний дискурс.* 2015. № 3 (11). С. 153–162. URL : [http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/12809/1/Kozak_L_OD_3\(11\).pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/12809/1/Kozak_L_OD_3(11).pdf). **8. Осадченко І. І.** Теорія і практика ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи : монографія. Умань : Жовтий О. О., 2011. 414 с. **9. Романюк С. З.,** Романюк О. В. Інноваційні технології у професійній підготовці сучасного вчителя: вітчизняний та зарубіжний досвід. *Молодий вчений.* 2019. № 7.1 (71.1). С. 64. **10. Смолянинова О. Г.** Дидактические возможности метода case-study в обучении студентов. *Современные научные исследования и инновации.* URL: <http://ipps.sfu-kras.ru/sites/ipps.institute.sfu-kras.ru/files/publications/57.pdf>. **11. Царапкина Ю. М.** Использование кейс-технологий при обучении студентов. *Образование и наука.* 2015. №3 (122). С. 120–129. **12. Швардак М. В.** Кейс-метод у процесі професійної підготовки майбутніх учителів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* Ужгород : Видавництво УжНУ «Говерла», 2014. Вип. 33. С. 209–211. **13. Шимутіна Е.** Кейс-технологии в учебном процессе. *Народное образование.* 2009. № 2. С. 172–179.

References

- 1. Bejzerov, V. A.** (2014). 105 kejsov po pedagogike: pedagogicheskie zadachi i situacii [105 cases on pedagogy: pedagogical tasks and situations]. 2-e izd. Moscow: FLINTA [in Russian]. **2. Vaganova, O. I.** (2011). Metod kejsov v professional'nom obuchenii [The case method in vocational training]. N. Novgorod: VGIPU [in Russian]. **3. Volkova, N. P.** (2018). Interaktyvni tekhnolohii navchannia u vshchii shkoli [Interactive learning technologies in higher education]. Dnipro: Universytet imeni Alfreda Nobelia [in Ukrainian]. **4. Gerasimenko, K. M.** (2011). Ispol'zovanie tekhnologii case-study v processe professional'noj podgotovki pedagogicheskikh kadrov [The use of case-study technology in the process of professional training of teaching staff]. *Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie v usloviyah modernizacii –*

Additional professional education in the context of modernization. Yaroslavl': Izd-vo YAGPU im. K. D. Ushinskogo [in Russian].

5. Davidenko, V., & Fedyanin, N. (2000). Chem kejs otlichaetsya ot chemodanchika? [How is a case different from a suitcase?]. *Obrazovanie za rubezhom – Education abroad*, 7, 52-56 [in Russian].

6. Dolgorukov, A. M. (2002). Case study kak sposob ponimaniya [Case study as a way of understanding]. *Prakticheskoe rukovodstvo dlya t'yutera sistemy Otkrytogo obrazovaniya na osnove distancionnykh tekhnologiy – A practical guide for a tutor of the Open Education system based on distance technologies*. M.: Centr intensivnykh tekhnologiy obrazovaniya [in Russian].

7. Kozak, L. V. (2015). Keis-metod u pidhotovtsi maibutnikh vykladachiv do innovatsiinoi profesiinoi diialnosti [Case method in the preparation of future teachers for innovative professional activities]. *Osvitohichnyi diskurs – Educational discourse*, 3 (11). Retrieved from [http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/12809/1/Kozak_L_OD_3\(11\).pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/12809/1/Kozak_L_OD_3(11).pdf) [in Ukrainian].

8. Osadchenko, I. I. (2011). Teoriia i praktyka situatsiinoho navchannia u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly [Theory and practice of situational learning in the training of future primary school teachers]. Uman: Zhovtyi O. O. [in Ukrainian].

9. Romanyuk, S. Z., & Romanyuk, O. V. (2019). Innovatsiini tekhnologii u profesiinii pidhotovtsi suchasnoho vchytelia: vitchyzniani ta zarubizhnyi dosvid [Innovative technologies in the professional training of modern teachers: domestic and foreign experience]. *Molodyi vchenyi – Young Scientist*, 7.1 (71.1), 64 [in Ukrainian].

10. Smolyaninova, O. G. Didakticheskie vozmozhnosti metoda case-study v obuchenii studentov [Didactic possibilities of the case-study method in teaching students]. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovatsii – Modern research and innovation*. Retrieved from <http://ipps.sfu-kras.ru/sites/ipps.institute.sfu-kras.ru/files/publications/57.pdf> [in Russian].

11. Carapkina, Yu. M. (2015). Ispolzovanie kejs-tekhnologiy pri obuchenii studentov [The use of case technologies in teaching students]. *Obrazovanie i nauka – Education and science*, 3 (122), 120-129 [in Russian].

12. Shvardak, M. V. (2014). Keis-metod u protsesi profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv [Case-method in the process of professional training of future teachers]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriya: Pedagogika. Sotsialna robota – Scientific Bulletin of Uzhgorod National University: Series: Pedagogy. Social work*, 33, 209-211. Uzhhorod: Vydavnytstvo UzhNU «Hoverla» [in Ukrainian].

13. Shimutina, E. (2009). Kejs-tekhnologii v uchebno-m processe [Case-technologies in the educational process]. *Narodnoe obrazovanie – Public education*, 2, 172-179 [in Russian].

Кожушко С. П. Кейс-технологія як ефективний засіб формування професійної компетентності у майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей

У статті розглянуто кейс-технологію як ефективний інструмент реалізації компетентнісного підходу в умовах закладу вищої освіти, що

сприяє розвитку особистості студентів, активізує їх до самовизначення, самоосвіти та формування професійних компетенцій.

На основі проведеного контент-аналізу ключового поняття дослідження систематизовано наукові погляди щодо визначення сутності кейс-технології. Розкрито основні аспекти використання педагогічних кейсів, що базуються на ситуативному підході та активізують інтелектуально-творчу діяльність студентів. Описано проблему використання кейс-технології в процесі формування у майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей професійної компетентності. Визначено технологічні особливості кейс-методу з погляду співвідношення з іншими педагогічними технологіями. Акцентовано на перевагах послугування кейсовою технологією в процесі формування у майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей професійної компетентності.

Висвітлено практичний досвід використання кейс-технології та основні етапи роботи з кейсом.

Ключові слова: професійна освіта, професійна компетентність, учителі гуманітарних спеціальностей, кейс-технологія.

Кожушко С. П. Кейс-технология как эффективное средство формирования профессиональной компетентности у будущих учителей гуманитарных специальностей

В статье рассмотрена кейс-технология как эффективный инструмент реализации компетентностного подхода в условиях высшей школы, что способствует развитию личности студентов, активизирует их стремление к самоопределению, самообразованию и формированию профессиональных компетенций.

На основе проведенного контент-анализа ключевого понятия исследования систематизированы научные взгляды относительно определения сущности кейс-технологии. Раскрыты основные аспекты использования педагогических кейсов, которые базируются на ситуативном подходе и активизируют интеллектуально-творческую деятельность студентов. Описана проблема использования кейс-технологии в процессе формирования у будущих учителей гуманитарных специальностей профессиональной компетентности. Определены технологические особенности кейс-метода с точки зрения соотношения с другими педагогическими технологиями. Акцентируется внимание на преимуществах использования кейсовой технологии в процессе формирования у будущих учителей гуманитарных специальностей профессиональной компетентности.

Освещены практический опыт использования кейс-технологии и основные этапы работы с кейсом.

Ключевые слова: профессиональное образование, профессиональная компетентность, учителя гуманитарных специальностей, кейс-технология.

Kozhushko S. Case Technology as an Effective Means of Building Professional Competence of Future Teachers of Humanities

The article considers case technology as an effective tool for implementing a competent approach in higher education, which contributes to the development of the students' personality, activates them towards self-determination, self-education and the formation of professional competencies.

Based on the content analysis of the key concept of the research, scientific views are systematized to determine the essence of case technology. The main aspects of use of pedagogical cases are revealed, which are based on situational approach and activate intellectual and creative students' activity. The problem of using case technology in the process of forming professional competence among future teachers of humanitarian specialties is described.

The technological features of the case method are determined in terms of the relationship with other pedagogical technologies. It focuses on the advantages of using case technology in the process of developing professional competence among future teachers of humanitarian specialties.

The practical experience of using case technology and the main stages of working with the case are highlighted.

Thus it is considered that case-technology plays fundamental role in the formation of both professional and personal qualities of high-quality and marketable specialists and makes them competitive at the labour market.

Key words: professional education, professional competence, teachers of humanities, case technology.

Стаття надійшла до редакції 06.01.2022 р.

Прийнято до друку 28.02.2022 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Бадер С. О.

УДК 378.091.3:004]:351.74

DOI: 10.12958/2227-2844-2022-1(349)-2-46-58

Коченко Ігор Павлович,

аспірант кафедри соціальної педагогіки

ДЗ «Луганський національний університет

імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна.

igorivanov76@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0002-4262-7499>

РОЗРОБКА ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПРАВООХОРОНЦЯ ЯК СУЧАСНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ФЕНОМЕНУ

Логіка теоретичного аналізу та обґрунтування вихідного поняття «цифрова компетентність», його структури і змісту передбачає послідовне вирішення ряду дослідницьких завдань.

По-перше, це встановлення вихідних позицій щодо базового поняття «компетентність», необхідність цього обумовлюється тим, що незважаючи на досить тривале використання цієї категорії в наукових дослідженнях, досі існує великий розкид думок про його сутнісні характеристики. Конкретне ж педагогічне дослідження повинно спиратися на чіткі і однозначні теоретичні позиції.

По-друге, необхідно проаналізувати ряд близьких за змістом, а часом і ідентичних понять, визначити їх співвідношення один з одним і виявити, якщо є істотні відмінності. До таких понять ми відносимо інформаційну (цифрову) культуру, інформаційну (цифрову) грамотність і ряд інших.

По-третє, зіставити наукові підходи до основного поняття нашого дослідження – «цифрова компетентність», на основі аналізу прийняти чиясь позицію або сформулювати своє авторське трактування цифрової компетентності.

По-четверте, запропонувати та обґрунтувати авторську структуру та зміст цифрової компетентності майбутніх правоохоронців.

Таким чином, мета статті полягає у змістовній розробці цифрової компетентності майбутнього правоохоронця.

Термін «компетентність» на даний час все частіше використовується для характеристики результатів навчання. Компетентнісний підхід, що має на меті забезпечення високої якості освіти, передбачає наявність двох категорій – компетенції та компетентності. Єдиної трактування даних категорій на сьогоднішній день поки не існує, що певною мірою ускладнює їх розуміння і використання.

Як справедливо зауважує І. Зарубінська, «усі визначення, незалежно від повноти і деталізації, обов'язково наголошують здатність застосовувати набуті якості в новому контексті. Отже структура будь-якої компетентності визначається такими складовими: цінності та етика, мотивація, ставлення, емоції, знання, пізнавальні навички, практичні навички» (Зарубінська, 2010, с. 14).

Весь спектр наявних дефініцій цього поняття, позиції вчених із питання їх змісту в своєму дослідженні згрупував В. Луговий. Він виділив 4 групи підходів до визначення зазначених понять:

1. Компетентність – певна загальна характеристика особи, яка складається з окремих компетенцій, тобто компетентність – загальна, компетенції – частинні складові цілого (компетентності).

2. Компетентність – інтегральна характеристика особи, яка розкладається на диференціальні компетенції. Тобто загальна компетентність складається з окремих частинних компетентностей. При цьому терміну «компетенція» («компетенції») надається значення юридичного характеру як певних повноважень, наданих особі для виконання покладених на неї функцій.

3. Компетентність (компетентності та компетенції) використовуються для позначення різних груп особистісних якостей, наприклад, за цільовими критеріями відповідно «студент має знати», «студент має робити».

4. Компетентність та компетенція розглядаються як тотожні поняття та вживаються як синоніми за законами випадковості (Луговий, 2009, с. 10–11).

Загалом, ми приймаємо для себе визначення поняття «компетентність», яке співвідноситься з розумінням таких українських дослідників, як І. Бех, Н. Бібік, І. Зарубінська, В. Луговий, О. Овчарук, О. Пометун, які розглядають компетентність як особистісну характеристику, яка ґрунтується на особистісних цінностях та ставленнях людини, її знаннях і вміннях, є інтелектуально та особистісно зумовленою соціально-професійною характеристикою людини, яка виявляється в діяльності.

У науковій літературі, присвяченій професійній підготовці фахівців в області інформаційно-цифрових технологій, досить широко представлено напрямок, в якому ця проблема вирішується з акцентом на педагогічну категорію професійної готовності. При цьому, автори виділяють і розкривають ті чи інші види цієї готовності. Звернення до цих джерел показує, що в значній мірі формулювання поняття готовності та її змісту стосовно інформаційно-цифрових технологій дуже близька, а іноді й ідентична, поняттю цифрової компетентності, яка є предметом нашого дослідження.

У зв'язку з цим вважаємо, що їх теоретичний аналіз може бути для нас корисний при розробці поняття і структури цифрової компетентності майбутніх правоохоронців.

Модель готовності фахівця до застосування інформаційно-комп'ютерних технологій повинна складатися з трьох компонентів: операційного, інтелектуального і спонукального.

Операційний компонент включає знання, вміння і навички, способи дій і поведінки, необхідні для вирішення завдань за допомогою інформаційно-комп'ютерних технологій. Згідно Ю. Горохової, операційний компонент є своєрідним ядром готовності до здійснення професійного використання інформаційно-комп'ютерних технологій.

Інтелектуальний компонент відповідає за ступінь сформованості пізнавальних умінь, а також відповідного професії типу мислення: логічного, алгоритмічного, системного. Визнаючи значимість сформованості цих типів мислення, разом із тим, не зовсім зрозуміло становить їх взаємозв'язок саме з інформаційно-комп'ютерною готовністю.

Для нас особливий інтерес уявляє спонукальний компонент, до якого авторка включила елементи, які є регуляторами активності людини: орієнтовний, мотиваційний, емоційно-вольовий, оціночний.

Орієнтовний елемент відображає осмислення майбутнім фахівцем майбутньої професійної діяльності в контексті потреби використання інформаційно-комп'ютерних технологій.

Мотиваційний елемент полягає в позитивному ставленні та інтересі до інформаційно-комп'ютерних технологій як до засобу професійної діяльності.

Емоційно-вольовий елемент відображає самоконтроль, самообілізацію, вміння управляти діями з яких складається виконання службових обов'язків.

Оціночний – забезпечує самооцінку своєї професійної підготовленості у використанні інформаційно-комп'ютерних технологій (Горохова, с. 57–59).

Незважаючи на певні суперечності викладеного підходу, в цілому він може бути для нас певним орієнтиром у розробці цифрової компетентності майбутніх правоохоронців.

У теоретичному плані для визначення поняття і змісту цифрової компетентності майбутніх правоохоронців, на наш погляд, необхідно розібратися і в такому понятті, як цифрова культура.

У сучасній науковій літературі цифрова культура розглядається і як особлива форма буття, особлива інтегральна конструкція, що включає аудіовізуальну, семіотичну, технологічну, логічну, комунікаційну, мережеву та інші підсистеми.

Д. Галкін розглядає 5 рівнів цифрової культури:

- матеріальний рівень (самі цифрові пристрої);
- функціональний рівень (соціальні інститути, що реалізують комунікацію);
- символічний рівень (мова програмування);

– ментальний рівень (звички роботи з цифровими пристроями та інформацією, які є відображенням особистих установок і цінностей);

– духовний рівень (принципи формування і підтримки «духовних цінностей» у національному, міжнародному, етичному і локальному контекстах (Галкин, 2012, с. 15).

У контексті завдань нашого дослідження особливу значимість, на наш погляд, мають такі характеристики цифрової культури:

1. З позиції соціально-психологічного підходу цифрова культура являє собою тему нових людських практик, викликаних процесом цифровізації суспільного життя і публічного простору. Радикально змінюється аудиторія: її активність полягає не тільки в сприйнятті та інтерпретації, але і в безпосередній участі в процесі виробництва інформації та дистрибуції контенту. Форми цифрової культури представляють різноманітні практики в художній сфері (у вигляді техніко-художніх гібридних утворень, таких як постцифрове мистецтво, відео інсталяції); у науковому пізнанні (цифрові гуманітарні науки, контекстна епістеміологія); та освіти (Захаров & Старовойтова & Шишкова, 2020, с. 200).

2. Цифрова культура відображає особливий рівень цифрової грамотності та компетентності. Раніше людині не було потрібно вміння ефективно працювати з великими базами даних, вести пошук, відбирати і обробляти потрібну інформацію з використанням інформаційних технологій, і лише сьогодні все більш міцно входить у суспільне життя. «Відбувається грандіозний процес занурення традиційної культури в цифрове середовище, де звична культура безповоротно втрачає частину своїх характеристик і формує нові. Але це не лінійний процес набуття нової якості, а фундаментальний стрибок у розвитку, де використовуються високорозвинені інформаційні технології, що призводять у кінцевому підсумку до формування самостійно, оригінально мислячої особистості, озброєної міцними навичками роботи на цифровому полі і орієнтованої на цифровий формат сприйняття інформації» (Захаров & Старовойтова & Шишкова, 2020, с. 201).

3. Сутність цифровізації полягає в тому, що весь контент стає цифровим, персональним, компактним; технології стають гнучкими і керованими; комунікації з вертикальних стають горизонтальними; світ із закритого стає відкритим, з лінійного – мережевим. Крім того, зміщуються і стають прозорими межі реального і віртуального світів (Гнатюшева & Саламатов, 2017, с. 21).

4. Цифрова грамотність – це завжди критичне цифрове осмислення навколишнього світу, обережне використання цифри в будь-якому виді діяльності, точний розрахунок ризиків цифровізації, конструювання довгострокових сценаріїв технологічного розвитку, наявність комплексу умінь із видобутку, професійної обробки та аналізу цифрової інформації. В історичному плані цифрова грамотність базується на інформаційній грамотності, під якою традиційно розуміють здібності та вміння людини

раціонально оцінювати свої інформаційні потреби для подальшого вилучення, оцінювання та ефективного використання інформації із заданими цілями (Захаров & Старовойтова & Шишкова, 2020, с. 22).

Аналіз сучасних наукових досліджень, проведений І. Погожиною, М. Сергєєвою, В. Єгоровою, дозволив нам сформулювати чотири основних визначення цифрової грамотності, що отримали найбільше поширення в науковому середовищі.

По-перше, цифрова грамотність – це набір знань і умінь, які необхідні для безпечного і ефективного використання цифрових технологій і ресурсів Інтернету.

По-друге, це вміння шукати, аналізувати і споживати інформацію безпечно для здоров'я, справлятися з ризиками цифрового середовища і домагатися успіху в ньому.

По-третє, це здатність використовувати інформаційні та комунікаційні технології для пошуку, розуміння, оцінки, створення та передачі цифрової інформації в культурному та соціальному контекстах.

По-четверте, здатність використовувати і створювати контент на основі цифрових технологій, включаючи пошук і обмін інформацією, відповіді на питання, взаємодія з іншими людьми і комп'ютерне програмування.

Автори, виходячи з цих визначень, виділяють два основних компоненти цифрової грамотності: 1) інформаційні та комунікаційні технології; 2) робота з цифровою інформацією (Погожина & Сергєєва & Єгорова, 2019, с. 86).

Для завдань нашого дослідження, пов'язаних із визначенням поняття, структури і змісту цифровий компетентності майбутніх правоохоронців, важливо врахувати, що правоохоронець із високим рівнем цифрової компетентності повинен, по-перше, знати, що таке інформаційні та комунікаційні технології, і, по-друге, що особливо важливо для професійної діяльності в правовій сфері, вміти використовувати інформаційні і комунікаційні технології для роботи з цифровою інформацією за 5-ма основними напрямками: пошук, розуміння, оцінка, створення і передача.

В рамках міжнародного дослідження комп'ютерної та інформаційної грамотності (Fraillon J. & Ainley J. & Schulz W. & Friedman T. & Gebhard E.) в структурі цифрової грамотності вчені виділяють два ключові компоненти, кожен з яких містить кілька елементів:

1) *збір та управління інформацією:*

– знання про те, як користуватися комп'ютером (базові технічні знання і навички, необхідні для використання комп'ютера і роботи з інформацією);

– доступ до інформації та її оцінка (вміння знаходити, вилучати і робити судження про актуальність, цілісність та корисність комп'ютерної інформації);

– управління інформацією (вміння приймати і зберігати інформацію у вигляді схем і класифікацій із метою її повторного та ефективного використання в подальшому);

2) *використання комп'ютера як засобу мислення, творчості та спілкування:*

– перетворення інформації (вміння використовувати комп'ютер для зміни способу, подання інформації, щоб вона була більш зрозумілою для конкретної аудиторії);

– створення інформації (вміння використовувати комп'ютер для розробки власних, оригінальних інформаційних продуктів для певних цілей і аудиторії);

– обмін інформацією (вміння використовувати комп'ютер для спілкування та обміну інформацією з іншими людьми);

– безпечне і надійне використання інформації (знання правових і етичних аспектів спілкування за допомогою комп'ютера) (Fraillon & Ainley & Schulz & Friedman & Gebhard).

Така структура, що відображає по суті два рівні розвитку цифрової грамотності і цифрової компетентності може слугувати для нас змістовним орієнтиром для моделювання авторської структури цифрової компетентності майбутніх правоохоронців.

Для теоретичної розробки поняття, структури і змісту цифрової компетентності майбутніх правоохоронців велике значення мають наукові положення Г. Солдатової, що мають концептуальний характер і обґрунтовують цілісне розуміння цифрової компетентності як сучасного науково-педагогічного феномена.

Ми виділяємо для себе як основоположні такі теоретичні положення досліджень Г. Солдатової:

1. Структуру цифрової компетентності становлять відповідні знання, вміння, мотивація і відповідальність як конкретні компетенції, якими повинен оволодіти школяр або студент.

2. Виділяються чотири сфери життєдіяльності людини, в яких проявляється цифрова компетентність. Це – інформаційне (контентне) середовище (створення, пошук, відбір, критична оцінка контенту), сфера комунікації (створення, розвиток, підтримка відносин, ідентичність, репутація, самопрезентація), сфера споживання (використання Інтернету з метою споживання – замовлення, послуги, покупки та інше) і техносфера (володіння комп'ютером і програмним забезпеченням, і, першою чергою, технічна безпека). Всі перераховані вище структурні компоненти цифрової компетенції так чи інакше реалізуються в кожній із цих сфер.

3. Виходячи з того, що цифрова компетентність – це складний комплексний феномен, що визначає життєдіяльність людини в різних сферах інформаційного суспільства, до неї включені 4 види компетентності: *а) інформаційна та медіа компетентність* – знання, вміння, мотивація і відповідальність, пов'язані з пошуком, розумінням,

організацією, архівуванням цифрової інформації та її критичним осмисленням, а також створенням інформаційних об'єктів із використанням цифрових ресурсів; б) *комунікативна компетентність* – знання, вміння, мотивація і відповідальність, необхідні для різних форм комунікації (електронна пошта, блоги, форуми, соціальні мережі та інше) і з різними цілями; в) *технічна компетентність* – знання, вміння, мотивація і відповідальність, що дозволяє ефективно і безпечно використовувати технічні та програмні засоби для вирішення різних завдань, в тому числі використання комп'ютерних мереж, хмарних сервісів тощо; г) *споживча компетентність* – знання, вміння, мотивація і відповідальність, що дозволяють вирішувати за допомогою цифрових пристроїв та Інтернету різні повсякденні завдання, пов'язані з конкретними життєвими ситуаціями, що передбачають задоволення різних потреб.

4. В цілому, під цифровою компетентністю розуміється заснована на безперервному оволодінні компетенціями (системою відповідних знань, умінь, мотивації і відповідальності) здатність індивіда впевнено, ефективно, критично і безпечно вибирати і застосовувати інфокомунікаційні технології в різних сферах життєдіяльності (робота з контентом, комунікація, споживання, техносфера), а також його готовність до такої діяльності (Солдатова & Рассказова, 2014, с. 16–18).

Ці положення мають для нас загальнотеоретичне значення для визначення і розробки базового поняття нашого дослідження, яке, на наш погляд, має бути конкретизовано, виходячи зі специфіки професійної діяльності майбутнього правоохоронця.

Ряд дослідників при характеристиці поняття «цифрова компетентність» акцент роблять на критичному мисленні майбутніх фахівців, яке вважають необхідним елементом формування цифрової компетентності.

Так, Н. Ячина і Г. Фернандез включають до поняття «цифрова компетентність» «впевнене і критичне використання студентами комп'ютера, мобільного телефону, планшетного комп'ютера, інтерактивної дошки. Ця компетентність заснована на логічному мисленні, високому рівні володіння управлінням інформацією та високорозвиненій майстерності володіння цифровою технікою» (Ячина & Фернандез, 2018). До цифрової компетентності вони включають: розуміння загальної структури і взаємодію з пристроєм ЕОМ; розуміння потенціалу цифрових технологій для інноваційної діяльності; базове розуміння надійності та достовірності одержуваної інформації; вміння користуватися програмами для проектування навчального заняття (Ячина & Фернандез, 2018, с. 134–138).

У наукових джерелах, разом із тим, є інше, кілька, на наш погляд, спрощене і одностороннє тлумачення цифрової компетентності як навички ефективного користування технологіями, що включають до себе:

- Пошук інформації;
- Використання цифрових пристроїв;
- Використання функціоналу соціальних мереж;
- Фінансові операції;
- Онлайн покупки;
- Критичне сприйняття інформації;
- Виробництво мультимедійного контенту;
- Синхронізація пристроїв.

Погоджуючись із тим, що названі навички цілком можуть певною мірою характеризувати цифрову компетентність професіонала, разом із тим, вважаємо такий підхід дещо обмеженим, що не розкриває всі сторони цього поняття.

Для формування авторського підходу до формулювання і змісту цифрової компетентності вельми корисним може бути позиція М. Ляшенко, основу якої становить ідея про те, що цифрова компетентність охоплює різні сфери життєдіяльності, тому кожній сфері відповідає певний вид цифрової компетентності, по суті ці види фактично виступають як компоненти структури цифрової компетентності.

Отже, по-перше, це інформаційна компетентність, пов'язана з сукупністю знань, умінь і способів пошуку, осмислення інформації, а також створення інформаційних об'єктів. По-друге, це комунікаційна компетентність, пов'язана з сукупністю знань, умінь і способів створення ефективних професійних взаємин. По-третє, це функціональна компетентність, пов'язана з сукупністю знань, умінь і способів використовувати такі засоби, як Інтернет, хмарні технології, зокрема програмні для вирішення професійних завдань. По-четверте, споживча компетентність, пов'язана з сукупністю знань, умінь, і способів вирішення повсякденних завдань за допомогою цифрових технологій, спрямованих на задоволення потреб (Ляшенко, 2019, с. 81).

З теоретичних позицій такий підхід цікавий структурними характеристиками цифрової компетентності, але разом із тим вельми поверхнево характеризує саме зміст цих компонентів.

В цілому, проведений теоретичний аналіз понять «цифрова грамотність», «цифрова культура» і «цифрова компетентність» показує, що в науковому просторі існує великий розкид думок, поглядів, тверджень щодо як самих понять, так і їх змісту.

Більш того, відсутня чітка ієрархія цих понять. Кожен з авторів виділяє свої, найбільш значущі, на його думку, аспекти.

Хоча окреслені поняття наразі залишаються дискусійними серед наукової спільноти, ми для себе приймаємо позицію Л. Гаврилової, яка доволі обґрунтовано вважає, що «цифрова компетентність найчастіше визначається на основі загально прийнятого розуміння компетентності як інтегрованої здатності особистості, яка складається із знань, умінь,

досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізуватися на практиці. Це поняття є узагальнюючим для попередніх, оскільки сформована цифрова компетентність вміщує і цифрову грамотність і цифрову культуру» (Гаврілова, Топольник, с. 9–10).

При цьому ми будемо виходити з того, що цифрова компетентність, на наш погляд, є логічним продовженням «еволюційного» ланцюжка понять, пов'язаних із процесами інформатизації.

Як і в змісті понять, описаних вище, в цифровій компетентності також провідну роль займає володіння актуальною інформацією та її обробка, перевірка достовірності інформації, робота з сучасними технологіями. Однак, в цифрову компетентність слід також включати таке: володіння сучасною технікою і технологіями з урахуванням різних особливостей їх застосування в професійній діяльності, інноваційну діяльність, засновану на потенціалі цифрових технологій, використання програмного забезпечення для проектування моделей професійних ситуацій.

Виходячи з вивчення наукових досягнень у досліджуваній галузі, теоретичного аналізу ключових наукових понять, їх узагальнення, ми формуємо авторське поняття цифрової компетентності майбутніх правоохоронців таким чином: *це інтегративна характеристика особистості правоохоронця як професіонала, яка динамічно об'єднує його знання, вміння, навички та відносини щодо використання можливостей цифрових ресурсів і цифрових інструментів і відображає його готовність, здатність і відповідальність застосовувати цифрові технології для вирішення професійних завдань.*

Список використаної літератури

1. Зарубінська І. Б. Формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів (теоретико-методичний аспект) : монографія. К. : КНЕУ, 2010. 348 с. **2. Луговий В. І.** Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс. *Вища освіта України*. 2009. № 3. С. 8–14. **3. Горохова Ю. А.** Формирование основных компонентов базовой информационно-компьютерной готовности выпускников экономических специальностей. *Экономический анализ: теория и практика*. 2009. № 10. С. 56–61. **4. Галкин Д. В.** Digital Culture: методологические вопросы исследования культурной динамики от цифровых автоматов до техно-био-тварей. *Международный журнал исследований культуры*. 2012. № 3 (8). С. 11–16. **5. Захаров М. Ю., Старовойтова И. Е., Шишкова А. В.** Проблема «культурной амнезии» в контексте управления цифровым культурным наследием. *Вестник университета*. 2020. № 4. С. 182–186. <https://doi.org/10.26425/1816-4277-2020-4-182-186>. **6. Гнатышева Е. В., Саламатов А. А.** Цифровизация и формирование цифровой культуры: социальные и образовательные аспекты. *Вестник ЧГПУ*. 2017. № 8. С. 19–24. **7. Погожина И. Н., Сергеева М. В., Егорова В. А.** Цифровая компетентность и детство –

уникальный вызов 21 века (анализ современных исследований). *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. 2019. №4. С. 80–106. DOI: <https://doi.org/10.11621/vsp.2019.04.80>. **8. Fraillon J.,** Ainley J., Schulz W., Friedman T., Gebhard E. Preparing for Life in a Digital Age: The IEA International Computer and Information Literacy Study. International Report. Cham: Springer, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-14222-7>. **9. Солдато́ва Г. У.,** Рассказова Е. И. Психологические модели цифровой компетентности российских подростков и родителей. *Национальный психологический журнал*. 2014. № 2 (14). С. 27–35. DOI: <https://doi.org/10.11621/npj.2014.0204>. **10. Ячина Н. П.,** Фернандез О. Г. Г. Развитие цифровой компетентности будущего педагога в образовательном пространстве. *Вестник ВГУ*. 2018. № 6. С. 134–138. **11. Ляшенко М. В.** Саморазвитие цифровой компетентности обучающихся в системе среднего профессионального образования как педагогическая проблема. *Вестник Южно-Уральского гос. ун-та. Серия: Образование. Педагогические науки*. 2019. Т. 11. № 3. С. 74–94. DOI: <https://doi.org/10.14529/ped190307>. **12. Гаврілова Л. Г.,** Топольник Я. В. Цифрова культура, цифрова грамотність, цифрова компетентність як сучасні освітні феномени. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 61. № 5. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v61i5.1744>.

References

- 1. Zarubinska, I. B.** (2010). Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv (teoretyko-metodychnyi aspekt) [Formation of social competence of students of higher educational institutions (theoretical and methodological aspect)]. K.: KNEU [in Ukrainian].
- 2. Luhovyi, V. I.** Kompetentnosti ta kompetentsii: poniattievo-terminolohichniy dyskurs [Competencies and competencies: conceptual and terminological discourse]. *Vyshcha osvita Ukrainy – Higher education in Ukraine*, 3, 8-14 [in Ukrainian].
- 3. Gorohova, Yu. A.** (2009). Formirovanie osnovnykh komponentov bazovoy informacionno-komp'yuternoj gotovnosti vypusknikov ekonomicheskikh special'nostej [Formation of the main components of the basic information and computer readiness of graduates of economic specialties]. *Ekonomicheskij analiz: teoriya i praktika – Economic analysis: theory and practice*, 10, 56-61 [in Russian].
- 4. Galkin, D. V.** (2012). Digital Culture: metodologicheskie voprosy issledovaniya kul'turnoj dinamiki ot cifrovych avtomatov do tekhnobio-tvarej [Digital Culture: methodological issues in the study of cultural dynamics from digital automatons to technobio-creatures]. *Mezhdunarodnyy zhurnal issledovaniy kul'tury – International journal of cultural studies*, 3 (8), 11-16 [in Russian].
- 5. Zaharov, M. Yu.,** Starovojtova, I. E., & Shishkova, A. V. (2020). Problema «kul'turnoj amnezii» v kontekste upravleniya cifrovym kul'turnym naslediem [The problem of «cultural amnesia» in the context of digital cultural heritage management]. *Vestnik universiteta – University bulletin*, 4, 182-186. DOI:

<https://doi.org/10.26425/1816-4277-2020-4-182-186> [in Russian].

6. Gnatsheva, E. V., & Salamatov, A. A. (2017). Cifrovizaciya i formirovanie cifrovoj kul'tury: social'nye i obrazovatel'nye aspekty [Digitalization and formation of digital culture: social and educational aspects]. *Vestnik ChGPU – Vestnik ChSPU*, 8, 19-24 [in Russian].

7. Pogozhina, I. N., Sergeeva, M. V., & Egorova, V. A. (2019). Cifrovaja kompetentnost' i detstvo – unikal'nyj vyzov 21 veka (analiz sovremennyh issledovanij) [Digital competence and childhood – a unique challenge of the 21st century (analysis of contemporary research)]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 14. Psihologija – Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology*, 4, 80-106. DOI: <https://doi.org/10.11621/vsp.2019.04.80> [in Russian].

8. Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Gebhard, E. (2014). Preparing for Life in a Digital Age: The IEA International Computer and Information Literacy Study. International Report. Cham: Springer. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-14222-7>.

9. Soldatova, G. U., & Rasskazova, E. I. Psihologicheskie modeli cifrovoj kompetentnosti rossijskih podrostkov i roditel'ej [Psychological models of digital competence of Russian teenagers and parents]. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal – National psychological journal*, 2 (14), 27-35. DOI: <https://doi.org/10.11621/npj.2014.0204> [in Russian].

10. Jachina, N. P., & Fernandez, O. G. G. (2018). Razvitie cifrovoj kompetentnosti budushhego pedagoga v obrazovatel'nom prostranstve [Development of digital competence of the *future* teacher in the educational space]. *Vestnik VGU – Bulletin of VGU*, 6, 134-138 [in Russian].

11. Ljashenko, M. V. (2019). Samorazvitie cifrovoj kompetentnosti obuchajushhihsja v sisteme srednego professional'nogo obrazovanija kak pedagogicheskaja problema [Self-development of digital competence of students in the system of secondary vocational education as a pedagogical problem]. *Vestnik Juzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki – Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Pedagogical Sciences*, 11, 3, 74-94. DOI: <https://doi.org/10.14529/ped190307> [in Russian].

12. Havrilova, L. H., & Topolnyk, Ya. V. (2017). Tsyfrova kultura, tsyfrova hramotnist, tsyfrova kompetentnist yak suchasni osvichni fenomeni [Digital culture, digital literacy, digital competence as a modern educational phenomenon]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information technologies and teaching aids*, 61, 5. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v61i5.1744> [in Ukrainian].

Коченко І. П. Розробка цифрової компетентності майбутнього правоохоронця як сучасного педагогічного феномену

Стаття розкриває проблеми змістовної розробки цифрової компетентності майбутніх правоохоронців. Проаналізована низка близьких за змістом, а часом і ідентичних понять, визначено їх співвідношення один з одним і виявлено істотні відмінності. До таких понять віднесено інформаційну (цифрову) культуру, інформаційну (цифрову) грамотність і ряд інших. На основі порівняльно-зіставного

аналізу визначені змістовні компоненти цифрової компетентності майбутніх правоохоронців, запропоновано і обґрунтовано авторське трактування поняття цифрової компетентності. У статті відзначено, що цифрова компетентність є логічним продовженням «еволюційного» ланцюжка понять, пов'язаних із процесами інформатизації. У статті сформульовано авторське поняття цифрової компетентності майбутніх правоохоронців. Це – інтегративна характеристика особистості правоохоронця як професіонала, яка динамічно об'єднує його знання, вміння, навички та відносини щодо використання можливостей цифрових ресурсів і цифрових інструментів і відображає його готовність, здатність і відповідальність застосовувати цифрові технології для вирішення професійних завдань.

Ключові слова: цифрова компетентність майбутнього правоохоронця, цифрова грамотність, цифрова культура, структура цифрової компетентності.

Коченко И. П. Разработка цифровой компетентности будущего правоохранителя как современного педагогического феномена

Статья раскрывает проблемы содержательной разработки цифровой компетентности будущих правоохранителей. Проанализирован ряд близких по содержанию, а порой и идентичных понятий, определено их соотношение друг с другом и выявлены существенные отличия. К таким понятиям отнесены информационная (цифровая) культура, информационная (цифровая) грамотность и ряд других. На основе сравнительно-сопоставительного анализа определены содержательные компоненты цифровой компетентности будущих правоохранителей, предложена и обоснована авторская трактовка понятия цифровой компетентности. В статье отмечено, что цифровая компетентность является логическим продолжением эволюционной цепочки понятий, связанных с процессами информатизации. В статье сформулировано авторское понятие цифровой компетентности будущих правоохранителей. Это – интегративная характеристика личности правоохранителя как профессионала, динамично объединяющая его знания, умения, навыки и отношения по использованию возможностей цифровых ресурсов и цифровых инструментов и отражающая его готовность, способность и ответственность применять цифровые технологии для решения профессиональных задач.

Ключевые слова: цифровая компетентность будущего правоохранителя, цифровая грамотность, цифровая культура, структура цифровой компетентности.

Kochenko I. Development of the Future Law Enforcement Officer Digital Competence as a Modern Pedagogical Phenomenon

The paper reveals the problems of meaningful development of future law enforcement officer digital competence. A number of similar and sometimes

identical concepts are analysed, their relationship with each other is determined, and significant differences are identified. These concepts include information (digital) culture, information (digital) literacy, and a number of others. Based on a comparative analysis, the content components of future law enforcement officer digital competence are identified, and the author's interpretation of the concept of digital competence is proposed and justified. The paper notes that digital competence is a logical continuation of the «evolutionary» chain of concepts associated with informatization processes. The author's concept of future law enforcement officer digital competence has been formulated in the paper. It is an integrative characteristic of the law enforcement officer's personality as a professional which dynamically combines the knowledge, abilities, skills and relationships to use the capabilities of digital resources and digital tools as well as reflects the willingness, competence and responsibility to apply digital technologies to solve professional problems.

Key words: future law enforcement officer digital competence, digital literacy, digital culture, structure of digital competence.

Стаття надійшла до редакції 14.01.2022 р.

Прийнято до друку 28.02.2022 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Харченко С. Я.

УДК 378.091.3:004]:364

DOI: 10.12958/2227-2844-2022-1(349)-2-59-74

Краснова Наталія Павлівна,

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедри соціальної педагогіки

ДЗ «Луганський національний університет

імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна.

krasnova.natulya@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5308-3909>

**ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА
ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У КОНТЕКСТІ
КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ
ПРИ ВИВЧЕННІ ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТУ
«ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ»**

Професійна соціальна робота – один із головних способів реагування суспільства на соціальну ситуацію, її завдання, проблеми та можливості. Людська особистість – головна мета та головний сенс сучасної соціальної роботи, її фундаментальна цінність.

Мета підготовки бакалавра із соціальної роботи у закладі вищої освіти – випустити компетентних та ефективних професіоналів, здатних займатися соціальною практикою. У сучасних умовах підготовки студентів у вищих професійних установах зростає роль конкурентоспроможності молоді працювати в умовах ринкової економіки та реформування суспільства (Зотова, 2013, с. 116). За визначенням ЮНЕСКО, XXI століття має стати віком освіти (Ли, 2013, с. 63).

У процесі цієї підготовки студенти отримують знання про окремих людей, групи, сім'ї, організації, рухи; приходять до розуміння взаємозв'язків біологічних, соціальних, психологічних та культурних систем суспільства, їх впливу на поведінку людини; набувають інформації про соціальну політику держави, служби соціального забезпечення; вивчають структури програм різних соціальних служб, історію інститутів соціального забезпечення. Тобто, у процесі навчання майбутні соціальні працівники засвоюють соціокультурні концепти, які виступають «регулятивами ціннісного духовного та практичного освоєння світу» (Фисенко, 2013, с. 303). Діяльність фахівця з соціальної роботи спрямована на розвиток спеціальних умінь, таких як, справедливість, тактовність, уважність, толерантність, витримка та самовладання тощо. Якості особистості соціального працівника багато в

чому визначають успішність його взаємодії з клієнтом і є необхідною умовою його професійної придатності.

Насамперед соціальний працівник повинен керуватися інтересами клієнта, поводитися чесно і об'єктивно, дотримуватися конфіденційності отриманої інформації, бути ввічливим, чуйним і запобіжним, вміти терпляче і уважно слухати (Бех, 2008). Майбутньому соціальному працівникові треба намагатися виробляти в собі стресостійкість, оскільки йому доведеться мати справу з численними бідами та труднощами своїх клієнтів.

У сучасних умовах розвитку суспільства успішне вирішення соціальних проблем неможливе без уміння фахівців соціальної роботи оцінювати потреби і ресурси людей, розробляти і впроваджувати соціальні проекти, програми і послуги, визначати ефективність різних форм соціальної допомоги, здійснювати пошук інноваційних методів надання соціальної підтримки та ін. (Повідайчик, 2018). Означене зумовлює необхідність формування особистих знань, вмінь та навичок у професійній сфері, що передбачає володіння методами аналізу, проектування і прогнозування соціальних явищ і процесів, здатність реалізувати професійні функції з опорою на наукові підходи щодо вирішення соціальних проблем. У цьому контексті актуалізується проблема вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, що відображено в Законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Про наукову і науково-технічну діяльність» (2015), Болонській декларації «Європейський простір у сфері вищої освіти» (1999), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013).

Шляхи напрямків вдосконалення підготовки майбутніх фахівців до професійної взаємодії лежать у структурі елементів їх підготовки до яких відносяться навчальні дисципліни, дисципліни за вибором, форми, методи та ін.

Аналіз джерельної бази засвідчує наявність інтересу вітчизняних і зарубіжних науковців до проблеми професійної підготовки фахівців загалом і соціальних працівників зокрема.

У зарубіжних країнах систему професійної підготовки розкривали такі вчені, як В. Гріффіс, А. Кроплі, Дж. Кросс (США), М. Баркер, Дж. Лішман, Б. Мундей, С. Шардлоу, М. Доел (Велика Британія); Б. Буке, П. Бешлер, Ф. Лаот (Франція); А. Фішер, Д. Хоффман (Німеччина) та ін. До українських науковців, що розглядали зарубіжний досвід підготовки соціальних працівників в системі вищої освіти слід віднести О. Бартош (Велика Британія); Г. Лещук (Франція); О. Пришляк (Німеччина); Л. Віннікову, Н. Собчак, В. Тіменко (США), Н. Микитенко (Канада), С. Лебедєву (Росія) та ін.

Питання філософії освіти та підготовки висококваліфікованих фахівців у вищій школі досліджували В. Андрущенко, Б. Вульфсон, С. Гончаренко, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ничкало, С. Сисоєва,

Н. Слюсаренко, Г. Терещук, В. Чайка та ін.; пріоритетні напрями розвитку професійної освіти соціальних працівників у своїх працях розглядали С. Архипова, О. Безпалько, М. Букач, О. Вільманн, І. Зверева, А. Капська, О. Карпенко, І. Ларіонова, І. Мельничук, Л. Міщик, Л. Петришин, В. Полтавець, Т. Семигіна, С. Харченко, С. Шардлоу та ін.; психолого-педагогічні аспекти соціальної освіти вивчали В. Бочарова, Р. Вайнола, О. Дубасенюк, І. Козубовська, Н. Коляда, А. Мудрик, Н. Олексюк, І. Парфанович, В. Поліщук, Л. Романовська, І. Трубавіна, С. Шандрюк та ін.; теоретичні основи технологій, форм і методів професійної підготовки майбутніх соціальних працівників характеризували у своїх дослідженнях О. Антонова, М. Бомбик, Дж. Еліот, Л. Романишина, Л. Тюття, К. Фрей, В. Шахрай та ін.

Але наявність значних проблем у соціальній сфері на сучасному етапі розвитку суспільства та їх недостатнє осмислення із позицій науки; об'єктивна потреба суспільства в соціальних працівниках, здатних виконувати свої професійні обов'язки на компетентнісній основі та недостатній рівень підготовки майбутніх фахівців з соціальної роботи до практичної діяльності зумовило вибір теми нашої статті, *мета* якої – визначити та охарактеризувати інтерактивні методи підготовки майбутнього соціального працівника до професійної діяльності у контексті компетентнісного підходу при вивченні освітнього компоненту «Технології соціальної роботи».

Зміст професійної підготовки бакалавра соціальної роботи у закладі вищої освіти складається з дидактично оформленого соціально-культурного досвіду, представленого у вигляді освітнього стандарту, який реалізується на основі компетентнісного підходу та за допомогою різних видів освітніх технологій, активних методів навчання та особистісного навчально-професійного досвіду студентів, що набувається на основі різноманітного суб'єкт-суб'єктного спілкування.

У педагогіці вищої школи широко використовуються традиційні технології навчання та нові освітні технології, зокрема соціально-дидактичні. Так, у рамках професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи, використовуються такі соціально-дидактичні технології: адаптивно-орієнтуючі, інформаційно-рефлексивні, проєктно-розвивальні та практико-формуєчі. Будь-яка технологія пов'язана з чіткою, раніше спланованою послідовністю дій для досягнення якоїсь мети. Технологія – це послідовне, покрокове вирішення будь-якої проблеми, що базується на принципах системності, послідовності, підпорядкованості методів, засобів та дій які використовується у даній технології, що забезпечує досягнення запланованого результату (Селевко, 1998).

Вивчення освітнього компоненту «Технології соціальної роботи» базується на альтернативній, великоблочній, випереджальній, проблемній, діяльнісній основах, в яких визначено діалогову, контекстну, ігрову, модульну, інформаційно-комп'ютерну та інші

технології, що розглядають їх як системоутворюючі засоби підготовки фахівців. Цілком обґрунтовано, що використання цих технологій можливе і при підготовці бакалавра соціальної роботи, орієнтованого на вирішення різних соціальних, соціально-педагогічних завдань у різних умовах середовища. Однак, операційний компонент професійної підготовки іноді може домінуватиме над змістовним на шкоду останньому.

Бакалавр соціальної роботи, який реалізує свої основні функції, повинен володіти конкретними компетенціями, відповідними знаннями, вміннями та навичками. Крім того, важливо, щоб він був здатний до проектної діяльності на основі системного підходу (Романовська, 2013). Це означає, що майбутній соціальний працівник повинен вміти будувати свою професійну діяльність на основі системної технології, представленій у формі проєкту, моделі, що дозволяє йому інтегруватися у професійне середовище.

До умов технологізації соціальних процесів, у тому числі і професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної роботи, можна віднести:

– об'єкт, що має певний ступінь складності, відомі елементи його структури, закономірності функціонування;

– суб'єкт, який здатний педагогічно осмислити реальний соціальний процес та уявити його у вигляді системи соціальних дій, операцій та процедур;

– суб'єкт здатний створити інноваційне середовище, забезпечивши необхідний рівень управління соціальними процесами та створивши умови для самоорганізації (Іванов, 1996, с. 26–27).

Проаналізувавши соціально-дидактичні технології з урахуванням цих умов, можна припустити, що вони є сукупністю педагогічно осмислених дій із соціальним об'єктом з метою отримання оптимального педагогічного результату.

Важливе місце у професійній підготовці майбутніх фахівців соціальної роботи можуть зайняти практико-формуючі технології, завданням яких є формування професійно-діяльнісного компонента компетентності майбутнього бакалавра. Практико-формуючі технології можна розглядати як складову частину системи активних методів навчання (Мельничук, 2009). У системі професійної підготовки бакалавра соціальної роботи, орієнтованого, зокрема, на вирішення соціально-педагогічних завдань, одним із таких методів може бути соціально-педагогічний *тренінг*. З метою формування у студентів активної позиції у навчальному процесі виділяються дві базові дидактичні форми тренінгу – тренінг групової динаміки та тренінг особистісного зростання. Практична спрямованість тренінгу групової динаміки пов'язана з формуванням професійних компетенцій та виробленням відповідних їм практичних умінь та навичок діяльності в різних соціальних, соціально-психологічних та соціально-педагогічних

ролях, здатності розрізняти якісну своєрідність ситуацій та створювати відповідний цілям контекст професійних дій.

Сформовані компетенції та вироблені вміння та навички закріплюються в ході виробничих практик, у процесі яких студенти також опановують практичними технологічними методами та прийомами, необхідними для роботи в конкретному типі та вигляді установи. Практика буде ефективною лише тоді, коли практикант виконує конкретну роботу в ситуації, що склалася, а не стає пасивним спостерігачем діяльності фахівця. Цьому сприяє такий активний метод навчання професійним умінням та навичкам, як виконання індивідуальних завдань тобто *самостійна робота*.

Наприклад, студент під час практики у центрі соціальних служб залучається у процес складання соціального паспорту сім'ї групи ризику, одним із розділів якого є складання генограми сім'ї, що характеризує тип міжособистісних відносин у сім'ї, що патронується. Беручи участь у процесі складання соціального паспорта сім'ї, студент-практикант опановує вміння організації та проведення діагностики, застосування психологічних, педагогічних та соціальних методів вивчення сім'ї.

У соціальній роботі виділяються напрями вирішення двох важливих проблем особистості у соціумі: перша з них полягає в тому, як допомогти особі в навколишньому соціумі інтеріоризувати переважно тільки ту інформацію, яка позитивно впливає на дійсний розвиток цієї особи; друга – яким чином треба впливати на людину, щоб вона сама цілеспрямовано і продуктивно створювала для себе середовище, яке працювало б на її всебічний розвиток (Карпенко, 2006). У процесі соціалізації сучасної особистості зростає роль технологій саморозвитку, коли у неї вироблена здатність компетентно взаємодіяти з соціумом, вибирати свій життєвий шлях та відповідати за свої дії, що сприяють успішній самореалізації особистості в сучасному суспільстві. Саме цьому сприяють *інтегровані медіа-освітні технології*. Які використовуються при вивченні освітнього компоненту «Технології соціальної роботи», бо їх використання синтезує теоретичну та практичну підготовку майбутнього фахівця соціальної роботи, і сприяє розвитку таких вмінь:

- реконструкції інтенцій (мотиваційно-цільові установки) персонажів медіатекстів і інтенціональних характеристик ситуацій;
- діагностики інтенціональностей суб'єктів і ситуацій професійної і соціокультурної взаємодії;
- аргументованого обґрунтування особистісних мотиваційно-цільових установок, змісту професійних дій, спрямованих на вирішення професійних проблем;
- встановлення асоціативних і професійно значимих зв'язків між різними медіатекстами, медіатекстами і феноменами (суб'єктами і ситуаціями) професійних та соціальних реалій;
- побудування ієрархії мотиваційно-цільових одиниць медіатексту з метою визначення сутнісних та допоміжних його елементів.

В процесі аналізу медіатексту студенти встановлюють: а) локально-горизонтальні відносини, що охоплюють однорівневі елементи медіатексту; б) локально-вертикальні зв'язки і відношення, а саме: субординаційні зв'язки, ті, що об'єднують підсистеми елементів; імплікативні зв'язки, в яких одні елементи є слідством інших; в) загальносистемні зв'язки: артикуляційні, диференційовані, інтеграційні (Абакумова, 2006).

Бажним моментом в реалізації даної технології у навчальний процес є те, що аналітична практика майбутніх фахівців соціальної роботи відбувається засобами зіставлення різних думок, позицій та пропозицій, а це створює умови для розширення толерантного відношення до соціально-культурного досвіду і мотиваційно-цілових позицій інших об'єктів. Також важливим є досвід аргументованого захисту своїх позицій, вислуховування та прийняття думок партнерів. Все це формує діалогічний простір особистості студента стає своєрідною професійно-аналітичною школою для майбутніх фахівців.

Метод *кейс-стаді* є відносно новим методом, проте він уже зарекомендував себе як надійний і цікавий метод. У процесі підготовки майбутніх спеціалістів соціальної роботи кейс-стаді займає одне з пріоритетних місць саме як ефективний метод формування навичок у студентів вирішення проблем, типових для соціальної роботи.

У найзагальнішому сенсі у соціальній роботі поняття «кейс» (від лат. «casus») визначається як несподівано виникла подія, випадок, подія, ситуація, казус, які більшою чи меншою мірою вважаються проблематичними, що завдають занепокоєння і у зв'язку з цим вимагають вирішення (Лебедева, 2013). Для соціальної роботи кейс є проблемною ситуацією, в якій опинився індивід, група людей, яка потребує професійного втручання соціального працівника. Така соціальна ситуація супроводжується набором індивідуальних умов та характеристик, що стають елементами вирішення.

До відмінних рис методу кейс-стаді належать створення моделі конкретної проблемної ситуації на основі фактів із реального життя; формування комплексу знань та професійних компетенцій; зміна функціоналу викладача; багатоваріантність рішення; колективна робота з ухвалення рішення; групове оцінювання діяльності.

За допомогою цього методу студенти мають можливість виявити та вдосконалити аналітичні та оціночні навички, навчитися працювати в команді, знаходити найраціональніший шлях. Даний метод є складною системою, що інтегрує простіші методи пізнання: моделювання, системний аналіз, проблемний метод, мислений експеримент, методи опису, ігрові методи. Подібне поєднання сприяє розвитку у студентів самостійного мислення, вміння вислухати та враховувати альтернативну точку зору, аргументовано висловити свою (Лебедева, 2013).

Засоби масової інформації, мережа Інтернет, практичний досвід фахівців, фрагменти мультфільмів та кінофільмів, професійна періодика

та ін. стають тими ресурсами, робота з якими дозволяє студентам моделювати цікавий та якісний кейс, що максимально відображає як індивідуальні (поодинокі), так і типові соціальні ситуації. При цьому цільової спрямованості дані кейси можуть бути різні. Одні, представляючи випадок загалом, спрямовані на забезпечення наочності соціальної роботи, другі, навчаючи аналізу та оцінки випадку, – виконують функцію оволодіння професійними компетенціями. Треті спрямовані на навчання студентів прийняттю оперативних та стратегічних рішень у конкретній соціальній ситуації, сприяють формуванню аналітичного професійного мислення та стилю діяльності. Робота з даними кейсами враховує їхню малу інформативність, наявність кількох варіантів вирішення, необхідність самоосвітньої роботи з пошуку необхідних даних тощо.

Метод кейс-стаді передбачає відкриту дискусію, роботу в мікрогрупах, участь студентів у вебінарах з відповідної тематики, стимулювання самоосвітньої діяльності майбутніх соціальних працівників, у тому числі й з розробки того чи іншого виду кейсу. Таким чином, технологія кейс-стаді у навчальному процесі майбутніх соціальних працівників сучасна, ефективна, дієва.

До інноваційних методів повною мірою можна віднести *коучинг*, який виступає у ролі потужного засобу, стимулює особистісний та професійний розвиток майбутніх фахівців.

Коучинг (англ. *coaching* – наставляти, надихати, тренувати для спеціальних цілей, підготовлювати до вирішення певних завдань) – це система принципів та прийомів, що сприяють розвитку потенціалу особи та групи спільно працюючих людей, а також забезпечують максимальне розкриття та ефективну реалізацію цього потенціалу (Занин, 2013).

Існує кілька підходів до визначення самого терміна «коучинг». Складно однозначно розвести та визначити межі таких понять як коучинг (*coaching*), наставництво (*mentoring*), психологічне консультування (*counseling*), управлінське консультування (*consulting*), тренінг (*training*) та навчання (*teaching*), бо історія становлення коучингу як особливого стилю розвиваючої та навчальної взаємодії, що виник на основі рефлексії та узагальненні передових підходів у галузі підготовки спортсменів, психології (психологічного консультування та психотерапії) та менеджменту (технологій наставництва та бізнес-консультування) (Березовская, 2012, с. 121).

Тому нам ближче розуміння коучингу як процесу, «побудованого на принципах партнерства, що стимулює розумовий та творчий процес клієнтів, які надихають їх на максимальне розкриття свого особистого та професійного потенціалу» (М. Аткинсон, Н. Гульчевська, М. Некрасова) (Занин, 2014, с. 134). «Коучинг» – це розкриття потенціалу людини з метою максимального підвищення його ефективності. Коучинг не вчить, а допомагає вчитися (Тимоти Голви, 2012).

В процесі підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи коучингові технології можна використовувати, з метою професійно-особистісного розвитку студентів, а також навчання їх використанню методів та технологій коучингу в різних галузях життя та практичній сфері соціальної роботи. Так, у рамках підвищення професійно-особистісної ефективності даний метод прояснює професійні цілі, засоби та шляхи їх досягнення. Це дозволяє підтримувати студентські ініціативи, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю, опрацьовувати їх світоглядні позиції, бо вони не завжди впевнені у виборі професії, не завжди усвідомлюють, як отримувані знання можуть бути застосовні на практиці.

Отже, основне завдання при використанні коучингу в освітньому процесі – стимулювати самонавчання, можливість самореалізації, щоб у процесі діяльності людина змогла сама знаходити і отримувати необхідні знання. Суть цього підходу полягає в розкритті внутрішнього потенціалу, і приведенні в дію системи мотивації кожної окремої людини (Щеголькова, 2008, с. 49).

У професійній діяльності фахівець з соціальної роботи повинен мати навички коуча, здатний сфокусувати увагу клієнта на цілеспрямованому вирішенні своєї проблеми та спонукати його здійснити ці дії. Основною відмінністю коучингу є те, що у даному методі не використовуються директивні техніки при взаємодії з клієнтом, а це означає, що фахівець допомагає клієнту знайти власне рішення, а не вирішує проблему за нього, вказуючи, що та як йому робити, тобто він допомагає клієнту повірити в себе і використати по-новому те, що людина вже має, щоб досягти запланованих результатів. Це особливо цінно у соціальній сфері, де спеціаліст має справу з людьми, які не бачать виходу з складної важкої життєвої ситуації.

Під час підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери можна використовувати різні коучингові інструменти. Найбільш універсальними та підходящими під запити практики є техніки відкритих питань, арт-коучингу, техніки шкалювання та моделювання, проєктивні методики, методи аналогій та метафоричних порівнянь, асоціативні карти та ігрові трансформаційні платформи, що дозволяють наочно розбудувати варіанти розвитку ситуації, програти та відчути їх.

Основний інструмент у коучингу – це вміння ставити відкриті питання, які дозволяють формувати свідомість, побачити варіанти досягнення мети та вибирати найкращий шлях. Відкриті питання стимулюють до самоаналізу, допомагають учням вибудовувати логічні та причинно-наслідкові зв'язки. Ці питання універсальні для будь-якої ситуації:

1. Чого Ви хочете? (дозволяє побачити та усвідомити мету).
2. Як Ви можете досягти цього? (планування ефективних дій для досягнення мети, конкретні кроки та план дій).

3. Чому Вам це важливо? (дозволяє побачити важливість у досягненні цілі, її значимість та цінність).

4. Як Ви зрозумієте, що досягнули бажаного? (дозволяє визначити критерії успіху у досягненні мети) (Куренкова, 2012).

В процесі вивчення дисципліни «Технології соціальної роботи» майбутні фахівці із соціальної роботи проробляють свої цілі в рамках особистісно-професійного розвитку, а далі, засвоюючи техніку, – активно можуть використовувати її у роботі з майбутніми клієнтами соціальної сфери.

Коучингова техніка «Колесо життєвого балансу» дозволяє оцінити свою задоволеність у всіх сферах життя. За допомогою цієї простої техніки можна усвідомити своє життя як би зверху, цілком, внаслідок чого з'явиться розуміння, куди рухатися насамперед для досягнення особистих цілей. Студенти наприкінці роботи можуть оцінити, які їх первинні пріоритети, наскільки важлива для них у рамках уявлень про щасливе життя майбутня професія. Цю ж техніку легко модифікувати в «Колесо балансу компетенцій», поставивши студентам питання: яким фахівцем вони хочуть бачити себе? Які якості вважають пріоритетними у своєму розвитку? (Нежинська, 2017).

Серед коучингових технік для прийняття рішень найпростішою і ефективною можна вважати «Квадрат Декарта». Ця техніка допомагає подивитися на ситуацію повніше, не з однієї, а з чотирьох сторін. Для цього треба дати відповіді на чотири питання:

1. Що буде, якщо це станеться? (що я отримаю плюси від реалізації рішення).

2. Що буде, якщо це не станеться? (Які плюси для мене, якщо рішення не буде реалізовано).

3. Чого НЕ буде, якщо це станеться? (Які для мене мінуси від реалізації рішення).

4. Чого НЕ буде, якщо це НЕ станеться? (Які для мене мінуси, якщо рішення не буде реалізовано).

Після відповідей на ці чотири питання студенти (клієнти) бачать свої вторинні вигоди від того, чого поки що не досягли у поставленій меті. А це усвідомлення призводить до розуміння того, чого ж людина (студент або клієнт) насправді хоче, дає йому усвідомлення своїх щирих бажань.

Техніка коучингу GROW – ще одна проста та ефективна техніка, яка дозволяє прояснити мету та ставлення до цієї мети, оцінити оточення, в якому знаходиться клієнт, оцінити свої можливості та варіанти дії і дозволяє зробити перші кроки, оцінити мотивацію до досягнення мети. GROW – це РОСТ, і цей переклад можна розуміти – зростання себе як особистості, коли ми отримуємо навичку справлятися з поставленими завданнями ефективно та цілеспрямовано.

Існує кілька розшифровок аббревіатури GROW, ось найпопулярніша з них:

G – goal – ціль (чого ти хочеш досягти?).

R – reality – реальність (що відбувається зараз?).

O – options – варіанти (що ти можеш зробити?).

W – will – наміри (які будуть твої дії?).

Відповідаючи ці запитання, студент або клієнт прояснюють своє ставлення до мети та до її досягнення.

Також, в освітньому процесі майбутніх фахівців з соціальної роботи використовуються такі техніки як: «SMART» (постановка та прояснення мети), «Лінія часу» (планування досягнення цілі), «Піраміда Ділтса» (всебічний погляд на ціль) та інші. Вони досить прості для виконання, легко застосовуються у процесі практичних занять. Таким чином, застосовуючи коуч-технології, майбутні фахівці з соціальної роботи вчаться швидше досягати цілей, використовуючи менші ресурси.

Коуч-сесія – це метод взаємодії, який використовується для визначення клієнтом своєї мети, вибудувати шляхи її досягнення та намітити перший крок. У ході даного методу використовуються методики: тайм-менеджмент, стратегічне планування, SWOT-аналіз, розстановка пріоритетів, індивідуальна робота, що дозволяє людині побачити свою унікальну ситуацію та виробити нові рішення своїх завдань, тобто можна сказати, що коучинг виступає і як нова парадигма освіти, і як технологія соціальної роботи, система практичної діяльності з надання соціальної допомоги людьми.

Таким чином, використання інтерактивних методів при підготовці майбутнього соціального працівника до професійної діяльності у контексті компетентнісного підходу при вивченні освітнього компоненту «Технології соціальної роботи» студентів є однією з основних частин процесу навчання у закладі вищої освіти. Це важливий спосіб отримання знань, необхідних для професійного становлення з урахуванням вимог навчальних програм, а також інтересів та потреб студентів, рівня їх підготовки, що спирається на свідомість, активність та ініціативу студентів і реалізується в індивідуальних, групових та колективних видах діяльності.

Список використаної літератури

1. Абакумова Н. В., Ермаков М. Н., Рудакова Н. А. Смыслоцентризм в педагогике: новое понимание дидактических методов. Ростов-н/Д : Изд-во РГУ, 2006. 256 с. **2. Березовская Р. А.,** Мясникова С. В., Сидоренко Е. В., Кудрявцева Е. И., Измайлова А. Г. Коучинг – эффективная технология достижения целей (по материалам круглого стола «Коучинг в организации: теория и практика»). *Петерб. психол. журн.* 2012. № 9. С. 119–140. **3. Бех В. П.** Соціальна робота і формування громадянського суспільства : монографія / В. П. Бех та ін.; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. 599 с. **4. Борисова О. Н.,** Добросмыслова С. Н. Консультирование и коучинг в подготовке магистра социальной работы.

Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. Педагогика и психология. 2012. № 1. С. 113–117. **5. Зотова М. В.** Роль преподавателя вуза в формировании гражданской позиции студентов как системного личностного образования. *Системная психология и социология.* 2013. №14. С. 114–117. **6. Занин Д. С.** Коучинг-технологии проектирования индивидуальной стратегии профессионального развития специалиста. *Пед. журн. Башкортостана.* 2013. №2 (81). С. 44–52. **7. Зубанова С. Г.** Методические приемы развития навыков научного творчества у студентов направления подготовки «социальная работа». *Актуальные проблемы социально-гуманитарного знания. Сборник учебно-методических статей.* Вып. 1. М. : Издательство «Перо», 2013. С. 46–53. **8. Иванов В.** Социальные технологии в современном мире. М. : Славянский диалог, 1996. **9. Карпенко О. Г.** Складові професійної компетентності соціального працівника. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наукових праць.* 2006. Вип. 37. С. 114–120. **10. Кирикова М. И.** Современные методы обучения в вузе. *Новые подходы к моделированию образовательных программ в высшей школе в условиях реформ: материалы Международной научно-практической конференции (20-21 мая 2012 года).* Пенза–Алматы : Научно-издательский центр «Социосфера», 2012. 31 с. **11. Куренкова Е. А.** Применение коучинговых технологий в развитии лидерского потенциала студентов. *Успехи современной науки и образования.* 2012. Т. 2. № 2. С. 82–84. **12. Ли Ю. С.** Из истории развития моделей обучения в высшей школе. *Актуальные проблемы социально-гуманитарного знания. Сборник учебно-методических статей.* Вып. 1. М. : Издательство «Перо», 2013. С. 63–68. **13. Лебедева Н. В.** Кейс-стади: метод обучения в системе дополнительного профессионального образования работников социальной сферы. *Исследования в области образования: Уч. зап. СПбГИПСР.* 2013. Т. 25. №1. С. 121–127. **14. Мельничук І. М.** Використання інтерактивних технологій для організації самостійного учіння майбутніх соціальних працівників. *Вища освіта України. Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології».* 2009. № 3 (додаток 1). С. 433–439. **15. Нежинська О. О.,** Тименко В. М. Основы коучингу: навчальний посібник. К. ; Харків : ДІСА ПЛЮС, 2017. 220 с. **16. Паршина В. В.** Самостоятельная работа студентов: сущность, способы мотивирования и оценка результативности. *Современные проблемы теории и практики преподавания социальных и гуманитарных дисциплин по направлениям подготовки бакалавриата. Сборник учебно-методических статей.* Москва : Издательство «Перо», 2013. С. 66–71. **17. Повідайчик О.** Компетентнісний підхід до науково-дослідницької підготовки майбутніх соціальних працівників. *Вища освіта: удосконалення якості підготовки фахівців: зб. матер. II-ї Міжнар. наук. інт.-конф. (Київ, 26–27 квіт. 2018 р.).* Київ : Альфа-ПК, 2018. С. 108–110. **18. Романовська Л. І.**

Підготовка майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності та позитивні тенденції такого процесу в Україні. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2013. №2 (8). С. 224–227. **19. Селевко Ф. П.** Современные образовательные технологии : учебное пособие. М. : Народное образование, 1998. 256 с. **20. Тимоти Голви.** Работа как внутренняя игра. Раскрытие личного потенциала. М. : «Альпина Пабlishер», 2012. 266 с. **21. Фахивець** із соціальної роботи. Інформаційний матеріал з опису професії / розробник Л. Тюття. К., 2002. **22. Фисенко О. С.** Социокультурные ценности. *Социально-гуманитарное знание: традиции и инновации. Сборник научных и учебно-методических статей*. Вып. 3. Москва : Перо, 2013. С. 303–309. **23. Щеголькова Д. В.** Использование коучинговых технологий в учебном процессе высшей школы. *Актуальные проблемы авиации и космонавтики*. 2008. Т. 2. № 8. С. 491–492.

