

Міністерство освіти і науки України  
Хмельницький інститут соціальних технологій  
Університету «Україна»

**ЗБІРНИК  
НАУКОВИХ ПРАЦЬ**

Хмельницького інституту соціальних технологій  
Університету «Україна»

Засновано у 2009 році

№ (1) 15

2018

**Засновник**

Хмельницький інститут соціальних технологій Університету «Україна»  
(Свідоцтво про державну реєстрацію  
друкованого засобу масової інформації  
№ 15618-4090Р від 28.08.2009)

Збірник наукових праць включено до  
переліку наукових фахових видань  
України у галузі педагогічних наук  
(Наказ Міністерства освіти і науки  
України № 1604 від 22.12.2016).

Рекомендовано до друку рішенням  
Вченої ради Хмельницького інституту  
соціальних технологій Університету  
«Україна»  
(протокол № 2 від 16 квітня 2018 р.)

У збірнику наукових праць уміщено  
наукові публікації вчених та науково-  
педагогічного персоналу інституту, інших  
вищих навчальних закладів і наукових  
установ. Призначений для ознайомлення  
громадськості з результатами наукових  
досліджень. Розрахований на науковців,  
педагогів, а також тих, хто цікавиться  
питаннями педагогічної науки.

Електронну версію збірника  
розміщено за веб-адресою: <http://hist-nauka.wixsite.com/home>

Адреса редакції: м. Хмельницький,  
вул. Ярослава Мудрого, 2А,  
тел. (0382) 70-45-56

голова редколегії – доктор педагогічних  
наук, професор **Чайковський М. Є.**  
заступник голови редколегії – кандидат  
педагогічних наук, доцент **Кравчук Л. С.**  
відповідальний секретар – кандидат  
педагогічних наук **Острівська Н. О.**

**ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:**

доктор педагогічних наук, професор,  
член-кореспондент НАПН України  
**Бутенко В. Г.;**  
доктор педагогічних наук, професор,  
член-кореспондент НАПН України  
**Пометун О. І.;**  
доктор педагогічних наук, професор  
**Шевцов А. Г.;**  
доктор педагогічних наук, професор  
**Харченко С. Я.;**  
доктор педагогічних наук, професор  
**Гупан Н. М.;**  
доктор психологічних наук, професор  
**Томчук М. І.;**  
доктор педагогічних наук, професор  
**Поліщук В. А.;**  
доктор педагогічних наук, професор  
**Миронова С. П.;**  
доктор педагогічних наук, професор  
**Діденко О. В.;**  
доктор педагогічних наук, доцент  
**Мірошниченко В. І.;**  
доктор педагогічних наук, професор  
**Сергієнко Л. П.;**  
доктор педагогічних наук, доцент  
**Адирхаєв С. Г.;**  
доктор педагогічних наук, доцент  
**Чернілевський Д. В.**

© ХІСТ, 2018

Редактор – Лопоносова Н. П.  
Комп'ютерна верстка – Бабинець Н. А.

Підписано до друку 10.05.2018. Формат 70х100/16.  
Умовн. друк. арк. 22,99. Обл. вид. арк. 29,75.  
Наклад 100 прим.; зам. №

Видавець і виготовлювач – Університет «Україна»  
03115, м. Київ, вул. Львівська, 23,  
тел. (044) 424-40-69, 424-56-26  
E-mail: [ukraina.vdk@mail.ua](mailto:ukraina.vdk@mail.ua)  
Свідоцтво про державну реєстрацію ДК № 405 від 06.04.2001 р.

## ЗМІСТ

### АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ

**Атаманюк Алла Василівна,**

**Геделеви́ч Єлена Васи́лівна**

Методичні аспекти викладання дисциплін з інформатики ..... 7

**Бастричев Володимир Семенович**

Модульно-рейтингова система навчання: проблеми щодо оцінювання якості знань..... 11

**Броварська Олена Аркадійвна**

Роль тьюторства у організації освітнього процесу внз в умовах сучасного інформаційного суспільства: переваги та проблеми ..... 16

**Курняк Лариса Миколаївна**

Позанавчальні технології формування екологічної культури особистості..... 20

**Чорній Віра Ярославівна**

Професійно-орієнтований підхід до викладання іноземної мови студентам нелінгвістичних спеціальностей ..... 25

**Шапошник Галина Григорівна**

Формування комунікативної активності та креативного мислення студентів з використанням інноваційних технологій навчання на заняттях німецької мови..... 29

### СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ТА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

**Квасни́ця Ірина Микола́ївна**

Самоосвіта як шлях професійного вдосконалення тренера-викладача ..... 34

**Круна Валентина Володимирівна**

Особливості фізичної терапії та ерготерапії у психолого-педагогічній науці та практиці підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії ..... 37

**Лісовець Олег Васильович**

Умови створення сприятливого освітнього середовища для формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників ..... 40

**Логвиненко Тетяна Олександрівна**

Сучасні технології підготовки фахівців соціальної сфери: зарубіжний досвід ..... 44

**Мартинчук Олена Валеріївна**

Концепція підготовки майбутніх фахівців у галузі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі..... 49

**Титаренко Світлана Анатоліївна**

Формування готовності студентів спеціальності „Дошкільна освіта” до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти..... 53

**Юрчук Олексій Іванович**

Моделювання процесу підготовки майбутніх вихователів до здійснення рухового режиму в ДНЗ ..... 58

## **АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ**

**Ашиток Надія Іванівна**

Гуманізація освіти в епоху постмодерну ..... 64

**Боряк Оксана Володимирівна**

Теоретико-методологічна основа цілісної системи діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності рвд молодшого шкільного віку..... 68

**Добровіцька Олена Олександрівна**

Особливості підготовки майбутніх соціальних працівників до толерантної взаємодії в умовах інклюзивного середовища ..... 73

**Кравчук Людмила Степанівна**

Особливості діяльності рухового аналізатора у розвитку пізнавальної сфери та особливості корекційно-педагогічного процесу при церебральному паралічі..... 78

**Кулик Алла Леонідівна**

Роботизовані пристрої „Локомат” і „Джео” у реабілітації дітей зі спастичними формами дитячого церебрального паралічу ..... 82

**Ліхницька Лариса Миколаївна**

Особливості впровадження інклюзивної освіти в початковій школі..... 87

**Омельяненко Інна Олександрівна**

Дидактичне забезпечення фізичного виховання школярів у гетерогенних групах в умовах інклюзивної освіти ..... 91

**Островська Наталія Олександрівна,**

**Боднарчук Вікторія Вікторівна**

Профілактика комплексу гандикапу у студентів з інвалідністю в умовах закладу вищої освіти ..... 95

**Тимкова Валентина Андріївна**

Інклюзивне освітнє середовище у вищій школі України ..... 99

**Шаповал Євгенія Юріївна,**

**Шаповал Алла Олексіївна**

Наукове обґрунтування ефективних шляхів корекції наявних рухово-координаційних порушень у слабочуючих школярів засобами міні-футболу..... 102



# АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ, СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

**Бриндіков Юрій Леонідович**

Арт-терапія у реабілітації військовослужбовців учасників бойових дій..... 106

**Вандоляк Валентина Валентинівна**

Результати емпіричного дослідження індивідуально-типологічних особливостей підлітків ..... 111

**Василенко Олена Миколаївна**

Особливості психолого-педагогічного супроводу підлітків, переселених із зони бойових дій ..... 116

**Гриців Віталія Богданівна**

Психолого-педагогічні особливості формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців банківської справи ..... 120

**Єрошенко Катерина Михайлівна,**

**Семигіна Тетяна Валеріївна**

Дослідження в дії у соціальній роботі: ролі дослідника ..... 123

**Заблоцький Андрій Русланович**

Сучасний погляд на усиновлення дітей-сиріт як на альтернативну форму державної опіки..... 127

**Корабльова Олена Олександрівна**

Профілактика мобінгу в шкільному середовищі у контексті діяльності UNICEF в Україні ..... 130

**Лосєвська Наталія Віталіївна,**

**Волинець Наталія Валентинівна**

Психологічні особливості військовослужбовців – учасників АТО з посттравматичним стресовим розладом (результати емпіричного дослідження)..... 133

**Пасічник Анастасія Василівна,**

**Волинець Наталія Валентинівна**

Результати емпіричного дослідження впливу батьківських стосунків на становлення особистості молодшого школяра ..... 136

**Пономарьова Віра Миколаївна**

Здійснення соціально-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів у взаємодії соціальних служб та загальноосвітніх навчальних закладів ..... 141

**Степаненко Вікторія Іванівна**

Потенційні фактори ризику становлення обдарованих учнів..... 145

|                                          |     |
|------------------------------------------|-----|
| <i>Анотації</i> .....                    | 149 |
| <i>Аннотации</i> .....                   | 156 |
| <i>Annotation</i> .....                  | 163 |
| <i>Відомості про авторів</i> .....       | 179 |
| <i>Вимоги до оформлення статей</i> ..... | 182 |

# АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ

УДК 372.8:004

## МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІН З ІНФОРМАТИКИ

**А. В. АТАМАНЮК**  
**Є. В. ГЕДЕЛЕВИЧ**

У сучасному суспільстві процес інформатизації зумовив необхідність розробки нової моделі системи освіти, заснованої на застосуванні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Зміна освітньої парадигми, пов'язана з переходом від монокультурної традиції до діалогової культури, спричинила серйозні трансформації в технологіях викладання. Цей процес ознаменувався появою різноманітних інноваційних технологій, розвиток яких вибудовувався на основі нових принципів взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Інтеграція сучасних освітніх та інформаційних технологій стає важливою умовою для вдосконалення процесу навчання.

Проблеми інформатизації суспільства й освіти досліджувалися в працях Р. Герцога, А. Єршова, В. Ізвозчикова, С. Каракозова, Ч. Кларка, К. Коліна, М. Лапчика, В. Монахова, С. Полат, А. Ракітова, І. Роберт, Д. Севедж, О. Тихонова, В. Тихомирова, О. Уварова та ін. Теоретичні основи використання інформаційних технологій в освіті досліджували В. Биков, А. Гуржій, В. Гапон, М. Плєскач, Р. Осіпа та ін.

Отже, на сучасному етапі розвитку освіти продовжується вдосконалення у школі, у коледжі, в інститутах та в університетах викладання таких дисциплін: інформатика, інформатика та комп'ютерна техніка, основи інформатики та обчислювальної техніки, комп'ютерна логіка, операційні системи, інформаційні системи та технології, офісне програмне забезпечення, інформаційні технології в галузі, інформаційні системи і технології у фінансах тощо.

**Мета статті** – показати інформатику як навчальний предмет, причини введення дисципліни, цілі навчання, її основну мету, завдання курсу інформатики, роль та місце інформатики в системі навчальних предметів, етапи становлення предмета „Інформатика” та методичні аспекти його викладання.

Розглянемо детально дисципліну „Інформатика”, що вивчається в школах, більш глибоко в коледжах та, вдосконалюючи вміння та навички у вивченні дисципліни „Інформаційні технології”, в інститутах.

**Інформатика як навчальний предмет** – це педагогічно адаптована і предметно специфікована система знань: навчальним об'єктом, якої є предмет інформатики як наукової дисципліни; предметом – результат дидактичного опрацювання наукових знань, які належать до навчального об'єкта, відповідно до цілей навчання.

*Курс інформатики розпочали викладати у масовій школі в 1985 р. Причинами його введення стали:*

- зростаюча комп'ютеризація виробництва;
- зростаюча комп'ютеризація наукових досліджень;
- потреби підготовки висококваліфікованих фахівців для комп'ютеризованого виробництва;
- комп'ютеризація управління (діловодство, банківська справа, АРМ керівника, секретаря, бухгалтера);
- підготовка людини до життя в комп'ютеризованому суспільстві, використання комп'ютерів у побуті;
- доступ через комп'ютерні мережі до світових інформаційних ресурсів;
- комп'ютеризація власне освіти.

**Цілі навчання інформатики** в середніх навчальних закладах окреслені в Державному освітньому стандарті з освітньої галузі „Інформатика”.

*Основною метою предмета „Інформатика” є:*

1) сформулювати знання, уміння і навички, необхідні для раціонального використання засобів сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у розв'язуванні задач, пов'язаних з опрацюванням інформації, її пошуком, систематизацією, зберіганням, поданням, передаванням;

2) ознайомити учнів із роллю нових інформаційно-комунікаційних технологій у сучасному виробництві, науці, повсякденній практиці, з перспективами розвитку комп'ютерної техніки;

3) започаткувати основи інформаційної культури учнів.

Зміст курсу інформатики включає сукупність двох взаємопов'язаних компонентів – теоретичного і практичного. Теоретична частина курсу спрямована на формування в учнів основ інформаційної культури, навичок аналізу та формалізації предметних задач, ознайомлення з такими поняттями як інформація, повідомлення, властивості інформації, інформаційні процеси, алгоритм, виконавець алгоритму, структура алгоритму, величина, типи величин. Практичний аспект пов'язаний з виробленням навичок роботи з готовим програмним забезпеченням, написанням програм однією з конкретних мов програмування, використанням глобальної мережі Інтернет для обміну інформацією та повідомленнями, її пошуку. Необхідність вироблення практичних навичок і умінь роботи на комп'ютері передбачає значне підвищення питомої ваги практичних занять (порівняно з іншими предметами) у загальній структурі курсу, надаючи курсу інформатики специфічних рис, які відрізняють його від інших предметів.

Розвивальна мета реалізується у процесі оволодіння учнями досвідом творчості пошукової діяльності, усвідомлення явищ оточуючої дійсності, їх подібності та відмінності. Передбачається розвиток в учнів:

- логічного мислення та інтуїції, просторової уяви;
- умінь перенесення знань та навичок у нову ситуацію на основі здійснення проблемно-пошукової діяльності;
- інтелектуальних і пізнавальних здібностей (різних видів пам'яті – слухової й зорової, оперативної та довгострокової уваги – довільної та мимовільної, уяви тощо);
- готовності до опанування та використання нової комп'ютерної техніки та нового програмного забезпечення.
- готовності до подальшої самоосвіти в галузі інформаційних технологій.

**Практична мета шкільного курсу інформатики** – внести вклад у трудову і технологічну підготовку учнів, тобто забезпечити їх тими знаннями, вміннями і навичками, які є складовими підготовки до трудової діяльності після закінчення школи. Це означає, що шкільний курс інформатики повинен не лише знайомити з основними поняттями інформатики, а й бути практично орієнтованим – навчати школяра роботі на комп'ютері та використанню засобів нових інформаційно-комунікаційних технологій.

#### **Завдання курсу інформатики:**

- ознайомити учнів з такими поняттями як система, інформація, модель, алгоритм, їх роллю у формуванні сучасної інформаційної картини світу;
- розкрити загальні закономірності інформаційних процесів у природі суспільстві, технічних системах;
- ознайомити учнів з принципами формалізації суджень, структурування інформації, сформувати вміння будувати інформаційні моделі об'єктів і систем, які вивчаються;
- розвивати синтетичне і аналітичне мислення;
- сформувати вміння організовувати пошук інформації, яка необхідна для розв'язування поставленої задачі, за допомогою фіксованого набору засобів;
- сформувати навички пошуку, опрацювання, зберігання, передавання інформації за допомогою сучасних комп'ютерних технологій для розв'язування навчальних задач і для майбутньої професійної діяльності;
- сформувати потребу використання засобів комп'ютерної техніки, тобто сформувати звичку своєчасно вдаватися до використання комп'ютера під час розв'язування задач з будь-якої предметної галузі, яка базується на свідомому володінні інформаційними технологіями і технічних навичках використання комп'ютера.