References

- 1. Abakymova, H. B.,** Ermakov, M. H., & Rydakova, H. A. (2006). Smyslocentrism v pedagogike: novoe ponimanie didakticheskikh metodov [Meaning-centrism in pedagogy: a new understanding of didactic methods]. Rostov-n/D: Izd-vo RGU [in Russian].
- 2. Berezovskaya, R. A.,** Myasnikova, S. V., Sidorenko, E. V., Kudryavceva, E. I., & Izmajlova, A. G. (2012). Koching – effektivnaya tekhnologiya dostizheniya celej (po materialam kruglogo stola «Kouching v organizacii: teoriya i praktika») [Coaching is an effective technology for achieving goals (based on the materials of the round table «Coaching in the organization: theory and practice»). *Peterb. psihol. zhurn. – Petersburg psychological journal*, 9, 119-140 [in Russian].
- 3. Bekh, V. P.** (2008). Sotsialna robota i formuvannia hromadianskoho suspilstva [Social work and the formation of civil society]. K.: NPU imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
- 4. Borisova, O. N., &** Dobrosmyslova, S. N. (2012). Konsul'tirovanie i kouching v podgotovke magistra social'noj raboty [Consulting and coaching in the preparation of the master of social work]. *Vestn. Tver. gos. un-ta. Ser. Pedagogika i psihologiya – Bulletin of the Tver State University. Series: Pedagogy and psychology*, 1, 113-117 [in Russian].
- 5. Zotova, M. V.** (2013). Rol' prepodavatelya vuza v formirovanii grazhdanskoj pozicii studentov kak sistemnogo lichnostnogo obrazovaniya [The role of a university teacher in shaping the civic position of students as a systematic personal education]. *Sistemnaya psihologiya i sociologiya – Systems psychology and sociology*, 14, 114-117 [in Russian].
- 6. Zanin, D. S.** (2013). Kouching-tekhnologii proektirovaniya individual'noj strategii professional'nogo razvitiya specialista [Coaching technologies for designing an individual strategy for the professional development of a specialist]. *Ped. zhurn. Bashkortostana – Pedagogical journal of Bashkortostan*, 2 (81), 44-52 [in Russian].
- 7. Zubanova, S. G.** (2013). Metodicheskie priemy razvitiya navykov

nauchnogo tvorchestva u studentov napravleniya podgotovki «social'naya rabota» [Methodological techniques for developing the skills of scientific creativity among students of the direction of training «social work»]. *Aktual'nye problemy social'no-gumanitarnogo znaniya – Actual problems of social and humanitarian knowledge*. (Vols. 1). (pp. 46-53). M.: Izdatel'stvo «Pero» [in Ukrainian]. **8. Ivanov, V.** (1996). Social'nye tekhnologii v sovremennom mire [Social technologies in the modern world]. M.: Slavyanskij dialog [in Russian]. **9. Karpenko, O. H.** (2006). Skladovi profesiinoi kompetentnosti sotsialnogo pratsivnyka [Warehouse professional competence of a social practitioner]. *Pedahohika i psykholohiia formuvannia tvorchoi osobystosti: problemy i poshuky – Pedagogy and psychology for the formation of creative specialties: problems and questions*, 37, 114-120 [in Ukrainian]. **10. Kirikova, M. I.** (2012). Sovremennye metody obucheniya v vuze [Modern methods of teaching at the university]. *Novye podhody k modelirovaniyu obrazovatel'nyh programm v vysshej shkole v usloviyah reform – New approaches to modeling educational programs in higher education in the context of reforms*. Penza–Almaty: Nauchno-izdatel'skij centr «Sociosfera» [in Russian]. **11. Kurenkova, E. A.** (2012). Primenenie kouchingovyh tekhnologij v razvitii liderskogo potenciala studentov [Application of coaching technologies in the development of students' leadership potential]. *Uspekhi sovremennoj nauki i obrazovaniya – Successes of modern science and education*, 2, 2, 82-84 [in Russian]. **12. Li, Yu. S.** (2013). Iz istorii razvitiya modelej obucheniya v vysshej shkole [From the history of the development of teaching models in higher education]. *Aktual'nye problemy social'no-gumanitarnogo znaniya – Actual problems of social and humanitarian knowledge*. (Vols. 1), (pp. 63-68). M.: Izdatel'stvo «Pero» [in Russian]. **13. Lebedeva, N. V.** (2013). Kejs-stadi: metod obucheniya v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya rabotnikov social'noj sfery [Case study: teaching method in the system of additional professional education of social workers]. *Issledovaniya v oblasti obrazovaniya: Uch. zap. SPbGIPSR – Educational research: Scientific notes of SPbGIPSR*, 25, 1, 121-127 [in Russian]. **14. Melnychuk, I. M.** (2009). Vykorystannia interaktyvnykh tekhnolohii dlia orhanizatsii samostiinoho uchinnia maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv [The selection of interactive technologies for the organization of self-sufficient studies of future social practitioners]. *Vyshcha osvita Ukrainy. Tematychnyi vypusk «Pedahohika vyshchoi shkoly: metodolohiia, teoriia, tekhnolohii» – Vishcha osvita Ukraine. Thematic issue «Pedagogy of the higher school: methodology, theory, technologies»*, 3 (dodatok 1), 433-439 [in Ukrainian]. **15. Nezhynska, O. O., & Tymenko, V. M.** (2017). Osnovy kouchynhu [Basics of coaching]. K.; Kharkiv: DISA PLIuS [in Ukrainian]. **16. Parshina, V. V.** (2013). Samostoyatel'naya rabota studentov: sushchnost', sposoby motivirovaniya i ochenka rezul'tativnosti [Independent work of students: essence, methods of motivation and performance evaluation]. *Sovremennye problemy teorii i praktiki prepodavaniya social'nyh i humanitarnykh disciplin po napravleniyam podgotovki bakalavriata – Modern*

problems of the theory and practice of teaching social and humanitarian disciplines in the areas of undergraduate education. (pp. 66-71). Moscow: Izdatel'stvo «Pero» [in Russian].

17. Povidachyk, O. (2018). Kompetentnisnyi pidkhid do naukovo-doslidnytskoi pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv [Competence approach to research training of future social workers]. *Vyshcha osvita: udoskonalennia yakosti pidhotovky fakhivtsiv – Higher education: improving the quality of training.* (pp. 108-110). Kyiv: Alfa-PIK [in Ukrainian].

18. Romanovska, L. I. (2013). Pidhotovka maibutnikh sotsialnykh pedahohiv do profesiinoi diialnosti ta pozytyvni tendentsii takoho protsesu v Ukraini [Training of future social educators for professional activity and positive trends in this process in Ukraine]. *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu «Ukraina» – Collection of scientific works of the Khmelnytsky Institute of Social Technologies of the University «Ukraine»*, 2 (8), 224-227 [in Ukrainian].

19. Selevko, F. P. (1998). Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii [Modern educational technologies]. M.: Narodnoe obrazovanie [in Russian].

20. Timoti, Golvi. Rabota kak vnutrennyaya igra. Raskrytie lichnogo potentsiala [Work is like an inside game. Disclosure of personal potential]. M.: «Al'pina Pablisher» [in Russian].

21. Fakhivets iz sotsialnoi roboty. Informatsiinyi material z opysu profesii [Social work specialist. Information material on the description of the profession]. (2002). Rozrobnyk L. Tiuptia. Kyiv [in Ukrainian].

22. Fisenko, O. S. (2013). Sociokul'turne cennosti [Sociocultural values]. *Social'no-gumanitarnoe znanie: tradicii i innovacii – Social and humanitarian knowledge: traditions and innovations.* (Vols. 3), (pp. 303-309). Moscow: Pero [in Russian].

23. Shchegol'kova, D. V. (2008). Ispol'zovanie kouchingovykh tekhnologij v uchebnom processe vysshej shkoly [The use of coaching technologies in the educational process of higher education]. *Aktual'nye problemy aviacii i kosmonavtiki – Actual problems of aviation and astronautics*, 2, 8, 491-492 [in Russian].

Краснова Н. П. Інтерактивні методи підготовки майбутнього соціального працівника до професійної діяльності у контексті компетентнісного підходу при вивченні освітнього компоненту «Технології соціальної роботи»

У статті розглядаються методи підготовки майбутніх соціальних працівників як компетентних та ефективних професіоналів, здатних займатися соціальною практикою при вивченні освітнього компоненту «Технології соціальної роботи», що базуються на альтернативній, великоблочній, випереджальній, проблемній, діяльнісній основах, в яких визначено діалогову, контекстну, ігрову, модульну, інформаційно-комп'ютерну та інші технології, які розглядають їх як системоутворюючі засоби підготовки фахівців. Визначено та охарактеризовано наступні інтерактивні методи: тренінг (спрямований на формування професійних компетенцій та вироблення відповідних їм практичних умінь та навичок,

що відповідають цілям професійних дій); самостійна робота (формування знань, умінь та навичок професійної діяльності); інтегровані медіа-освітні технології (формує діалогічний простір особистості студента сприяє розвитку таких вмінь: реконструкції інтенцій (мотиваційно-цільові установки), діагностики інтенціональностей суб'єктів, аргументування, встановлення асоціативних і професійно значимих зв'язків між медіатекстами і феноменами професійних та соціальних реалій); метод кейс-стаді, що передбачає відкриту дискусію, роботу в мікрогрупах, участь у вебінарах з відповідної тематики, стимулювання самоосвітньої діяльності (спрямований на: формування комплексу знань та професійних компетенцій, уміння роботи в колективі з ухвалення рішення; групове оцінювання діяльності); коучинг (спрямований на стимулювання самонавчання, можливість самореалізації, розкриття внутрішнього потенціалу, і приведення в дію системи мотивації кожної окремої людини).

Ключові слова: інтерактивні методи, компетентнісний підхід в підготовці майбутнього соціального працівника до професійної діяльності, тренінг, самостійна робота, інтегровані медіа-освітні технології, метод кейс-стаді, коучинг.

Краснова Н. П. Интерактивные методы подготовки будущего социального работника к профессиональной деятельности в контексте компетентностного подхода при изучении образовательного компонента «Технологии социальной работы»

В статье рассматриваются методы подготовки будущих социальных работников как компетентных и эффективных профессионалов, способных заниматься социальной практикой при изучении образовательного компонента «Технологии социальной работы», базирующейся на альтернативной, крупноблочной, опережающей, проблемной, деятельностной основах, в которых определена диалоговая, контекстная, модульная, информационно-компьютерная и другие технологии, которые рассматриваются как системообразующие средства подготовки специалистов. Определены и охарактеризованы следующие интерактивные методы: тренинг (направленный на формирование профессиональных компетенций и выработку соответствующих им практических умений и навыков, отвечающих целям профессиональных действий); самостоятельная работа (формирование знаний, умений и навыков профессиональной деятельности); интегрированные медиа-образовательные технологии (формирует диалогическое пространство личности студента способствует развитию таких умений: реконструкции интенций (мотивационно-целевые установки), диагностики интенциональностей субъектов, аргументирование, установление асоціативних і професійно значимих зв'язків між медіатекстами і феноменами); метод кейс-стаді, передбачає відкриту дискусію, роботу в мікрогрупах, участь у вебінарах по

соответствующей тематике, стимулирование самообразовательной деятельности (направленный на: формирование комплекса знаний и профессиональных компетенций, умение работы в коллективе по принятию решения; групповое оценивание деятельности); коучинг (направленный на стимулирование самообучения, возможность самореализации, раскрытие внутреннего потенциала и приведение в действие системы мотивации каждого отдельного человека).

Ключевые слова: интерактивные методы, компетентностный подход в подготовке будущего социального работника к профессиональной деятельности, тренинг, самостоятельная работа, интегрированные медиа-образовательные технологии, метод кейс-стади, коучинг.

Krasnova N. Interactive Methods of Preparation of the Future Social Worker for Professional Activity in the Context of the Competence Approach at Studying of an Educational Component «Technologies of Social Work»

The article examines the methods of training future social workers as competent and effective professionals capable of social practice in the study of the educational component «Social Work Technologies», based on alternative, large-scale, advanced, problematic, activity bases, which define dialogue, context, game, modular, information and computer and other technologies that consider them as system-forming means of training. The following interactive methods are defined and characterized: training (aimed at the formation of professional competencies and the development of relevant practical skills and abilities that meet the goals of professional action); independent work (formation of knowledge, skills and abilities of professional activity); integrated media-educational technologies (forms a dialogic space of the student's personality promotes the development of such skills: reconstruction of intentions (motivational-target attitudes), diagnostics of intentionalities of subjects, argumentation, establishing associative and professionally significant connections between media texts and social phenomena); case study method, which involves open discussion, work in microgroups, participation in webinars on relevant topics, stimulating self-educational activities (aimed at: forming a set of knowledge and professional competencies, ability to work in a team to make decisions; group performance evaluation); coaching (aimed at stimulating self-learning, the possibility of self-realization, the disclosure of internal potential, and the activation of the system of motivation of each individual).

Key words: interactive methods, competence approach in preparation of future social worker for professional activity, training, independent work, integrated media-educational technologies, case study method, coaching.

Стаття надійшла до редакції 15.01.2022 р.

Прийнято до друку 28.02.2022 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Харченко С. Я.

УДК 373.3.091.3:004]:001.8

DOI: 10.12958/2227-2844-2022-1(349)-2-75-86

Стеганцева Валерія Віталіївна,
аспірант кафедри соціальної педагогіки
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна.
svaleria94@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0002-4957-2005>

ОСНОВНІ НАПРЯМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Активне впровадження інформаційно-комп'ютерних технологій в усі сфери життя суспільства, нерівномірний доступ до цифрових технологій у силу нерівномірного освоєння комп'ютерних навичок у соціальних і вікових групах актуалізують питання, пов'язані з адаптивними процесами стратегії і тактики модернізації життя суспільства в інформаційно-комп'ютерній сфері.

До теперішнього часу склався величезний фонд філософських, соціологічних, педагогічних і психологічних знань, що охоплює все проблемне поле інформатизації та цифровізації суспільства.

Наше дослідження має конкретний теоретико-прикладний, експериментальний характер і спрямоване на розробку наукових шляхів формування інформаційно-цифрової компетентності у молодших школярів.

Мета статті полягає у виявленні основних напрямів дослідження формування інформаційно-цифрової компетентності молодших школярів.

У зв'язку з цим наш вибірковий аспектний характер вивчення ступеня дослідження обраної теми буде сконцентрований на 3 напрямках аналізу наукової літератури.

Перший напрям аналізу наукової літератури ми пов'язуємо з кіберсоціалізацією, роллю і місцем інформаційно-цифрових технологій у житті і навчанні сучасного учня початкової школи, питаннями формування у нього інформаційно-цифрової компетенції.

Другий напрям буде представлено психологічним аспектом життєдіяльності молодшого школяра в Інтернеті, впливом цифровізації соціальної практики на розвиток його особистості.

Третій напрям присвячується проблемі безпечної поведінки дітей в Інтернеті, зокрема, ризиком в онлайн середовищі і кіберзалежності. При цьому ми виходимо з того, що ці напрями тісно переплітаються,

змістовно взаємопов'язані і їх поділ на три групи має певною мірою умовний характер.

Переходимо до характеристики першого напрямку аналізу наукової літератури. Наукові завдання, що розв'язуються в нашому дослідженні, мають досить вузький прикладний характер. При цьому вони безпосередньо корелюють із глобальним трендом світового розвитку, що визначається сучасним терміном «цифровізація», під яким розуміється впровадження цифрових технологій в різні сфери життя. Аналіз їх просування в світовому співтоваристві демонструє зростання таких технологій у геометричній прогресії. Вони вже присутні в кожному сучасному будинку, установі, в лікарні, в школі. Оскільки наше дослідження пов'язане з поняттям «інформаційно-цифрова компетентність», буде доцільним чітко визначитися у співвідношенні категорій «інформатизація» та «цифровізація».

Ряд дослідників розглядають ситуацію «цифрової соціалізації» молодших школярів в контексті «цифрового дитинства». Акцент при цьому робиться на використанні позаурочної соціально-педагогічної діяльності як універсального засобу формування цифрової компетентності молодших школярів. Це діяльність в умовах цифрової соціалізації продукує нові смисли комунікації. Учня «надається можливість артикулювати свої думки і почуття на мові, який найбільш комфортний, логічний. Робота у відкритому інформаційному просторі, в глобальних мережах вимагає здатності встановлювати нелінійні зв'язки між різними джерелами інформації, інтегрувати інформацію самостійно інтерпретувати отриманий пізнавальний результат» (Рыжова & Трубина, 2016, с. 98–99).

Так, учень у позаурочній діяльності здатний освоїти навик створення власного профілю в соціальних мережах і грамотного його використання для змістовної соціально активної діяльності, навик використання різних месенджерів і IP-телефонії, стати активним учасником чатів і форумів. При соціально педагогічному супроводі ці неминучі інновації молодшим школярем будуть освоєні в пізнавальному ключі. Він зможе в соціальних мережах успішно самопрезентуватися, освоїти різні соціальні ролі, що, своєю чергою, сприятиме формуванню успішної громадянської ідентичності та активної соціальної позиції. На думку фахівців, «позанавчальна діяльність соціальної, громадянської спрямованості в галузі цифровізації та інформаційної грамотності може бути інтегрована в гуртки, клуби, об'єднання з освоєння комп'ютерної цифрової грамотності. Робота різних за формою груп, реалізація програм позаурочної діяльності сприятимуть отриманню молодшим школярем необхідного йому комплексу знань, умінь, навичок і компетенцій, які, своєю чергою, забезпечуватимуть безпечне, ефективне і результативне використання цифрових технологій і ресурсів Інтернету, розвиток цифрової компетентності учнів» (Алмазова, 2020, с. 379).

Автори відзначають, що саме соціально-педагогічна діяльність у цьому напрямі буде найбільш ефективно сприяти отриманню, по-перше, особистісних результатів: готовність і здатність до саморозвитку, вміння співвідносити свої вчинки з прийнятими етичними принципами, навик адекватної оцінки моральних характеристик поведінки при роботі з будь-якою інформацією, зокрема, і в мережі Інтернет; по-друге, метапредметних результатів, що включають комунікативні універсальні дії, пов'язаних з уміннями взаємодії: поділитися інформацією, відстояти свою позицію, вступати в діалог, домовлятися про правила спільної діяльності, спілкування і т. ін. Отже, цифрова компетентність молодшого школяра стане основою його успішності в цифровому світі, а позаурочна діяльність такого характеру стане пропедевтикою розвитку соціальної активності в ситуації цифрової соціалізації» (Алмазова, 2020, с. 379).

Вчені констатують, що сучасна початкова школа все більше перетворюється в школу цифрову, школу, активно впроваджує і використовує цифрове навчання та інформаційно-комунікативні технології, що дозволяють ефективно формувати і розвивати інформаційно-цифрову компетентність молодшого школяра. Це наочно підтверджується появою нових методів організації соціально-педагогічної комунікації в початковій школі. Дослідники відносять до них «наочні цифрові ресурси (анімації, презентації, комп'ютерні моделі), словесні (перегляд відеороликів, відео конференції, телемости), практичні (комп'ютерні освітні програми, комп'ютерні тренажери та інтерактивні ігри). Нові методи починають все ширше застосовуватися завдяки таким технологіям, як технологія віртуальної реальності, спільних експериментальних досліджень педагога та учнів, панорамних зображень, 3D моделювання, технології малих засобів інформатизації, робототехніки, створення мультимедійних продуктів та інтерактивного навчального та дозвільного контенту» (Скрипкина, 2020, с. 396).

Ці та інші цифрові методи можуть з успіхом використовуватися в соціально-педагогічній роботі при проведенні позакласних заходів (конкурсів, КВК, екскурсій, святкових заходів), у гуртковій роботі, в дослідницькій і проектній діяльності.

Проведені наукові дослідження і передовий педагогічний досвід, описаний у науковій літературі, свідчить про те, що формування інформаційно-цифрової компетентності в початковій школі проходить найбільш ефективно, якщо забезпечується системний підхід і повна інтеграція навчальної та позанавчальної діяльності. Йдеться про цілісну програму поетапного освоєння всіх компонентів інформаційно-цифрової компетентності в процесі всіх, без винятку, предметів навчального плану та позаурочної соціально-педагогічної діяльності.

Приступаючи до аналізу другого напрямку наукової літератури, ми констатуємо, що цифровізація суспільно-економічного життя, система освіти актуалізує проблему вивчення психологічних особливостей сучасних дітей, які розглядаються психологами як покоління Z, тобто

покоління, яке народилося в цифровому суспільстві, що уявляє існування тільки з мобільним інтернетом, вміє виявляти специфічні манери «мовчазного покоління» за врахування певних поведінкових рис проміжку часу. Іншими словами, покоління Z розглядається як проміжна ланка з XX у XXI століття, цифрове покоління, що є дітьми цифрових продукцій, яке віддає перевагу віртуальному контактуванню.

С. Василенко виділяє такі основні психологічні особливості покоління Z:

- нетерплячість і зосередженість на нетривалих установках;
- перевага ігор в Інтернеті більшу частину часу, ніж із реальними людьми або іграшками;
- вміння за короткий термін зробити сайт, флеш-фільм, електронну презентацію, створюють гру повністю, отримують грошову винагороду;
- кліповість, яка характеризується умінням коротко і барвисто сприймати навколишній світ через яскравий посил, втілений у формі відеокліпів або інших аналогічних варіантів. Діти даного покоління слухають музику, спілкуються в чатах, займаються редагуванням фотографій, виконують водночас домашнє завдання; при цьому платою за багатозадачність є поява дефіциту уваги і гіперактивність;
- поява гіперактивності як результату кліпової свідомості;
- виникнення схильності до аутизації;
- формування інтровертного індивідуалізму (Василенко, 2020, с. 92–93).

Для розуміння соціально-психологічних наслідків користування молодшими школярами соціальними мережами Інтернету важливо уявляти, які зміни змісту процесу соціалізації вносить новий інформаційний простір. У зв'язку з цим для нас цікавою є позиція О. Белінської, яка виділяє три таких зміни (наслідки):

по-перше, це зміна сприйняття і категоризація соціальної інформації: закономірне домінування при Інтернет користуванні аудіовізуального каналу і досвіду «кліпового мислення» призводять до зниження рефлексивності, в результаті чого провідною складовою уявлень про навколишній світ стає образ;

другим напрямом можливої змістовної динаміки соціалізації в інформаційну епоху є трансформація комунікативного досвіду дитини. При цьому спостерігається певна суперечливість змістовній стороні норм мережевої комунікації. Так, норма взаємодопомоги (переважання комунікації, демонстрація згоди, дружелюбність і можливість підвищення користувачем свого мережевого статусу за рахунок подібної комунікативної поведінки) поєднується з проявом агресії в комунікації;

третім можливим вектором кіберсоціалізації молодшого школяра, що має змістовне значення, є динаміка сфери самосвідомості. Розширення можливості рольового експериментування (наприклад, за

допомогою комп'ютерних ігор) і збільшення кількості максимально керованих самопрезентацій (через створення особистих профілів зі сторінок в блогах і соціальних мережах) можуть давати користувачеві як нову підставу для самоствердження, так і нові причини для Я-змін (Белинская, 2013).

З психологічної точки зору надзвичайно важливо враховувати в соціально-педагогічній роботі з молодшим школярем проблему відмінностей в оволодінні новим цифровим середовищем і його можливостями між підростаючими поколіннями і тими, хто буде їх навчати. А. Ронкі називає цей розрив «цифровим бар'єром». І цей бар'єр поки ще не подолано. «Цифровий бар'єр-розрив між електронними громадянами», яким доступні сучасні інформаційні технології, і тими, хто такого доступу не має, – поки ще не подоланий, але з кожним днем скорочується. У найближчому майбутньому нові покоління навіть не зможуть уявити собі, як їх батьки примудрялися обходитися без технічних пристроїв, які стали вже звичними. Телефонні будки, турагенство, телефонні довідники, географічні карти, факси будуть включатися до музейних експозицій як «релікти» доцифрового століття. Зараз вже для всіх очевидно, що нинішні покоління, на відміну від поколінь попередніх, перервали раніше нерозривний «зв'язок часів». Цей розрив або, якщо завгодно специфічна особливість, пояснює і скарги дорослих на те, що їхні діти не хочуть і не люблять вчитися і наявність нових навичок і здібностей, які дорослі відкривають у молодому поколінні (Ронкі, 2014, с. 212).

У даний час практично всі психологи погоджуються і визнають принципів зміни образу дитинства в цифрову епоху. За справедливим зауваженням О. Белінської, реальність вже визначила, що у зв'язку з істотними змінами, що відбулися за останні десятиліття, соціокультурними умовами, які змінилися докорінно, якісно змінилася і сама дитина. Ключовою лінією соціалізації стає інформаційна соціалізація. Нові інформаційні технології, стаючи найважливішим чинником розвитку світу, по-новому позначають роль засобів масової комунікації, ставлячи їх в один ряд із класичними традиційними агентами соціалізації – з сім'єю і школою (Белинская, 2016).

Психологічні дослідження доводять, що технології Інтернету опосередковують життя дитини, розширюють і доповнюють її життєдіяльність, не тільки онлайн, але і в реальному житті поза інтернетом (оффлайн) (Солдатова & Рассказова, 2014).

Для організації процесу соціально-педагогічної комунікації важливо враховувати, що неминуче залучення до інформаційно-комунікативного середовища впливає на психічний розвиток дитини, стаючи, зокрема, важливим компонентом вікових криз розвитку. Це свідчить про виникнення нової, соціальної ситуації розвитку дитини, «в якій найважливішою координатою стають інформаційно-цифрові технології, і в першу чергу Інтернет. У цьому сенсі Інтернет можна

розглядати в якості психологічного знаряддя, яке присвоюється дитиною в процесі інтеріоризації, опосередковуючи розвиток психіки» (Солдатова & Рассказова, 2014).

Третім напрямом аналізу наукової літератури з теми дослідження для нас виступає проблема безпечної поведінки дітей в Інтернеті, яка інтегрує в собі наукові праці, пов'язані з процесом соціальної дезадаптації молодшого школяра, незадоволеністю собою, оточенням, депресією, застосуванням психоактивних речовин, труднощами в спілкуванні з батьками, різними видами кібераддикції. Всі ці проблеми безпосередньо пов'язані з формуванням інформаційно-цифрової компетентності молодших школярів, бо багато в чому від їх розв'язання залежить успішність процесу кіберсоціалізації. Зазвичай, у літературі поняття «загрози в Інтернеті» розглядається як міра запобігання шкоди людині внаслідок використання Інтернету.

Глибоке теоретичне вивчення проблеми безпечної поведінки дітей у мережі Інтернет проведено А. Каптеревим у його монографії «Формування інформаційно-мережевої компетентності школярів: системно-діяльнісний підхід». Ми виділяємо ряд положень концептуального характеру, які стосуються інтернет-адикції молодших школярів. У автора вони формуються таким чином:

1. Мережева залежність – це пристрасть до занять, пов'язаних із використанням комп'ютера, що приводить до різкого скорочення всіх інших видів діяльності, обмеження спілкування з іншими людьми. Мережева залежність є найбільш частою в дитячому та підлітковому віці, незалежно від статі. Найбільш вираженим є несприятливий вплив комп'ютерної залежності на соціальні якості молодшого школяра, такі, як дружелюбність, бажання спілкуватися, почуття співчуття.

2. При вираженій комп'ютерній залежності спостерігається деградація соціальних зв'язків особистості і так звана соціальна дезадаптація дитини. На тлі соціальної дезадаптації і поглиблення в світ віртуальної реальності з'являється незрозуміла агресивність і різні види антисоціальної поведінки.

3. Підпорядкування «всесвітній павутині» і відеоіграм, у молодших школярів можна віднести до проблем сучасної сім'ї, тому що саме батьки та інші родичі, насамперед, здатні позитивно вплинути на дитину, щоб запобігти мережевій залежності.

4. Ознакою адикції (залежності) є не сама по собі кількість часу, що проводиться за комп'ютером, а зосередження всіх інтересів дитини навколо комп'ютера, відмова від інших видів діяльності. Молодші школярі свій шлях до залежності зазвичай починають із пристрасті до невігадливих ігор – кібераддикції, де дитина ототожнює себе з персонажем, який буде міста і перемагає ворогів.

5. Найбільш поширеними психічними ознаками комп'ютерної залежності є «втрата контролю» над часом, проведеним за комп'ютером, втрата інтересу до соціального життя і зовнішнім виглядом. Важливими

симптомами комп'ютерної залежності є змішане почуття радості і провини під час роботи за комп'ютером, а також роздратовану поведінку, яка проявляється в тому в разі, якщо з якихось причин тривалість роботи за комп'ютером зменшується.

6. Основна причина для виникнення комп'ютерної залежності в молодшому шкільному віці криється в дитино-батьківських відносинах в сім'ї, а саме відсутність емоційної підтримки, яка в подальшому впливає на соціалізацію дитини. Віртуальна реальність дозволяє отримати відсутню любов і емоційне тепло, всі сурогати, пов'язані з дружніми відносинами, але так необхідні в цьому віці.

7. Профілактика комп'ютерної залежності серед молодших школярів повинна бути організована з урахуванням системності і безперервності профілактичної діяльності, і повинна бути спрямована на розвиток емоційно-особистісної сфери, розвиток навичок емоційної і поведінкової саморегуляції поведінки, навчання учнів ефективним моделям діяльності з комп'ютером. Велике значення для профілактики залежності має інформаційно-просвітницька діяльність із педагогами та батьками, яка висвітлює питання негативного впливу Інтернету та комп'ютерних ігор на дітей, а також необхідних заходів щодо запобігання формуванню комп'ютерної залежності.

8. Батькам важливо зберігати баланс між вимогливістю щодо регламентації часу спілкування з комп'ютером і включеністю в життя дитини. Зайве захоплення комп'ютером має негативні наслідки для фізичного і психічного здоров'я молодшого школяра, виникають зміни в емоційній, поведінковій, мотиваційній та когнітивній сферах (Каптерев, 2018, с. 51–52).

Спираючись на компетентнісний підхід в цілому і на визначення інформаційно-цифрової техніки зокрема, О. Черних вводить поняття базової компетентності безпечної поведінки в Інтернеті, розуміючи її як втілену в практичну діяльність сукупність знань, умінь і цінностей, що під час користування Інтернетом сприяють задоволенню потреб особистості й водночас запобігають можливості заподіяння збитків фізичному, психічному, соціальному благополуччю та (або) майну як самої людини, так й інших» (Черних, 2017, с. 69).

При цьому авторка виділяє чотири базові компетенції безпечної поведінки в Інтернеті:

– повага прав людини онлайн (знання про права людини в Інтернеті, дотримання їх та ставлення до Інтернету як до інструменту надання можливостей);

– електронна участь (знання про управління Інтернетом, можливості електронної участі в житті школи, міста, країни, світу; активну участь в Інтернеті, виконання ролей «творець», «критик»; розуміння принципів управління Інтернетом, позитивне ставлення до можливостей електронної участі в житті школи, міста, країни, світу);

– збереження здоров'я під час роботи з цифровими пристроями (знання про негативний вплив на здоров'я та умови збереження здоров'я під час тривалого користування Інтернетом; систематичне виконання умов для збереження власного здоров'я під час користування Інтернетом);

– звернення по допомогу та захист (знання необхідних дій у випадку, якщо став жертвою чийхось дій в Інтернеті; досвід звернення по допомогу/захист до різних структур під час власного користування Інтернетом або друзів/родичів; визнання дієвості механізмів захисту прав людини, що порушені в Інтернеті; сприйняття звернення по допомогу та захист як умови успішного користування Інтернетом) (Черних, 2017, с. 69).

Таким чином здійснений теоретичний аналіз напрямів дослідження формування інформаційно-цифрової компетентності молодших школярів дозволяє зробити ряд висновків узагальненого характеру.

1. Сучасні наукові дослідження свідчать про те, що формування інформаційно-цифрової компетентності учнів початкової школи проходить найбільш ефективно, якщо забезпечується повна інтеграція навчальної та позанавчальної діяльності, поетапне засвоєння всіх компонентів інформаційно-цифрової компетентності в процесі усіх, без виключення, предметів навчального плану і позакласної соціально-педагогічної діяльності.

2. Науковці відзначають, що саме соціально-педагогічна комунікація у цьому напрямі буде найбільш ефективно сприяти отриманню особистісних результатів: готовності та здатності до саморозвитку, умінню співвідносити свої дії з прийнятими етичними принципами, умінню взаємодіяти, навичкам адекватної оцінки моральних характеристик при роботі з інформацією, зокрема у мережі інтернет. Соціально-педагогічна комунікація у шкільному інформаційному середовищі є певною пропедевтикою соціальної активності учнів у ситуаціях кіберсоціалізації.

3. Проаналізовані фактори позитивного та негативного впливу цифровізації на психічний та психосоціальний розвиток дітей дозволяє нам виділити ті особливості особистості молодшого школяра, на які потрібно спиратися в процесі соціально-педагогічної комунікації з ним в інформаційно-цифровому середовищі. До них ми відносимо: надмірне тяжіння до цифрових технологій у дитячому віці, систематичний прояв «кліпової» свідомості, фрагментарне сприйняття дійсності, можливість вільного отримання негативної та небезпечної для психічного розвитку і формування особистості дитини інформації з інтернету.

4. Найважливішим аспектом формування інформаційно-цифрової компетентності молодшого школяра виступає проблема безпечної поведінки дітей в інтернеті, яка інтегрує до себе наукові праці, пов'язані з процесом соціальної дезадаптації учня, незадоволеністю собою, оточенням, депресією, труднощами у спілкуванні. Шляхом мінімізації

ризиків в інтернет-середовищі є здійснення психолого-педагогічного супроводу учнів та їх батьків. В узагальненому вигляді соціально-педагогічна комунікація в цьому напрямі становить таке: інформування учнів та їх батьків про ризики інтернет простору для здоров'я, розвиток та відпрацювання у школярів навичок спілкування з однолітками та батьками (ефективна комунікація, самопрезентація, вміння працювати в команді), допомога в адаптації у колективі, подолання проблем міжособистісної взаємодії, навчання батьків ефективним способом спілкування з дитиною в умовах інтернет-середовища.

Список використаної літератури

1. Рыжова Н. И., Трубина И. И. Тенденции развития содержания внеурочной деятельности школьников по информатике и математике в условиях информатизации и модернизации российского образования. *Преподаватель XXI век*. 2016. № 4. С. 94–107. **2. Алмазова И. Г.** Развитие социальной активности младших школьников средствами внеурочной деятельности в ситуации «цифровой социализации». *Развитие личности в условиях цифровизации образования: от начальной к высшей школе : материалы Всероссийской научной конференции с международным участием (15-16 октября 2020 г.)*. Елец : Елецкий гос. ун-т им. И. А. Бунина, 2020. С. 375–380. **3. Скрипкина А. Н.** Реализация методов и форм работы внеурочной деятельности начальной школы в условиях цифрового образования. *Развитие личности в условиях цифровизации образования: от начальной к высшей школе : материалы Всероссийской научной конференции с международным участием (15–16 октября 2020 г.)*. Елец : Елецкий гос. ун-т им. И. А. Бунина, 2020. С. 394–397. **4. Василенко С. В.** Психологические особенности поколения Z (цифрового поколения). *Развитие личности в условиях цифровизации образования: от начальной к высшей школе : материалы Всероссийской научной конференции с международным участием (15–16 октября 2020 г.)*. Елец : Елецкий гос. ун-т им. И. А. Бунина, 2020. С. 91–93. **5. Белинская Е. П.** Информационная социализация подростков: опыт пользования социальными сетями и психологическое благополучие. *Психологические исследования*. 2013. Т. 6. № 30. С. 5. URL: <http://psystudy.ru>. **6. Ронки А.** Цифровые аборигены, «сетяне», электронные сообщества. «Город солнца» или страшный сон? *Интернет и социокультурные трансформации в информационном обществе : сборник материалов Международной конференции (Южно-Сахалинск, 8–12 сентября 2013 г.)*. М. : МЦБС, 2014. С. 208–220. **7. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И.** Безопасность подростков в интернете: риски, совладание и родительская медиация. *Национальный психологический журнал*. 2014. №3 (15). С. 39–51. **8. Каптерев А. И.** Формирование информационно-сетевой компетентности школьников: системно-деятельностный подход. М. : Онто-принт, 2018. 194 с. **9. Черних О. О.** Соціально-педагогічний супровід формування безпечної поведінки

підлітків в Інтернеті. *Наукова скарбниця освіти Донеччини : наук.-метод. журн.* Донецьк : ДоноблІППО, 2017. № 2. С. 52–57.

References

- 1. Ryzhova, N. I., & Trubina, I. I.** (2016). Tendencii razvitiya sodержaniya vneurochnoj dejatel'nosti shkol'nikov po informatike i matematike v uslovijah informatizacii i modernizacii rossijskogo obrazovanija [Trends in the development of the content of extracurricular activities of schoolchildren in computer science and mathematics in the conditions of informatization and modernization of Russian education]. *Prepodavatel' XXI vek – Lecturer XXI century*, 4, 94-107 [in Russian].
- 2. Almazova, I. G.** (2020). Razvitie social'noj aktivnosti mladshih shkol'nikov sredstvami vneurochnoj dejatel'nosti v situacii «cifrovoj socializacii» [Development of social activity of primary school children by means of extracurricular activities in a situation of «digital socialization»]. *Razvitie lichnosti v uslovijah cifrovizacii obrazovanija: ot nachal'noj k vysshej shkole – Personal development in the context of digitalization of education: from primary to higher education.* (pp. 375-380). Elec: Eleckij gos. un-t im. I. A. Bunina [in Russian].
- 3. Skripkina, A. N.** (2020). Realizacija metodov i form raboty vneurochnoj dejatel'nosti nachal'noj shkoly v uslovijah cifrovogo obrazovanija [Implementation of methods and forms of extracurricular activities of primary school in the context of digital education]. *Razvitie lichnosti v uslovijah cifrovizacii obrazovanija: ot nachal'noj k vysshej shkole – Personal development in the context of digitalization of education: from primary to higher education.* (pp. 394-397). Elec: Eleckij gos. un-t im. I. A. Bunina [in Russian].
- 4. Vasilenko, S. V.** (2020). Psihologicheskie osobennosti pokolenija Z (cifrovogo pokolenija) [Psychological features of generation Z (digital generation)]. *Razvitie lichnosti v uslovijah cifrovizacii obrazovanija: ot nachal'noj k vysshej shkole – Personal development in the context of digitalization of education: from primary to higher education.* (pp. 91-93). Elec: Eleckij gos. un-t im. I. A. Bunina [in Russian].
- 5. Belinskaja, E. P.** (2013). Informacionnaja socializacija podrostkov: opyt pol'zovanija social'nymi setjami i psihologicheskoe blagopoluchie [Informational socialization of adolescents: experience of using social networks and psychological well-being]. *Psihologicheskie issledovanija – Psychological research*, 6, 30, 5. URL: <http://psystudy.ru> [in Russian].
- 6. Ronki, A.** (2014). Cifrovye aborigeny, «setjane», jelektronnye soobshhestva. «Gorod solnca» ili strashnyj son? [Digital aborigines, «netizens», electronic communities. «City of the sun» or a terrible dream?]. *Internet i sociokul'turnye transformacii v informacionnom obshhestve – The internet and sociocultural transformations in the information society.* (pp. 208-220). M.: MCBS [in Russian].
- 7. Soldatova, G. U., & Rasskazova, E. I.** (2014). Bezopasnost' podrostkov v internete: riski, sovladanie i roditel'skaja mediacija [The safety of teenagers on the Internet: risks, coping and parental mediation]. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal – National psychological journal*, 3 (15), 39-51 [in

Russian]. **8. Kapterev, A. I.** (2018). Formirovanie informacionno-setevoy kompetentnosti shkol'nikov: sistemno-dejatel'nostnyj podhod [Formation of information and network competence of schoolchildren: a system-activity approach]. M.: Onto-print [in Russian]. **9. Chernykh, O. O.** (2017). Sotsialno-pedahohichnyi suprovid formuvannia bezpechnoi povedinky pidlitkiv v Interneti [Social-pedagogical support of the formation of Internet behavior of children]. *Naukova skarbnytsia osvity Donechchyny – Scientific treasury of education of Donetsk region*, 2, 52-57. Donetsk: DonobLPPO [in Ukrainian].

Стеганцева В. В. Основні напрями дослідження формування інформаційно-цифрової компетентності молодших школярів

У статті розкривається три основні напрями дослідження формування інформаційно-цифрової компетентності молодших школярів. Перший напрям пов'язаний із кіберсоціалізацією, роллю і місцем інформаційно-цифрових технологій у житті і навчанні сучасного учня початкової школи, питаннями формування у нього інформаційно-цифрової компетенції. Другий напрям представлений психологічним аспектом життєдіяльності молодшого школяра в Інтернеті, впливом цифровізації соціальної практики на розвиток його особистості. Третій напрям присвячений проблемі безпечної поведінки дітей в Інтернеті, зокрема, ризиком в онлайн середовищі і кіберзалежності. У результаті теоретичного аналізу наукових досліджень виявлено, що саме соціально-педагогічна комунікація у цьому напрямі буде найбільш ефективно сприяти отриманню особистісних результатів: готовності та здатності до саморозвитку, умінню співвідносити свої дії з прийнятими етичними принципами, умінню взаємодіяти, навичкам адекватної оцінки моральних характеристик при роботі з інформацією, зокрема у мережі інтернет. Соціально-педагогічна комунікація у шкільному інформаційному середовищі є певною пропедевтикою соціальної активності учнів у ситуаціях кіберсоціалізації.

Ключові слова: інформаційно-цифрова компетентність, соціально-педагогічна комунікація, інтернет середовище.

Стеганцева В. В. Основные направления исследования формирования информационно-цифровой компетентности младших школьников

В статье раскрывается три основных направления исследования формирования информационно-цифровой компетентности младших школьников. Первое направление связано с киберсоциализацией, ролью и местом информационно-цифровых технологий в жизни и обучении современного ученика начальной школы, вопросами формирования у него информационно-цифровой компетенции. Второе направление представлено психологическим аспектом жизнедеятельности младшего школьника в Интернете, влиянием цифровизации социальной практики на развитие его личности. Третье направление посвящено проблеме

безопасного поведения детей в Интернете, в частности, риску в онлайн среде и киберзависимости. В результате теоретического анализа научных исследований выявлено, что именно социально-педагогическая коммуникация в этом направлении будет наиболее эффективно способствовать получению личностных результатов: готовности и способности к саморазвитию, умению соотносить свои действия с принятыми этическими принципами, умению взаимодействовать, навыкам адекватной оценки моральных характеристик при работе с информацией, в частности в сети интернет. Социально-педагогическая коммуникация в школьной информационной среде является определенной пропедевтикой социальной активности учащихся в ситуациях киберсоциализации.

Ключевые слова: информационно-цифровая компетентность, социально-педагогическая коммуникация, интернет среда.

Stiehintseva V. Main Directions of the Research of Information and Digital Competence Formation of Primary School Pupils

The paper reveals three main areas of the research of information and digital competence formation of primary school pupils. The first direction is related to cyber socialization, the role and place of information and digital technologies in the life and education of a modern primary school pupil, and the formation of information and digital competence. The second direction is represented by the psychological aspect of a primary school pupil's life on the Internet, the impact of digitalization of social practice on the development of the personality of a pupil. The third direction is devoted to the problem of safe behavior of children on the Internet, in particular, risk in the online environment and cyber addiction. In the result of theoretical analysis of scientific research, it is revealed that exactly social and pedagogical communication in this direction will most effectively contribute to obtaining personal results: readiness and ability to self-develop, the ability to correlate their actions with accepted ethical principles, the ability to interact, the skills of adequate assessment of moral characteristics when working with information, in particular on the Internet. Socio-pedagogical communication in the school information environment is a certain propaedeutic of social activity of students in situations of cyber socialization.

Key words: information and digital competence, social and pedagogical communication, internet environment.

Стаття надійшла до редакції 09.01.2022 р.

Прийнято до друку 28.02.2022 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Харченко С. Я.

УДК 364-43:005.336.2

DOI: 10.12958/2227-2844-2022-1(349)-2-87-95

Харченко Людмила Георгіївна,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри соціальної педагогіки
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»,
м. Старобільськ, Україна.
lyudmula.kharchenko@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4157-0216>

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА

Фахова підготовка працівників соціальної сфери включає в себе формування цілого комплексу різноманітних компетентностей: здатність до аналізу соціально-психологічних явищ, процесів становлення, розвитку та соціалізації особистості, розвитку соціальної групи і громади; здатність розробляти шляхи подолання соціальних проблем і знаходити ефективні методи їх вирішення; здатність ініціювати соціальні зміни, спрямовані на піднесення соціального добробуту тощо. Безперечно, вищезазначені фахові компетентності складають основу майбутньої професійної діяльності соціальних працівників, але не менш важливою ланкою в процесі фахової підготовки є формування рефлексивної компетентності соціального працівника. Адже саме ця характеристика дозволяє професіоналу усвідомлено сформувати свій індивідуальний стиль, досягти адекватної професійної позиції, прогнозувати та аналізувати результати своєї праці. Значущість вивчення рефлексії як важливого компонента фахової підготовки соціального працівника обумовила вибір теми наукової роботи *«Особливості формування рефлексивної компетентності в процесі фахової підготовки соціального працівника»*.

Проблемі рефлексивної компетентності та професійної рефлексії діяльності присвячені роботи сучасних дослідників: Ю. Бабаян, О. Байдарової, М. Марусинець, К. Нор, О. Поліщук, Г. Полякової, С. Степанова, І. Семенова, С. Сидорова, І. Стеценка. Рефлексію як внутрішню частину діяльності вивчають Ф. Василюк, Є. Ісаєв, В. Лефевр, С. Степанов, С. Сухобська. Процеси саморозвитку особистості в ході реалізації професійно-орієнтованої діяльності розглядають І. Бех, І. Булах, С. Максименко. Рефлексію як ефективний механізм саморозвитку особистості вивчали С. Кузікова, М. Савчин; як механізм міжособистісного пізнання і організації взаємодії у складних,

конфліктних ситуаціях, а також у процесі безперервного навчання дорослих людей – М. Аргайл, Г. Улунова; як властивість особистості, яка сприяє формуванню знань, умінь і навичок, необхідних для професійної діяльності – Л. Мітіна, В. Шадріков.

Метою наукової статті визначаємо – механізми формування рефлексивної компетентності майбутніх соціальних працівників.

Усвідомлення майбутніми фахівцями соціальної роботи себе суб'єктами професійної рефлексії, передбачає розуміння ролі даного феномена в професійній діяльності спеціаліста. Аналіз поняття «професійна діяльність соціальних працівників» показує, що воно розглядатиметься як вид професійної діяльності, що сприяє громадським змінам, вирішенню проблем людських взаємин; сприяє зміцненню здібностей до функціонального існування в суспільстві та звільненню людей з метою підвищення їхнього рівня добробуту (Социальная работа, 2004).

Успіх функціонування системи соціальної допомоги населенню можливий за рахунок оновлення самої системи надання соціальної, соціально-педагогічної та соціально-психологічної допомоги нужденним, підвищення же її конкурентоспроможності безпосередньо залежить від професійного рівня соціальних працівників.

В. Розін до числа найбільш істотних професійно важливих якостей людини, як суб'єкта професійної діяльності, відносив рефлексивність. Учений звертав увагу на те, що загальна оцінка успішності професійної діяльності повинна містити як зовнішній критерій (оцінки інших людей), так і внутрішній (власну оцінку успішності діяльності). За його твердженнями, особистість з високим рівнем рефлексії може більш адекватно оцінити та організувати свою роботу і, як наслідок, досягти успіху (Розін, 2003).

Як вважав Б. Вульф, важливим завданням у підготовці професіонала є «запустити» рефлексію, щоб людина захотіла та зуміла рефлексувати, інтенсивно розвивала власну духовність, долаючи байдужість або душевну порожнечу, вміла сумніватися, бачити помилку, шукати шляхи її виправлення. Важливо, щоб особистість могла передбачити, хоча б вербально, вірогідні наслідки прийнятого рішення, розбиралася в собі, долала невпевненість у власних силах. Учений зазначав, рефлексія – це особливий випадок індивідуального самоврядування й саморозвитку людини, а її відсутність – духовна трагедія (Вульф, 1997, с. 63).

У сучасній науці під рефлексією зазвичай розуміють самоаналіз діяльності та її результатів. Л. Мітіна визначає рефлексію як сукупність здібностей аналізувати, оцінювати, розуміти себе, регулювати власну поведінку та діяльність, конструктивно вирішувати свої внутрішньоособистісні протиріччя та конфлікти (Мітіна, 2004).

Сутність рефлексивної компетентності О. Поліщук визначає як професійну якість особистості, що дозволяє найбільш ефективно та

адекватно здійснювати рефлексивні процеси, реалізацію рефлексивної здібності, що забезпечує процес розвитку та саморозвитку, сприяє творчому підходу до професійної діяльності, досягнення її максимальної ефективності та результативності (Ульяніч, 2009).

Рефлексивна компетентність постає як необхідна складова професійного розвитку фахівця соціальної сфери. Не менш важливим є твердження про інноваційний потенціал рефлексії як особливий простір реалізації творчих відносин до професійної діяльності. Значення рефлексивної компетентності для професіонала полягає ще й у тому, що здатність до рефлексії та знання її механізмів дозволяють формувати цінності та принципи, визначити стратегію розвитку (Параскевич, 2011).

О. Байдарова в аналізі підходів до уявлення про структуру рефлексивної компетентності відображає її через сукупність змістовних компонентів, тісно взаємопов'язаних між собою, серед яких можна виділити: мотиваційний, когнітивний, процесуальний та творчі компоненти.

Мотиваційний компонент характеризує рівень спрямованості професійної діяльності, стійкість професійного вибору, усвідомлення мети оволодіння професійною рефлексією, ціннісного ставлення до рефлексії як характеристики професіонала. Від мотивів діяльності залежить її особистісний сенс, готовність до реалізації мети. Мотив діяльності може переходити на мету дії, образ майбутнього результату.

Когнітивний компонент, до складових якого належить сформованість структурної системи наукових знань про рефлексію та рефлексивні характеристики, розвиненість соціально-педагогічного мислення.

Організаційно-діяльнісний компонент складають інтегративні вміння, набуті здобувачами освіти в процесі теоретичної та практичної підготовки під час вивчення психолого-педагогічних та професійно-орієнтованих дисциплін, самостійної діяльності у період практики.

Професійно-творчий компонент як основний регулятор особистісних досягнень, спонукальник самопізнання та професійного зростання спрямований на фіксацію суб'єктом поточних та підсумкових змін (досягнень) передбачає наявність рефлексивності як особистісної риси та прояв рефлексії у професійній творчості (Байдарова, 2007).

Вивчаючи роль професійної рефлексії у діяльності спеціаліста соціальної роботи, ми звернулися до трьох рівнів моделі існування спеціаліста у професії (Фонарьов, 2004).

На першому, виконавському рівні, відбувається копіювання зразків, стереотипів і виконання професійної діяльності, фахівець соціальної роботи діє репродуктивно, виконує завчені алгоритми поведінки, але як ситуація змінюється, його діяльність порушується. Фахівець першого рівня більше схильний до синдрому емоційного вигорання. Професія для нього є лише засобом досягнення матеріального благополуччя, оскільки

його діяльність позбавлена своїх ціннісних якостей, відсутні мотиви та доцільність професійних дій.

На другому рівні відбувається спроба вирватися за межі ситуативно необхідних для даної діяльності рамок, для такого фахівця характерне прагнення до досягнення певного соціального статусу, переваги над іншими людьми. В результаті відбувається часткова дезадаптація, оскільки він розуміє, що способи провадження діяльності, що застосовуються ним, далеко не кращі, а змінити щось у своїй діяльності він часто ще не може. Далеко не кожен фахівець соціальної роботи долає дезадаптацію, знаходить у професійній діяльності нові сенси, змінює ставлення до неї, прагне змінити себе та свою діяльність. У результаті, можливий перехід фахівця на перший рівень здійснення професійної діяльності, що призводить до дезадаптації та перешкоджає особистісному розвитку професіонала.

На третьому рівні діяльність спеціаліста соціальної роботи здійснюється на рівні проектування, моделювання, планування, складається системне уявлення про діяльність, робота з обов'язку перетворюється на потребу, відбувається перетворення праці на культуру, з'являється радість творчості, почуття господаря праці. Фахівець вперше постає як цілісний суб'єкт, усвідомлює причетність до всього, що відбувається на Землі. Основними компонентами професійної діяльності такого спеціаліста є рефлексивне регулювання, перепланування та конструктивне управління здійснюваною діяльністю. Перехід до третього рівня існування у професії можливий у разі оволодіння спеціалістом прийомами здійснення професійної рефлексії, що сприяє регулюванню та саморегуляції діяльності, що дозволяє співвіднести отриманий результат з метою зрозуміти причини професійних труднощів (Максименко, 2009).

Для забезпечення рефлексивної спрямованості освітнього процесу в блоці психолого-педагогічних дисциплін необхідно спеціально організоване навчання, побудоване з урахуванням психологічних механізмів розвитку особистості та діяльності. Включення до ОП навчальних дисциплін (спецкурс, факультатив), спрямованих на формування рефлексивного компонента професійної діяльності, наприклад «Рефлексивна діяльність соціального працівника» та «Рефлексивна діяльність як умова саморозвитку майбутнього спеціаліста»; активне використання форм організації рефлексивно-пошукової, рефлексивно-дослідницької, рефлексивно-ігрової, рефлексивно-дискусійної діяльності; рефлексивно-творчих, рефлексивно-діалогових, діалогово-спонукаючих методів навчання.

Створення на навчальних заняттях та під час педагогічної та соціально-педагогічної практики рефлексивного середовища, яке реалізується з урахуванням таких умов: виконання завдань, що моделюють професійну діяльність та організацію групової рефлексії власної діяльності здобувачів вищої освіти; використання тренінгових

занять, спрямованих на розвиток соціальної перцепції, навичок міжособистісної взаємодії та вербальної комунікації; створення ситуації самопізнання та цілеспрямоване формування професійної самосвідомості майбутніх фахівців соціальної сфери.

Формами організації процесу формування рефлексивних умінь можуть бути як традиційні (лекції, семінари, практичні заняття та консультації), так і нетрадиційні (проблемні лекції та семінари, дискусії, рольові ігри, практичні заняття у вигляді тренінгу). Формуванню рефлексивних умінь сприяють і проблемні методи викладу матеріалу. Так, наприклад, у процесі сприйняття здобувачами освіти лекцій, необхідно ставити перед ними завдання аналізувати зміст матеріалу, відзначати головні моменти, зіставляти їх між собою, встановлювати між ними причинно-наслідкові, функціональні та інші зв'язки, простежувати логіку матеріалу, що викладається, і систему аргументації викладача. Цьому сприяють питання в процесі лекції типу: «У чому ви бачите причину?», «Як це пояснити?», «Яка послідовність викладу матеріалу?». У ході лекції можуть бути запропоновані завдання: виявити та оцінити послідовність фактів та положень; скласти план чи короткі тези викладу будь-якого питання, підготуватися до розповіді з цього плану; виявити проблему в матеріалі, що викладається, обґрунтувати свою точку зору; зробити висновки із запропонованих фактів; довести чи спростувати будь-яке твердження, дати оцінку кожній дії тощо. З метою освоєння матеріалу здобувачам освіти може бути запропоновано завести словничок основних понять та термінів та по ходу вивчення матеріалу заповнювати його, заповнювати робочий зошит під час підготовки до семінарських занять. Крім того, розглядаючи факти та явища, класифікуючи та оцінюючи їх, висуваючи гіпотези, перевіряючи їх та роблячи узагальнення, викладач демонструє зразки логічного аналізу, об'єктивного підходу до явищ, без яких формування рефлексивних умінь неможливе. При складанні заліку або екзамену, рекомендовано здобувачам освіти готувати рефлексивний звіт з модуля або курсу в цілому, при підготовці документів з практики, цей пункт обов'язковий (Параскевич, 2011).

Не менш важливим і актуальним для формування рефлексивної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери є виористання освітніх технологій:

- технології системно-діяльнісного підходу;
- технології проблемно-діалогового навчання та розвиваючого навчання (цілепокладання, створення проблемних ситуацій, особистісних ситуацій, творчих завдань, пред'явлення зразків рефлексивної діяльності);
- технології активних методів навчання (ігри, дискусії, тренінги, вирішення кейсів та професійних завдань, мозковий штурм та ін.);
- медіатехнології та використання екранно-звукових засобів та аудіо-відеоматеріалів;

– організація спільної рефлексивної діяльності викладача та здобувачів освіти на основі їх «діалогу рефлексій»);

– технології самооцінки та взаємооцінки, що спонукають учасників до здійснення рефлексивних дій та забезпечують запуск механізмів рефлексії.

Таким чином, процес формування рефлексивної компетентності є складним, довготривалим і багатокомпонентним (мотиваційний, когнітивний, процесуальний та творчий компоненти), адже застосування прийомів здійснення професійної рефлексії у діяльності спеціаліста соціальної роботи дозволяє різнобічно та критично оцінити свій професійний досвід, свої конкретні дії, їх ефективність, краще усвідомити причини труднощів у спілкуванні з клієнтами та колегами, свої почуття та переживання, допомагає своєчасно розпізнавати та правильно оцінювати несприятливі симптоми. Цьому сприяє комплекс психолого-педагогічних умов, спрямований на формування рефлексивного компонента професійної діяльності соціального працівника (спеціально організоване навчання, можливості позанавчальної діяльності здобувачів вищої освіти, застосування під час навчального процесу різноманітних форм і методів навчальної діяльності. Подальшому вивченню буде підлягати питання професійної деформації працівників соціальної сфери.

Список використаної літератури

- 1. Социальная** работа: Введение в профессиональную деятельность : учеб. пособие / за заг. ред. А. А. Козлова. Москва : Логос, 2004. 368 с.
- 2. Розин В. М.** Рефлексия, мышление, квазирефлексивные структуры. *Рефлексивные процессы и управление*. 2003. № 1. С. 19–26.
- 3. Вульф Б.** Рефлексия: учить, управляя. *Мир образования*. 1997. № 1. С. 63–64.
- 4. Митина Л. М.** Психология труда и профессионального развития учителя. Москва : Академия, 2004. 320 с.
- 5. Ульянич І. В.** Рефлексивна компетентність у педагогічній діяльності. *Практична психологія та соціальна робота*. 2009. № 2. С. 49–51.
- 6. Параскевич Л. Г.** Роль рефлексії у підготовці соціальних педагогів до професійної діяльності у складних економічних умовах. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2011. Вип. XVI. С. 131–137.
- 7. Байдарова О.** Рефлексія як основа самоорганізації професійної діяльності соціального працівника. *Вісник Київського національного університету ім. Т. Шевченка*. 2007. № 27-28. С. 120–123.
- 8. Фонарев А. Р.** Развитие личности в процессе профессионализации. *Вопросы психологии*. 2004. №6. С. 72–83.
- 9. Максименко С. Д.** Структура та особистісні детермінанти професійної самореалізації суб'єкта. *Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. І. Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. Костюка АПН України*. 2010. Вип. 8. С. 3–19.

References

1. **Kozlov, A. A.** (2004). Social'naya rabota: Vvedenie v professional'nyu deyatel'nost' [Social work: Introduction to professional activities]. Moscow: Logos [in Russian].
2. **Rozyn, V. M.** (2004). Refleksiya, myshlenie, kvazirefleksivnye struktury [Reflection, thinking, quasi-reflexive structures]. *Refleksivnye processy i upravlenie – Reflexive processes and control*, 1, 19-26 [in Russian].
3. **Vul'fov, B.** (1997). Refleksiya: uchit', upravlyaya [Reflection: teach, manage]. *Mir obrazovaniya – The world of education*, 1, 63-64 [in Russian].
4. **Mitina, L. M.** (2004). Psihologiya truda i professional'nogo razvitiya uchitelya [Psychology of work and professional development of teachers]. Moscow: Akademiya [in Russian].
5. **Ulianich, I. V.** (2009). Refleksivna kompetentnist u pedahohichnii diialnosti [Reflective competence in teaching]. *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota – Practical psychology and social work*, 2, 49-51 [in Ukrainian].
6. **Paraskevych, L. H.** (2011). Rol refleksii u pidhotovtsi sotsialnykh pedahohiv do profesiinoi diialnosti u skladnykh ekonomichnykh umovakh [The role of reflection in the preparation of social educators for professional activities in difficult economic conditions]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka – Collection of scientific works of Kamyanets-Podilsky National University named after Ivan Ogienko*, XVI, 131-137 [in Ukrainian].
7. **Baidarova, O.** (2007). Refleksiiia yak osnova samoorhanyzatsii profesiinoi diialnosti sotsialnoho pratsivnyka [Reflection as a basis for self-organization of professional activity of a social worker]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu im. T. Shevchenko – Bulletin of Kyiv National University. T. Shevchenko*, 27-28, 120-123 [in Ukrainian].
8. **Fonarev, A. R.** (2004). Razvitie lichnosti v processe professionalizacii [Personality development in the process of professionalization]. *Voprosy psikhologii – Questions of psychology*, 6, 72-83 [in Russian].
9. **Maksymenko, S. D.** (2010). Struktura ta osobystisni determinanty profesiinoi samorealizatsii subiekta [Structure and personal determinants of professional self-realization of the subject]. *Zb. nauk. pr. Kamianets-Podilskoho nats. un-tu im. I. Ohienka, In-tu psykholohii im. H. Kostiuka APN Ukrainy – Collection of science practices of Kamyanets-Podilsky National University named after I. Ogienko, Institute of Psychology named after G. Kostyuk APN of Ukraine*, 8, 3-19 [in Ukrainian].

Харченко Л. Г. Особливості формування рефлексивної компетентності в процесі фахової підготовки соціального працівника

У статті розглядається професійне становлення соціального працівника, як безперервний процес удосконалення професійно значущих якостей під впливом соціальних впливів, професійної діяльності та власної активності. Для успішної реалізації цієї діяльності необхідно постійно відстежувати особистісне зростання, здійснювати рефлексію результатів своєї професійної діяльності.

Сформована рефлексивна компетентність фахівця з соціальної роботи виступає одним із ключових факторів його особистісного та професійного розвитку та сприяє ефективному розвитку всіх інших видів компетентності, тому її розвиток грає вирішальну роль в освітньому процесі фахової підготовки.

В аналізі підходів до уявлення про структуру рефлексивної компетентності виділяють: мотиваційний, когнітивний, процесуальний та творчі компоненти. Розглядаючи роль професійної рефлексії у діяльності спеціаліста соціальної роботи було виокремлено три рівні моделі існування спеціаліста у професії.

Для забезпечення формування рефлексивного компоненту фахівця соціальної необхідно впроваджувати систему спеціально організованого навчання, побудованого з урахуванням психологічних механізмів розвитку особистості та діяльності: включення до ОП навчальних дисциплін (спецкурс, факультатив), спрямованих на формування рефлексивного компонента професійної діяльності; активне використання форм організації рефлексивно-пошукової, рефлексивно-дослідницької, рефлексивно-ігрової, рефлексивно-дискусійної діяльності; рефлексивно-творчих, рефлексивно-діалогових, діалогово-спонукаючих методів навчання тощо.

Ключові слова: рефлексія, професійна рефлексія, самореалізація, рефлексивна компетентність, рефлексивність в соціальній сфері.

Харченко Л. Г. Особенности формирования рефлексивной компетентности в процессе профессиональной подготовки социального работника

В статье рассматривается профессиональное становление социального работника как непрерывный процесс совершенствования профессионально значимых качеств под влиянием социальных влияний, профессиональной деятельности и собственной активности. Для успешной реализации данной деятельности необходимо постоянно отслеживать личностный рост, осуществлять рефлексию результатов своей профессиональной деятельности.

Сложившаяся рефлексивная компетентность специалиста по социальной работе выступает одним из ключевых факторов его личностного и профессионального развития и способствует эффективному развитию всех других видов компетентности, поэтому ее развитие играет решающую роль в образовательном процессе профессиональной подготовки.

В анализе подходов к представлению о структуре рефлексивной компетентности выделяют мотивационный, когнитивный, процессуальный и творческие компоненты. Рассматривая роль профессиональной рефлексии в деятельности специалиста социальной работы было выделено три уровня модели существования специалиста в профессии.

Для обеспечения формирования рефлексивного компонента специалиста социальной необходимо внедрять систему специально организованного обучения, построенного на основе психологических механизмов развития личности и деятельности: включение в ОП учебных дисциплин (спецкурс, факультатив), направленных на формирование рефлексивного компонента профессиональной деятельности; активное внедрение форм организации рефлексивно-поисковой, рефлексивно-исследовательской, рефлексивно-игровой, рефлексивно-дискуссионной деятельности; рефлексивно-творческих, рефлексивно-диалоговых, диалогово-побуждающих способов обучения и т.д.

Ключевые слова: рефлексия, профессиональная рефлексия, самореализация, рефлексивная компетентность, рефлексивность в социальной сфере.

Kharchenko L. Features of the Formation of Reflective Competence in the Process of Professional Training of a Social Worker

The article considers the professional development of a social worker as a continuous process of improving professionally significant qualities under the influence of social influences, professional activity and own activity. For the successful implementation of this activity you need to constantly monitor personal growth, to reflect on the results of their own professional activities.

The established reflexive competence of a social worker is one of the key factors in his personal and professional development and contributes to the effective development of all other types of competence, so its development plays a crucial role in the educational process of training.

Motivational, cognitive, procedural and creative components are distinguished in the analysis of approaches to the idea of the structure of reflexive competence. Considering the role of professional reflection in the activities of a specialist in social work, three levels of the model of existence of a specialist in the profession are identified.

To ensure the formation of the reflective component of the social specialist, it is necessary to implement a system of specially organized training, built on the psychological mechanisms of personality development and activity: inclusion in the OP of disciplines (special course, elective) active use of forms of organization of reflexive-search, reflexive-research, reflexive-game, reflexive-discussion activity; reflexive-creative, reflexive-dialogue, dialogue-motivating teaching methods, etc.

Key words: reflection, professional reflection, self-realization, reflexive competence, reflexivity in the social sphere.

Стаття надійшла до редакції 23.01.2022 р.

Прийнято до друку 28.02.2022 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Караман О. Л.

УДК 378.147:376.2

DOI: 10.12958/2227-2844-2022-1(349)-2-96-105

Чайковський Михайло Євгенович,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри психології та соціальної роботи
Хмельницького інституту соціальних технологій
Університету «Україна», м. Хмельницький, Україна.
chaika.me@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8793-9744>

Добровіцька Олена Олександрівна,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри психології та соціальної роботи
Хмельницького інституту соціальних технологій
Університету «Україна», м. Хмельницький, Україна.
libaddobr@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6081-6613>

Осторовська Наталія Олександрівна,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри психології та соціальної роботи
Хмельницького інституту соціальних технологій
Університету «Україна», м. Хмельницький, Україна.
nata_ostrovska@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0001-7935-5469>

ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Фахівці сьогодення повинні бути готовими до змін та нових суспільних відносин, відповідати вимогам часу та бути здатними до саморозвитку і самовдосконалення, що є можливим лише за умови їхнього постійного професійного розвитку. Нагальним завданням системи соціальної освіти на сьогодні є підготовка конкурентоспроможного соціального працівника з потужним арсеналом умінь і навичок, володінням глибоких знань у професійній галузі, умінням будувати новий тип взаємодії з різними категоріями клієнтів, у тому числі і з особами з інвалідністю, розуміти інклюзивну складову. Саме таке завдання має вирішувати професійна підготовка майбутніх соціальних працівників, поєднуючи в собі накопичений досвід та сучасні інноваційні підходи.

Широке впровадження ідеї інклюзії у сучасний соціум значною мірою залежить від кваліфікованої підготовки фахівців соціальної сфери.

У цьому ракурсі особливого значення набуває проблема формування інклюзивної компетентності майбутнього соціального працівника, що є інтегрованим особистісним утворенням на засадах інклюзивних знань, спеціальних інклюзивних умінь і навичок, професійних і особистісно значущих якостей, особистісної мотивації, оволодіння технологіями, що зумовлюють його готовність та здатність до професійної діяльності в умовах інклюзивного середовища. Тому і виникає необхідність дослідження цієї проблеми.

Проблема професійного становлення і компетентності фахівця широко обговорюється у науково-професійній літературі. Методологічні й теоретичні аспекти розвитку професійної компетентності розглянуто в роботах О. Безпалько, В. Бочарової, І. Звереві, М. Кадемії, А. Капської, О. Карпенко, Н. Краснової, Н. Ларіонової, Л. Тютті, І. Миговича, Л. Міщик, С. Харченка та інших.

Виділяючи питання інклюзії, як невід'ємний базис підготовки сучасного фахівця соціальної сфери до роботи з людьми з інвалідністю, розглянемо різноманітні аспекти теоретичного та практичного досвіду впровадження інклюзії в Україні, які висвітлено в наукових дослідженнях. Так, обґрунтовано філософські та науково-теоретичні підходи впровадження інклюзивного навчання в освітній процес (В. Засенко, А. Колупаєва, С. Миронова, Ю. Найда, М. Швед, З. Швець та ін.); проаналізовано нормативно-правові аспекти інклюзії (Л. Миськів, Т. Пилипенко, О. Поцко та ін.); розглянуто створення інклюзивного середовища в системі вищої освіти (Т. Бондар, О. Глузман, О. Дікова-Фаворська, К. Кольченко, П. Таланчук, О. Фудорова, А. Шевцов та ін.); формування інклюзивної компетентності у майбутніх фахівців (О. Бородіна, Є. Клопота, І. Ковальчук, Н. Фіголь, М. Чайковський та ін.).

Незважаючи на інтенсивність досліджень у галузі підготовки фахівців до роботи в інклюзивних умовах та безпосередньої професійної підготовки в умовах інклюзивного освітнього середовища, впровадження ідей гуманістичної освітньої парадигми в практику, питання вивчення можливостей професійного становлення та розвитку майбутніх фахівців в умовах інклюзивного середовища, пошук шляхів удосконалення і застосування інноваційних технологій підготовки залишаються не розкритими та недостатньо вивченими.

Мета статті – розкрити сутність, проблеми та шляхи формування інклюзивної компетентності у майбутніх соціальних працівників як підвищення якості надання соціальних послуг в умовах інклюзивного середовища.

У ході наукового пошуку використано такі **методи дослідження**, як: методи аналізу, синтезу для з'ясування сутності та складових інклюзивної компетентності, визначення методів ефективного формування інклюзивної компетентності у здобувачів вищої освіти; методи узагальнення та систематизації для інтерпретації власних поглядів впливу інклюзивного освітнього середовища ЗВО на

професійну та особистісну підготовку сучасного фахівця з соціальної роботи.

В Україні гостро постає проблема гуманізації соціального виховання, набуття молодим поколінням соціального і професійного досвіду, забезпечення високоякісними фахівцями соціальної сфери, які здатні реалізувати сучасні завдання соціальної політики, вдало володіти новими формами та методами соціальних досліджень, уміло використовувати на практиці новітні ефективні технології роботи в умовах інклюзивного середовища.