#### **Роль і місце інформатики в системі навчальних предметів.**

Місце курсу інформатики серед шкільних дисциплін можна порівняти з місцем філософії у загальній системі наук. Разом з тим виникає непроста методична задача, що стосується вмілого формування поняття про моделювання, як одного із найдієвіших і найзагальніших методів пізнання. Подальший розвиток цих уявлень проходить під час вивчення інших шкільних предметів.

Нові поняття і методи, що вивчаються в курсі інформатики, істотно розширюють традиційні межі шкільного математичного інструментарію, формують нові прикладні знання, вміння і навички, що підводять допитливого школяра до розуміння фундаментальних методів сучасної науки та їх застосувань на практиці.

Понятійний апарат інформатики включає універсальні поняття, які досить широко використовуються в інших науках та у повсякденній практиці людей (об'єкт, суб'єкт, модель, інформація, повідомлення, алгоритм, система, схема, кодування, передавання інформації тощо), та вузькоспеціальні, без яких неможлива успішна робота на комп'ютері (операційна система, файл, драйвер, налагодження програми, переривання тощо).

Задачі, які розв'язуються в межах курсу інформатики, часто належать до інших предметних галузей знань – математики, фізики, хімії, біології, історії та ін.

Особливості курсу інформатики, що виділяють його серед інших шкільних предметів, такі: динамічність змісту курсу шкільної інформатики; відсутність загальноприйнятого серед учителів

розуміння інформатики як науки і як навчального предмета; неоднозначність розуміння цілей навчання; розмаїття орієнтацій у чинних підручниках; тенденція до інтеграції шкільної освіти; тенденція до зниження віку навчання інформатики та ін.

**У становленні навчального предмета „Інформатика” можна виділити кілька етапів.**

*Початок першого пропедевтичного етапу (1959-1985 рр.)* можна віднести до 1959-1960 навчального року, коли як експеримент почалось вивчення основ програмування та обчислювальної техніки в школах м. Москви. На початку 1960-х рр. було порушене питання про необхідність включення основ програмування і обчислювальної техніки у зміст загальної освіти, створені перші навчальні посібники з програмування (С. Шварцбурд, В. Монахов, В. Ашкінузе, А. Брудно, Р. Гутер, П. Резніковський та ін.), розроблена методика навчання програмуванню машинними кодами (В. Монахов, Р. Гутер, П. Резніковський та ін.), в змістовних позначеннях (А. Брудно, В. Монахов), алгоритмічними мовами (І. Антипов, С. Абрамов, В. Щенніков, Ю. Первін, Г. Звенигородський). Було досліджено загальноосвітні аспекти навчання програмуванню і питання взаємозв'язку програмування та математики (С. Шварцбурд, В. Монахов), аспекти вибору засобів опису алгоритмів (Н. Бальцюк, Е. Кузнєцов), визначено шляхи і засоби формування алгоритмічної культури учнів у курсах математики та програмування (В. Монахов, М. Лапчик, Л. Червочкіна), проведено аналіз можливості вивчення в школі інформатики (А. Єршов, Г. Звенигородський, Ю. Первін та ін.) і елементів кібернетики (В. Ледньов, О. Кузнєцов, В. Касяткін, С. Шапіро). Було розроблено методику вивчення основ алгоритмізації в курсі алгебри 8 класу (В. Монахов) і методику використання в навчанні математики і програмування мікрокалькуляторів (І. Антипов, В. Болтянський, М. Ковальов, С. Мінев, С. Шварцбурд та ін.). В Україні, крім того, було розглянуто підходи до вивчення основ алгоритмізації, арифметичних і фізичних принципів дії ЕОМ, чисельних методів математики, імітаційного моделювання, основ програмування на базі мікрокалькуляторів (В. Глушков, К. Юценко, М. Жалдак, Ю. Рамський, П. Лященко, А. Верлань, Н. Морзе та ін.) тощо.

*На другому етапі (1985-1990 рр.)* формувалася методична система навчання курсу інформатики, основна мета якого полягала у формуванні комп'ютерної грамотності учнів. Разом з тим вивчення предмета в старших класах не забезпечувало того, що знання, набуті школярами, могли бути в достатньо використані ними у вивченні інших навчальних предметів. Реалізація першого етапу базувалася на досвіді навчання учнів 10-11 класів основам програмування на факультативних курсах, на практиці гурткової роботи і літніх шкіл юних програмістів, які організовувались в окремих регіонах країни.

Суттєвою особливістю другого етапу було зміщення акцентів з вивчення основ алгоритмізації і програмування на підготовку користувачів готових програмних засобів як найважливіших складових нових інформаційних технологій. Уперше в колишньому СРСР такий підхід до побудови змісту шкільного курсу інформатики та методичної системи його вивчення було запропоновано в 1988 р. в посібнику для вчителів „Изучение языков программирования в школе” (автори М. Шкіль, М. Жалдак, Н. Морзе, Ю. Рамський). Зараз такої концепції дотримуються в більшості країн світу, зокрема, в Білорусії, Болгарії, Польщі, Росії, Україні та ін.

*Завдяки такому підходу стало можливим здійснення наступного етапу (1990-1995 рр.),* який пов'язаний з перенесенням курсу в неповну середню школу (в 7-9 класи), що дозволило учням використовувати навички і уміння, сформовані на уроках інформатики, в їх навчальній діяльності з інших предметів. Перенесення курсу в середні класи потребувало не тільки адаптації змісту предмета до особливостей школярів цього віку, а й істотних змін у всій методичній системі навчання предмета. Необхідною умовою успішної реалізації проекту повинно бути оснащення всіх шкіл відповідною обчислювальною технікою та програмним забезпеченням, доцільність збереження курсу інформатики як навчального предмета в старших класах. Теоретичні дослідження в цій галузі дозволяють дати, позитивну відповідь на це питання. Однак цілі та завдання навчання в старших класах водночас істотно змінюються. На перший план, на відміну від попереднього етапу, виходять вже не задачі з формування комп'ютерної грамотності, а задачі формування інформаційної культури школярів, ознайомлення учнів з основами інформатики як фундаментальної галузі наукових знань.

*На четвертому етапі (1995-2001 рр.)* на основі формування нових інформаційних технологій навчання, які спираються на широке застосування засобів обчислювальної техніки, вже не просто змінюються методичні системи навчання, а докорінно перебудовується увесь навчальний процес. Це спричинює радикальні зміни в методичних системах навчання всіх предметів, у тому числі й інформатики. Зокрема актуалізується проблема співвідношення різних засобів навчання: підручника та педагогічних програмних засобів, комп'ютера та традиційних технічних засобів навчання, врахування міжпредметних зв'язків, нових організаційних форм, значного ухилу до навчально-пізнавальної діяльності дослідницького спрямування, використання евристичних та проблемних методів навчання, творчої діяльності учнів і вчителів.

На цьому етапі в 1996 р. Міністерством освіти України було затверджено нову програму навчання інформатиці в школі, експериментальний варіант якої був опублікований у 1993 р., а вдосконалений варіант було затверджено в 2001 р. Авторами цієї програми були М. Жалдак, Н. Морзе, Г. Науменко [3].

На сьогоднішній день програми з дисципліни „Інформатика” змінюється та вдосконалюється під впливом розвитку інформаційного суспільства.

Забезпечувати розвиток особистості в процесі навчання інформатиці важче, ніж подавати основи теоретичних знань. В умовах корекційної освіти потрібно поєднувати різні типи навчання:

індивідуальний та колективний, діалоговий та диференційований, створюючи всі умови для творчої діяльності та застосовуючи активні й інтерактивні методи навчання.

Використання комп'ютерної техніки робить урок цікавим і сучасним. Тому мета викладача не лише передати учням окреслену програмами та підручниками систему знань, а й підготувати їх до повноцінної плідної життєдіяльності в сучасному суспільстві.

Відтак викладачу необхідно постійно поглиблювати свої знання, опрацьовувати додаткову літературу, привчати до цього і своїх учнів. Донести до них таку аксіому: *підручник – не єдине джерело знань, тому варто вивчати різні погляди на тему за допомогою посібників, словників, довідників.*

Інформатика як предмет, який з'явився порівняно недавно, від самого початку орієнтована на форми та методи роботи, притаманні інноваційним технологіям. Інтерактивні форми та методи є невід'ємною частиною роботи викладача інформатики. Індивідуальна робота кожного учня на персональному комп'ютері поєднується із груповою роботою під час вивчення нового матеріалу, роботи над проектами, роботи в мережі. Використання комп'ютерної техніки та мультимедійних засобів, які рекомендовані на інших предметах, є звичайними засобами навчання на уроці інформатики [2].

В умовах розвивального навчання необхідно домогтися максимальної активності учнів (студентів), що забезпечується **інтерактивними методами навчання**. На відміну від активних методів, інтерактивні орієнтовані на більш широку взаємодію учнів (студентів) не тільки з викладачем, а й між собою, та на домінування активності студентів у процесі навчання.

**Для розв'язання навчальних завдань викладач застосовує такі інтерактивні форми [1]:** кейс-технології; „круглий стіл”; дебати; ділові ігри; case-study; тренінги; відеоконференції; „мозковий штурм”; фокус-групи; рольові ігри; групові дискусії; метод проектів.

Викладачу потрібно ретельно готуватись до кожного уроку, продумувати хід заняття, добирати ефективні методи та прийоми.

Підсумовуючи, можна зробити висновок, що використання під час вивчення курсу інформатики інноваційних технологій навчання значно підвищує інтерес учнів до цієї дисципліни та забезпечує зростання ефективності засвоєння навчального матеріалу.

Новітні технології навчання передбачають не просто отримання знань, а творче відношення до них, сприяють розвитку таких особистісних якостей як комунікабельність, співробітництво, уміння відстоювати свою точку зору, йти на компроміси тощо. Також інноваційні технології сприяють формуванню і вихованню освіченого, творчого, професійно здібного кваліфікованого робітника.

Отже, інноваційні технології заслуговують на право поповнити традиційні форми навчання та виховання учнів [2].

Таким чином, інноваційні технології супроводжуються не лише у вивченні дисципліни „Інформатика”, але й всіх дисциплін, що вивчаються за допомогою комп'ютерів не тільки в школах, але й в коледжах, інститутах та університетах. Крім того, отриманні на заняттях з інформатики знання є фундаментом для вивчення таких дисциплін, як „Інформаційні технології в галузі”, „Інформаційні системи і технології у фінансах” та інших подібних дисциплін, що розкривають спеціалізацію відповідного фахівця.

В статті було показано інформатику як навчальний предмет, причини введення дисципліни у навчальний процес, цілі навчання, її основна мета, завдання курсу інформатики, роль та місце інформатики в системі навчальних предметів, етапи становлення предмета „Інформатика” та методичні аспекти її викладання. А також зазначимо, що дисципліна є не лише фундаментом вивчення таких дисциплін, як „Інформаційні технології в галузі”, „Інформаційні системи і технології у фінансах” та інших подібних дисциплін, що розкривають спеціалізацію відповідного висококваліфікованого фахівця, а й допомагає вдосконалювати знання з багатьох інших дисциплін. Дана дисципліна має величезне значення для формування високопрофесійного спеціаліста будь-якої галузі в сучасному інформаційному суспільстві. Вона відноситься до дисциплін, що постійно вдосконалюються і змінюються, оскільки змінюється і розвивається інформаційне суспільство, тому постійно потребує дослідження і вдосконалення методик вивчення.

#### Список використаних джерел:

1. Інноваційні форми, методи і технології навчання. – URL : <http://invnz.blogspot.com/>.
2. Впровадження інноваційних технологій на уроках інформатики. – URL: [https://www.slideshare.net/natali\\_basyk/ss-63366819](https://www.slideshare.net/natali_basyk/ss-63366819).
3. Інформатика як навчальний предмет. Предмет та методи інформатики. Цілі і задачі навчання інформатики в загальноосвітній середній школі. – URL : <http://ukped.com/informatyka/2376-informatika-jak-navchalnij-predmet-predmet-ta-metodi-informatiki-tsili-i-zadachi-navchannja-informatiki-v-zagalnoosvitnij-serednij-shkoli.html>.

*Рецензент – к. військ. н., професор,  
професор кафедри фінансів і кредиту  
Хмельницького інституту соціальних технологій  
Університету „Україна” В. С. Бастричев*

## МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВА СИСТЕМА НАВЧАННЯ: ПРОБЛЕМИ ЩОДО ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ЗНАНЬ

В. С. БАСТРИЧЕВ

Сучасний етап розвитку національної вищої освіти характеризується модернізацією та реформуванням, спрямованими на приєднання до Болонського процесу з метою входження в європейський освітній і науковий простір. Болонський процес – це здійснення структурного реформування вищої освіти, зміна освітніх програм, форм і методів навчання, спроможності випускників вищих навчальних закладів до працевлаштування на європейському ринку праці.

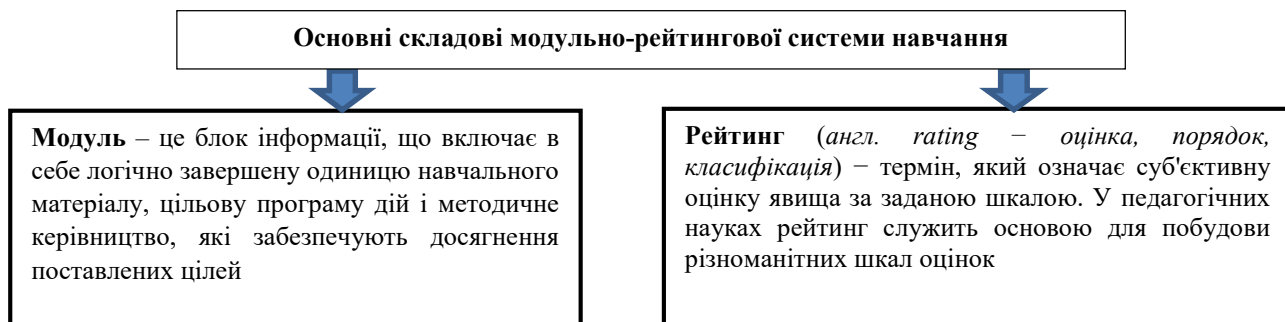
Для всіх національних систем освіти Болонська декларація пропонує загальні правила системи обліку трудомісткості навчальної роботи. В якості одиниці трудомісткості навчального навантаження пропонується прийняти кредит – який лежить в основі накопичувальної Європейської кредитної трансферної системи (ECTS), яка здатна функціонувати в рамках модульно-рейтингової системи навчання та концепції „навчання впродовж усього життя”. В цілому кредити ECTS є числовим еквівалентом оцінки та базуються на повному навантаженні студента, а не обмежується лише аудиторними годинами [1].

Однак при переході на європейські стандарти в рамках модульно-рейтингової системи навчання особливої актуальності набуває проблема оцінювання підготовки якості майбутніх фахівців. Так, у процесі організації навчального процесу, його проведенні, під час визначення показників якості його результатів виникає багато спірних та не оговорених питань, які треба в подальшому уточнити та вирішити.

На всіх етапах розвитку педагогіки вищої школи питаннями контролю навчання опікувались багато дослідників. Питання модульно-рейтингової системи навчання, оцінювання результатів її використання розглядається в працях таких вітчизняних й зарубіжних авторів, як: А. Алексюк, А. Фурман, В. Боднар, В. Малишенко, В. Груцьяк, П. Сікорський, Н. Васил'єв, В. Гарєєв, С. Єршиков, В. Каспаров, Ю. Моїсєєв, В. Гольдшміт, Дж. Рассел, І. Чегель, І. Прокопенко та ін. Загалом модульно-рейтингова система в більшій своїй частині відповідає вимогам Болонської декларації та сучасним технологіям навчання, але елементи оцінювання її результатів вимагають уточнення [2-6].

Таким чином, **метою дослідження** є аналіз організації навчання в умовах модульно-рейтингової системи, методики оцінювання якості отриманих знань та навичок і визначення в цілому рекомендацій з поліпшення рейтингового оцінювання навчальних досягнень студентів.

Модульно-рейтингова система організації навчального процесу – модель навчання, яка ґрунтується на поєднанні модульних технологій навчання з рейтинговою системою оцінки знань. У модульно-рейтинговій системі варто виділити два основоположних поняття – „модуль” і „рейтинг”.



**Рис. 1. Основні складові модульно-рейтингової системи**

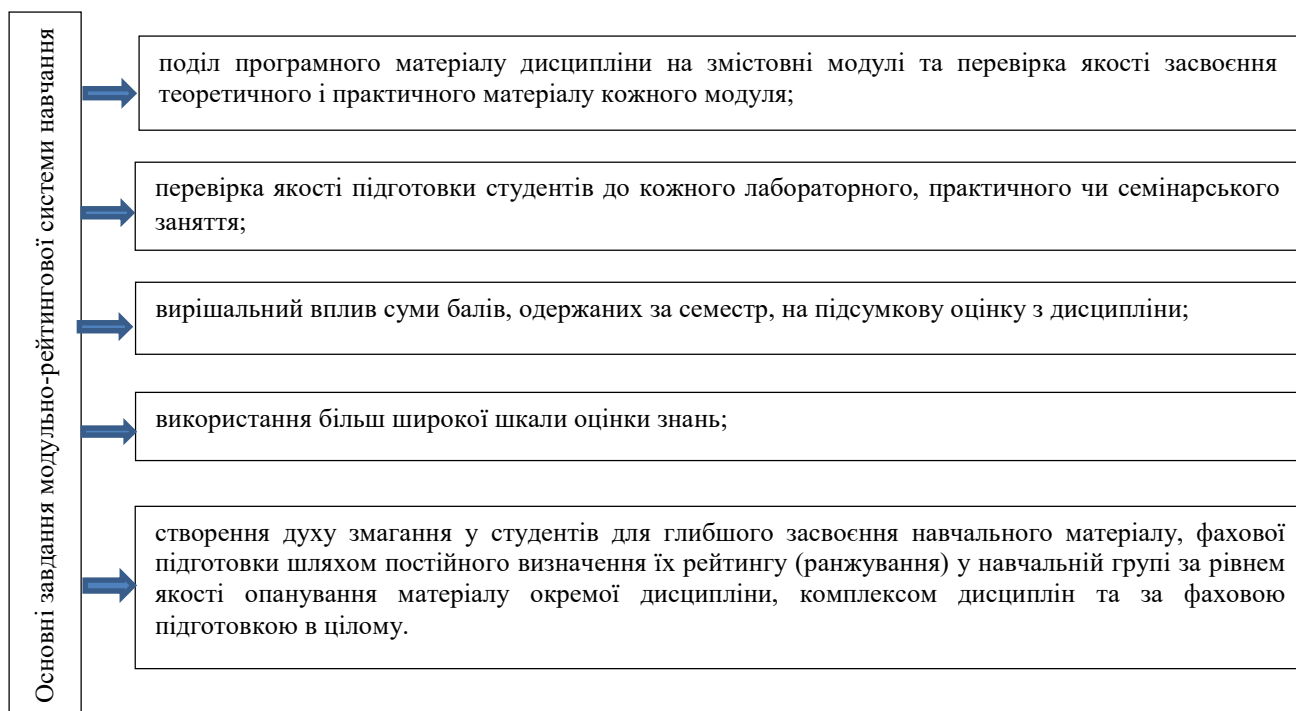
Модульна технологія передбачає, що вивчення дисципліни здійснюється окремими модулями. Відповідно матеріал модуля поділяється на змістовні модулі, дрібніші структурні частини, які, з одного боку, пов'язані між собою, а з іншого, виконують самостійну функцію. Поділяючи матеріал, слід враховувати, що обсяг матеріалу у змістовному модулі повинен бути таким, щоб можна було сформулювати конкретну мету його засвоєння студентом. Тобто, у нашому розумінні змістовий модуль – це визначена одиниця навчання. Таким чином, навчальна дисципліна формується як система змістових модулів, передбачених для засвоєння студентом, котрі об'єднані у блоки – модулі, – та складають цілісний курс дисципліни [5-7].

Діюча чотирибальна система оцінювання знань не задовольняє ні викладачів, ні студентів,

оскільки має низку недоліків. В останні роки у вищих навчальних закладах запроваджується рейтингова система оцінювання знань, яка використовується у багатьох країнах світу, та модульно-рейтингова система організації навчального процесу як накопичувальна шкала.

Під час організації навчального процесу *рейтингова* система передбачає визначення рівня оволодіння студентами змістом навчального матеріалу змістовного модуля, модуля і цілісного курсу дисципліни та загалом навчання з спеціальності, тобто сформованість умінь і навичок за фахом. Крім того, рейтингова система визначає порівняльні параметри студента в групі, на курсі та серед випускників у засвоєнні знань та навичок за фахом. Отже може визначити „першого студента” за фахом та робить ранжування іншим.

Але запровадження модульно-рейтингової системи вимагає клопіткої роботи щодо організації забезпечення готовності викладачів і студентів працювати за модульно-рейтинговою системою. Загалом, модульно-рейтингова система навчання передбачає рішення наступних основних завдань (Рис. 2):



**Рис. 2. Основні завдання модульно-рейтингової системи навчання**

Рішення перерахованих завдань у модульно-рейтинговій системі навчання надає можливість:

- стимулювати систематичну самостійну роботи студентів протягом усього терміну навчання та підвищити рівень якості їх знань і вмінь;

- підвищити об'єктивність оцінювання знань і вмінь студентів шляхом використання комплексу показників: 100 бальної шкали визначення рівня оволодіння студентами змістом навчального матеріалу модуля, цілісного курсу, сформованості умінь і навичок, європейської шкали якості ECTS (A, B, C, D, E, FX, F) та національних шкал – чотирьохбальної (відмінно, добре, задовільно, незадовільно) та розширеної („відмінно”, „дуже добре”, „добре”, „задовільно”, „достатньо”, негати́вні оці́нки — „незадовільно”, „неприйнятно”);

- провести оцінювання рівня знань та навичок студентів на кожному етапі навчання: за кожен вид занять, за змістовний модуль, індивідуальне науково-дослідне завдання, курсову та дипломну роботу, ККР, за підсумковий контроль тощо;

- запровадити серед студентів здорову конкуренцію в навчанні шляхом визначення рейтингу (ранжування) кожного студента у навчальній групі за вивчення окремої дисципліни, комплексу дисциплін та курсів за семестр, навчальний рік та весь термін навчання;

- виявлення та розвиток творчих здібностей студентів.

Слід зазначити, що впровадження модульно-рейтингової системи навчання в руслі вимог Болонської декларації передбачає значне збільшення обсягів самостійної роботи студента (до 50-60%), індивідуалізацію навчання. Це водночас потребує належного науково-методичного забезпечення навчального процесу, перегляд показників навантаження викладача, оплату його праці, відповідної матеріальної бази та поліпшення фінансово-побутового стану студента.



Одним із проблемних чинників, що впливає на прозорість і об'єктивність оцінювання якості навчання у всьому його дієвому періоді, є визначення показників рейтингової системи оцінювання. Разом з тим, сама організація оцінювання повинна відповідати наступним керівним документам: Наказу МОН № 48 від 23 січня 2004 р. „Про проведення педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу”, Наказу МОН № 943 від 16.10.2009 р. „Про запровадження у вищих навчальних закладах України Європейської кредитно-трансферної системи» та листа МОН № 1/9-119 від 26 лютого 2010 року „Про методичні рекомендації щодо запровадження Європейської кредитно-трансферної системи та її ключових документів у вищих навчальних закладах”. На наш погляд, ця система повинна мати як показники національної чотирьохбальної шкали (до якої всі звикли та добре опанували), так і рейтингової.

Тобто, **модульно-рейтингова система** оцінювання навчальної роботи студента – це методика оцінювання (під час поточного модульного та підсумкового контролю) якості рівня знань за національною шкалою „відмінно”, „добре”, „задовільно”, „незадовільно”) та сумою рейтингових балів (накопичувальна шкала), які здобуті на визначеному етапі навчання. В подальшому (за семестр), за загальною сумою кількості балів визначається рівень якості знань та рейтинг студента (ранжування серед навчальної групи), а також якість знань за європейською шкалою ECTS (A, B, C, D, E, FX, F) та національною розширеною шкалою („відмінно”, „дуже добре”, „добре”, „задовільно”, „достатньо”, негати́вні оці́нки — „незадовільно”, „неприйнятно”).

Рейтингова система контролю знань студентів передбачає, що за кожною навчальною дисципліною в семестрі встановлюється однакова кількість балів (наприклад 100, 150, 200), а кількість набраних балів визначає рейтинг студента в навчальній групі та курсі навчання. Розмір шкали (кількість балів) визначає ВНЗ і, водночас, студент може отримати додаткові бали: за участь у змаганнях, конкурсах, опрацювання статей, НДР, які не передбаченні програмою навчання. Тобто, ця система мотивує студента до активної самостійної участі у навчальному процесі ВНЗ, у суспільному житті тощо.

Так, наприклад, на кафедрах Хмельницького інституту соціальних технологій університету „Україна” (далі – ХІСТ Університету „Україна”) оцінка знань студентів за окремою дисципліною проводиться за 100-бальною шкалою, також передбачені бали за участь у конкурсах, розробку статей та виконання інших робіт. Щоб стимулювати активність студентів, посилити їх мотивацію в рейтинговій системі, передбачається введення штрафних і преміальних балів.

Преміальні бали нараховуються у вигляді заохочення за здачу роботи раніше встановленого терміну, за творчий, неординарний підхід до роботи, використання джерел, які не були зазначені викладачем та ін. [6, с. 80].

Якщо за дисципліною передбачається залік, то вона складається з одного оціночного блоку, а якщо – іспит (диференційований залік), то вона складається з двох оціночних блоків:

I – бали за поточну роботу в семестрі;

II – бали за підсумкову атестацію (іспит).

Перший блок може складатися з кількох змістовних модулів, ІНДЗ та інших видів навчальних робіт.

Бали між оціночними модулями (під час проведення іспиту або диференційованого заліку) розподіляються в таких пропорціях: 70/30; де 70 балів – за поточну роботу в семестрі (змістовні модулі та інше); 30 балів – за підсумкову атестацію (іспит або диференційований залік). Вказана пропорція розподілу балів мотивує студента до праці не тільки в період сесії, а й впродовж всього навчального семестру.

Навчальний рейтинг студента у групі та на курсі визначається на кафедрі з усіх навчальних дисциплін та видів робіт, які передбачені навчальним планом за семестр, за навчальний рік та загалом за термін навчання, також за робіти, виконані додатково.

Розглянемо порядок проведення поточного та підсумкового оцінювання з окремої дисципліни на прикладі ХІСТ Університету „Україна”. Під час поточного контролю, у вивченні дисципліни оцінювання рівня знань студентів проводиться за національною чотирьохбальною шкалою („відмінно”, „добре”, „задовільно”, „незадовільно”) та рейтинговою шкалою – у балах.

Оцінка рівня якості знань та вмінь студента на кожному етапі вивчення навчальної дисципліни проводиться наступним чином.

Сума балів за окремий вид роботи з навчальної дисципліни та за всю дисципліну взагалі визначається за наступною формулою

$$B = Q_{\text{ср.1}} * K_1 * 20 + \dots + Q_{\text{ср.i}} * K_i * 20$$

Де  $Q_{\text{ср.i}}$  середньо-арифметична оцінка (за національною шкалою ) за і-ий вид навчальної роботи (практичні заняття, самостійна робота, змістовний модуль, виконання ІНДЗ та інші види навчальних робіт);

$K_i$  – вага і-ого виду занять в загальній вазі викладання дисципліни, при чому:

$$K_1 + K_i = 1$$

Так, підсумкова оцінка рівня якості знань та вмінь студента за вивчення матеріалу *i-тої* навчальної дисципліни в цілому за модульно-рейтинговою системою має наступні складові:

| Вид навчальної роботи |                                                                                                                                                                    | Вага виду роботи | Оцінка виду навчальної роботи в балах |
|-----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|---------------------------------------|
| <b>Модуль 1</b>       | Оцінка навчальної роботи студента за <b>змістовний модуль</b> (під час семінарських, практичних занять, виконання самостійних робіт, модульних контрольних робіт): |                  |                                       |
|                       | Змістовний модуль 1                                                                                                                                                | 0,2              | Не більше 20                          |
|                       | Змістовний модуль 2                                                                                                                                                | 0,2              | Не більше 20                          |
|                       | Змістовний модуль 3                                                                                                                                                | 0,2              | Не більше 20                          |
|                       | Оцінка за виконання Індивідуального навчально-дослідного завдання (ІНДЗ)                                                                                           | 0,1              | Не більше 10                          |
| <b>Модуль 2</b>       | Підсумковий тест (іспит)                                                                                                                                           | 0,3              | Не більше 30                          |
| <b>Разом</b>          |                                                                                                                                                                    | <b>1,0</b>       | <b>Не більше 100</b>                  |

За сумою отриманих балів визначають рейтинг студента за вивчення дисципліни у навчальній групі та оцінюють рівень якості знань і вмінь з дисципліни за національною шкалою та європейською шкалою ECTS.

#### Шкала оцінювання: національна та європейська ECTS

| Сума балів за всі види навчальної діяльності | Оцінка за європейською шкалою ECTS | Оцінка за національною шкалою                              |                                                             |
|----------------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
|                                              |                                    | Розширена національна шкала                                | для заліку                                                  |
| 90 – 100                                     | <b>A</b>                           | відмінно                                                   | зараховано                                                  |
| 82-89                                        | <b>B</b>                           | дуже добре                                                 |                                                             |
| 74-81                                        | <b>C</b>                           | добре                                                      |                                                             |
| 64-73                                        | <b>D</b>                           | задовільно достатньо                                       |                                                             |
| 60-63                                        | <b>E</b>                           |                                                            |                                                             |
| 35-59                                        | <b>FX</b>                          | незадовільно з можливістю повторного складання             | не зараховано з можливістю повторного складання             |
| 0-34                                         | <b>F</b>                           | незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни | не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни |

Поділ навчального матеріалу на змістовні модулі, їх зміст з кожної дисципліни, види контролю, встановлення мінімальних і максимальних балів за кожний модуль пропонується лектором, затверджується на засіданні кафедри і вказується в Робочій програмі навчальної дисципліни.

Студенти, отримують загальну оцінку з дисципліни у відповідності з результатами підсумкового контролю, разом з тим у семестрову відомість виставляється сума балів, набрана студентом з дисципліни у семестрі, та оцінка за національною шкалою та шкалою ECTS. Бали, які отримав студент дозволяють визначити його рейтинги. Так, навчальний рейтинг студента:

**з дисципліни (Р<sub>д</sub>)** визначається викладачем як сума балів, набраних студентом протягом семестру за формулою:

$$P_d = B_1 + \dots + B_n + A_1 + A_2,$$

де  $M_{1-n}$  – бали за змістовні модулі;

$A$  – бали за підсумковий контроль.

У випадку повторної перездачі дисципліни і отримання вищої позитивної оцінки рейтинг з дисципліни визначається із розрахунку:

61 бал – за отримання оцінки „задовільно”, „зараховано”;

74 бали – за отримання оцінки „добре”;

90 балів – за отримання оцінки „відмінно”.

**за семестр ( $P_c$ )** сумарні бали підраховується на кафедрі як середнє арифметичне за формулою:

$P_c = (P_1 + P_2 + \dots + P_n) / n$ , де

$P_{1-n}$  – рейтинг з кожної дисципліни;

$N$  – кількість дисциплін в семестрі.