Розпочинаючи аналіз стану дослідження проблему формування інклюзивної компетентності у майбутніх соціальних працівників розглянемо насамперед питання професійної підготовки соціальних працівників в умовах розвитку сучасної освіти, яка виступає однією із актуальних наукових проблем серед сучасних наукових досліджень. Адже, професійна підготовка у закладі вищої освіти – це цілеспрямований процес формування особистості професіонала, який забезпечується наявними в освітньому закладі методами та засобами і передбачає готовність особистості до конкретного виду професійної діяльності. Професійна підготовка соціального працівника в умовах ЗВО визначається «засвоєнням системи знань, формування професійних умінь і навичок, що забезпечує усвідомлення в професійній діяльності. Вона базується на кваліфікаційних вимогах, що поєднують у собі сукупність професійних вимог, характеристик, показників, цінностей, ролей, функцій тощо» (Файчук, 2012, с. 300).

Р. Чубук зазначає, професійна підготовка, як процес, що «забезпечує формування готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності, лише тоді розвиває та активізує зусилля та професійну свідомість, коли пізнавальна діяльність майбутнього соціального працівника здійснюється в умовах близьких до практичної професійної діяльності» (Чубук, 2014, с. 257). Потрібно допомогти навчитися розуміти інших людей, пізнавати їхні проблеми, виявляти шляхи взаємодопомоги і взаємодії у повсякденних ситуаціях. Саме соціальний працівник може бути рушійною силою у створенні атмосфери розуміння та прийняття кожного із членів соціуму.

Адже саме від рівня підготовки майбутніх соціальних працівників та від рівня професіоналізму яким вони володіють, залежить ефективність всієї діяльності соціальних служб. Тому перед вітчизняною освітою стоїть завдання підготовки фахівців з відповідним рівнем професіоналізму, відповідального ставлення до своєї роботи, стійкою психікою, позитивно мотивованого та люблячого свою професію, компетентнісного фахівця.

Вивчаючи сутність поняття «компетентність» у Сучасному тлумачному словнику української мови пропонується таке визначення терміну «компетентний» – як «той, що має достатні знання в будь-якій галузі, який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий» (Новий тлумачний

словник української мови, 2007, с. 874). Термін «компетенція» (від латинського «competentia» – знання, коло повноважень, досвід) є елементом більш широкого поняття «компетентності», під яким розуміється поінформованість, обізнаність, авторитетність, кваліфікація (Шапран, 2014).

Більшість дослідників пов'язують проблему компетентності з професійним становленням особистості, розглядають її як оцінну категорію, що характеризує людину як суб'єкта професійної діяльності, її здатність виконувати завдання, що належать до її компетенції.

Єдність теоретичної і практичної готовності фахівця до виконання професійних функцій є професійною компетентністю, яка характеризує не тільки його діяльність, а й самого фахівця як суб'єкта в його самостійній, відповідальній та ініціативній взаємодії із соціальним світом. Тому професійна компетентність інтегрує професійні й особистісні якості людини, спрямовує їх на опанування знань і практичних навичок у прогнозуванні, плануванні й реалізації професійної діяльності, активізує фахівця в розвитку особистих здібностей, у прагненні до самореалізації у професійній діяльності вже в період навчання у вищому навчальному закладі (Фіголь, 2020).

Чимало педагогічних досліджень присвячено формуванню професійної компетентності та ключових компетенцій фахівця, натомість процес формування інклюзивної компетентності суб'єктів освітнього процесу досі не був предметом спеціального вивчення. У науковій літературі сформульована сутність поняття «інклюзивна компетентність» як рівень знань і вмінь, необхідних для виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання.

Доречно буде відмітити, що соціальний працівник, який володіє професійною майстерністю в обраній сфері діяльності, не може ефективно проводити роботу в інклюзивному середовищі, не маючи відповідної підготовки і практичного досвіду. Інклюзивна компетентність є складовою професійної компетентності, і постає ключовою ланкою у професійній підготовці сучасного соціального працівника (Чайковський, 2012).

Готуючи фахівця соціальної сфери до роботи у інклюзивному середовищі, вже заздалегідь слід передбачати формування висококультурної та високоморальної особистості, людини з хорошими комунікативними здібностями, емпатійної та доброзичливої, чуйної, з готовністю надати допомогу та схильну до співробітництва. Ще перебуваючи в ролі студента, він повинен вміти вислухати, зберігаючи терпіння і спокій, сприймаючи свого співбесідника на рівних із собою. Здобувачам вищої освіти потрібно допомогти навчитися розуміти інших людей, пізнавати їхні проблеми, виявляти шляхи взаємодопомоги і взаємодії у повсякденних ситуаціях.

Інклюзивна компетентність соціальних працівників належить до розряду спеціальних професійних компетентностей. Це інтегративне

особистісне утворення, яке обумовлює здатність соціальних працівників здійснювати професійні функції в процесі інклюзивної освіти, враховуючи різні освітні потреби дітей та молоді і забезпечуючи включення особи з особливими освітніми потребами в середовище освітньої організації та створення умов для її розвитку і саморозвитку. Для формування інклюзивної компетентності у фахівців до роботи в умовах інклюзивного середовища варто дотримуватися таких основ:

- уявлення і розуміння про інклюзивну освіту, її відмінність від традиційних форм;

- розуміння психологічних закономірностей і особливостей вікового та особистісного розвитку дітей з інвалідністю;

- застосування методів психологічного і дидактичного проектування навчального процесу для спільного навчання;

- уміння застосовувати різні способи взаємодії та комунікації між суб'єктами освітнього середовища;

- розширення особистісної зацікавленості – формування мотиваційного компоненту пропорційного завданням інклюзивної освіти.

Майбутнім соціальним працівникам під час роботи в інклюзивному середовищі важливо усвідомлювати природу інклюзії, специфіку роботи, знати спеціальні прийоми та методики співпраці з особами з різними вадами, їх особливості захворювання, поведінку і можливості сприйняття оточуючих та оточуючого середовища. Результативність роботи залежить не лише від майстерності фахівця, а й від уміння сприймати осіб з особливими потребами, як рівних, налагодження взаємовідносин і розуміння особливостей поведінки при різних нозологіях захворювання, дотримуватись певних правил спілкування з ними і бути готовими надати ту чи іншу послугу.

Практика свідчить, що соціальний працівник, який володіє професійною майстерністю в обраній сфері діяльності, не може ефективно проводити роботу з особами з особливими потребами не маючи відповідної підготовки і досвіду роботи. Тому, саме інклюзивне освітнє середовище ЗВО як одна із складових формування інклюзивної компетентності майбутнього фахівця зумовлює особливі вимоги до професійної і особистісної підготовки, яке базується на тому, що:

- навчання та виховання здобувачів вищої освіти в інклюзивному середовищі здійснюється в інтегрованих академічних групах, які можуть розглядатися як мікромодель соціального середовища. Таке спільне та тривале перебування разом зі студентами з особливими потребами у свою чергу неопосередковано впливає на розуміння людей з інвалідністю й формує уміння налагоджувати співпрацю та рівноцінну участь у соціумі;

- спільна діяльність здобувачів вищої освіти у позаурочний час дозволяє більш точніше відтворити сучасний погляд на людину з

інвалідністю, як повноправного члена суспільства і розкрити його потенціал та можливості;

– введення та вивчення дисциплін на «підґрунті» інклюзії (наприклад: «Основи інклюзії», «Соціальна справедливість в інклюзивному суспільстві», «Інвалідність і суспільство», «Соціальна робота у сфері інклюзивної освіти» і т.п.) ширше розкриває розуміння природи людини з інвалідністю, її психологічні закономірності і особливості особистісного розвитку, перебігу хвороби, розвінчує стереотипність сприйняття таких осіб, покращує знання про сутність інклюзії загалом та формує навички роботи з людьми з особливими потребами;

– застосування інтерактивних методів навчання в основі яких передбачено: пробудження інтересу, мотивація студентів до досліджуваної проблеми, ефективне засвоєння навчального матеріалу, самостійний пошук шляхів та варіантів вирішення поставленого завдання, взаємодії між студентами, навички роботи в команді, виявлення терпимості до іншої точки зору, формування у життєвих і професійних навичок; вихід на рівень усвідомленої інклюзивної компетентності. На сьогодні досить ефективними виступають такі інтерактивні методи як: тренінги, ситуаційні завдання, майстер-класи, кейс-методи, ігрове навчання, круглі столи і т.п.;

– визначення пріоритетних напрямів роботи у формі благодійної та волонтерської діяльності, активної участі у студентських соціальних службах та осередках, що базуються на інклюзивній складовій, як невід'ємної частини навчально-виховного процесу ЗВО.

Майбутнім соціальним працівникам під час роботи в інклюзивному середовищі важливо усвідомлювати «природу» інклюзії, специфіку роботи, знати спеціальні прийоми та методики співпраці з особами з різними вадами, їхні особливості захворювання, поведінку і можливості сприйняття оточуючих та оточуючого середовища. Результативність роботи залежить не лише від майстерності фахівця, а й від уміння сприймати осіб з особливими потребами, як рівних, налагодження взаємовідносин і розуміння особливостей поведінки при різних нозологіях захворювання, дотримання певних правил спілкування з ними і готовності кваліфіковано надати ту чи іншу послугу. Фахівці мають чітко розуміти, що інвалідність, спричинена хворобою, травмою чи внаслідок інших причин, ставить людину в специфічні умови життєдіяльності: обмеження можливостей пересування та комунікації, необхідність дотримання режиму, дієти, виконання різноманітних медичних рекомендацій, труднощі реалізації професійної діяльності. А також передбачати, що інвалідність спричиняє і вторинні симптоми, що призводять до небажаних змін у соціальному та індивідуально-психологічному розвитку, де значну роль відіграє характер захворювання.

Успішність роботи в інклюзивному середовищі залежить від низки факторів і насамперед від інклюзивної компетентності соціального

працівника. Широке впровадження ідей інклюзії в сучасному соціумі вимагає внесення змін у процес підготовки майбутнього фахівця де особливого значення набуває проблема формування інклюзивної компетентності здобувачів вищої освіти.

Таким чином, вивчення проблеми формування інклюзивної компетентності у майбутніх соціальних працівників засвідчило про першочергове звернення на належну систему підготовки до роботи в інклюзивному середовищі, корегування навчальних планів та введення дисциплін з інклюзивною складовою, розставлення нових акцентів в організації позааудиторної діяльності, застосування інтерактивних методів та проходження практики, спрямування до роботи студентських осередків спільно з молоддю з особливими потребами, залучення до волонтерської роботи з людьми з інвалідністю.

Перспективу подальших наукових досліджень убачаємо у вивченні удосконалення технологій формування інклюзивної компетентності в процесі безпосередньої діяльності соціальних працівників задля підвищення професійного рівня.

Список використаної літератури

1. Файчук О. До питання професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки.* 2012. Вип. 10. С. 299–302. **2. Чубук Р. В.** Проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у вищій школі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.* Чернігів, 2014. Вип. 115. С. 256–259. **3. Новий** тлумачний словник української мови : у 3 т. / упор. В. В. Яременко, О. М. Сліпущко. Київ : «Аконіт», 2007. Т. 1. 926 с. **4. Шапран Ю. О.** Дискусійні поняття компетенції та компетентності. URL : http://osvita.ua/school/lessons_summary/eda_technology/28937/ (дата звернення: 25.03.2022). **5. Фіголь Н. А.** Інклюзивна компетентність педагога: теоретичний аспект. URL : <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/33347/Fihol.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення: 25.03.2022). **6. Чайковський М. Є.** Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу. *Педагогіка і психологія професійної освіти : науково-методичний журнал.* 2012. № 2. С. 15–21.

References

1. Faichuk, O. (2012). Do pytannia profesiinoi pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv [On the issue of professional training of future social workers]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti. Seriiia: Pedahohichni nauky – The origins of pedagogical skills. Series: Pedagogical sciences, 10, 299-302* [in Ukrainian]. **2. Chubuk, R. V.** (2014). Problemy profesiinoi pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv u vyshchii shkoli [Problems of professional training of future social workers in higher education]. *Visnyk*

Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni T. H. Shevchenka – Bulletin of the Chernihiv National Pedagogical University named after Taras Shevchenko, 115, 256-259 [in Ukrainian].

3. Yaremenko, V., & Slipushko, O. (2007). *Novyi tлумachnyi slovnyk ukraïnskoi movy: u 3 t.* [New explanatory dictionary of the Ukrainian language: in 3 v.]. Vols. 1. Kyiv: „Akoniť” [in Ukrainian].

4. Shapran, Yu. O. *Dyskusiini poniattia kompetentsii ta kompetentnosti* [Discussion concepts of competence and competence]. Retrieved from http://osvita.ua/school/lessons_summary/eda_technology/28937/ (Last accessed: 25.03.2022) [in Ukrainian].

5. Fihol, N. A. *Inklyuzyvna kompetentnist pedahoha: teoretychnyi aspekt* [Inclusive competence of a teacher: theoretical aspect]. Retrieved from <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/33347/Fihol.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Last accessed: 25.03.2022) [in Ukrainian].

6. Chaikovskiy, M. Ye. (2012). *Inklyuzyvna kompetentnist yak skladova profesiinoi kompetentnosti sub'iektiv navchalno-vykhovnoho protsesu* [Inclusive competence as a component of professional competence of subjects of educational process]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity – Pedagogy and psychology of vocational education, 2, 15-21* [in Ukrainian].

**Чайковський М. Є., Добровіцька О. О., Осторовська Н. О.
Формування інклюзивної компетентності у майбутніх соціальних працівників**

Впровадження ідеї інклюзії у сучасний соціум значною мірою залежить від кваліфікованої підготовки майбутніх фахівців. Нагальним завданням системи соціальної освіти на сьогодні є підготовка конкурентоспроможного соціального працівника з потужним арсеналом умінь і навичок, володінням глибоких знань у професійній галузі, умінням будувати новий тип взаємодії з різними категоріями клієнтів, у тому числі і з особами з інвалідністю, розуміти інклюзивну складову. У цьому ракурсі особливого значення набуває проблема формування інклюзивної компетентності майбутнього соціального працівника, що є інтегрованим особистісним утворенням на засадах інклюзивних знань, спеціальних інклюзивних умінь і навичок, професійних і особистісно значущих якостей, особистісної мотивації, оволодіння технологіями, що зумовлюють його готовність та здатність до професійної діяльності в умовах інклюзивного середовища поєднуючи накопичені знання та уміння з сучасними інноваційними підходами. У статті розкрито сутність, проблеми та шляхи формування інклюзивної компетентності у майбутніх соціальних працівників як підвищення якості надання соціальних послуг в умовах інклюзивного середовища.

Ключові слова: майбутній соціальний працівник, інклюзивна компетентність, інклюзивне середовище, професійна підготовка.

**Чайковский М. Е., Добровицкая Е. А., Осторовская Н. А.
Формирование инклюзивной компетентности у будущих
социальных работников**

Внедрение идеи инклюзии в современный социум во многом зависит от квалифицированной подготовки будущих специалистов. Насущной задачей системы социального образования на сегодняшний день является подготовка конкурентоспособного социального работника с мощным арсеналом умений и навыков, обладанием глубокими знаниями в профессиональной отрасли, умением строить новый тип взаимодействия с разными категориями клиентов, в том числе и с лицами с инвалидностью, понимать инклюзивную составляющую. В этом ракурсе особое значение приобретает проблема формирования инклюзивной компетентности будущего социального работника, являющегося интегрированным личностным образованием на основе инклюзивных знаний, специальных инклюзивных умений и навыков, профессиональных и лично значимых качеств, личностной мотивации, овладения технологиями деятельности в условиях инклюзивной среды, сочетая накопленные знания и умения с современными инновационными подходами. В статье раскрыта сущность, проблемы и пути формирования инклюзивной компетентности у будущих социальных работников как повышение качества предоставления социальных услуг в условиях инклюзивной среды.

Ключевые слова: будущий социальный работник, инклюзивная компетентность, инклюзивная среда, профессиональная подготовка.

**Chaikovskiy M., Dobrovitska O., Ostorovska N. Formation of
Inclusive Competence Future of Social Workers**

The successiveness of work in inclusive environment depends from the number of factors and from the inclusive competence at first. Wide implementation of ideas of inclusion in modern society demands making changes in the process of preparation of future specialist, where the problem of formation of inclusive competence of applicants of higher education gets special meaning. The essence, problems and ways of formation of inclusive competence in future social workers as the increasing of quality of provision of social services in conditions of inclusive environment are described in this article.

The problem of formation of inclusive competence of future social worker is integrated personality formation on the basis of inclusive knowledge, special inclusive skills and abilities, professional and personally important qualities, personal motivation, mastering technologies, which cause his readiness and ability to professional activity in conditions of inclusive environment, combining accumulated knowledge and skills with modern innovational approaches.

The solution of mentioned problem is in implementation of a number of measures in IHE. They are: first-rate direction to the proper system of

preparation to work in the inclusive environment, adjustment of educational plans and introduction of disciplines with inclusive component, making new accents in organization of extra-curricular activity, implementation of interactive methods of teaching and internship, directing to work of students' centers together with youth with special needs, involvement to volunteers work with people with invalidity.

Key words: future social worker, inclusive competence, inclusive environment, professional training.

Стаття надійшла до редакції 29.01.2022 р.

Прийнято до друку 28.02.2022 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Харченко С. Я.

ТЕОРІЯ І ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ/ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 351

DOI: 10.12958/2227-2844-2022-1(349)-2-106-116

Голова Наталія Іванівна,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки
Хмельницького національного університету,
м. Хмельницький, Україна.
nata_golova@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0003-1097-8486>

МЕДІАЦІЯ ЯК СОЦІАЛЬНА ТЕХНОЛОГІЯ В РОБОТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА: ПРИНЦИПИ РЕАЛІЗАЦІЇ ТА ТЕХНОЛОГІЧНІ УМОВИ

Конфлікти існують на всіх рівнях соціальної взаємодії в тому числі і в міжособистісних стосунках. На сьогодні суспільство знаходиться в кризовому стані: війна на сході, пандемія, постійне підвищення тарифів, що сприяє конфліктизації. Конфлікти в суспільстві є групові, міжособистісні і т.д.. Тому є потреба в оптимальних способах та засобах деконфліктизації суспільства, з урахуванням мінімізації витрат матеріальних та нематеріальних ресурсів. Не омине конфліктизація і сім'ю, сімейні правовідносини, батьківсько-дитячі відносини, що в свою чергу впливає на суспільство. Одним із способів що застосовується при вирішенні сімейних конфліктів в Україні є медіація, яка можлива при низькому та середньому рівні конфліктності.

Конструктивне вирішення конфлікту стає можливим завдяки техніці медіації. У дослівному перекладі «медіація» означає «посередництво», що в понятті конфліктології розуміється як посередництво в суперечках неупереджених третіх осіб, які визнають права і обов'язки обох сторін.

Медіатори фахівці із соціальної роботи як неупереджені нейтральні до конфлікту сторонні допомагають конфліктуючим особам знайти взаємоприйнятне вирішення їхніх проблем. Завдання медіаторів полягає не в тому, щоб винести рішення третейського суду або надати вирок. Швидше від самих сторін конфлікту залежить вироблення рішення, що оптимально відповідає їхнім інтересам. В результаті медіації сторонні повинні прийти до вигідного для них обох рішення.

Різні аспекти соціального обслуговування населення на засадах посередництва у своїх працях висвітлювали вітчизняні і зарубіжні наукоці: С. Калашникова, К. Шумова, Е. Михайлова, Т. Гоббс, О. Рамсботам, Т. Вудхаус і Х. Міал, Г. Гегель, Ч. Тейлор, С. Карфантан. Деякі теоретичні та практичні аспекти медіації як альтернативного способу вирішення конфліктних ситуацій досліджувалися М. Бойко, Н. Бондаренко-Зелінською, А. Горовою, Г. Єрьоменко, К. Канішевою, Р. Ковалем, О. Касьяник, С. Лободою, Л. Момот, О. Пеліна, Д. Проценко, О. Савич, О. Савчук, Г. Ульяновою, С. Філь та ін..

Незважаючи на значний інтерес до розвитку медіації в сфері надання послуги посередництва (медіації), роль та місце цих послуг серед державних соціальних гаратній та зобов'язань залишаються розкритими недостатньою.

Мета статті полягає в обґрунтування медіації як соціальної технології в діяльності соціального працівника, а також визначення принципів її реалізації та технологічних умов проведення.

Відповідно до зазначеної мети у статті поставлено такі **завдання**:

- визначити поняття «медіація» як спосіб посередництва та вирішення конфліктних ситуацій;
- обґрунтувати принципи медіації, в діяльності соціального працівника та роль фахівця в цьому процесі;
- охарактеризувати технологічні умови та етапи проведення медіації.

Для вирішення поставленої мети використовувались аналітичні **методи**: історико-логічний – в ході вивчення теоретичних основ проблеми дослідження медіації; теоретичні (аналіз, синтез, порівняння, класифікація й узагальнення) інформації з соціально-педагогічної, наукової та методичної літератури в аспекті досліджуваної проблеми з метою формування його концептуальних положень; систематизація й узагальнення власного педагогічного досвіду на підставі яких сформовано власний погляд на поставлену проблему тощо.

Основними нормативно-правовими документами, які регламентують державні соціальні гарантії та зобов'язання що формують політику стосовно конфліктуючих осіб на загальнодержавному рівні, є закони України Закон «Про соціальні послуги», 17.08.2016 Державний стандарт соціальної послуги посередництва (медіації) № 892.

Таким чином, медіація була визначена як соціальна послуга, хоча нині діючий Закон «Про соціальні послуги» прямо про неї не говорить. Але вже до нового Закону України «Про соціальні послуги», який набрав чинності у 2020 році, медіація включена як базова соціальна послуга.

Відповідно до названого стандарту, посередництво (медіація) – це метод розв'язання конфліктів (спорів), за допомогою якого дві або більше сторін конфлікту (спору) намагаються у межах структурованого процесу за участю посередника (медіатора) досягти згоди для його розв'язання. Медіатор допомагає сторонам налагодити комунікацію,

пояснити одна одній своє бачення конфлікту (спору), визначити шляхи його розв'язання, проаналізувати та за необхідності скорегувати можливі варіанти рішення, домовленості, а також досягти згоди щодо розв'язання конфлікту (спору) та (або усунення) відшкодування спричиненої шкоди.

К. Шумова визначає медиативну процедуру, як діяльність уповноважених осіб, спрямовану на примирення сторін і гармонізацію соціально-економічних відносин в російському суспільстві, а інститут медіації, як сукупність правових норм, що регламентують цю діяльність (Zeno Daniel Sustac, 2017).

О. Михайловою зроблений висновок про те, що медіація являє собою переговори сторін за участю уповноваженої, незалежної і неупередженої особи (в даному випадку соціального працівника) щодо можливих у майбутньому угод.

За словами С. Карфантана, ми маємо справу з парадоксальною ситуацією, в якій, хоча конфлікт розглядається як форма відносин, насправді це не відношення, а криза відносин, це «вихід зі стану ізоляції».

Порівняно з судовим процесом медіація має суттєві переваги, зокрема:

- економія часу та коштів;
- мінімум формальних чинників та впливу держави, досягнення виключно самими сторонами взаємоприйняттого рішення;
- добровільність і неупередженість процедури;
- добровільне виконання сторонами домовленостей;
- соціальний працівник, на всіх етапах медіації, використовує техніку перефразування (луна-техніку), яка передбачає розуміння і повторення того що говорить і відчуває кожна із сторін. Відтак техніка перефразування дозволяє конфліктуючим сторонам, відчути те, що вони будув почуті, при цьому врахуються їхні особисті почуття.

На початковому етапі, в ході реалізації методів медіації, фахівець соціальної сфери повинен:

- отримавши інформацію про випадок, встановлюють зв'язок між сторонами конфлікту, аналізують ситуацію – і домовляються про індивідуальну зустріч;
- допомагають врегулювати конфлікт або спір: встановлюють його причини, опрацьовують шляхи та умови розв'язання;
- налагоджують комунікацію між сторонами конфлікту, дають можливість людям пояснити одне одному своє бачення конфлікту, визначити шляхи розв'язання, аналізують і коригують варіанти рішень;
- домовляються, за потреби вирішують, як відшкодувати спричинені незручності.

Таких зустрічей може бути від 1 до 12, тривалістю до 3 годин кожна. За потреби кількість і тривалість зустрічей можна збільшувати, чи

зменшувати. Припинити працювати з фахівцем можна, якщо задоволені всі сторони конфлікту.

Медиативні послуги надаються за місцем проживання сім'ї, дитини або особи. За розвиток послуги на певній території відповідає громада та отримати їх можна у Центрі соціальних служб, в Центрі надання послуг або у фахівця із соціальної роботи. Ці установи забезпечують надання особам чи сім'ям, які перебувають у складних життєвих обставинах, послуги посередництва (медіації) (Наприклад: спори між опікунами, між батьками та дітьми), а Служби у справах дітей беруть участь у вирішенні спорів між батьками з усіх питань, що стосуються дітей. (Наприклад: способи участі батьків у вихованні та утриманні дітей, визначення місця проживання дитини, розусиновлення, позбавлення батьківських прав, надання дозволу на виїзд за кордон дитини з одним з батьків).

Найбільш радикальне втручання соціального працівника в соціальні взаємодії припускає принципове руйнування старих відносин і заміну їх новими. Радикальне втручання соціального працівника у соціальні взаємодії перетворює його на революціонера, а його діяльність у соціальній сфері більше нагадує соціально-політичну реформу суспільного порядку. Радикальна модель або модель соціального впливу, на уявленні про те, що саме суспільство провокує і посилює негативні явища в соціумі. Основними засобами протидії негативним явищам виступають заборона чи обмеження, демонстрації викривлених соціальних відносин та проявів насильства. При цьому використовується лобіювання, масові акції, компанії у ЗМІ, соціальна реклама (Гоббс, 1991).

Другим за ступенем поширення втручання в соціальні взаємодії є *директивний підхід*. В основі директивного підходу лежить метод примусу, які спираються:

- на систему законодавчих актів держави та регіону;
- систему нормативно-директивних і методичних (обов'язкових до застосування) документів соціальних служб;
- систему планів, програм, завдань, алгоритму роботи соціального працівника;
- систему оперативного керівництва включаючи соціально-психологічні аспекти.

Соціальний працівник, в ході здійснення директивного підходу, виступає в ролі консультанта, менеджера соціальних відносин. Не змінюючи соціальні взаємодії радикально, він вимагає їх удосконалення, надання їм більш гуманітарного характеру. Для досягнення результату директивними методами, соціальний працівник найчастіше за все спирається на принципи загальнолюдської моралі, рідше на знання законів і ще рідше на свій життєвий досвід. Останнє століття збагатило соціальну роботу методом соціологічних досліджень. Соціологія надає набагато більш широку основу для соціальної роботи, ніж життєвий

досвід окремої людини, проте не зменшує її директивного характеру (Serge Carfantan, 2016).

Третю, максимально нейтральну форму включення соціального працівника в соціальні взаємодії, здатна забезпечити *медіація*. Нейтральність виступає головним принципом цього різновиду соціальних технологій. На відміну від науки, здатної виступати підставою виключно директивного підходу до соціальних взаємодій та обмежуватися декларуванням наукової об'єктивності, медіація такою не є. Як соціальна технологія, медіація не акцентує увагу на принциповій різниці між суб'єктом і об'єктом пізнання, що не конструє середньовічні підпори з трансцендентних сутностей (те що не ґрунтується на досвіді). Медіація має справу з суб'єктами і тільки з суб'єктами, з їх суб'єктивними переживаннями і суб'єктивним сприйняттям соціальних взаємодій.

Які переваги має подібний підхід? Головне досягнення – гарантія не декларованої, а реальної нейтральності. Для прихильника наукового підходу, зокрема соціального працівника, вихідною точкою діяльності може виступати не стільки реальна соціальна проблема, скільки її віртуальна або ментальна модель. З позицій узагальненого моделювання соціолог здатний захищати тільки інтереси усередненої особистості, яка обмежує реальні інтереси осіб. Таким чином, директивність іманентно властива будь-якій діяльності, що спирається на узагальнено-усереднені показники соціальної науки. (Charles Taylor, 2017).

Дійсна, а не декларована соціальна нейтральність не може ігнорувати людську суб'єктивність. Але що не можливо в науці, то допустимо в соціальній технології. Медіація, в якості соціальної технології, здатна реально забезпечити нейтральність за умови виконання двох обов'язкових технологічних умов:

- наявності реального конфлікту між реально взаємодіючими сторонами;
- бажання сторін вдатися до послуг посередника – медіатора.

Принципово важливо для медіації уявлення конфлікту як суб'єктивної реакції на особливості міжособистісної взаємодії. Для медіатора однаково неприйнятні як радикально – революційні уявлення про конфлікт як рушійну силу народних мас, так і уявлення прихильників директивного підходу про конфлікт як гальмуючий початок у розвитку соціальних систем. Для медіатора цілком достатньо погляду на конфлікт як звичайний засіб регулювання соціальної взаємодії. Сторони соціальної взаємодії найчастіше самі створюють собі конфлікт без достатніх або «об'єктивних» підстав.

Виходячи з високої ймовірності суб'єктивної природи конфлікту, медіація не потребує його глибокого фундаментального аналізу, не шукає його сутності та намагається утримуватися від власних суджень з приводу чинників конфлікту, уникати готових рецептів вирішення конфлікту та інших проявів директивності. Мета медіатора – допомогти

сторонам самим усвідомити природу свого конфлікту, ступінь обґрунтованості або необґрунтованості своєї позиції. Замість глибокого наукового аналізу медіатор «озброєний» тільки легкою зброєю перефразування і технологією виявлення найкращої та найгіршої альтернативи, обговорюваної сторонами (Michael, 2017).

Медіатор не намагається займати роль педагога. Він просто допомагає сторонам самим відчутти рівень суб'єктивності та непорозуміння в їх відносинах. Сторони з мінімальною допомогою медіатора практично самостійно здатні розібратися в своїх непорозуміннях і абсолютно самостійно подолати їх. Потрібно тільки бажання сторін і професіоналізм медіатора.

Безумовно, що не всі конфлікти засновані на непорозумінні. У соціальних взаємодіях є місце свідомому, класово забарвленому конфлікту інтересів, конфлікту ціннісних орієнтацій між етнічними групами і цивілізаціями. Однак у повсякденному житті набагато частіше замість глибоко антагоністичного конфлікту інтересів соціальний робітник має справу з конфліктами – непорозуміннями, тобто результатом суб'єктивної непогодженості позицій між сторонами.

Таким чином, завдяки новій соціальній технології – медіації, діапазон соціальної роботи стає більш широким, а предмет соціальної роботи більш визначеним. У широкому спектрі соціальної роботи є місце всім трьом основним напрямкам діяльності: радикальному, директивному і альтернативному, зокрема медіації. Медіацію часто називають альтернативним способом вирішення конфліктів, підкреслюючи тим самим її принципову відмінність від традиційних (радикальних і директивних) методів соціальної роботи. На наш погляд це не зовсім так. Медіація не альтернативний, а похідний метод в арсеналі засобів соціального працівника. Із медіації має починати свою роботу дійсний професіонал. Тільки вичерпавши можливості медіації, соціальний працівник може переходити до директивних методів (Михайлова, 2016).

Медіація, *не можлива без психологічних принципів соціальної роботи*, до яких відносяться принципи конгруентності, неупередженості, конфіденційності, позитивно орієнтованої активності. Характер системи праці професійного соціального працівника визначається багатьма вимогами.

Принцип конгруентності (рівності, адекватності) передбачає єдність висунутих соціальним працівником цілей, завдань і напрямів діяльності, пов'язаних з вирішенням проблем клієнта. У кожному конкретному випадку соціальний працівник повинен об'єктивно оцінювати можливості і потреби індивідів і соціальних груп, з якими він взаємодіє.

Принцип неупередженості вимагає не допускати упередженого ставлення до будь-якої людини або організації. Ставлення соціального працівника не може залежати від суб'єктивної думки або вимоги «третіх

осіб». Соціальний працівник виявляє інтерес до клієнта без особистої зацікавленості в ньому.

Принцип конфіденційності в медіації прийнято поділяти на процедурну та предметну. *Процедурна* полягає в нерозголошенні медіатором (соціальним працівником), сторонами та іншими учасниками медіації інформації щодо самої участі в цьому процесі, а *предметна* (змістовна) – нерозголошення медіатором, сторонами та іншими учасниками медіації інформації, яка стала відомою під час переговорів (Калашникова, 2010, с. 90).

Принцип *позитивно орієнтовної активності*, полягає в сильному бажанні клієнта досягти чогось, що є запорукою успіху. Нестримно, бажаючи чогось індивід обов'язково досягне своєї мети, головне соціальному працівнику активувати, та мотивувати клієнта на успіх. Величезне бажання щось мати не повинно давати клієнту спокою, а навпаки повинно спонукати до пошуку шляхів, методів досягнення мети й активної діяльності. А слабке бажання – головна причина пасивності.

По суті медіація – це переговори, так як вона має на увазі участь «третьої сторони», яка відмінно володіє ефективними процедурами переговорів і може допомогти людям в процесі конфлікту узгоджувати дії, щоб вони були більш ефективними (Шумова, 2016).

Процедура медіації – це формування моделі переговорного процесу, до якого включений медіатор, що формує нові змінні і динаміку у взаєминах опонентів. Без переговорів не може бути медіації.

Стадії медіації можна розділити на дві основні групи: роботу, яку соціальний працівник робить перед зустріччю конфліктуючих сторін, і дії, які він здійснює під час офіційних переговорів. П'ять стадій відносяться до попередньої роботи, переговорів:

- початковий етап з конфліктуючими сторонами;
- вибір стратегії медіації;
- анамнез (збір та аналіз інформації);
- створення аргументованого плану медіації;
- створення атмосфери довіри та співпраці.

Сім стадій – до періоду після початку спільної роботи медіатора з конфліктуючими сторонами:

- початок процесу медіації;
- визначення питань та узгодження розкладу зустрічей;
- обговорення прихованих питань;
- створення варіантів вирішення спору;
- оцінка варіантів рішення;
- завершення медіаційної процедури;
- прийняття офіційного рішення (Калашникова, 2010).

Під час кожної з дванадцяти стадій медіатор вибудовує гіпотези, вибирає відповідні стратегії виконує специфічні процедури. Ці

процедури, з одного боку, виконуються послідовно, а з іншого – зазнають розвиток в ході конкретних переговорів.

Підбиваючи підсумки проведеного дослідження, зазначимо, що медіація була визначена як соціальна послуга, хоча нині діючий Закон «Про соціальні послуги» прямо про неї не говорить. Але вже до нового Закону України «Про соціальні послуги», який набрав чинності у 2020 році, медіація включена як базова соціальна послуга. Відповідно до названого стандарту, посередництво (медіація) – це метод розв’язання конфліктів, за допомогою якого дві або більше сторін конфлікту намагаються у межах структурованого процесу за участю посередника (медіатора) досягти згоди для його розв’язання. Медіатор допомагає сторонам налагодити комунікацію, пояснити одна одній своє бачення конфлікту, визначити шляхи його розв’язання, проаналізувати та за необхідності скорегувати можливі варіанти рішення, домовленості, а також досягти згоди щодо розв’язання конфлікту.

На початковому етапі, в ході реалізації методів медіації, фахівець соціальної сфери повинен: отримавши інформацію про випадок (конфліктну ситуацію), встановлюють зв’язок між сторонами конфлікту, аналізують ситуацію – і домовляються про індивідуальну зустріч; допомагають врегулювати конфлікт або спір: встановлюють його причини, опрацьовують шляхи та умови розв’язання; налагоджують комунікацію між сторонами конфлікту, дають можливість людям пояснити одне одному своє бачення конфлікту, визначити шляхи розв’язання, аналізують і коригують варіанти рішень; домовляються, за потреби вирішують, як відшкодувати спричинені незручності.

Медіація, не можлива без психологічних принципів соціальної роботи, до яких відносяться принципи конгруентності, неупередженості, конфіденційності, позитивно орієнтованої активності.

Перспективи подальших розвідок проблеми медіації полягають у аналізі та дослідженні проблематики становлення та впровадження інституту медіації в умовах транзитивного розвитку українського суспільства, визначення ролі інституту медіації для вдосконалення механізмів захисту прав людини і громадянина України в цілому. Нині скепсис щодо відповідності медіації правовій культурі та ментальності українського суспільства змінився інтересом, який провокує широкі дискусії та активні обговорення впровадження медіації як способу вирішення конфліктів, що потребують також його розв’язання та роз’яснення.

Список використаної літератури

1. Калашникова С. И. Медиация в сфере гражданской юрисдикции : автореферат дисс. ... канд. юрид. наук : 12.00.15 / Уральская государственная юридическая академия. Екатеринбург, 2010. 26 с. **2. Шумова К. А.** Принципы медиации : дисс. ... канд. юрид. наук : 12.00.15 / Саратовская государственная юридическая академия. Саратов,

2016. 196 с. **3. Михайлова Е. В.** Процессуальные формы защиты субъективных гражданских прав, свобод и законных интересов: судебные и несудебные : дисс. ... д-ра юрид. наук : 12.00.15 / Институт государства и права РАН. Москва, 2013. 400 с. **4. Michael O. Hardimon.** Hegel's Social Philosophy: The Project of Reconciliation. [Электронный ресурс]. Режим доступа : http://www.beck-shop.de/fachbuch/leseprobe/9780521429146_Excerpt_001.pdf. **5. Charles Taylor.** HEGEL. [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://rosswolfe.files.wordpress.com/2015/02/charles-taylor-hegel.pdf>. **6. Serge Carfantan.** Philosophie etspiritualite, in Quatre lecons sur Autrui. [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://sergecar.perso.neuf.fr/cour/autrui2.htm>. **7. Гоббс Т.** Левиафан, или Материя, форма и власть государства церковного и гражданского. Гоббс Т. Сочинения : в 2 т. Т. 2. М. : Мысль, 1991. **8. Zeno Daniel Sustac.** Aphilosophical approach to Alternative Dispute Resolution systems. [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://www.mediate.com/pdf/philosophicalADR.pdf>.

References

1. Kalashnikova, S. I. (2010). Mediaciya v sfere grazhdanskoj yurisdikcii [Mediation in the sphere of civil jurisdiction]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Ekaterinburg [in Russian]. **2. Shumova, K. A.** (2016). Principy mediacii [Principles of mediation]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Saratov [in Russian]. **3. Mihajlova, E. V.** (2013). Processual'nye formy zashchity sub"ektivnyh grazhdanskih prav, svobod i zakonnyh interesov: sudebnye i nesudebnye [Procedural forms of protection of subjective civil rights, freedoms and legitimate interests]. *Extended abstract of doctor's thesis*. Moskow [in Russian]. **4. Hardimon, M. O.** (1994). Hegel's Social Philosophy: The Project of Reconciliation. Retrieved from <http://www.beck-shop.de/fachbuch/leseprobe/9780521429146Excerpt001.pdf>. **5. Taylor, C.** (1977). HEGEL. Retrieved from <https://rosswolfe.files.wordpress.com/2015/02/charles-taylor-hegel.pdf>. **6. Carfantan, S.** (2014). Philosophie et spiritualite. Quatre lecons sur Autrui. Retrieved from <http://sergecar.perso.neuf.fr/cour/autrui2.htm>. **7. Hobbes, T.** (1991). Leviathan, ili Materiya, forma i vlast gosudarstva tserkovnogo i grazhdanskogo [Leviathan or the matter, form and power of a common-wealth ecclesiasticall and civil]. Vols. 2. Moscow: Mysl' [in Russian]. **8. Sustac, Z. D.** (n. d.). A philosophical approach to Alternative Dispute Resolution systems. *www.mediate.com*. Retrieved from <https://www.mediate.com/pdf/philosophicalADR.pdf>.

Голова Н. І. Медіація як соціальна технологія в роботі соціального працівника: принципи реалізації та технологічні умови

В статті розглянута модель медіації, як способу розв'язання конфліктних ситуацій, а також підходи до побудови структури медіації та медіаційних процесів. Розкрито сутність медіації, як альтернативного

способу вирішення конфліктних ситуацій. Проаналізовано методологічні засади регулювання медіації та їх реалізацію у період транзитивного розвитку суспільства, охарактеризовані її переваги, порівняно з судовим процесом. Визначено, що медіація є тією рушійною силою, яка націлена на вирішення конфліктних питань, при якому задовольняються інтереси обох сторін. Обґрунтовано роль соціального працівника в медіативному процесі, та умови і процедуру її проведення. З'ясовано, що медіація неможлива без психологічних принципів соціальної роботи, до яких відносяться принципи конгруентності, неупередженості, конфіденційності, позитивно орієнтованої активності. Аргументовані стадії медіації, що умовно можна розділити на дві основні групи: роботу, яку соціальний працівник робить перед зустріччю конфліктуючих сторін, і дії, які він здійснює під час офіційних переговорів, а також те, що медіація в якості соціальної технології, здатна реально забезпечити нейтральність за певних умов, які має дотримуватися та виконувати фахівець соціальної сфери.

Ключові слова: медіація, посередництво, соціальна послуга, соціальний працівник, процедура, соціальні умови.

Голова Н. И. Медиация как социальная технология в работе социального работника: принципы реализации и технологические условия

В статье рассмотрена модель медиации как способа разрешения конфликтных ситуаций, а также подходы к построению структуры медиации и медиационных процессов. Раскрыта сущность медиации как альтернативного способа разрешения конфликтных ситуаций. Проанализированы методологические основы регулирования медиации и их реализацию в период транзитивного развития общества, охарактеризованы ее преимущества по сравнению с судебным процессом. Определено, что медиация является той движущей силой, которая направлена на решение конфликтных вопросов, при котором удовлетворяются интересы обеих сторон. Обоснована роль социального работника в медиативном процесс, условия и процедуру ее проведения. Установлено, что медиация невозможна без психологических принципов социальной работы, к которым относятся принципы конгруэнтности, беспристрастности, конфиденциальности, положительно ориентированной активности. Аргументированные стадии медиации, что условно можно разделить на две основные группы: работу, которую социальный работник совершает перед встречей конфликтующих сторон, и действия, которые он совершает во время официальных переговоров, а также то, что медиация в качестве социальной технологии способна реально обеспечить нейтральность. при определенных условиях, которые должен придерживаться и выполнять специалист социальной сферы.

Ключевые слова: медиация, посредничество, социальная услуга, социальный работник, процедура, социальные условия.

Holova N. Mediation as a Social Technology in the Work of a Social Worker: Principles of Implementation and Technological Conditions

The article considers the model of mediation as a way of resolving conflict situations, as well as approaches to building the structure of mediation and mediation processes. The essence of mediation as an alternative way of resolving conflict situations is revealed. The methodological principles of mediation regulation and their implementation in the period of transitive development of society are analyzed; its advantages in comparison with the court process are characterized. It is determined that mediation is the driving force aimed at resolving conflict issues, which satisfies the interests of both parties. The role of a social worker in the mediation process and the conditions and procedure for its implementation are substantiated. It was found that mediation is not possible without psychological principles of social work, which include the principles of congruence, impartiality, confidentiality, positive activity. Reasoned stages of mediation, which can be divided into two main groups: the work that a social worker does before the meeting of the conflicting parties, and the actions he performs during formal negotiations, and the fact that mediation as a social technology can really ensure neutrality under certain conditions, which must be observed and fulfilled by a social specialist.

Key words: mediation, mediation, social service, social worker, procedure, social conditions.

Стаття надійшла до редакції 13.01.2022 р.

Прийнято до друку 28.02.2022 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Романовська Л. І.

УДК 364-78:37.013-018:159.922.7

DOI: 10.12958/2227-2844-2022-1(349)-2-117-128

Данильчук Лариса Олексіївна,

доктор педагогічних наук, доцент, професор
кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки
Хмельницького національного університету,
м. Хмельницький, Україна.

larkaterdan@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7156-5071>

**РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ
«СТАВЛЕННЯ БАТЬКІВ ДО ІГРАШОК В ЖИТТІ ДИТИНИ:
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ»:
ДО ПРОБЛЕМИ ВІДПОВІДАЛЬНОГО БАТЬКІВСТВА**

Світ сучасних дітей наповнений великою кількістю різноманітних іграшок. Ні в кого не виникає заперечень, що іграшки відіграють одну із провідних ролей у розвитку та вихованні дитини. Вони є традиційним функціональним інструментом здобуття дитиною певних соціальних навичок; одним із засобів самоідентифікації та соціалізації. За допомогою іграшок дитина відображає зміст стосунків між дорослими людьми, своє розуміння суспільних явищ. Наявність іграшок у дитини, власне є дзеркальною проекцією соціальної ситуації її життя та розвитку.

Ніхто не ставить під сумнів, що іграшки в житті дитини з'являються не самі по собі, а завдяки дорослим. Проте проблема відповідальності за вибір/купівлю іграшок залишається за дорослими.

Довгий час іграшки є предметом у полі дослідження педагогів, психологів, філософів, культурологів, соціологів, маркетологів, дизайнерів та ін. Однак, у сфері соціальної роботи/соціально-педагогічної діяльності на вітчизняному науковому ґрунті таких досліджень нами не виявлено. У той час, діяльність фахівців соціальної сфери безпосередньо пов'язана з такими проблемними напрямками як: підготовка молоді до сімейного життя; робота з сім'ями; підготовка батьків до всиновлення/опіки; оцінка потреб; відповідальне батьківство та ін. Такі обставини обумовили проведення дослідження серед дорослого населення України, які мають дітей, з погляду ставлення батьків до іграшок в житті дитини, їх можливостей забезпечення повноцінного розвитку дітей та відповідальної позиції батьків до проблеми іграшок загалом.

Ми навмисно не ставили за мету описати історію іграшок, їх види, класифікації, роль у кожному періоді онтогенезу дитини та ін., оскільки це стало предметом досліджень низки вітчизняних вчених, а саме: Беленької, 2019; Загарницької, 2011; Карасьової, 2014; Козак, 2019;

Поворознюк, 2018; Сорочук, 2010 та ін. Тож метою нашої статті є емпіричний аналіз ставлення батьків до іграшок в житті дитини з соціально-педагогічних позицій відповідального батьківства.

Для забезпечення заданої мети було визначено загальну стратегію дослідження, яка передбачала низку завдань: 1) визначення інструментарію дослідження; 2) власне проведення експериментального дослідження; 3) обробку отриманих результатів; 4) формулювання висновків та перспектив подальших досліджень. Визначений інструментарій дослідження передбачав застосування низки методів: інтерв'ювання як один із методів пізнання соціальних явищ та процесів, аналіз, синтез, методи математичної обробки, узагальнення.

Перелік питань для інтерв'ювання було підготовлено членами науково-дослідної лабораторії «Креативної педагогіки та зв'язків із громадськістю» Хмельницького національного університету та обговорено на спільному засіданні з членами ГО «Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся»». До практичного етапу проведення інтерв'ювання, окрім учасників зазначених організацій, були долучені студенти спеціальності 231 «Соціальна робота» другого магістерського рівня освіти (денної та заочної форми навчання) Хмельницького національного університету, студенти спеціальності 013 «Початкова освіта» другого магістерського рівня освіти (заочної форми навчання) Житомирського державного університету імені Івана Франка, студенти спеціальності 011 «Педагогічні науки. Соціальна педагогіка» Коростишівського педагогічного фахового коледжу імені І. Я. Франка рівень освіти – фаховий молодший бакалавр (денної форми навчання). Відповідно, експериментальне дослідження проводилося у Хмельницькій, Житомирській областях у листопаді-грудні 2021 року.

Дослідження проводилося серед чоловіків та жінок віком від 20 років, які мають одну дитину та більше шляхом прямого інтерв'ювання. Зауважимо, що дослідження проводилося на засадах принципу добровільності. Загалом, у якості респондентів взяли участь 368 осіб різного віку; 37 осіб відмовилися у процесі інтерв'ювання; тож чиста вибірка становить 331 особу, із них – 167 жінок та 164 чоловіки.

Для достовірності та відповідності опрацювання й аналізу зібраного експериментального матеріалу, попередньо, на етапі підготовки і обговорення було визначено учасників досліджуваних груп та розподілено їх за віковим критерієм: I група – 20-26 років; II група – 27-33 років; III група – 34-40(+) років, у кожній віковій групі у наближеній пропорційності прийняли участь як чоловіки, так і жінки. Зауважимо, ми навмисно не розподіляли групи учасників на підгрупи за віком дітей, оскільки дослідження проводилося для виявлення проблемних питань у ставленні батьків до іграшок в житті дитини.

Учасникам дослідження пропонувалося дати відповідь на 10 запитань. Зараховувалися тільки позитивні/розгорнуті відповіді; їх

опрацювання здійснювалося за допомогою методів математичної обробки, шляхом застосування простої формули % значення відповідно виділених досліджуваних груп.

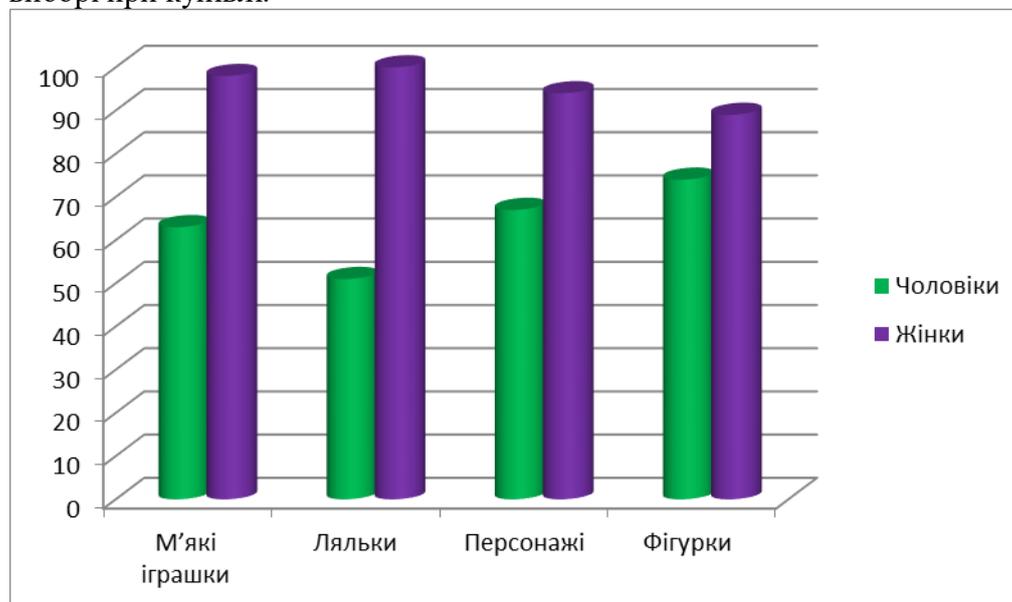
Результати дослідження. Опрацювання та аналіз експериментального матеріалу дозволив констатувати:

На запитання 1. «*Чи купуєте Ви своїм дітям іграшки?*» 98% чоловіків й 100% жінок усіх груп відповіли «так». Тільки 1% чоловіків I групи та 3% чоловіків II групи зазначили, що іграшки купують мами дітей.

На запитання 2. «*Які іграшки Ви купуєте своїм дітям?*» позитивну відповідь дали 100% жінок усіх груп; 72% чоловіків I групи, 81% чоловіків II групи та 95% чоловіків III групи.

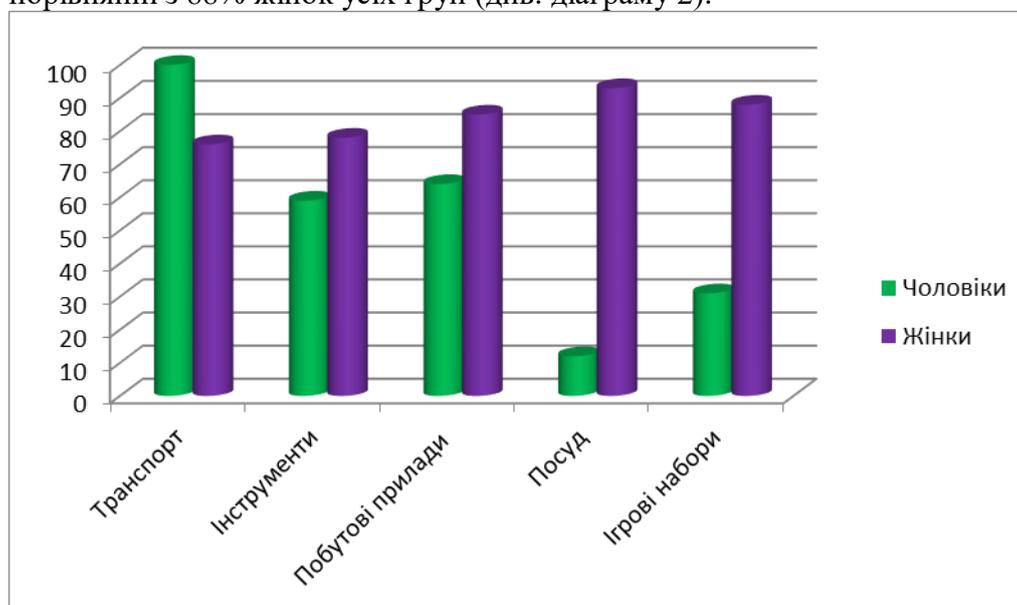
Аналіз розгорнутих відповідей щодо того, які іграшки купують учасники дослідження своїм дітям дозволив згрупувати іграшки на чотири базові кластери: *іграшки-персонажі, іграшки-репліки реальних предметів, іграшки-маркери простору, розвиваючі іграшки* та засвідчив наступне:

іграшки-персонажі: м'які іграшки купують – 98% жінок і 63% чоловіків усіх груп; досить передбачуваними є показники, що ляльки купують – 100% жінок і 51% чоловіків усіх груп; казкові/анімаційні персонажі – 94% жінок і 67% чоловіків усіх груп; фігурки людей і тварин – 89% жінок і 74% чоловіків усіх груп (див. діаграму 1). Загалом, показники цього кластеру іграшок дозволили зафіксувати перевагу активності жінок усіх груп на показниками чоловіків усіх груп: жінки частіше купують іграшки та у своїх відповідях краще орієнтуються у виборі при купівлі.



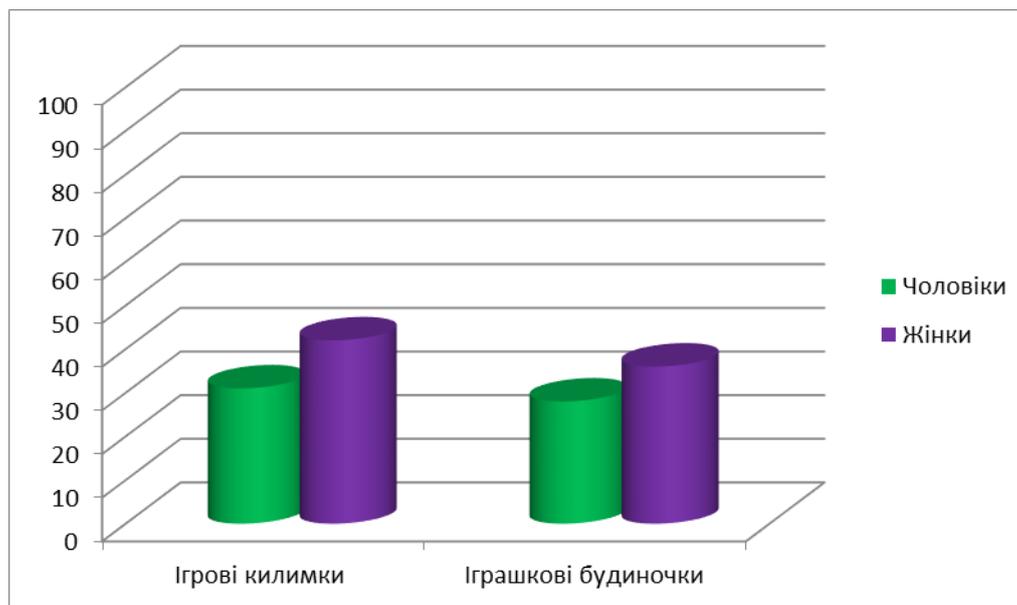
Діаграма 1. Показники купівлі іграшок-персонажів

Іграшки-репліки реальних предметів: цікавим виявився факт, якщо *транспорт* купують – 100% чоловіків і 76% жінок усіх груп, то *інструменти* (як можливості ремонтувати транспорт, сформувані/проявлені певні здібності та ін.) у порівнянні – 59% чоловіків і 78% жінок усіх груп. Також неочікуваними були результати щодо того, що *побутові прилади* купують – 64% чоловіків і 85% жінок усіх груп (що засвідчує реальну ситуацію щодо необхідності/бажання жінок робити свій побут зручнішим і, у проекції, переносити це на дітей). Певні ментальні стереотипи та відмежування засвідчили відповіді щодо купівлі *посуду* – 12% чоловіків і 93% жінок усіх груп; чоловіки у свої відповідях стверджували, що жінки краще розуміються на цьому/це не чоловіча справа (у той час, чоловіки підтвердили, що у постійному житті посудом користуються). Щодо *ігрових наборів* (як комплексного представлення ігрових/побутових ситуацій) – їх купують тільки 31% чоловіків у порівнянні з 88% жінок усіх груп (див. діаграму 2).



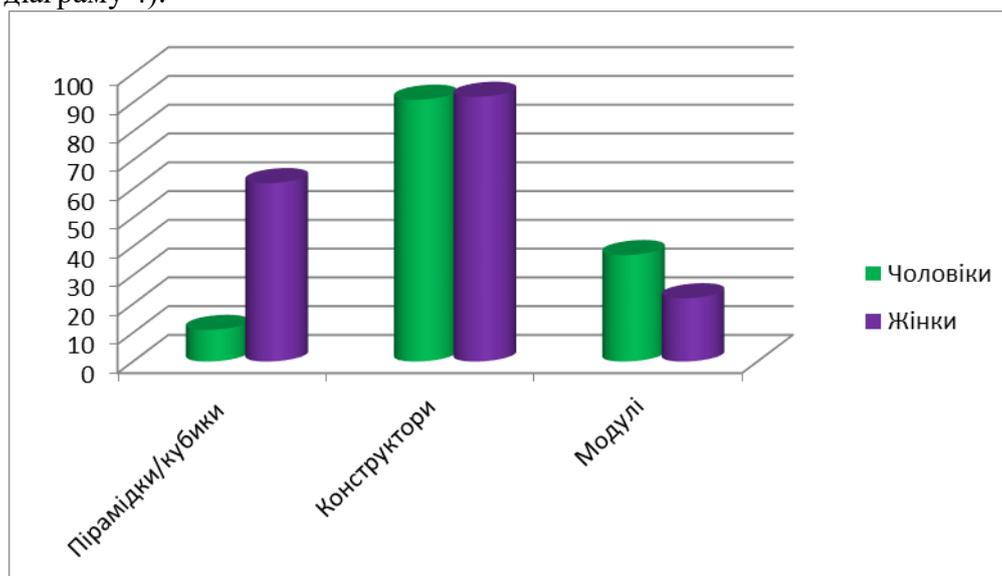
Діаграма 2. Показники купівлі іграшок-реплік реальних предметів

Іграшки-маркери простору: тривожним є той факт, що *ігрові килимки* купують – 31% чоловіків і 42% жінок усіх груп, що засвідчує не велику популярність/розуміння можливостей для розвитку дитини/спільного проведення часу серед батьків цього виду іграшок (багато учасників сказали, що взагалі не знають про такі іграшки); *іграшкові будиночки, фортеці/замки* купують – 28% чоловіків і 36% жінок усіх груп, вказуючи на велику вартість таких іграшок, а також на те, що вони займають багато корисного хатнього простору (див. діаграму 3).



Діаграма 3. Показники купівлі іграшок-маркерів простору

Розвиваючі іграшки: пірамідки/кубики/сучасні електронні версії розвиваючих іграшок купують – 11% чоловіків і 62% жінок усіх груп. Багато чоловіків вказало на те, що такі іграшки не є необхідними для розвитку дитини; конструктори купують – 91% чоловіків і 92% жінок усіх груп. Проте учасники дослідження вказували, що конструктори часто стають проблемою вибору між ними і дітьми; модулі для будівництва купують – 37% чоловіків і 22% жінок усіх груп, вказуючи на непопулярність, значну собівартість та великий об'єм цих іграшок (див. діаграму 4).



Діаграма 4. Показники купівлі розвиваючих іграшок

На запитання 3. «*Ви купуєте іграшки за вибором/проханням дитини чи керуючись власними міркуваннями?*» відповіді розподілені наступним чином: жінки: I групи – 76%, II групи – 82%, III групи – 81% та чоловіки: I групи – 14%, II групи – 19%, III групи – 17% купують іграшки керуючись власними міркуваннями; інші учасники дослідження – за вибором/проханням дитини. Розгорнуті відповіді засвідчили, що жінки частіше купують іграшки керуючись власними міркуваннями: з розрахунку наявного бюджету; з міркувань доцільності, необхідності; враховуючи вік дитини; виходячи з наявної кількості іграшок вдома; з можливостей доручити купити іграшки за вибором/проханням дитини найближчим родичам/хрещеним батькам. Чоловіки у своїх відповідях зазначили, що частіше купують іграшки за вибором/проханням дитини: тому, що – це простіше/швидше; дитина краще знає, що хоче; щоб «не тріпати нерви»; «тому, що мені в дитинстві не купували, що я хотів». Такі обставини є досить спірними/проблемними щодо батьківських підходів до купівлі іграшок за вказаним запитанням.

На запитання 4. «*Ви купуєте іграшки відповідно віку дитини чи за її проханням?*» відповіді чоловіків фактично підтвердили їх відповіді на запитання 3, а саме: I група – 87%, II група – 78%, III групи – 84% зазначили, що купують іграшки за проханням дитини; решта – відповідно віку дитини. Щодо жінок, то їх відповіді розподілилися у наближеній пропорційності в усіх групах: I група – 90%, II групи – 93%, III групи – 91% та підтвердили, що жінки купують іграшки переважно відповідно віку дитини.

На запитання 5. «*Ви купуєте іграшки в магазинах чи в інтернет-мережі?*» жінки: I групи – 66%, II групи – 64%, III групи – 59% та чоловіки: I групи – 37%, II групи – 39%, III групи – 28% купують іграшки в інтернет-мережі. Вони підтвердили, що активними користувачами, а відтак і покупцями; такі обставини підсилюються ще й карантинними обмеженнями у зв'язку з пандемією Covid-19. Відповіді учасників дослідження на запитання 5 також засвідчили, що жінки: I групи – 94%, II групи – 91%, III групи – 87% та чоловіки: I групи – 83%, II групи – 89%, III групи – 88% купують іграшки як в інтернет-мережі, так і в магазинах. Решта опитаних купують іграшки тільки в магазинах.

На запитання 6. «*Чи вивчаєте Ви характеристики іграшок, їх сертифікати перед купівлею?*» чоловіки: I групи – 9%, II групи – 11%, III групи – 15% та жінки: I групи – 12%, II групи – 14%, III групи – 9% дали позитивну відповідь. Такі показники є досить тривожними, оскільки засвідчують недостатню увагу з боку батьків щодо стандартів якості та відповідності іграшок у зв'язку з наявністю в Україні великої кількості неякісних дитячих товарів та підробок, у тому числі й іграшок.

На запитання 7. «*Які іграшки Ви знаєте?*» чоловіки: I групи – 73%, II групи – 77%, III групи – 75% та жінки: I групи – 84%, II групи – 85%, III групи – 79% назвали (в загальному) ***іграшки-персонажі, іграшки-репліки реальних предметів, іграшки-маркери простору, розвиваючі***

іграшки. Однак, розгорнуті відповіді засвідчили, що майже чверть учасників дослідження не знають назв/застосування іграшок.

На запитання 7. «*Якими іграшками граються Ваші діти?*» жінки: I групи – 81%, II групи – 82%, III групи – 74% та чоловіки: I групи – 52%, II групи – 57%, III групи – 65% назвали по 1-5 іграшок (переважно кластери **іграшки-персонажі, іграшки-репліки реальних предметів**), якими граються їх діти. Тільки 11% жінок та 6% чоловіків усіх груп підтвердили наявність у їх дітей **іграшок-маркерів простору, розвиваючих іграшок**. Тривожним є те, що усі учасники практично 1 чи 2 іграшкою їх дітей називали мобільний телефон/планшет. Практично 34% жінок та 56% чоловіків усіх груп ототожнюють іграшки з іграми на телефоні/комп'ютері, мультфільмами.

На запитання 9. «*Які іграшки люблять Ваші діти?*» тільки жінки: I групи – 32%, II групи – 44%, III групи – 38% та чоловіки: I групи – 12%, II групи – 18%, III групи – 25% назвали 1-3 улюблені іграшки їх дітей, які є вдома; це також переважно кластери **іграшки-персонажі, іграшки-репліки реальних предметів**. Не надають значної уваги, що улюбленою іграшкою дітей є мобільний телефон 94% жінок та 96% чоловіків усіх груп, пояснюючи, що це зручно; дитина вередує – краще дати; у гостях, в дорозі чи на відпочинку – це незамінна/чудова «няня»; головне, що дитина біля батьків. При цьому, питання безпеки перебування дитини з цим гаджетом в режимі онлайн/ризиків, а саме: кібербулінгу/кібергрумінгу/кібершахрайства та ін., гігієнічних норм організації життя дитини батьки практично не визначають – тільки 4% усіх опитаних стверджували, що телефон, у якості іграшки в руках дитини, не завжди позитивне явище. Тривожним є й те, що 72% усіх опитаних батьків дозволяють своїм дітям гратися телефоном у громадському транспорті, під час руху до садочка/школи. При цьому, знову ж таки, питання безпеки дитини у соціальному просторі не зазначалося.

На запитання 10. «*Якими іграшками Ви граєтеся разом із дитям?*» тільки чоловіки: I групи – 7%, II групи – 13%, III групи – 18% та жінки: I групи – 23%, II групи – 26%, III групи – 28% змогли дати позитивну/розгорнуту відповідь, вказуючи на іграшки кластерів: **іграшки-персонажі, іграшки-репліки реальних предметів**. Практично поза увагою батьків залишаються **іграшки-маркери простору, розвиваючі іграшки**, тільки 6% усіх опитаних підтвердили, що граються з дітьми такими іграшками. Однак, 26%. Такі показники, звичайно не є визначальними, хоча вони засвідчують позитивне – батьки таки намагаються проводити час спільно з дітьми.

Аналіз та інтерпретація експериментальних даних дозволили сформулювати наступні висновки: поява іграшок в житті дитини є результатом відповідальної/безвідповідальної діяльності дорослих. У соціально-педагогічному аспекті тривожним є те, що купуючи іграшку вони часто не замислюються про глибину її впливу на дитину; виховний

та дидактичний потенціал. З позицій соціально-педагогічного, психологічного, педагогічного, культурологічного підходів іграшки відіграють роль провідникового елемента у доросле життя. Незважаючи на те, що іграшки є неживими пасивними об'єктами, у той же час, вони є частиною середовища взаємодії, однією з середовищних детермінант соціально релевантних дій дитини. Фундаментально, іграшки виконують супутню функцію у процесі виховання та соціалізації особистості, оскільки відображають культурні, ментальні традиції суспільства, в якому проживає дитина.

Отримані результати дослідження засвідчили, що серед українських батьків, купівлею іграшок займаються переважно жінки, й у цьому криється низка причин: ментальні – українські жінки переважно зайняті вихованням та розвитком дітей, багато чоловіків вважають це жіночою справою; соціальні – багато жінок вимушені виховувати дітей без чоловіків; економічні – жінки частіше розподілять бюджет на потреби дітей; багато чоловіків змушені бути трудовими мігрантами, а відтак, бути віддаленими від сім'ї; гендерні – чоловіки відмежовуються чи є пасивними щодо наповнення життя дітей; часто спеціально уникають виконання своїх обов'язків щодо виховання та розвитку дітей; у той час, багато жінок вважають, що вони краще знають, які іграшки потрібні дитині занижуючи роль батька у повноцінному житті дитини та ін.; суто семантичні – багато батьків не розрізняють/ототожнюють поняття «іграшка», «ігри», «ігрова діяльність».

Ще однією проблемою, яка є нагальною на часі та наявність якої підтвердили отримані результати, є відповідальність батьків за безпеку дітей в онлайн та соціальному просторі, які в якості іграшки мають сучасні гаджети. Тривожними є показники, які засвідчують про батьківську безвідповідальність/нерозуміння глибини такої проблеми, особливо у період пандемії Covid-19 та пов'язаними з нею обставинами.

Загалом, проведене експериментальне дослідження засвідчило те, що сучасним батькам колегіально потрібно приділяти більше уваги дітям, у тому числі й при виборі/купівлі іграшок, значно більше проводити з ними часу, цікавитися життям дітей та ін. на засадах батьківської відповідальності.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у обґрунтуванні, розробці та доказовості дієвості методичного інструментарію соціально-педагогічної роботи з батьками щодо проблеми іграшок в житті дитини.

Список використаної літератури

1. Беленька Г. В. Образна іграшка як засіб формування життєвих цінностей дитини. *Народна освіта*. 2019. №2 (38). С. 118–124. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NarOsv_2019_2_19. **2. Загарницька І. І.** Роль сучасних іграшок в житті дитини. *Нова парадигма*. 2011. Вип. 103. С. 11–17. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/9308/>

Zaharnytska%20I.%20I..pdf;jsessionid=79D9595C60B40FEBFD6683CD95B
BE079?sequence=1. **3. Карасьова К. В.** Гра – серйозна справа. *Дошкільне
виховання*. Київ : Світлич, 2014. №5. С. 20–22. **4. Козак Л.** Вплив сучасної
іграшки на психічний розвиток дитини. *Гуманізація навчально-виховного
процесу*. 2019. №2 (94). URL: [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/28805/1/
kozak_igrychka.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/28805/1/kozak_igrychka.pdf). **5. Поворозник С. І.** Українська іграшка як
етнокультурний засіб виховання дітей дошкільного віку з родин
учасників АТО та внутрішньо переміщених осіб. *Освітній дискурс:
збірник наукових праць*. 2018. Вип. 9 (11-12). С. 103–111.
URL: [http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/23316/Povorozny
uk.pdf?sequence=1](http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/23316/Povoroznyuk.pdf?sequence=1). **6. Сорочук Л.** Народна іграшка як вияв традицій
народного виховання в українській родині. *Наукові записки
Національного університету «Острозька академія». Серія
«Культурологія»*. 2010. Вип. 5. С. 645–653.
URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoakl_2010_5_82.