**загальний рейтинг ( $P_z$ )** визначається на кафедрі як середнє арифметичне за формулою:

$$P_z = (P_{c1} + P_{c2} + \dots + P_{cn}) / n, \text{ де}$$

$P_{c1-n}$  – рейтинг у семестрах;

$N$  – кількість семестрів.

Результати ранжування студентів за отриманими рейтингами доводяться до відома студентів у навчальній групі та курсі навчання. Результати рейтингу студентів вивішуються на інформаційних дошках кафедр та інституту. Визначення рейтингів має потужний фактор для мотивації студента до систематичного навчання, аналізу навчального процесу викладачами з метою його поліпшення, впровадженню новітніх технологій навчання тощо.

Загальна рейтингова оцінка і рейтинг студента є підставою для:

- відбору студентів на вищий рівень навчання;
- направлення для навчання чи проходження практики за кордоном;
- пріоритету під час вибору спеціалізації;
- встановлення іменних стипендій;
- пріоритету у працевлаштуванні за наявності замовлень організацій, підприємств, фірм;
- зменшення плати за навчання або перевід на бюджетну форму оплати за навчання.

Запровадження модульно-рейтингової системи передбачає реструктуризацію традиційної схеми „академічний семестр – навчальний рік – навчальний курс”, раціональний поділ навчального матеріалу дисципліни на модулі і перевірку якості засвоєння теоретичного та практичного матеріалу кожного модуля, використовуючи більш широкую шкалу оцінки знань, підвищує вплив кількості балів, набраних на протязі семестру на оцінку за вивчення курсу дисципліни.

Використання модульно-рейтингової системи організації навчання забезпечує високу зацікавленість студентів процесом навчання, яка досягається за рахунок того, що модулі гарантують формування професійної компетентності, потрібної в подальшому на робочому місці. Використання модулів дозволяє ефективно реалізувати навчальні плани, розробляти навчальні та дидактичні матеріали і посібники, оптимізувати управління навчальним процесом, оскільки взаємини між учасниками педагогічного процесу набувають характеру співробітництва.

Отже, модульно-рейтингова система організації навчання, аналізу й оцінювання навчальної діяльності студентів – це важливий крок у напрямку інтенсифікації й оптимізації навчально-виховного процесу у вищій школі. Але вони потребують від науково-педагогічних працівників належної психолого-педагогічної підготовки, перебудови організаційних і методичних аспектів навчально-виховного процесу.

#### Список використаних джерел:

1. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003-2004 рр.) / за ред. Кременя В.; авт. кол. М. Степко та ін. – Тернопіль, 2004. – 215 с.
2. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія. – Київ: Либідь, 1998. – 203 с.
3. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: метод, посіб. для студентів магістратури. – Київ: Центр навч. літ., 2003. – 146 с.
4. Кучер С. Сутність та завдання контролю в системі модульного навчання // Рідна школа. 2000. № 11 С. 34-39.
5. Моисеев Ю. Использование рейтинговой системы в профессиональной подготовке // Alma mater. 1988. № 2. – С. 45-41.
6. Сергеева Е. В. Оценка учебных достижений студентов в контексте Болонского процесса: рейтинговая система // Управление качеством профессиональной подготовки специалистов в условиях перехода на многоуровневое образование // Сборник научных статей по итогам всероссийской научно-практической конференции (Волгоград, 22-25 сентября 2008 г.). Часть 1. – Волгоград: Изд-во ВГПУ „Перемена”, 2008. – 268 с.
7. Лизунова Е. М. Методические основы проектирования модульно-рейтинговой системы обучения студентов. – URL: <http://ito.edu.ru/2008/MariyEI/II/II-0-33.html>.

## **РОЛЬ ТЬЮТОРСТВА У ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ВНЗ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА: ПЕРЕВАГИ ТА ПРОБЛЕМИ**

**О. А. БРОВАРСЬКА**

Бурхливий розвиток інформаційних технологій дозволив суттєво урізноманітнити форми освітнього процесу. В умовах інтеграції вітчизняної вищої школи в європейський науковий та освітній простір, застосування інтернет-технологій надає можливість не тільки швидкого та довільного пошуку інформації, але й системного та мотивованого дистанційного отримування знань з обраних спеціальностей. Особливо цінною є можливість використання сучасних інформаційних технологій (наприклад, освітньо-інформаційної платформи MOODLE) у процесі навчання студентів з обмеженими функціональними можливостями, а також тих, які мешкають у віддалених регіонах України, перебувають у зоні АТО, у виправних установах тощо.

Водночас у межах традиційного навчального процесу головною ланкою забезпечення високої ефективності навчання є викладач, діяльність якого має високу соціальну значущість і посідає одне з центральних місць у державотворенні та формуванні національної і духовної культури студента. Сьогодні сучасний рівень розвитку вищої освіти вимагає розширення рольових функцій викладача, отже, з'являється нова освітньо-педагогічна позиція – викладач-тьютор. Таким чином, тьюторство можна розглядати як нову професійну практику в освіті.

Актуальним на сьогодні є з'ясування ролі тьюторства у організації навчально-виховного процесу ВНЗ, де широко практикується форма дистанційного навчання. Визначення ролі викладача-тьютора в дистанційному навчанні, формулювання вимог до нього знаходимо у працях О. Малярчук та С. Змєєва, С. Щенникова та П. Закотнової, Н. Жевакіної та М. Семенова, М. Костикової та І. Скрипіної, Г. Мурасової, З. Девтерової та багатьох інших авторів. Втім зазначені дослідники говорять про завдання та вимоги до викладача-тьютора опосередковано, не зазначаючи, які саме переваги та проблеми супроводжують нову освітню діяльність. Отже, є потреба в деталізації ролі викладача, який виконує функції тьютора у організації освітнього процесу у ВНЗ при викладанні дистанційних курсів, а також у виділенні конкретних переваг та проблем щодо тьюторської моделі викладання.

Серед переваг дистанційного навчання, зазвичай, називають можливість надання освітніх послуг без урахування територіальної близькості (що є ідеальним варіантом для громадян інших країн або осіб з особливими потребами), зручний (індивідуальний) графік навчання, демократичні ціни (наприклад, дистанційний курс у Європі, як правило, набагато дешевший, ніж навчання на стаціонарі), постійна модернізація та вдосконалення, що спричинені конкуренцією між освітніми закладами (оскільки студент може обирати серед однотипних курсів і програм ті, які підійдуть саме йому, що, у свою чергу, позитивно впливає на мотивацію).

Про педагогічні переваги тьюторства Т. Перевозна зазначає: „У тьюторській роботі реалізуються цінності індивідуалізації, свободи, самовизначення, свідомого ставлення людини до власного життя, свого майбутнього, перспектив, досягнень. Це напряму пов'язано з задачами гуманітарної освіти: навчити людину самореалізовуватися, бачити свій потенціал та ресурс” [7, с. 40]. Попри побоювання викладачів старої школи з приводу того, що впровадження дистанційного навчання призведе до вилучення з процесу викладання такої одиниці як викладач, цього не сталося. І кваліфікований не тільки у своїй галузі, а й знайомий з усіма сучасними комп'ютерними технологіями, тьютор – центральна постать у проведенні дистанційного навчання, бо саме він відповідає за фактичне наповнення та методичне забезпечення курсу.

Згідно визначення, розміщеного у Вікіпедії, тьютор (від англ. *Tutor* – учитель) – особа, що веде індивідуальні або групові заняття з учнями, студентами, репетитор, наставник. В університетах тьютори – помічники викладача, здебільшого аспіранти або старші студенти. Тьютор – ключова фігура в дистанційному навчанні, яка відповідає за проведення занять зі студентами. Аналізуючи досвід зарубіжних університетів, можна бачити, що в більшості випадків розробник курсу і тьютор – одна і та ж особа. Багато досвідчених викладачів віддають перевагу у проведенні занять зі студентами денній формі навчання, використовуючи технологію дистанційного навчання” [9].

У нашій країні поняття тьюторства наразі знаходиться на стадії становлення і, як будь-яке нове явище, не має ані чіткого визначення, ані закріплених функцій. Однак це не заважає йому бути провідним елементом системи дистанційного навчання, який практикується в інклюзивному середовищі вже понад десятиліття. На сьогодні у спеціальній літературі вкоренилося визначення тьютора як викладача нового типу, який будує свою діяльність за принципово іншою педагогічною концепцією. За С. Щенниковим, „тьютор – викладач-консультант, керівник навчальної групи, який займається

методичною підготовкою студентів та проводить групові заняття-практикуми, здійснює допомогу в проведенні, перевірці та оцінці атестаційних робіт; проводить консультації та надає іншу психологічну підтримку, а також індивідуальну допомогу студентам у вирішенні навчальних та особистих проблем, пов'язаних з навчанням; здійснює професійну орієнтацію та консультування з питань кар'єри" [5, с. 547], – таким чином автор ілюструє західноєвропейське розуміння тьюторства.

М. Костикова та І. Скрипіна визначають чотири основні функції тьютора, серед яких, зокрема, визначається організаційна – „тьютор приймає рішення про фінансування, акредитацію, наймає співробітників, розподіляє між ними ролі, піклується, щоб у студентів було необхідне устаткування і програмне забезпечення, доступ до сервера. Для цього він працює із співробітниками служби технічної допомоги" [3, с. 73]. У російській літературі знаходимо тезу про те, що „викладач”, „учитель” і „тьютор” є абсолютно різними поняттями. А вимоги, що висуваються до тьютора, та педагогічні технології, що ним застосовуються, суттєво відрізняють від загальнонавчаних у системі традиційного навчання [8, с. 21-25]. Є. Полат стверджує: „Справа не в назві, а в появі нових вимог до особи викладача, без виконання яких проводити дистанційне навчання неможливо, а також у необхідності більш ретельно виконувати як звичні, так і нові функції” [4, с. 65].

Проблемі місця та ролі викладача в сучасній системі освіти присвячена ціла низка праць [1; 2; 5; 7; 8]. Тьюторська позиція в них трактується неоднозначно. На думку більшості дослідників, тьютор – це нова спеціалізація діяльності викладача, що реалізується в умовах дистанційної форми навчання [1, с. 14]. Тьютору властиві як традиційні функції викладача, так і нові, пов'язані з принципово новими умовами організації навчального процесу у ВНЗ. Виконання професійних завдань тьютора передбачає передусім реалізацію функцій: консультанта, що виявляється в інформуванні, наданні студентам порад, інформаційній підтримці процесу навчання; менеджера, яка реалізується в керівництві та мотивації студентів, консультаціях та комунікаціях із ними; фасилітатора, що виражається в налагодженні та підтриманні інформаційних зв'язків і взаємодії між студентами та іншими учасниками системи освіти, у врегулюванні різних проблем, розв'язанні конфліктів, адаптації слухачів до нових форм навчання.

Існує думка, що „тьюторство – це така педагогічна позиція, що займається виробленням зовнішньої форми дії (...) Тьютор супроводжує людину в її опануванні способами нової діяльності” [7, с. 40]. О. Неборачко вважає, що сенс тьюторства полягає в подоланні антропологічного дефіциту в освіті: „Цей дефіцит створює брак „особистої присутності” людини в освіті; брак особистого й освітнього сенсу; брак відповідальності людини за свою освіту” [4].

Відомо, що тьюторська діяльність була включеною в різні історичні контексти університетської освіти, зокрема у середньовічних англійських університетах Оксфорді та Кембриджі тьюторська система навчання передбачала регулярні, індивідуально-групові заняття викладача-тьютора зі студентами, які були прикріплені до нього на весь період навчання в університеті. „В Англії тьюторський метод навчання та виховання був визнаний надзвичайно ефективним; протягом XVII-XIX століть у стародавніх англійських університетах тьюторська система навчання стала провідною та зберегла свої позиції дотепер” [8]. У сучасних західних університетах тьютор виступає як розробник освітніх проектів або програм, як консультант у сфері освітніх послуг.

Поняття „тьюторська система” також використовувалось, коли мали на увазі різноманітні форми спілкування між адміністрацією університету та студентами. Тьютор як елемент системи навчання, здійснював свою професійну діяльність протягом навчального року, а також відповідав за життя студента в університеті. Подібні функції у наш час в окремих вищих навчальних закладах виконує куратор.

Сьогодні позиція тьютора, беззаперечно, має стосунок до індивідуально орієнтованої педагогіки. На думку В. Конєва така особа працює не з інформацією, а з культурною ситуацією, у процесі вирішення якої народжуються нові знання [2]. Якщо порівняти ролі традиційного викладача та тьютора, виявиться, що перший керує процесом навчання, передає знання, спираючись у своїй професійній діяльності на різні методики, натомість другий – супроводжує процес самоосвіти, бере участь в індивідуальній відповідальності за знання, а у своїй діяльності спирається на рефлексію досвіду самоосвіти – у цьому, на нашу думку, найбільша перевага тьюторства в організації освітнього процесу.

Залежно від того, чи є тьютор викладачем, будуть розрізнятися обов'язки. Виділимо обов'язки тьютора на етапі роботи з дистанційним курсом:

- знайомство з матеріалом навчального курсу (якщо він не є автором курсу);
- отримання загальної характеристики перспективних студентів, вивчення їх навчальних потреб та інших деталей;
- вивчення принципів та методів дистанційного навчання, прийнятих у навчальному закладі;

Зазначимо обов'язки тьютора під час навчального процесу:

- координація чисельності студентів, передача розкладу (індивідуального плану), дотримання процедурних вимог;
- встановлення контактів зі студентами до початку навчальної сесії, ідентифікація та реєстрація студентів, розв'язання усіх питань, пов'язаних із використанням освітньо-інформаційної платформи;

- інструктаж студентів щодо роботи на інформаційній платформі у окреслений навчальний період;
- обговорення з адміністрацією проблем, пов'язаних з роботами студентів на предмет плагіату, а також щодо форм контролю студентів;
- може входити до складу екзаменаторів у залежності від відповідальності за розміщений курс;
- отримання підсумкових екзаменаційних матеріалів та контроль електронного журналу;
- виконання прохань (нотаток) щодо серйозних та змістовних труднощів у студентів, спроба усунення їх разом з розробниками дистанційного курсу; допомога, за необхідності, у зміні засобів передачі інформації;
- може брати участь (бути присутнім) у підсумковому (семестровому) контролі.

Отже, у дистанційному навчанні робота викладача-тьютора не нормована, що у свою чергу призводить до необґрунтовано зростаючих навантажень на викладача. Часто доводиться працювати зі студентами дистанційної форми навчання у наднормовий час. Таким чином, запорукою успішного впровадження дистанційних освітніх технологій у сучасному інформаційному середовищі є, передусім, людський чинник.

Крім того вже виокремилася певна низка проблем, які пов'язані з викладанням та контролем щодо оволодіння дистанційним курсом з гуманітарної дисципліни:

1) Визначити авторство виконаного завдання, надісланого студентом, неможливо – це ускладнює та спростовує систему оцінювання.

2) Завдання, орієнтовані на розв'язання тестових питань виконуються без використання лекційного матеріалу, викладеного на інформаційній платформі. Натомість студенти користуються пошуковими сайтами, не завжди правильно узагальнюючи результати пошуку, що позначається на розв'язанні тестових завдань.

3) Глосарій дисципліни, розміщений на інформаційній платформі та розроблений викладачем для конкретної дисципліни не завжди береться до уваги студентами, які звикли користуватися Вікіпедією та іншими тематично розширеними словниками – це ускладнює процес теоретизації, необхідної для засвоєння певної дисципліни.

4) Використане на сайті програмне забезпечення дозволяє підтримувати зворотний зв'язок зі студентом. Отже, йому можна надіслати перевірене завдання. Якщо таку перевірку робити в електронному вигляді, це забирає невиправдано багато часу, особливо, якщо треба залишити коментар. Надсилати еталон також ризиковано – це призведе до необхідності оновлення всієї бази завдань щороку.