References

1. Bielienka, H. V. (2019). Obrazna ihrashka yak zasib formuvannia zhyttievkykh tsinnosti dytyny [Figurative toy as a mean of forming the life values of the child]. *Narodna osvita – Public education*, 2 (38), 118-124. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/NarOsv_2019_2_19 [in Ukrainian].
2. Zaharnytska, I. I. (2011). Rol suchasnykh ihrashok v zhytti dytyny [The role of modern toys in a child's life]. *Nova paradyhma – A new paradigm*, 103, 11-17. Retrieved from [http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/
123456789/9308/Zaharnytska%20I.%20I..pdf;jsessionid=79D9595C60B40FE
BFD6683CD95BBE079?sequence=1](http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/9308/Zaharnytska%20I.%20I..pdf;jsessionid=79D9595C60B40FEBFD6683CD95BBE079?sequence=1) [in Ukrainian]. **3. Karasova, K. V.** (2014). Hra – seriozna sprava [The game is a real thing]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool education*, 5, 20-22. Kyiv: Svitych [in Ukrainian].
4. Kozak, L. (2019). Vplyv suchasnoi ihrashky na psykhychnyi rozvytok dytyny [The influence of modern toys on the mental development of the child]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu – Humanization of the educational process*, 2 (94). Retrieved from [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/
eprint/28805/1/kozak_igrychka.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/28805/1/kozak_igrychka.pdf) [in Ukrainian]. **5. Povoroziuk, S. I.** (2018). Ukrainska ihrashka yak etnokulturnyi zasib vykhovannia ditei doshkilnoho viku z rodyn uchasnykiv ATO ta vnutrishno peremishenykh osib [Ukrainian toy as an ethnocultural means of educating preschool children from the families of anti-terrorist operation participants and internally displaced persons]. *Osvitnii dyskurs – Educational discourse*, 9 (11-12), 103-111. Retrieved from [http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/23316/
Povoroznyuk.pdf?sequence=1](http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/23316/Povoroznyuk.pdf?sequence=1) [in Ukrainian]. **6. Sorochuk, L.** (2010). Narodna ihrashka yak vyiv tradytsii narodnoho vykhovannia v ukrainskii rodyni [Folk toy as a manifestation of the traditions of folk education in the Ukrainian family]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Serii «Kulturolohiia» – Scientific notes of the National*

University «Ostroh Academy». Culturology series, 5, 645-653. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoakl_2010_5_82 [in Ukrainian].

Данильчук Л. О. Результати дослідження «Ставлення батьків до іграшок в житті дитини: соціально-педагогічний аспект»: до проблеми відповідального батьківства

У статті представлено результати дослідження «Ставлення батьків до проблеми іграшок в житті дитини: соціально-педагогічний аспект». Зазначено, що іграшки відіграють значну роль у вихованні, розвитку, соціалізації дитини. У той час, відповідальність за вибір/купівлю іграшок залишається за дорослими. Дослідження проводилося у листопаді-грудні 2021 року у Хмельницькій та Житомирській областях серед чоловіків та жінок, віком від 20 років, які мають хоча б одну дитину. Отримані результати дозволили констатувати низку питань у заявленій проблематиці як то: батьки не завжди розуміють виховну, дидактичну та ін. важливість іграшок у житті дитини. Іграшки дітям купують, переважно, жінки; чоловіки, певним чином, відсторонюються від цього питання; також тому, що багато жінок вимушені виховувати дітей без чоловіків. Серед виділених кластерів іграшок частіше купують іграшки-персонажі та іграшки-репліки реальних предметів, у порівнянні з іграшками-маркерами простору, розвиваючими іграшками. Значна кількість учасників підтвердила, що не залежно від віку дітей, в якості іграшок вони використовують гаджети (мобільні телефони). Батьки не завжди усвідомлюють міру своєї відповідальності за безпеку дітей в онлайн та соціальному просторі, які в якості іграшки мають сучасні гаджети. Серед учасників експерименту, багато чоловіків і жінок, які не розрізняють/ототожнюють поняття «іграшка», «ігри», «ігрова діяльність». Позитивними результатами, у контексті відповідального батьківства, вважаємо й те, що чверть опитаних жінок і чоловіків засвідчили, що замість іграшок вони читають спільно з дітьми книжки та дивляться мультфільми/кіно.

Ключові слова: іграшки, дитина, батьки, відповідальність.

Данильчук Л. А. Результаты исследования «Отношение родителей к игрушкам в жизни ребенка: социально-педагогический аспект»: к проблеме ответственного родительства

В статье представлены результаты исследования «Отношение родителей к проблеме игрушек в жизни ребенка: социально-педагогический аспект». Отмечено, что игрушки играют значительную роль в воспитании, развитии, социализации ребенка. В то время ответственность за выбор/покупку игрушек остается за взрослыми. Исследование проводилось в ноябре-декабре 2021 года в Хмельницкой и Житомирской областях среди мужчин и женщин в возрасте от 20 лет, имеющих хотя бы одного ребенка. Полученные результаты позволили констатировать ряд вопросов в заявленной проблематике: родители не

всегда понимают воспитательную, дидактическую и т.д. важность игрушек в жизни ребенка. Игрушки детям покупают, в основном, женщины; мужчины, определенным образом, отстраняются от этого вопроса; также потому, что многие женщины вынуждены воспитывать детей без мужчин. Среди выделенных кластеров игрушек чаще покупают игрушки-персонажи и игрушки-реплики реальных предметов, по сравнению с игрушками-маркерами пространства, развивающими игрушками. Значительное количество участников подтвердило, что не зависимо от возраста детей, в качестве игрушек они используют гаджеты (мобильные телефоны). Родители не всегда осознают степень своей ответственности за безопасность детей в онлайн и социальном пространстве, которые в качестве игрушки имеют современные гаджеты. Среди участников эксперимента, многие мужчины и женщины, не различающие/отождествляющие понятия «игрушка», «игры», «игровая деятельность». Положительными результатами в контексте ответственного отцовства считаем и то, что четверть опрошенных женщин и мужчин показали, что вместо игрушек они читают совместно с детьми книги и смотрят мультфильмы/кино.

Ключевые слова: игрушки, ребенок, родители, ответственность.

Danylchuk L. The Results of the Study «Attitude of Parents to the Problem of Toys in a Child's Life: Socio-Pedagogical Aspect»: to the Problem of Responsible Parenting

The article presents the results of the study «Attitude of parents to the problem of toys in a child's life: socio-pedagogical aspect». It is noted that toys play a significant role in the upbringing, development, socialization of the child. At that time, the responsibility for choosing/purchasing toys remains with adults. The study was conducted in November-December 2021 in Khmelnytsky and Zhytomyr regions among men and women aged 20 years and older with at least one child. The results obtained made it possible to state a number of issues in the stated problems: parents do not always understand educational, didactic, etc. importance of toys in a child's life. Toys for children are bought mainly by women; men, in a certain way, are removed from this issue; also because many women are forced to raise children without men. Among the selected clusters of toys, toys-characters and toys-replicas of real objects are more often bought, compared with toys-space markers and educational toys. A significant number of participants confirmed that regardless of the age of the children, they use gadgets (mobile phones) as toys. Parents do not always realize the degree of their responsibility for the safety of children online and in social space, which have modern gadgets as toys. Among the participants in the experiment, there are many men and women who do not distinguish/identify the concepts of «toy», «games», «game activity». In the context of responsible fatherhood, we also consider the fact that a quarter of the women and men surveyed showed that instead of toys

they read books with their children and watch cartoons/movies as positive results in the context of responsible fatherhood.

Key words: toys, child, parents, responsibility.

Стаття надійшла до редакції 15.01.2022 р.

Прийнято до друку 28.02.2022 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Рідкодубська А. А.

УДК 504.064.2.001.18

DOI: 10.12958/2227-2844-2022-1(349)-2-129-139

Лазуткін Микола Іванович,

кандидат технічних наук, доцент
кафедри охорони праці і навколишнього
середовища Національного університету
«Запорізька політехніка», м. Запоріжжя, Україна.
ni_1646lz@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0002-2926-7986>

Журавель Сергій Миколайович,

старший викладач кафедри охорони праці
та навколишнього середовища Національного
університету «Запорізька політехніка»,
м. Запоріжжя, Україна.
zhuravelsergey87@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0797-2350>

Журавель Микола Олексійович,

старший викладач кафедри охорони праці
та навколишнього середовища Національного
університету «Запорізька політехніка»,
м. Запоріжжя, Україна.
diplom.opins@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4790-9911>

Каплуновська Алла Миколаївна,

старший викладач кафедри «Транспортні технології»
Національного університету «Запорізька політехніка»,
м. Запоріжжя, Україна.
allakaplunovska@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6731-9281>

ОЦІНКИ ЕКОСИСТЕМИ В НАЙБІЛЬШ ЗАБРУДНЕНИХ РЕГІОНАХ УКРАЇНИ ТА ПРОГНОЗУВАННЯ СТАНУ ДОВКІЛЛЯ

Метою представленої роботи є використання методів оцінювання екологічного стану територій регіонів України, на прикладі Запорізького регіону. Для досягнення поставленої мети була визначена та вирішена наступна задача, а саме розробка інтегрального критерію оцінювання екологічного стану території.

Виходячи з вищесказаного, виникає реальна необхідність розгляду

та оцінювання екологічного стану території у наступному визначенні: процес порівняння сукупності екологічного стану об'єктів з певними нормами з урахуванням потенційно можливих впливів зовнішніх факторів, зокрема факторів ризику виникнення надзвичайних ситуацій (далі – НС). При такому підході до оцінки результатів негативних впливів на навколишнє середовище в обов'язковому порядку необхідно враховувати найбільшу кількість індивідуальних особливостей виробничих об'єктів за ризиком виникнення на них НС техногенного характеру.

Виходячи з того, що *екологічна ситуація* – це сукупність станів екологічних об'єктів в межах певної території в певний проміжок часу. Тому одним із ключових понять, яке дозволяє розкрити сутність екологічної безпеки, є поняття *«екологічна ситуація»*.

Екологічними об'єктами можуть виступати як суб'єкти – рослини, тварина, людина, біоценоз тощо, так і середовище суб'єктів – екотоп, місто тощо. Екологічними об'єктами можуть бути, також, екосистеми в цілому, в тому числі і біосфера.

<...> Критерії оцінки будь-якої безпеки – це відчуття екологічної безпеки життєдіяльності в теперішній час і в майбутньому. <...> (В. Ю. Некосом (2001)).

<...> «Екологічна безпека – будь-яка діяльність людини, що виключає шкідливий вплив на навколишнє середовище». <...> (І. І. Дедю (1990)).

<...> «Екологічна безпека – сукупність дій, станів і процесів, які прямо або побічно не призводять до життєво важливих збитків (або загроз таких збитків), що наносяться природному середовищу, окремим людям і людству». <...> (М. Ф. Реймерс (1990)).

<...> «Екологічна безпека – комплекс станів, явищ і дій, що забезпечує екологічний баланс на Землі, в будь-яких її регіонах на рівні, до якого фізично, соціально-економічно, технологічно і політично готове (може без серйозних збитків адаптуватися) людство» <...> (М. Ф. Реймерс (1990)).

<...> «Екологічна безпека – процес забезпечення захищеності життєво важливих інтересів особистості, суспільства, природи і держави від реальних та потенційних загроз, що створюються антропогенними або природними впливами на навколишнє середовище». <...> (С. А. Боголюбов (1997)).

<...> «Екологічна безпека – такий стан системи «природа-техніка-людина», який забезпечує збалансовану взаємодію природних, технічних і соціальних систем, формування природно-культурного середовища, що відповідає санітарно-гігієнічним, естетичним і матеріальним потребам жителів кожного регіону Землі при збереженні природно-ресурсного та екологічного потенціалу природних систем і здатності біосфери в цілому до саморегуляції.» <...> (В. А. Лущик, А. В. Боков (1998)).

Тому, перед усім, для оцінки екологічних ситуацій необхідно

визначити екологічний стан об'єктів, який одержують шляхом аналізу екологічних показників.

Роздільне, тобто, не системне використання відокремлених підходів до контролю за негативним впливом на атмосферу, гідросферу та літосферу не дозволяє організувати комплексний захист довкілля, оскільки до уваги не береться наявність їхніх взаємозв'язків за рахунок переміщення забруднюючих речовин між різними елементами природного середовища. Такий підхід, зокрема, означає звуження завдання захисту довкілля до впровадження заходів зі зниження окремих показників за рахунок перерозподілу факторів негативного впливу на навколишнє середовище між його елементами без практичного зменшення рівня цього впливу в цілому.

Розуміння стану екологічної безпеки має, перед усім, соціальний аспект і, як і в нормуванні якості природного середовища та антропогенного навантаження на нього, домінує антропоцентризм. Принцип *«захищена людина – захищене навколишнє природне середовище»* є неправильним, адже людина не є самим чутливим компонентом біосфери.

Під *екологічною безпекою* розуміють стан захищеності людини і природи від впливу несприятливих екологічних факторів. Це можливо тоді, коли в довкіллі формується нова система, що гармонійно поєднує природні, виробничі та соціальні системи і яка відповідає ряду вимог:

- санітарно-гігієнічним, естетичним і матеріальним потребам людини;
- збереженню природно-ресурсного і екологічного потенціалу природних екосистем;
- підтриманню здатності біосфери в цілому до саморегуляції.

Ціль статті. Визначити необхідність та доцільність комплексного підходу до контролю негативного впливу на навколишнє середовище і зокрема на атмосферу, гідросферу та літосферу. Оскільки, при цьому, до уваги береться наявність їхніх взаємозв'язків за рахунок переміщення забруднюючих речовин між різними елементами природного середовища. Комплексний підхід, зокрема, означає звуження завдання захисту довкілля до впровадження заходів зі зниження окремих показників за рахунок перерозподілу факторів негативного впливу на навколишнє середовище між його елементами без практичного зменшення рівня цього впливу в цілому.

Розуміння стану екологічної безпеки має, перед усім, соціальний аспект і, як і при нормуванні якості природного середовища та антропогенного навантаження на нього, домінує антропоцентризм. Але, принцип *«захищена людина – захищене навколишнє природне середовище»* не можливо вважати правильним, оскільки людина не є самим чутливим компонентом біосфери.

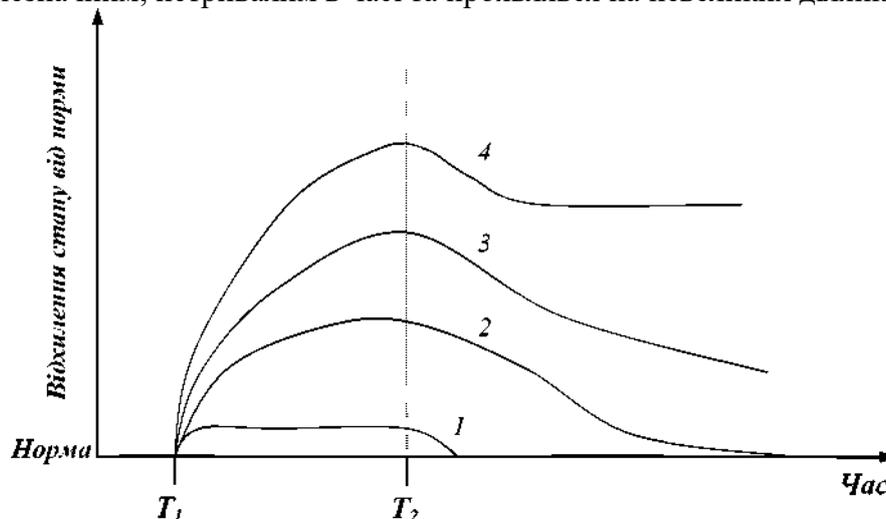
Під *екологічною безпекою* розуміють стан захищеності людини і довкілля від впливу несприятливих екологічних факторів. Це можливо

тоді, коли в довкіллі формується нова система, що гармонійно поєднує природні, виробничі та соціальні системи і яка відповідає деяким вимогам:

- санітарно-гігієнічним, естетичним і матеріальним потребам людини;
- збереженню природно-ресурсного і екологічного потенціалу природних екосистем;
- підтриманню здатності біосфери в цілому до саморегуляції.

Для визначення типу екологічної ситуації використовують сукупність станів водойм, ґрунтів, рослинного та тваринного світів, соціально-економічне становище регіону тощо. Для оцінки екологічного стану компонентів системи використовують різну кількість параметрів. Так, для екологічної оцінки стану водойм використовують близько 26 параметрів, а, в цілому, при оцінці екологічного стану використовують 128 параметрів, що значно ускладнює цю процедуру.

Для наочності порівняння типу екологічних ситуацій за ступенем відхилення від норми, розглянуто на схемі, рис. 1. Зі схеми видно, що припинення зовнішнього впливу (T_2) на систему може призводити до нормалізації екологічного стану цієї системи, але тільки якщо цей вплив був незначним, нетривалим в часі та проявлявся на невеликих ділянках.



1 – задовільні; *2* – напружені; *3* – кризові; *4* – катастрофічні; T_1 – час початку зовнішнього впливу на систему; T_2 – час припинення зовнішнього впливу.

Рисунок 1 – Характеристика екологічних ситуацій

Показники стану об'єктів за якими проводять оцінку екологічних ситуацій можуть бути індивідуальними та інтегральними, проте останні, внаслідок своєї відносності (підсумовуються показники різного типу і небезпеки, вони можуть бути одержані в різні періоди часу тощо),

практично не можуть розглядатись з позиції «краще-гірше». Набір екологічних параметрів, що використовуються для оцінки екологічної ситуації, може бути різним, проте існують загальні проблеми їх виділення та інтегрування. По-перше, чи всі показники стану є рівноцінними, або слід якість з них вважати пріоритетними. По-друге, яким чином проводити інтегрування оцінок: додаванням, множенням, введення коефіцієнтів тощо, що також ускладнює процедуру. Отже, виділення та оцінка екологічних ситуацій є справою творчою і складною. Найлегше виділяти такі екологічні ситуації як екологічна катастрофа та екологічна криза.

Багато країн слідує за шістьма основними забруднювачами повітря: діоксиду сірки (SO_2), твердих часток (PM_{10}), дрібних твердих часток ($PM_{2.5}$), діоксиду азоту (NO_2), оксиду вуглецю (CO) і озону (O_3) і вираховують показник якості повітря для цих забруднювальних речовин.

Індекс здоров'я за якістю повітря або (AQHI) – це шкала, яка допомагає зрозуміти вплив якості повітря на здоров'я. AQHI також дає поради про те, як поліпшити якість повітря. Цей показник приділяє особливу увагу людям, які чутливі до забруднення повітря. Він дає їм поради про те, як захистити своє здоров'я в час, коли якість повітря є з низьким, середнім, високим і дуже високим ризиками для здоров'я.

Індекс здоров'я за якістю повітря (AQHI) зображується у вигляді ряду від 1 до 10+, що вказує на рівень ризику для здоров'я, пов'язаного з місцевою якістю повітря. У випадку, коли обсяг забруднення повітря аномально високий, число може перевищити 10.

Ризик: Низький (1–3); Середній (4–6); Високий (7–10); Дуже високий (10+).

При екологічних дослідженнях того чи іншого району визначається оптимальна мережа екологічних полігонів, на яких відбираються проби ґрунтів, поверхневих, ґрунтових і підземних вод, донних відкладів, атмосферного повітря, опадів дощу і снігу, зразки рослинності та тваринницької продукції тощо. Після відповідних аналізів для кожної точки маємо конкретні дані по вмісту хімічних елементів або бази даних. Мережа екологічних полігонів для моніторингу довкілля або екологічного аудиту повинна визначатись таким чином, щоб були охоплені усі ландшафти кількома точками відбору проб у залежності від масштабу карти.

Таблиця 1.

Показники ризику та індексу здоров'я за якістю повітря

Ризик здоров'я	Індекс здоров'я за якістю повітря	Повідомлення	
		Для людей з категорії ризику	Для загального населення
Низький	1–3	Можна займатись повсякденною діяльністю	Якість повітря сприяє діяльності на відкритому повітрі

Середній	4–6	Слід зменшити або перепланувати напружену діяльність на відкритому повітрі, якщо ви відчуваєте симптоми.	Якщо ви не відчуваєте такі симптоми, як кашель і біль у горлі, то немає необхідності вносити зміни в свою звичайну діяльність на свіжому повітрі
Високий	7–10	Необхідно зменшити або перепланувати напружену діяльність на відкритому повітрі.	Слід зменшити або перепланувати напружену діяльність на відкритому повітрі, якщо ви відчуваєте такі симптоми, як кашель і біль у горлі.
Дуже високий	10+	Уникайте напруженої діяльності на відкритому повітрі. Діти і літні люди повинні уникати фізичних навантажень на відкритому повітрі.	Зменшити або перепланувати напружену діяльність на відкритому повітрі, особливо, якщо ви відчуваєте такі симптоми, як кашель і біль у горлі.

Розрахунки фонового вмісту того чи іншого елемента в тому чи іншому середовищі виконуються шляхом групування вмісту елементів за характерними їх інтервалами. По кожному інтервалу враховується середній вміст x в своїй групі.

Фоновий вміст M_{ϕ} – це такий вміст, що характеризує не менше 2/3 проб з мінімальним вмістом. Фон розраховується як сума середніх змістів елемента не менш, як у 66,6% проб, поділена на кількість цих проб.

Якщо означити фоновий вміст забруднення речовинами атмосферного повітря в Запорізькому регіоні як гранично-допустимі концентрації (ГДК), то можливо розрахувати коефіцієнт концентрації K_k або аномальність хімічних елементів. Це буде показником ступеню накопичування елементів на фоновому вмісті.

Коефіцієнт концентрації K_k або аномальності хімічних елементів – це показник ступеня накопичення того чи іншого елемента на його фоновому вмісті. K_k визначається відношенням реального вмісту в даній точці кожного компонента до його ГДК $M_{\text{ГДК}}$

$$K_{ki} = M_i / M_{\text{ГДК}}, \quad (2)$$

де M_i – вміст i -того елемента в досліджуваному, $\text{мг}/\text{м}^3$;

$M_{\text{ГДК}}$ – його ГДК, $\text{мг}/\text{м}^3$;

K_{ki} – коефіцієнт концентрації (аномальності) елемента.

Користуючись базою даних щодо вмісту елементів, можна розрахувати коефіцієнти концентрації елементів в окремих компонентах довкілля для усіх місць екологічних досліджень.

Сумарний показник забруднення (СПЗ) компонента екосистеми (в нашому прикладі, повітря) розраховується за формулою [3]:

$$\Pi_i = \sum_{k=1}^n K_{ki} - (n - 1), \quad (3)$$

$$I = 1$$

де n – загальна кількість врахованих хімічних елементів

(підсумовуються значення $K_{ki} \geq 1$).

Сумарні показники забруднення того чи іншого компонента ландшафту характеризують його стійкість по відношенню до антропогенного навантаження. Якщо останнє не перевищує здатність ландшафту до самоочищення, то виникають екологічні ситуації різної складності, які можливо оцінити кількісно.

Так показник ГДР для двооксиду азоту – $0,04 \text{ мг/м}^3$, що ми визначили як M_ϕ , а заміряна концентрація перевищує в 1,8 разів, буде – $0,072 \text{ мг/м}^3$.

Відповідно $K_k = 0,072/0,04 = 1,8$

Для формальдегіду $M_\phi = 0,003 \text{ мг/м}^3$; $M_{зам} = 0,0069 \text{ мг/м}^3$. Тоді $K_k = 0,0069/0,003 = 2,3$

Для фенолу $M_\phi = 0,003 \text{ мг/м}^3$; $M_{зам} = 0,0014 \text{ мг/м}^3$; $K_k = 2,2$

Заміри відбувалися: На посту № 9 – ринок соціміста

На посту № 10 – міська лікарня № 10

На посту № 11 – вул. Миру

На посту № 12 – вул. Шкільна

На посту № 13 – провулок Черкаський

Заміри проводились Запорізьким обласним лабораторним центром Міністерства охорони здоров'я України. Тому вище розглядався коефіцієнт забруднення у регіоні саме за цими показниками. Середньомісячні концентрації шкідливих речовин у 2020 році в цілому по місту перевищували ГДР по двооксиду азоту, по фенолу, по формальдегіду.

Сумарний показник забруднення становить відповідно формули (3)

$$P_i = X_{k_{ki}} - (n - 1) = (1,8 + 2,3 + 2,2) - (3 - 1) = 4,3$$

Проводимо зрівнянні виміри середньомісячної концентрації шкідливих речовин отриманих протягом серпня 2021 року.

Відповідно, розраховане значення сумарного індексу (показника) здоров'я за якістю повітря – $P_i = 4,3$, згідно даних наведених у таблиці 1, відповідає середньому значенню ризику здоров'я. Тому слід зменшити або перепланувати напружену діяльність на відкритому повітрі, якщо ви відчуваєте симптоми. Якщо ви не відчуваєте такі симптоми, як кашель і біль у горлі, то немає необхідності вносити зміни в свою звичайну діяльність на свіжому повітрі.

Після виконання всіх процедур замірів, можна будувати екологічну карту сучасного стану території.

«Якщо ступень відхилення екологічного стану від норми визначає тип екологічної ситуації, то ступень стану екологічного до критичної межі (після чого проходить деградація системи, наприклад, екологічна катастрофа) визначає екологічний резерв (запас міцності) системи...» <...> (Ю. А. Ізраїль, 1984).

Екологічний резерв екосистеми – це різниця між гранично допустимим відхиленням та фактичним станом екосистеми. Вона вказує на розміри тієї буферної зони, в межах якої можливі зміни, що не руйнують екосистему. На жаль, методів оцінки екологічного резерву

екосистем різного типу поки що немає. У багатьох випадках екологічний резерв екосистем оцінюється інтуїтивно, «на око». Наукові розробки в цьому напрямку дуже актуальні. Розвиток-загальна властивість матерії, що охоплює всі її форми від неживих структур до людського суспільства – соціуму.

Для практичної реалізації інтегрального критерію та методу оцінювання на його основі необхідним є проведення системних досліджень, спрямованих на визначення формалізованих параметрів, які визначають характер деградаційних процесів у екосистемах за умови дії факторів негативного впливу різної природи.

Нормування антропогенного навантаження на навколишнє середовище, яке реалізується шляхом встановлення відповідних ГДК, кінцевою метою має забезпечення виконання санітарно-гігієнічних вимог до навколишнього середовища. Виходячи з цього, маємо справу зі спрямованістю в якій переважають нормування, які спрямовані на захист людини, а не навколишнього середовища. Тому, розрізняють чотири основних рівня впливу людини на екосистеми, причому за граничне антропогенне навантаження (ГДК) приймають такий вплив, який знаходиться на межі адаптивних можливостей екологічних систем. На жаль, часто таке нормування проводиться без урахування реакцій екологічних систем на зовнішній вплив, тому часто запізнюється. При цьому, цей рівень навантаження на екосистеми легко перевищити, що може привести до виникнення в них різних екологічно небезпечних явищ.

Список використаної літератури

1. Зорін Д. О. Методика оцінки екологічного стану екосистеми при екологічному аудиті території. *Методи та прилади контролю якості*. 2006. № 16. С. 103–105. **2. Стан** довкілля в Запорізькій області. Інформаційно-аналітичний огляд: серпень 2020 р. URL: <https://mepr.gov.ua/files/docs/Zvit/2020/Аналітичний%20огляд%20про%20стан%20довкілля%20у%20Запорізькій%20області%20за%20серпень%2020%20року.pdf>. **3. Лановенко О. Г., Остапішина О. О.** Словник-довідник з екології : навчально-методичний посібник. Херсон : ПП Вишемирський В. С., 2013. С. 226. **4. Хільчевський В. К., Забокрицька М. Р., Кравчинський Р. Л.** Екологічна стандартизація та запобігання впливу відходів на довкілля : навч. посібник. К. : ВПЦ «Київський університет», 2016. 192 с. **5. Про** Основні засади (стратегію) державної екологічної політики України на період до 2030 року (Чинний від 2019-03-31: введення в дію 2020-01-01: поточна редакція 28.02.2019 р.). К. : ВР України, 2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2697-19#n2> (Закон України).

References

1. Zorin, D. O. (2006). *Metodyka otsinky ekolohichnoho stanu ekosystemy pry ekolohichnomu audyti terytorii* [Methods for assessing the

ecological status of the ecosystem in the ecological audit of the territory]. *Metody ta prylady kontroliu yakosti – Methods and devices of quality control*, 16, 103-105 [in Ukrainian].

2. Stan dovkillia v Zaporizkii oblasti. Informatsiino-analitychnyi ohliad: serpen 2020 r. [The state of the environment in the Zaporozhye region. Information and analytical review: August 2020]. Retrieved from <https://mepr.gov.ua/files/docs/Zvit/2020/Аналітичний%20огляд%20про%20стан%20довкілля%20у%20Запорізькій%20області%20за%20серпень%202020%20року.pdf> [in Ukrainian].

3. Lanovenko, O. H., & Ostapishyna, O. O. (2013). *Slovnok-dovidnyk z ekolohii* [Dictionary-a reference book on ecology]. (P. 226). Kherson: PP Vyshemyrskyi V. S. [in Ukrainian].

4. Khilchevskiy, V. K., Zabokrytska, M. R., & Kravchynskiy, R. L. (2016). *Ekolohichna standartyzatsiia ta zapobihannia vplyvu vidkhodiv na dovkillia* [Environmental standardization and prevention of waste impact on the environment]. K.: VPTs «Kyiv University» [in Ukrainian].

5. Pro Osnovni zasady (stratehiiu) derzhavnoi ekolohichnoi polityky Ukrainy na period do 2030 roku (Chynnyi vid 2019-03-31: vvedennia v diiu 2020-01-01: potochna redaktsiia 28.02.2019 r.) [About the Basic principles (strategy) of the state ecological policy of Ukraine for the period till 2030 (Effective from 2019-03-31: entry into force 2020-01-01: current version 28.02.2019). (2019). K.: VR Ukrainy. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2697-19#n2> (Law of Ukraine) [in Ukrainian].

Лазуткін М. І., Журавель С. М., Журавель М. О., Каплуновська А. М. Оцінки екосистеми в найбільш забруднених регіонах України та прогнозування стану довкілля

В статті розглядається методика оцінювання екологічного стану території Запорізького регіону, за умови дії факторів негативного впливу різної природи. Запорізька область – є однією з навантажених областей за промисловим потенціалом, який обумовлений наявністю і концентрацією підприємств чорної і кольорової металургії, теплоенергетики, атомної енергетики, хімії, машинобудування. Регіон є провідним центром вітчизняного авіадвигунобудування, виробництва трансформаторів та іншої високотехнологічної продукції. Як свідчить динаміка викидів забруднюючих речовин по м. Запоріжжя та області, найбільший внесок в забруднення атмосферного повітря Запорізької області (60-70%) вносять викиди забруднюючих речовин від стаціонарних джерел ПАТ «Запоріжсталь», ПрАТ «Український графіт», та інші. Причому, значна частина промислових підприємств розташовані майже в центрі житлових забудов, що формує основне техногенне навантаження на навколишнє середовище населених пунктів.

Основними забруднювачами атмосферного повітря області є чорна та кольорова металургія, теплоенергетика, хімія, машинобудування, на які припадає майже 90% викидів від загальної кількості забруднюючих речовин області. Метою представленої роботи є методика оцінки

екологічного стану територій Запорізької області. Для досягнення цієї мети розроблено інтегрований критерій оцінки екологічного стану території. Наведено таблицю показників ризику та індексу здоров'я за якістю повітря, дані якої порівняно з розрахунками загального забруднення повітря.

Ключові слова: екологічний стан, забруднення, атмосферне повітря, техногенне навантаження, навколишнє середовище, інтегральний критерій, індекс здоров'я, якість повітря.

Лазуткин Н. И., Журавель С. Н., Журавель Н. А., Каплуновская А. Н. Оценки экосистемы в крупнейших регионах Украины и прогнозирование состояния окружающей среды

В статье рассматривается методика оценки экологического состояния территории Запорожского региона при условии воздействия факторов негативного воздействия разной природы. Запорожская область является одной из нагруженных областей по промышленному потенциалу, который обусловлен наличием и концентрацией предприятий черной и цветной металлургии, теплоэнергетики, атомной энергетики, химии, машиностроения. Регион является ведущим центром отечественного авиадвигательства, производства трансформаторов и другой высокотехнологичной продукции. Как свидетельствует динамика выбросов загрязняющих веществ в г. Запорожье и области, наибольший вклад в загрязнение атмосферного воздуха Запорожской области (60-70%) вносят выбросы загрязняющих веществ от стационарных источников ПАО «Запорожсталь», ЧАО «Украинский графит» и другие. Причем значительная часть промышленных предприятий расположена почти в центре жилых застроек, что формирует основную техногенную нагрузку на окружающую среду населенных пунктов.

Основными загрязнителями атмосферного воздуха области являются черная и цветная металлургия, теплоэнергетика, химия, машиностроение, на которые приходится около 90% выбросов от общего количества загрязняющих веществ области. Целью представленной работы является методика оценки экологического состояния территорий Запорожской области. Для достижения этой цели разработан интегрированный критерий оценки экологического состояния территории. Приведена таблица показателей риска и индекса здоровья по качеству воздуха, данные которой сравнены с расчетами общего загрязнения воздуха.

Ключевые слова: экологическое состояние, загрязнение, атмосферный воздух, техногенная нагрузка, окружающая среда, интегральный критерий, индекс здоровья, качество воздуха.

Lazutkin M., Zhuravel S., Zhuravel M., Kaplunovska A. Ecosystem Assessments in the Most Polluted Regions of Ukraine and Forecasting the State of the Environment

The article considers the method of assessing the ecological condition of the territory of the Zaporozhye region, under the influence of negative factors of different nature. Zaporizhzhia region is one of the busiest regions in terms of industrial potential, which is due to the presence and concentration of enterprises of ferrous and nonferrous metallurgy, thermal power, nuclear energy, chemistry, and mechanical engineering. The region is a leading center of domestic aircraft engine construction, production of transformers and other high-tech products. According to the dynamics of pollutant emissions in Zaporizhzhia and the region, the largest contribution to air pollution in the Zaporizhzhia region (60-70%) is made by pollutant emissions from stationary sources of PJSC «Zaporizhstal», PJSC «Dniprospeksstal», PJSC «Ukrainian Graph» and others. Moreover, a significant part of industrial enterprises are located almost in the center of residential buildings, which forms the main man-made load on the environment of settlements.

The main air pollutants in the region are ferrous and non-ferrous metallurgy, thermal power, chemistry, and mechanical engineering, which account for almost 90% of emissions from the total amount of pollutants in the region. The purpose of the presented work is a method of assessing the ecological condition of the territories of the Zaporozhye region. To achieve this goal, an integrated criterion for assessing the ecological condition of the territory was developed. The table of risk indicators and health index for air quality is given, the data of which were compared with the calculations of total air pollution.

Key words: ecological condition, pollution, atmospheric air, technogenic load, environment, integral criterion, health index, air quality.

Стаття надійшла до редакції 06.01.2022 р.

Прийнято до друку 28.02.2022 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Мігяєв О. А.

УДК 364:316.653

DOI: 10.12958/2227-2844-2022-1(349)-2-140-149

Мальцева Ольга Іванівна,

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедри соціальної педагогіки

ДЗ «Луганський національний університет

імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна.

olga786360@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0559-7646>

ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО ІМІДЖУ СОЦІАЛЬНОЇ СЛУЖБИ

На сьогоднішній день у суспільній свідомості дедалі більше закріплюється уявлення про імідж як певну цінність, від якої залежить успішність діяльності окремої особи, групи людей чи організації, або навіть держави. Це поняття активно використовується у засобах масової інформації, у системі маркетингу, реклами та зв'язків із громадськістю. Поряд з ним, як синоніми, використовують близькі за значенням слова: рейтинг, репутація, образ, ставлення, слава, популярність, престиж, авторитет.

Нині дедалі активніше спостерігається посилення уваги зарубіжних та вітчизняних науковців (соціологів, менеджерів, соціальних психологів, маркетологів, тощо) до проблеми формування іміджу організації. Окремим аспектам створення іміджу організації присвячені роботи О. Архіпової, Е. Аронсон, В. Белобрагіна, Д. Горбаткіної, І. Гущиної, Р. Ейкерт, О. Панасюк, С. Роббінса, Т. Уілсона, Л. Усаченко, В. Шепель та інших. Імідж в соціальній роботі розглядався в дослідженнях О. Бартіш, О. Воронова, О. Воронової, Н. Жукової, Е. Костишин, А. Попович та інших.

Імідж – це портрет організації, який знаходить своє відображення у свідомості людей. Створити імідж – це більше, ніж просто справити враження: імідж – це мистецтво управляти враженням.

Аналіз результатів соціологічних досліджень, проведених Центром Разумкова у 2020 році, свідчить про низький рівень довіри населення до органів державної влади, за винятком тих структур, які забезпечують оборону держави та безпеку громадян (Центр Разумкова, 2020).

Соціальні служби є елементом соціальної політики держави. Нинішня соціально-економічна ситуація в країні і високий рівень незадоволеності соціально-незахищених верств населення діяльністю державних органів соціального захисту можуть визначати динаміку іміджу соціальних служб у бік його зниження у зв'язку з імовірним збільшенням числа негативних подій: зіткнення клієнта з проявами

соціальної несправедливості, порушенням прав, дискримінацією і стигматизацією, відсутністю професіоналізму, бюрократизмом та іншим.

Мета нашої статті – виявити основні складники позитивного іміджу соціальної служби і окреслити шляхи їх формування.

Імідж (image) – англійський термін, що походить від латинського *imago* – зображення, подібність. У сучасній англійській мові слово *image* має безліч значень та відтінків. У тому числі слід виділити як традиційне розуміння – «образ», так і такі значення, як «уявлення» (про що-небудь), «репутація», «престиж». Сучасні фахівці трактують імідж і як загальне враження, яке справляє особистість, організація, товар тощо. Важливо відзначити й таке словосполучення, використовуване в англійській літературі, як «*image building*» – у сенсі «створення репутації» особи, організації. Це значення більше відповідає розумінню іміджу, що склалося у сучасній науці.

На підставі суб'єкта-прообразу іміджу прийнято виділяти три великі групи – індивідуальний, колективний та предметний іміджі. Колективний імідж, якому відповідає колективний суб'єкт іміджу, у свою чергу може набувати форми групового, корпоративного та системно-корпоративного.

У застосуванні до практики соціальної роботи ці рівні іміджу постають як:

1. Імідж соціальної роботи як виду професійної діяльності.
2. Імідж організації, що надає соціальну послугу (колективний, корпоративний імідж).
3. Імідж соціального працівника (індивідуальний професійний імідж) (Пащенко, 2012).

Найменш вивченим на даний момент є колективний рівень іміджу, який впливає на ефективність соціальної роботи.

А. Попович розрізняє ідеальний (бажаний, позитивний) і реальний імідж професії «соціальна робота». На її думку, зміст ідеального іміджу знаходить відображення у законодавстві, державних стандартах соціального обслуговування, кваліфікаційних характеристиках, а також в етичному кодексі. Індикаторами реального іміджу соціальної роботи служать: оцінка престижу професії «соціальна робота» населенням; міркування про причини звернення та не звернення в соціальні служби у разі виникнення складних життєвих ситуацій; рівень задоволення клієнтів наданими послугами; оцінка якостей соціальних працівників тими, хто звертався до установ соціальної сфери; уявлення населення про реальну заробітну плату фахівців і керівників у системі закладів соціальної роботи; асоціативний образ соціального працівника у клієнтів (Попович, 2013).

Імідж соціальної служби – це стійкий, емоційно забарвлений образ, спрямований на створення, підтримання та посилення позитивної громадської думки про установи системи соціального захисту населення, якість соціальних послуг (Воронов & Воронова & Жукова, 2016, р. 67).

Здійснений нами аналіз наукової літератури щодо проблеми іміджу організацій, у тому числі й підприємств сфери послуг, дозволив виділити основні елементи іміджу організації, що надає соціальні послуги:

1. Внутрішній імідж соціальної служби;
2. Імідж послуг;
3. Імідж інформаційної доступності;
4. Зовнішній імідж організації;
5. Імідж її керівника.

Розглянемо кожен із складників детальніше.

Внутрішній імідж – це сприйняття та психологічне ставлення до організації її співробітників, менеджерів, власників тощо. Внутрішній імідж організації не менш важливий за імідж у зовнішньому середовищі. Позитивне уявлення про установу вищезгаданих осіб згуртовує колектив, мотивує працювати і вдосконалюватись у робочому колективі, що, у свою чергу, позитивно позначиться на зовнішньому благополуччі організації. Крім того, часто саме співробітники є інформаторами потенційних клієнтів організації щодо її реальної роботи. Через друзів, знайомих, випадкових співрозмовників можна багато дізнатися про організацію та скласти або змінити свою думку про неї. Внутрішнє сприйняття установи її співробітниками є важливим транслятором іміджу організації у зовнішній світ.

Зважаючи на це, керівникові соціальної служби насамперед важливо запланувати стратегічні заходи щодо грамотного формування внутрішнього іміджу. Тобто, спочатку необхідно, щоб в установі були створені корпоративна культура, корпоративний дух, і сформовано стійке почуття гордості серед співробітників за організацію, в якій вони працюють.

Корпоративна культура складається з організаційної культури, а також правил, норм, принципів, традицій, індивідуальних і групових інтересів, що лежать в основі взаємовідносин та взаємодій як всередині організації (працівників між собою та з організацією), так і за її межами. Корпоративну культуру, зокрема, характеризують організаційна структура, система управління, стратегія організації та інше, її складовими є система лідерства й комунікації, способи вирішення конфліктів, традиції тощо. Зазначені ціннісні орієнтації передаються членам організації через символічні засоби (Новак, 2010).

В свою чергу, організаційна культура – це система прийнятих в організації уявлень і підходів до ведення справ, до форм досягнення тих чи інших результатів. С. Роббінс пропонує розглядати організаційну культуру на основі десяти характеристик, що найбільше цінуються в організації:

- особиста ініціатива;
- готовність працівника піти на ризик;
- спрямованість дій;
- узгодженість дій;

- забезпечення вільної взаємодії, допомоги та підтримки підлеглим з боку управлінських служб;
- перелік правил та інструкцій, які застосовуються для контролю та спостереження за поведінкою працівників;
- ступінь ототожнення кожного працівника з організацією;
- система винагород;
- готовність співробітника відкрито висловлювати свою думку;
- ступінь взаємодії всередині організації, при якій взаємодія виражена у формальній ієрархії та підпорядкованості (Роббінс, 2003).

Оцінюючи будь-яку організацію через ці десять характеристик, можна скласти повну картину організаційної культури, на фоні якої формується загальне уявлення працівників про організацію. Цінність організаційної культури полягає у тому, що вона є мотивуючим чинником для співробітників. Якщо розглядати піраміду потреб А. Маслоу, то організаційна культура задовольнятиме потребу людини в соціальному статусі та причетності, наприклад, до справ установи, а також сприятиме її самовираженню, що знаходиться на найвищому рівні піраміди потреб.

Для покращення внутрішнього іміджу в соціальній службі насамперед необхідно створити високопрофесійний кадровий ресурс. Інвестувати час та фінанси у підвищення компетенцій фахівців установи. Система заходів спрямована на підвищення професійного рівня працівників має бути безперервною та логічно взаємопов'язаною. Крім того, в системі навчальних заходів важливо передбачити взаємозамінність, хоча б частини основного складу спеціалістів.

Наступним кроком розвитку внутрішнього іміджу стане продумана система заходів (навчання, відпочинок, свята), які створять дружню корпоративну культуру та дух в установі. Завдання цих заходів полягає у створенні почуття єдності, почуття причетності, почуття власної значущості як окремого фахівця, так і як фахівця, що є частиною однієї системи установи.

Якщо внутрішній імідж соціальної служби буде побудовано грамотно, тоді більшість корпоративних питань вирішуватиметься без включення керівника. Більше того, якісно здійснені заходи призведуть до самостійності та ініціативності основного складу установи. І в результаті при зовнішній трансляції співробітниками інформації про місце своєї роботи у них буде почуття гордості та власної значущості від чіткого усвідомлення того, у якому престижному закладі вони працюють.

Другою гранню іміджу, яку ми розглянемо, є імідж послуг. Тут мається на увазі якість послуги з погляду споживача, таке сприйняття послуги, що складається у її одержувача. Забезпечення комплексного високоефективного надання послуг, що базується на міждисциплінарному, сімейно-орієнтованому та адресному підходах, може стати запорукою успішного формування «іміджу послуг». Адміністрація установи повинна знати, яка з послуг, які вони надають,

формує позитивний імідж, яка викликає невдоволення і знижує імідж установи в очах клієнтів.

Від того, який імідж установи існує у сприйнятті громадян, які отримують у ній послуги, залежить і те, чи повернеться цей одержувач за повторною послугою в організацію, чи порекомендує він цю соціальну службу своїм знайомим. А рекомендації та відгуки у світі є суттєвим моментом у формуванні попиту споживачів на конкретну послугу у конкретній організації. Крім того, слід пам'ятати, що зараз, у вік тотальної інформатизації, насамперед усі враження людей зі швидкістю світла розлітаються просторами Інтернету. Причому, як показує практика, люди охочіше і частіше залишають саме негативні відгуки, оскільки у зв'язку з особливостями людської психіки погані емоції зберігаються в пам'яті довше.

Таким чином, при формуванні «іміджу послуг» важливо передбачити заходи, які спонукатимуть людей залишати чесні позитивні відгуки про установу. І апріорі, позитивний імідж послуги неможливий без високоякісного її надання. А цьому насамперед сприятиме вибудований внутрішній імідж установи в якій працюватимуть виключно професіонали своєї справи.

Імідж співробітників – важливий ресурс компанії, у цивілізованому світі діловий етикет давно став економічною категорією. Англійський державний діяч лорд Честерфілд писав: «Розум і знання – це перші та найнеобхідніші умови успіху. Але вони ніколи не будуть належним чином оцінені, якщо до них не приєднаються манери». Тому професіоналізм співробітників має доповнювати приємний зовнішній вигляд та гарні манери, а також уміння гідно представити свою установу.

Третій важливий компонент іміджу соціальної служби – це імідж інформаційної доступності.

Коли аудиторію іміджу становлять великі соціальні групи, як канали передачі використовуються канали масової інформації (телебачення, радіо, преса). Порівнюючи масову комунікацію з міжособистісним спілкуванням, Н. Богомолова вказує на наступні її відмінні риси:

1. Опосередкованість спілкування технічними засобами.
2. Соціальна спрямованість, яка у тому, що кожен конкретний акт масової комунікації – «це завжди повідомлення задля не однієї конкретної людини, а великих соціальних груп, для маси людей».
3. Організований (тобто керований) та інституційний характер.
4. Підвищена вимогливість до дотримання прийнятих у суспільстві норм спілкування.
5. «Коллективний» характер комунікатора та його «публічна індивідуальність» (яка виражається в тому, що комунікатор виступає не стільки від свого особистого імені, скільки від імені групи, яку він представляє).

6. Масовість, публічність, соціальна актуальність та періодичність узагальнень (Богомолова, 1991).

Якщо в соціальній службі буде побудована система інформування та трансляції досвіду, якщо установа буде максимально відкритою для комунікації, це стане надійним фундаментом для успішного формування її позитивного іміджу. Сьогодні вже майже всі установи соціальної сфери мають власний сайт в Інтернеті, власні сторінки в соціальних мережах. Працівники установ пишуть статті до газет та журналів різного рівня, беруть участь у створенні репортажів про свою професійну діяльність. Але практично ніхто з установ не робить цих дій у системі, маючи чіткі уявлення про кінцевий результат, якого необхідно досягти у глобальному розумінні. Наприклад, не просто розповісти про проект, який зараз реалізує соціальна служба, а й закласти ще одразу кілька цеглинок у формування свого позитивного іміджу. На жаль, така ситуація викликана тим, що у штатних розкладах установ соціальної сфери не передбачені жодні іміджмейкери, або спеціалісти із зв'язку з громадськістю. Насправді, ці функції виконує або керівництво, або ініціативний співробітник. Проте, щоб навіть бодай більш-менш гідно вибудувувати систему інформаційної доступності установи, необхідно мати великі знання з різних областей. Тому керівникові соціальної служби слід передбачити навчальні заходи для своїх співробітників щодо даного компоненту іміджу, і події, які дадуть максимальний суспільний резонанс щодо діяльності установи.

По суті, кожен з елементів іміджу щільно пов'язаний з іншими. Вони можуть включатися один в одного, переплітатися та доповнювати інші елементи. Так, з іміджу інформаційної доступності плавно впливає формування «зовнішнього іміджу» установи за рахунок вибудовування надійних та ефективних зовнішніх зв'язків соціальної служби.

Будь-яка установа існує у діючій інфраструктурі зв'язків. Зв'язків із органами влади, з населенням, з одержувачами соціальних послуг, з іншими установами, з комерційними організаціями та багатьма іншими. Отже, не можна ігнорувати імідж, який формується у очах інших суб'єктів з якими співпрацює соціальна служба. Для ефективного формування зовнішнього іміджу необхідно продумати систему заходів щодо кожного із суб'єктів, з якими відбувається взаємодія, і чия думка значуща для конкретної установи. Ми пропонуємо обов'язково звернути увагу на такі групи суб'єктів: органи влади; засновник; депутати як окрема група; ЗМІ; громадяни; клієнти; спонсори; установи професійної освіти як місця, де готують майбутні кадри; некомерційні організації; інші установи соціальної сфери; великі комерційні організації, як потенційні спонсори чи грантодавці.

Ще одним значущим компонентом іміджу установи є імідж його керівника. Керівник – це обличчя установи. Це та людина, через яку вибудовується більшість зовнішніх зв'язків установи. Це лідер, який у собі несе загальне уявлення про соціальну службу. Керівник, який знає і

відчуває свою вагу в певних колах, має широкий спектр компетенцій, який грамотно вибудовує взаємодію з усіма суб'єктами комунікації – знаходить «спільну мову» з різними людьми. І який обов'язково має бути порядною людиною.

Різні елементи іміджу соціальної служби складаються у загальний імідж установи. І, розглядаючи його, потрібно зробити акцент на матеріально-технічне забезпечення установи. Так як для будь-якої установи важливо як виглядають її співробітники, і які вони професіонали, так настільки ж і важливо – як оснащені кабінети, в яких проходять заняття та прийоми людей, як виглядає сама будівля та територія, де розташована установа і т.п.

Слід зазначити, що загальний імідж соціальної служби залежить від того, наскільки позитивним є імідж тих компонентів, які були розглянуті вище. Наприклад, у сфері матеріально-технічного забезпечення, при позитивному сприйнятті громадянами установи – вони можуть самотужки допомагати в облаштуванні її будівлі (наприклад, клієнт із навичками зварювальника може сам виготовити якийсь потрібний предмет для установи). При позитивному сприйнятті засновником – для соціальної служби можуть вишукуватись додаткові можливості для її оснащення. Якщо співробітники відчувають гордість за свою установу – вони своїми силами та ресурсами прикрашають та покращують місця, де працюють. Тобто, всі наведені приклади демонструють відсутність утриманської позиції та наявність партнерських відносин всередині соціальної служби та з іншими суб'єктами взаємодії.

Підводячи підсумок, хочемо акцентувати увагу керівників соціальних служб на тому, що формування позитивного іміджу є складним цілеспрямованим процесом. Необхідно пам'ятати, що робота з формування позитивного уявлення про організацію – це не один або кілька окремих заходів, а вся система діяльності організації. Для створення позитивного іміджу потрібна система заходів не разового, а постійного характеру. Тому установі необхідно систематично оцінювати та коригувати свою діяльність зі створення власного іміджу і лише в цьому випадку можна розраховувати на довготривалий успіх.

Список використаної літератури

- 1. Соціально-політична ситуація в Україні.** Результати опитування. Центр Разумкова. URL: <https://razumkov.org.ua/napriamky/sotsiologichnidoslidzhennia/sotsialnopolitychna-sytuatsiia-v-ukraini-lypen-2020r>.
- 2. Пашенко Н. Н.** Имидж социальной работы: направления и проблемы формирования. *Труды молодых ученых Алтайского государственного университета.* 2012. №9. С. 249–250.
- 3. Попович А. М.** Соціальна робота як об'єкт іміджу. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* 2013. Вип. 29. С. 167–170.
- 4. Воронов А. Н., Воронова Е. А., Жукова Н. В.** Доверие как фактор

формирования имиджа социальной сферы (по данным социологических исследований в Санкт-Петербурге). *Вестник СПбГУ. Сер. 12. Социология*. 2016. Вып. 1. С. 66–78. **5. Новак І. М.** Формування корпоративної культури та її місце в системі соціального діалогу. URL: <https://dse.org.ua/arhcive/14/11.pdf>. **6. Роббинс С. П.** Правда об управленні персоналом. Москва: Вільямс, 2003. 304 с. **7. Богомолова Н. Н.** Соціальна психологія печаті, радіо і телебачення. Москва: МГУ, 1991. 219 с.

References

- 1. Sotsialno-politychna** sytuatsiia v Ukraini. Rezultaty opytuvannia. Tsentr Razumkova [Socio-political situation in Ukraine. Survey results. Razumkov Center]. (2020). Retrieved from <https://razumkov.org.ua/napriamky/sotsiologichnidoslidzhennia/sotsialnopolitychna-sytuatsiia-v-ukraini-lypen-2020r> [in Ukrainian].
- 2. Paschenko, N. N.** (2012). Imidzh social'noj raboty: napravleniya i problemy formirovaniya [Image of social work: directions and problems of formation]. *Trudy molodyh uchenyh Altajskogo gosudarstvennogo universiteta – Works of young scientists of the Altai State University*, 9, 249-250 [in Russian].
- 3. Popovych, A. M.** (2013). Sotsialna robota yak ob'iekt imidzhu [Social work as an object of image]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Serii: Pedagogika. Sotsialna robota – Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Pedagogy. Social work*, 29, 167-170 [in Ukrainian].
- 4. Voronov, A. N.,** Voronova, E. A., & Zhukova, N. V. (2016). Doverie kak faktor formirovaniya imidzha sotsialnoy sferyi (po dannym sotsiologicheskikh issledovaniy v Sankt-Peterburge) [Trust as a factor in the formation of the image of the social sphere (according to sociological research in St. Petersburg)]. *Vestnik SPbGU – Bulletin of St. Petersburg State University*, 12, 1, 66-78 [in Russian].
- 5. Novak I. M.** (2010). Formuvannia korporatyvnoi kultury ta yii mistse v systemi sotsialnoho dialohu [Formation of corporate culture and its place in the system of social dialogue]. Retrieved from <https://dse.org.ua/arhcive/14/11.pdf> [in Ukrainian].
- 6. Robbins, S. P.** (2003). Pravda ob upravlenii personalom [The truth about human resource management]. Moscow: Vil'yams [in Russian].
- 7. Bogomolova, N. N.** (1991). Social'naya psihologiya pechati, radio i televideniya [Social psychology of press, radio and television]. Moscow: MGU [in Russian].

Мальцева О. І. Формування позитивного іміджу соціальної служби

У статті на основі аналізу наукових джерел з проблематики дослідження здійснено спробу виявити основні складники позитивного іміджу соціальної служби і окреслити шляхи їх формування.

З'ясовано, що відносно практики соціальної роботи виділяють три рівні іміджу: імідж соціальної роботи як виду професійної діяльності; імідж організації, що надає соціальну послугу (колективний,

корпоративний імідж); імідж соціального працівника. Під іміджем соціальної служби розуміють стійкий, емоційно забарвлений образ, спрямований на створення, підтримання та посилення позитивної громадської думки про установи системи соціального захисту населення, якість соціальних послуг.

Аналіз наукової літератури щодо проблеми іміджу організацій, у тому числі й підприємств сфери послуг, дозволив виділити та представити сутнісні характеристики основних елементів іміджу організації, що надає соціальні послуги. Це: внутрішній імідж соціальної служби, імідж послуг, імідж інформаційної доступності, зовнішній імідж організації, імідж її керівника.

Акцентовано увагу на тому, що всі ці елементи тісно переплітаються, складаючи загальний імідж соціальної служби, і впливають один на одного. Тому, формування позитивного іміджу є складним цілеспрямованим процесом. Це не один або кілька окремих заходів, а вся система діяльності організації. Для створення позитивного іміджу потрібна система заходів не разового, а постійного характеру. Керівникам соціальних служб необхідно систематично оцінювати та коригувати свою діяльність зі створення іміджу установи і лише в цьому випадку можна розраховувати на довготривалий успіх.

Ключові слова: імідж, позитивний імідж, імідж організації, соціальна служба.

Мальцева О. И. Формирование позитивного имиджа социальной службы

В статье, на основе анализа научных источников по проблематике исследования, предпринята попытка выявить основные составляющие положительного имиджа социальной службы и обозначить пути их формирования.

Выяснено, что по отношению к практике социальной работы выделяют три уровня имиджа: имидж социальной работы как вида профессиональной деятельности; имидж организации, оказывающей социальную услугу (коллективный, корпоративный имидж); имидж социального работника. Под имиджем социальной службы понимают устойчивый, эмоционально окрашенный образ, направленный на создание, поддержание и усиление позитивного общественного мнения об учреждениях системы социальной защиты населения, качестве социальных услуг.

Анализ научной литературы по проблеме имиджа организаций, в том числе предприятий сферы услуг, позволил выделить и представить существенные характеристики основных элементов имиджа организации, предоставляющей социальные услуги. Это: внутренний имидж социальной службы, имидж услуг, имидж информационной доступности, внешний имидж организации, имидж её руководителя.

Акцентируется внимание на том, что все эти элементы тесно переплетаются, составляя общий имидж социальной службы, и влияют друг на друга. Поэтому формирование положительного имиджа является сложным целенаправленным процессом. Это не одна или несколько отдельных мер, а вся система деятельности организации. Для создания положительного имиджа требуется система мер не разового, а постоянного характера. Руководителям социальных служб необходимо систематически оценивать и корректировать свою деятельность по созданию имиджа учреждения, и только в этом случае можно рассчитывать на долгосрочный успех.

Ключевые слова: имидж, позитивный имидж, имидж организации, социальная служба.

Maltseva O. Formation of a Positive Image of Social Service

In the article, based on the analysis of scientific sources on the research, an attempt is made to identify the main components of a positive image of social service and outline ways to form them.

It was found that in relation to the practice of social work there are three levels of image: the image of social work as a type of professional activity; image of the organization providing social service (collective, corporate image); image of a social worker. The image of social service is understood as a stable, emotionally colored image aimed at creating, maintaining and strengthening positive public opinion about the institutions of the social protection system, the quality of social services.

The analysis of the scientific literature on the problem of the image of organizations, including enterprises in the service sector, allowed to identify and present the essential characteristics of the main elements of the image of the organization that provides social services. These are: the internal image of the social service, the image of services, the image of information accessibility, the external image of the organization, the image of its head.

Emphasis is placed on the fact that all these elements are closely intertwined, forming the overall image of social service, and affect each other. Therefore, the formation of a positive image is a complex purposeful process. This is not one or more individual activities, but the whole system of the organization. To create a positive image requires a system of measures not one-time, but permanent. Managers of social services need to systematically evaluate and adjust their activities to create the image of the institution and only in this case can expect long-term success.

Key words: image, positive image, organization image, social service.

Стаття надійшла до редакції 12.01.2022 р.

Прийнято до друку 28.02.2022 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Ваховський Л. Ц.

УДК 364.4-058.862

DOI: 10.12958/2227-2844-2022-1(349)-2-150-159

Пліско Євген Юрійович,

доктор педагогічних наук, професор
кафедри соціальної роботи
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний
університет», м. Слов'янськ, Україна.
pliskoej@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0001-6814-4666>

Кузнецов Олександр Володимирович,

студент 4 курсу спеціальності 232 Соціальне забезпечення
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
м. Слов'янськ, Україна.
kuznecova2020@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8645-9848>

СУЧАСНИЙ НАПРЯМ ДЕРЖАВНОЇ СИСТЕМИ СОЦІАЛЬНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ СИРОТАМИ

На початку свого розвитку соціальна політика України взяла на себе обов'язок про опіку, виховання і навчання дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування створивши для них досить розгалужену систему пенітенціарних установ. Сучасні реалії розвитку суспільства визначають необхідність зміни застарілих форм опіки та піклування про таких дітей, актуалізують реформування системи соціального захисту шляхом деінституціоналізації інтернатних закладів та перерозподіл дітей-сиріт на сімейне утримання. Теоретичне значення дослідження полягає в узагальненні інформації про види, інституції та специфіку системи соціального забезпечення дітей-сиріт в країні, її аналізі, ефективності і шляхів вдосконалення.

Сьогодні, соціальний захист дітей в Україні визначений стратегічним пріоритетом державної політики, а реформування дитячих вихованих закладів – першочерговий захід щодо забезпечення державою реалізації права дитини на проживання та розвиток в умовах, які максимально наближені до сімейних.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що різні аспекти соціального виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, у своїх наукових працях розгортали Л. Завацька (2008 р.), Н. Султанова (2018 р.), В. Яковенко (1998 р.). Питання соціального захисту, захисту прав та інтересів дітей-сиріт вивчали Ю. Горемікіна (2011 р.), Ю. Золотуха (2013 р.) та С. Ничипоренко (2011 р.). Крім того, соціальне

забезпечення дітей-сиріт в Україні має правове підґрунтя реалізації, яке закріплено Конституцією України та багатьма іншими нормативно-правовими положеннями, актами, Законами.

Мета дослідження – проаналізувати і розглянути сутність, особливості та специфіку сучасної системи соціального забезпечення дітей-сиріт в Україні.

Методологічний концепт дослідження поєднав взаємодію таких методологічних підходів: *міжгалузевий* – сприяв комплексному вивченню правознавства, політології, соціології та інших галузей наукового знання в контексті означеного питання; *політичний* – дозволив проаналізувати нормативно-правове забезпечення та реформи соціальної політики України; *антропологічний* – дозволив виявити стан та рівень упровадження педагогічних методів та методів соціальної роботи, у процес реалізації соціального забезпечення дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування.

Методами наукового пізнання стали: теоретичний аналіз, синтез, абстрагування та конкретизація (для аналізу джерел дослідження та обґрунтування його теоретико-методологічних основ), прогностичний (з метою визначення перспективних напрямів розвитку системи соціального забезпечення дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування в сучасній Україні).

Міністерство соціальної політики України окреслює захист дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, як одну з найвищих соціальних цінностей держави. Зважаючи на те, що діти-сироти є однією з найуразливіших категорій населення, оскільки вони виховуються у специфічних умовах та мають проблеми із подальшою соціалізацією, законодавством України гарантована велика кількість різноманітних послуг та допомоги, надання яких має за мету забезпечити нормальний та всебічний розвиток кожної дитини, яка через ті чи інші обставини втратила можливість виховуватися власними батьками.

Головним чинником у системі соціальної роботи та забезпечення прав дитини є Конституція України, яка забезпечує охорону дитинства (ст. 51), проголошує рівність прав дітей (ст. 52), заборону насильства над дитиною та її експлуатацію (ст. 52), право на життя (ст. 27), захист і допомогу держави дитині, позбавленій сімейного оточення (ст. 52), право на освіту (ст. 53).

Основним законодавчим документом, у якому містяться головні положення щодо захисту прав дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, є Закон України «Про охорону дитинства», який визначає охорону дитинства в Україні як стратегічний загальнонаціональний пріоритет та з метою забезпечення реалізації прав дитини на життя, охорону здоров'я, освіту, соціальний захист і всебічний розвиток встановлює основні засади державної політики в цій сфері (Закон України «Про охорону дитинства», 2001).

Закон України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування», визначає правові, організаційні, соціальні засади й гарантії державної підтримки дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, перелік заходів щодо соціального захисту такої категорії дітей, а також, закріплює повноваження органів опіки й піклування – державні виховні установи (інтернати, дитячі будинки, приймальники), служби у справах дітей, органи освіти та науки (школи, ВНЗ 1 та 2 ступенів), управління (відділи) у справах молоді та спорту, центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді та ін. Чинним законодавством України органам опіки й піклування надано право на розгорнуті заходи щодо влаштування таких дітей до сімей громадян України, а також визначено заклади для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, до яких діти можуть бути влаштовані лише в тому разі, якщо через певні причини немає можливості влаштувати їх на виховання до сімей (Закон України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування», 2005).

Міжнародні гарантії соціального захисту закріплені в документах Організації Об'єднаних Націй та інших міжнародних та регіональних організацій. Центральне місце серед них займає Конвенція про права дитини, прийнята Генеральною Асамблеєю ООН 20 листопада 1989 року й ратифікована Верховною Радою України (УРСР) 27 лютого 1991 року. Цей документ встановлює в якості міжнародного закону всі права для забезпечення виживання, розвитку і захисту дітей.

Мережа державних органів, на яких покладено обов'язок піклуватися про дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківських прав, формується з: служб у справах дітей; органи опіки та піклування; органи освіти та науки; управління (відділи) у справах молоді та спорту; центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (ЦСССДМ); будинки дитини; дитячі будинки; загальноосвітні й спеціалізовані школи-інтернати. Означеними органами й закладами порядкують три різні міністерства: Міністерство охорони здоров'я, Міністерство освіти і науки та Міністерство соціальної політики України. Основною метою діяльності таких центрів є створення належних умов для життєдіяльності, гармонійного й різнобічного розвитку дітей і молоді, захист їх конституційних прав, свобод і законних інтересів, задоволення культурних та духовних потреб (Золотуха, 2013).

Сучасний період реформування та модернізації системи соціального забезпечення, інституційних закладів державного утримання й виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, поступово наближається до європейських вимог суспільного розвитку та особистісного становлення людини. Так, на підставі Національної стратегії щодо прав людини, виконання якої було покладено на період до 2020 року та Плану пріоритетних дій Уряду країни, було затверджено

Національну стратегію реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017–2026 роки (Деінституалізація системи виховання дітей, 2018; Про Національну стратегію, 2017).

Цю стратегію розроблено з метою зміни існуючої системи інститутаційного догляду та виховання дітей, яка не відповідає реальним потребам дітей та сімей з дітьми, і створення умов для повноцінного виховання та розвитку дитини в сім'ї. Координатором реалізації Стратегії визначено Міністерство соціальної політики України, а сам процес реалізації розбито за етапами (Національна стратегія реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017 – 2026 роки).

I етап реалізації стратегії (2017 – 2018 рр.) – *оцінка закладів і послуг в кожній області та написання регіональних планів* – передбачав: підготовку нормативно-правової бази, організацію методичного забезпечення, в тому числі для кожного регіону з урахуванням потреб; розробку критеріїв моніторингу процесу реформацій та залучення для подальшої реалізації запланованих змін відповідних інвестицій.

II етап (2019 – 2024 рр.) – *розвиток соціальних, медичних та освітніх послуг в громадах з поступовою трансформацією закладів відповідно до регіонального плану* – проведення реформи інтернатних установ шляхом їх ліквідації або реорганізації у заклади денного перебування дітей;

III етап (2025 – 2026 рр.) – *комплексний аналіз ситуації та визначення стратегічних напрямків* – передбачає: аналіз ефективності діяльності центральних і місцевих органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування щодо реалізації Стратегії; аналіз досягнення очікуваних результатів, визначених стратегією (за регіонами); визначення стратегічних напрямків подальшого розвитку системи забезпечення та захисту прав дітей в Україні.

Серед ключових завдань Стратегії – «створення ефективних механізмів підтримки сімей з дітьми, що поєднують фінансову, матеріальну допомогу та послуги для сприяння батькам у виконанні своїх обов'язків з догляду та виховання дітей і подолання складних життєвих обставин, підвищення професійного рівня фахівців, які надають послуги дітям і сім'ям з дітьми, та рівня спроможності учасників процесу реформування системи інституційного догляду та виховання дітей; розвиток послуг альтернативного догляду за дітьми, які з певних причин не можуть проживати з біологічними батьками; формування суспільної думки щодо важливості виховання та розвитку дитини у сім'ї та ін.».

Відповідно до Стратегії, «вже у 2026 році дітей в інституціях має бути менше на 0,5% від загальної кількості (зараз – 1.5%). А ті діти, хто за різних причин все ж залишаться в інституціях, а не в сім'ях житимуть у невеликих установах в умовах, максимально наближених до сімейних,

– до 10 осіб в одному закладі» (Ничипоренко, 2011; Реформа інтернатних закладів; Яковенко, 1998).

Аналіз Звіту про стан виконання Плану заходів з реалізації I-го етапу Національної стратегії реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017 – 2026 роки показав, що проведена значна робота по багатьом складовим реалізації Національної стратегії: сформована нормативно-правова база; напрацьовані механізми попередження потрапляння дітей в інтернатні заклади; підвищена заробітна плата батьків-вихователів; здійснюються заходи щодо забезпечення житлом дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування та дитячих будинків сімейного типу, впроваджується патронат як державна форма піклування про дитину (Деінституалізація системи виховання дітей, 2018, с. 16).

На сьогодні, пріоритетними стали такі форми влаштування дітей-сиріт: передача до патронатної сім'ї (тимчасово); встановлення опіки; передача до прийомної сім'ї; передача до дитячого будинку сімейного типу; усиновлення.