5) Матеріали навчального курсу викладаються не зовсім привабливо та являють собою сухий теоретичний матеріал. Варто було би оживлювати дистанційний курс гіперпосиланнями, відеороликами, презентаціями, слайд-шоу та іншими наочностями, які сьогодні широко використовуються у традиційній освіті для студентів денної форми. Тим більше, що така можливість в сучасному інформаційному просторі є.

Звертаємо також увагу на те, що сьогодні швидко зростає темп альтернативної освіти, пропонованої у вигляді он-лайн курсів (тренінгів), системи вебінарів за технологіями сучасного медіа-маркетингу та індивідуальних авторських консультацій. Тематичний спектр таких курсів різко розширюється, а це також призводить до розширення відповідної освітньо-споживчої аудиторії. Така освітня технологія (яка є, як правило, високовартісною) є дуже популярною та швидко опановує Інтернет-простір і соціальні мережі, тому до конкурентоздатності зі стандартною освітою залишається один крок – сертифікація індивідуальних авторських курсів, тренінгів, шкіл, віртуальних навчальних закладів тощо – такі процеси вже тривають.

Проблема також полягає в тому, що за традицією все в сфері вищої освіти розглядається спрямовано, як слідування нормі діяльності, як адаптація до існуючих вимог, як передача новому поколінню освітньо-культурного змісту. Але якщо вважати, що такі організаційні принципи поведінки, як самостійність, самовизначення та ініціативність, які затребувані сучасною соціокультурною ситуацією, можуть формуватися на навчально-освітньому і практичному матеріалі, то такий підхід спрощує роботу тьютора. Відпадає постійна необхідність у мотиваційних заходах щодо заохочення студента. Передбачено, що студент заздалегідь спрямований на активне пізнання та різні пропоновані методи навчання. І водночас якщо прояв цих принципів у поведінці студента є психічними новоутвореннями, то слідом за психологією розвитку слід підкреслити, що дані процеси, які ведуть до формування суб'єктності людини, можуть відтворюватися у просторі й набувають нового культурного змісту. Тобто освітня установа (як інституціональна форма) має постати перед учасникам навчального процесу як освітній простір, а не як дидактично-нормативна структура. В такому разі, завдання тьютора – побудувати рух студента в поле власних досягнень, де існує ідеальне (культурні зразки) і реальне (людські бажання, інтереси). Тьютору необхідно будувати простір випробування, розв'язання завдань – він виникне, якщо у студента є творчо-продуктивні індивідуальні завдання із достатнім спектром тематичного вибору. Це вимагає від викладача-тьютора особливого творчого підходу до розробки завдань, пропонованих для студента дистанційної форми навчання, а також широкої інваріантності

таких завдань. Головною подією в цьому методичному підході (що і є власне тьюторською результативною роботою) є побудова переходів між завданням, випробуванням, пошуком адекватної дії і за реалізацією (поданням проміжного інформаційного продукту). Це відтворює тип роботи, особливого прояву в освітньому просторі. Такі ситуації ведуть до появи форм „самості”, тому що творче ризикована дія оформлюється в суспільно-значимий продукт, представлений студентом. Глибоке осмислене ставлення студента до себе і своїх можливостей та виокремлення власної ролі у сучасному освітньому процесі та суспільстві – це й є, на нашу думку, і педагогічна мета, і педагогічний результат тьюторської роботи.

Результативність тьюторської діяльності важко уявити, якщо ми дивимося на них з точки зору традиційного педагогічного підходу, в якому всі дії відразу результативні та всі дії – цільові. Сенса тьюторської роботи (як завдання сучасного педагогічного покоління) – в побудові освітнього простору, де вибір випробування своїх можливостей людиною – головний зміст. В такому разі тьютор своїми діями забезпечує: щоб підготовка і реалізація завдання були пов'язані за змістом і розділені в часі; щоб студент був ініціативний у виборі засобів виконання завдання; в новій ситуації він розбудовував власні засоби, а не просто замінив їх або відмовився від дій – це забезпечить розуміння критеріїв оцінювання його роботи.

Тьютор, як консультант, допомагає студенту зрозуміти, що і як з виконаної роботи може стати продуктом, фіксує увагу на інших точках зору. Отже, відображення результату тьюторської роботи в цілому неможливо. Це можуть бути такі нові «культурно-освітні» форми поведінки студента як: новий вибір методу пізнання, формування або зрушення точки зору, проблематизація прийнятого рішення, обговорення нових можливостей розв'язання завдання, відмова від стереотипів комунікації та оцінки, прийняття обґрунтованого рішення тощо.

Таким чином, реформування та інформатизація сучасної системи освіти висуває підвищені вимоги до ролі та кваліфікації викладача-тьютора, який творчо працює у сфері дистанційного навчання, є інформаційно та соціально активним, здатним навчати студента в швидко зростаючому темпі інформаційно-комунікаційного розвитку сучасного суспільства. Попри зазначені проблеми, які супроводжують цей складний, але потрібний процес, тьюторський ефект полягає в тому, що студенти активно орієнтуються на самоосвіту, що в більшості випадків приводить до таких результатів: першорядно – до підвищення якості виконаних завдань, набуття нових знань, умінь, навичок, інформаційного досвіду й отримання позитивної оцінки; а в кінцевому результаті – до виникнення бажання в студента оволодіти дотичними дисциплінами після засвоєного дистанційного курсу – так розширюються межі інформаційно-наукового зацікавлення та пізнання.

Отже, тьюторська педагогіка – це педагогіка професійного розвитку та набуття й розширення меж інформаційно-культурного й наукового досвіду (як викладача, так і студента), яка має відповідати усім вимогам особистісно-орієнтованого навчання й гуманістичним тенденціям в освіті, а також орієнтована на глобалізацію сучасного інформаційного суспільства. Це значно підвищує роль тьютора у сучасній освіті та ставить конкретні вимоги щодо спектру його професійних компетентностей, які корегуються згідно з активним розвитком сучасних інформаційних технологій та швидким соціально-економічним поступом сучасного суспільства.

#### Список використаних джерел:

1. Волобуєва Т. Рольові вектори сучасного педагога // Управління освітою. – Київ: Шкільний світ, – 2011. №11. – С. 12-16.
2. Конев В.А. Культура и архитектура педагогического пространства // Вопросы философии. – Москва: Наука, 1996. – №10. – С. 46-57.
3. Костікова М. В., Скрипіна І. В. Про деякі аспекти діяльності тьютора в системі дистанційної освіти // Системи обробки інформації. – Харків, 2011. – Вип. 7 (97). – С. 72-75.
4. Неборачко О. В. Позиція тьютора в сучасній системі освіти // КВНЗ „Запорізький педагогічний коледж”. Запоріжжя, 2018. – URL: <http://intkonf.org/neborachko-o-v-pozitsiya-tyutora-v-suchasniy-sistemi-osviti/>
5. Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования: Специализированный учебный курс / С. А. Щенников, А. Г. Теслинов, А. Г. Чернявская [и др.]. – Москва: ООО „Дрофа”, 2006. – 591 с.
6. Педагогические технологии дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Полат Е. С., Моисеева М. В., Петров А. Е. [и др.]; под ред. Е. С. Полат. Москва: Издательский центр „Академия”, 2006. – 400 с.
7. Перевозна Т. О. До вивчення психологічних складових тьюторської моделі освіти у вищій школі // Вісник Харківського національного університету №1095 [Серія „Психологія”. – Харків, 2014. – С. 39-41 – URL: [file:///C:/Users/Elena/Downloads/VKhIPC\\_2014\\_1095\\_53\\_9.pdf](file:///C:/Users/Elena/Downloads/VKhIPC_2014_1095_53_9.pdf).
8. Тьюторство как новая профессия в образовании: Сборник методических материалов / отв. ред. Муха Н.В., Рязанова А. Г. – Томск: „Дельтаплан”, 2001. – URL: <http://pandia.ru/text/78/427/10375.php>
9. Вікіпедія. – URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Тьютор> – Назва з екрана.

## ПОЗНАВЧАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

Л. М. КУРНЯК

На початку ХХІ століття людство, досягнувши небачених висот у технічному прогресі, так й не знайшло однозначних відповідей на безліч важливих питань щодо походження життя і людини, не розкрило таємниць функціонування свідомості та світоустрою, не створило оптимальної моделі життєдіяльності соціумів та суспільства. Індустріалізація, а згодом інформатизація, мали прискорити розвиток людства, але, на жаль, друге тисячоліття завершилось кризовим станом як природного середовища, так і свідомості людини, виникненням глобальних геополітичних і соціоекономічних проблем, які загрожують життю людства. Ерозія, опустошення і забруднення ґрунту, водного і повітряного середовища, вичерпання багатьох видів мінеральної сировини, чистої прісної води й органічного палива, посилення парникового ефекту, руйнація озонового прошарку земної кулі, посилення патогенного впливу плодів індустріалізації та інформатизації, а саме електромагнітних та іонізуючих випромінювань техногенних систем та інше – все це результати діяльності розуму людини, що взагалі загрожують існуванню людської цивілізації.

Визначальним у розв'язанні екологічних проблем сучасності є формування екологічної свідомості суспільства. Це завдання може бути реалізоване лише через освітньо-виховну систему на основі принципово нової, ніж теперішня, еколого-освітньої моделі, яка має бути позбавлена найбільш характерних для існуючих екологічних концепцій, програм і схем ціннісних крайнощів – антропоцентризму та натурцентризму – і базуватися на засадах комунікації та ціннісно-диференційованого світогляду.

**Мета статті:** аналіз сучасного стану та формування екологічної культури особистості, проаналізувати можливості познавчальних засобів та технологій, уточнити шляхи та особливості використання цих можливостей у практиці виховної та соціальної роботи.

Освіта та здоров'я також є взаємодоповнюючими компонентами успішного повсякденного буття людини. Результати різноманітних досліджень дозволяють стверджувати, що традиційна система освіти значною мірою орієнтована на здобуття знань та інформації, а формування життєвих умінь і навичок недостатнє, рівень підготовки дітей до самостійного життя не відповідає сучасним вимогам. Сучасній молодій людині потрібні не лише знання, а й життєві навички, що допомагають робити життєвий вибір, досягати цілей, коригувати поведінку, оцінювати ризики, зберігати і покращувати здоров'я та якість життя.

Статтею 3 Конституції України здоров'я людини, як і її життя, особиста честь і гідність, недоторканість та безпека, визнані найвищою соціальною цінністю. Право кожного на охорону здоров'я, деклароване статтею 49 Конституції України, деталізується в Основах законодавства України про охорону здоров'я.

Проблеми формування екологічної культури молоді стали предметом дослідження філософів, медиків, психологів, педагогів. Теоретико-методологічні засади цих питань сформульовано у працях А. Здравомислова, І. Смирнова, Л. Сущенко; проблему суб'єкт-суб'єктного, особистісно зорієнтованого підходу до формування екологічної роботи висвітлено в роботах К. Абульханової-Славської, І. Беха, Л. Божович, О. Кононко, М. Левківського, А. Маслоу, В. Постового, М. Чобітька, К. Чорної та ін.

Познавчальні технології: формування екологічної культури відноситься до завдань, які слід розглядати як актуальні, першочергові та невідкладні. Для цього мають бути мобілізовані всі наявні ресурси – матеріальні, фінансові, а головне – людські, як безпосередньо, так і у тому розрізі, що кожна людина має перейматись потребою в екологічному самозахисті, а звідси – потребою виховання і самовиховання екологічної культури як провідної якості (сутнісної сили) власної натури.

Познавчальні технології здійснюються завдяки різноманітним формам екологічної практики, за допомогою безпосередніх співбесід вихователя і вихованця, екологічних молодіжних конкурсів та ін. Важлива роль у цьому процесі належить познавчальним технологіям, які реалізуються громадськими організаціями, політичними партіями та профспілками, вчителями та вихователями в позаурочний час.

В Україні створена і діє динамічна система екологічної освіти та виховання. Єдина система безперервної екологічної освіти та виховання складається з відносно самостійних підсистем: підсистеми дошкільної екологічної освіти та виховання; шкільної, вузівської, після вузівської та масової. Кожна з підсистем має свої блоки, наприклад, шкільна система безперервної екологічної освіти та виховання складається з сімейної, суспільної та шкільної екологічної освіти. Зараз ця система впроваджується особливо активно: в шкільній освітній виховній роботі у різноманітних формах і видах, а також у позашкільній роботі на станціях юних натуралістів, туристів, у різноманітних екологічних клубах та інших закладах, які забезпечують молоді можливість оволодіти основами екологічних знань.



Екологічні знання учнів, котрі навчаються на станціях юних натуралістів, у порівнянні зі знаннями решти дітей не тільки більш широкі, а й системні. Творча діяльність молоді у таких закладах збуджує інтерес до набуття екологічних знань, захоплює їх [1, с. 210–211].

Дуже популярні екологічні експедиції, під час яких проводяться різноманітні **польові екологічні дослідження**. Цікавим і важливим видом екологічно спрямованої практичної діяльності є щорічний **екологічний десант**, присвячений Дню Землі. Під час десанту діти і молодь самостійно висаджують велику кількість дерев. Важлива також участь дітей у щорічному Всеукраїнському **екологічному конгресі** „Живи, Земле!”.

Серйозну й корисну роботу з виховання екологічної культури проводить Всеукраїнська екологічна Ліга. Вона стала засновником Всеукраїнської спілки „Екологічна варта”, що об'єднує молодь, яка опікується проблемами довкілля та досліджує навколишнє середовище. Важливим є залучення дітей якомога меншого віку до практичної природоохоронної роботи. Тому ВЕЛ постійно проводить такі акції, як: „Не рубай ялинку”, „Первоцвіт”, „Посади своє дерево”, „Нове життя джерел”.

Подібна еколого-виховна активність значно зменшується на рівні вузу. Студентська спільнота постає майже не охопленою саме поза навчальними технологіями формування екологічної культури та свідомості. Така ситуація дуже небезпечна. І хоча деякі зрушення у цьому напрямку відбуваються, говорити про системність та цілісність формування екологічної культури студентів позанавчальними засобами ще надто рано.

На початку третього тисячоліття майже кожен замислюється над питаннями майбутнього, та відповіді на ці питання все частіше викликають страх. Сьогодні економіка, енергетика, природні ресурси, навколишнє середовище багатьох країн опинилися в скрутному становищі через ігнорування об'єктивних законів взаємозалежності людини та природи. Причина виникнення екологічної кризи полягає в тому негативному впливі, що здійснює цивілізація, науково-технічні, технологічні процеси на розвиток природи та суспільства.

Проблеми стану навколишнього середовища не можуть бути вирішені зусиллями тільки професійних екологів, а вимагають уваги всіх без винятку фахівців зі спеціальною освітою незалежно від галузі, в якій вони спеціалізуються, а також не тільки у навчальному процесі, а й у практичній діяльності студентів. І цей процес знов таки розглядається з двох боків: як практична частина екологічної освіти і як екологічна складова практичної діяльності усіх інших студентів.

Галузева екологічна освіта повинна дати фахівцю повні знання про вплив його професійної діяльності на навколишнє природне середовище, а практична діяльність під час навчання – допомогти впровадити ці знання у реальне життя. Не тільки технологічність, трудоемність, продуктивність та інші традиційні показники ефективності праці треба враховувати при оцінці результатів навчання та роботи галузевого спеціаліста. Сьогодні за значенням для людства на перше місце виходять такі показники, як ресурсоемність та забрудненість довкілля. Тому фахівець повинен вміти практично оцінити негативні екологічні наслідки використаного технологічного процесу і вміти звести їх до мінімуму.

Процес практичної діяльності галузевого фахівця повинен бути повністю екологізованим – нерозривно пов'язаним з проблемами довкілля, не тільки і не стільки під час навчального процесу, а, що значно важливіше, під час практики – для того щоб отриманні знання не розбігалися з оточуючою реальністю. Практичне рішення інженерних, економічних, соціальних, культурних, будівельних, управлінських та інших питань повинно бути нерозривно пов'язане з питаннями захисту природного середовища та здоров'я людини.

Світовий досвід технологічних рішень у кожній галузі вже накопичив достатню кількість практичних вирішень проблем збереження природного довкілля, що узагальнюють наступні напрямки та повинні бути впроваджені під час виробничої практики студентів: відмова від „гігантomanії”, яка характеризується створенням технічних споруд з велетенською концентрацією енергії та речовин; підвищення якості виробів, перш за все їх довготривалості; використання малотоннажних технологій з переважним енергозабезпеченням від природних поновлюваних і невичерпаних джерел; зменшення кількості перетворень речовин і енергії на шляху від первинного природного ресурсу до споживача; комплексне використання кожного природного ресурсу; переважне використання технологій з малою кількістю відходів; наближення штучних технологічних процесів до природних біологічних; використання певного природного ресурсу тільки у випадку, коли його неможливо замінити більш дешевим чи менш дефіцитним; відмова від пріоритету економічних показників діяльності.

Таким чином, проаналізувавши головні проблеми екологічного становища сучасності та його взаємозв'язку з освітньою діяльністю та практикою, можемо дійти наступних висновків: по-перше, науково-технічний прогрес поставив деякі життєво важливі природні явища на критичну грань можливого самозбереження та саморегуляції, а тому кожний представник людської спільноти повинен співвідносити власні практичні дії як у повсякденному житті, так і у навчанні, науковій діяльності, виробничо-практичній діяльності тощо, з існуючим екологічним становищем, для чого повинна з'явитися розвинена екологічна свідомість та відповідальність; по-друге, без наукового дослідження еволюції природних процесів, коеволюція може привести людство у тупикове становище як у ресурсному природокористуванні, так і в аспекті збереження суспільства в його біогенетичному розумінні, тому

бездумне, невідповідальне користування ресурсами під час навчальної та навчально-практичної діяльності не дозволено, і це має стати основним принципом роботи зі студентами під час виробничої практики; по-третє, без універсальної, комплексної освіти та виховання, без екологічної суспільної свідомості не можливі ані науково-технічний, ані суспільний розвиток, тому це повинно стати головною ідеєю навчання та виховання, особливо під час знайомства з практичними аспектами майбутньої спеціальності; по-четверте, без екологічної моральної та естетичної свідомості принципово не можливий розвиток нашої цивілізації, якій загрожує не тільки екологічна катастрофа, але й духовне знищення.

В умовах погіршення екологічної ситуації в Україні, домінування споживацької психології, хижацького ставлення до природи дуже важливу роль має формування нового світогляду. Не випадково все більша кількість спеціалістів схильється до думки, що головна причина екологічної кризи полягає не тільки у відсталих технологіях, малоефективних природоохоронних заходах та невиконанні законодавства щодо питань охорони довкілля, а й у надто низькій екологічній свідомості людей. Без суттєвого її підвищення не слід сподіватися на позитивні зміни в екологічній ситуації.

Як один з механізмів, за допомогою якого людство може послабити екологічну кризу, визнається ідея гуманістично спрямованої свідомості людини. Гуманістична традиція є сьогодні дуже модною і береться до розгляду будь якими науками, гуманітарними, соціальними і, навіть, інженерно-технічними. Дуже популярні поняття гуманізації та гуманітаризації розглядаються сьогодні вже не тільки поряд з поняттям освіта, а й з рештою сфер життєдіяльності людини. Але ж найбільша увага приділяється гуманізації науки, освіти та виховання, особливо у вищих закладах освіти. Це цілком зрозуміло, бо саме вищий заклад освіти виконує такі специфічні функції, що дозволяють поєднати у собі і навчання, і надбання практичного досвіду.

Цілісний підхід до людської життєдіяльності змушує постійно звертатися до специфіки, точніше таємниць, живого. Адже досі не зовсім чітко зрозуміло, що саме у розумінні гуманізму можемо залучити до виховання екологічної особистості під час навчання та практичної діяльності.

Незважаючи на тенденцію постійного виходу життя за свої межі (у бік як неорганічної сфери, так і сфери соціуму), для гуманістики біологічний профіль стає принципово важливим. Наприклад, О. Олексій пропонує розглядати гуманістику як новий підхід до пізнання живого, розуміння живого через розуміння людини. „Гуманістика розкриває людину не лише з боку її соціального буття, тобто її обов'язків та функцій, участі в політичному та економічному житті, але в усьому комплексі її внутрішнього духовного життя, яке виражається у відчутті прекрасного, у здатності розрізняти добро та зло, любити, перевтілюватися й проектувати себе в навколишньому світі” [3, с. 148].

В результаті активного залучення біологічних знань у соціальні науки і, навпаки, введення останніх в контекст біології з'явилася низка соціоприродних напрямків дослідження та галузей практичної діяльності: соціобіологія, біоетика, геополітика тощо. Ці напрямки вже отримали легітимацію в сучасній структурі наукового знання та практичної діяльності. Серед недостатньо відомих соціоприродних напрямків, через які проходить „передній край” налагодження взаємодії природничо-наукового та соціогуманітарного аспектів і які однаковою мірою мають стосунок до екології, слід назвати такі як [4, с. 15]:

- біополітика – має на меті виявлення біологічних закономірностей, що є випереджальними стосовно політичної поведінки та еволюційно-біологічних витоків держави та суспільства, досліджує вплив соматичних характеристик політичного діяча (конституція тіла, віку, статі, фізіологічного стану) на прийняття політичних рішень;

- біорегіоналізм – досліджує прив'язаність життя людини до певної території, регіону, опосередковано спрямований проти масової маргінальності переселенців, тобто це все, що пов'язано з проживанням людини на одному місці;

- екологічна естетика – напрямок, що далеко виходить за межі простого розгляду природи в мистецтві, а на підставі синтезу екології та філософії прагне створення „естетики природи”, тобто природне довкілля розглядається як джерело естетичного досвіду.

Зрозуміло, що розглядати ці напрямки як вже усталені наукові форми, які вже склалися та мають чітку методологію, нагромаджений пізнавальний досвід і конкретні результати, ще рано. Вони, як правило, не застраховані від проявів біологізаторства або соціологізаторства та найчастіше підпадають під вплив тієї сфери діяльності вченого, до якої він сам належить. Але разом з тим слід визначити, що наявність та розвиток таких суміжних наук та наукових напрямків відіграє значну роль не тільки в формуванні наукового знання як такого, а й у практичній діяльності людства. Окрім того, вони можуть принести користь саме у підвищенні екологічного складника практичної діяльності студентів та формуванні їх екологічної свідомості під час практики більше, ніж традиційні науки.

По-перше, це поєднує різні наукові напрямки та навіть фундаментальні науки на базі вирішення не тільки наявних, а й латентних екологічних проблем, які споконвічно досліджувалися у різних науках різними методами та майже в рамках різних парадигм. По-друге, неусталені науки більш гнучкі та прийнятні до всього нового та прогресивного, що дає можливість залучати до наукової та науково-практичної роботи молодих науковців та студентів, яким буде дуже цікаво не тільки досліджувати вже

досліджене, як це відбувається із заслуженими фундаментальними науками, а безпосередньо брати участь у становленні самої науки. По-третє, такі наукові напрямки взаємодіють з усіма їм подібним та з іншими науками, що дозволяє формувати цілісний світогляд і має неперевершений виховний вплив. Пізнаючи навколишній світ, людина досягає мету та сенс свого буття. Її образ завжди складався на підставі саме тих принципів, що і образ світу.

Безумовно, значну роль у цьому відіграє освіта, насамперед вища. Але передумови виховання та формування особистості, що закладаються набагато раніше, ніж людина приходить до вищого закладу освіти, грають виключно важливу роль у можливості цих позитивних змін.

У суспільстві діє міцний механізм самовідтворення, процес об'єктивний, як самореплікація живого. Цей процес зводить суспільне буття до небагатьох стійких форм, що можна побачити у будь-якій цивілізації. Академік Н. Моїсєєв, який багато своїх праць присвятив проблемам екології у філософсько-антропологічному аспекті їх вирішення та розвитку, називав цей об'єктивний процес системою „Вчитель”. Цей процес об'єктивний, але цілковито стихійний, тобто це не школа у загальному розумінні, а школа життя. Стихійний процес не піддається керуванню, відтак ми можемо розраховувати тільки на часткове використання його об'єктивної сили для руху у потрібному суспільстві напрямку. Адже цей напрямок не може лежати в стороні від шляху усієї цивілізації, а тому на цьому шляху не можуть не знайтись екологічні рифи. При цьому ми можемо розраховувати, що життя все розставить на місця, бо перевага системи „Вчитель”, її практичний інтерес полягає в тому, що вона реально підтримує стійкий процес відтворення людини у всій її розумності та ірраціональності, з його протидіючими тваринними та духовними спрямуваннями. Вся система „Вчитель” формулює кожен особистість окремо, оточуючи кожен людину постійними поштовхами, іноді – винагородами. За допомогою системи освіти ми бажаємо тільки пом'якшити удари, які наносить школа життя, та навчити діставати максимум користі з її винагород. Та провідна роль у навчанні в цій школі життя відводиться саме позаосвітній, практичній діяльності людини.

Тому пропонується сформулювати мінімальний виховний принцип для системи освіти у позааудиторному її прояві у виді опрацювання цільової мотивації поведінки, яке дозволяє зберегти цілісність суспільного буття за максимального розкриття якостей особистості. Цей принцип названий неруйнуючою поведінкою.

Таким чином, постає питання про цілі освіти саме у позааудиторних її формах. Знання самі собою не створюють мотивацію поведінки. Поведінка мотивується школою життя, деколи дуже суворою. Але навчання загальне – школа та вищі навчальні заклади – як правило, ігнорують школу життя, намагаються протистояти цьому тиску, зосереджуючись тільки на предметних знаннях. Проте іноді школа життя ставить питання, які не вкладаються до наукових схем. І, як слід, отриманні знання ніяк не допомагають людині зайняти своє місце у суспільстві, у природі.

Втілення певних механізмів формування екологічної свідомості та мислення через практику студентів ускладнюється також деякими обставинами суто методологічного освітнього характеру. Із усіх проблем екології найменш у сучасній освіті представлено її головний компонент – знання людини про себе. Треба зазначити, що людина у освітніх програмах шкільної підготовки та вищої освіти, яка не спеціалізується на проблемах людини, має значення остаточного принципу знання. Тобто, закінчивши школу, учень виходить навантажений будь-яким знанням (про молекули, математичні формули, теореми, мапи світу, історичні події, пестики та тичинки тощо), але найменш за все він знає про себе, про власні природні можливості, таланти, соціальні перспективи, процеси мислення, культуру мислення, та ще менше може користатися цим знанням, обираючи та організовуючи власний життєвий шлях [5, с. 16]. У вищому навчальному закладі тільки поширюється ця тенденція.

Більше того, людина, не дивлячись на зростання рівня знань з переходом на іншу ступінь освіти та поширення можливостей, все менш є суб'єктом власного життя як у соціокультурному, так і у власно природному розумінні. У першому випадку вона частіше не знаходить собі місця у житті, адекватне власним здібностям та потребам, у другому – не здатна вести „здоровий спосіб життя”, тобто – руйнівна у відносно до себе. Це небезпечно, бо є недоліком всієї системи освіти, яка нехтує вихованням та навчанням через практичну діяльність, практичне навчання життю через особливості людини. Картина світу, яка через систему наук дається учням у системі освіти, та образ людини не співпадають ані на рівні змісту, ані на рівні методів освіти та виховання, ані за характером їх співвідношення, ані за вагою.

Тому практична діяльність студентів у будь-яких випадках та незалежно від сфери діяльності повинна будуватися на людино охоронних та природоохоронних нормах. Природоохоронні норми – це система нормативів, регламентів, правил і вимог для забезпечення екологічної безпеки населення, охорони навколишнього природного середовища і раціонального використання природних ресурсів. До системи природоохоронних норм входять: екологічні нормативи – науково обґрунтовані критерії максимально допустимих змін природних властивостей об'єктів нормування і максимально допустимого рівня впливу на навколишнє природне середовище господарської та іншої діяльності; нормативи екологічної безпеки – науково обґрунтовані критерії безпеки та нешкідливості факторів навколишнього природного середовища для людини та інших живих організмів; екологічний норматив антропогенного навантаження – науково обґрунтовані критерії впливу антропогенних факторів, які не змінюють якості

навколишнього природного середовища або змінюють його в припустимих межах та гарантують екологічну безпеку для людини та інших живих організмів: екологічні нормативи якості об'єктів навколишнього природного середовища – науково обґрунтовані критерії (загальнофізичні, хімічні, біологічні, радіаційні) екологічного благополуччя екосистем; ресурсогосподарські нормативи – науково обґрунтовані критерії раціонального природокористування, спрямовані на досягнення максимуму соціально-економічного ефекту господарської діяльності у дотриманні екологічних нормативів охорони навколишнього природного середовища [6, с. 99].

Утвердження екологічних пріоритетів у процесі практичної діяльності студентів та позааудиторне екологічне виховання досягається за рахунок проведення зустрічей з провідними спеціалістами з екології та діловими людьми відповідних галузей; пропаганди екологічних та еколого-правових знань у різних галузях господарчого життя; наочності в аудиторіях, бібліотеках, читальних залах, кафедрах, гуртожитках; проведення диспутів з екологічних проблем, екскурсій до музеїв тощо. Ознайомлення з особливостями розвитку рідного краю, його бібліографічними, фізичними та людськими ресурсами, самостійне вирішення практичних завдань з екології та розуміння себе як людини не тільки теоретично, а й практично – головні ланки формування екологічної свідомості.

Обговорення позитивних та негативних прикладів користування багатствами природи дозволяє формувати у студентів їхню власну дійову позицію, яка допомагає їм відстоювати питання екологічної безпеки, брати участь у різних товариствах, діяльність яких спрямована на збереження і відновлення екологічно чистих зон та утворення заказників і заповідників.

#### Список використаних джерел:

1. Некое А. Н. Досвід втілення єдиної системи безперервної екологічної освіти та виховання у позашкільних навчальних закладах // Вести. Харьк. гос. ун-та. Сер. геолог., геогр., еколог. Вып. 402. – Харьков, 1998. – С. 210-211.
2. Зязюн І. А. Гуманізм освіти XXI століття: філософський психологічний аспект // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2002. – № 2. – С. 23-35.
3. Вершинина Е. М. Непрерывное воспитание и гуманизация – объективно необходимый этап в развитии системы образования // Проблемы та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: 36. наук. пр. – Харків : НТУ „ХПІ”, 2003. – С. 228-237.
4. Товажнянський Л. Л. Основні аспекти формування нової парадигми інженерної освіти // Педагогіка та психологія професійної освіти: результати досліджень та перспективи: 36. наук. пр. / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – Київ, 2003. – С. 158-163.
5. Олексин А. В. Гуманистика как новый подход к познанию живого // Вопросы философии. – 1992. – № 11.
6. Кисельов М. Гуманістичні засади сучасної екології // Філософська думка. – 2000. – №3.
7. Экология и образование (материалы „круглого стола” журналов „Вопросы философии” и „Экология и жизнь”) // Вопросы философии. – 2001.
8. Козуля Т. В., Романовський О. О. Стандартизація. Екологічна стандартизація і метрологія: навч. посіб. – Харків: вид-во НТУ „ХПІ”, 2005. – 99 с.

## ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ НЕЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

В. Я. ЧОРНИЙ

Інтеграція української освіти до світового освітнього простору відповідно до Болонського процесу, безперервний та інтенсивний розвиток економічної науки висувають нові цілі та завдання у підготовці фахівців-економістів, які знаходять відображення в державних стандартах вищої професійної освіти України. Такі цілі та завдання стосуються не тільки профільних та спеціальних економічних дисциплін, а й дисциплін базового загальноосвітнього циклу [5].

**Мета статті.** Іншомовне спілкування стає істотним компонентом професійної діяльності фахівців. Аналіз педагогічних науково-методичних джерел показав, що існує безліч методичних напрямків і технологій викладання іноземної мови на немовних факультетах вузів. В даний час ставиться завдання не тільки оволодіти навичками спілкування іноземною мовою, а й отримати спеціальні знання за фахом.

Розглядаючи іноземну мову як засіб формування професійної спрямованості майбутнього фахівця, Н. Гальскова зазначає, що у вивченні професійно-орієнтованого мовного матеріалу встановлюється двосторонній зв'язок між прагненням студента отримати спеціальні знання та успішністю у оволодінні мовою [2, с. 4]. Вона вважає іноземну мову ефективним засобом професійної та соціальної орієнтації в немовних ВНЗ. На думку автора, для реалізації даного потенціалу, варто дотримуватись таких умов:

- чітке формулювання цілей іншомовної мовленнєвої діяльності;
- соціальна і професійна спрямованість цієї діяльності;
- задоволеність студентів у вирішенні приватних завдань;
- формування в студентів умінь творчо підходити до вирішення приватних завдань;
- сприятливий психологічний клімат в навчальному колективі.

Величезний внесок у розробку теорії професійно-орієнтованого викладання іноземної мови внесли П. Образцов із співавторами. Вони обґрунтували принцип професійної направленості навчального матеріалу під час викладання іноземної мови в немовному вузі. Автори наголошували, що вивчення іноземної мови має бути не самоціллю, а засобом досягнення мети підвищення рівня освіченості, ерудиції в рамках своєї спеціальності. Врахування специфіки профільюючих спеціальностей, з їх точки зору, повинно проводитись за наступними напрямками: робота над спеціальними текстами, вивчення спеціальних тем для розвитку усного мовлення, вивчення словника-мінімуму за відповідною спеціальністю, створення викладачами посібників для активізації граматичного і лексичного матеріалу, що вивчається [2].

Проблема формування системи професійної мовної підготовки майбутніх фахівців під час навчання в немовних вузах в даний час характеризується багатоаспектністю. У науковій і науково-методичній літературі іноземна мова як навчальний предмет в системі вищої професійної освіти розкривається авторами з різних позицій: проблеми викладання іноземної мови у вищій школі як засобу спілкування (І. Бім, М. Гез, І. Зимня), проблеми формування комунікативних умінь засобами іноземної мови (В. Кузовльов, В. Костомаров, О. Леонтьєв, Є. Пассов), формування професійної спрямованості (Л. Гегечгорі, Н. Гез, М. Давидова, Б. Єсипович, Р. Мільруд), комунікативний підхід до вивчення іноземних мов (І. Бім, А. Леонтьєв, Є. Пассов, Г. Рогова).

Під профільно-орієнтованим розуміється викладання, засноване на врахуванні потреб учнів у вивченні іноземної мови, що диктуються характерними особливостями професії або спеціальності, які, в свою чергу, вимагають її вивчення, – писав ще в 70-х рр. ХХ століття І. Берман [1]. У цьому бачиться його основна відмінність від викладання мови для загальноосвітніх цілей (тобто шкільного навчання, підготовки до вступного іспиту до вищого навчального закладу) і соціалізації (розмовного спілкування, виживання за кордоном і т. п.).

Технології та методики професійно-орієнтованого викладання мов студентам-економістам різняться в залежності від статусу самої мови в навчальному процесі. Так, українська та іноземні мови (в залежності від мови викладання) є мовами, які підтримуються оточуючим мовним середовищем і якими студенти добре володіють або мають велику мотивацію до оволодіння. В умовах модернізації української освіти необхідно пов'язувати проблему професійно-орієнтованого викладання мов із компетентнісним підходом. Так, оволодіння майбутніми економістами основами комунікативної компетенції є кінцевою метою професійно-орієнтованого викладання мов. Формування комунікативної компетенції майбутніми фахівцями-економістами в процесі вивчення професійно-орієнтованої іноземної мови здійснюється у Львівському інституті ДВНЗ „Університет банківської справи” в рамках

дисципліни „Професійна іноземна мова – фахова” з урахуванням реальних комунікативних потреб майбутнього економіста під час спілкування із клієнтами та колегами, а також специфіки професійного спілкування: письмового та усного.

Мета комунікативної компетенції: вміти складати монологічне висловлювання на економічну тематику; складати мовний фон на задану тему; професійно спілкуватися з колегами та клієнтами, дотримуючись норм мовного етикету; брати участь у бесіді; аргументовано висловлювати власну позицію і адекватно сприймати мову співрозмовника; формулювати питання і обґрунтовано відповідати на них; володіти мовною ситуацією в професійній сфері спілкування.

Найважливішими складовими комунікативної компетенції є когнітивно-мовна та операційно-мовна компетенції. Мета когнітивно-мовної компетенції: знати характерні особливості наукового стилю економічної літератури; основи техніки читання тексту за фахом; основи анотування і реферування спеціального (економічного) тексту; основні принципи самостійної роботи зі спеціальною літературою; основні види словниково-довідкової літератури та правила роботи з ними; найбільш поширені мовні формули, необхідні для участі в професійному спілкуванні. Функція операційно-мовленнєвої компетенції реалізується в умінні читати спеціальні тексти різної складності на основі володіння активним і пасивним лексичним запасом; фіксувати отриману з економічного тексту інформацію в формі конспекту, анотації, реферату; розрізняти досліджувані мовні засоби та їх функції в науковому тексті.

Сьогодні вища школа України формулює завдання не лише суттєво оновити зміст викладання мови, а й ввести нові способи формування комунікативної компетенції майбутніх фахівців в умовах, наближених до реальних умов професійної діяльності. Компетентнісний підхід ставить на перше місце не інформованість студента, а вміння вирішувати проблеми, тому технології для формування професійної компетентності повинні носити практико-орієнтований характер і в результаті сформувати здатність студента вирішувати професійні завдання. Таким чином, комунікативна компетенція в сучасних умовах стає не менш значущим компонентом кваліфікації фахівця, ніж власне професійні знання і вміння.

Особливе місце в багатомовності мов і, відповідно, в навчальному процесі економічних ВНЗ займає англійська мова. Англійська мова як іноземна вивчається, з одного боку, в якості загальноосвітньої дисципліни (GE: General English) у всіх типах навчальних закладів, а з іншого – для спеціальних цілей (ESP: English for Specific Purposes) в закладах професійної освіти, а також на курсах для працівників і службовців, для яких вона є необхідною умовою у професійній діяльності [4].

На жаль, випускники економічного ВНЗ далеко не завжди готові та здатні брати участь в професійно-значущому міжкультурному спілкуванні. Це пояснюється, перш за все, тим, що викладання іноземної мови в економічному ВНЗ здійснюється на I-II курсах, і до кінця – до V курсу навчання – студенти забувають мову, якщо немає постійної потреби у ній, а також підкріплення комунікативними діями. Основне місце в освітній програмі на молодших курсах займають загальноосвітні дисципліни, профільних дисциплін мало, отже, професійна орієнтація іноземної мови відповідно ускладнюється. Крім того, викладання іноземних мов спрямовано, в основному, на формування та розвиток навичок і вмінь читання, перекладу та реферування. Однак, не передбачається послідовного, поетапного вивчення переглядового та пошукового читання – найбільш важливого для фахівця виду змістовного читання. Вивчення усного іншомовного мовлення обмежується короткими повідомленнями на соціокультурну тематику – про себе, родичів і знайомих, обрану професію, рідне місто та інші. За таких умов, практичне оволодіння іноземною мовою не знаходить свого втілення в комунікативно-мовних умінях, які б дозволяли встановлювати професійні та соціокультурні контакти із зарубіжними колегами. А такий стан справ обмежує пізнавальну, і, в перспективі, трудову діяльність фахівця-економіста.

Отже, необхідний якісно новий – професійно-орієнтований підхід до підготовки фахівців економічного профілю із іноземної мови, який би дозволяв поєднувати роботу над іншомовними текстами в пізнавальних цілях та розвивати комунікативні здібності в професійно-орієнтованих висловлюваннях студентів.

Профільно-орієнтоване викладання англійської мови полягає не в тому, щоб навчити студентів її „спеціалізованому варіанту”. Безумовно, існують деякі особливості, характерні для специфічного контексту використання мови, з якими студенти, ймовірно, зустрінуться в реальних ситуаціях спілкування. Проте, знання професійної лексики і граматики не можуть компенсувати відсутність комунікативних умінь, тобто несформованість комунікативної компетенції.

Таким чином, професійно-орієнтоване викладання іноземної мови майбутнім економістам включає формування основ: 1) мовної та мовленнєвої компетенцій, що дозволяють застосовувати іноземну мову для отримання професійно-значущої інформації, використовуючи різні види читання; 2) комунікативної компетенції, що дозволяє брати участь в письмовому та усному професійному спілкуванні іноземною мовою; 3) соціокультурної компетенції, які забезпечують ефективну участь в спілкуванні з представниками інших культур.

Існує дилема, як при вивченні іноземної мови взагалі, в профільно-орієнтованому викладанні англійської мови реалізуються, в першу чергу, принципи, що забезпечують доцільність та результативність

її вивчення. Незважаючи на те, що зміст викладання різниться, не існує будь-яких інших підстав, які б дозволяли зробити припущення, що процеси вивчення та оволодіння мовою в профільно-орієнтованому курсі повинні бути іншими, ніж в загальноосвітньому курсі. Іншими словами, не існує методик викладання мови для спеціальних цілей, принципово відмінних від викладання мови взагалі [4].

Англійська мова для спеціальних цілей або професійно-орієнтоване викладання англійської мови, – це одночасно науковий напрямок, який виник у кінці 1960-х років, і тип освітньої послуги, що відповідає потребам студентів. Аббревіатура ESP (English for Specific Purposes) активно використовується сьогодні в лексичному запасі не тільки теоретиків, але і практиків у галузі профільно-орієнтованого викладання англійської мови. Навіть студенти добре обізнані із даним напрямком. Англійську мову для спеціальних цілей необхідно розглядати як підхід, але не продукт. Він використовується як такий у викладанні мови, що базується на потребах студентів.

Як вже було описано вище, професійно-орієнтоване викладання мов піднімає проблему формування не тільки комунікативної компетенції студентів-економістів, а й проблему їх мовної компетенції, тобто оволодіння мовою економіки. Мова економіки до цих пір залишається однією із найменш вивчених підмов науки, до сьогодення відсутні базові дослідження, що стосуються лексичного і граматичного аспектів економічного дискурсу, недостатньо вивчена структура наукового економічного тексту українською та англійською мовами. Термінологічна система мови економіки є однією з найскладніших, невпорядкованих, багатоаспектних термінологічних систем. Зараз не існує достатньо повних англо-українських та українсько-англійських економічних словників, які б повністю відображали лексикологічні та фонетичні аспекти одиниць, які вони налічують.

Істотність міждисциплінарних зв'язків, неможливість викладання іноземної мови у відриві від спеціальних дисциплін призводить до необхідності врахування двох основних етапів у викладанні іноземної мови – загальноосвітнього та професійно-орієнтованого. Викладання іноземної мови необхідно ефективно організувати на цих двох взаємопов'язаних етапах за модульною системою. Модуль – це самостійний автономний курс, що включає в себе оволодіння усіма видами мовленнєвої діяльності в залежності від цілей і завдань, які необхідно реалізувати в процесі вивчення матеріалу. При повній самостійності окремого модульного курсу він, тим не менше, залежний від інших модулів та є інтегрованим в загальний курс іноземної мови.

У вивченні першого модулю на першому курсі студенти систематизують та поглиблюють ті мовні знання, які були отримані в середній школі, а це дозволяє їм перейти до вивчення іноземної мови для професійних цілей. Модулі другого і третього курсів вводяться поступово, у міру зростання труднощів і в міру вивчення студентами профільюючих дисциплін. Викладач англійської мови повинен науково обґрунтовано підійти до відбору автентичних навчальних економічних текстів, враховуючи рівень професійної компетенції студентів, міждисциплінарні зв'язки. Виявивши частотність різних лексичних і термінологічних одиниць в науковому економічному дискурсі, необхідно розробити лексичний і граматичний мінімум та скласти на основі принципів частотності і однаковості англо-український та українсько-англійський економічний глосарій для студентів. Завдяки модульному характеру системи викладання іноземної мови зміни, які іноді мають місце в професійних освітніх програмах, не передбачають необхідність радикальних змін в структурі викладання іноземної мови: універсальність та гнучкість модулю дозволяє зберігати методику викладання, змінюючи лише зміст модулю, його текстове наповнення і т.п. Основною умовою функціонування кожного модулю є забезпеченість його програмою та дидактичним матеріалом, що складається з наступних основних компонентів: набору відповідних автентичних текстів, навчальних посібників, комп'ютерних баз даних та Інтернет-ресурсів, розробок для самостійної роботи студентів.

Формування комунікативної компетенції на двох етапах вивчення англійської мови також має різноплановий характер. Модулі другого і третього курсів повинні включати завдання і вправи, спрямовані на вдосконалення комунікативної компетенції студентів-економістів у професійній сфері англійською мовою. Рольова гра виступає ефективним засобом для втілення цього, вона забезпечує умови для комплексного використання професійних знань студентів та вдосконалення їх іноземної мови. У професійно-орієнтованому викладанні іноземної мови особливе місце відводиться розвитку монологічної мовленнєвої діяльності. Студенти вчать розповідати про майбутню професію, про роботу в різних установах та відділеннях, де вони проходять практику. Хорошим стимулом для монологічних висловлювань є проблемні та ситуативні завдання. Такі завдання не тільки забезпечують засвоєння мовного матеріалу і формування різних навичок, а й безпосередньо пов'язані з майбутньою професією студентів, формують їх професійну компетенцію.

Використання анімаційних проєктів, презентації стає реальним переходом від традиційної технології (дошка, плакати) до нового інтегрованого в освітньому середовищі підходу, що включає можливості електронного подання інформації. Мультимедійні програми гармонійно поєднуються з традиційними методами навчання на різних етапах: ознайомлення, тренування, застосування, контроль [5]. Все це дозволяє підвищити ефективність навчання і дає викладачеві можливість індивідуалізувати процес

викладання, підвищити мотивацію та стимулювати студентів до вивчення професійно-орієнтованої іноземної мови.

Професійно-орієнтоване викладання іноземної мови в немовних ВНЗ вимагає нового підходу до відбору змісту. Він повинен бути орієнтований на останні досягнення в тій чи іншій сфері людської діяльності, своєчасно відображати наукові досягнення в сферах, які безпосередньо мають відношення до професійних інтересів студентів, давати їм можливість для професійного росту.

Таким чином, буде коректно розглядати зміст викладання іноземної мови в економічних вузах як сукупність того, що студенти повинні засвоїти в процесі викладання, щоб якість і рівень володіння іноземною мовою відповідали їхнім потребам та цілям, а також цілям і завданням даного рівня викладання. Відбір змісту покликаний сприяти різнобічному і цілісному формуванню особистості студента, підготовці його до майбутньої діяльності.

Отже, глобалізація сучасного інформаційного простору визначила нові орієнтири підготовки економістів у вищій професійній освіті: важливим стає не тільки придбання спеціальних знань, а й формування комунікативної компетенції майбутніх фахівців-економістів рідною мовою викладання та іноземною мовою в професійній сфері.