Одночасно, в Україні здійснюється розвиток мережі спеціалізованих центрів щодо подолання соціально-педагогічних проблем дітей та підлітків, їх психолого-педагогічної корекції, соціально-педагогічної реабілітації, організації медико-соціально-педагогічних заходів щодо подолання дитячого та юнацького алкоголізму, наркоманії, реабілітації як жертв насилля, соціальної віктимології тощо. Для перевиховання і виправлення дітей-сиріт (за необхідністю) використовують різні можливості у роботі з дітьми та підлітками, в тому числі трудотерапія, освітній процес, виховний вплив колективу, індивідуальна робота та ін. (Завацька, 2008, с. 140–141).

З метою створення сприятливих умов для життя та розвитку таких дітей, доцільно: впровадити соціальний супровід, з обов'язковим залученням вчителів, психологів, представників місцевих органів влади тощо; описати та розповсюдити кейс кращих практик та позитивних результатів надання послуг та соціального супроводу сім'ям, що взяли на себе обов'язок про піклування дітей-сиріт; розробити методичні рекомендації для вчителів, які працюють з дітьми, які повертаються із інтернатних закладів в свої біологічні сім'ї або альтернативні форми опіки; організувати систематичні тематичні курси підвищення кваліфікації соціальних працівників, фахівців соціальної роботи, вчителів, які працюють з дітьми та сім'ями на рівні громади.

З метою покращення умов виховання та навчання дітей, які повернулися із інституцій, в громадах доцільно: розробити методичні рекомендації щодо форм та методів соціальної адаптації до життя у соціумі, навчання у загальноосвітніх закладах різних категорій вихованців інтернатних закладів; в загальноосвітніх закладах влаштовувати групи подовженого дня, забезпечувати харчування дітей груп ризику, а також організувати позашкільні заняття; у випадках

повернення із закладів в громади дітей з вадами розвитку, медичним працівникам підготувати усіх дотичних до дитини фахівців щодо знання діагнозу, вчасного реагування на складні ситуації, надання домедичної допомоги; для дітей з освітніми проблемами передбачати проведення попередньої навчальної підготовки, індивідуальні заняття, надомне навчання; у разі відсутності в громаді кваліфікованого дитячого психолога, мати попередню домовленість з такими фахівцями, які мешкають поза громадою (Деінституалізація системи виховання дітей, 2018, с. 120–121).

Отже, державна система соціального забезпечення дітей-сиріт в Україні представлена різноманітними виховними та навчальними закладами (будинки дитини, дитячі будинки, загальноосвітні й спеціалізовані школи-інтернати, ЦСССДМ) відповідно до потреб вихованців різного віку та стану здоров'я. Перспективи її розвитку передбачені реалізацією Національної стратегії з реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017 – 2026 роки, яка проходить під знаком деінституалізація інтернатних закладів та створенні сприятливих умов для розвитку різних форм утримання, що найбільш наближені до сімейних (передача до патронатної сім'ї; встановлення опіки, усиновлення; передача до дитячого будинку сімейного типу).

Список використаної літератури

1. Деінституалізація системи виховання дітей, які залишилися без батьківської опіки, в Україні: результати та перспективи. Щорічна державна доповідь про становище дітей в Україні (за підсумком 2017 р.). Міністерство соціальної політики України. ДУ «Державний інститут сімейної та молодіжної політики». К., 2018. 142 с. **2. Завацька Л. М.** Технології професійної діяльності соціального педагога : навчальний посібник для ВНЗ. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2008. 240 с. **3. Золотуха Ю. І.** Зміст та сутність соціального захисту дітей-сиріт в Україні. *Актуальні проблеми соціальної сфери: матеріали Всеукраїнського дистанційного конкурсу студентських і учнівських наукових робіт з соціальної педагогіки / за заг. ред. Н. П. Павлик.* Житомир : Вид-во Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2013. С. 14–18. **4. Конституція** України: станом на 1 вересня 2016 р.: відповідає офіційному тексту. Харків : Право, 2016. 82 с. **5. Національна** стратегія реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017–2026 роки: назва з екрану. URL : <https://goo.su/9zZE>. **6. Ничипоренко С. В.,** Горемікіна Ю. В. Актуальність удосконалення соціального захисту дітей, які потребують особливої уваги суспільства. *Науковий вісник Полтавського університету економіки і торгівлі. Серія: Економічні науки.* 2011. № 6 (1). С. 60–65. **7. Про забезпечення** організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського

підкування: Закон України станом на 31.03.2020 року. *Відомості Верховної Ради України*. 2005. №6. Ст. 147. **8. Про Національну стратегію реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017–2026 та план заходів з реалізації її I етапу:** Розпорядження Кабінету міністрів України від 9 серпня 2017 р. № 526-р. URL: <https://goo.su/9IzD>. **9. Про охорону дитинства:** Закон України станом на 17.03.2021 року. *Відомості Верховної Ради України*. 2001. №30. Ст. 142. **10. Реформа інтернатних закладів (деінституціалізація):** назва з екрану: URL: <https://goo.su/afQc>. **11. Султанова Н. В.** Теорія і практика соціального виховання дітей в інтернатних закладах освіти України (1956 – початок XXI ст.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Комунальний вищий навч. заклад «Херсонська акад. неперервної освіти» Херсонської обл. ради ; Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Херсон; Тернопіль, 2018. 620 с. **12. Яковенко В. С.** Виховання та усиновлення дітей-сиріт. Кіровоград : Кіровоградський держ. педагогічний ун-т ім. В. К. Винниченка, Кіровоградський регіональний ін-т управління та економіки, 1998. 335 с.

References

1. Deinstytualizatsiia systemy vykhovannia ditei, yaki zalyshylysia bez batkivskoi opiky, v Ukraini: rezultaty ta perspektyvy. Shchorichna derzhavna dopovid pro stanovyshe ditei v Ukraini (za pidsumkom 2017 r.) [Deinstitutionalization of the system of education of children left without parental care in Ukraine: results and prospects. Annual state report on the situation of children in Ukraine (following the results of 2017)]. (2018). Kyiv [in Ukrainian]. **2. Zavatska, L. M.** (2008). Tekhnologii profesiinoi diialnosti sotsialnoho pedahoha [Technologies of professional activity of a social pedagogue]. Kyiv: Vydavnychi Dim «Slovo» [in Ukrainian]. **3. Zolotukha, Yu. I.** (2013). Zmist ta sutnist sotsialnoho zakhystu ditei-syrit v Ukraini [The content and essence of social protection of orphans in Ukraine]. *Aktualni problemy sotsialnoi sfery – Current problems of the social sphere*. Zhytomyr: Vyd-vo Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka [in Ukrainian]. **4. Konstytutsiia** Ukrainy: stanom na 1 veresnia 2016 r.: vidpovidaie ofitsiinomu tekstu [Constitution of Ukraine: as of September 1, 2016: corresponds to the official text]. Kharkiv: Pravo [in Ukrainian]. **5. Natsionalna** stratehiia reformuvannia systemy instytutsiinoho dohliadu ta vykhovannia ditei na 2017–2026 roky [National strategy for reforming the system of institutional care and upbringing of children for 2017–2026]. Retrieved from <https://goo.su/9zZE> [in Ukrainian]. **6. Nychyporenko, S. V., & Horemykina, Yu. V.** (2011). Aktualnist udoskonalennia sotsialnoho zakhystu ditei, yaki potrebuiut osoblyvoi uvahy suspilstva [The urgency of improving the social protection of children who need special attention of society]. *Naukovyi visnyk Poltavskoho universytetu ekonomiky i torhivli. Serii: Ekonomichni nauky – Scientific Bulletin of Poltava University of Economics and Trade. Series: Economic Sciences*, 6 (1),

60-65 [in Ukrainian]. **7. Pro zabezpechennia** orhanizatsiino-pravovykh umov sotsialnoho zakhystu ditei-syrit ta ditei, pozbavlenykh batkivskoho pikluvannia: Zakon Ukrainy stanom na 31.03.2020 roku [About providing organizational and legal conditions of social protection of orphans and children deprived of parental care: Law of Ukraine as of March 31, 2020]. (2005). *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy – Information of the Verkhovna Rada of Ukraine*, 6, 147 [in Ukrainian]. **8. Pro Natsionalnu** stratehiu reformuvannia systemy instytuttsiinoho dohliadu ta vykhovannia ditei na 2017–2026 ta plan zakhodiv z realizatsii yii I etapu: Rozporiadzhennia Kabinetu ministriv Ukrainy vid 9 serpnia 2017 r. № 526-r. [On the national strategy for reforming the system of institutional care and upbringing of children for 2017–2026 and the action plan for the implementation of its first stage: Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine of August 9, 2017 №526-r.]. Retrieved from <https://goo.su/9IzD> (Last accessed: 07.04.2021) [in Ukrainian]. **9. Pro okhoronu** dytynstva: Zakon Ukrainy stanom na 17.03.2021 roku [On child protection: Law of Ukraine as of March 17, 2021]. (2001). *Vidomosti Verkhovnoji Rady Ukrajiny – Information of the Verkhovna Rada of Ukraine*, 30, 142 [in Ukrainian]. **10. Reforma** internatnykh zakladiv (deinstytuttsializatsiia) [Reform of boarding schools (deinstitutionalization)]. Retrieved from <https://goo.su/afQc> (Last accessed: 07.04.2021) [in Ukrainian]. **11. Sultanova, N. V.** (2018). Teoriia i praktyka sotsialnoho vykhovannia ditei v internatnykh zakladakh osvity Ukrainy (1956 – pochatok XXI st.) [Theory and practice of social upbringing of children in boarding schools of Ukraine (1956 – the beginning of the XXI century)]. *Doctor's thesis*. Kherson; Ternopil [in Ukrainian]. **12. Yakovenko, V. S.** (1998). Vykhovannia ta usynovlennia ditei-syrit [Education and adoption of orphans]. Kirovohrad: Kirovohradskyi derzh. pedahohichnyi un-t im. V. K. Vynnychenka, Kirovohradskyi rehionalnyi in-t upravlinnia ta ekonomiky [in Ukrainian].

Пліско Є. Ю., Кузнецов О. В. Сучасний напрям державної системи соціального забезпечення та соціальної роботи з дітьми сиротами

Метою статті є аналіз особливостей та специфіки сучасної системи соціального забезпечення дітей-сиріт в Україні. В дослідженні розібрано основні законодавчі документи, які містять головні положення щодо захисту прав дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Установлено державні пенітенціарні заклади (будинки дитини, дитячі будинки сімейного типу, загальноосвітні й спеціалізовані школи-інтернати) та органи опіки (органи освіти та науки, управління (відділи) у справах молоді та спорту, ЦСССДМ) на які покладено обов'язок піклування про дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківських прав. Сформульовано пріоритетні форми влаштування зазначеної категорії дітей (передача до патронатної сім'ї (тимчасово), встановлення опіки, передача до прийомної сім'ї, передача до дитячого будинку сімейного типу, усиновлення). Визначено й охарактеризовано подальший напрям

розвитку системи соціального забезпечення дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування, що передбачено реалізацією Національної стратегії з реформування системи інституційного догляду та виховання дітей протягом 2017 – 2026 рр. Означена програма проходить під знаком деінституалізація інтернатних закладів, спрямована на створення сприятливих умов для розвитку різних форм утримання дітей-сиріт, що найбільш наближені до сімейних, і представлена трьома етапами: I етап – реалізація стратегії (2017 – 2018 рр.), оцінка закладів і послуг в кожній області та написання регіональних планів; II етап (2019 – 2024 рр.) – розвиток соціальних, медичних та освітніх послуг в громадах з поступовою трансформацією закладів відповідно до регіонального плану; III етап (2025 – 2026 рр.) – комплексний аналіз ситуації та визначення стратегічних напрямків.

Ключові слова: соціальне забезпечення, соціальна робота, діти-сироти, діти позбавлення батьківського піклування, Національна стратегія з реформування системи інституційного догляду та виховання дітей.

Плиско Е. Ю., Кузнецов О. В. Современное направление государственной системы социального обеспечения и социальной работы с детьми-сиротами

Цель статьи – анализ особенностей и специфики современной системы социального обеспечения детей-сирот в Украине. В статье разобраны основные законодательные документы, содержащие главные положения по защите прав детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки. Установлены государственные пенитенциарные учреждения (дома ребенка, детские дома семейного типа, общеобразовательные и специализированные школы-интернаты) и органы опеки (органы образования и науки, управления (отделы) по делам молодежи и спорта, ЦСССДМ), на которые возложена обязанность заботы о детях-сиротах и детях, лишенных родительских прав. Сформулированы приоритетные формы устройства указанной категории детей (передача в патронатную семью (временно), установление опеки, передача в приемную семью, передача в детский дом семейного типа, усыновление). Определено и охарактеризовано дальнейшее направление развития системы социального обеспечения детей-сирот и детей лишенных родительской опеки, что предусмотрено реализацией Национальной стратегии по реформированию системы институционального ухода и воспитания детей в течение 2017 – 2026 гг. Данная программа проходит под знаком деинституализация интернатных учреждений, и направлена на создание благоприятных условий для развития различных форм содержания детей-сирот наиболее приближенных к семейным. Программа реализуется тремя этапами: I этап – реализация стратегии (2017 – 2018 гг.), оценка заведений и услуг в каждой области и написание региональных планов; II этап (2019 – 2024 гг.) – развитие социальных, медицинских и

образовательных услуг в общинах с постепенной трансформацией учреждений в соответствии с региональным планом; III этап (2025 – 2026 гг.) – комплексный анализ ситуации и определение стратегических направлений.

Ключевые слова: социальное обеспечение, социальная работа, дети-сироты, Национальная стратегия реформирования системы институционального ухода и воспитания детей.

Plisko E., Kuznetsov O. Modern Direction of the State System of Social Security and Social Work With Orphans

The aim of the article is to analyze the features and specifics of the modern system of social security for orphans in Ukraine. The main legislative documents containing the main provisions on the protection of the rights of orphans and children deprived of parental care have been analyzed. State penitentiary institutions (orphanages, family-type orphanages, general and specialized boarding schools) and guardianship bodies (education and science bodies, departments (departments) for youth and sports, CSSSDM) have been established, which are responsible for caring for children, orphans and children deprived of parental rights. Priority forms of placement of this category of children have been formulated (transfer to a foster family (temporarily), establishment of guardianship, transfer to a foster family, transfer to a family-type orphanage, adoption). The further direction of development of the social security system for orphans and children deprived of parental care is determined and characterized by the implementation of the National Strategy for Reforming the Institutional Care and Upbringing of Children during 2017 – 2026. Conditions for the development of various forms of maintenance of orphans, which are closest to family, and is represented by three stages: I stage of implementation of the strategy (2017 – 2018) – evaluation of institutions and services in each region and writing regional plans; Phase II (2019 – 2024) – development of social, medical and educational services in communities with the gradual transformation of institutions in accordance with the regional plan; Stage III (2025 – 2026) – a comprehensive analysis of the situation and the definition of strategic directions.

Key words: social security, social work, orphans, children deprived of parental care, National Strategy for Reforming the Institutional Care and Upbringing System.

Стаття надійшла до редакції 13.01.2022 р.

Прийнято до друку 28.02.2022 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Панасенко Е. А.

УДК 37+001.814]:004

DOI: 10.12958/2227-2844-2022-1(349)-2-160-168

Степаненко Вікторія Іванівна,

доктор педагогічних наук, доцент кафедри
соціальної педагогіки, в.о. директора
навчально-наукового інституту педагогіки і психології
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна.
viktoryalnu@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5793-3069>

Степаненко В'ячеслав Володимирович,

кандидат біологічних наук, доцент,
завідувач кафедри хімії та технологій медичної
діагностики та лікування ДЗ «Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна.
stlsmu@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8361-5507>

**ОНЛАЙН-СЕРВІСИ І ПРОГРАМНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
ДЛЯ ОБРОБКИ ДАНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ
І СОЦІАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

Значна частина вимірів у педагогічних і соціальних дослідженнях здійснюється за допомогою діагностичного інструментарію (тестів, опитувальників, анкет тощо), який допускає певну похибку у вимірах. Крім того, такі виміри можуть проводитися у різних умовах, що також впливає на результати. Тому виникає потреба у доведенні достовірності отриманих результатів (Букач, Попова & Клименюк, 2009). Використання можливостей інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) для планування, організації і проведення відповідних досліджень дозволяє значно скоротити трудомісткість і зменшити помилки у розрахунках під час обробки даних, отриманих у ході дослідження (Стариков, 2012). Завдяки розвитку інформаційно-комунікативних технологій на сьогоднішній день фіксація, обробка і зберігання даних дослідно-експериментальної роботи можуть здійснюватися за допомогою створення електронних карток на кожного респондента, які містять дані за усіма досліджуваними ознаками, формування електронних банків даних, здійснення математичних розрахунків на відповідних онлайн сервісах, застосування спеціального програмного забезпечення та ін.

Використання програмних пакетів для обробки й інтерпретації отриманих даних, отриманих у ході експерименту, розкрито у роботах Ю. Бикадорова (1999), О. Віштак, І. Штирової (2009), А. Гржибовського

(2016), С. Старікова (2012), М. Роїк, О. Присяжнюк, В. Денисюк (2017) та ін. Особливості використання засобів ІКТ у педагогічному експерименті висвітлено у роботах Л. Гаврілової (2018), В. Ковальчук (2013), Я. Топольник (2019) та ін. Вплив ІКТ на наукові дослідження і розробки, формування ІКТ-компетентності, можливості використання ІКТ у науково-дослідній діяльності педагогів, соціальних працівників / соціальних педагогів висвітлено у роботах В. Бикова (2019), Л. Дітковської (2013), О. Повідайчик (2019), О. Onilude, О. Арамрата (2010), А.-М. Suduc, M. Bîzoi, G. Gorghiu, L. Gorghiu (2011) та ін.

Однак попри стрімкий розвиток ІКТ використання сучасних онлайн засобів, спеціального програмного забезпечення в обробці даних педагогічних і соціальних досліджень є недостатньо дослідженим, розглядається узагальнено; не розроблено методик застосування сучасних інструментів ІКТ у відповідних дослідженнях. Частка використання потужних можливостей web-технологій у проведенні й організації педагогічних чи соціальних досліджень у роботах молодих науковців є низькою (Ковальчук, 2013).

Метою цієї статті є огляд певних онлайн-сервісів і пакетів програмного забезпечення для фіксації, обробки і зберігання даних педагогічних і соціальних досліджень.

Основною тенденцією розвитку сучасних сервісів є їх комплексність. Як правило, за допомогою одного сервісу можна здійснити декілька операцій. Наприклад, збір даних, їх первинна математична обробка, візуалізація тощо. Тому усі класифікації таких сервісів є досить умовними. У представленій статті зроблена спроба представити умовний комплекс сервісів та програм, які дозволяють здійснити збір, систематизацію, статистичну обробку даних та представлення результатів, у тому числі візуалізацію (графіки, таблиці результатів, діаграми та інше).

Найбільш розповсюдженим сервісом збору даних, який дозволяє здійснити не тільки збір даних, але і провести досить прості автоматичні розрахунки, а також отримати графічне зображення результатів, є інструмент Google Form. Зокрема, за допомогою цього інструменту можна створити анкету чи тест, розіслати запрошення до участі в опитуванні на електронні адреси респондентів, зберегти результати у формі електронних таблиць, здійснити аналіз у формі діаграм, як у самому середовищі Google, так й імпортувавши їх у інші середовища, наприклад у MS Office. Сервіс Google Form є безкоштовним, має інтуїтивно зрозумілий інтерфейс, що дозволяє швидко і без великих зусиль оволодіти його можливостями та використовувати їх під час проведення педагогічних і соціальних досліджень (Ковальчук, 2013). Тому цей сервіс можна розглядати, як простий та доступний інструмент збору і первинної обробки даних. Безумовною перевагою сервісу є можливість використання у віддаленому доступі. Основними недоліками

сервісу є неможливість побудови досить складних опитувальників. Функціонал сервісу досить обмежений.

На етапі систематизації даних, отриманих у ході педагогічного або соціального дослідження, серед безлічі подібних сервісів можна виділити перш за все Microsoft Office Excel, як найбільш масову програму, що є досить багатofункціональною і принцип якої (таблиця з даними) став прототипом для багатьох інших програм, у тому числі і для потужних програм статистичного аналізу. Програма Microsoft Office Excel дозволяє, перш за все, накопичувати велику кількість даних за рахунок створення електронних таблиць. При цьому ці дані можуть мати різні формати, в тому числі цифровий, текстовий, дата, грошовий та інші. Основною перевагою редактору є широкий функціонал щодо систематизації даних – за допомогою вбудованих операторів можна сортувати, фільтрувати, групувати та перетворювати дані. Крім того, програма дає можливість користувачу створювати власні складні формули математичної обробки даних з використанням широкого набору вбудованих математичних, логічних та статистичних операторів. Для представлення результатів систематизації та обробки даних педагогічного або соціального дослідження, в тому числі візуалізації даних, у програмі існують математично-графічні модулі для побудови діаграм, графіки, гістограми та ін. Таким чином, MS Excel являє собою електронну таблицю, яка має досить потужні математичні можливості з набором деяких статистичних функцій. Основною перевагою MS Excel є його універсальність та гнучкість, але оберненою стороною такої переваги є відносно переважання операторської ручної роботи по складенню алгоритмів розрахунку даних та досить обмежені можливості складного автоматизованого статистичного аналізу. Також треба зазначити, що відносно нещодавно з'явився сервіс Google Таблиці, що є мережевим аналогом MS Excel. При цьому дуже зручним є використання тандему Google Таблиці на Google Форми в онлайн режимі на основі хмарних технологій. Перевагами сервісів є їх безкоштовність та можливість використання у віддаленому доступі.

Таким чином, MS Excel ідеально підходить для первинного накопичення і зберігання даних, проміжного їх перетворення, попередніх математичних та статистичних розрахунків, побудови деяких видів діаграм, але остаточний статистичний аналіз, а особливо прогностичний аналіз даних необхідно здійснювати в спеціальних програмах, створених для таких цілей (Роїк & Присяжнюк & Денисюк, 2017).

Складні статистичні розрахунки проводяться за допомогою спеціальних програм для статистичних розрахунків. Прикладами таких програм можуть слугувати STATISTICA, SPSS та інші. Зазначені програми дозволяють ввести вихідні дані (кількісні значення спостережень) у блок редактора даних, який має вигляд таблиці, або імпортувати з інших редакторів (в тому числі з MS Excel). Всі складні розрахунки програми проводять за командою користувача автоматично

(Стариков, 2012). Програми дозволяють користувачу об'єднувати отримані у ході досліджень дані, управляти ними, аналізувати та візуалізувати їх.

SPSS дозволяє відображати дані результатів разом з графіками і діаграмами, які можна скопіювати і вставити в інші програми, а також експортувати в PDF або DOC формати, роздрукувати або зберегти для подальшого використання. Пакет відрізняється гнучкістю та потужністю; може застосовуватися для усіх видів статистичних розрахунків; дозволяє використовувати широкий набір математичних методів статистичної обробки даних, формування різних типів звітів; підтримує роботу з більшістю форматів даних, у тому числі підготовлених в електронних таблицях.

STATISTICA має широкий спектр функціональних алгоритмів, розвинену графіку, а також відповідні засоби для редагування графічних матеріалів; дозволяє будь-яку графічну і текстову інформацію вивести у файл формату RTF, який можна відкрити і редагувати в Microsoft Office Word. Часто використовується у випадках необхідності рішення досить трудомістких, громіздких і математично складних в реалізації методів багатовимірної аналізу (Роїк, Присяжнюк & Денисюк, 2017).

Загалом SPSS і STATISTICA з позицій споживача (науковця, який здійснює дослідження у педагогічній або соціальній сферах) є досить схожими програмами. Основними перевагами цих програм є можливість автоматизовано проводити складні статистичні дослідження, в тому числі використовувати принципи нейронних мереж та data mining. Основними недоліками цих програм звісно є їх відносно велика ціна на ринку програмних продуктів та відносно тривалий період на освоєння цих програм для роботи.

Окремою групою є мережеві онлайн-сервіси для статистичної обробки даних. У соціальних і педагогічних дослідженнях прості статистичні розрахунки (розрахунок середнього арифметичного, стандартного відхилення, довірчого інтервалу, медіани і квантилів, моди, розмаху варіації, дисперсії тощо) можна здійснювати за допомогою онлайн калькулятора. Прикладами здійснення відповідних розрахунків можуть слугувати онлайн-сервіси, наведені в табл. 1.

Таблиця 1

Приклади онлайн-сервісів для здійснення простих статистичних розрахунків

Що розраховуємо	Покликання
Розрахунок вибірки і довірчого інтервалу	https://allcalc.ru/node/100 https://allcalc.ru/node/101 http://surl.li/bgggnb
Розрахунок середнього арифметичного	https://allcalc.ru/node/1830
Розрахунок медіани і квантилів	https://allcalc.ru/node/1834 https://www.mathway.com/ru/Algebra

Розрахунок моди, медіани, середнього арифметичного, стандартного відхилення, дисперсії тощо одночасно	http://surl.li/bggmy
Розрахунки за допомогою методів математичної обробки даних: коефіцієнта рангової кореляції Спірмена, λ -критерію Колмогорова-Смірнова, T-критерію Уїлкоксона, t-критерію Стьюдента, U-критерію Манна-Уїтні ϕ -критерію кутового перетворення Фішера, χ^2 -критерію Пірсона	https://www.psychol-ok.ru/lib/statistics.html

Основними перевагами цих сервісів є їх безкоштовність та можливість використання онлайн, проте основним недоліком є досить обмежений функціонал, який забезпечує тільки базові статистичні розрахунки.

Загалом використання ІКТ у педагогічних і соціальних дослідженнях підвищує якість досліджень і їхню відповідність сучасним вимогам, які висуваються до обробки експериментальних даних, отриманих у ході педагогічних і соціальних досліджень. Перспективою подальших наукових розвідок є огляд онлайн-сервісів і програмного забезпечення, в контексті наочності представлення результатів педагогічного і соціального дослідження за допомогою засобів візуалізації.

Список використаної літератури

1. Биков В. Ю. Цифрова трансформація суспільства і розвиток комп'ютерно-технологічної платформи освіти і науки України. *Інформаційно-цифровий освітній простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку: матер. методолог. семінару НАПН України (Київ, 4 квіт. 2019 р.) / за ред. В. Г. Кременя, О. І. Ляшенка.* К., 2019. С. 20–26. URL: <http://surl.li/bgggu>. **2. Букач М. М.,** Попова Т. С., Клименюк Н. В. Основи наукових досліджень у соціальній роботі: навч. посіб. / за ред. М. М. Букача. Миколаїв: ЧДУ ім. Петра Могили, 2009. 284 с. **3. Быкадоров Ю. А.,** Шалик Е. В. Компьютерные методы математической обработки психологической информации: метод. реком. Минск: Белорус. гос. пед. ун-т, 1999. **4. Гаврілова Л.** ІКТ-підтримка наукових досліджень: використання соціальних мереж для впровадження результатів педагогічного експерименту. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти.* 2018. №7. С. 5–22. DOI: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.7.2018.140578>. **5. Гржибовский А. М.,** Иванов С. В., Горбатова М. А. Описательная статистика с использованием пакетов статистических программ Statistica и SPSS: и проверка распределения. *Наука и Здоровоохранение.* 2016. № 1. С. 7–23.

6. Дітковська Л. А. Організаційно-педагогічні умови формування іткомпетентності майбутніх соціальних працівників. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2013. №21 (280). С. 36–46. **7. Ковальчук В. Н.** Практика використання ІКТ-засобів у педагогічному експерименті: інтернет анкетування. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2013. Т. 35. Вип. 3. С. 135–152. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v35i3.832>. **8. Повідайчик О. С.** Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до науково-дослідницької діяльності: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2019. 40 с. **9. Роїк М. В.,** Присяжнюк О. І., Денисюк В. О. Огляд програмних засобів статистичного аналізу даних. *Ефективна економіка*. 2017. № 7. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=5676>. **10. Стариков С. А.** Использование информационных и коммуникационных технологий в педагогических исследованиях. *Научные исследования в образовании*. 2012. № 2. С. 6–12. **11. Топольник Я.** Використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій для унаочнення матеріалів педагогічного експерименту. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2019. Вип. 10. С. 159–174. DOI: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.10.2019.182179>. **12. Onilude, O. O.,** Arampa, O. R. Effects of Information and Communication Technology on Research and Development Activities: The FIRO Experience. *Library Philosophy and Practice*. 2010. 420. URL: <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/420>. **13. Suduc, A.-M.,** Bîzoi, M. Gorghiu, G., Gorghiu, L. M. Information and communication technologies in science education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2011. №15 (4). С. 1076–1080. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.241>.

References

1. Вукон, В. Ю. (2019). Tsyfrova transformatsiia suspilstva i rozvytok kompiuterno-tekhnologichnoi platformy osvity i nauky Ukrainy [Information and digital educational space of Ukraine: transformation processes and prospects of development]. *Informatsiino-tsyfrovyi osvितnii prostir Ukrainy: transformatsiini protsesy i perspektvy rozvytku – Information and digital educational space of Ukraine: transformation processes and prospects of development*. (pp. 20-26). Retrieved from <http://surl.li/bgggu> [in Ukrainian]. **2. Вукач, М. М.,** Popova, T. S., & Klymeniuk, N. V. (2009). Osnovy naukovykh doslidzhen u sotsialnii roboti [Fundamentals of research in social work]. Mykolaiv: ChDU im. Petra Mohyly [in Ukrainian]. **3. Вукаторов, Ю. А.,** & Shalik, E. V. (1999). Komp'yuternye metody matematicheskoy obrabotki psihologicheskoy informacii [Computer methods of mathematical processing of psychological information]. Minsk: Belorus. gos. ped. un-t [in Russian]. **4. Havrilova, L.** (2018). ІКТ-pidtrymka naukovykh doslidzhen: vykorystannia sotsialnykh merezh dlia vprovadzhennia rezultativ

pedagogichnoho eksperymentu [ICT-support of scientific achievements: the establishment of social measures for the promotion of the results of the pedagogical experiment]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty – Teacher professionalism: theoretical and methodological aspects*, 7, 5-22. DOI: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.7.2018.140578> [in Ukrainian].

5. Grzhibovskiy, A. M., Ivanov, S. V., & Gorbatova, M. A. (2016). Descriptive statistics using statistical software packages Statistica and SPSS: and verification of distribution [Descriptive statistics using the statistical software packages Statistica and SPSS: and verification of distribution]. *Nauka i zdavookhraneniye – Science and Health*, 1, 7-23 [in Russian].

6. Ditkovska, L. A. (2013). Orhanizatsiino-pedahohichni umovy formuvannia iktkompetentnosti maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv [Organizational and pedagogical conditions for the formation of ICT competence of future social workers]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka – Bulletin of Taras Shevchenko National University of Luhansk*, 21 (280), 36-46 [in Ukrainian].

7. Kovalchuk, V. N. (2013). Praktyka vykorystannia IKT-zasobiv u pedahohichnomu eksperymenti: Internet anketuvannia [The practice of using ICT tools in a pedagogical experiment: Internet questionnaire]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information technologies and teaching aids*, 35 (3), 135-152. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v35i3.832> [in Ukrainian].

8. Povidaichyk, O. S. (2019). Teoriia i praktyka profesiinoi pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv do naukovo-doslidnytskoi diialnosti [Theory and practice of professional training of future social workers for research activities]. *Extended abstract of doctor's thesis*. Ternopil [in Ukrainian].

9. Roik, M. V., Prysiazhniuk, O. I., & Denysiuk, V. O. (2017). Ohliad prohramnykh zasobiv statystychnoho analizu danykh [Review of software for statistical data analysis]. *Efektivna ekonomika – Efficient economy*, 7. Retrieved from <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=5676> [in Ukrainian].

10. Starikov, S. A. (2012). Ispol'zovanie informacionnykh i kommunikacionnykh tekhnologij v pedagogicheskikh issledovaniyah [The use of information and communication technologies in pedagogical research]. *Nauchnye issledovaniya v obrazovanii – Scientific research in education*, 2, 6-12 [in Russian].

11. Topolnyk, Ya. (2019). Vykorystannia zasobiv informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii dlia unaochnennia materialiv pedahohichnoho eksperymentu [The use of information and communication technologies to illustrate the materials of the pedagogical experiment]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty – Teacher professionalism: theoretical and methodological aspects*, 10, 159-174. DOI: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.10.2019.182179> [in Ukrainian].

12. Onilude, O. O., & Apampa, O. R. (2010). Effects of Information and Communication Technology on Research and Development Activities: The FIRO Experience. *Library Philosophy and Practice*, 420. Retrieved from <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/420>.

13. Suduc, A.-M., Bîzoi, M. Gorghiu, G., & Gorghiu, L. M. (2011). Information and communication

technologies in science education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 15 (4), 1076-1080. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.241>.

Степаненко В. І., Степаненко В. В. Онлайн-сервіси і програмне забезпечення для обробки даних педагогічних і соціальних досліджень

У статті здійснено огляд певних онлайн-сервісів і пакетів програмного забезпечення для фіксації, обробки і зберігання даних педагогічних і соціальних досліджень: Google Таблиці, Google Форми, Microsoft Office Excel, STATISTICA, SPSS, онлайн калькулятори тощо. Окреслено переваги і недоліки використання зазначених сервісів. Зазначено, що використання ІКТ у педагогічних і соціальних дослідженнях підвищує їхню якість і відповідність сучасним вимогам, які висуваються до обробки експериментальних даних.

Ключові слова: інформаційно-комунікативні технології, педагогічне дослідження, соціальне дослідження, математична обробка даних, статистика, онлайн-сервіс, програма.

Степаненко В. И., Степаненко В. В. Онлайн-сервисы и программное обеспечение для обработки данных педагогических и социальных исследований

В статье проведен обзор определенных онлайн-сервисов и пакетов программного обеспечения для фиксации, обработки и хранения данных педагогических и социальных исследований: Google Таблицы, Google Формы, Microsoft Office Excel, STATISTICA, SPSS, онлайн-калькуляторы и др. Обозначены преимущества и недостатки использования указанных сервисов. Отмечено, что использование ИКТ в педагогических и социальных исследованиях повышает их качество и соответствие современным требованиям, предъявляемым к обработке экспериментальных данных.

Ключевые слова: информационно-коммуникативные технологии, педагогическое исследование, социальное исследование, математическая обработка данных, статистика, онлайн-сервис, программа.

Stepanenko V., Stepanenko V. Online Services and Data Processing Software for Pedagogical and Social Research

In the presented article, an attempt was made to present a conditional set of services and programs that allow the collection, systematization, statistical processing of data and presentation of results, including visualization (graphs, tables of results, charts, etc.).

It is noted that the main trend in the development of modern services is their complexity. As a rule, several operations can be performed using one service (data collection, their primary mathematical processing, visualization, etc.). Therefore, all classifications of such services are rather conditional.

A review of certain online services and software packages for capturing, processing and storing data from pedagogical and social research was carried out: Google Sheets, Google Forms, Microsoft Office Excel, STATISTICA, SPSS, online calculators, etc. The advantages and disadvantages of using these services are outlined. It is noted that the use of ICT in pedagogical and social research improves their quality and compliance with modern requirements for the processing of experimental data.

Key words: information and communication technologies, pedagogical research, social research, mathematical data processing, statistics, online service, program.

Стаття надійшла до редакції 16.01.2022 р.

Прийнято до друку 28.02.2022 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Харченко С. Я.

УДК378:[070+316.614]-053.6

DOI: 10.12958/2227-2844-2022-1(349)-2-169-177

Черниш Олег Олександрович,
аспірант кафедри соціальної педагогіки
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна.
chernyscholeg1995@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4429-2020>

МОЛОДЬ ЯК ОБ'ЄКТ МЕДІАСОЦІАЛІЗАЦІЇ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Розвиток сучасного інформаційного суспільства, що характеризується посиленням ролі інформації, як цінності, та медіа, як носія інформаційних змістів, призводить до появи трансформаційних процесів у багатьох сферах суспільно-політичного життя.

Процес становлення й формування особистості в сучасних умовах глобалізаційних змін та розвитку інформаційного суспільства також зазнає трансформацій. Роль таких традиційних інститутів соціалізації як сім'я та заклади освіти наразі нівелюється. Натомість значно посилюється вплив медіа, що призводить до появи порівняно нового у науковій думці поняття «медіасоціалізація».

Наразі саме молодь є найактивнішими користувачами медіа, що актуалізує необхідність наукових досліджень в галузі медіасоціалізації.

Проблема соціалізації молоді досить широко представлена в наукових дослідженнях закордонних та вітчизняних учених.

Так, одним із перших дослідників теоретичних аспектів соціалізації став Ф. Гіддінгс. Він розглядав зазначене поняття з точки зору соціології й визначав соціалізацію як розвиток соціальної природи чи характеру індивіда, підготовка людського матеріалу до соціального життя.

І. Кон у своїх дослідженнях розглядає соціалізацію як засвоєння індивідом соціального досвіду, у ході якого створюється конкретна особистість.

Соціальні, педагогічні, психологічні аспекти соціалізації представлені в працях Т. Алексеєнко, О. Безпалько, І. Зверєвої, А. Капської, О. Караман, В. Курила, Л. Коваль, С. Литвиненко, Л. Міщик, С. Савченка, С. Хлебик, С. Харченка, Л. Штефан та ін.

Особливості процесу соціалізації в умовах інформаційного суспільства досліджували О. Караман, В. Курило, Г. Лактіонова, П. Плотніков, А. Рижанова, С. Савченко, Н. Заверіко, В. Оржеховська.

Різні аспекти оновлення змісту освіти, створення необхідних умов для соціалізації особистості в умовах інформаційного суспільства у своїх

наукових дослідженнях розглядали В. Болгаріна, І. Зверєва, Л. Коваль, Н. Лавриченко, В. Оржеховська, Р. Пріма, О. Савченко, І. Фельдштейн.

Проте наразі у науковій думці є недостатньо дослідженими питання впливу медіа на формування особистості, зокрема практичні аспекти медіасоціалізації в закладі вищої освіти.

Метою нашого дослідження є аналіз соціально-демографічної категорії «молодь» у контексті її медіасоціалізації в закладі вищої освіти.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз, синтез, систематизація, порівняння та узагальнення для опрацювання наукових джерел з теоретичних основ дослідження молоді як об'єкту медіасоціалізації у закладі вищої освіти.

Проблеми визначення соціально-демографічної категорії «молодь», її освіти, виховання, соціального становлення, участі у соціальному житті перебувають сьогодні у центрі уваги науковців. Так, поняття «молодь» та особливості роботи з молоддю у своїх наукових працях досліджували: А. Баранова, М. Гуцалова, І. Ільїнський, І. Кон, В. Лісовський, Л. Лозинська, І. Мачуліна, О. Ціхоцька.

Так, одним із перших науковців, який дав ґрунтовне визначення поняття «молодь» є В. Лісовський. Так, за визначенням В. Лісовського, молодь – це покоління людей, що проходять стадію соціалізації, засвоюють, а в певному віці вже засвоїли, освітні, професійні, культурні і інші соціальні функції. Залежно від конкретних історичних умов вікові критерії молоді можуть коливатися від 16 до 35 років. Науковець зазначав, що до ознак покоління відносяться такі характеристики як: вік, єдність переконань, цілей, спільність переживання і відношення до життя, оскільки з віком покоління не втрачає соціальних рис, вихованих епохою (Мачуліна, 2013, с. 6).

І. Кон у своїх дослідженнях також дає характеристику поняття «молодь». Так, на його думку, молодь – це соціально-демографічна група, що виділяється на основі сукупності вікових характеристик, особливостей соціального положення і обумовлених тим чи іншим складом соціально-психологічних властивостей. Молодість як певна фаза, етап життєвого циклу біологічно універсальна, але її конкретні вікові рамки, пов'язаний з нею соціальний статус і соціально-психологічні особливості мають соціально- історичну природу і залежать від суспільного устрою, культури і властивих даному суспільству закономірностей соціалізації (Мачуліна, 2013, с. 7).

А. Баранова зазначає, що молодь є окремою соціально-демографічною групою населення, яка вирізняється за сукупністю вікових характеристик, особливостей соціального становища та певних соціально-психологічних якостей, що детермінується суспільним устроєм, культурою, закономірностями соціалізації, системою виховання суспільства (Баранова, 2011).

Молодь переживає період становлення соціальної зрілості, адаптації до світу дорослих і майбутніх змін, яка постійно поповнює

політично й економічно активне населення держави. При цьому ускладняється рольове самовизначення молодих людей у соціумі.

Особливо дискусійним наразі є питання щодо вікової періодизації молоді.

Так, проблеми визначення вікових меж такої соціально-демографічної групи суспільства як молодь, привертали увагу дослідників ще в давні часи.

Серед яскравих прикладів варто виокремити давньокитайську класифікацію (умовно молоддю вважали осіб до 30 років), поділ життя за порами року давньогрецького філософа Піфагора (20 – 40 років – «літо»), семирічні фази життєвого циклу Гіппократа та Аристотеля тощо. Як стародавні, так і сучасні періодизації життєвого циклу здебільшого ґрунтуються на психо-фізіологічних особливостях та соціальних ролях, які притаманні особі. Узагальненим критерієм для віднесення особи до тієї чи іншої групи є її вік, незважаючи на те, що розвиток персоналізований та не однаковий, саме формування єдиного підходу за віковим критерієм надає змогу провадити чітку політику.

Сьогодні в Україні в контексті прагнень до європейської інтеграції особливої актуальності набуває питання встановлення чітких вікових меж для визначення поняття «молодь».

Так, відповідно до Закону України «Про основні засади молодіжної політики», молодь – молоді особи – особи віком від 14 до 35 років, які є громадянами України, іноземцями та особами без громадянства, які перебувають в Україні на законних підставах; (ЗУ «Про основні засади молодіжної політики»).

Але наразі широко обговорюваним в українському суспільстві є проект Закону України «Про молодь», у якому «молодь» визначається як фізичні особи віком від 12 до 28 років, базова стратегічна цінність держави і суспільства, суб'єкт соціальної й економічної політики.

До складу вікової групи «молодь» в Україні входять особи віком 14 – 35 років, при цьому, відповідно до норм українського законодавства, молоді люди поділяються ще на дві категорії, а саме:

– неповнолітні діти – особи віком 14 – 18 років, які мають неповну цивільну правоздатність;

– молоді громадяни віком 18 – 35 років, які мають повний обсяг правоздатності.

На думку О. Шиян, ці дві підгрупи, хоча і є складовими одного поняття, значно відрізняються одна від одної. Відмінність полягає не лише у правовому, але й у соціальному статусі осіб, що входять до її складу.

Перша група – «неповнолітні діти» – це здебільшого гомогенна група учнівської молоді, що навчається у школі, утримується дорослими.

Відповідальність щодо забезпечення їх здорового способу життя законодавчо покладено на батьків, медичні, соціальні та освітні державні установи.

Друга підгрупа – «молоді люди» – охоплює значно ширші вікові рамки та має гетерогенний склад: студентська молодь; молодь, що навчається і працює; робітники, підприємці, молоді батьки. Серед них є особи з різним рівнем освіти та різного сімейного стану і відповідно із значними відмінностями у способі життя (Шиян, 2009, с. 226–227).

Європейські та світові організації, зокрема ООН та ЄС, при визначенні поняття «молодь» орієнтуються на громадян віком від 14 до 24 років, що створює відповідні передумови в Україні для перегляду власних визначень цього поняття та «зниження» віку для молоді від 35 до 28 або 30 років, як наприклад в ЄС.

У нашому дослідженні ми використовуємо інтегральний варіант визначення поняття «молодь»: молодь – соціально-демографічна група суспільства віком від 14 до 35 років, яка характеризується сукупністю вікових та соціально-психологічних особливостей, що визначаються специфікою соціального статусу, рольових функцій, соціокультурної поведінки, процесу самоідентифікації та процесу соціалізації, у якому поєднується соціальна адаптація та індивідуалізація.

Нас цікавить вікова категорія студентської молоді від 17 до 21 років, для якої характерні свої новоутворення.

Вікові новоутворення – це якісні зрушення в розвитку особистості на окремих вікових етапах. У них проявляються особливості психічних процесів, станів, властивостей особистості, що характеризують її перехід на більш високий щабель організації й функціонування. Новоутворення молодого віку охоплюють пізнавальну, емоційну, мотиваційну, вольову сфери психіки. Вони виявляються і в структурі особистості: в інтересах, потребах, схильностях, у характері. Це дає підстави стверджувати, що студентський вік є чутливим для успішної медіасоціалізації молоді.

Центральними психічними процесами молодого віку є розвиток свідомості і самосвідомості. Завдяки розвитку свідомості у молодих людей формується цілеспрямоване регулювання їхнього ставлення до навколишнього середовища і до своєї діяльності, провідною ж діяльністю періоду молодості є навчально-професійна. До новоутворень молодості I. Кон відносить розвиток самостійного логічного мислення, образної пам'яті, індивідуального стилю розумової діяльності, інтерес до наукового пошуку (Мачуліна, 2013, с. 7).

Найважливішим новоутворенням цього періоду є розвиток самоосвіти, тобто самопізнання, а сутність його – установка відносно самого себе. Вона включає пізнавальний елемент (відкриття свого «Я»), понятійний елемент (уявлення про свою індивідуальність, якості і сутності) й оціночно-вольовий елемент (самооцінка, самоповага). Розвиток рефлексії, тобто самопізнання у вигляді роздумів над власними переживаннями, відчуттями й думками обумовлює критичну переоцінку раніше сформованих цінностей і сенсу життя, можливу їхню зміну і подальший розвиток (Яворовська, 2013, 14).

Безумовно, молодь та вирішення її проблем є дуже гострим питанням суспільних відносин у будь-якій державі. Незважаючи на проблеми, з якими постійно стикається молодь, на сучасному етапі розвитку суспільства значно розширилися можливості для власного вибору життєвого шляху, стилю життя, системи ідеалів і цінностей. Одночасно зростає індивідуальна відповідальність за власний вибір, потреба в самопізнанні та самоутвердженні.

Молодь була і залишається найактивнішою та наймобільнішою у соціальному плані групою населення. Вона здатна не тільки запроваджувати інновації у вже усталений суспільний лад, забезпечувати приріст населення, а й ефективно використовувати сучасні нововведення, в т.ч. інформаційно-комунікаційні технології, які суттєво впливають на підвищення конкурентоспроможності будь-якої держави.

Оскільки проблематикою нашого дослідження є медіасоціалізація молоді у закладі вищої освіти, то розглянемо більш детально соціально-психологічні особливості студентської молоді.

На сучасному етапі розвитку суспільства у студентської молоді відбувається формування активної життєвої позиції та зміцнення зав'язків з іншими соціальними групами суспільства. Цьому сприяє активна взаємодія з різними соціальними утвореннями, а також сама специфіка навчання у закладі вищої освіти.

Студент як людина певного віку і як особистість може характеризуватися у трьох аспектах:

1) у психологічному, який являє собою єдність психологічних процесів, станів і властивостей особистості. Головне в психологічному плані – психічні властивості (спрямованість, темперамент, характер, здібності), від яких залежить перебіг психічних процесів, виникнення психічних станів, прояв психічних утворень;

2) у соціальному, у якому втілюються суспільні відносини, якості, породжувані приналежністю студента до певної соціальної групи, національності;

3) у біологічному, який включає тип вищої нервової діяльності, будову аналізаторів, безумовні рефлекси, інстинкти, фізичну силу, статуру тощо.

Цей аспект переважно зумовлений спадковістю і вродженими задатками, але, у відомих межах, змінюється під впливом умов життя.

Вивчення цих аспектів розкриває якості й можливості студента, його вікові й особистісні особливості.

Для студентської молоді характерним є завершення процесу зростання, що приводить до розквіту організму. Це створює підстави не тільки для особливого становища молодої людини у навчанні, але й для здобуття інших можливостей, ролей та амбіцій. У студентському віці змінюються риси внутрішнього світу і самосвідомості, еволюціонують і перебудовуються психічні процеси та властивості особистості, змінюється емоційно-вольовий устрій життя.

У молодій людини виникає проблема вибору життєвих цінностей. Студентська молодь прагне сформуванню внутрішню позицію щодо себе («Хто Я?», «Яким Я маю бути?»), щодо інших людей, а також щодо моральних цінностей.

У цей період життя людина вирішує, в якій послідовності вона прикладе свої здібності для реалізації себе в праці і в самому житті.

Під час навчання у закладі вищої освіти у студентської молоді відбувається активне формування соціальної зрілості. Зокрема, характерними особливостями цього процесу є: здобуття освіти, трудова активність, суспільна робота, відповідальність перед законом, можливість створити сім'ю та виховувати дітей. Соціальна зрілість передбачає й здатність молоді людини до оволодіння певною сукупністю соціальних ролей, необхідних для суспільства.

Молодь, обираючи майбутню професію та здобуваючи освіту, формує власне середовище свого розвитку. Вагому роль у цьому процесі відіграє характер студентського колективу, який впливає на формування у студентів ставлення до майбутньої професії, друзів та педагогів.

Заклад вищої освіти для студентів є не лише навчальною організацією, а й певною соціальною практикою. Колектив студентів як елемент суспільної структури – це конкретне соціальне середовище, де майбутній спеціаліст формується як особистість, де він вступає у взаємодію з іншими студентами.

Мікросередовище, тобто коло найближчого спілкування кожного члена групи, має велике значення. Від громадської думки залежать деякі соціально-психологічні установки членів групи, а спільність інтересів є одним із мотивів утворення малих груп у колективі.

Сьогодні відбувається зміна класичної фази молодості між наставанням статевої зрілості і повною соціально-економічною зрілістю. Сучасна молодь досягає біологічної та «цивілізаційної» зрілості задовго до того, як набувають економічної незалежності від батьків, соціальної зрілості і психологічної готовності до повноцінного самостійного життя (що включає повну відповідальність за свої вчинки).

Початок трудового життя, у зв'язку з продовженням тривалості шкільної та вищої освіти, також дещо «зміщується». Сучасне суспільство сприяє ранньому початку сексуальних відносин та культури споживання. Але водночас спостерігається більш пізнє наставання соціально-економічної зрілості та самостійності молоді.

Таким чином, у сучасній науковій думці є різні підходи до визначення соціально-демографічної категорія «молодь» та її вікової періодизації. Під час навчання у закладі вищої освіти у студентської молоді відбувається активне формування соціальної зрілості, що актуалізує питання медіасоціалізації, де об'єктами зазначеного процесу виступає молодь, а суб'єктами – викладачі та співробітники закладу.

Список використаної літератури

1. Баранова А. В. Виховання молоді як складова державної молодіжної політики. *Публічне адміністрування: теорія та практика*. Дніпропетровськ : ДРІДУ НАДУ, 2011. №1 (5). URL: [http://www.dridu.dp.ua/zbirnik/2011-01\(5\)/11bavdmp.pdf](http://www.dridu.dp.ua/zbirnik/2011-01(5)/11bavdmp.pdf). **2. Конспект** лекцій з дисципліни «Соціологія молоді» для студентів спеціальності «Соціологія» / уклад. : І. І. Мачуліна. Дніпродзержинськ : ДДТУ, 2013. 92 с. **3. Психологічні** особливості студентського віку. На допомогу кураторам / уклад. : Л. М. Яворовська, Р. Ф. Камишнікова, О. Є. Поліванова, С. Г. Яновська, С. М. Куделко. Вип. 3. Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. 88 с. **4. Шиян О. І.** Молодь як цільова група державної освітньої політики з питань забезпечення здорового способу життя. *Вісник Національної академії державного управління при Президенті України : зб. наук. праць*. Київ : НАДУ, 2009. Вип. 1. С. 223–229. **5. Про основні** засади молодіжної політики: Закон України від 27.04.2021 № 1414-IX. *Відомості Верховної Ради України*. 2021. № 28. Ст. 233.

References

1. Baranova, A. V. (2011). Vykhovannia molodi yak skladova derzhavnoi molodizhnoi polityky [Youth education as a component of state youth policy]. *Public administration: theory and practice – Public administration: theory and practice, 1(5)*. Retrieved from [http://www.dridu.dp.ua/zbirnik/2011-01\(5\)/11bavdmp.pdf](http://www.dridu.dp.ua/zbirnik/2011-01(5)/11bavdmp.pdf) [in Ukrainian]. **2. Machulina, I. I.** (Eds.). (2013). Konspekt lektsii z dystsypliny «Sotsiologhiia molodi» dlia studentiv spetsialnosti «Sotsiologhiia» [Synopsis of lectures on the subject «Sociology of Youth» for students majoring in «Sociology»]. Dniprodzerzhynsk: DDTU [in Ukrainian]. **3. Yavorovska, L. M.,** Kamyschnikova, R. F., Polivanova, O. Ye., Yanovska, S. H., & Kudelko, S. M. (Eds.). (2013). Psykholohichni osoblyvosti studentskoho viku. Na dopomohu kuratoram [Psychological features of student age. To help curators]. Kh.: KhNU imeni V. N. Karazina [in Ukrainian]. **4. Shyian, O. I.** (2009). Molod yak tsilova hrupa derzhavnoi osvithoi polityky z pytan zabezpechennia zdorovoho sposobu zhyttia [Youth as a target group of the state educational policy on ensuring a healthy lifestyle]. *Bulletin of the National Academy of Public Administration under the President of Ukraine – Visnyk Natsionalnoi akademii derzhavnoho upravlinnia pry Prezydentovi Ukrainy, 1*, 223-229 [in Ukrainian]. **5. Pro osnovni** zasady molodizhnoi polityky: Zakon Ukrainy vid 27.04.2021 №1414-IX [On the basic principles of youth policy: Law of Ukraine of 27.04.2021 №1414-IX]. (2021). *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy – Information of the Verkhovna Rada of Ukraine, 28*, 233 [in Ukrainian].

Черниш О. О. Молодь як об'єкт медіасоціалізації у закладі вищої освіти

У статті розкрито специфічні особливості соціально-демографічної категорії «молодь». Проаналізовано та охарактеризовано різні підходи до

визначення поняття «молодь» у наукових дослідженнях вітчизняних та закордонних науковців.

На основі аналізу соціально-педагогічної наукової літератури у статті подано авторське визначення поняття «молодь», з акцентуванням уваги на вікових та соціально-психологічних особливостях.

Схарактеризовано різноманітні підходи до визначення вікових меж такої соціально-демографічної групи суспільства як молодь, спираючись на праці дослідників в давні часи та сучасні нормативно-правові акти.

У дослідженні детально проаналізовано та охарактеризовано соціально-психологічні особливості сучасної студентської молоді. Представлено три аспекти характеристики здобувача вищої освіти як особистості: психологічний, соціальний та біологічний.

Автор акцентує увагу на новоутвореннях студентського віку, зокрема на завершенні процесу зростання, що приводить до розквіту організму, що створює підстави не тільки для особливого становища молодій людині у навчанні, але й для здобуття інших можливостей, ролей та амбіцій.

У статті охарактеризовано роль закладу вищої освіти в формуванні особистості та в процесі медіасоціалізації молоді, розкрито особливості колективу здобувачів вищої освіти як елементу суспільної структури.

Розкрито особливості початку трудового життя у контексті продовження тривалості шкільної та вищої освіти, зокрема сприяння ранньому початку сексуальних відносин та культури споживання.

Ключові слова: молодь, медіасоціалізація, заклад вищої освіти.

Черныш О. А. Молодёжь как объект медиасоциализации в учреждении высшего образования

В статье раскрыты специфические особенности социально-демографической категории «молодёжь». Проанализированы и охарактеризованы разные подходы к определению понятия «молодёжь» в научных исследованиях отечественных и зарубежных учёных.

На основе анализа социально-педагогической научной литературы в статье представлено авторское определение понятия «молодёжь» с акцентированием внимания на возрастных и социально-психологических особенностях.

Охарактеризованы разнообразные подходы к определению возрастных границ такой социально-демографической группы общества как молодёжь, опираясь на труды исследователей в древности и современные нормативно-правовые акты.

В исследовании подробно проанализированы и охарактеризованы социально-психологические особенности современной студенческой молодёжи. Представлены три аспекта характеристики соискателя высшего образования как личности: психологический, социальный и биологический.

Автор акцентує увагу на новообраннях студентського віку, зокрема, на завершенні процесу росту, що призводить до цвітіння організму, що створює основи не тільки для особливого положення молодого людини в навчанні, але й для отримання інших можливостей, ролей і амбіцій.

В статті охарактеризовані роль вищої освіти в формуванні особистості і в процесі медіасоціалізації молоді, розкриті особливості колективу соискателів вищої освіти як елемента суспільної структури.

Розкриті особливості початку трудової життя в контексті продовжителі шкільної і вищої освіти, зокрема, вплив раннього початку сексуальних стосунків і культури споживання.

Ключові слова: молодіж, медіасоціалізація, заведення вищої освіти.

Chernysh O. Youth as an Object of Media Socialization in Higher Education

The article reveals the specific features of the socio-demographic category «youth». Different approaches to the definition of «youth» in the research of domestic and foreign scientists are analyzed and characterized.

Based on the analysis of socio-pedagogical scientific literature, the article presents the author's definition of «youth», focusing on age and socio-psychological characteristics.

Various approaches to determining the age limits of such a socio-demographic group of society as young people are characterized, based on the work of researchers in ancient times and modern regulations.

The study analyzes in detail and characterizes the socio-psychological characteristics of modern student youth. Three aspects of the characteristics of the applicant as a person are presented: psychological, social and biological.

The author focuses on new developments of student age, in particular on the completion of the growth process, which leads to the flowering of the organism, which creates grounds not only for the special position of young people in education, but also for other opportunities, roles and ambitions.

The article describes the role of higher education institution in the formation of personality and in the process of media socialization of youth, reveals the features of the team of higher education as an element of social structure.

The peculiarities of the beginning of working life in the context of continuing the duration of school and higher education are revealed, in particular, the promotion of early sexual relations and the culture of consumption.

Key words: youth, media socialization, institution of higher education.

Стаття надійшла до редакції 10.01.2022 р.

Прийнято до друку 28.02.2022 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Караман О. Л.

УДК 364.4+364-43

DOI: 10.12958/2227-2844-2022-1(349)-2-178-191

Юрків Ярослава Ігорівна,

доктор педагогічних наук, доцент,
проректор з науково-педагогічної роботи
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна.
yurkiv.yara@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9890-7855>

**НАДАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ
ВРАЗЛИВИМ КАТЕГОРІЯМ НАСЕЛЕННЯ
ЯК ВИД ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА**

Система надання соціальних послуг вразливим категоріям населення є актуальною. Це пояснюється по-перше, тим, що в країні з'явилися нові вразливі категорії населення (внутрішньо переміщені особи, учасники бойових дій), які потребують цих послуг. По-друге, наразі в Україні відбувається реформа системи надання соціальних послуг, розробляються механізми соціального замовлення, переосмислюється роль державних соціальних служб та неурядових організацій у здійсненні соціальної роботи у громадах. Політичні та економічні трансформації в Україні протягом останніх десятиліть загострили проблеми життєдіяльності населення, викрили нові суспільні протиріччя. Принципові зміни підходів до формування і реалізації соціальної політики держави, які сталися в державі останнім часом, зумовили виникнення нових проблем, яких до того не існувало. Передусім це стосується відносно нової для країни сфери діяльності – соціальної роботи. Соціальна робота – одна з основних галузей, за якою оцінюється рівень та якість життя в суспільстві.

Перед соціальним працівником постають нові соціальні проблеми, які потребують вирішення, розширюється коло об'єктів соціальної роботи (Тимошенко Н., 2020). З огляду на це, актуальним є питання надання соціальних послуг вразливим категоріям населення.

Розкриттю теоретико-методологічних засад професійної підготовки соціальних працівників присвячені роботи І. Бондарук, Л. Віннікова, М. Дужа-Задорожна, О. Загайко, І. Зверева, А. Капська, І. Козубовська, Л. Міщик, О. Ольхович, В. Полтавець, О. Пришляк, А. Попова, Дж. Раймонд, С. Харченко та ін. Соціальна та соціально-педагогічна робота із вразливими категоріями населення відображена в працях О. Безпалько, І. Зверева, А. Капська, О. Караман, С. Коношенко, С. Омельченко, А. Рижанова, С. Савченко, Т. Семигіна, І. Трубавіна,

С. Харченко та ін.. Розумінню системи надання соціальних послуг сприяли наукові публікації таких дослідників, як К. Батигін, В. Гошовська, М. Лукашевич, О. Палій, Т. Семигіна, В. Скуратівський, Н. Ярош та ін.

Процес становлення професійної соціальної роботи в Україні триває від початку проголошення її незалежності в 1991 році. Проте справжнім досягненням інституціоналізації соціальної роботи науковці та практики соціальної сфери вважають перехід до формування системи **надання соціальних послуг для вразливих категорій населення**. Уперше про необхідність запровадження системи соціальних послуг на державному рівні було згадано в Постанові Верховної Ради України «Про доповідь Президента України «Шляхом радикальних економічних реформ. Про основні засади економічної та соціальної політики»» (1994). Однак системне реформування цієї сфери розпочалось у 2001 році після прийняття національної «Стратегії подолання бідності» (Про схвалення Стратегії подолання бідності, 2016), у якій були визначені основні напрями реформи, спрямовані на поглиблення адресності державної соціальної допомоги та розширення доступності до отримання соціальних послуг для груп ризику тощо (Особливості надання медичних та соціальних послуг для вразливих категорій населення з використанням гендерно-чутливого підходу, 2017, с. 8).

За сучасних умов розвитку України важливим завданням постає відпрацювання **нової моделі соціальної роботи із вразливими категоріями населення**, що покликана:

- найбільше відповідати потребам вразливих категорій населення і враховувати можливості суспільства;
- максимально та ефективно інтегрувати потенціал і зусилля спеціалістів громади (соціальних працівників, учителів, вихователів, психологів, соціальних педагогів, медиків, працівників служб у справах дітей, органів МВС) для підтримки вразливих категорій населення;
- бути спрямованою на профілактику сімейного неблагополуччя, партнерство із сім'ями та дитиною, сприяти підвищенню відповідальності батьків та спеціалістів за становище дітей;
- відповідно до міжнародних стандартів передбачати реальні механізми забезпечення прав дитини, вразливих громадян у разі порушення таких прав (Соціальна робота з вразливими сім'ями та дітьми, 2017, с. 20).

Новий формат соціальної роботи із вразливими категоріями населення має бути спрямований на забезпечення їхніх потреб, профілактику неблагополуччя, а не на боротьбу з наслідками поширення тих чи тих негативних чинників. У зв'язку з цим варто взяти до уваги три групи чинників, наявність яких за несвоєчасного втручання призводить до виникнення складних життєвих обставин, які людина не в змозі самостійно подолати:

1. *Кризові явища в соціально-економічній сфері* (падіння життєвого рівня, зростання бідності сімей і погіршення умов утримання дітей; скорочення соціальної інфраструктури дитинства і різке зниження рівня соціальних гарантій для дітей та сімей; невирішені житлові проблеми; вплив асоціальних груп у мікросередовищі життєдіяльності сім'ї / дитини).

2. *Психолого-педагогічні чинники* (проблеми, пов'язані з внутрішньосімейними стосунками і вихованням дітей у сім'ї: самоусунення батьків від виховання, нехтування потребами дітей, відчуження поколінь тощо).

3. *Чинники біологічного характеру* (фізичні або психічні хвороби батьків, різні форми залежності в батьків, погана спадковість у дітей, наявність у сім'ї дітей з інвалідністю тощо) (Соціальна робота з вразливими сім'ями та дітьми, 2017, с. 20).

Сьогодні соціальна робота ґрунтується на Законі України «Про соціальні послуги» (Закон України «Про соціальні послуги», 2019). Поняття «соціальні послуги» у сфері соціального захисту на сьогодні і в Україні, і за кордоном уживається неоднозначно і трактується по-різному. У країнах ЄС соціальні послуги визначаються в широкому сенсі цього слова. Під соціальними послугами розуміються будь-які дії, спрямовані на підтримку соціальної, економічної та територіальної єдності, високого рівня зайнятості, соціального включення та економічного зростання (Communication of General Interest, 2007). Важливими функціями соціальних послуг є профілактика та соціальна інтеграція, які найчастіше охоплюють усе населення, незалежно від їх забезпеченості та доходів і спрямовані на покращення якості життя та забезпечення соціального захисту населення. Зазвичай до соціальних послуг належать: система соціального страхування, зайнятості та перепідготовки, соціальне житло, система догляду за дітьми, забезпечення довгострокової допомоги, соціальні виплати. Отже, у країнах ЄС соціальні послуги розглядаються в широкому розумінні, їхня основна роль – сприяти людям повною мірою брати участь у житті суспільства, створювати рівні можливості, сприяти недискримінації, гендерній рівності, охороні здоров'я, покращенню стандартів та якості життя громадян (Навчальні матеріали Всеукраїнського семінару «Підготовка соціальних працівників до розвитку інтегрованих соціальних послуг в ОТГ», розроблені експертами проєкту «ГРОМАДА для ЛЮДИНИ: підвищення компетентності громад для розвитку соціальних послуг», що реалізується Партнерством «Кожній дитині» за підтримки Програми U-LEAD з Європою, 2019, с. 11).

У вузькому розумінні термін «соціальні послуги» часто пов'язується з поняттям «персональні соціальні послуги», призначені для задоволення потреб індивідуального користувача (наприклад, догляд на дому особи з інвалідністю, розміщення в прийомних сім'ях дитини-сироти) порівняно з соціальними послугами для категорій громадян

(наприклад, грошові допомоги для безробітних тощо) (Brian Munday, 2004).

Персональні соціальні послуги – орієнтовані на індивідуума, спроектовані для задоволення життєво-важливих потреб, зокрема потреб вразливих категорій населення. Ці послуги забезпечують захист від загальних та специфічних ризиків і допомагають подолати складні особисті кризові ситуації та виклики; вони також надаються сім'ям у контексті підтримки їхньої ролі в піклуванні за дітьми та літніми членами сім'ї, а також людьми з інвалідністю та компенсацію можливих відмов у функціюванні сім'ї; вони є ключовими інструментами захисту основних прав та гідності людини (Навчальні матеріали Всеукраїнського семінару «Підготовка соціальних працівників до розвитку інтегрованих соціальних послуг в ОТГ», розроблені експертами проєкту «ГРОМАДА для ЛЮДИНИ: підвищення компетентності громад для розвитку соціальних послуг», що реалізується Партнерством «Кожній дитині» за підтримки Програми U-LEAD з Європою, 2019, с. 11).

Нову сферу соціальної роботи «соціальні послуги» започатковано в Україні у 2003 році, коли в першому Законі України «Про соціальні послуги» введено відповідне поняття й визначено засади надання цих послуг, які були покликані замінити наявну за радянських часів систему соціального обслуговування населення. Стара централізована система соціального обслуговування складалася з мережі закладів та установ, які повністю утримувались за рахунок бюджетних коштів, орієнтувалась не на потреби громадян, а на можливості бюджету, не передбачала оцінку якості послуг (Нечосіна О., 2019).

Нова система соціальних послуг ґрунтувалась в основному на старих засадах, державних та комунальних закладах соціального обслуговування. Отже, процес перетворення відбувався в кілька етапів: перший етап реформування системи соціальних послуг (2007 рік) передбачав ініціювання підходів щодо якості соціальних послуг – визначення потреб населення в послугах, поняття якості та її показників, контролю, а також запровадження механізмів для постійного стимулювання надавачів соціальних послуг для забезпечення належного рівня якості (Нечосіна О., 2019).

У 2012 році за результатами перших кроків щодо побудови нової системи визначено нові акценти Стратегії реформування, а саме забезпечення доступності соціальних послуг усім громадянам, які їх потребують. Наявні державні та комунальні заклади не могли забезпечити всі потреби, наразі в різних регіонах з'явилися недержавні надавачі соціальних послуг, отже, постало завдання щодо формування ринку соціальних послуг і створення рівних умов для надавачів усіх форм власності та господарювання (шляхом установлення єдиних критеріїв до надавачів соціальних послуг, запровадження нових підходів до фінансування соціальних послуг, перехід від утримання закладів до

замовлення послуг). Також продовжено роботу щодо вдосконалення якості соціальних послуг, зокрема розроблені та запроваджені Державні стандарти соціальних послуг, рекомендації щодо моніторингу та оцінки якості (Нечосіна О., 2019).

Система соціальних послуг в Україні постійно перебуває в процесі оновлення та модернізації згідно з новими потребами громадян та сучасними світовими підходами в наданні соціальних послуг. Ухвалення нової редакції Закону «Про соціальні послуги» – це вирішальний, переломний крок на шляху реформування соціальних послуг, який запустить такі фази вдосконалення системи (Нечосіна О., 2019).

Законодавством України визначено, що соціальні послуги – це комплекс заходів з надання допомоги особам, окремим соціальним групам, які перебувають у складних життєвих обставинах і не можуть самостійно їх подолати, з метою розв'язання їхніх життєвих проблем (Закон України «Про соціальні послуги», 2019).

До категорій, які мають право на безоплатні соціальні послуги, зараховано:

1) громадян, які не здатні до самообслуговування у зв'язку з похилим віком, хворобою, інвалідністю і не мають рідних, які повинні забезпечити їм догляд і допомогу;

2) громадян, які перебувають у складних життєвих обставинах у зв'язку з безробіттям і зареєстровані в державній службі зайнятості як такі, що шукають роботу, бездомністю, стихійним лихом, катастрофами, особам, яких визнано біженцями або особами, які потребують додаткового захисту, якщо середньомісячний дохід цих осіб нижчий ніж установлений прожитковий мінімум;

3) дітей та молодь, які знаходяться у складній життєвій ситуації у зв'язку з інвалідністю, хворобою, сирітством, безпритульністю, малозабезпеченістю, конфліктами і жорстоким ставленням у сім'ї (Навчальні матеріали Всеукраїнського семінару «Підготовка соціальних працівників до розвитку інтегрованих соціальних послуг в ОТГ», розроблені експертами проекту «ГРОМАДА для ЛЮДИНИ: підвищення компетентності громад для розвитку соціальних послуг», що реалізується Партнерством «Кожній дитині» за підтримки Програми U-LEAD з Європою, 2019, с. 11).

Упровадження інтегрованої системи надання соціальних послуг повинно ґрунтуватися на комплексі основних та робочих принципів, які дозволяють забезпечити якісні управлінські рішення, спрямовані на розвиток соціальних послуг, системність, послідовність та узгодженість дій у процесі їхнього надання.

Нова редакція Закону «Про соціальні послуги» вперше запроваджує підхід класифікації соціальних послуг з метою їх упорядкування та вдосконалення процесу організації, планування та моніторингу. Розкриємо класифікацію соціальних послуг:

Мета послуги: соціальна профілактика (попередження СЖО); соціальна підтримка (подолання СЖО); соціальне обслуговування (мінімізація СЖО).

Тип послуги: прості (не передбачають постійної або комплексної допомоги); комплексні (за участі різних фахівців, систематична допомога); комплексні спеціалізовані (для певних категорій отримувачів); допоміжні (натуральна допомога).

Місце надання: за місцем проживання отримувача (вдома); у приміщенні (стаціонарно або напівстаціонарно); за місцем перебування отримувача (у тому числі на вулиці).

Термін надання: екстрено (кризово) – невідкладно, протягом доби; постійно – не менше 1 разу на місяць протягом більше 1 року; тимчасово – не менше одного разу на місяць протягом до 1 року (Нечосіна О., 2019).

Інтегрована система надання соціальних послуг – це загально визнаний і вискоєфективний підхід до організації надання соціальних послуг і задоволення потреб вразливих категорій населення. Суть такої системи полягає в узгодженні та координуванні функцій і заходів суб'єктів різних рівнів управління (рівень «системи»), які, працюючи синхронно та узгоджено, забезпечують комплексний та економічно ефективний підхід до розв'язання проблемних ситуацій, попередження та/чи усунення соціальних ризиків і вразливості громадянина (рівень «людини»).

Світова практика довела, що успішною та ефективною інтеграція на рівні громад буде лише внаслідок послідовного здійснення чотирьох інтеграційних завдань з формування моделі інтегрованої системи надання соціальних послуг.

1. *Інтеграція врядування* – забезпечення того, що всі компоненти системи створені і працюють. Головне завдання цього кроку полягає у формуванні організаційної структури управління і структурних підрозділів, які мають мандат на реалізацію функцій визначення потреб планування та управління сферою соціального захисту.

2. *Інтегрована стратегія* – процес гармонізації політики та програм, що мають взаємопов'язані цілі. Це загальний концептуальний і адміністративний підхід для організації та реалізації заходів соціального захисту і вертикально – у межах однієї галузі, і горизонтально – у кількох галузях. Стратегічне планування та програмно-цільове бюджетування є основою для розроблення інтегрованої стратегії.

3. *Інтегровані процеси* – визначені або створені під час інтеграції процеси та прийняті правила й процедури їх застосування в процесі організації надання послуг конкретній людині (для прикладу, єдина інформаційна система управління; міжвідомча та міждисциплінарна взаємодія; єдиний формат оцінки потреб; єдина програма підготовки та підвищення кваліфікації кадрів тощо).

4. *Інтегровані технології* (зокрема інтеграція фронт-офісу) застосування тих технологій, які є інструментами інтеграції, наприклад,

широке використання фронт-офісів або так званого «єдиного вікна» для потреби системи соціального захисту й організації надання соціальних послуг суттєво сприяє інтеграції всіх систем і структурних підрозділів громади. Використання технології ведення випадку, оцінки потреб особи чи сім'ї слугує основою взаємодії різних надавачів послуг (Навчальні матеріали Всеукраїнського семінару «Підготовка соціальних працівників до розвитку інтегрованих соціальних послуг в ОТГ», розроблені експертами проекту «ГРОМАДА для ЛЮДИНИ: підвищення компетентності громад для розвитку соціальних послуг», що реалізується Партнерством «Кожній дитині» за підтримки Програми U-LEAD з Європою, 2019, с. 25–26).

Нова редакція Закону України «Про соціальні послуги» визначає перелік базових соціальних послуг, які мають надаватися на рівні громади (районний, міський рівень, ОТГ), за результатами визначення потреб населення в таких послугах. До них належать: 1) догляд удома, денний догляд; 2) підтримане проживання; 3) соціальна адаптація; 4) соціальна інтеграція та реінтеграція; 5) надання притулку; 6) екстрене (кризове) втручання; 7) консультування; 8) соціальний супровід; 9) представництво інтересів; 10) посередництво (медіація); 11) соціальна профілактика; 12) натуральна допомога; 13) фізичний супровід осіб з інвалідністю, які мають порушення опорно-рухового апарату та пересуваються на кріслах колісних, порушення зору; 14) переклад жестовою мовою; 15) догляд та виховання дітей в умовах, наближених до сімейних; 16) супровід під час інклюзивного навчання; 17) інформування (Нечосіна О., 2019).

Для того, щоб дізнатися, які саме послуги потрібні вразливим категоріям населення, проводиться визначення потреб населення в соціальних послугах, тобто збір, узагальнення та аналіз інформації про наявність на території відповідної адміністративно-територіальної одиниці вразливих груп населення, осіб / сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах і не можуть самостійно їх подолати, про їхні потреби в соціальних послугах, на основі результатів яких приймаються управлінські рішення щодо організації надання таких послуг (Закон України «Про соціальні послуги», 2019).

Визначення потреб населення включає вивчення такої інформації (Закон України «Про соціальні послуги», 2019):

- соціально-демографічні данні про вразливі групи населення та осіб, які перебувають у СЖО (кількість осіб з розподілом за статтю, віком, проживання на певній території тощо);
- кількість фактичних і потенційних отримувачів соціальних послуг із розподілом за підгрупами отримувачів, які потребують різних соціальних послуг;
- результати оцінювання потреб сім'ї / особи в соціальних послугах;
- адміністративна, фінансова та інфраструктурна спроможність

громади забезпечити надання соціальних послуг, інформація про надавачів соціальних послуг та їхні можливості тощо (Спільно до нових послуг. Керівництво із впровадження соціальних послуг для сімей з дітьми в громадах, 2021, с. 34–35).

На основі цієї інформації визначаються необхідні соціальні послуги, установлюється пріоритетність заходів, планується впровадження, розвиток і надання послуг, які стають важливою частиною соціального добробуту мешканців громади.

Наявні різні підходи до організації надання послуг вразливим категоріям населення, зокрема: підхід на просування благодійності, на задоволенні потреб, на забезпеченні прав людини, відповідно до зазначеної нижче таблиці (Навчальні матеріали Всеукраїнського семінару «Підготовка соціальних працівників до розвитку інтегрованих соціальних послуг в ОТГ», розроблені експертами проєкту «ГРОМАДА для ЛЮДИНИ: підвищення компетентності громад для розвитку соціальних послуг», що реалізується Партнерством «Кожній дитині» за підтримки Програми U-LEAD з Європою, 2019, с. 19).

Таблиця

**Підходи до організації надання послуг
вразливим категоріям населення**

	Підхід на просування благодійності	Підхід на задоволення потреб	Підхід на забезпечення прав людини
Орієнтований на	вкладання ресурсів для кінцевого результату	наявність ресурсів для досягнення результату	процес для досягнення результату
Концентрує увагу	на зростанні благодійності	на задоволенні потреб	на забезпеченні можливості реалізувати права
Визначає	моральні зобов'язання багатих перед бідними	потребу як достатню підставу для висунення вимог	індивідуальні та групові права як вимоги, що визначають законні моральні обов'язки відповідальних сторін
Розглядає людей	як потерпілих	як об'єкт, на який спрямовуються заходи щодо розвитку	в контексті їхньої здатності вимагати дотримання своїх прав
Стверджує, що	люди заслуговують на допомогу	люди заслуговують на допомогу	люди мають право на допомогу

Ураховуючи сучасні загрози й виклики, майбутні соціальні педагоги та соціальні працівники мають приділяти особливу увагу питанням: 1) соціальної адаптації та примирення внутрішньо переміщених сімей та дітей; 2) сприяння соціалізації та реінтеграції вихованців і випускників інтернатних закладів у спільноту; 3) соціальної допомоги особам, які пережили травму чи втрату, зокрема внаслідок

стихійного лиха або війни; 4) соціальної роботи із сім'ями, у яких є особи, залежні від психоактивних речовин; 5) соціальної підтримки осіб, які живуть з ВІЛ/СНІД; 6) запобігання насильству та жорстокому поводженню з дітьми; 7) соціальної роботи із сім'ями, у яких є особи з інвалідністю; 8) запобігання відмовам від дітей раннього віку та влаштуванню в інтернатні заклади; 9) соціальної підтримки сімей з особами, які перебувають у конфлікті із законом (Соціальна робота з вразливими сім'ями та дітьми, 2017, с. 18–19).

Отже, сучасним досягненням інституціоналізації соціальної роботи є перехід до формування системи надання соціальних послуг для вразливих категорій населення відповідно до ЗУ «Про соціальні послуги», де соціальні послуги визначаються як комплекс заходів з надання допомоги особам, окремим соціальним групам, які перебувають у складних життєвих обставинах і не можуть самостійно їх подолати, з метою розв'язання їхніх життєвих проблем.

У європейському та вітчизняному нормативно-правовому просторі соціальні послуги трактуються в широкому та вузькому значеннях: у широкому – як створення умов для громадян для повноцінного життя в суспільстві, рівних можливостей, не дискримінації; у вузькому – як задоволення потреб індивідуального користувача шляхом надання персональних соціальних послуг, які забезпечують захист від загальних та специфічних ризиків та допомагають подолати складні особисті кризові ситуації та виклики.

Метою соціальної роботи з надання соціальних послуг вразливим категоріям населення є соціальна профілактика (попередження СЖО), соціальна підтримка (подолання СЖО), соціальне обслуговування (мінімізація СЖО).

До переліку базових соціальних послуг, які мають надаватися на рівні громади (районний, міський рівень, ОТГ), належать: 1) догляд удома, денний догляд; 2) підтримане проживання; 3) соціальна адаптація; 4) соціальна інтеграція та реінтеграція; 5) надання притулку; 6) екстрене (кризове) втручання; 7) консультування; 8) соціальний супровід; 9) представництво інтересів; 10) посередництво (медіація); 11) соціальна профілактика; 12) натуральна допомога; 13) фізичний супровід осіб з інвалідністю, які мають порушення опорно-рухового апарату та пересуваються на кріслах колісних, порушення зору; 14) переклад жестовою мовою; 15) догляд та виховання дітей в умовах, наближених до сімейних; 16) супровід під час інклюзивного навчання; 17) інформування.

Основними змістом і технологіями соціальної роботи щодо надання соціальних послуг є вивчення (оцінка) потреб осіб (сімей), які перебувають у складних життєвих обставинах; розроблення індивідуального плану подолання складних життєвих обставин особою (сім'єю); надання послуг з інформування, консультування, представництва інтересів; організація залучення наявних фінансових,

матеріальних та інших можливостей громади для підтримки сімей, дітей, молоді та інших категорій громадян, які перебувають у складних життєвих обставинах; координування вирішення проблемних питань громадян похилого віку, людей з інвалідністю та інших соціально незахищених груп населення; консультивання з питань призначення видів соціальної допомоги, компенсацій, субсидій, пільг, надання соціальних послуг тощо; ведення випадку; підвищення власної професійної компетентності та ін.

Результатом соціальної роботи із вразливими категоріями населення є попередження, мінімізація або подолання складних життєвих обставин для їх успішної соціалізації та інтеграції в суспільство.

Перспективою подальшого дослідження є аналіз діяльності державних та громадських інституцій у сфері надання соціальних послуг вразливим категоріям населення.

Список використаної літератури

1. Тимошенко Н. Історичні передумови виникнення та розвитку професії «соціальний працівник». URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/10601/1/N_Tymoshenko%20IVTRPSR.pdf. **2. Про** схвалення Стратегії подолання бідності: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 16 березня 2016 року № 161-р. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/161-2016-%D1%80>. **3. Особливості** надання медичних та соціальних послуг для вразливих категорій населення з використанням гендерно-чутливого підходу: навч. посіб. / Ярошенко А. О., Варбан М. Ю., Шульга Л. О. та ін.; за заг. ред. Ярошенко А. О. Київ: МБФ «Альянс громадського здоров'я», 2017. 112 с. **4. Соціальна** робота з вразливими сім'ями та дітьми: посібник: у 2-х ч. Ч. I. Сучасні орієнтири та ключові технології / З. П. Кияниця, Ж. В. Петрочко. Київ: ОБНОВА КОМПАНІ, 2017. 256 с. **5. Про** соціальні послуги: Закон України від 17 січня 2019 року № 2671-VIII. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2019. № 18. Ст. 73. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text>. **6. Communication** of General Interest [COM(2007)725]. 2007. Р. 3. **7. Навчальні** матеріали Всеукраїнського семінару «Підготовка соціальних працівників до розвитку інтегрованих соціальних послуг в ОТГ», розроблені експертами проекту «ГРОМАДА для ЛЮДИНИ: підвищення компетентності громад для розвитку соціальних послуг», що реалізується Партнерством «Кожній дитині» за підтримки Програми U-LEAD з Європою. Київ, 2019. 66 с. **8. Brian** Munday. European social services: A map of characteristics and trends. Council of Europe. 2004. URL: https://www.coe.int/t/dg3/socialpolicies/socialrights/source/SocServEumap_en.doc. **9. Нечосіна О.** Функціонування системи соціальних послуг в Україні: короткий опис. Київ, 2019. 16 с. **10. Спільно** до нових послуг. Керівництво із впровадження соціальних послуг для сімей з дітьми в громадах. Ч. 1.

Соціальне планування та розвиток послуг : посібник /
О. Ю. Дащаківська, І. П. Криницька, К. М. Максименко. Київ, 2021. 76 с.

References

- 1. Tymoshenko, N.** Istorychni peredumovy vynyknennia ta rozvytku profesii «sotsialnyi pratsivnyk» [Historical preconditions for the emergence and development of the profession of «social worker»]. Retrieved from https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/10601/1/N_Tymoshenko%20IVTRPSR.pdf [in Ukrainian].
- 2. Pro** skhvalennia Stratehii podolannia bidnosti: Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 16 bereznia 2016 roku № 161-r. [On approval of the Poverty Reduction Strategy: Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine of March 16, 2016 No. 161-r.]. Retrieved from <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/161-2016-%D1%80> [in Ukrainian].
- 3. Yaroshenko, A. O.,** Varban, M. Yu., & Shulha, L. O. (2017). Osoblyvosti nadannia medychnykh ta sotsialnykh posluh dlia vrazlyvykh katehorii naselennia z vykorystanniam genderno-chutlyvoho pidkhodu [Features of providing medical and social services for vulnerable groups using a gender-sensitive approach]. Eds. A. O. Yaroshenko. Kyiv: MBF «Alians hromadskoho zdorovia» [in Ukrainian].
- 4. Kyianytsia, Z. P.,** & Petrochko, Zh. V. (2017). Sotsialna robota z vrazlyvymy simiamy ta ditmy: u 2-kh ch. Ch. I. Suchasni oriientyry ta kliuchovi tekhnolohii [Social work with vulnerable families and children: in 2 parts. Ch. I. Modern guidelines and key technologies]. Kyiv: OBNOVA KOMPANI [in Ukrainian].
- 5. Pro** sotsialni posluhy: Zakon Ukrainy vid 17 sichnia 2019 roku № 2671-VIII [On social services: Law of Ukraine of January 17, 2019 No. 2671-VIII]. (2019). *Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR) – Information of the Verkhovna Rada (VVR), No. 18, Art. 73.* Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text> [in Ukrainian].
- 6. Communication** of General Interest [COM(2007)725]. 2007. P. 3.
- 7. Navchalni** materialy Vseukrainskoho seminaru «Pidhotovka sotsialnykh pratsivnykiv do rozvytku intehrovanykh sotsialnykh posluh v OTH», rozrobleni ekspertamy proiektu «HROMADA dlia LIuDYNY: pidvyshchennia kompetentnosti hromad dlia rozvytku sotsialnykh posluh», shcho realizuietsia Partnerstvom «Kozhnii dytyni» za pidtrymky Prohramy U-LEAD z Yevropoiu [Training materials of the All-Ukrainian seminar «Preparation of social workers for the development of integrated social services in OTG», developed by experts of the project «COMMUNITY for HUMANS: increasing community competence for social services» implemented by the Partnership «Every Child» with the support of U-LEAD with Europe]. (2019). Kyiv [in Ukrainian].
- 8. Brian** Munday. European social services: A map of characteristics and trends. Council of Europe. 2004. Retrieved from https://www.coe.int/t/dg3/socialpolicies/socialrights/source/SocServEumap_en.doc.
- 9. Nechosina, O.** (2019). Funktsionuvannia systemy sotsialnykh posluh v Ukraini: korotkyi opys [Functioning of the social services system in Ukraine: a brief description]. Kyiv [in Ukrainian].
- 10. Dashchakivska, O. Yu.,** Krynytska, I. P., &

Maksymenko, K. M. (2021). Spilno do novykh posluh. Kerivnytstvo iz vprovadzhennia sotsialnykh posluh dlia simei z ditmy v hromadakh. Ch. 1. Sotsialne planuvannia ta rozvytok posluh [Together for new services. Guidelines for the implementation of social services for families with children in communities. Part 1. Social planning and development of services]. Kyiv [in Ukrainian].

Юрків Я. І. Надання соціальних послуг вразливим категоріям населення як вид професійної діяльності соціального працівника

У статті розкрито надання соціальних послуг як вид професійної діяльності соціального працівника, спрямований на соціальну роботу з різними категоріями населення, зокрема вразливими.

Соціальні послуги потрактовано в широкому та вузькому значеннях: у широкому – як створення умов для громадян для повноцінного життя в суспільстві, рівних можливостей, не дискримінації; у вузькому – як задоволення потреб індивідуального користувача шляхом надання персональних соціальних послуг, які забезпечують захист від загальних та специфічних ризиків та допомагають подолати складні особисті кризові ситуації та виклики. Соціальні послуги є ключовими інструментами захисту основних прав та гідності людини.

Науковці і практики визначають перелік послуг із соціальної підтримки вразливих категорій населення та осіб / сімей, які потрапили у СЖО: соціальні послуги з підтримки дітей та сімей з дітьми / молоді; соціальні послуги альтернативного догляду дітей, дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування; соціальні послуги з підтримки та обслуговування осіб похилого віку; послуги з інтеграції та реабілітації осіб з інвалідністю; послуги для осіб, які потребують адаптації, інтеграції (реінтеграції); послуги для осіб, які потребують екстреного та кризового втручання.

Метою соціальної роботи з надання соціальних послуг вразливим категоріям населення є соціальна профілактика (попередження СЖО), соціальна підтримка (подолання СЖО), соціальне обслуговування (мінімізація СЖО).

Відповідно метою соціальної роботи із вразливими категоріями населення є попередження, мінімізація або подолання складних життєвих обставин для їх успішної соціалізації та інтеграції в суспільство.

Ключові слова: вразливі категорії населення, соціальний працівник, соціальні послуги, професійна діяльність.

Юрків Я. І. Предоставление социальных услуг уязвимым категориям населения как вид профессиональной деятельности социального работника

В статье раскрыто предоставление социальных услуг как вид профессиональной деятельности социального работника, направленный

на социальную работу с различными категориями населения, в том числе уязвимыми.

Социальные услуги трактованы в широком и узком значениях: в широком – как создание условий для граждан для полноценной жизни в обществе, равных возможностей, не дискриминации; в узком – как удовлетворение потребностей индивидуального пользователя путем предоставления персональных социальных услуг, обеспечивающих защиту от общих и специфических рисков и помогающих преодолеть сложные личные кризисные ситуации и вызовы. Социальные услуги являются ключевыми инструментами защиты прав и достоинства человека.

Ученые и практики определяют перечень услуг по социальной поддержке уязвимых категорий населения и лиц/семей, попавших в СЖО: социальные услуги по поддержке детей и семей с детьми/молодежью; социальные услуги альтернативного ухода за детьми, детьми-сиротами и детьми, лишенными родительской опеки; социальные услуги по поддержке и обслуживанию пожилых людей; услуги по интеграции и реабилитации лиц с инвалидностью; услуги для лиц, нуждающихся в адаптации, интеграции (реинтеграции); услуги для лиц, нуждающихся в экстренном и кризисном вмешательстве.

Целью социальной работы по предоставлению социальных услуг уязвимым категориям населения является социальная профилактика (предупреждение СЖО), социальная поддержка (преодоление СЖО), социальное обслуживание (минимизация СЖО).

Соответственно целью социальной работы с уязвимыми категориями населения является предупреждение, минимизация или преодоление сложных жизненных обстоятельств для их успешной социализации и интеграции в общество.

Ключевые слова: уязвимые категории населения, социальные работники, социальные услуги, профессиональная деятельность.

Yurkiv Ya. Provision of Social Services to Vulnerable Categories of the Population as a Type of Professional Activity of a Social Worker

Social services are interpreted in a broad and narrow sense: in a broad sense – as creating conditions for citizens for a full life in society, equal opportunities, non-discrimination; in the narrow – as meeting the needs of the individual user by providing personal social services that provide protection against general and specific risks and help to overcome complex personal crises and challenges. Social services are key tools for protecting fundamental human rights and dignity.

The article reveals the provision of social services as a type of professional activity of a social worker aimed at social work with various categories of the population, including the vulnerable.

Researchers and practitioners determine the list of social support services for vulnerable groups and individuals / families who have been

included in the SJO: social services to support children and families with children / youth; social services of alternative care for children, orphans and children deprived of parental care; social services for the support and care of the elderly; integration and rehabilitation services for people with disabilities; services for people in need of adaptation, integration (reintegration); services for people in need of emergency and crisis intervention.

The purpose of social work to provide social services to vulnerable groups is social prevention (prevention of SJO), social support (overcoming SJO), social services (minimization of SJO).

Accordingly, the purpose of social work with vulnerable groups is to prevent, minimize or overcome difficult life circumstances for their successful socialization and integration into society.

Key words: vulnerable categories of the population, social worker, social services, professional activity.

Стаття надійшла до редакції 19.01.2022 р.

Прийнято до друку 28.02.2022 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Харченко С. Я.

РОЗВИТОК ІНКЛЮЗІЇ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

УДК 159.973

DOI: 10.12958/2227-2844-2022-1(349)-2-192-201

Бровченко Анастасія Камілівна,

кандидат психологічних наук, доцент,
старший викладач кафедри корекційної освіти
та спеціальної психології КЗ «Харківська
гуманітарно-педагогічна академія»,
м. Харків, Україна.
brovch.anastasiia@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2208-296X>

Кондратенко Валентина Олександрівна,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри корекційної освіти та спеціальної психології
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»,
м. Харків, Україна.
kafedra.korect@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9866-7804>

Пехарєва Альона Станіславівна,

кандидат психологічних наук, старший викладач
кафедри корекційної освіти та спеціальної психології
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»,
м. Харків, Україна.
alalenaaluona@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1836-4158>

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Одним із суттєвих факторів, які визначають вибір певної професії молодою людиною, є її рівень інтелекту, а також здібності та схильності, що також пов'язані з рівнем інтелектуального розвитку. Звичайно, слід зазначити, що для кожної професії існують свої критичні параметри інтелекту, які визначають рівень успішності людини у виконанні професійних обов'язків. До того ж, саме певний рівень інтелекту дозволяє молодій людині критично оцінювати власні можливості щодо оволодіння необхідними уміннями в професійній діяльності та співвідносити їх з вимогами професії.

Професійне самовизначення саме по собі вимагає високої інтелектуальної активності. Дослідники зазначають, що процес цей

повинен відбуватися свідомо та вільно, незалежно від того, чи маємо ми справу з випускником звичайної школи, або школи корекційної, тобто, з учнем, що має порушення інтелектуального розвитку. Слід погодитися з тим, що підлітки з порушеннями інтелекту так само, як і всі їх однолітки, повинні визначатися з власним професійним шляхом самостійно, а не приймати некритично вибір батьків або педагогів. І дорослі люди мають їм допомогти з цим вільним вибором.

В останні десятиліття в західноєвропейській, американській і вітчизняній спеціальній педагогіці спостерігаються прогресивні зміни в уявленнях про межі можливостей соціальної реабілітації, отримання освіти та професійних можливостей осіб з порушеннями інтелектуального розвитку. З'являються нові аспекти осмислення проблеми входження даної категорії осіб у соціум як повноправних його членів. Вони свідчать про те, що при грамотній організації психолого-педагогічного супроводу й соціальної підтримки спостерігається позитивна динаміка їх розвитку та адаптації, а як слідство – самореалізація в рамках доступної професії.

Взагалі проблема професійної орієнтації та самовизначення підлітків є цілком усвідомленою у сучасній науці і достатньо розробленою. Але розробленість ця стосується в основному дітей та юнацтва з нормотиповим розвитком. Суттєвий вклад у розробку питань профорієнтації внесли і фізіологи (В. Бехтерев, В. Небиліцин), і психологи (І. Кон, Л. Божович, С. Рубінштейн, В. Ядов), і, звичайно, педагоги (В. Поляков, С. Батишев та ін.). Сучасна педагогіка, педагогічна психологія та психологія праці також приділяють велику увагу розробці нових підходів до розуміння явищ вибору професійного шляху підростаючими поколіннями та професійної самореалізації молоді, а також шляхів керування цими процесами. Професійне самовизначення розглядається як складова загального процесу самовизначення особистості (К. Абульханова-Славська, В. Бондарев, В. Сафін, Д. Фельдштейн та ін.). Також воно вивчається в контексті засвоєння соціальних ролей у процесі соціалізації, що розкривалося у працях Є. Клімова, І. Кона, Т. Кудрявцева. Питаннями вибору професії старшокласниками займалися Є. Борисова, Л. Кравчук, С. Сидоренко та ін.

Але, незважаючи на безперервний інтерес до завжди актуальної проблеми пошуку молоддю свого місця у світі, в педагогічній психології дослідження по питанням професійного самовизначення осіб з порушеннями інтелекту нечисленні (Г. Дульнев, Л. Мирський, О. Акімова, О. Пашинова, Є. Ланіна). У вітчизняній (українській) спеціальній педагогіці та психології майже не зустрічаються роботи, присвячені саме проблемам самовизначення підлітків у майбутніх професійних шляхах. В більшості випадків цікавість дослідників концентрується на практичних моментах профорієнтації та трудового виховання і навчання. Серед небагатьох робіт з цієї проблеми слід відмітити праці Ю. Бистрової (Бистрова, 2012).

На жаль, проблема професійного самовизначення осіб зі зниженим інтелектом полягає не тільки в пасивності учнів та неумінні їх розібратися з власними бажаннями та здібностями, а й у тому, що ця свобода вибору і сам вибір їм часто не надається в силу цілого ряду суб'єктивних та об'єктивних причин. Суб'єктивними причинами можна вважати відсутність віри батьків та педагогів в те, що дитина здатна опанувати таку складну життєву задачу, яку важко вирішити навіть нормотиповим старшокласникам, а до об'єктивних відносяться відсутність необхідної різноманітності закладів професійної освіти для осіб з порушеннями інтелекту та складність організації профорієнтаційної роботи з даною категорією учнів.

Але навіть створення сприятливих умов для процесу професійного самовизначення, що саме по собі достатньо складно в умовах навчання та виховання дітей з порушеннями інтелекту, буває достатньо, щоб випускник корекційної школи замислився про власне майбутнє і спробував його спланувати, тобто проявив хоч найменшу ініціативу у виборі професійного шляху. А це надалі буде, звичайно, здійснюватися з допомогою та під керівництвом педагогів, фахівців та батьків.

Виходячи з означених питань, метою даної статті є осмислення основних особливостей професійного самовизначення підлітків з порушеннями інтелекту, найбільш впливових факторів його формування та окреслення деяких задач цілеспрямованого впливу на цей процес.

Однією з проблем, що ускладнює вивчення професійного самовизначення підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку є відсутність навіть адекватних меті діагностичних методик. Жодна з профорієнтаційних методик або методик, спрямованих на визначення сформованості професійної ідентичності, не тільки не відповідає інтелектуальним особливостям досліджуваних учнів, а й не враховує діапазону професій, з якими вони можуть бути знайомі і якими здатні опанувати. Звичайно, цей факт почасти гальмував дослідження у означеному колі питань. Хоча початкові кроки у напрямку вирішення проблеми все ж робляться.

Сфера можливостей трудової діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями є, з одного боку, відносно обмеженою, але і достатньо широкою для того, щоб надавати можливість для вибору найоптимальнішого варіанту майбутньої професії. Причому зміст професійної освіти таких осіб повинен відповідати їх потребам, схильностям та інтересам (Бровченко & Хижняк & Джаббарова, 2021). Хоча, як стверджують деякі дослідники, особливості інтелектуального розвитку таких учнів не дозволяють ставити питання про абсолютно вільний вибір професії самими учнями, чого очікують від нормотипових старшокласників. Первинний відбір найбільш доступних учням з порушеннями інтелекту професій ґрунтовно та ретельно проводиться педагогами спеціальних шкіл, а також достатньо підготовленими та обізнаними у цьому питанні батьками.

Сучасні дослідження дозволяють виявити та описати динаміку професійних нахилів учнів з інтелектуальними порушеннями, що навчаються у спеціальних школах. Корекційні педагоги стверджують, що учні з порушеннями інтелектуального розвитку опановують трудовими навичками на оптимальному рівні на 7–8 роках навчання. Приблизно в цьому віці діти починають замислюватися про своє місце в соціумі, про майбутнє, яке передбачає певну трудову діяльність, вибір професійного шляху. Життя ставить перед ними нові складні завдання, що визначають їх психосоціальний розвиток. А це в свою чергу значно змінює особливості взаємодії з оточуючими людьми, орієнтуючи підлітків на спілкування з дорослими, педагогами та батьками, у них виникає потреба обговорення життєвих перспектив, в тому числі професійних. Але найчастіше ця потреба гостро постає у проблемних ситуаціях, які викликають у дітей особливу тривогу (Копылова & Лашина, 2006).

У старших класах школи відбувається також стрибок у розвитку інтелекту, підлітки набувають здібності мислити логічно та робити певні висновки щодо власних виборів та вчинків. Великий відсоток старшокласників з неускладненими порушеннями інтелекту набувають впевненості та цілеспрямованості у доступній їм сфері практичної діяльності, здатні проявити наполегливість у спрямуванні до обраної мети. Розвиток емоційно-вольової сфери дозволяє учням корекційних шкіл адекватно переживати власні успіхи та невдачі (Емельянова & Яковлева, 2020).

У процесі навчання та виховання учнів спеціальної школи їх дефекти психофізичного розвитку частково коректуються та піддаються деякій компенсації, що, звичайно, впливає на рівень їх працездатності та здібності до професійного самовизначення.

Вважається, що учні з порушеннями інтелектуального розвитку не здатні досягти настільки високого рівня професійного самовизначення, який би дозволив їм адекватно оцінити власні здібності і можливості та обрати самостійно найбільш оптимальний рід майбутньої трудової діяльності, але при цьому їм доступне розуміння і усвідомлення необхідності праці в своєму житті і присутнє бажання працювати та бути корисними членами суспільства.

Одним із найбільш значущих факторів при виборі професії підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку є вплив на цей вибір педагогів, вихователів та інших дорослих людей, що супроводжує профорієнтаційну роботу з цією категорією учнів (Бондар, 2016). Деякий відсоток дітей з інтелектуальними порушеннями схиляється до професії власних батьків або до суміжних, якщо батьківська є для них занадто складною, ще задовго до часів, коли це питання стає актуальним. Достатньо велика кількість учнів з інтелектуальними порушеннями визначаються у виборі майбутньої професії в старших класах школи, в процесі профорієнтаційної роботи. Але є і такі, які не визначаються у виборі зовсім, приймаючи як даність ті варіанти, які пропонує освітній

заклад.

Для учнів з порушеннями інтелектуального розвитку характерними є низька працездатність, низька здатність до саморегуляції, що проявляється у небажанні долати найменші труднощі та прагнути самовдосконалення, швидка втомлюваність від будь яких зусиль. Особливо це проявляється у підлітків з плинними захворюваннями нервової системи і складними дефектами, що супроводжуються зниженням зору і слуху, а також порушеннями опорно-рухового апарату (Мерсіянова, 2012). Але, при певній специфіці психіки дітей з порушеннями інтелекту, як і при нормальному розвитку, їх професійне самовизначення залежить від віку.

У молодшому підлітковому віці, наприклад, їм притаманне широке коло професійних інтересів, вони бажали б бачити себе у майбутньому бізнесменами, поліцейськими, лікарями, вчителями тощо. Це пояснюється їх низькою критичністю та важкістю у визначенні власних здібностей до виконання певних професійних обов'язків, незнанням вимог до професіонала, недостатнім життєвим досвідом (Пашинова, 2018).

Часто уявлення про професію, яку обирають підлітки з порушеннями інтелекту, носять у них суто практичний характер і пов'язані зі змістом трудового навчання у школі, з уже наявними у них трудовими навичками. Але все одно вони можуть мріяти про явно недоступні для них професії, що пред'являють підвищені вимоги до інтелекту, уважності, вольових зусиль та виваженої обережності, якими вони не можуть опанувати через особливості власного психофізичного розвитку. Також недоступними для цієї групи осіб слід вважати професії, які вимагають і певного рівня фізичного здоров'я та витримки, що могли б привести до швидкого виснаження та погіршення вже існуючих хвороб. І тільки в старших класах школи учні починають надавати перевагу тим професіям, яким реально можуть навчитися і в яких здатні досягти успіху та певної самореалізації. Це говорить про те, що самооцінка таких дітей, будучи суттєво завищеною в молодшому віці, стає більш адекватною до кінця шкільного навчання (Емельянова & Яковлева, 2020).

Хоча, з іншого боку, можна було б припустити, що система професійної освіти та взагалі працевлаштування у сучасній людській культурі (не тільки вітчизняної) просто не здатна пропонувати щось по силам особам з порушеннями інтелекту, але саме у тій сфері, яка для них є цікавою. Наприклад, дівчинка з розумовою відсталістю, яка мріє стати вихователем, взагалі-то здатна впоратися з деякими функціями догляду за дітьми, що може бути врахованим при визначенні її професійного шляху. А хлопець, якому до вподоби професія водія, здатен опанувати керівництвом деякої простої господарської техніки. Дитина, що пишається роботою свого батька – електрика, може засвоїти прості види робіт з електроприладами і бути достатньо обережною у роботі з ними.

Ще однією проблемою в професійному самовизначенні підлітків та

юнаків з інтелектуальними порушеннями є їх професійна стійкість. Дослідження К. Турчинської показали, що її рівень у осіб з порушеннями інтелекту значно нижче, ніж у нормотипових учнів професійних училищ. Це проявляється в тому, що вони занадто часто змінюють місце роботи та рід діяльності (Турчинская, 1986). Однією з причин цього явища автор вказує недостатність та низьку якість профорієнтаційної та виховної роботи з такими учнями, до якої треба знаходити особливі підходи в корекційних закладах освіти.

Перш за все треба звернути увагу на інтереси зростаючої особистості, які визначають формування професійної спрямованості та виникнення певних настанов на розвиток професійно важливих якостей. Інтереси спонукають учнів до активної діяльності, підвищують працездатність та сприяють підвищенню старанності у навчанні.

Також в дослідженнях К. Турчинської розкриті особливості прояву професійної мотивації учнів з порушеннями інтелектуального розвитку в різні вікові періоди. Виявлено, що молодшим підліткам до приблизно восьмого класу важко мотивувати власний інтерес до тієї або іншої професії (Турчинская, 1986). А описані мотиви є або ситуативними, пов'язаними із зовнішньою привабливістю діяльності, або розпливчасті та протирічні. У великій кількості старшокласників в корекційних школах професійні інтереси недостатньо сформовані, неусвідомлені та нестійкі.

До речі, схожі тенденції спостерігаються і у підлітків та юнаків з нормальним інтелектом, що останніми роками все більш відсувають у майбутнє своє професійне самовизначення, навіть стоячи на порозі вибору закладу вищої освіти. Вже нікого не дивує і навіть вважається нормальним отримання декількох професійних освіт паралельно, або у зрілому віці. Але що стосується підлітків з порушеннями інтелекту, така розтягнутість у професійному самовизначенні та його нестійкість проявляється більш гостро.

Робота з формування професійної спрямованості та власне профорієнтація починаються з сім'ї, де батьки приділяють велике значення плануванню майбутнього своїх дітей та їх соціалізації, а також достатньо адекватно оцінюють реальні їх можливості. Хоча частіше батьки в цих питаннях також потребують певної консультативної допомоги.

Згідно з проаналізованими дослідженнями, в профорієнтаційній роботі головною метою корекційних педагогів та психологів, що працюють з означеною категорією осіб, повинне стати виявлення основних здібностей вихованців з інтелектуальними порушеннями, тих сфер діяльності, які є для них найбільш успішними, та спрямування саме в цей бік їх інтересів, одночасно визначаючи найбільш реалістичні напрямки професійної самореалізації, підтримуючи і підкріплюючи успіх, вселяючи віру в себе, в свою корисність для суспільства і в реальність отримання задоволення від улюбленої праці. Одним із завдань на шляху до мети в цьому випадку стає створення надійних та валідних

методик дослідження професійних інтересів, професійної мотивації та самовизначення підлітків з порушеннями інтелекту.

Список використаної літератури

1. Бистрова Ю. О. Корекційна робота з формування професійного самовизначення учнів з порушеннями психофізичного розвитку. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2012. №2 (4). С. 121–128. **2. Бондар В. І.** Дидактичні функції професійно-трудового навчання осіб з інтелектуальними порушеннями та умови їх реалізації. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2016. Вип. 8. С. 46–52. **3. Бровченко А. К.,** Хижняк М. В., Джаббарова Л. В. Мотиваційні фактори професійного самовизначення осіб з порушеннями інтелекту. *Вісник Львівського університету. Серія: Психологічні науки*. 2021. № 9. С. 50–57. **4. Емельянова И. Д.,** Яковлева И. В. Развитие у школьников с интеллектуальной недостаточностью готовности к профессиональному самоопределению. *Известия ВГПУ. Педагогические науки*. 2020. №4 (289). С. 15–21. **5. Копылова Т. Г.,** Лашина О. Л. Система профориентационной работы в коррекционной школе VIII вида. *Дефектология*. 2006. №5. С. 75–78. **6. Мерсіянова Г. М.** Професійно-трудове навчання у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для розумово відсталих дітей : посібник. Київ : Педагогічна думка, 2012. 80 с. **7. Пашинова О. В.** Особенности профессионального самоопределения и профессиональных предпочтений школьников с интеллектуальными нарушениями. *Педагогический ИМИДЖ*. 2018. № 3 (40). С. 86–98. **8. Турчинская К. М.** Профориентация во вспомогательной школе. Киев : Радянська школа, 1986. 126 с.

References

1. Bystrova, Yu. O. (2012). Korektsiina robota z formuvannia profesiinoho samovyznachennia uchniv z porushenniamy psykhofizychnoho rozvytku [Corrective work on the formation of professional self-determination of students with mental and physical disabilities]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriiia «Pedahohika i psykhohohiia» – Bulletin of the Alfred Nobel University of Dnepropetrovsk. Series: Pedagogy and Psychology*, 2 (4), 121-128 [in Ukrainian]. **2. Bondar, V. I.** (2016). Dydaktychni funktsii profesiino-trudovoho navchannia osib z intelektualnymy porushenniamy ta umovy yikh realizatsiic [Didactic functions of vocational training of persons with intellectual disabilities and conditions of their implementation]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky) – Current issues of correctional education (pedagogical sciences)*, 8, 46-52 [in Ukrainian]. **3. Brovchenko, A. K.,** Khyzhniak, M. V., & Dzhabbarova, L. V. (2021). Motyvatsiini faktory profesiinoho samovyznachennia osib z porushenniamy intelektu [Motyvatsiini faktory profesiinoho samovyznachennia osib z porushenniamy intelektu]. *Visnyk Lvivskoho*

universytetu. Seriiia psykholohichni nauky – Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriiia: Psykholohichni nauky, 9, 50-57 [in Ukrainian]. **4. Emel'yanova, I. D., & Yakovleva, I. V.** (2020). Razvitie u shkol'nikov s intellektual'noj nedostatochnost'yu gotovnosti k professional'nomu samoopredeleniyu [Development of schoolchildren with intellectual insufficiency of readiness for professional self-determination]. *Izvestiya VGPU. Pedagogicheskie nauki – News of VGPU. Pedagogical sciences, 4 (289), 15-21 [in Ukrainian].* **5. Kopylova, T. G., & Lashina, O. L.** (2006). Sistema proforientacionnoj raboty v korrekcionnoj shkole VIII vida [The system of career guidance work in the correctional school of the VIII type]. *Defektologiya – Defectology, 5, 75-78 [in Russian].* **6. Mersiianova, H. M.** (2012). Profesiino-trudove navchannia u spetsialnykh zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh dlia rozumovo vidstalykh ditei [Vocational training in special secondary schools for mentally retarded children]. Kyiv: Pedagogichna dumka [in Ukrainian]. **7. Pashinova, O. V.** (2018). Osobennosti professional'nogo samoopredeleniya i professional'nyh predpochtenij shkol'nikov s intellektual'nymi narusheniyami [Features of professional self-determination and professional preferences of schoolchildren with intellectual disabilities]. *Pedagogicheskij IMIDZH – Pedagogical IMAGE, 3 (40), 86-98 [in Russian].* **8. Turchinskaya, K. M.** (1986). Proforientaciya vo vspomogatel'noj shkole [Vocational guidance in the auxiliary school]. Kiev: Radianska shkola [in Russian].

Бровченко А. К., Кондратенко В. О., Пехарева А. С. Проблема професійного самовизначення підлітків з інтелектуальними порушеннями

У статті аналізується проблема професійного самовизначення підлітків з інтелектуальними порушеннями, що має найбільшу актуальність у старших класах школи. Авторами описані особливості вибору професійного шляху учнями корекційної школи, складності та проблеми, які виникають в процесі профорієнтаційної роботи та під час трудового навчання і виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Описані також деякі психологічні особливості учнів корекційних шкіл, що безпосередньо впливають на процеси професійного самовизначення, суттєво ускладнюючи їх. Відзначено, що проблеми визначаються не тільки специфікою мотиваційної, вольової та, звичайно, інтелектуальної сфери означеної категорії осіб, а й об'єктивними причинами, які обумовлені інерційністю суспільства у вирішенні поставлених завдань. Складності вивчення проблеми починається з відсутності достатньо надійних та інформативних методик дослідження професійних інтересів учнів з порушеннями інтелекту, їх готовності вибирати професію самостійно та саме рівня професійного самовизначення. У статті відзначається, що дослідженню професійного самовизначення осіб з інтелектуальними порушеннями у вітчизняній науці майже не приділяється увага, інтерес педагогів та психологів концентрується на практичних питаннях профорієнтації і трудового

навчання, внутрішні психологічні процеси, що відбуваються при виборі старшокласником професії, при цьому вивчаються недостатньо повно і глибоко. Авторами відзначається, що успішне вирішення питань трудової адаптації осіб з порушеннями інтелекту та набуття ними самостійно вибраної та приємної професії, що співвідноситься з їх власними інтересами, обумовлюється повним і всебічним аналізом особистості учнів, їх інтересів, внутрішніх спонукань та мотивів, а надалі спрямуванням їх трудової активності у визначеному напрямку.

Ключові слова: професійне самовизначення підлітків з інтелектуальними порушеннями, профорієнтація, трудове навчання дітей з інтелектуальними порушеннями, вибір професії у підлітковому віці.

Бровченко А. К., Кондратенко В. А., Пехарева А. С. Проблема професійного самоопределення подростков с интеллектуальными нарушениями

В статье анализируется проблема професійного самоопределення подростков с интеллектуальными нарушениями, что приобретает особую актуальность в старших классах школы. Авторами описаны особенности выбора професійного пути учащимися коррекционной школы, сложности и проблемы, возникающие в процессе профориентационной работы и во время трудового обучения и воспитания детей с нарушениями интеллектуального развития. Описаны также некоторые психологические особенности учащихся коррекционных школ, оказывающих непосредственное влияние на процессы професійного самоопределення, существенно усложняя их. Отмечено, что проблемы определяются не только спецификой мотивационной, волевой и интеллектуальной сферы данной категории лиц, но и объективными причинами, которые обусловлены инерционностью общества в решении поставленных задач. Трудности изучения проблемы начинаются с отсутствия достаточно надежных и информативных методик исследования професійных интересов учащихся с нарушениями интеллекта, их готовности выбирать профессию самостоятельно и уровня професійного самоопределення. В статье отмечается, что исследованию професійного самоопределення лиц с интеллектуальными нарушениями в отечественной науке почти не уделяется внимание, интерес педагогов и психологов концентрируется на практических вопросах профориентации и трудового обучения, внутренние психологические процессы, происходящие в процессе выбора старшекласником професии, при этом изучаются недостаточно полно и глибоко. Авторами отмечается, что успешное решение вопросов трудовой адаптации лиц с нарушениями интеллекта и приобретение ими самостоятельно избранной професии, соотносимой с их собственными интересами, обуславливается полным и всесторонним анализом личности учащихся, их интересов, внутренних побуждений и мотивов, а

в дальнейшем направлении их трудовой активности в определенном направлении.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение подростков с интеллектуальными нарушениями, профориентация, трудовое обучение детей с интеллектуальными нарушениями, выбор профессии в подростковом возрасте.

Brovchenko A., Kondratenko V., Piekharieva A. The Problem of Professional Self-determination of Adolescents with Intellectual Disabilities

The article analyzes the problem of professional self-determination of adolescents with intellectual disabilities, which is of particular relevance in high school. The authors describe the features of the choice of a professional path by students of a correctional school, the difficulties and problems that arise in the process of career guidance and during labor training and education of children with intellectual disabilities. Some psychological characteristics of students of correctional schools are also described, which have a direct impact on the processes of professional self-determination, significantly complicating them. It is noted that the problems are determined not only by the specifics of the motivational, volitional and, of course, the intellectual sphere of this category of people, but also by objective reasons, which are due to the inertia of society in solving the tasks. Difficulties in studying the problem begin with the lack of sufficiently reliable and informative methods for studying the professional interests of students with intellectual disabilities, their willingness to choose a profession on their own and the level of professional self-determination. The article notes that almost no attention is paid to the study of professional self-determination of persons with intellectual disabilities in domestic science, the interest of teachers and psychologists is concentrated on practical issues of vocational guidance and labor training, internal psychological processes occurring in the process of choosing a profession by a high school student, while being studied insufficiently and deep. The authors note that the successful solution of the issues of labor adaptation of persons with intellectual disabilities and the acquisition by them of their own chosen profession, correlated with their own interests, is determined by a complete and comprehensive analysis of the personality of students, their interests, internal motives and motives, and in the future, the direction of their labor activity in a certain direction.

Key words: professional self-determination of adolescents with intellectual disabilities, career guidance, labor education of children with intellectual disabilities, choice of profession in adolescence.

Стаття надійшла до редакції 08.01.2022 р.

Прийнято до друку 28.02.2022 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Проскурняк О. І.

УДК 378.091.12:005.336.5-056.2/3

DOI: 10.12958/2227-2844-2022-1(349)-2-202-211

Кулешова Вікторія Володимирівна,

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри освітніх технологій та охорони праці навчально-наукового професійно-педагогічного інституту Української інженерно-педагогічної академії, м. Бахмут, Україна.

vika12rada@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3559-6388>

Мальована Вікторія Володимирівна,

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри освітніх технологій та охорони праці навчально-наукового професійно-педагогічного інституту Української інженерно-педагогічної академії, м. Бахмут, Україна.

malovana@uipa.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0002-3134-504X>

Самойлова Ірина Володимирівна,

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри корекційної освіти та спеціальної психології КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, м. Харків, Україна.

irin71samoylova@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1933-525X>

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

На сьогодні перед закладом вищої освіти головною метою є підготовка висококваліфікованих фахівців, які повинні мати науковий кругозір і вміти орієнтуватися в теоретичних та прикладних питаннях інклюзивної освіти, здатних до професійного самовдосконалення та мобільності в сучасних умовах розвитку суспільства, бути творчою особистістю, відповідальною, здатною до самореалізації й адаптації в нових умовах тому державою визнається провідна роль асистента вчителя у досягненні цілей системи освіти, а отже, висуваються нові вимоги до особистості сучасного педагога, його професійної компетентності, що особливо актуально в контексті розвитку окремого напрямку освіти – інклюзивної освіти.

Розбудова інклюзивної освітньої системи потребує розвиток професійної компетентності у підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю, які приймають активну участь в організації

освітнього простору і забезпеченні ефективного функціонування інклюзивного освітнього середовища на основі формування професійної здатності виконувати функції асистента вчителя, тьютора й визначати індивідуальну освітню траєкторію дитини з особливими освітніми потребами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що проблема організації та впливу інклюзивного освітнього середовища на процес навчання дітей з особливими освітніми потребами, висвітлюється в наукових працях вітчизняних вчених, а саме: С. Дерябо, Є. Клімов, В. Лебедев, В. Орлов, В. Панов, В. Рубцов, Н. Селіванова, В. Слободчиков, С. Тарасов, В. Ясвін та ін. (створення різних концептуально-структурних моделей освітнього середовища); А. Колупаєва, Г. Нікуліна, Л. Сердюк, П. Таланчук та ін. (наукове обґрунтування концептуальних засад навчання осіб з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі); Н. Борисова, Е. Данілавічюте, А. Колупасва, Н. Компанець, С. Литовченко, М. Малофеев, Л. Шипіцина та ін. (дослідження проблем взаємодії фахівців психолого-педагогічного профілю в межах інклюзивного освітнього середовища).

Мета статті: теоретично обґрунтувати особливості професійної підготовки здобувачів освіти до фахової діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Нині в Україні відбувається зміщення акцентів соціальної політики держави стосовно інвалідів у бік формування суспільної свідомості щодо сприйняття їх як рівних членів суспільства та необхідності створення для цих громадян умов для повноцінного життя, у тому числі здобуття освіти (Зярянюк, 2015).

Як свідчить практика запровадження інклюзії в Україні, саме вчителі є ключовою ланкою в навчально-виховному процесі, а рівень їхньої готовності до професійної діяльності в умовах інклюзії повинен відповідати сучасним вимогам суспільства.

А. Колупаєва розглядає готовність до педагогічної діяльності як результат позитивного ставлення до професії, що визначається системою мотивів до цієї діяльності. Про сформованість готовності до професійної діяльності свідчать такі ознаки: позитивне ставлення до педагогічної діяльності; професійно-педагогічна спрямованість особистості; наявність психолого-педагогічних здібностей; система психолого-педагогічних знань, умінь і навичок; моральні риси особистості; самостійність і творчість у розв'язанні професійних завдань (Колупаєва, 2015).

Розглянемо зміст головних понять з досліджуваної проблеми у науковій та спеціально-педагогічній літературі.

Інклюзивна освіта – це спільне навчання та виховання дітей з обмеженими можливостями здоров'я та дітей, які не мають таких обмежень (Колупаєва, 2014).

Інклюзивне навчання – це гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання. Навчання, якщо це необхідно, відбувається за індивідуальним навчальним планом, забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом.

Інклюзивна освіта представляє собою спеціально організований освітній процес, який забезпечує дитині з особливими потребами навчання в середовищі однолітків в загальноосвітньому навчальному закладі за стандартними програмами з урахуванням його особливих освітніх потреб. Головним завданням інклюзивної освіти дітей з обмеженими можливостями є отримання освітнього і соціального досвіду разом з однолітками.

З англійської *inclusion*; французької *inclusif*; латинської мови *include* – поняття інклюзії визначається як процес активного включення в суспільні стосунки всіх громадян, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, культурних, мовних, національних та інших особливостей (Бондарь & Синьова, 2011).

Інклюзивна освіта базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання. Інклюзивну освіту, як систему освітніх послуг, має забезпечувати інклюзивна школа. Це такий заклад освіти, який адаптує навчальні програми та плани, фізичне середовище, методи та форми навчання, використовує наявні в громаді ресурси, залучає батьків, фахівців для надання спеціальних послуг відповідно до потреб конкретної дитини, забезпечує сприятливий клімат в освітньому середовищі.

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання (Кавун & Ворон, 2007), що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах закладу загальної середньої освіти.

В інклюзивному навчанні використовується низка педагогічних технологій, що враховують індивідуальні особливості учнів. Майбутні фахівці повинні вміти на високому професійному рівні проводити комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини та забезпечувати системне супроводження дітей з особливими освітніми потребами.

На думку українських науковців, таких як А. Колупаєва, П. Таланчук О. Таранченко та ін., визначають що інклюзивна форма навчання передбачає реалізацію в шкільній системі гнучких механізмів залучення дітей з особливими потребами і стратегій взаємодії з ними як інших дітей, так і педагогів.

У підготовці майбутніх педагогів, а також асистента вчителя, основними принципами інклюзивного освітнього середовища є:

- принцип дотримання рівних прав на здобуття освіти;

- принцип толерантного ставлення до кожної дитини, визнання її цінності, незалежно від особливостей чи відмінностей, недопущення дискримінації;

- принцип верховенства інтересів дитини;

- принцип раннього втручання;

- принцип особистісно зорієнтованого освітнього процесу;

- принцип надання підтримки та супроводу у процесі навчання;

- принцип права батьків на вибір закладу освіти та участь у процесі навчання;

- принцип фахової співпраці та соціальної взаємодії.

У більшості випадків дітям просто необхідне доступне викладання, що потребує використання різних методів, які відповідають індивідуальним вимогам, здібностям та особливостям розвитку (Ілляшенко, 2009). Увага зосереджується на соціалізації дітей цієї категорії та якості навчання. Діти з особливими потребами стають частиною нашого життя, вони включаються в загальноосвітні школи, оточення, спільноти. До них ставляться як до рівних і як таких, що заслуговують на повагу і сприйняття їх такими, як вони є.

У світовій практиці існує чимало прикладів успішного функціонування інклюзивних шкіл. Однак, досі немає єдиного усталеного алгоритму, як саме можна зробити всі школи інклюзивними.

Інклюзія була успішною, потрібно працювати над створенням відповідного освітнього клімату й сукупності практичних підходів (Колупаєва, 2010). Йдеться, насамперед, про:

- розвиток позитивного ставлення (до ідеї інклюзії; дітей з особливими освітніми потребами та можливостей їхнього розвитку і навчання тощо);

- політику і лідерство, спрямовані на надання підтримки (на рівні держави, органів освіти, громади, навчального закладу);

- процеси, що відбуваються у школах і класах, які ґрунтуються на практичній діяльності, підтвердженій результатами досліджень (використання перевірених технологій і методів);

- залучення громади (якнайширше використання її ресурсів та залучення до діяльності навчального закладу); залучення громади до діяльності шкіл надзвичайно важливе для досягнення успіху інклюзивною освітою;

- змістовну рефлексію (постійний моніторинг власної професійної діяльності);

- відповідне навчання й ресурси (прийняття як необхідність постійне фахове зростання; адекватне використання ресурсів на користь усіх дітей класу/закладу);

- гнучку навчальну програму і викладання (застосування адаптацій та модифікацій; диференційоване викладання).

Аналіз законодавчих та нормативно-правових документів засвідчив, що політика сучасної України щодо дітей з порушеннями психофізичного розвитку як міноритарної групи, що потребує реабілітації та інтеграції, характеризується максимальним залученням держави до системного вирішення проблем, однак механізми реалізації цього процесу нині активно відпрацьовуються.

У своїх дослідженнях І. Іванова, Л. Борщевська, Л. Зіброва відмічають, що хоча сім'я є основним середовищем розвитку і формування особистості дитини, але це не означає, що воно не єдине, дитина з особливими освітніми потребами потребує також спілкування з іншими членами суспільства, тому вона не повинна бути тільки лише серед домашнього оточення.

У наукових дослідженнях Н. Макаренко, Л. Никонова, І. Єрмакової зазначають не лише особливості інклюзивної освіти, а також наведено приклади застосування її в закладах дошкільної освіти, загальноосвітніх школах, закладах вищої освіти.

Організацію навчального та корекційно-виховного процесу в інклюзивному класі забезпечують два педагогічних працівники: вчитель та асистент вчителя. Основне завдання асистента вчителя – допомога вчителю в забезпеченні особистісно зорієнтованого, індивідуального підходу в освітньому процесі, зокрема у створенні індивідуальної програми розвитку для дитини з особливими освітніми потребами.

Вчені наголошують, що процес підготовки майбутнього асистента вчителя до формування його систематизованої сукупності знань, умінь і навичок, тісно поєднаний з розвитком професійної компетентності. Педагогу, який здійснює власну професійну діяльність в умовах інклюзивної освіти, відводиться важлива роль, тому що він не просто має здійснювати на високому рівні освітній процес, формувати у дитини з особливими освітніми потребами комплекс необхідних компетентностей, а й надавати допомогу у соціальній адаптації, встановленні контактів із навколишнім світом, оточуючими людьми.

На підставі дослідження визначено склад ключових компетентностей, як необхідних у процесі підготовки майбутнього асистента вчителя: професійна педагогічна компетентність, соціально-громадянська, загально-культурна, мовно-комунікативна, психологічно-фасилітативна, підприємницька та інформаційно-цифрова компетентність.

Розглянемо більш детально, а саме:

– професійно-педагогічна компетентність – обізнаність із новітніми науково обґрунтованими діагностичними технологіями розвитку та навчання дітей з особливими освітніми потребами, уміння застосовувати технології комплексної оцінки розвитку дитини; уміння ідентифікувати потреби її сильні та слабкі сторони; визначення індивідуальних додаткових послуг, необхідних для її освітньої інклюзії;

здатність до ефективної командної роботи; сприяння академічному, соціальному і емоційному розвитку учнів з особливими освітніми потребами;

– соціально-громадянська компетентність: знання сутності інклюзивного навчання; усвідомлення його значущості в розбудові освітньої системи на демократичних засадах; уміння визначати проблемні питання у соціокультурній, професійній сферах життєдіяльності людини та віднаходити шляхи їх вирішення, навички ефективної та конструктивної участі в реформуванні системи національної освіти;

– загальнокультурна компетентність – усвідомлення та визнання соціокультурного розмаїття; власної національної ідентичності як підґрунтя для розбудови системи національної освіти;

– мовно-комунікативна компетентність – володіння системними знаннями про норми і типи педагогічного спілкування у процесі організації колективної та індивідуальної діяльності, уміння вислуховувати, відстоювати власну позицію використовуючи різні прийоми розміркувань та аргументації, розвиненість культури професійного спілкування здатність досягати педагогічних результатів засобами продуктивної комунікативної взаємодії; володіння ефективними вербальними і невербальними засобами комунікації, уміння реагувати на різноманітні комунікативні потреби учнів, батьків та інших фахівців;

– психологічно-фасилітативна компетентність – здатність до емпатії, володіння навичками ефективної взаємодії із фахівцями та сім'єю дитини з особливими освітніми потребами, здатність до виконання лідерських та фасилітативних функцій;

– підприємницька компетентність – здатність трансформувати та реалізовувати психолого-педагогічні новації у сфері освіти дітей з особливими освітніми потребами;

– інформаційно-цифрова компетентність – знання та вміння використовувати сучасні інформаційні технології корекційно-розвивального спрямування, здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства.

Отже актуальність підготовки майбутнього асистента вчителя до роботи з дітьми з особливими потребами не викликає жодних сумнівів. Сучасний педагог повинен мати високий рівень фахової, методичної й психологічної готовності виконувати розширений спектр професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Таким чином, проведений огляд наукових досліджень дозволяє стверджувати, що, незважаючи на наявність значного наукового матеріалу в цій галузі, актуальною залишається проблема розроблення і теоретичного обґрунтування методологічних засад підготовки учителів

початкової школи до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти, що є перспективним напрямом нашого дослідження і потребує подальшого вивчення та впровадження в системі вищої педагогічної освіти.

Список використаної літератури

1. Заярнюк О. В. Інклюзивна освіта в Україні: проблеми та шляхи їх вирішення. *Наук. вісн. Міжнар. гуманіт. ун-ту: зб. наук. пр.* Одеса, 2015. Вип. 11. С. 190–193. **2. Дефектологічний** словник : навчальний посібник / за ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова. К. : «МП Леся», 2011. 528 с. **3. Кавун Ю.,** Ворон М. Інклюзивна освіта. *Дефектолог.* 2007. № 5. С. 4–11. **4. Ілляшенко Т.** Інтеграція дітей з освітніми потребами у загально-освітньому навчальному закладі. *Психолог.* 2009. № 10. С. 14–18. **5. Колупаєва А.,** Савчук Л. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. Вид. доповн. та перероб. К. : Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 274 с. **6. Колупаєва А.,** Таранченко О. Освітньо-професійна програма підвищення кваліфікації працівників інклюзивно-ресурсних центрів. *Особлива дитина: навчання і виховання.* 2019. №1. С. 20–29. **7. Засенко В.,** Колупаєва 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.

References

1. Zaiarniuk, O. V. (2015). Inkluzivna osvita v Ukraini: problemy ta shliakhy yikh vyrishennia [Inclusive education in Ukraine: problems and ways to solve them]. *Nauk. visn. Mizhnar. humanit. un-tu – Scientific Bulletin of the International Humanities University, 11*, 190-193. Odesa [in Ukrainian]. **2. Bondar, V. I., & Synov, V. M.** (2011). Defektolohichnyi slovnyk [Defectological dictionary]. K.: «MP Lesia» [in Ukrainian]. **3. Kavun, Yu., & Voron, M.** (2007). Inkluzivna osvita [Inclusive education]. *Defektolog – Defectologist, 5*, 4-11 [in Ukrainian]. **4. Illiashenko, T.** (2009). Intehratsiia ditei z osvithnomy potrebamy u zahalno-osvitnomu navchalnomu zakladi [Integration of children with educational needs in a general educational institution]. *Psykholog – Psychologist, 10*, 14-18 [in Ukrainian]. **5. Kolupaieva, A. A., & Savchuk, L. O.** (2011). Dity z osoblyvymy osvithnomy potrebamy ta orhanizatsiia yikh navchannia [Children with special educational needs and organization of their education]. Vyd. dopov. ta pererob. K.: Vydavnycha hrupa «ATOPOL» [in Ukrainian]. **6. Kolupaeva, A., & Taranchenko, O.** (2019). Educational and professional training program for employees of inclusive resource centers [Children with special needs: priority directions of the state policy of Ukraine in the field of education, social protection and health care]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia – Special child: education and upbringing, 1*, 18-26 [in Ukrainian]. **7. Zasenka, V., & Kolupaieva, A.** (2014). Dity z osoblyvymy potrebamy: priorytetni napriamy derzhavnoi polityky Ukrainy v haluzi osvity, sotsialnoho

zakhystu y okhorony zdorovia [Children with special needs: priority directions of the state policy of Ukraine in the field of education, social protection and health care]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia – Special child: education and upbringing*, 3, 20-29 [in Ukrainian].

Кулешова В. В., Мальована В. В., Самойлова І. В. Професійна підготовка асистента вчителя до роботи в умовах інклюзивної освіти

Стаття присвячена проблемі професійної підготовки майбутніх асистента вчителя з до роботи в умовах інклюзивної освіти. Нами встановлено роль професійної діяльності асистента вчителя в умовах інклюзивної освіти. Проведено аналіз наукових поглядів на визначення феномену готовності асистента вчителя до професійної діяльності, та впливу інклюзивного освітнього середовища на процес навчання дітей з особливими освітніми потребами. З'ясовано, що сформованість готовності до професійної діяльності свідчать такі ознаки: позитивне ставлення до педагогічної діяльності; професійно-педагогічна спрямованість особистості; наявність психолого-педагогічних здібностей; система психолого-педагогічних знань, умінь і навичок; моральні риси особистості; самостійність і творчість у розв'язанні професійних завдань. У статті нами зазначено, що майбутній педагог, який здійснює власну професійну діяльність в умовах інклюзивної освіти, відводиться важлива роль, тому що він не просто має здійснювати на високому рівні освітній процес, формувати у дитини з особливими освітніми потребами комплекс необхідних компетентностей, а й надавати допомогу у соціальній адаптації, встановленні контактів із навколишнім світом, оточуючими людьми. Визначено сутність поняття та структуру готовності асистента вчителя до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Зазначається, що професійна підготовка майбутнього асистента вчителя роботи з дітьми з особливими потребами є надзвичайно актуальною проблемою в умовах сьогодення. Визначено сутність поняття та структуру готовності вчителів до професійної діяльності в умовах інклюзії. Доведено, що сукупність професійної педагогічної соціально-громадянської, загально-культурної, мовно-комунікативної, психологічно-фасилітативної, підприємницької та інформаційно-цифрової компетентності дає змогу здійснювати на високому рівні педагогічну діяльність у сфері інклюзивної освіти й усвідомлювати самого себе в професії.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, професійні компетентності.

Кулешова В. В., Малеваная В. В., Самойлова І. В. Профессиональная подготовка ассистента учителя к работе в условиях инклюзивного образования

Статья посвящена проблеме профессиональной подготовки будущих ассистента учителя к работе в условиях инклюзивного

образования. Нами установлена роль профессиональной деятельности учителя ассистента в условиях инклюзивного образования. Проведен анализ научных взглядов на определение феномена готовности ассистента учителя к профессиональной деятельности и влияния инклюзивной образовательной среды на процесс обучения детей с особыми образовательными потребностями. Установлено, что сформированность готовности к профессиональной деятельности свидетельствуют следующие признаки: положительное отношение к педагогической деятельности; профессионально-педагогическая направленность личности; наличие психолого-педагогических способностей; система психолого-педагогических знаний, умений и навыков; нравственные черты личности; самостоятельность и творчество в решении профессиональных задач. В статье нами отмечено, что будущий педагог, осуществляющий собственную профессиональную деятельность в условиях инклюзивного образования, отводится немаловажная роль, потому что он не просто должен осуществлять на высоком уровне образовательный процесс, формировать у ребенка с особыми образовательными потребностями комплекс необходимых компетентностей, но и предоставлять помощь в социальной адаптации, установлении контактов с окружающим миром, окружающими людьми. Определены сущность понятия и структура готовности ассистента учителя к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. Отмечается, что профессиональная подготовка будущего ассистента учителя работы с детьми с особыми потребностями является актуальной проблемой в условиях настоящего. Определены сущность понятия и структура готовности учителей к профессиональной деятельности в условиях инклюзии. Доказано, что совокупность профессиональной педагогической социально-гражданской, общекультурной, языково-коммуникативной, психологически-фасилитативной, предпринимательской и информационно-цифровой компетентности позволяет осуществлять на высоком уровне педагогическую деятельность в сфере инклюзивного образования и осознавать себя в профессии.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, профессиональные компетентности.

Kuleshova V., Malovana V., Samoilova I. Professional Training of a Teacher Assistant to Work in an Inclusive Education

The article is devoted to the problem of professional training of future teacher assistants to work in an inclusive education. We have established the role of the professional activity of a teacher's assistant in the conditions of inclusive education. An analysis of scientific views on determining the phenomenon of readiness of a teacher's assistant for professional activities, and the impact of an inclusive educational environment on the learning

process of children with special educational needs. It was found that the formation of readiness for professional activity is evidenced by the following signs: a positive attitude to teaching; professional and pedagogical orientation of the individual; availability of psychological and pedagogical abilities; system of psychological and pedagogical knowledge, skills and abilities; moral personality traits; independence and creativity in solving professional problems. In the article we noted that the future teacher, who carries out his own professional activity in an inclusive education, plays an important role, because he must not only carry out a high level of educational process, form a child with special educational needs a set of necessary competencies, but also provide assistance in social adaptation, establishing contacts with the outside world, people around. The essence of the concept and the structure of the teacher's assistant's readiness for professional activity in the conditions of inclusive education are determined. It is noted that the professional training of the future assistant teacher of work with children with special needs is an extremely important issue in today's conditions. The essence of the concept and the structure of teachers' readiness for professional activity in the conditions of inclusion are determined.

It is proved that the combination of professional pedagogical socio-civic, general cultural, language-communicative, psychological-facilitative, entrepreneurial and information-digital competence allows to carry out high-level pedagogical activity in the field of inclusive education and self-awareness in the profession.

Key words: inclusion, inclusive education, children with special educational needs, professional competencies.

Стаття надійшла до редакції 28.01.2022 р.

Прийнято до друку 28.02.2022 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Проскурняк О. І.

УДК 376.37.04::379.8

DOI: 10.12958/2227-2844-2022-1(349)-2-212-220

Потамошнєва Олена Миколаївна,

викладач кафедри корекційної освіти та спеціальної педагогіки

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»,

м. Харків, Україна.

big_d1@rambler.ru

<https://orcid.org/0000-0002-6974-4214>

РОБОТА З ФОРМУВАННЯ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ П РІВНЯ В УМОВАХ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Багатство словникового запасу дитини корелює з його загальним розвитком і є підґрунтям для його подальшого зростання. Упродовж дошкільного дитинства словник дитини наповнюється, удосконалюється, якісно та кількісно змінюється. Тяжкі порушення мовлення, до яких відноситься і загальне недорозвинення мовлення, не дозволяють дитині у нормативні терміни опанувати повноцінним словниковим запасом, що гальмує її розвиток. Тому пошуки нових, удосконалення існуючих методів та прийомів роботи з формування словника дітей із ЗНМ лишається актуальним.

Аналіз літератури з теми дослідження демонструє невсучаючий інтерес до цього питання. Проблема розвитку словникового запасу дітей дошкільного віку досліджувалася такими вітчизняними та зарубіжними науковцями, як Л. Виготський, А. Богуш, Н. Гавриш, О. Коваленко, К. Крутій, А. Маркова, С. Русова, Є. Тихєєва, В. Сухомлинський та ін. Питання формування лексичного боку мовлення в умовах порушеного розвитку розглядали такі науковці, як Є. Данілавічюте, Н. Жукова, Ю. Рібцун, М. Савченко, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофіменко, Т. Філічова та ін..

Одним із найбільш ефективних напрямів лексичної роботи є збагачення словника на основі залучення дітей до дослідницької діяльності. Так, Є. Тихєєва писала: «...скільки цінного матеріалу проходить повз свідомість дитини, не збагачуючи кола її уявлень, без впливу на розвиток мовлення тільки тому, що на цей матеріал організовано не звертається увага дітей» (Тихєєва, 1981, с. 68).

Однак, у дошкільних закладах така робота не є систематичною, тому проблема формування словникового запасу дошкільників у процесі дослідницької діяльності залишається актуальною.

Розвиток словника дитини дошкільного віку забезпечує формування не тільки лексичної будови мовлення, словниковий запас тісно пов'язаний з формуванням інших компонентів мовленнєвого

розвитку (граматичної, фонетичної будови, розвитком зв'язного мовлення) та процесом становлення вищих психічних функцій, зокрема, мислення. Таким чином, розвиток словника дитини дошкільного віку відіграє важливу роль у процесі загального розвитку. Несформованість словника у дошкільників із ЗНМ II рівня породжує ряд проблем у мовленнєвій компетентності дітей:

- порушення комунікативної діяльності;
- порушення фонетичної та граматичної нормативності власних висловлювань;
- порушення всіх видів зв'язного мовлення (монологічного, діалогічного).

А. Богуш виділяє три основні етапи лексичної роботи в освітньому процесі дітей дошкільного віку (Богуш, 2015):

1. Збагачення кількісного складу лексики. Це завдання передбачає ознайомлення дітей з новими поняттями, явищами, ознайомлення дошкільників з багатозначними словами, введення всіх значень цих слів в активний словник.

2. Збагачення якісного складу словникового запасу. Вправляти дітей у розумінні та засвоєнні значення слів, смислових відтінків. Дуже важливим етапом роботи з цього напрямку є оволодіння дитиною здатністю до узагальнення. Також слід знайомити дітей з антонімами, синонімами, близькими за значеннями словами, вчити свідомо використовувати їх у власному мовленні.

3. Активізація словника. Вправляння дітей у навичках практичного застосування набутих знань у власних мовленнєвих висловлюваннях. Наголошуємо, що активізація слів у мовленні дитини відбувається за рахунок систематичної практичної роботи з уточнення значення та закріплення способів їх застосування у висловлюваннях та зв'язному мовленні.

Таким чином, реалізація завдань словникової роботи у закладі дошкільної освіти представляє собою певну тріаду – збагачення, уточнення, активізація.

Збагачення та актуалізація словникового запасу у дітей з загальним недорозвиненням мовлення вирішує не лише завдання мовленнєвого розвитку, а сприяє формуванню компетентностей, передбачених Державним стандартом дошкільної освіти: сенсорно-пізнавальної, математичної, художньо-продуктивної, соціальної, ігрової.

Слід зазначити, що процес формування словникового запасу у дітей з типовим мовленнєвим розвитком дуже кропіткий і складний, якщо в дитини діагностовано порушення мовлення, цей процес ускладнюється і вимагає від педагога не тільки систематичної, цілеспрямованої роботи на виконання конкретних завдань, а в першу чергу – стимуляції мотиваційного інтересу у дитини.

Характерними труднощами у процесі актуалізації словника у дітей з ЗНМ є: неповноцінність розумових операцій, обмежений об'єм

лексичного запасу, недостатня активність та вмотивованість до пошуку нових слів або синонімів, не сформованість синтагматичних та парадигматичних зв'язків лексичної системи (Трофименко, 2015).

Слід зауважити, що робота з формування словника дітей дошкільного віку із ЗНМ повинна будуватися з урахуванням вікових, індивідуальних та специфічних особливостей дитини дошкільного віку та типу провідної діяльності. Це надає нам розуміння, що будь яка корекційно-розвивальна робота з дошкільниками буде максимально ефективною, якщо буде реалізовуватись з урахуванням їх інтересів та потреб.

Важливим засобом ефективного педагогічного впливу визнано дослідницьку діяльність, поступово вона входить і в площину корекційно-розвивальної роботи. Дослідницька діяльність дитини – специфічна форма організації освітнього процесу, основна мета якої – навчальна. Таким чином, вважаємо, що унікальність дослідницької діяльності в освітньому процесі дітей дошкільного віку полягає в тому, що вона одночасно поєднує в собі навчальні завдання і враховує тип провідної діяльності, робить процес навчання дошкільника цікавим, зрозумілим, урізноманітнює його та сприяє формуванню мотиваційного компонента навчання у дітей дошкільного віку.

Формування словника у дітей середнього дошкільного віку в першу чергу передбачає розширення словника та вправлення дітей у застосуванні у власному мовленні слів, що позначають предмет, його якості, дії, стани, почуття. Це завдання тісно перекликається з завданнями дослідницької діяльності дошкільників. Саме залучення дитини дошкільного віку із ЗНМ II рівня до дослідницької діяльності допомагає реалізувати завдання збагачення та уточнення словникового запасу, тому реалізуючи у практичній роботі ці завдання, педагог водночас удосконалює словниковий запас дитини.

Зміни у підходах організації корекційно-розвивального простору, впровадження в практику роботи закладів дошкільної освіти досягнень передового педагогічного досвіду, інновацій, надає можливість не тільки урізноманітнити, а удосконалити процес навчання та розвитку дитини дошкільного віку. На увагу педагогів заслуговує дослідницька діяльність, яка широко представлена в нормативних документах, якими послуговується дошкільна освіта.

Важливо зазначити, що в середні ХХ століття відомий психолінгвіст О. Шахнарович сформулював механізм становлення мовлення, наголошуючи на тому, що воно формується лише за умови активної діяльності дитини в предметному полі та мовленнєвій дійсності, це створює оптимальні умови для узагальнення мовних явищ, які стають підґрунтям до формування «прихованих правил застосування слів» (Тарасун, 2004, с. 43). Це положення стає ідеологічним підґрунтям нашої роботи.

У Базовому компоненті дошкільної освіти дослідницька діяльність виокремлюється в декількох інваріативних складниках стандарту дошкільної освіти. Так, освітній напрям «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі» виокремлює дослідницьку компетентність, як «здатність дитини використовувати власну сенсорну систему в процесі дослідницької діяльності. Результатом є наявність пізнавальної мотивації, ...дослідницьких знань, набутих дитиною умінь і навичок, пізнавальний досвід, що накопичується і використовується в різних видах дитячої діяльності» (Базовий компонент дошкільної освіти, с. 10).

В освітньому напрямі «Дитина в природному довкіллі» визначається природно-екологічна компетентність, як «здатність дитини до доцільної поведінки», підкреслюється, що формується вона у просторі багатьох видів діяльності, дослідницька з яких посідає важливе місце (Базовий компонент дошкільної освіти, с. 12). В освітньому напрямі «Мовлення дитини» у ланці сформованість знань визначаються наслідки результатів дослідницької діяльності, як «знання ознак, якостей, властивостей предметів, явищ та подій». У ланці сформовані навички визначається вміння розповідати «за результатами спостережень, планує, пояснює свої дії», «висловлює оцінні судження стосовно різних явищ» (Базовий компонент дошкільної освіти, с. 19).

Отже, дослідницька діяльність – це специфічна людська діяльність, яка регулюється свідомістю й активністю особистості, яка направлена на збагачення новими знаннями та новим досвідом. Діти дошкільного віку дуже спостережливі. Спостерігаючи навколишній світ, вони роблять свої висновки, встановлюють причинно-наслідкові зв'язки. Введення, кожен раз, нового об'єкта для спостереження та вивчення, сприяє розширенню словника дітей. Кожне слово має лексичне значення, що виявляється у здатності позначати реальну дійсність. Засвоєння лексичного значення нового для дитини слова відбувається у певній послідовності. Спочатку виокремлюються найбільш характерні якості та властивості предмета, на основі узагальнення яких формується цілісний образ того що сприймається. Цей образ фіксується у пам'яті, тобто формується уявлення про предмет, і далі це уявлення пов'язується із словом. Тому основою словникової роботи є чуттєвий досвід дитини, процеси відчуття і сприймання. Це зумовлює необхідність залучення дітей до активної діяльності з обстеження предметів, виділення їх характерних ознак і властивостей. Інтерес і бажання щодо здійснення такої діяльності визначаються наочно-дійовим типом мислення, притаманним дітям раннього і дошкільного віку. Діти намагаються зрозуміти оточуючий світ шляхом спостереження експериментування. Саме природна допитливість дітей обумовлює їх навчання, є важливим стимулом розвитку мовлення.

Залучення дітей до дослідницької діяльності може здійснюватися як у повсякденному житті (під час прогулянок, праці в природі тощо), так і на спеціально організованих заняттях.

Систематичне й планомірне залучення дошкільників до дослідницької діяльності спонукає їх до активного пізнання світу, сприяє формуванню в них певних способів сприймання (вміння спостерігати розглядати, розглядати і обстежувати предмети) забезпечує розвиток пізнавальних процесів (мислення, уяви, пам'яті, уваги), створює сприятливі умови для мовленнєвого розвитку дітей. Збагачення словникового запасу дозволяє дитині у ході дослідницької діяльності не лише спостерігати природні явища, а й фіксувати у своїй пам'яті чітко сформульовані словесно оформлені, чітко оформлені результати дослідів.

Важливою для нашої роботи якістю дослідницької діяльності є те, що її можливо використовувати в роботі з будь-якого рівня розвитку пізнавальних та мовленнєвих можливостей дитини. Високий рівень вмотивованості дитини дослідженнями, емоційна значущість дій для дитини, повторюваність робить цей вид діяльності привабливим для розвиткової та корекційно-розвиткової роботи.

Одним з ефективних прийомів дослідницької діяльності є проблемне навчання з використанням екскурсій, коли дитина систематично включається педагогом в пошук нових ситуацій, які з часом все більше і більше ускладнюються. Одним із способів введення в педагогічну діяльність дослідницької діяльності є метод спостережень на екскурсіях та в інший спосіб, експериментування, який має величезний розвиваючий потенціал, так як дає дітям реальні уявлення про різні сторони досліджуваного об'єкта, про його взаємини з іншими об'єктами та оточенням. Експериментування наскрізне проходить через всі сфери дитячого життя. Дитяче експериментування удосконалює та ускладнює інші види діяльності, вмотивовує до розвитку – спостережливості, формує та уточнює словник дитини.

В нашій роботі алгоритм організації дослідницької діяльності по розвитку словникового запасу визначали наступним чином: дитина спільно з дорослим вчиться бачити і виділяти проблему, визначати мету діяльності, вирішувати проблему, аналізувати об'єкт або явище, виділяти суттєві ознаки і зв'язки, зіставляти різні фактори, висувати гіпотези, пропозиції, відбирати засоби та матеріали для самостійної діяльності, здійснювати спостереження в межах екскурсій, експерименти під керівництвом педагога або батьків (іноді багаторазово), робити висновок.

В процесі екскурсії йде збагачення пам'яті дитини, активізуються її розумові процеси, оскільки постійно виникає необхідність здійснювати операції аналізу і синтезу, порівняння та класифікації, узагальнення. Діти знайомляться з тотожними, протилежними та близькими зв'язками, переданими порівняльними оборотами, образними виразами і узагальнюючими словами. Вчать усвідомлено включати в своє мовлення нові слова. У процесі знайомства з властивостями предметів і явищ розвивається словник, необхідність давати звіт про побачене, формулювати виявлені закономірності і висновки. Отже, дослідницька

діяльність допомагає пізнати та вивчити предмет або явище, щоб зафіксувати образ у пам'яті, тобто сформувати уявлення про предмет, і далі це уявлення пов'язати зі словом. Тому основою словникової роботи є чуттєвий досвід дитини, процеси відчуття і сприймання. Окрім того, у процесі експериментування, спостереження розвиваються навички міжособистісного спілкування і співпраці: вміння домовлятися, відстоювати свою думку, міркувати в діалозі з іншими дітьми, вміння слухати один одного, прислухатися до думки інших.

Використання дослідницької діяльності в роботі з дітьми із ЗНМ II рівня створює у дітей позитивну мотивацію в різних видах діяльності, сприяє підвищенню рівня самооцінки, дозволяє варіювати методи і прийоми навчання з урахуванням індивідуальних особливостей дітей із ЗНМ, забезпечує успішність формування мовленнєвої та пізнавальної активності у дітей.

Дослідження стану сформованості словникового запасу дітей із ЗНМ II рівня дозволило нам визначити певні особливості:

1. Пасивний та активний словник дітей сформований недостатньо.
2. Спостерігаються значні розбіжності об'єму активного і пасивного словника.
3. Діти мають труднощі у визначенні дій, істотних ознак предмета, явища.
4. Мають труднощі при визначенні синонімів, підборі слів з протилежним значенням.
5. Процеси словотворення на початковому етапі формування.

Задля визначення впливу дослідницької діяльності, на прикладі екскурсій, на розвиток словникового запасу дітей із ЗНМ II рівня нами були розроблена серія екскурсій у природу (ліс, парк, луг). Діти експериментальної групи разом зі дітьми контрольної групи отримували весь комплекс освітніх послуг ДЗО. Додатково, з експериментальною групою, було проведені визначені екскурсії з урахуванням всіх організаційних та дидактичних принципів до даного виду роботи. Нами були визначені тематика та план екскурсій, завдання. Запропонований комплекс екскурсій, завдань з використанням дослідницької діяльності був спрямований на вирішення наступних завдань: вправлення у використанні слів різного рівня узагальнення, вправлення у словотворенні іменників, прикметників, дієслів, вправлення в утворенні похідних та непохідних форм дієслова, вправлення в доборі та використанні у власному мовленні слів синонімів, антонімів, багатозначних слів.

За результатами проведеної роботи нами було зафіксовано підвищення рівня сформованості словникового запасу дітей експериментальної групи за усіма показниками і критеріями крім навичок словотворення. Посилаючись на дослідження вітчизняних науковців, можна зазначити, що це процес тривалий і операції з мовними

одинацями та їх структурними компонентами краще відпрацьовується на логопедичних заняттях.

Найбільш вагомі зміни були зафіксовані в стані активного словника, у дітей контрольної групи таких зрушень не спостерігалось, що може свідчити про ефективність використання дослідницької діяльності в процесі розвитку словникового запасу дошкільників із ЗНМ II рівня.

Отже, дослідницька діяльність, на прикладі проведення екскурсій, довела свою ефективність в розширенні та уточненні пасивного та активного словникового запасу дітей із ЗНМ II рівня, проте має незначний вплив на систему словотворення. Все це дає змогу нам стверджувати, що дослідницька діяльність може бути допоміжним засобом в комплексній корекційній роботі.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Перспективи й подальші розвідки полягають у підборі та випробуванні інших видів дослідницької діяльності в процесі розвитку словникового запасу дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення II рівня.

Список використаної літератури

1. Базовий компонент дошкільної освіти : (Нова редакція) / авт. кол.: А. М. Богуш (наук. кер.) та ін. Київ, 2012. 26 с. **2. Богуш А. М.** Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах : підручник. Київ : Видавничий дім «Слово», 2015. 704 с. **3. Тарасун В. В.** Логодидактика : навчальний посібник для вищих навчальних закладів. Київ : Видавництво Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 2004. 348 с. **4. Тихеева Е. И.** Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) : пособие для восп. детского сада. М. : Просвещение, 1981. 159 с. **5. Трофименко Л. І.** Корекційна робота з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення : навч.-метод. посібн. Київ, 2015. 157 с.

References

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity [The basic component of preschool education]: (Nova redaktsiia) / avt. kol.: A. M. Bohush (nauk. ker.) ta in. (2012). Kyiv [in Ukrainian]. **2. Bohush, A. M.** (2015). Doshkilna lnhvodydaktyka: Teoriia i metodyka navchannia ditei ridnoi movy v doshkilnykh navchalnykh zakladakh [Preschool linguistic didactics: theory and methods of teaching native language children in preschool educational institutions]. Kyiv: Vydavnychiy dim «Slovo» [in Ukrainian]. **3. Tarasun, V. V.** (2004). Lohodydaktyka [Logodidactics]. Kyiv: Vydavnytstvo Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian]. **4. Tiheeva, E. I.** (1981). Razvitie rechi detej (rannego i doshkol'nogo vozrasta) [Development of speech of children

(early and preschool age)]. M.: Prosveshchenie [in Russian].
5. Trofymenko L. I. (2015). Korektsiina robota z rozvytku movlennia ditei serdnoho doshkilnoho viku iz zahalnym nedorozvytkom movlennia [Corrective work on speech development of children of preschool age with general speech underdevelopment]. Kyiv [in Ukrainian].

Потамошнієва О. М. Робота з формування словникового запасу у дітей дошкільного віку із ЗНМ II рівня в умовах дослідницької діяльності

В статті визначені напрями та особливості формування словника у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення II рівня. Розкрито сутність реалізації дослідницької діяльності в закладах дошкільної освіти та доцільність її використання в роботі з формування словникового запасу дітей із загальним недорозвиненням мовлення II рівня. Надано опис стану сформованості словникового запасу дітей із ЗНМ II рівня. Представлені результати експериментального дослідження, яке доводить ефективність використання дослідницької діяльності в роботі з дітьми з порушеннями мовлення.

Ключові слова: загальне недорозвинення мовлення, словниковий запас, дослідницька діяльність.

Потамошнієва Е. Н. Работа по формированию словарного запаса детей дошкольного возраста с ОНР II уровня в условиях исследовательской деятельности

В статье определены направления и особенности формирования словаря у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня. Раскрыта сущность реализации исследовательской деятельности в учреждениях дошкольного образования и целесообразность его использования в работе по формированию словарного запаса детей с общим недоразвитием речи II уровня. Представлено описание состояния сформированности словарного запаса детей с ОНР II уровня. Представлены результаты экспериментального исследования, доказывающего эффективность использования исследовательской деятельности в работе с детьми с нарушениями речи.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, словарный запас, исследовательская деятельность.

Potamoshnieva O. Work on the Formation of Vocabulary in Preschool Children with GSU II Level in Terms of Research Activities

The article identifies the directions and features of vocabulary formation in preschool children with general speech underdevelopment of the second level. The essence of realization of research activity in preschool educational establishments and expediency of its use in work on formation of vocabulary of children with the general underdevelopment of speech of the II level is opened. A description of the state of vocabulary formation of children with

GSU II level is given. The results of experimental research are presented, which proves the effectiveness of the use of research activities in working with children with speech disorders.

Key words: general speech underdevelopment, vocabulary, research activity.

Стаття надійшла до редакції 12.01.2022 р.

Прийнято до друку 28.02.2022 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Проскурняк О. І.

УДК 376-056.264: [159.9.018:7.021.34 – 026.773(045)]

DOI: 10.12958/2227-2844-2022-1(349)-2-221-229

Проскурняк Олена Ігорівна,

доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри корекційної освіти та спеціальної психології
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»,
м. Харків, Україна.
ponolena.2008@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8909-3834>

Гльченко Оксана Валеріївна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри корекційної освіти та спеціальної психології
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»,
м. Харків, Україна.
kafedra.korect@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5964-8237>

Кондратенко Валентина Олександрівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри корекційної освіти та спеціальної психології
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»,
м. Харків, Україна.
kafedra.korect@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9866-7804>

**ПІСОЧНА ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ
НЕВПЕВНЕНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ**

Останнім часом актуалізуються питання соціалізації й адаптації дітей з особливими освітніми потребами, їх інклюзивного навчання, зокрема й дітей з порушеннями мовлення. Як відомо, такі діти мають труднощі у комунікативній діяльності, формування якої у них відбувається із ускладненнями, що викликає прояви невпевненості у поведінці.

Проблеми дітей із загальним недорозвитком мовлення, пов'язані з ними труднощі в навчанні в даний час особливо актуальні. Постійно невпевнені в собі, неуважні, діти потребують додаткової уваги та колекційного впливу. Пісочна терапія є одним з засобів, що використовується у корекційно-розвитковій роботі з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення.

Гра з піском – одне з улюблених занять дітей. Однак, гра з піском – непросте заняття. Це багато нових емоцій та розвиваючих ігор. Дитина сама тягнеться до піску, і варто лише надати цьому творчу складову, і звичайного копання в піску трансформується у навчальний процес.

Головна перевага пісочної терапії полягає в тому, що дитина може просто і цікаво побудувати цілий світ, відчуваючи себе творцем цього світу.

Дітям з проблемами мовлення набагато легше засвоювати уроки за допомогою деяких видів пісочної терапії. Діти із задоволенням ліплять букви, буквосполучення, слова. Труднощі з мовленням у дітей молодшого шкільного віку долаються легше, оскільки структура піску впливає на відчутні та кінестетичні центри, які з'єднуються з півкулями головного мозку, що відповідають за мовленнєву діяльність. Іншим видом пісочної терапії буде побудова певної історії, створеної на піску, де дитина може побудувати різні сюжети. Такі вправи підходять для дітей старшого віку. Так вони вчаться переказувати, а процес є захоплюючим для них, адже описувати ситуацію, фігури, які створили, весело та цікаво.

Вивченням проблем, що стосуються невпевненості дитини приділяли увагу такі видатні вітчизняні психологи, як І. Бех, О. Корніяка, М. Кузнєцов, С. Максименко, Л. Рибалко та ін. Проблема невпевненості також розкрита в дослідженнях зарубіжних фахівців: К. Калеро, А. Басс, Ж. Піаже, Дж. Нінберг, Д. Філіпс, П. Пілконіс. Вчені пов'язують невпевненість з різними сторонами особистості. На зв'язок з вольовою стороною особистості вказують С. Рубінштейн, Т. Іванов і В. Мясищев. А. Рудик, А. Запорожець відзначають взаємозв'язок з інтелектуальними якостями. Велика група вчених-психологів (Р. Іващенко, І. Мартиненко, К. Хорні, Ф. Хоппе, О. Хохліна та ін.) розглядають проблему невпевненості у зв'язку зі сферою самосвідомості особистості, пов'язують невпевненість з низькою самооцінкою і низьким рівнем вимог. Комплекс невпевненості, як психічний стан людини, широко розглядається зарубіжними психологами (Н. Левітов, Б. Ананьєв, С. Рубінштейн, В. Мясищев, К. Роджерс, Ф. Зімбардо, Х. Хекхаузен, Г. Салліван, К. Хорні та ін.). Окремим питанням невпевненості дошкільників і школярів, причин її виникнення і методам подолання присвячені психолого-педагогічні дослідження Н. Базима, І. Омельченко, В. Кобильченко, І. Мартиненко, Л. Прохоренко та ін. І. Мартиненко (2017) підкреслює, що у дітей комплекс невпевненості виникає в дошкільному віці під впливом різних умов виховання. Саме в цей період закладаються головні особистісні механізми і характерологічні особливості людини. Невпевненість, таким чином, впливає на спрямованість особистості і відбивається на взаєминах з іншими людьми, що ускладнює соціалізацію й адаптацію дітей з порушеннями мовлення. Таким чином, пошук засобів ефективного впливу корекції невченої

поведінки дітей з порушеннями інтелекту є актуальним, отже, ця проблема потребує поглибленого вивчення.

Метою статті є аналіз пісочної терапії у системі корекції невпевненої поведінки молодших школярів з порушеннями інтелекту.

Пісочна терапія – це ключ до внутрішнього світу дитини, один із засобів вираження почуттів, дослідження світу, налагодження стосунків. Пісок – ідеальне середовище для розвитку, де можна створювати без страху, зламати чи зіпсувати що-небудь. Основна ідея пісочної терапії Sand Play полягає в тому, що дитина, переносячи в площину пісочниці свої фантазії та переживання, може контролювати власні мотивації, виражаючи їх у символічній формі (Медведева, 2017).

Мета пісочної терапії – не змінити чи переробити дитину, не навчити її особливим поведінковим навичкам, а дати їй можливість бути тим, ким вона є. Пісочниця – це маленька модель навколишнього світу. Граючи з піском, дитина може висловити свої почуття і переживання. За допомогою гри її легко можуть зрозуміти й дорослі. Граючи в пісочницю різні життєві історії, дитина символічно вирішує свої проблеми, позбавляється від комплексів, страхів і переживань.

Техніка Sand Play, пісочна гра, а також пісочна терапія Юнга отримала назву «техніка світотворення», вона допомагає дітям без слів висловити свої почуття, емоції, переживання – тобто те, що їм важко висловити.

Однак, для визначення засобів корекції невпевненої поведінки важливим є своєчасна діагностика невпевненості у дітей з порушеннями розвитку мовлення

Для діагностики проявів невпевненості в спілкуванні у дітей молодшого шкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення, ґрунтуючись на аналізі складників та проявів невпевненої поведінки, нами було використано наступні методики:

1. Тест «Драбинка» на виявлення невпевненості у собі.
2. Тест тривожності Р. Теммл, М. Дорки, В. Амен.
3. Методика діагностики самооцінки Дембо-Рубінштейн. (Модифікація А. Прихожан).
4. Опитувальник Ю. Орлова щодо рівня комунікативності.

В дослідженні брали участь 40 учнів молодших класів із загальним недорозвиненням мовлення.

З урахуванням даних діагностики невпевненості у дітей молодшого шкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення нами було визначено й охарактеризовано такі рівні невпевненості:

Високий – дитина намагається уникати ситуацій комунікативної взаємодії, соромиться розмовляти, вказувати власну точку зору, не бажає підтримувати діалогічне спілкування.

Середній – дитині складно спілкуватися з оточуючими, однак, за наявності стимулюючого впливу, вона підтримує діалогічне спілкування, однак, намагається не проявляти активність у комунікативній діяльності.

На уроках, навіть якщо знають матеріал, намагаються не відповідати, поки не викличе вчитель, якщо виконують завдання, то перепитують, чи вірно зробили.

Низький рівень тривожності – дитина активна у комунікативній діяльності, має багато друзів серед однолітків, активно відповідає навчальний матеріал на уроках, із готовністю виконують суспільні доручення.

За результатами дослідження, було зроблені доведено, що молодші школярі із загальним недорозвиненням мовлення, мають високий рівень невпевненості у собі, високий рівень тривожності, занижену самооцінку та високу потребу у спілкуванні. Результати між хлопцями та дівчатами, майже однакові плюсова похибка у бік хлопців не є статистично значимою.

Такі показники можуть бути пов'язані саме із проблемами з мовленням дітей, отже необхідно організувати роботу з пісочної терапії в закладах загальної-середньої освіти для корекції невпевненості в спілкуванні у дітей молодшого шкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.

Головна перевага пісочної терапії полягає в тому, що дитина, завдяки застосуванню піску виразити свої емоції, переживання, відчуття.

Пісочна терапія для дітей – це чудова можливість для самовираження, розвитку творчих нахилів у дитини, а також простий і ефективний спосіб як релаксації, так й тренування, й розвиток дрібної моторики.

Заняття з пісочної терапії забезпечують гармонізацію психоемоційного стану дитини в цілому, а також позитивно впливають на розвиток, сенсорики, мовлення, мислення, кмітливості, уваги. Дітям часто буває важко правильно висловити свої емоції та почуття, а граючи в пісок, дитина може, не помічаючи цього, розповісти про свої хвилюючі проблеми, які її хвилюють та зняти емоційне напруження.

Корекційні заняття з використанням піску доцільно проводити індивідуально, або в малих групах. Основна мета корекції – зняття психоемоційного напруження, розвиток дотику, створення позитивного емоційного настрою. Для досягнення цієї мети використовуються різноманітні ігри та вправи з піском: «Піщана буря», «Сліди на стежці», «Чарівний пагорб», «Ворота і паркани», «Знайди і назви», завдяки яким корекційно-розвиваткова діяльність передворюється у цікаву та захоплюючу гру, в якій діти емоційно розслаблені, активно та вільно висловлюють свої емоції та демонструють свій настрій.

Кінетичного піску сприяє корекції асоціальної поведінки у молодших школярів, зняттю симптомів тривожності, гіперреактивності, замкненості, формуванню вміння висловлювати почуття, підвищенню самооцінки та впевненості в собі. Кінетичний пісок не лише розвиває дрібну моторику, а також заспокоює та розслаблює м'язи рук. Правильно

підібрані ігри та вправи з піском сприяють зняттю емоційного напруження, а також розвитку міжпівкульної взаємодії (Копитін, 2019).

Кінетичний пісок – це пісок, який знаходиться десь між пластиліном і піском з пісковика. З нього можна ліпити різні фігури або вирізати їх формочками, одним рухом руки він знову перетвориться в розсипчасту піщану масу. Кінетичний пісок на 98% складається з натурального піску і 2% полімеру, але ці 2% мають велике значення. Пісок не твердий і не викликає алергічних реакцій. Він не розсипається на дрібні частинки і не залишає жирних слідів, як пластилін. Якісна текстура маси настільки приємна на дотик і неймовірна за своїми ефектами, що захоплює дітей і дорослих не менше, ніж будівництво піщаних замків на морському узбережжі. Діти задоволені цікавою грою, а дорослі не переживають за брудні меблі, кімнату та руки дитини. Отже, використання кінетичного піску є зручним мій у побутовому сенсі.

Результати індивідуальні і залежать від цілей, поставлених на початку корекційного курсу (Волосовець, 2017, с. 27) та вона сприяє:

1. Поліпшенню загального емоційного стану дитини.
2. Усуненню страхів, негативних емоцій, переживань.
3. Розвитку уяви, творчого потенціалу.
4. Розвитку мислення, мовлення, пам'яті, уваги, дрібної моторики.
5. Розвитку самооцінки та впевненості в собі.
6. Адаптації в новому середовищі (школі).
7. Поліпшенню стосунків з батьками та однолітками.
8. Формуванню позитивних рис характеру.

Таким чином, корекційно-розвиткова робота за допомогою піщаної терапії з дітьми молодшого шкільного віку здебільшого проводиться у позашкільний час. Для організації ефективних занять піщаної терапії необхідне спеціальне обладнання. Приблизна схема роботи з піщаної терапії охоплює такі етапи:

- орієнтування, або ритуал занурення в «пісочний світ», який передбачає сенсорну стимуляцію – зорову, слухову, тактильну дію;
- засвоєння правил роботи з піском;
- базові – лікувальні ігри та домашні завдання;
- релаксація – завдання на розслаблення та/або вільна гра фінал – ритуал виходу зі «пісочного світу».

Методика може бути дуже корисною для дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Невербальне вираження з використанням різноманітних предметів, піску, води, а також конструкційних і пластичних матеріалів для них є найбільш природним, що набуває особливого значення, якщо у дитини є певні порушення мовлення.

Розлади мовлення пов'язані не тільки з соматичними захворюваннями, а й з різними несприятливими екологічними та стресовими факторами, які безпосередньо впливають на психіку та стимулюються соціальними умовами, що підтверджує вплив найближчого оточення на здоров'я та емоційне самопочуття дитини.

Багаторічні спостереження та досвід науковців доводять, що гра в піску позитивно впливає на емоційне самопочуття дітей та дорослих і є прекрасним психопрофілактичним засобом.

За результатами дослідження й оцінці ефективності занять з пісочної терапії для корекції невпевненості в спілкуванні дітей молодшого шкільного віку із загальним недорозвитком мовлення, можемо зробити висновки, що молодші школярі із загальним недорозвиненням мовлення, мають середній та низький рівень невпевненості у собі, тож можемо стверджувати, що корекційна програма впливає позитивно. Зокрема, до застосування пісочної терапії як засобу корекції невпевненості в учнів молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту 65% було зафіксовано високий рівень невпевненості, у 25% середній рівень невпевненості, у 10% низький рівень невпевненості. Після реалізації програми, яка мала системні заходи корекції із застосування пісочної терапії, у досліджуваній категорії дітей зафіксовано позитивну динаміку з усунення невпевненості. Зокрема, у молодших школярів із загальним недорозвиненням мовлення спостерігається невпевненість у поведінці середнього рівня 50%, низького рівня 25%, високого рівня 25%. У порівнянні з даними до застосування пісочної терапії ми бачимо значні позитивні результати, а саме діти значно менше демонструють тривожність, невпевненість, замкненість, є адекватнішими у самооцінці.

Отже, за результатами дослідження ефективності занять з пісочної терапії для корекції невпевненості у спілкуванні дітей молодшого шкільного віку із загальним недорозвитком мовлення, можемо зробити такі висновки, що молодші школярі із загальним недорозвиненням мовлення, мають середній та низький рівень невпевненості у собі, тож можемо стверджувати, що корекційна програма впливає позитивно. Перспективою подальшого розвитку є удосконалення програми корекції невпевненої поведінки у дітей із загальним недорозвиненням мовлення.

Список використаної літератури

- 1. Волосовець Т. В.** Подолання загального недорозвинення мовлення. Львів, 2017. 224 с.
- 2. Медведева Е. А.** Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. М. : Академия, 2017. 248 с.
- 3. Копитін А. І.** Основи арт-терапії. К. : Изд-во «Лань», 2019. 320 с.

References

- 1. Volosovets, T. V.** (2017). Podolannia zahalnoho nedorozvynennia movlennia [Overcoming general speech underdevelopment]. Lviv [in Ukrainian].
- 2. Medvedeva, E. A.** (2017). Artpedagogika i artterapiya v special'nom obrazovanii [Art pedagogy and art therapy in special education]. M.: Akademiya [in Ukrainian].
- 3. Kopytin, A. I.** (2019). Osnovy art-terapii [Basics of art therapy]. K.: Yzd-vo «Lan» [in Ukrainian].

Проскурняк О. І., Ільченко О. В., Кондратенко В. О. Пісочна терапія як засіб корекції невпевненої поведінки молодших школярів із загальним недорозвиненням мовлення

У статті обґрунтовується необхідність корекції невпевненої поведінки у дітей з особливими освітніми потребами, зокрема із загальним недорозвитком мовлення. Аналізується пісочна терапія як засіб усунення невпевненості у молодших школярів із загальним недорозвиненням мовлення. Проаналізовано дослідження вчених з даного питання та визначено, що пісочна терапія останнім часом використовується в поведінковій корекції. Зокрема, акцентовано увагу на тому, що результати застосування пісочної терапії залежать від цілей, які ставляться на початку корекційної роботи.

Пісочна терапія сприяє покращенню загального емоційного стану дитини, сприяє усуненню страху, негативних емоцій, переживань; розвиває уяву, творчий потенціал, мислення, мовлення, пам'ять, увагу, дрібну моторику. Окреслено, що в експериментальному дослідженні взяли 40 дітей із загальним недорозвитком мовлення. Описані методики, які дозволили виявити невпевненість в означеній категорії дітей. Доведено, що пісочну терапію доцільно проводити з молодшими школярами з загальним недорозвитком мовлення індивідуально або у малих групах. Визначено приблизну схему роботи з пісочної терапії, яка охоплює такі етапи: орієнтування, або ритуал занурення в «пісочний світ», який передбачає сенсорну стимуляцію; засвоєння правил роботи з піском; базові – лікувальні ігри та домашні завдання; релаксація – завдання на розслаблення або вільна гра, що є фіналом виходу зі «пісочного світу». Доведено, що дітям з проблемами мовлення набагато легше засвоювати уроки за допомогою деяких видів пісочної терапії. Труднощі з мовленням у дітей молодшого шкільного віку долаються легше, оскільки структура піску впливає на відчутні та кінестетичні центри, які з'єднуються з півкулями головного мозку, які відповідають за мовленнєву діяльність.

Ключові слова: пісок, пісочна терапія, молодші школярі, загальне недорозвинення мовлення, корекція, корекційно-розвивальна робота.

Проскурняк Е. И., Ильченко Е. В., Кондратенко В. А. Песочная терапия как средство коррекции неуверенного поведения младших школьников с общим недоразвитием речи

В статье обосновывается необходимость коррекции неуверенного поведения у детей с особыми образовательными потребностями, в частности, с общим недоразвитием речи. Анализируется песочная терапия как средство устранения неуверенности у младших школьников с общим недоразвитием речи. Проанализированы исследования ученых по данному вопросу и определено, что песочная терапия в последнее время используется в поведенческой коррекции. В частности, акцентировано внимание на том, что результаты применения песочной

терапии зависят от целей, которые ставятся в начале коррекционной работы.

Песочная терапия способствует улучшению общего эмоционального состояния ребенка, способствует устранению страха, отрицательных эмоций, переживаний; развивает воображение, творческий потенциал, мышление, речь, память, внимание, мелкую моторику. Обозначено, что в экспериментальном исследовании приняли 40 детей с общим недоразвитием речи. Описаны методики, позволившие выявить неуверенность в указанной категории детей. Доказано, что песочную терапию целесообразно проводить с младшими школьниками с общим недоразвитием речи индивидуально или в малых группах. Определена приблизительная схема работы по песочной терапии, которая охватывает следующие этапы: ориентирование, или ритуал погружения в «песочный мир», предусматривающий сенсорную стимуляцию; усвоение правил работы с песком; базовые – лечебные игры и домашние задания; релаксация – задача на расслабление или свободная игра, являющаяся финалом выхода из «песочного мира». Доказано, что детям с проблемами речи гораздо легче усваивать уроки с помощью некоторых видов песочной терапии. Трудности с речью у детей младшего школьного возраста преодолеваются легче, поскольку структура песка влияет на осязаемые и кинестетические центры, которые соединяются с полушариями головного мозга, отвечающими за речевую деятельность.

Ключевые слова: песок, песочная терапия, младшие школьники, общее недоразвитие речи, коррекция, коррекционно-развивающая работа.

Proskurniak O., Pchenko O., Kondratenko V. Sand Therapy as a Means of Correction of Uncertain Behavior of Younger Schoolchildren with General Inexperience of Speech

The article substantiates the need for correction of uncertain behavior of children with special educational needs, in particular with general underdevelopment of speech. Sand therapy is analyzed as a means of eliminating uncertainty among younger students with general underdevelopment of speech. The researches of scientists on this issue is analyzed and it is determined that sand therapy has recently been used in behavioral correction. In particular, the focus is on the fact that the results of the use of sand therapy depend on the goals that are set at the beginning of correction work.

Sand therapy helps to improve the overall emotional state of the child, helps to eliminate fear, negative emotions, worries; develops imagination, creativity, thinking, speech, memory, attention and fine motor skills. It is outlined that for the experimental study 40 children with general speech underdevelopment were taken. Methods that allowed to detect uncertainty in the specified category of children are described. It has been proven that sand

therapy is advisable to carry out with younger schoolchildren with general underdevelopment of speech individually or in small groups. The approximate scheme of work on sand therapy is determined, which covers the following stages: orientation, or the ritual of immersion in the «sand world», which involves sensorial stimulation; learning the rules of work with sand; basic stage is medical games and homework; relaxation stage covers a relaxation task or free play, which is the final exit from the «sand world». It has been proven that it is much easier for children with speech problems are much easier to learn lessons with the help of some types of sand therapy. Difficulties with speech of younger school-age children a easier to overcome, as the structure of sand affects the tangible and kinesthetic centers that are connected with the cerebral hemispheres responsible for speech activity.

Key words: sand, sand therapy, younger school, general speech underdevelopment, correction, correction and development work.

Стаття надійшла до редакції 12.01.2022 р.

Прийнято до друку 28.02.2022 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Шапаренко Х. А.

УДК 316.61-047.37

DOI: 10.12958/2227-2844-2022-1(349)-2-230-239

Синьов Віктор Миколайович,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри психокорекційної педагогіки,
академік НАПН України Національного педагогічного
університету імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна.
syniov1403@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8223-5919>

Коваленко Вікторія Євгенівна,

кандидат психологічних наук, доцент,
докторант кафедри психокорекційної педагогіки
Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна.
kovalenkov811@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7792-4653>

**БІЛЯ ВИТОКІВ ХАРКІВСЬКОЇ ОЛІГОФРЕНОПЕДАГОГІКИ:
«ШКОЛА БІЛЯ ВОРИТ ЛІКАРНІ» П. БУТКОВСЬКОГО**

Аналіз історії виникнення й розвитку теорії та практики навчання дітей з інтелектуальними порушеннями дозволяє виділити ефективні стратегії здійснення навчально-виховної та корекційно-розвиткової роботи з цією групою осіб як в умовах інституалізованого, так і інклюзивного навчання. На виключне значення вивчення історії науки для розуміння її сучасного стану і перспектив розвитку ще в 1970 р. вказував А. Селецький: «Пізнання процесу історичного розвитку практично потрібне для глибоких розробок теоретичних проблем науки, для її організації та практичного застосування» (Селецький, 1970). У реаліях сьогодення детальний історичний аналіз пройденого олігофренопедагогікою шляху сприятиме осмисленню причин невдач освітніх реформувань і дозволить уникнути суб'єктивізму в управлінських діях освітніх інституцій.

Історичний аспект теорії навчання і виховання дітей з інтелектуальними порушеннями досліджували Т. Берник, В. Бондар, О. Гаврилов, О. Дьячков, І. Єременко, А. Єрьоміна, Х. Замський, В. Золотоверх, В. Кащенко, В. Липа, В. Мозговий, В. Нечипоренко, В. Синьов, М. Супрун, О. Шевченко, І. Яковлева, М. Ярмаченко. Аналіз наукового доробку вчених вказує на те, що розроблено періодизацію, обґрунтовано періоди та етапи розвитку, розкрито тенденції розвитку олігофренопедагогіки на кожному з етапів. Аналізуючи періоди розвитку української олігофренопедагогіки, В. Бондар зазначає, що кінець ХVIII –

перша половина XIX століття «є першим періодом становлення і розвитку освіти дітей з розумовими вадами, що характеризуються значним піднесенням суспільного руху» (Бондар, 2020, с. 14). Зокрема, у цей період розвиток медицини та психіатрії сприяв формуванню матеріалістичного розуміння сутності етіології та патогенезу інтелектуальних порушень, пошуку причин їх виникнення в анатомічних змінах головного мозку і вивчення форм допомоги цим дітям. У цей період сформувалась харківська психіатрична школа, очільником якої є професор П. Бутковський.

Ім'я професора П. Бутковського увійшло в історію не лише як автора першого підручника в Російській імперії з психіатрії і 4-томного підручника «Начертание частной патологии и терапии человеческих болезней» (Сипливий & Шумлянський & Гузь; 2003), але і як ініціатора відкриття у 1836 році першого не тільки в Україні, а й у всій Російській імперії притулку для глибоко розумово відсталих дітей, який мав назву «Школа біля воріт лікарні» (Бондар & Золотоверх & Нечипоренко, 2020, с. 32). Цей притулок було відкрито при Харківській психіатричній лікарні – «Сабуровій дачі», нині Комунальному некомерційному підприємстві Харківської обласної ради «Обласна клінічна психіатрична лікарня № 3». На базі притулку здійснювались перші спроби формування в осіб з глибокими інтелектуальними порушеннями навичок самообслуговування, вивчення етіології та патогенезу цього стану. Аналог такої школи було створено в ті ж роки у Франції за проектом Ескіроля.

Незважаючи на велике значення вивчення досвіду організації навчання і виховання осіб з глибокими інтелектуальними порушеннями у спеціально створюваних умовах на базі першої в Україні та Російській імперії школи для таких дітей, ця проблема не набула висвітлення у спеціальних педагогічних дослідженнях. Означене зумовило вибір теми наукової статті.

Мета: на основі аналізу поглядів П. Бутковського на етіологію і патогенез інтелектуальних порушень охарактеризувати перші спроби організації навчання таких дітей у Харківській «Школі біля воріт лікарні», створеної на базі психіатричної лікарні «Сабурова дача».

Назву «Сабурова дача» було взято від імені власника замку, який будувався у 1796 р. для генерала П. Сабурова – намісника Катерини II на Слобідській Україні. У 1820 р. сюди було переміщено «Будинок божевільних» (Зеленський, 1946), а вже у 1836 році створено «Школу біля воріт лікарні».

Аналізуючи період з 1732 по 1865 роки Г. Данилевський приходить до висновку, що в якості козацької колонії, у Слобідській Україні, як і в усій Малоросії, були загальні тенденції розвитку народної освіти (Данилевський, 1863). Діти з інтелектуальними порушеннями не залучались до процесу навчання, піклування про цю категорію осіб розглядалось виключно в медичній площині. На той період погляди

П. Бутковського на природу виникнення стійких і виразних інтелектуальних порушень були доволі прогресивними. Зокрема, ще в далекому 1834 році професор П. Бутковський причину виникнення інтелектуальних порушень вбачав в ураженнях центральної нервової системи, вказуючи, що: «якщо одне волокно в мозку є ослабленим, то іскра Божа в цій людині тьмяніє. Тож оточення має чинити з такими людьми гуманно, відповідно до законів здорового глузду» (Бутковський, 1834). Варто також вказати, що професор П. Бутковський відстоював ідеї гуманного ставлення до осіб з «душевними хворобами» та інтелектуальними порушеннями зокрема, критикуючи використання щодо останніх ланцюгів, яке було під забороною ще з 1794 року, проте ще понад 100 років використовувалось у психіатричних лікарнях (Зеленский, 1946).

Одним із перших професор П. Бутковський говорить про те, що люди мають бути чуйними та піклуватися про осіб з інтелектуальними порушеннями з двох причин. По-перше, почуття гуманізму і любові до ближнього мають бути властиві кожній людині, по-друге, розуміючи те, що інтелектуальні порушення можуть виникнути у людей різного соціального статусу і роду діяльності, як у ранньому, так і більш дорослому віці, треба думати, що ніхто б з людей не хотів у такому стані бути «ув'язненим у підвалі або тюрмі для божевільних, скутим ланцюгами, згнівати від власних випорожнень і бути для оточуючих прикладом звіра п'їтьми, позбавленого дорогоцінного блага бути людиною» (Бутковський, 1834).

Людину П. Бутковський розглядав як біопсихосоціальну модель, якій притаманне поєднання «біологічного та динамічного», що разом утворюють людське буття. Аналізуючи дуальну природу людини, професор вказував на домінування в ній «динамічного», тобто соціального, вказуючи тим самим на значний вплив соціального виховання людини і її саморозвитку (Бутковський, 1834).

Професором було виділено три складові класи людини як біопсихосоціальної істоти: фізичний (людина як біологічний вид на рівні клітинної організації), органічний (людина як система органів, що забезпечують «... як процес елементарного відчуття, так і досконале сприймання. Найвищим продуктом органічного класу є людський мозок, а життєдайним початком – освіта»); духовний (людина як духовне створіння, що характеризується довільністю й здатністю відчувати як елементарні відчуття, так і розуміти зміст абстрактних понять і формулювати умовисновки). Прогресивні погляди П. Бутковського виявлялися в обґрунтуванні впливу навчання на весь хід розвитку дитини. Вчений вказував, що «освіта є життєвим початком, який пожвавлює мозок людини» (Бутковський, 1834, с. 53).

Серед чинників, які призводять до виникнення психопатології, П. Бутковський визначає освіченість, рід діяльності людини, вік і стать. Вченим встановлено, що найбільше схильні до психічних порушень

освічені люди, ніж неосвічені; особи єврейської нації; багаті особи, які не зазнавали бідності. Люди віком 20 – 30 років мають кращий прогноз у лікуванні психічних розладів; жінки мають кращий прогноз у лікуванні психічних порушень ніж чоловіки, проте жінки хворіють частіше. Найменше піддаються корекції порушення розумового розвитку, які зумовлені деформаціями черепа або мозку, спадковістю, органічними ураженнями церебрального субстрату. Розумові здібності людини на думку професора П. Бутковського залежать від розміру черепа, зокрема, зниження розумових здібностей спостерігається при зменшенні його розмірів.

Аналізуючи природу психіки людини, П. Бутковський зазначає, що «душа характеризується *трьома класами: серце* або серцеводушерна здатність (почуття, бажання, внутрішні спонукання, пристрасті), *дух* (поняття, сила уяви, розум або здатність розмірковувати), *воля* (довільна здатність виконувати дію відповідно до заданих вимог, найвищим ступенем вияву якої є самовладання) (Бутковський, 1834, с. 60). При інтелектуальних порушеннях ураженими є всі три класи: серце, дух і воля.

Професор П. Бутковський описав види інтелектуальних порушень за часом їх виникнення, виокремивши вроджене та набуте слабоумство. Було встановлено, що вроджене слабоумство (божевілля) виникає внаслідок раннього ураження мозку та загальної астенії тіла. Цьому стану властиві порушення уваги, пам'яті, мислення, мовлення та самоконтролю. Дехто з таких дітей має супутні порушення зору та слуху, їм властиві недоліки почуттєвої сфери і соціального розвитку, що виявляється в тому, що діти «самі торкаються і дозволяють іншим торкатися інтимних місць». Їм властиві труднощі формування навичок самообслуговування та байдужість до різних стимулів, можливе порушення потягів, зокрема статевих (Бутковський, 1834).

Про дітей з вродженими інтелектуальними порушеннями П. Бутковський говорив: «Усе їх існування можна схарактеризувати як зруйнований корабель». Вони не здатні аналізувати події, можуть не відрізнити «своїх» від чужих, не вміють аналізувати свою поведінку. Їм властиві порушення орієнтування у власній особистості, тілі, соціумі; труднощі побудови причинно-наслідкових зв'язків, що виявляються навіть у тому, що «... кретини можуть виривати власне волосся, що росте на дітородних органах, при цьому кричати від болю, але не розуміти, що самі створюють ці болісні відчуття» (Бутковський, 1834).

При набутому слабоумстві на думку П. Бутковського страждає переважно мисленнєва діяльність особи.

Професором П. Бутковським виділено ступені зниження інтелекту. При першому варіанті слабоумства спостерігається загальне зниження психічної діяльності, проте завдяки виховному впливу та навчанню у поведінці таких дітей можна сформувати «деяку правильність». При другому варіанті – кретинізмі, відсутні розумові та моральні здібності, у

таких дітей виникають супутні розлади у вигляді паралічів або епілепсії, спостерігаються деформації черепа, зменшення або збільшення розмірів голови.

Ці ідеї професора знайшли своє втілення у створеному ним притулку для дітей з глибокими інтелектуальними порушеннями. П. Бутковський зазначав, що таким дітям корисно перебувати в долинах, оточених навколо лісами та горами, організовувати дісту. Для того, щоб активізувати відчуття дітей з інтелектуальними порушеннями в їх їжу доцільно додавати гірчицю, хрон, ваніль; корисним є зігрівання голови й обливання холодною водою.

Аналізуючи будову та управління притулком для осіб з інтелектуальними (розумовими) порушеннями П. Бутковський приходив до висновку, що будівля для розміщення таких дітей має бути одноповерховою та розділеною на зони: для дітей, для персоналу, сумісні зони для відпочинку та для виконання елементарних трудових дій. Приміщення мають бути з великими вікнами або скляними дверима для здійснення включеного спостереження за поведінкою та діяльністю дітей з інтелектуальними порушеннями.

Підлогу в кімнатах варто робити з дерева, бо воно тепліше, а якщо особа дуже збудлива, то варто її розміщувати в кімнаті з кам'яною підлогою, адже вона холодна і впливає як заспокійливе на цих осіб. Разом з тим П. Бутковський спростовує думку про те, що особам з інтелектуальними порушеннями доцільно перебувати в холодних кімнатах, натомість вказує, що вони потребують сухого, чистого повітря та теплого без зайвих деталей одягу.

Особливого значення П. Бутковський надавав спільному прийому їжі дітьми за загальним столом, адже така ситуація сприятиме виникненню навичок дотримання суспільних правил поведінки. Професор приділяв увагу харчуванню осіб з інтелектуальними порушеннями. Зокрема, він вказував, що кількість і якість їжі необхідно розраховувати на основі визначення потреб кожної дитини. Їжа та напої мають бути легкими як для приготування, так і для засвоєння, особливо важливо давати змогу таким дітям пити воду, навіть уночі.

Певні вимоги П. Бутковський висував і до прилеглої території таких притулків. Керувати притулком має директор, проте всі рішення щодо лікування таких осіб приймає лікар, який щоденно має здійснювати обхід та призначати лікування. Разом з тим професор П. Бутковський наголошує на тому, що окрім фармацевтичних засобів, зі збудливими дітьми з інтелектуальними порушеннями доцільно використовувати систему фізичних і дієтичних засобів, до якої належать:

1. Фізичні засоби: розміщення людини в темній кімнаті, в якій відсутні шум, крик, накладання холодних примочок на лоб, гойдання на гоїдалці, трудотерапія з фізичним навантаженням, зокрема, роботи в саду;

2. Дієтичні засоби: голод, спрага, сон;

До чинників, які дозволяють підвищити збудження людини належать:

1. Фізичні подразники: чисте повітря, світло, тепло.

2. Дієтичні засоби: активні рухові вправи на повітрі, короткотривалий сон, жарене м'ясо, хрон, гірчиця тощо.

Дуже важливим було дотримання режиму дня з регламентацією часу на діяльність, рухові вправи й чіткі способи примусу до виконання трудових дій. Дівчата можуть займатися швейною справою, в'язанням. Особливого значення при цьому набуває зона для сумісної діяльності дітей, яка спонукає підпорядковуватись правилам виконання сумісної справи. Так вчений приходить до висновку про виключне значення правильного керівництва діяльністю осіб з інтелектуальними порушеннями, вказуючи, що це сприятиме корекції недоліків їх розумового розвитку.

Професором П. Бутковським було розроблено етапи здійснення навчально-виховної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями. Розглянемо ці етапи, на основі яких було побудовано навчально-виховний та корекційно-розвитковий процес в умовах притулку для дітей з інтелектуальними порушеннями.

Зокрема, на першому етапі важливо розвивати у дітей відчуття власного тіла. У якості засобів, що дозволяють підвищити відчуття власного тіла доцільно використовувати лоскотання, обтирання тіла, зокрема, робити обтирання холодною водою, лікувати «голодом», «спрагою», викликати блювоту, жалити спину кропивою. Застосовувати сенсорні подразники, такі як: гучні звуки, яскраві кольори, спостереження за морем.

На другому етапі доцільно переходити до активізації уваги. Треба проводити заняття із застосуванням ігор, які активізують увагу дитини, розвивають концентрацію. Це мають бути ігри, які укріплюють водночас тіло, вправи зі створенням ситуації вдаваної небезпеки, що дозволяють сконцентрувати увагу «на собі» та активізують пошук шляхів для власного порятунку.

Корисним, на думку П. Бутковського, на другому етапі використовувати гімнастичні вправи, адже вони дозволяють зачувати певну послідовність рухів, розподіляти увагу на одночасне виконання декількох вправ.

На третьому етапі доцільно переходити до проведення занять з метою розумового розвитку дитини. Зокрема, починати треба з уроків математики, адже «розв'язання прикладів вимагають від дитини аналітико-синтетичної діяльності, планування та перемикання уваги». Саме така послідовність проведення занять дозволяє формувати у дитини здатність до формулювання суджень, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, а це створює передумови для розвитку навичок розв'язання арифметичних задач.

Аналізуючи корекційну роботу при глибоких порушеннях інтелектуального розвитку, П. Бутковський вказує на значущість керівництва діяльністю таких дітей, залучення їх до ручної праці або землеробства під керівництвом педагога-наставника. Вчений довів, що ефективність праці таких дітей набагато вища, якщо ці діти бачать перед собою приклад діяльнісних і працелюбних людей.

Активну увагу в роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями П. Бутковський приділяв фізичній праці таких дітей, зазначаючи, що саме праця сприяє фізичному та розумовому розвитку, а також діє як заспокійливий засіб: «Слабоумні діти набагато краще сплять та мають гарний апетит після занять фізичною працею» (Бутковський, 1834).

Отже, аналіз поглядів П. Бутковського на природу виникнення інтелектуальних порушень, їх етіологію та специфічні закономірності розвитку таких дітей дозволив закласти основу формування вітчизняної олігофренопедагогіки як науки про закономірності та особливості навчання, виховання і розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями. Прогресивні погляди П. Бутковського на природу інтелектуальних порушень, розуміння значущості соціального впливу на хід розвитку таких дітей, дозволили йому створити першу школу для дітей з інтелектуальними порушеннями не тільки в Україні, але й у всій Російській імперії, охарактеризувати вимоги до устаткування та організації діяльності закладу подібного типу та побудувати систему корекційного навчання і виховання таких дітей починаючи від розвитку «відчуття власного тіла» та сенсорики до проведення занять із формування елементарних математичних уявлень у дітей.

Список використаної літератури

1. Бондар В. І., Золотоверх В. В., Нечипоренко В. В. Історія олігофренопедагогіки. Запоріжжя: Вид-во Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії, 2020. 408 с. **2. Бутковский П.** Душевные болезни, изложенные сообразно началам нынешнего учения психиатрии в общем и частном, теоретическом и практическом содержании доктором медицины Петром Бутковским. Санкт-Петербург: Типография И. Глазунова, 1834. 154 с. **3. Гаврилов О. В.** Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. 308 с. **4. Данилевский Г. П.** Харьковские школы в старину и теперь. Часть I. Школы в старину. Санкт-Петербург, 1863. 44 с. **5. Зеленский Н. М.** 150 лет Сабуровой дачи. Т. XIX (67). Харьков: Гос. мед. изд-во УССР, 1946. 162 с. **6. Селецкий А. И.** П. А. Бутковский – первый профессор отечественной психиатрии. *Врачебное дело.* 1958. Вып. 8. С. 875–876. **7. Синьов В. М.** Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. Київ: МП Леся, 2010. 779 с. **8. Сипливий В. О.,** Шумлянський П. М., Гузь А. Г. Вчені Харківського державного медичного університету 1805–2005. Харків, 2003. С. 92–93.

References

- 1. Bondar, V. I.,** Zolotoverkh, V. V., & Nechyporenko, V. V. (2020). Istoriiia olihofrenopedahohiky [History of oligophrenopedagogy]. Zaporizhzhia: Vyd-vo Khortytskoi natsionalnoi navchalno-reabilitatsiinoi akademii [in Ukrainian].
- 2. Butkovskiy, P.** (1834). Dushevnyie bolezni, izlozhennyye soobrazno nachalam nyineshnego ucheniya psihiatrii v obschem i chastnom, teoreticheskom i prakticheskom sodержanii doktorom meditsinyi Petrom Butkovskim [Mental illnesses, outlined in accordance with the principles of the current teaching of psychiatry in general and particular, theoretical and practical content, by the doctor of medicine Piotr Butkovsky]. Saint-Peterburg: Tipografiya I. Glazunova [in Russian].
- 3. Havrylov, O. V.** (2009). Osoblyvi dity v zakladi i sotsialnomu seredovyschi [Special children in the institution and social environment]. Kamianets-Podilskyi: Aksioma [in Ukrainian].
- 4. Danilevskij, G. P.** (1863). Har'kovskie shkoly v starinu i teper'. Chast' I. Shkoly v starinu [Kharkiv schools in old times and now. Part I. Schools in the old days]. Saint-Peterburg [in Russian].
- 5. Zelenskij, N. M.** (1946). 150 let Saburovoj dachi [150 years of Saburova dacha]. Vols. НІН (67). Har'kov: Gos. med. izd-vo USSR [in Russian].
- 6. Seleckij, A. I.** (1958). P. A. Butkovskij – pervyj professor otechestvennoj psihiatrii [P. A. Butkovsky – the first professor of domestic psychiatry]. *Vrachebnoe delo – Medical business*, 8, 875-876 [in Russian].
- 7. Syniov, V. M.** (2010). Psykholoho-pedahohichni problemy defektolohii ta penitentsiarii [Psychological and pedagogical problems of defectology and penitentiary]. Kyiv: MP Lesia [in Ukrainian].
- 8. Syplvyi, V. O.,** Shumlianskyi, P. M., & Huz, A. H. (2003). Vcheni Kharkivskoho derzhavnogo medychnoho universytetu 1805–2005 [Scientists of Kharkiv State Medical University 1805–2005]. (pp. 92-93). Kharkiv [in Ukrainian].

Синьов В. М., Коваленко В. Є. Біля витоків Харківської олігофренопедагогіки: «Школа біля воріт лікарні» П. Бутковського

У статті проаналізовано внесок професора психіатрії П. Бутковського у розвиток вітчизняної олігофренопедагогіки. Охарактеризовано погляди П. Бутковського на етіологію та патогенез інтелектуальних порушень, взаємозв'язок біологічних і соціальних факторів розвитку. Вчений вказував на значення головного мозку у розвитку психічних захворювань, критикуючи містичні погляди на причини психічних розладів. На прикладі харківської «Школи біля воріт лікарні», організованої професором П. Бутковським, розкрито вимоги до будівлі, розташування та устаткування закладу, рекомендації щодо поєднання фізичного, фармакологічного та дієтичного засобів впливу на розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями за збудливим (експлозивним) та торпідним (гальмівним) типом. Професор П. Бутковський описав види інтелектуальних порушень за часом їх виникнення, виокремивши вроджене та набуте слабоумство. Встановлено, що у Харківській «Школі біля воріт лікарні» корекційно-розвиткову та

навчально-виховну роботу з дітьми з інтелектуальними порушення проводили поетапно. На першому етапі здійснювались заходи, спрямовані на активацію та розвиток відчуття власного тіла. На другому етапі проводились заняття з метою розвитку концентрації уваги та пам'яті. На третьому – проводились заняття з розумового розвитку, поступово переходили до розв'язання арифметичних прикладів та задач. Активна увага в роботі школи приділялась заняттям з ручної праці та працетерапії.

Ключові слова: олигофренопедагогіка, психіатрія, інтелектуальні порушення, слабоумство.

Синев В. Н., Коваленко В. Е. У истоков Харьковской олигофренопедагогике: «Школа у ворот больницы» П. Бутковского

В статті проаналізовано вклад професора психіатрії П. Бутковського в розвиток отечественної олигофренопедагогіки. Охарактеризовано погляди П. Бутковського на етіологію і патогенез інтелектуальних порушень, взаємозв'язок біологічних і соціальних факторів розвитку. Учений указував на значення мозку в розвитку психічних захворювань, критикує містическі погляди на причини психічних розстройств. На прикладі Харківської «Школи у вортах лікарні», організованої професором П. Бутковським, розкрито вимоги до будівлі, розташування і обладнання закладу, рекомендації по поєднанню фізичного, фармакологічного і дієтичного засобів впливу на розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями з домінуванням збудження (експлозивний) і затримки (торпидний) тип. Професор П. Бутковський описав види інтелектуальних порушень за часом їх виникнення, виділив вроджене і придбане слабоумство. Встановлено, що в Харківській «Школі у вортах лікарні» корекційно-розвиваючу і навчально-виховну роботу з дітьми з інтелектуальними порушеннями проводили поетапно. На першому етапі проводились заходи, спрямовані на активацію і розвиток відчуття власного тіла. На другому етапі проводились заняття з метою розвитку концентрації уваги і пам'яті. На третьому – проводились заняття по умовному вихованню, поступово переходили до розв'язання прикладів і арифметичних задач. Активна увага в роботі школи віддавалась заняттям по ручній праці і трудової терапії.

Ключевые слова: олигофренопедагогіка, психіатрія, інтелектуальні порушення, слабоумство.

Syniov V., Kovalenko V. At the Origins of Kharkov Oligophrenopedagogy: «School at the Gates of the Hospital» by P. Butkovsky

The article deals the problem of the contribution of Professor of Psychiatry P. Butkovsky to the development of Ukrainian oligophrenopedagogy. The views of P. Butkovsky of the etiology and

pathogenesis of intellectual disorders, the relationship between biological and social factors of development are characterized. On the example of the Kharkov «School at the gates of the hospital», organized by Professor P. Butkovsky, the requirements for the building, location and equipment of the institution, recommendations for combining physical, pharmacological and dietary means of influencing the development of children with intellectual disabilities with dominance of excitation (explosive) and inhibition (torpid) type. It was established that in the Kharkov «School at the gates of the hospital» correctional developmental and educational work with children with intellectual disabilities was carried out in stages. At the first stage, activities were carried out aimed at activating and developing a sense of one's own body. At the second stage, classes were held to develop concentration of attention and memory. At the third stage, classes were held on mental education, gradually moving on to solving examples and arithmetic problems. Active attention in the work of the school was given to classes in manual labor and occupational therapy.

Key words: oligophrenopedagogy, psychiatry, intellectual disabilities, dementia.

Стаття надійшла до редакції 07.01.2022 р.

Прийнято до друку 28.02.2022 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Перетяга Л. Є.

УДК 378.016:[376.02-056.313:51](072)

DOI: 10.12958/2227-2844-2022-1(349)-2-240-249

Тарасова Віталія Віталіївна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри корекційної освіти та спеціальної психології
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»,
м. Харків, Україна.
vitally14@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4801-0833>

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СПРИЙНЯТТЯ ПОЧАСОВИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Методика формування часових уявлень у дітей пройшла тривалий шлях свого розвитку. У 17–18 ст. питання змісту методів формування уявлень про час знайшли відображення в передових педагогічних системах виховання, розроблених Я. Каменским, І. Песталоци, К. Ушинським, К. Товстим та ін.

У наші дні дослідженнями з питань сприйняття часу і формування уявлень про час займалися Ж. Піаже, П. Фресс, П. Жане, Н. Кузьміна-Сиромятникова, К. Абульханова, А. Кронік, Ф. Блехер, С. Рубінштейн, А. Люблінська, А. Леушина, Т. Рихтерман, Ф. Чуднова, В. Кононенко, О. Фунтикова Р. Непомняща та інші. Психічний процес розвитку уявлень розглядався в роботах Л. Виготського, А. Запорожця, П. Гальперіна, А. Леонтьєва, Н. Талізної, Е. Стребельової, Б. Ананьєва, Ж. Піаже, С. Рубінштейна, Д. Єльконіна Б. Ананьєва, А. Запорожец, В. Зіченко, Л. Котлярова, І. Сеченова та ін.

Сприйняття часу – відображення об'єктивної дійсності, швидкості і послідовностей явищ дійсності. Здійснюється за допомогою взаємодії декількох аналізаторів – зорового, слухового, рухового, шкіряного; (Зарудная, 1970; Маклаков, 2001; Столяренко, 2005)

А. Люблінська (Люблінська, 1994) у своєму дослідженні розкриває природу часу як об'єкт пізнання і його роль у житті дітей. Вона вказує на те, що час – це фаза розвитку будь-якого сенсорного процесу, і у залежності від того який з видів почуттів переважає відбувається миттєва рефлекторна настройка аналізаторів, підвищення їх чутливості до діючого подразника. І виходячі з цього зазначає, що дитина орієнтується в часі на основі суто побутових показників.

Л. Рубінштейн (Рубінштейн, 2000) аналізуючи питання сприйняття часу дітьми звернув увагу на відмінність двох понять: сприйняття часової тривалості та сприйняття часової послідовності. Дані про час він узагальнив у закон заповненого тимчасового відрізка: чим більше

заповненим і, значить, розчленованим на маленькі інтервали є відрізок часу, тим більш тривалим він представляється для дитини.

Аналіз робіт дослідників дозволяє нам прийти до висновку, що сприйняття включає активний руховий компонент (обмацування предметів рукою, рух очей при розгляданні і т. п.) і складну аналітико-синтетичну діяльність мозку по синтезу цілісного образу.

П. Гальперін (Гальперин, 1994) звертає увагу на те, що суть не в поетапності, а в повній системі умов, які дозволяють одночасно визначити і хід процесу, і його результат. Він зазначав, що дитина у своєму минулому досвіді вже оволоділа відповідними формами і в змозі відповідно включити їх у поточний процес формування (дії з предметами чи їх заміниками, мовні форми і т.д.).

А. Леушина (Леушина, 1974) розробила зміст і методи формування у дітей тимчасових уявлень. Вона зазначала, що час нерозривно пов'язаний з визначенням величини, а не рідко і простору і для свого точного визначення вимагає кількісних і числових знань. Тому роботу з формування у дітей вміння орієнтуватися у часі необхідно проводити в єдності з роботою над числом, кількістю, величиною і вивченням просторових орієнтирів.

Т. Рихтерман (Ріхтерман, 1999) у своєму дослідженні розкрив основні показники формування у дітей уявлень про час, а також пропонував прийоми та етапи роботи по виробленню у них почуття часу.

За змістом навчання, розробленого Ф. Блехер (Блехер, 1964), дітей необхідно вводити у світ тимчасових відносин для того, щоб через ігрову діяльність вони засвоювали способи оцінки тимчасової дійсності. У реалізації поставлених завдань Ф. Блехер рекомендувала використовувати два напрямки: формувати тимчасові відносини використовуючи всі численні ситуації, які виникають у житті та пропонувати дітям спеціальні підготовлені ігри. Вона вважала що, діти повинні активно брати участь в практичних життєвих ситуаціях тобто, виконувати доручення дорослого за часом, визначити дні за календарем, тощо.

Р. Непомняца (Непомняца, 2004) розкрила особливості сприйняття та методику розвитку уявлень про час у дітей. Подальше вдосконалення методики формування тимчасових уявлень спрямоване на уточнення змісту, пошук найбільш ефективних методів, на розробку і впровадження в практику роботи нових дидактичних засобів. Виходячи з особливостей сприйняття часу дітьми, вона конкретно визначила через яке об'єктивне явище можна сформувати те чи інше тимчасове математичне поняття.

Чинники які обумовлюють процес сприйняття часу – тривалість проміжку часу, спосіб вимірювання та оцінки часу, дії що виконуються в заданий часовий відрізок, сенсорна модальність, величина навколишнього простору, вікові та індивідуальні особливості особистості, рівень стресу та збудження тощо.

Вікові особливості сприйняття часу вивчали С. Бабатіна, О. Балашова, Н. Голота, Д. Елькін, А. Івахненко, З. Кіресва, В. Лисенкова, О. Сурніна, Н. Толстих, Т. Хомуленко та інші. Однак, більша частина науковців у своїх працях акцентує увагу на специфіку сприйняття часу дітьми з норматипічним рівнем розвитку. А. Лурія (Лурія, 1973), зазначав, що формування і дозрівання зон кори головного мозку, що забезпечують складний просторовий синтез, закінчується приблизно до семирічного віку. Такий пізній розвиток цієї функції робить її дуже вразливою: будь-яка аномалія розвитку може викликати її недостатність. Вади розумового розвитку значно обмежують можливості дитини в оволодінні навичками орієнтування у просторі й уявленнями про нього. Формування почасових відношень у дітей з порушенням інтелектуального розвитку не достатньо досліджена. Багатогранність та практична значимість цієї проблеми й зумовили актуальність її подальшої розробки.

Мета статті є теоретичний аналіз, узагальнення та систематизація основних особливостей сприйняття почасових уявлень дітей із порушенням інтелектуального розвитку.

Навіть за нормального онтогенезу вміння розуміти та відображати почасові і просторові відношення виникає порівняно пізно – наприкінці дошкільного віку. У розвитку просторового гнозису спеціалісти виділяють етапи, пов'язані з появою у дитини активного переміщення у просторі; опанування предметними діями; засвоєнням мовлення, що дає можливість відображати та узагальнювати в слові почасові та просторові категорії. Як показують численні дослідження науковців, ці самі етапи, проходять і діти з інтелектуальною недостатністю, але в учнів із затримкою інтелектуального розвитку такі уявлення формуються значно пізніше, ніж у учнів загальноосвітніх шкіл і якісно відрізняються від тимчасових уявлень дітей з норматипічним розвитком. Незграбність та недостатня координація рухів, труднощі опанування предметними діями, загальний недорозвиток мовлення, властиві дітям з інтелектуальною недостатністю негативно позначаються на формуванні сприймання й уміння орієнтуватись у часі і просторі.

Коли ми говоримо про орієнтування дитини у часі і просторі, то маємо на увазі, що дитина повинна усвідомлювати своє положення в просторі на цей час, уміти жити і діяти в цьому просторі у майбутньому, розуміти і осмислювати себе у минулому тощо. О. Гаврилушкіна у своєму дослідженні вказує на наявні для дітей означеної категорії порушення просторового орієнтування, що мають прояв у недостатньому розумінні інструкції, низький рівень виконання завдань просторового характеру при виконанні трудових операцій, при ліпленні, конструюванні, малюванні, письмі (Гаврилушкіна, 1991).

Розвиток тимчасових та просторових уявлень у учнів із затримкою інтелектуального розвитку має величезне життєво-практичне і корекційно-виховальне значення. Дослідження тимчасових уявлень в

учнів спеціальної школи показали, що такі уявлення у дітей із затримкою інтелектуального розвитку формуються значно пізніше, ніж у учнів загальноосвітніх шкіл і якісно відрізняються від тимчасових уявлень дітей з норматипічним розвитком.

Л. Лезіна (Лезіна, 1989) звертає увагу на невідповідність між наочним і словесним компонентами тимчасово-просторового аналізу, що обумовлено недорозвиненням мовленнєвих та інтелектуальних процесів. вказуючи на невміння дітей орієнтуватися у будові власного тіла, визначати просторові відношення між собою та іншим предметом, орієнтуватися у тимчасово-просторових відношеннях між предметами та явищами. Несформованість узагальненого розуміння тимчасово-просторових позначень перешкоджає виконанню дітьми завдань в умовах зміни почасового виміру. У дітей з вираженими порушеннями інтелекту виявляється повна нездатність до відволікання від конкретної ситуації. Судження бідні і немала їх частина без переробки запозичена у оточуючих. Логічні процеси на дуже низькому рівні. Дітей із затримкою інтелектуального розвитку можна навчити порядковому рахунку, механічному заучуванню таблиці множення тощо, але при навчанні абстрактному рахунку виникають великі утруднення. Словниковий запас бідний, обмежений назвами окремих предметів. Проте, мовлення дітей з розумовою відсталістю характеризується не лише бідністю словника. При вадах інтелекту спостерігається неточність використання значення слів (Давидова 2007). Порушення семантичних полів слів призводить до того, що школярі можуть не розрізнити поняття «форма» і «колір», «місяць» і «пора року» тощо. Діти часто не знають назв багатьох добре знайомих їм предметів. Нерідко дитина взагалі неправильно розуміє слово, яке використовує у власному мовленні, а називаючи предмет, учень не впізнає його серед інших. Все це свідчить про наявність у лексиці беззмістовних слів. Мовлення маловиразне, аграматичне, фрази короткі, непоширені. Аналіз досліджень показує, що у цих дітей є несформованим не тільки саме мовлення, але й його передумови, тобто, у них не розвинуті тимчасово-просторові дії, не виражений інтерес до оточуючого, обмеженість та фрагментарність сприймання знань про навколишній світ, не розвинута предметна діяльність.

Проводячи діагностику рівня розвитку тимчасових та просторових уявлень в учнів із затримкою інтелектуального розвитку ми ставили завдання виявити первинні тимчасові уявлення в учнів початкової школи з інтелектуальними порушеннями, визначити та проаналізувати причини труднощів що до формування тимчасових уявлень у дітей з порушенням інтелекту.

Обстежуючи вміння орієнтуватися у часі, ми звертали увагу на такі моменти як:

– чи знають діти пори року (показують ці пори року за картинками – називають, чи лише показують, вміють словесно описати основні ознаки пір року, можуть назвати послідовність пір року);

– чи вміють визначати і називати частини доби, чи знають їх послідовність (за картинками двох видів – з зображенням дій у різні частини доби та природними явищами (становище Сонця та Місяця у різний час доби)), зазначається, на яких картинках краще визначають частини доби та яку частину доби краще знають);

– розуміють поняття «дні тижня», чи знають їх послідовність.

Метою констатуючого експерименту було вивчення стану уявлень учнів з порушенням інтелекту про час і встановлення причинно-наслідкових взаємозв'язків, що виникають при вивченні почасових відношень.

Узагальнюючи результати аналізу виконання завдань всіх серій, ми визначили, що часові уявлення школярів, які брали участь в експериментальному дослідженні, виявилися недостатньо сформованими. Вони відрізнялися нестійкістю, фрагментарністю, недиференційованістю, низьким рівнем узагальненості, неточними уявленнями про одиниці вимірювання часу, їх наповнюваності. Низький показник можна пояснити тим, що розвиток тимчасових уявлень у школярів з порушенням інтелекту багато в чому відбувається стихійно, і багато аспектів даного процесу не охоплюються навчанням. Це може обумовлюватись багатьма причинами: абстрактністю і відносністю вживання тимчасової термінології; особливостями пізнавальної діяльності учнів з порушенням інтелекту (недоліки сприйняття, мислення, уваги, пам'яті, недорозвинення мови, емоційно-вольової сфери); недоліками існуючих методик формування тимчасових уявлень; недосконалістю організації навчально виховного процесу в спеціальній школі.

В ході виконання завдання виявилось, що молодші школярі з порушенням інтелекту не розуміють вираз «дата народження», не ототожнюють з поняттям «день народження» і навіть з підказками не змогли дати відповідь на питання. У учнів з порушенням інтелекту несформовані тимчасові уявлення, які стосуються розуміння свого віку, знання дати свого народження і членів сім'ї, поточного дня тижня, частини доби, співвіднесення понять «вчора», «сьогодні», «завтра» а також не сформовані поняття поточності пір року. Будь-які утруднення, що виникають у учнів з інтелектуальними порушеннями під час виконання завдання, можуть свідчити про недорозвинення функції зорового сприймання, просторової орієнтації, що може зумовлювати низький рівень розвитку уяви просторових відношень.

Успішний розвиток просторового сприймання можливий лише в провідній діяльності. Умовою корекційного ефекту практичних дій є також використання словесного пояснення їх результатів самою дитиною. Організація корекційного впливу формування почасових уявлень повинна бути направлена на формування сприймання учнів через ігрову діяльність, а також на збагачення пасивного та активного

словника дитини термінами, які позначають сприйняті характеристики явищ.

Спираючись на результати проведеного теоретичного та практичного дослідження метою послідуєчого етапу було створення навчально-корекційної методики формування тимчасових уявлень у дітей із особливостями інтелектуального розвитку з урахуванням актуального рівня їх розвитку та доступності навчального матеріалу, що має визначену соціальну спрямованість.

Враховуючи даний підхід до формування тимчасових уявлень у молодших школярів з розумовою відсталістю, ми виділяли наступні етапи цього процесу:

- знайомство дитини з терміном і поняттям (ранок, день, вечір, ніч, доба, тиждень, місяць, рік);
- формування уявлення про досліджуваному об'єкті за його ознаками;
- виведення «формули» досліджуваного об'єкта;
- закріплення отриманих знань у різних видах діяльності за допомогою різноманітних засобів навчання;
- визначення важливості отриманого знання;
- підведення підсумків, ознайомлення з тимчасовою послідовністю, перехід до нового поняття.

Розвиток уявлень про час у дітей здійснювався двома шляхами: на заняттях і через повсякденне життя. Обидва шляхи мали можливість поєднуватись, поєднуватись один з одним. Значна роль в освоєнні тимчасових уявлень дітьми належали корекційно-педагогічній роботі у повсякденному житті і спиралися на режим дня. Чіткий розпорядок у чергуванні видів діяльності протягом дня служив дитині надійною опорою у розрізненні частин доби. Крім власної діяльності дитини в якості орієнтирів використовувались приклади з життя інших людей, а також природні явища, спостереження які сприяли розпізнаванню частин доби, сезонів. При цьому обов'язково враховувались сімейні обставини і місцеві умови: робота в нічний час батьків (не всі люди вночі сплять), тощо.

Коло знань і умінь дітей у цій галузі ускладнювались, уточнювались, розширювались. На їх основі базувалися нові знання, їх практичне застосування у різноманітній діяльності. На заняттях і поза, під час ігор, спостережень, бесід, читання, ми використовували вербальні, практичні, наочні методи і прийоми, широко застосовували різні моделі, дидактичні ігри, які за характером своєї виразності і узагальненості дозволяли успішно вирішувати поставлені завдання. Така методика забезпечувала необхідну логічну послідовність поетапність у роботі.

Слід зазначити і те, що під час планування роботи з формування часових уявлень враховуються і індивідуальні особливості дітей такі як: соматичний стан, їх рівень, виявлений при діагностиці. З дітьми, що

перебували на низькому пізнавальному рівні проводились додаткові заняття та ігри. Для підвищення якості навчання у своїй роботі ми застосовали здоров'язберігаючі технології, використовуючи при цьому різні види гімнастики (пальчикову, артикуляційний, психогімнастику, гімнастику для очей, елементи дихальної гімнастики, музикотерапію, самомасаж тощо). Розуміючи, що одна з головних ролей у процесі навчання належить батькам, ми організовувалися для них консультації як на зборах («Зміст і обсяг орієнтувань у часі у дітей молодшого шкільного віку», «Формування тимчасових уявлень у повсякденному житті» тощо) так і в індивідуальному порядку; виготовлялися папки-пересуванки з рекомендаціями («Особливості сприйняття часу дітьми молодшого шкільного віку», «Як розвантажити дитячий час» тощо). Крім того, батьки разом з дітьми залучалися до виготовлення моделей: частин доби, пори року, тижні тощо.

В ході роботи перевагу віддавали практичним методам, зокрема методу моделювання. Тимчасові моделі, що відображають динамічну зміну часових циклів, допомагали учням не тільки закріпити тимчасові еталони, але й ілюструвати властивості часу (одномірність, незворотність, плинність, змінюваність). Крім того, моделі являли собою оптимальний варіант матеріалізації тимчасових явищ, які дозволяли вільно маніпулювати моделями і розуміти принципи, властивості, закономірності тимчасових явищ.

Під час експерименту ми постійно уточнювали тимчасові уявлення дітей, отримані раніше, закріплювали назви місяців року, знання про одиниці часу, як хвилина і рік тощо.

Методична система роботи з формування тимчасових уявлень в даній віковій категорії вплинула не тільки на розвиток елементарних математичних уявлень, а й розвиток елементів їх загальної пізнавальної діяльності.

У процесі проведеного дослідження ми можемо зазначити, що у дітей з вираженими порушеннями інтелекту формується уявлення про назви місяців року, вміння і навички визначення їх послідовності, а також послідовності пір року, понять про добу, годину, хвилину, але все це дається дітям з великими труднощами і досить повільно. Засвоєння матеріалу відбувається тільки в процесі практичної діяльності, з використанням різних форм наочності і з багаторазовим закріпленням. Закріплення проходить у формі дидактичних ігор, на різних навчальних заняттях і в повсякденному житті. В результаті цього діти починають розуміти і запам'ятовують, як багато різних явищ, подій, пов'язаних з порами року і взагалі з часом. Такий варіант навчання дає змогу здійснювати особистісний підхід до дітей у процесі формування почасових понять, що уможливорює їх загальний розвиток.

Список використаної літератури

1. Блехер Ф. Н. Дидактические игры и занимательные упражнения в первом классе. Москва: Просвещение, 1964. 184 с. **2. Давидова О.** Вплив психофізичних відхилень на стан мовленнєвого розвитку дитини. *Дефектологія*. 2007. №11. С. 49–51. **3. Непомнящая Р. Л.** Развитие представлений о времени у детей дошкольного возраста. Санкт-Петербург: «Детство пресс», 2004. 64 с. **4. Омелянович І. М.** Розвиток просторового орієнтування в учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивної освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2016. Вип. 32 (2). С. 32–36. **5. Спеціальна** методика викладання математики в допоміжній школі: Курс лекцій. Частина 2 / упорядники : О. В. Гаврилов, О. М. Ляшенко, Н. І. Королько. Кам'янець-Подільський : ПП Мошинський В. С., 2006. 432 с.

References

1. Blekher, F. N. (1964). Didakticheskie igry i zanimatel'nye uprazhneniya v pervom klasse [Didactic games and entertaining exercises in the first grade]. Moscow: Prosveshchenie [in Russian]. **2. Davydova, O.** (2007). Vplyv psykhofizychnykh vidkhylen na stan movlennievoho rozvytku dytyny [The influence of psychophysical deviations on the state of speech development of the child]. *Defektolohiia – Defectology*, 11, 49-51 [in Ukrainian]. **3. Nepomniashchaia, R. L.** (2004). Razvytye predstavlenyi o vremeni u detei doshkolnoho vozrasta [Development of ideas about time in preschool children]. Saint-Peterburh: «Detstvo press» [in Russian]. **4. Omelianovych, I. M.** (2016). Rozvytok prostorovoho oriientuvannya v uchniv z intelektualnymy porushenniamy v umovakh inkluzyvnoi osvity [Development of spatial orientation in students with intellectual disabilities in the conditions of inclusive education]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia – Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov. Series 19: Correctional pedagogy and special psychology*, 32 (2), 32-36 [in Ukrainian]. **5. Havrylov, O. V.,** Liashenko, O. V., & Korolko, N. I. (2006). Spetsialna metodyka vykladannia matematyky v dopomizhnii shkoli [Special methods of teaching mathematics in the auxiliary school]. (2006). Chastyna 2. Kamianets-Podilskyi: PP Moshynskyi V. S. [in Ukrainian].

Тарасова В. В. Особливості формування сприйняття почасових уявлень у дітей із порушенням інтелектуального розвитку

Стаття присвячена освітленню питання формування особливостей почасових уявлень у дітей із затримкою інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку. Зазначається, що формування почасових уявлень і орієнтування у часі є однією з найскладніших галузей знань,

умінь і навичок, включених у зміст громадського досвіду, так як вони досить абстрактні і оперування ними вимагає виконання складних розумових дій. Звертається увага на те, що формування почасових відношень у дітей з порушенням інтелектуального розвитку не достатньо досліджена і потребує подальшої розробки. У статті розглянуто основні теоретичні положення формування і розвитку почасових уявлень у дітей норматипового розвитку та дітей з порушеннями у інтелектуальному розвитку. А також наголошується, що у дітей з вираженими порушеннями інтелектуального розвитку уявлення про назви місяців року, вміння і навички визначення послідовності терміну, поняття про добу, годину, хвилину, формуються повільно і з великими труднощами. Для полегшення засвоєння матеріалу рекомендується використання різних форм наочності поєднувати з практичними діями і з багаторазовим закріпленнями. Закріплення проходить у формі дидактичних ігор, на різних навчальних заняттях і в повсякденному житті. Такий варіант навчання дає змогу здійснювати особистісний підхід до дітей у процесі формування почасових понять, що уможливорює їх загальний розвиток.

Ключові слова: почасові уявлення, сприйняття часу, затримка інтелектуального розвитку, практична діяльність.

Тарасова В. В. Особенности формирования восприятия временных представлений у детей с нарушением интеллектуального развития

Статья освещает вопрос формирования особенностей временных представлений у детей с задержкой интеллектуального развития младшего школьного возраста. Отмечается, что формирование временных представлений и ориентирования во времени является одной из сложнейших областей знаний, умений и навыков, включенных в содержание общественного опыта, так как они достаточно абстрактны и оперирование ими требует выполнения сложных мыслительных действий. Обращается внимание на то, что формирование временных отношений у детей с нарушением интеллектуального развития недостаточно исследовано и требует дальнейшей разработки методологии. В статье рассмотрены основные теоретические положения формирования и развития временных представлений у детей норматипичного развития и детей с нарушениями интеллектуального развития. А также отмечается, что у детей с выраженными нарушениями интеллектуального развития представления о названиях месяцев года, умения и навыки определения последовательности срока, понятие о сутках, времени, формируются медленно и с большим трудом. Для облегчения усвоения материала рекомендуется использование разных форм наглядности совмещать с практическими действиями и с многократными повторениями. Закрепление проходит в форме дидактических игр, на разных учебных занятиях и в повседневной жизни.

Такой вариант обучения позволяет осуществлять личностный подход по отношению к детям в процессе формирования понятий о времени, и это дает возможность оказывать влияние на их общее развитие.

Ключевые слова: понятие времени, временные представления, задержка интеллектуального развития, практическая деятельность.

Tarasova V. Peculiarities of the Formation of Perception of Temporal Representations in Children with Intellectual Development Disorders

The article covers the process of forming perception of time for children with intellectual developmental disorders of primary school age. It is noted that the formation of the perception of time and time orientation is one of the most complex areas of knowledge, skills and abilities included in the content of social experience, as they are quite abstract and their operation requires the performance of complex thought operations. Attention is drawn to the fact that the formation of a sense of time in children with intellectual developmental disabilities is not sufficiently investigated and requires further methodology development. The article covers the main theoretical concepts of the formation and development of time perception of children with normative development and children with mental disabilities. And it is also noted that children with strong intellectual development disorders, understanding of the names of the months, skills and abilities to determine the sequence of terms, the concept of a day, time, are formed slowly and with great difficulty. To make it easier to acquire the material, it is recommended to combine the use of different forms of visualization with practical activities and repetition. Consolidation takes place in the form of didactic games, in various educational classes and in everyday life. This option of learning allows for a personal approach to children in the process of forming a sense of time, and it makes it possible to influence their overall development.

Key words: sense of time, temporal perception, intellectual development disorders, practical activities.

Стаття надійшла до редакції 24.01.2022 р.

Прийнято до друку 28.02.2022 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Проскурняк О. І.

УДК 376.112.4

DOI: 10.12958/2227-2844-2022-1(349)-2-250-259

Товстуха Олеся Миколаївна,

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедри психології ДЗ «Луганський національний

університет імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна.

aleksa.lnu@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7998-1208>

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Потреба трансформації освіти викликана глобальними змінами у суспільстві, які включають його гуманізацію і масштабне запровадження наукових досягнень в освітню практику. Сучасна сфера освіти спрямована на розвиток інклюзії, що передбачає рівний доступ до навчання осіб з обмеженими можливостями здоров'я. Особливу роль цьому напрямі грає вища школа на організаційному, змістовному, процесуальному рівнях. Однак на сучасному етапі розвитку інклюзивної освіти притаманні проблеми та протиріччя. Однією з найважливіших проблем є низький рівень науково-методичної та психолого-педагогічної підготовки викладачів до роботи зі здобувачами вищої освіти які мають особливі потреби, саме це обумовило вибір теми наукової статті.

Філософські та педагогічні проблеми інклюзивної освіти висвітлено в низці праць (К. Кольченко, П. Таланчук, Т. Сак, О. Таранченко). Соціальні, психологічні, педагогічні та юридичні аспекти проблеми інклюзії висвітлено в працях зарубіжних дослідників Ф. Амстронга, М. Девіса, К. Дженкса, М. Крозьє, Г. Сільвера, П. Сільвер, В. Шмідта, А. Ходкінсона, Окремі аспекти проблеми інклюзії висвітлено в працях О. Ільїної, О. Мартинової, О. Отич, І. Россіхіної, Т. Самсонової, М. Чайковського. Питанням інклюзивного навчання здобувачів освіти присвячені наукові праці Ю. Богинської, Т. Гребенюк, К. Кольченко, Г. Нікулиної, В. Синьова, А. Шевцова, та інших.

Мета статті – розкриття психолого-педагогічних умов організації інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти.

Головна ідея інклюзивної освіти полягає в тому, що вона орієнтована на доступ для кожної особистості знань незалежно від фізичних, інтелектуальних, ментальних, лінгвістичних та інших особливостей. Як свідчить вітчизняний та міжнародний досвід, за допомогою занурення в інклюзивний освітній простір люди з інвалідністю потрапляють до загального процесу навчання та виховання, розвитку та соціалізації в цілому (Лапін, 2018, с. 45). Інклюзивне

навчання передбачає активну спільну участь у освітньому процесі кожного його суб'єкта незалежно від здібностей та освітніх потреб. Безумовно, головним принципом розвитку інклюзивних підходів освіти є дотримання інтересів кожного здобувача освіти.

Інклюзивна модель навчання зачіпає інтереси всіх суб'єктів освіти – молодого покоління як з особливими освітніми потребами так і умовної групи «норма». Поряд з цим у цей процес залучені різні соціальні структури: сім'я, громадські та комерційні установи, державні наглядові органи та ін. на забезпечення взаєморозуміння між ним та педагогами, а також здобувачами освіти з обмеженими можливостями здоров'я та їх умовно здоровими однолітками» (Ковальов & Староверова, 2010).

На сьогоднішній день головний тренд у вищій школі по всьому світу – розвиток умов для здобувачів освіти з інвалідністю та обмеженими можливостями здоров'я. У вітчизняні ВНЗ інклюзивна освіта планомірно впроваджується на різних рівнях та за допомогою різноманітних механізмів.

Україна відносно недавно почала запроваджувати інклюзивні групи в закладах вищої освіти (після ратифікації конвенції ООН про права людей з інвалідністю у 2009 році).

Інклюзивна освіта в українських університетах регламентується трьома основними документами: закон України «Про освіту»; закон України «Про вищу освіту»; постанова Кабміну «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання в закладах вищої освіти» (10.07.2019) (Шокан, 2021).

Інклюзивне навчання здобувачів освіти з особливостями психофізичного розвитку – це форма здобуття вищої освіти в процесі спільного навчання осіб з особливостями психофізичного розвитку та здоровими здобувачами вищої освіти (Миронова, 2011).

Розуміючи актуальність та наочність запровадження умов організації інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти зауважимо, що запровадження процесу інклюзивного освіти протікає дуже важко. Вже на першому ступені введення інклюзивної освіти відзначається, по-перше, психологічна неготовність учасників інклюзивного процесу до запровадження такої освіти в освітні організації. Нині, ставлення педагогів до запровадження інклюзивних технологій можна розділити на дві групи чинників: зовнішні та внутрішні. До зовнішніх факторів відносяться матеріальне забезпечення ВНЗ, наявність спеціальних програм та дидактичного матеріалу, залучення педагогів до інклюзивного процесу, наявність у них досвіду роботи зі здобувачами цієї категорії. До внутрішніх чинників відносяться рівень самоактуалізації педагога, гнучкість у спілкуванні, здатність до саморозкриття та відсутність соціальних стереотипів, рівень емпатії, а також особливості ставлення до здобувачів освіти.

По-друге, діти з особливими потребами – випускники шкіл, які вирішили здобути вищу освіту, не можуть вибрати бажану освітню

установу, оскільки вона найчастіше не адаптована до їх індивідуальних особливостей (відсутні відповідні умови для навчання здобувачів освіти, що вимагає від керівництва ВНЗ здійснення значного обсягу робіт у таких напрямках, як переобладнання будівель під потреби здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, забезпечення матеріально-технічних умов освітнього процесу під кожно з нозологій.

По-третє, необхідність здійснення широкої медико-соціальної та психолого-педагогічної підтримки. Впровадження інклюзії в освіті є значно складнішим процесом, ніж проста інтеграція освітнього середовища. Студенти з особливими освітніми потребами проходять навчання у звичайних вишах, де всі здобувачі освіти навчаються спільно, незважаючи на відмінності, що існують між ними. При цьому основна вимога до ВНЗ полягає в тому, що власне освітній процес має будуватися з урахуванням сильних та слабких сторін та можливостей усіх його учасників. (Дамадасва & Бехосва, 2019).

У-четверте, недостатній рівень підготовки до навчання у вузі абітурієнтів із особливостями психофізичного розвитку та наявність певних когнітивних бар'єрів (прогалини в підготовці вступу до вузів учнів ЗОШ; відсутність готовності у батьків здобувачів освіти з особливими потребами надавати допомогу своїм дітям при підготовці вступу до вузу та надалі професійне самовизначення; неадекватні претензії самих абітурієнтів вищеокресленої групи на здобуття вищої освіти.

По-п'яте, існування соціально-психологічних бар'єрів. Значна частина здобувачів з обмеженими психологічно не готова на рівних навчатися з іншими здобувачами освіти; стереотипи, що існують у суспільстві, про неможливість отримати роботу особам з обмеженими можливостями після закінчення ВНЗ (Давиденко, 2018).

Таким чином, можемо виокремити ряд проблем, з якими стикаються здобувачі вищої освіти в процесі навчання:

1) відсутність чіткої нормативно-правової бази щодо особливостей запровадження та функціонування інклюзивної освіти в освітньому просторі ВНЗ, що не дозволяє повною мірою реалізувати права осіб з особливими освітніми потребами на здобуття якісної вищої освіти з урахуванням їх можливостей і потреб;

2) недостатнє методичне та технічне забезпечення навчального процесу здобувачів освіти з обмеженими можливостями;

3) недостатній рівень підготовки закладів вищої освіти до роботи зі здобувачами освіти з обмеженими функціональними можливостями;

4) відсутність спеціального обладнання та озвученого програмного забезпечення.

Для вирішення окреслених проблем (забезпечення інклюзії) необхідно:

1. На базі ЗВО створювати ресурсні центри, проводити навчання для викладачів, які мають бути готові працювати з різними здобувачами

освіти. Вирішити проблему недостатньої компетенції викладацького складу вищої школи можна за допомогою включення матеріалів з інклюзивної освіти до програм курсів підвищення кваліфікації викладачів вузів. Так, С. Альохіна зазначає, що «викладачам необхідно забезпечити співпрацю зі спеціалістами у галузі інклюзії», тоді, за допомогою координованої роботи, відбуватиметься розробка нових стратегій розвитку інклюзії у вищій освіті (Альохіна, 2011).

2. Не менш гостро стоїть проблема необхідності доповнення наявних та розробки нових внутрішньовузівських документів, що стосуються практичних заходів щодо забезпечення доступу здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами до необхідних дидактичних матеріалів та створення доступного для таких здобувачів середовища.

3. Кадрове забезпечення університетів також потребує оновлення, перекваліфікації та підвищення кваліфікації тьюторів, консультантів, асистентів. Спеціально адаптовані навчальні програми та індивідуальні навчальні плани є важливими умовами успішного здобуття освіти особами з обмеженими можливостями здоров'я, вони дають можливість навчатися здобувачам освіти з різними потребами за рахунок збільшення термінів навчання та зниження навчального навантаження» (Єрмакова).

4. Актуальним вбачається розробка комплексу заходів соціально-психологічного захисту (різні види стипендій, матеріальна допомога, безкоштовні путівки до санаторій-профілакторіїв; едвайзерство та спостереження за ходом навчання цієї категорії здобувачів вищої освіти з боку деканатів, директоратів).

5. Запровадження електронного навчання на основі дистанційних освітніх технологій; створення тифло-технічної навчальної аудиторії, для тих, хто має порушення слуху, сурдологічної навчальної аудиторії; підготовка для незрячих здобувачів освіти аудіопідручників. Розробляючи навчально-методичне забезпечення інклюзивного навчання, слід використати досвід країн, які досягли успіху в цій сфері, та адаптувати його до реалій – усе це буде сприяти інтеграції осіб з особливостями психофізичного розвитку.

6. Все ж таки, для того, щоб інклюзивні ідеї могли стати повною реальністю недостатньо лише нормативних чи законодавчих реформ, потрібне правильне розуміння з боку суспільства та педагогів. Інклюзивне навчання передбачає створення відповідного освітнього простору, забезпечення наукового, психолого-педагогічного супроводу, створення навчальних програм, адаптованих до можливостей та потреб здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, в тому числі з використанням досягнень трансдисциплінарного наукового спрямування Informing Science (далі – IS) – одним із ефективних методів реалізації інклюзивного навчання, що розробляє проблеми інтеграції інформаційних наук та освітнього процесу залежно від специфіки одержувача інформації (клієнта).

Трансдисциплінарний підхід IS дозволяє вирішувати проблеми інформування студентів з особливостями розвитку комплексно. У цій конфігурації інформаційні ресурси конкретних дисциплін не розглядаються як підлеглі частини (просто інформаційний матеріал, який формує цілісність), а як складові, завдяки цілісності набувають нових смислів і значення. У цілому, світовий досвід свідчить, що здобувачі освіти з особливостями психофізичного розвитку в такому освітньому просторі ефективно інтегруються в соціум і можуть досягти високих освітніх результатів. ІО є ефективним засобом, який забезпечує солідарність між суб'єктами освіти. Створення за допомогою ІО освітнього середовища, що мотивує цю категорію здобувачів вищої освіти на набуття необхідного досвіду, стимулює взаєморозуміння та соціальну взаємодію, стає більш індивідуалізованим та виконує роль захисного простору (Будник, 2015).

7. Формування сприятливого інклюзивного освітнього простору вищого навчального закладу неможливе без активного застосування просвітницького компонента. Змістом якого є заходи, проекти та програми, спрямовані на ні на створення соціокультурних майданчиків, де у форматі спільної діяльності відбуватиметься інклюзивна взаємодія студентської молоді. Подібна робота може полягати в таких видах діяльності:

- відеографічна (показ, обговорення та створення відеороликів, присвячених правильному розумінню інвалідності, проблемам доступного середовища);
- вокально-інструментальна (запис та зведення музичних треків);
- виставково-експозиційна (організація фотовиставок про інклюзію);
- інформаційна (тиражування контенту про інклюзивне середовище);
- досугово-ігрова (спільна розробка квестів, проведення суботників, інтелектуальних ігор та ін.) (Таланчук & Кольченко & Нікуліна, 2004).

Поряд з цим необхідна організація коворкінг-просторів у форматі третього місця (з наявністю принтерів, сканерів, ноутбуків), де здобувачі вищої освіти незалежно від стану здоров'я могли б спілкуватися на семінарах, під час підготовки до лекцій, розрахунково-графічних робіт, колоквиумів та інших видів навчально-наукової роботи.

Отже, ризики інклюзивної освіти виявляються на основі існуючих думок потенційних учасників реалізації даної освітньої моделі: батьків здобувачів освіти з обмеженими можливостями здоров'я з корекційних організацій та батьків здобувачів освіти умовно здорових, які закінчили загальноосвітні школи. На сучасному перехідному етапі, швидше, варто говорити не про «інклюзію», а про певний досвід навчання здобувачів освіти з різними можливостями здоров'я в єдиному освітньому середовищі, оскільки мають місце:

- несформованість понятійного апарату для опису явищ української інклюзивної освіти;
- змішання понять «інтеграція» та «інклюзія»;
- умовність поділу на загальноосвітні та інклюзивні школи;
- розмитість критеріїв готовності освітніх організацій з матеріально-технічних характеристик та професійної кваліфікації педагогічного складу (Альохіна, 2011).

Інклюзивне навчання та викладання визнає право кожного здобувача вищої освіти на здобуття досвіду навчання, яке оцінює різноманітність форм, забезпечує участь в освітній програмі всіх членів суспільства, усуває соціальні бар'єри, передбачає та враховує різні потреби та переваги у навчанні. Розробка та впровадження інклюзивних методів викладання, навчання та оцінки знань дозволяють всім здобувачам освіти осмислено взаємодіяти з навчальним планом і повністю реалізувати свій природний потенціал. Подібна інклюзивна можливість навчання приносить користь усім учасникам освітнього простору, тому що оцінює їх індивідуальні сильні сторони та їх внесок у освітній процес, робить навчальний досвід багатшим та різноманітнішим для всіх. Наявність ширшого спектра поглядів та досвіду у групі здобувачів освіти може призвести до більш критичного розуміння предмета. Викладачів він може змусити переосмислити те, чого і як вони вчать, і дозволити розширити матеріали, які вони включають у будь-який заданий предмет.

Підсумовуючи вищесказане, все необхідне для інклюзивних груп мають лише окремі навчальні заклади України. Безперечно, порівнюючи розвиток інклюзивного простору ВНЗ сьогодні і 10-15 років тому покращення істотні: університети встановили пандуси, виділяють чималі кошти на те, щоб встановити ліфт для здобувачів освіти; маркуються приміщення для здобувачів освіти з проблемами зору, інформаційні таблички дублюються шрифтом Брайля – від кабінету ректора до санітарно-гігієнічної туалетної кімнати, певні категорії здобувачів освіти мають окремого помічника (едвайзера, тьютора, асистента). Основним критерієм ефективності діючої системи інклюзивного навчання в умовах вищого навчального закладу має стати максимальна соціально-психологічна адаптація, а надалі – професійна та трудова адаптація здобувачів вищої освіти з обмеженими можливостями розвитку, це можливо досягти за рахунок впровадження окреслених вище психолого-педагогічних умов організації інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти. Подальші наші дослідження будуть присвячені технологіям соціально-педагогічної, соціально-психологічної та психолого-педагогічної адаптації здобувачів освіти з особливими освітніми потребами в умовах вищого навчального закладу.

Список використаної літератури

1. **Лاپин Д. В.** Готовность студентов к вступлению в инклюзивное образовательное пространство вуза: социологический аспект. *Теория и практика общественного развития*. 2018. №7. С. 44–49.
2. **Ковалев Е. В.,** Староверова М. С. Образовательная интеграция (инклюзия) как закономерный этап развития системы образования. *Инклюзивное образование*. 2010. №. 1. С. 26–36.
3. **Шокан А.** Інклюзивна вища освіта в Україні: формальність і реальність. *Socportal.info*. URL: <https://socportal.info/ua/news/yak-realizuiut-inkliuziiu-v-ukrainskikh-universitetakh>.
4. **Миронова С.** Ставлення студентів і педагогів до проблем інклюзивної освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку. *Дефектологія*. 2011. №1. С. 8–17.
5. **Дамадаева А. С.,** Бехоева А. А. Проблемы и возможности реализации инклюзивного образования в современном вузе. *Национальный психологический журнал*. 2019. №3 (35). С. 125–133.
6. **Давиденко Г.** Соціально-педагогічна робота зі студентами з особливими освітніми потребами у навчально-виховних підрозділах університету «Україна». *Витоки педагогічної майстерності*. 2018. №22. С. 73–81.
7. **Алехина С. В.,** Алексеева М. Н., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. *Психологическая наука и образование*. 2011. Т. 16. №1. С. 83–92.
8. **Ермакова Е. А.,** Хлыстова Е. В. Психолого-педагогическое сопровождение студентов с нарушением зрения, обучающихся в вузе (опыт инклюзивного обучения). *Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: материалы Международной научно-практической конференции (г. Москва, 20-22 июня 2011 г.)*. С. 197–198.
9. **Будник О. Б.** Інклюзивна освіта : навчальний посібник [для студентів спеціальності «Початкова освіта»]. Івано-Франківськ : ПП Бойчук А. Б., 2015. 152 с.
10. **Таланчук П. М.,** Кольченко К. О., Нікуліна Г. Ф. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі. Київ : Соціформ, 2004. 128 с.

References

1. **Lapin, D. V.** (2018). Gotovnost' studentov k vstupleniyu v inkluzivnoe obrazovatel'noe prostranstvo vuza: sociologicheskij aspect [The willingness of students to enter the inclusive educational space of the university: the sociological aspect]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya – Theory and practice of social development*, 7, 44-49 [in Russian].
2. **Kovalev, E. V.,** & Staroverova, M. S. (2010). Obrazovatel'naya integraciya (inkluziya) kak zakonomernyj etap razvitiya sistemy obrazovaniya [Educational integration (inclusion) as a regular stage in the development of the education system]. *Inkluzivnoe obrazovanie – Inclusive education*, 1, 26-36 [in Russian].
3. **Shokan, A.** Inkluzivna vyshcha osvita v Ukraini: formalnist i realnist [Inclusive higher education in Ukraine: formality and reality]. *Socportal.info*. Retrieved from <https://socportal.info/ua/news/yak->

realizuiut-inkliuziiu-v-ukrainskikh-universitetakh/ [in Ukrainian].

4. Myronova, S. (2011). Stavlennia studentiv i pedahohiv do problem inkliuzyvnoi osvity ditei z porushenniamy psykhofizychnoho rozvytku [Attitudes of students and teachers to the problems of inclusive education of children with mental and physical disabilities]. *Defektolohiia – Defectology*, 1, 18-17 [in Ukrainian].

5. Damadaeva, A. S., & Bekhoeva, A. A. (2019). Problemy i vozmozhnosti realizacii inklyuzivnogo obrazovaniya v sovremennom vuze [Problems and opportunities of implementing inclusive education in modern university]. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal – National psychological journal*, 3 (35), 125-133 [in Russian].

6. Davydenko, H. (2018). Sotsialno-pedahohichna robota zi studentamy z osoblyvymy osvitnimy potrebamy u navchalno-vykhovnykh pidrozdilakh universytetu «Ukraina» [Socio-pedagogical work with students with special educational needs in the educational units of the University «Ukraine»]. *Vytyky pedahohichnoi maisternosti – The origins of pedagogical skills*, 22, 73-81 [in Ukrainian].

7. Alekhina, S. V., Alekseeva, M. N., & Agafonova, E. L. (2011). Gotovnost' pedagogov kak osnovnoj faktor uspeshnosti inklyuzivnogo processa v obrazovanii [Readiness of teachers as the main factor in the success of the inclusive process in education]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological science and education*, 16 (1), 83-92 [in Russian].

8. Ermakova, E. A., & Hlystova, E. V. (2011). Psihologo-pedahogicheskoe soprovozhdenie studentov s narusheniem zreniya, obuchayushchihsia v vuze (opyt inklyuzivnogo obucheniya) [Psychological and pedagogical support of students with visual impairments studying at the university (experience of inclusive education)]. *Inklyuzivnoe obrazovanie: metodologiya, praktika, tekhnologii – Inclusive education: methodology, practice, technologies*. Moscow [in Russian].

9. Budnyk, O. B. (2015). Inkliuzyvna osvita [Inclusive education]. Ivano-Frankivsk : PP Boichuk A. B. [in Ukrainian].

10. Talanchuk, P. M., Kolchenko, K. O., & Nikulina, H. F. (2004). Suprovid navchannia studentiv z osoblyvymy potrebamy v intehrovanomu osvitnomu seredovyshchi [Support for students with special needs in an integrated educational environment]. Kyiv: Sotsinform [in Ukrainian].

Товстуха О. М. Психолого-педагогічні умови організації інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти

Сучасна сфера освіти спрямована на розвиток інклюзії, особливу роль у цьому напрямі грає вища школа на організаційному, змістовному, процесуальному рівнях. Однією з найважливіших проблем є низький рівень науково-методичної та психолого-педагогічної підготовки викладачів до роботи зі здобувачами вищої освіти які мають особливі потреби, пошуку шляхів виходу з цієї ситуації присвячена ця наукова робота. Серед проблем організації ефективного інклюзивного простору в університетах, є: психологічна неготовність учасників інклюзивного процесу; відсутність широкої медико-соціальної та психолого-

педагогічної підтримки здобувачів з вадами розвитку; недостатній рівень підготовки до навчання у вузі абітурієнтів із особливостями психофізичного; існування соціально-психологічних бар'єрів.

Шляхами вирішення цих проблем є: створення ресурсних центрів; навчання викладачів щодо застосування психолого-педагогічних технологій роботи з різними здобувачами освіти; доповнення наявних та розробка нових внутрішньовузівських документів, щодо забезпечення доступу здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами до необхідних дидактичних матеріалів та створення доступного для таких здобувачів середовища; оновлення, перекваліфікація та підвищення кваліфікації тьюторів, консультантів, асистентів; розробка комплексу заходів соціально-психологічного захисту (різні види стипендій, матеріальна допомога, безкоштовні путівки до санаторій-профілакторій; едвайзерство та спостереження за ходом навчання цієї категорії здобувачів вищої освіти з боку деканатів, директоратів); запровадження електронного навчання на основі дистанційних освітніх технологій тощо.

Ключові слова: інклюзивний простір, іклюдивний освітній простір інклюзія в закладах вищої освіти, здобувачі освіти з особливими освітніми потребами, інклюзія для здобувачів освіти.

Товстуха О. Н. Психолого-педагогические условия организации инклюзивного образовательного пространства в высших учебных заведениях

Современная сфера образования направлена на развитие инклюзии, особую роль в этом направлении играет высшая школа на организационном, содержательном, процессуальном уровнях. Одной из важнейших проблем является низкий уровень научно-методической и психолого-педагогической подготовки преподавателей к работе с соискателями высшего образования, которые имеют особые потребности, поиску путей выхода из этой ситуации посвящена эта научная работа.

Среди проблем организации эффективного инклюзивного пространства в университетах есть: психологическая неготовность участников инклюзивного процесса; отсутствие широкой медико-социальной и психолого-педагогической поддержки соискателей с недостатками развития; недостаточный уровень подготовки к обучению в вузе абитуриентов с особенностями психофизического; существование социально-психологических барьеров.

Пути решения этих проблем: создание ресурсных центров; обучение преподавателей по применению психолого-педагогических технологий работы с разными соискателями образования; дополнение имеющихся и разработка новых внутривузовских документов, обеспечение доступа соискателей высшего образования с особыми образовательными потребностями к необходимым дидактическим материалам и создание доступной для таких соискателей среды; обновление, переквалификация и повышение квалификации тьюторов,

консультантов, ассистентов; разработка комплекса мероприятий социально-психологической защиты (различные виды стипендий, материальная помощь, бесплатные путевки в санатории-профилактории; едвайзерство и наблюдение за ходом обучения этой категории соискателей высшего образования со стороны деканатов, директоратов); внедрение электронного обучения на основе дистанционных образовательных технологий.

Ключевые слова: инклюзивное пространство, инклюзивное образовательное пространство, инклюзия в учреждениях высшего образования, соискатели образования с особыми образовательными потребностями, инклюзия для соискателей образования.

Tovstukha O. Psychological and Pedagogical Conditions for the Organization of Inclusive Educational Space in Higher Education Institutions

The modern sphere of education is aimed at the development of inclusion, a special role in this direction is played by higher education at the organizational, substantive, procedural levels. One of the most important problems is the low level of scientific and methodological and psychological and pedagogical training of teachers to work with students with special needs, this scientific work is devoted to finding ways out of this situation. Among the problems of organizing an effective inclusive space in universities are: psychological unpreparedness of participants in the inclusive process; lack of broad medical, social and psychological and pedagogical support for applicants with disabilities; insufficient level of preparation for study at the university of entrants with psychophysical features; the existence of socio-psychological barriers.

Ways to solve these problems are: creation of resource centers; training of teachers on the application of psychological and pedagogical technologies to work with different students; supplementing existing and developing new intra-university documents to ensure access of higher education students with special educational needs to the necessary didactic materials and creating an accessible environment for such students; renewal, retraining and advanced training of tutors, consultants, assistants; development of a set of measures for social and psychological protection (various types of scholarships, financial aid, free vouchers to sanatoriums; advocacy and monitoring of the training of this category of higher education by deans, directorates); introduction of e-learning based on distance learning technologies, etc.

Key words: inclusive space, inclusive educational space inclusion in higher education institutions, students with special educational needs, inclusion for students.

Стаття надійшла до редакції 26.01.2022 р.

Прийнято до друку 28.02.2022 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Караман О. Л.

УДК 159.922.76–056.34:376.015.31:331

DOI: 10.12958/2227-2844-2022-1(349)-2-260-269

Утьосова Олена Іванівна,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри дошкільної, початкової та інклюзивної освіти
Закарпатського інституту післядипломної педагогічної
освіти (ЗІППО), м. Ужгород, Україна.
elenautiosova88@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5324-9334>

ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Теоретичною основою функціонування НУШ є провідна роль навчання у процесі дитячого розвитку. Окремим нагальним завданням є навчання дітей з особливими освітніми потребами, зокрема, з інтелектуальними порушеннями як найуразливішої категорії дітей у процесі вирішення освітніх завдань та організації комплексного супроводу. У сучасній спеціальній педагогіці та психології з'ясовано та спроектовано основні напрями у розвитку особистості дитини з інтелектуальними порушеннями – від інтрапсихічного (поділеного між учасниками) до інтерпсихічного (внутрішнього, індивідуального) (Виготський, 1935), які визначають організаційно-методичні рамки щодо здійснення педагогічних інновацій у НУШ (Синьов, Шеремет, 2017; Супрун, 2018).

Перед українською школою, зокрема перед інклюзивною та спеціальною початковою освітою, стоїть завдання формування соціальної свідомості та комунікативної компетентності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Це завдання слід відносити до однієї з ключових вимог до організації освітнього процесу таких дітей (Синьов, Шеремет, 2017; Супрун, 2018).

У дослідженнях науковців соціальна свідомість визначається як активне використання мовленнєвих засобів для вирішення комунікативних та пізнавальних завдань; бажання слухати співрозмовника та вести діалог; готовність дізнаватися про різні точки зору й право кожного мати свою точку зору, висловлювати свою думку та аргументувати свій погляд на оцінку подій; залученість до визначення спільної мети та шляхів її досягнення, уміння домовлятися про розподіл функцій та ролей у спільній діяльності та здійснювати взаємний контроль у спільній діяльності, адекватно оцінювати свою поведінку та поведінку інших; готовність до співпраці та вирішення конфліктів

конструктивним шляхом, враховуючі інтереси сторін (Бистрова, 2021; Синьов, Шеремет, 2017; Супрун, 2018).

Для школи, що реалізує ідеї навчання молодших школярів із інтелектуальними порушеннями, включення широкого спілкування (діалогу) та взаємодії учасників із позитивними зразками комунікації – з учителем та нормотиповими однолітками, навчальний процес є необхідною умовою організації навчальної діяльності (Утьосов, Утьосова, Лаврикова, 2020; Бистрова, Коваленко, Козачинер, 2021). Численні дослідження, проведені В. Давидовим та його послідовники у галузі дефектологічної науки показали продуктивність діалогу «вчитель-учні» на стадії постановки навчального завдання, у випадку, коли предметний зміст проблеми опосередкований пошуком спільного шляху її вирішення (Давидов, 1996; Рубцов, 1996, 2020; Синьов, Шеремет, 2017; Супрун, 2018). Спілкування вчителя з учнями, спрямоване на пошук об'єктивного змісту проблеми (дія визначається її об'єктом та націлена на сам об'єкт) стимулює здійснення контролю за власними діями та результатом виконання завдань. Спільне обговорення на етапі спільного пошуку рішення сприяє здійсненню планування та аналізу, створює умови для розвитку уяви, освоєння основ навчальної самостійності, пошуково-дослідницької діяльності, а також самооцінки. Таким чином, за багато років досліджень доведено, що спеціальна організація спільної навчальної діяльності є суттєвим фактором ефективного навчання молодших школярів з інтелектуальними порушеннями (Утьосов, Утьосова, Лаврикова, 2020; Бистрова, 2021).

Як показали результати дослідження, спільні дії ефективні, починаючи з першого класу, тому що при їх виконанні вони допомагають учням зрозуміти різні точки зору, алгоритми взаємодії та координувати їх. Це дає можливість учасникам спільної діяльності розглядати зміст проблеми, яку треба вирішити, враховуючі різні позиції та виділяючи суттєві риси предметного змісту вирішуваного завдання.

З іншого боку, здатність свідомо вийти з конфліктної ситуації дозволяє учням успішно брати участь у фронтальній дискусії у класі та ефективно проводити групову роботу, організовану під керівництвом вчителя (Бистрова, 2021). Отримані дані узгоджуються з результатами вивчення особливостей навчання молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в малих групах та вказують на важливість спілкування та навчальних взаємодій для розвитку комунікативних компетенцій (Синьов, Шеремет, 2017; Супрун, 2018; Бистрова, 2021).

У існуючій системі спеціальної освіти основна мета роботи вчителя початкових класів полягає, насамперед, у тому, щоби передати дітям з інтелектуальними порушеннями набір певних операцій (Супрун, 2018; Бистрова, Коваленко, Козачинер, 2021).

На відміну від дій або діяльності як цілісного процесу, при виконанні молодшими школярами з інтелектуальними порушеннями

простих операцій, їх значення, цілі та умови, в яких виконуються ці конкретні операції, здебільшого зрозумілі лише вчителю, але залишаються складними та недоступними для дітей.

Прикладом такого навчання є тривалий процес навчання дитини написанню окремих паличок і гачків, з яких колись буде сформована вся буква. Цей метод вправ з урахуванням виконання комплексу конкретних завдань також реалізується у навчанні множенню, де множення на 2 тема кількох конкретних уроків, а множення на 3 є темою зовсім інших уроків тощо. Основна форма взаємодії між учителем та учнями відбувається у вигляді вказівки вчителем на необхідність виконання учнями тих чи інших операцій, а взаємодія зводиться до простого комунікативного обміну та опитування учнів. Прикладом такого типу спілкування є вказівка про те, як учень повинен виконати дію «за зразком».

При такому розумінні навчального спілкування та освітніх взаємодій зміст соціальних компетенцій зводиться до двох взаємозалежних явищ. З одного боку, коли пошук вирішення проблеми зводиться до виконання певної послідовності завдань, спілкування набуває характеру коментарів типу «вирішіть у парі» або «зробити в групі». Оскільки зміст та форма постановки завдання істотно не змінюються, «взаємодія з іншими» не стає необхідною для учасників і не впливає на те, як діти працюють. З іншого боку, працюючи разом, учні не повинні заважати іншим. Тому умови для організації спільної роботи у спеціальному закладі загальної середньої освіти (ЗЗСО) включають обмеження – певні правила спілкування, такі як «розмовляти по черзі», «поступатися», «не заважати іншим», і т. д. Принципова риса спеціального ЗЗСО полягає в тому, що в ситуаціях викладання та навчання саме вчитель визначає мету діяльності, хто управляє, контролює й оцінює дії учня, залишаючи дитині можливість виконання необхідних операцій. Такий метод організації спільної діяльності, нажаль, пропонує також ЗЗСО, як що мова йде про дитину з особливими освітніми потребами, зокрема, з інтелектуальними порушеннями.

Вочевидь, що у ЗЗСО, який використовує цей спосіб організації у процесі навчання, не можна очікувати, що діти повністю можуть засвоїти комунікативні та соціальні компетенції, оволодіти соціальною свідомістю. Останнє можливе лише в контексті значущих взаємодій між учнями та дорослими, коли самі діти виступають у ролі повноправних суб'єктів взаємодії, спрямовуючи свої дії та спілкування на спільний пошук вирішення проблеми.

Ми вважаємо, що основним показником формування міжпредметних компетенцій у дітей як основи їхньої соціальної свідомості є такий, що в процесі навчання дитина не лише засвоює виконану частину дії (операцій), а й визначає та фіксує ті умови, за яких ці операції адекватні, – забезпечує виділення певного класу завдань, для яких цей спосіб дії є загальним (Бистрова, 2021).

Це означає, що у різних ситуаціях спільного вирішення проблем учні шукатимуть різні способи організації взаємодії. Зміст поставленого їм завдання визначає тип і структуру адекватного спілкування.

Іншими словами, комунікативні компетенції стають соціальною свідомістю лише тоді, коли дитина з інтелектуальними порушеннями уявляє об'єкт виконуваних операцій, зміст проблеми та шляхи дії. Це відкриття може статися, коли дитина буде ставитися до завдання як виконання певного набору операцій не безпосередньо, а через взаємодію з іншими учасниками спільної діяльності. Ця позиція стала однією з основних гіпотез нашого експериментального дослідження.

Мета дослідження полягала в тому, щоб визначити, якою мірою учні початкових класів з інтелектуальними порушеннями, які пройшли навчання протягом трьох років у школах, що відрізняються за способом організації навчальних взаємодій, здатні спільно шукати спосіб вирішення проблеми (діти зі спеціальних ЗЗСО та діти з ЗЗСО з інклюзивним навчанням).

Гіпотези:

1. Об'єднання учнів у групи в процесі шкільного навчання підвищує ефективність спільного пошуку шляхів вирішення проблеми (порівняно з індивідуальним пошуком шляхів її вирішення).

2. Розвиток соціальної свідомості у початковій школі опосередкований методами організації процесу вирішення завдань із проблемними питаннями.

Дослідження взаємодії учнів з інтелектуальними порушеннями спрямоване на виявлення у них наявності спільного пошуку загального способу вирішення певного класу завдань. Цільова група дослідження – учні молодших класів спеціальних ЗЗСО та ЗЗСО з інклюзивним навчанням Івано-Франківської, Черновецької, Київської, Хмельницької та Луганської області.

Опис спеціально організованої методики «Конфлікт» (Утьосов, 2018): матеріалом методики є матриця з окремих стовбців таблиці 3x3, дев'ять стовбців, в яких можна розмістити 9 елементів – зображень («обличчя»). Зображення («обличчя») розрізняються за чотирма ознаками: «розмір голови», «колір очей», «форма носа» та «кількість волосся».

Завдання. Експериментатор пропонує учасникам частково заповнену матрицю з 5 елементів, у якій 5 зображень зайняли верхній рядок і лівий стовпець, та пропонує знайти закономірність розташування «обличчя» і заповнити чотири порожніх стовбця, що залишилися. Розбіжність індивідуальних результатів забезпечувалася наданням учасникам різних наборів пронумерованих елементів – зображень обличчя на першому етапі роботи. Це створювало ситуацію соціально-когнітивного конфлікту.

На індивідуальному етапі роботи діти розвивали власні точки зору щодо вирішення завдання, а потім, на другому етапі при вирішенні тієї ж

проблеми разом у групі. Їх індивідуальні позиції дуже часто не співпадали, викликаючи конфліктну ситуацію. Цей тип організації спільної діяльності призводить до усвідомленого конфлікту, в якому аналіз та зіставлення поглядів стає більш активним, конфлікт може закінчитися розумним поділом чи згодою сторін, або приводить до розвитку нової єдиної групової позиції (Бистрова, Коваленко, Козачинер, 2021).

У такій ситуації завданням групи було зафіксувати та узгодити позиції окремих учасників та підсумувати, який конкретний елемент буде розташований у кожній комірці таблиці.

Експериментатор спостерігав та записував, як група вибудовує взаємодію у процесі вирішення проблеми. Активність членів групи, висування лідеру, конфлікти та особливості соціальних взаємодій були зафіксовані (чи використовуються індивідуальні рішення в спільному вирішенні проблем, чи виявляють вони числову невідповідність в їх індивідуальних результатах, скільки ознак виявлено в матриці, будь то стовпець, рядок або аналізується діагональ, зміст висловлювань окремих учасників у процесі розв'язання задачі, рівень та ступінь допомоги вчителя при вирішенні завдання).

Аналіз індивідуального та спільного вирішення проблеми учнями спеціального ЗЗСО та ЗЗСО з інклюзивним навчанням, а також протоколи контролю над роботою групи, дозволили вивчити процеси організації взаємодії учасників та особливості вирішення конфліктів у групах дітей з інтелектуальними порушеннями, оцінити вплив взаємодії та комунікації на ефективність вирішення проблеми у кількісному та якісному відношенні. Так, характер заповнення кожної комірки матриці (малюнком або окремими назвами), кількість малюнків та індивідуальних назв, а також правильність заповнення кожного порожнього стовбця є показником постановки загальної мети, узгодження способу вирішення та ефективності групового рішення. Наприклад, практично всі учасники груп дітей, які навчаються в інклюзивному класі, усвідомили спільну мету та прийняли узгоджене рішення (про це свідчить наявність малюнка). У випадку груп дітей зі спеціальних ЗЗСО лише дві групи учасників дійшли загального рішення.

Практично у всіх групах були малюнки, які взагалі виконані учасниками групи неправильно. Це означало, що при подоланні конфлікту учасники надавали більшого значення узгодженому власному вибору відповіді, ніж спільному аналізу змісту.

Дослідження дозволило оцінити розвиток соціальних міжпредметних компетенцій у школярів з інтелектуальними порушеннями в початковій школі, які навчаються у школах з різними способами організації навчальних взаємодій. На підставі проведеного якісного та кількісного аналізу даних отриманих за допомогою діагностичного методу «Конфлікт», можна помітити, що в учнів, які навчалися у спеціальних ЗЗСО, виявлено нижчі показники

комунікативних компетенцій порівняно з результатами учнів ЗЗСО, що реалізує програму інклюзивного навчання. Комунікативні дії у більшості учнів з інтелектуальними порушеннями, незалежно від типу навчання, не спрямовані на пошук шляхів вирішення проблеми. Але учні інклюзивних класів більш здатні до групової комунікації.

Ці висновки узгоджуються з результатами вивчення ролі соціальних взаємодій у розвитку психічних функцій у підлітків із особливими освітніми потребами в наукових працях Я. Утьосова (Утьосов, 2018). У цьому дослідженні, проведеному з підлітками у віці 15-16 років з інтелектуальними порушеннями, було показано, що спілкування, взаєморозуміння та способи взаємодії можна розглядати як інтеграційний показник включення дітей у спільний спосіб вирішення завдань та, відповідно, як значущу характеристику суспільства, що визначає нову основу для розвитку предметно-комунікативної дії дітей (Утьосов, 2018; Утьосова, Лаврикова, 2020).

При цьому, згідно з отриманими даними в нашому дослідженні, основною відмінністю спільної діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями, коли вони залучаються до процесу спільного вирішення проблем, від інших можливих форм об'єднання учасників є їхня орієнтація на сам спосіб взаємодії, коли цей спосіб взаємодії стає засобом аналізу предметного змісту проблеми. Особливості цієї орієнтації можуть виявлятися у наступних феноменах поведінки дитини: оцінка обмеженості власних дій та дії іншого члена команди; взаємне наголошення та позначення (умовне уявлення) «сценаріїв» можливої взаємодії, які можуть бути ефективними для вирішення завдання та подальшого моделювання (символічного відтворення) такої взаємодії. Увага дітей до способів взаємодії, пов'язаних із появою нової проблеми, та необхідність вирішити цю проблему запускає нову мотивацію, яка спонукає їх організовувати спільні дії з пошуку рішення з погляду на зміст проблеми. Дотримуючись цієї мотивації, учасники обговорюють обмеження й розробляють необхідні дії на перших етапах за допомогою вчителя, потім під його контролем, а далі, після отримання досвіду такої взаємодії, взагалі самостійно. Це дозволяє формувати загальне емоційно-смісловне поле, засноване на досвіді учасників та застосуванні цього досвіду для нових можливостей при виконанні дій, пов'язаних із пошуком шляхів вирішення проблеми з орієнтацією на її зміст.

Наші дані підтверджують висновок, що продуктивні форми взаємодії учнів з'являються під час пошуку змісту проблеми та опосередковуються пошуком шляху самої взаємодії. Тільки у ситуації, коли учням необхідно перейти від виконання дій «за шаблоном» до пошукових дій, коли їм необхідно визначити повноту умов завдання, й у спільній перевірці власних припущень та прогнозів їм пропонується використовувати спілкування як організацію пошуку розв'язання завдання відбувається розвиток соціальної свідомості учнів з інтелектуальними порушеннями.

Отже, повноцінне спілкування може розвиватися лише в особливих формах взаємодії, коли дитина стає суб'єктом свого спілкування. Як показало дослідження, без спеціально організованої корекційно спрямованої розвивальної роботи освітні системи спеціальних ЗЗСО та ЗЗСО з інклюзивним навчанням не дають можливості учням молодших класів у повній мірі розвинути такі міжпредметні компетенції. Тому у подальших дослідженнях необхідно звернути увагу не тільки на організацію корекційного впливу на дитину з інтелектуальними порушеннями, але й на зміни у системі її навчання.

Освітня система навчання спеціальних ЗЗСО багато в чому створює умови для того, щоб дитина стала суб'єктом своєї діяльності. Зокрема, розвиває у дитини самостійність та впевненість у власних діях. Але треба також створювати передумови для розвитку соціальних компетенцій як особливого новоутворення міжпредметних дій, які дозволять учням спільно ставити та вирішувати навчальні проблеми, спрямовуючи ці дії на вибір, аналіз та моделювання предметного змісту проблеми. Це легше формувати, як показало дослідження, в освітньому середовищі інклюзії, де є різноманітне середовище розвитку дитини, тобто соціальні приклади взаємодії нормотипових дітей. У подальших дослідженнях важливо виявити як раз механізми та можливості кожного освітнього середовища для впливу на розвиток соціальної свідомості у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Список використаної літератури

- 1. Быстрова Ю. А.** Методика коррекционной работы по формированию коммуникативной компетентности у подростков с ОВЗ. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021. № 70-2. С. 370–375.
- 2. Выготский Л. С.** Умственное развитие детей в процессе обучения. М. : ГИЗ, 1935.
- 3. Давыдов В. В.** Теория развивающего обучения. М. : Интор, 1996.
- 4. Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования / под ред. В. В. Рубцова.** М. : Психологический институт РАО, 1996. 157 с.
- 5. Синьов В. М., Шеремет М. К.** Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал*. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2017. №7 (51). С. 390–396.
- 6. Супрун М. О.** Педагогіка : підручник для духовних і світських закладів освіти. К. : КДА, 2017. 400 с.
- 7. Утьосов Я. А.** Змістові основи соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : збірник наукових праць*. Вип. 11. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2018. С. 282–290.
- 8. Bystrova Yu., Kovalenko V., Kazachiner O.** Social and Pedagogical Support of Children with Disabilities in Conditions of General Secondary Educational Establishments. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*. 2021. Vol. 12 (3). Pp. 101–114. DOI:

<https://doi.org/10.47750/jett.2021.12.03.010>. **9. Utosov Ya.**, Utosova O., & Lavrykova O. Extracurricular activities as a form of development of social competence of adolescents with intellectual disorders. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2020. Vol. 11. Issue 2, Sup. 1. Pp. 175–185.

References

- 1. Bystrova, Yu. A.** (2021). Metodika korrekcionnoj raboty po formirovaniyu kommunikativnoj kompetentnosti u podrostkov s OVZ [Method of corrective work on formation of communicative competence in adolescents with HIA]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Issues of modern pedagogical education*, 70-2, 370-375 [in Ukrainian].
- 2. Vygotskij, L. S.** (1935). Umstvennoe razvitie detej v processe obucheniya [Mental development of children in the learning process]. M.: GIZ [in Russian].
- 3. Davydov, V. V.** (1996). Teoriya razvivayushchego obucheniya [Theory of developmental learning]. M.: Intor [in Russian].
- 4. Rubcov, V. V.** (1996). Kommunikativno-orientirovannye obrazovatel'nye sredy [Communication-oriented educational environments]. *Psihologiya proektirovaniya – Psychology of design*. M.: Psihologicheskij institut RAO [in Russian].
- 5. Synov, V. M., & Sheremet, M. K.** (2017). Osnovni tendentsii modernizatsii pidhotovky korektsiinykh pedahohiv v umovakh reformuvannia osvitnoi haluzi [The main trends in the modernization of the training of correctional teachers in the context of reforming the education sector]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 7 (51), 390-396. Sumy: SumDPU im. A. S. Makarenka [in Ukrainian].
- 6. Suprun, M. O.** (2018). Pedahohika [Pedagogy]. Kyiv: KDA [in Ukrainian].
- 7. Utosov, Y. A.** (2018). Zmistovi osnovy sotsialnoi kompetentnosti pidlitkiv z intelektualnymy porushenniamy [Content bases of social competence of adolescents with intellectual disabilities]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky) – Current issues of correctional education (pedagogical sciences)*. (Vols. 11), (pp. 282-290). Kamianets-Podilskyi: PP Medobory-2006 [in Ukrainian].
- 8. Bystrova, Yu.**, Kovalenko, V., & Kazachiner, O. (2021). Social and Pedagogical Support of Children with Disabilities in Conditions of General Secondary Educational Establishments. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 12 (3), 101-114. DOI: <https://doi.org/10.47750/jett.2021.12.03.010>.
- 9. Utosov, Y.**, Utosova, O., & Lavrykova, O. (2020). Extracurricular activities as a form of development of social competence of adolescents with intellectual disorders. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience (WEB OF SCIENCE)*, 11, 2, 1, 175-185.

Утьосова О. І. Дослідження соціальної свідомості у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями

У статті розглядаються результати дослідження розвитку соціальної свідомості у молодших школярів, які навчаються у двох типах

закладів освіти: заклад загальної середньої освіти (ЗЗСО), що реалізує систему інклюзивного навчання, та спеціальний ЗЗСО, заснований на сформованих (традиційних) методах навчання дітей з інтелектуальними порушеннями (ІП). В основу дослідження покладено ключовий принцип теорії навчальної діяльності, згідно з яким освоєння соціальних компетенцій у процесі навчання опосередковано способами організації навчальних взаємодій у процесі спільного пошуку розв'язання завдань та залежить від форм комунікації дітей між собою та з дорослими. У дослідженні брали участь молодші школярі з ІП (188 учнів). Застосовувалася методика «Конфлікт», що дозволяє вивчати особливості пошуку учнями способу вирішення завдання. У статті обговорюються статистично значущі відмінності результатів, продемонстрованих учнями, а також подібності в організації взаємодії дітей з ІП в обох типах шкіл. У спеціальному ЗЗСО в учнів виявлено низький рівень комунікативних компетенцій: об'єднані у групу для вирішення завдання діти часом втрачали орієнтацію на аналіз змісту завдання, замінюючи процес пошуку спільного способу вирішення демонстрацією засвоєних алгоритмів взаємодії.

Ключові слова: інтелектуальні порушення, молодші школярі, комунікативна компетентність, свідомість, спільна діяльність.

Утесова Е. И. Исследование социального сознания у младших школьников с интеллектуальными нарушениями

Статья посвящена результатам исследования социального сознания младших школьников, обучающихся в образовательных учреждениях, реализующих систему инклюзивного обучения, и специальных общеобразовательных школах и учебно-реабилитационных центрах, в которых образовательный процесс основан на сложившихся (традиционных) методах обучения детей с интеллектуальными нарушениями. В основу исследования положен ключевой принцип теории учебной деятельности, согласно которому освоение социальных компетенций в процессе обучения опосредовано способами организации учебных взаимодействий в процессе совместного поиска решения задач и зависит от форм коммуникации детей между собой и со взрослыми. В исследовании участвовали младшие школьники с интеллектуальными нарушениями (188 учащихся). Применялась методика «Конфликт», позволяющая изучить особенности поиска обучающимися способа решения задачи. В специальной общеобразовательной школе и в учебно-реабилитационных центрах у обучающихся обнаружен низкий уровень коммуникативных компетенций: объединенные в группу для решения задачи дети часто теряли ориентацию на анализ содержания задачи, заменяя процесс поиска общего способа решения демонстрацией усвоенных алгоритмов взаимодействия.

Ключевые слова: интеллектуальные нарушения, младшие школьники, коммуникативная компетентность, сознание, общая деятельность.

Utosova O. Research of Social Consciousness of Primary School Students with Intellectual Disabilities

The article examines the results of a study of the development of social consciousness in primary school students enrolled in two types of educational institutions: General Secondary Educational Institutions (GSEI), which implements an inclusive education system, and Special Secondary Educational Institutions (SSEI), based on established (traditional) methods of teaching children with intellectual disabilities. The study is based on a key principle of the theory of educational activities, according to which the development of social competencies in the learning process is mediated by ways of organizing educational interactions in the process of joint search for solutions and depends on forms of communication between children and adults. The following hypotheses are highlighted in the article: uniting students in groups in the process of schooling increases the effectiveness of joint search for ways to solve the problem (compared to individual search for ways to solve it); the development of social consciousness in primary school is mediated by methods of organizing the process of solving problems with problematic issues. The study involved primary school students with intellectual disabilities (188 students). The method of «Conflict» was used, which allows to study the features of students' search for a way to solve the problem. The article discusses statistically significant differences in the results demonstrated by students, as well as similarities in the organization of interaction of children with intellectual disabilities in both types of schools. In a Special Secondary Educational Institution, students were found to have a low level of communicative competence: children united in a group to solve a problem sometimes lost their focus on analyzing the content of the problem, replacing the process of finding a common way of solving it with a demonstration of the learned interaction algorithms.

Key words: intellectual disabilities, primary school students, communicative competence, consciousness, joint activity.

Стаття надійшла до редакції 16.01.2022 р.

Прийнято до друку 28.02.2022 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Харченко С. Я.

Наукове видання

ВІСНИК

Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

№ 1 (349) лютий 2022

Частина II

Відповідальні за випуск:
д. п. н., проф. **О. Л. Караман**
д. п. н., доц. **Я. І. Юрків**

Здано до склад. 28.01.2022 р. Підп. до друку 28.02.2022 р.
Формат 60x84 1/8. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 31,39. Наклад 200 прим. Зам. № 191.

Видавець і виготовлювач
Видавництво Державного закладу
„Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”
пл. Гоголя, 1, м. Старобільськ, 92703. т/ф: (06461) 2-16-02.
e-mail: luguniv.info.edu@gmail.com
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.