#### **Список використаних джерел:**

1. Берман І. М., Ковбасюк Т. М., Авраменко О. П. Англійська мова для технічних вузів. – Київ: Вища школа, 1987. – 319 с.
2. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранному языку: пособие для учителя. – М: АРКТИ-Глосса, 2000. – 165 с.
3. Образцов П. И., Ахулкова А. И., Черниченко О. Ф. Проектирование и конструирование профессионально-ориентированной технологии обучения. – Орел, 2005. – 61 с.
4. Хусаинова М. А. Становление профессиональной позиции студентов – будущих менеджеров средствами иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук. – Самара, 2006. – 165 с.
5. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/reforma-osviti/naukovo-metodichna-rada-ministerstva/metodichni-rekomendacziyi.html>.



## **ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ АКТИВНОСТІ ТА КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ**

**Г. Г. ШАПОШНИК**

У сучасному суспільстві важливу роль відіграє система освіти, метою якої є формування нової генерації молоді, високоінтелектуальної, креативно мислячої, комунікабельної, яка практично володіє іноземною мовою, вміє самостійно здобувати та використовувати інформацію у будь-яких життєвих ситуаціях. Сьогодні недостатньо лише володіти іноземною мовою для повноцінного взаєморозуміння, необхідні знання усього комплексу форм комунікативного спілкування та формування креативної особистості, її здатність до творчого, нестандартного мислення. Для сучасної мовної освіти необхідні:

- комунікативна доцільність користуватися засобами мови в різноманітних ситуаціях спілкування;
- багаторівневність;
- варіативність;
- креативність.

Пріоритетної значимості набуває вивчення мови як засобу спілкування, знання іноземної мови – це не примха, а необхідність часу. Отже, зрозуміло, що навчання іноземної мови спрямовується на розвиток сучасного креативного студента, який володіє усіма видами мовленнєвої компетенції, на розвиток усного та писемного мовлення іноземною мовою, поглиблення знань про спосіб життя в країні, мова якої вивчається. Питання розвитку комунікативної активності студентів знайшло теоретичне обґрунтування в працях багатьох науковців. Зокрема О. Ветхов зазначає, що „рівень комунікативної активності студентів залежить від багатства словникового запасу та умінь використовувати всю різноманітність граматичних засобів мови при побудові власних висловлювань” [3, с. 76].

Використовуючи у своїй роботі інноваційні технології навчання, намагаюсь розвивати у своїх студентів:

- глибину і об'ємність знань, уміння застосовувати їх у різноманітних ситуаціях, формувати стійку потребу до постійного відновлення знань і придбання інших;
- цілеспрямоване прагнення до істини, здатність глибоко проникати у сутність проблеми, знаходити зв'язки між явищами;
- можливість заохочувати творчу самостійність, прагнення до самовдосконалення, до свідомого розвитку і формування своїх здібностей до творчості, прагнення до самореалізації;
- конструктивний критицизм і самокритичність, уміння погоджувати нове із набутим вже досвідом і досвідом інших.

Одним зі шляхів розв'язання проблеми підвищення комунікативної активності та розвитку креативних здібностей у процесі набування знань є застосування в навчальному процесі інноваційних технологій навчання, бо емоційне забарвлення останніх, сприяє глибокому і міцному засвоєнню матеріалу, розвитку особистості кожного студента. Зміни видів завдань, уміле керування навчальним процесом сприяють розвитку креативних здібностей. Хоча процес цей довготривалий, і отримати результат одразу неможливо, та вже через деякий час студенти розв'язують поставлені завдання не за аналогією, а кожний вибирає свій, зручний йому шлях.

Креативний підхід у процесі вивчення німецької мови впливає з її загальної стратегії. Цією стратегією є комунікативний підхід. Мова розглядається як засіб спілкування й вивчається через особисту діяльність студентів.

Інтерактивним є метод, у якому той, хто навчається, є учасником, який щось здійснює, говорить, управляє, моделює, пише, малює тощо, тобто не виступає слухачем, спостерігачем, а бере активну участь у тому, що відбувається, власноруч створюючи це. У навчанні студентів старших курсів викладачі віддають перевагу лекційним заняттям, які лише інколи перериваються спонтанними обговореннями певної проблеми, грою, розігруванням рольової ситуації.

Сучасний студент – це продукт інформаційного суспільства. Він відрізняється різноманітністю, рухливістю й мінливістю. Кожен із студентів – яскрава особистість, яка характеризує особу індивідуальним рівнем інтелектуального розвитку і стилем уміння (сприймання, запам'ятовування, дослідження...). Інтенсивне навчання необхідне для забезпечення індивідуальних потреб студента у навчанні.

Парну і групову роботу організовую як на заняттях засвоєння, так і на заняттях застосування знань, умінь та навичок. Це може відбуватися одразу ж після викладу нового навчального матеріалу, на

початку нового заняття замість опитування, на спеціальному занятті, присвяченому застосуванню знань, умінь та навичок, або бути частиною повторювально-узагальнюючого заняття. Далі розглянемо сучасні інтерактивні навчальні технології в тих моделях, які доцільно застосовувати у викладанні німецької мови.

„Робота в парах”. Ця технологія особливо ефективна на початкових етапах навчання студентів роботі у малих групах. Її можна використовувати для досягнення будь-якої дидактичної мети. За умов парної роботи всі студенти в групі отримують рідкісну за традиційним навчанням можливість говорити, висловлюватись. Робота в парах дає студентам час подумати, обмінятихся ідеями з партнером і лише потім озвучувати свої думки перед групою. Вона сприяє розвитку навичок спілкування, вміння висловлюватись, критичного мислення, вміння переконувати й вести дискусію.

Використання такого виду співпраці сприяє тому, що студенти не можуть ухилитися від виконання завдання. Під час роботи в парах можна швидко виконати вправи, які за інших умов потребують великої затрати часу.

„Діалог”. Суть його полягає в спільному пошуку групами узгодженого рішення. Це знаходить своє відображення у кінцевому тексті, переліку ознак. Діалог виключає протистояння, критику позиції тієї чи іншої групи. Всю увагу зосереджено на сильних моментах у позиції інших.

„Синтез думок”. Дуже схожий за метою та початковою фазою на попередній варіант групової роботи. Але після об'єднання в групи і виконання завдання студенти не роблять записів на дошці, а передають свій варіант іншим групам, які доповнюють його своїми думками, підкреслюють те, з чим не погоджуються.

„Спільний проект”. Має таку саму мету та об'єднання в групи, що й діалог. Але завдання, які отримують групи різного змісту, висвітлюють проблему з різних боків.

„Пошук інформації”. Різновидом, прикладом роботи в малих групах є командний пошук інформації (зазвичай тієї, що доповнює раніше прочитану викладачем лекцію або матеріал попереднього заняття, домашнє завдання), а потім відповіді на запитання. Використовується для того, щоб оживити сухий, іноді нецікавий матеріал.

„Коло ідей”. Метою „Кола ідей” є вирішення гострих суперечливих питань, створення списку ідей та залучення всіх студентів до обговорення поставленого питання. Технологія застосовується, коли всі групи мають виконувати одне й те саме завдання, яке складається з декількох питань (позицій), які групі представляють по черзі.

„Карусель”. Цей варіант кооперативного навчання найбільш ефективний для одночасного включення всіх учасників в активну роботу з різними партнерами зі спілкування для обговорення дискусійних питань.

„Акваріум”. Це один варіант кооперативного навчання, що є формою діяльності студентів у малих групах, ефективний для розвитку навичок спілкування в малій групі, вдосконалення вміння дискутувати та аргументувати свою думку. Може бути запропонований тільки за умови, що студенти вже мають добрі навички групової роботи.

„Грунування („Асоціативний куц”)”. Грунування служить для стимулювання розумової діяльності. Спонтанність, звільнена від будь-якої цензури. Графічний прийом систематизації матеріалу. Думки не накопичуються, а „висять, як гроно”, тобто розташовуються в певному порядку. Технологія складання:

- ключове (джерельне) слово;
- запис слів, що спонтанно спадають на думку; усі слова записуються (занотовуються) навколо основного слова. Вони обводяться та з'єднуються з основним словом;
- кожне нове слово утворює собою нове ядро, яке викликає подальші асоціації. Таким чином, створюються асоціативні ланцюжки;
- взаємопов'язані поняття з'єднуються лініями.

„Синквейн”. Синквейн – улюблений вид роботи студентів на занятті. Слово „синквейн” походить із французької мови від слова cinq, що означає „п'ять”. Синквейн – це вірш, що складається з п'яти рядків. Він вимагає синтезу інформації та матеріалу в коротких висловах, що дозволяє описувати або рефлексувати з будь-якого приводу. Лаконічність форми розвиває здатність резюмувати інформацію, викладати думку в декількох значимих словах, емних та коротких виразах. Межі предметної сфери залежать від гнучкості уяви викладача. Зазвичай синквейн використовується на стадії рефлексії, хоча може бути й як нетрадиційна форма на стадії виклику.

„Вимоги” для створення синквейну: 1-й рядок – іменник, 2-й – два прикметники, 3-й – три дієслова, 4-й – речення з чотирьох слів, 5-й – асоціація з першим словом.

Дієслова можна вживати в інфінітиві, але в більшості випадків бажано запропонувати студентам ставити їх у правильній особі та відповідному часі для того, щоб вони закріплювали набуті знання про відмінювання дієслів.

Щоб не порушувати „вимоги” при створенні синквейну студентам рекомендується вживати іменник без артикля або просто ми його не рахуємо як окреме слово.

„Знаємо/хочемо дізнатися/дізналися”. Цей прийом застосовується для читання або прослуховування лекції. Студентам пропонується накреслити таблицю з трьох колонок: „Знаємо/хочемо дізнатися/дізналися”. Така сама таблиця знаходиться на дошці. У колонку „Знаємо” заносяться найголовніші відомості щодо заявленої теми (після обговорення теми). У колонку „Хочемо дізнатися” заносяться спірні ідеї та питання і все, про що студенти хочуть дізнатися з теми. У колонку „Дізналися” студенти записують усе, що вони почерпнули з тексту, розташовуючи відповіді паралельно відповідним питанням із другої колонки, а іншу нову інформацію необхідно розташувати нижче. Потім йде обмін думками зі всією групою. Підсумки заносяться до колонки. Це один зі способів графічної організації та логіко-змістовної структуризації матеріалу. Форма зручна, оскільки передбачає комплексний підхід до вмісту теми.

Крок 1. До знайомства з текстом студенти самостійно або в групі заповнюють перший та другий стовпчики „Знаю”, „Хочу дізнатися”.

Крок 2. Під час знайомства з текстом або в процесі обговорення прочитаного студенти заповнюють графу „Дізналися”.

Крок 3. Підбиття підсумків, порівняння змісту граф. Додатково можна запропонувати дітям ще дві графи – „Джерела інформації”, „Що залишилося нерозкритим”.

До цієї групи належать інтерактивні технології, що передбачають одночасну спільну (фронтальну) роботу всієї групи.

„Обговорення проблеми в загальному колі”. Це загальновідома технологія, яка застосовується, як правило, в комбінації з іншими. Її метою є прояснення певних положень, привертання уваги студентів до складних або проблемних питань у навчальному матеріалі, мотивація пізнавальної діяльності, актуалізація опорних знань тощо.

„Мікрофон”. Різновидом загальногрупового обговорення є технологія „Мікрофон”, яка надає можливість кожному сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку чи позицію.

„Незакінчені речення”. Цей прийом часто поєднується з „Мікрофоном” і дає можливість ґрунтовніше працювати над формою висловлення ідей, порівнювати їх з іншими. Робота за такою методикою дає присутнім змогу долати стереотипи, вільніше висловлюватися щодо запропонованих тем, відпрацьовувати вміння говорити коротко, але по суті й переконливо.

„Мозковий штурм”. Відома інтерактивна технологія колективного обговорення, що широко використовується для вироблення кількох рішень конкретної проблеми. Мозковий штурм спонукає студентів проявляти уяву та творчість, дає можливість їм вільно висловлювати свої думки.

Мета „мозкового штурму” чи „мозкової атаки” в тому, щоб зібрати якомога більше ідей щодо проблеми від усіх студентів протягом обмеженого періоду часу. Можлива індивідуальна, парна і групова форми роботи. Як правило, їх проводжу послідовно одна за одною, хоча кожна може бути окремим самостійним способом організації діяльності.

„Аналіз ситуації”. На заняттях з німецької мови зміст деяких понять студенти засвоюють, аналізуючи певні ситуації. Такі ситуації можуть аналізуватись студентами індивідуально, в парах, в групах або в загальному колі. Такий аналіз потребує певного підходу, алгоритму. Технологія вчить студентів ставити запитання, відрізняти факти від думок, виявляти важливі та другорядні обставини, аналізувати та приймати рішення.

„Вирішення проблем”. Метою застосування такої технології є навчити студентів самостійно вирішувати проблеми та приймати колективне рішення.

„Дерево рішень”. Як варіант технології вирішення проблем використовую „дерево рішень”, яке допомагає студентам проаналізувати та краще зрозуміти механізми прийняття складних рішень.

Для навчання спілкування іноземною мовою необхідно забезпечити мовну взаємодію його учасників: викладача та студентів. Викладач повинен бути не лише організатором, але й безпосереднім учасником мовної взаємодії зі студентами. Для реалізації взаємодії з студентами необхідне виконання викладачем таких професійних функцій: консультанта, координатора, ініціатора, лідера й рівноправного учасника спілкування.

Успішне виконання вказаних функцій під час реалізації мовної взаємодії в її типових ситуаціях вимагає не лише індивідуальних якостей викладача (товариськості, демократичності, доброзичливості) але й високого рівня його професійної кваліфікації.

У плані реалізації практичних цілей навчання іноземної мови студенти повинні оволодіти основними видами мовної діяльності: говорінням, аудіюванням, читанням та письмом – як способами здійснення спілкування в межах, визначених програмою.

Дуже важливо використовувати на занятті конкретні факти із життя країни, навчального закладу, самих студентів. Для розвитку ініціативної мови студентів обов'язково використовую події, які відбуваються з ними. По черзі звертаюся до студентів, стимулюю їх до вживання в мові формул згоди, незгоди, заперечення, уточнення. Зав'язується невимущена розмова.

Дискусія є важливим засобом пізнавальної діяльності студентів у процесі навчання. Вона значною мірою сприяє розвитку практичного мислення, дає можливість визначити власну позицію, формує навички відстоювати свою думку, поглиблює знання з обговорюваної проблеми. Сучасна дидактика визнає велику освітню і виховну цінність дискусії.

„Метод прес”. Метод навчає студентів виробляти й оформлювати аргументи, висловлювати думки з дискусійного питання у виразній і стилістичній формі, переконувати інших.

„Займи позицію”. Цей метод демонструє різноманіття поглядів на проблему, що вивчатиметься, або після опанування студентами певної інформації з проблеми й усвідомлення ними можливості протилежних позицій щодо їх вирішення. Цей метод бажано використовувати на підсумкових заняттях.

„Зміни позицію”. Така технологія є подібною до попередньої. Вона також дає можливість обговорити дискусійні питання за участю всіх студентів. Метод дозволяє подивитися на точку зору іншої людини, розвивати навички аргументації, активного слухання.

„Неперервність думок (Нескінчений ланцюжок)”. Впроваджувати навички аргументації, активного слухання. Одна з форм обговорення дискусійних питань, метою якої є розвиток у студентів навичок прийняття особистого рішення та вдосконалення вміння аргументувати свою думку.

„Дискусія”. Дискусія – це широке публічне створення якогось спірного питання. Вона є важливим засобом пізнавальної діяльності, сприяє розвитку критичного мислення студентів, дає можливість визначити власну позицію, формує навички аргументації та відстоювання своєї думки, поглиблює знання з обговорюваної проблеми. Дискусія в стилі телевізійного ток-шоу. Її метою є отримання студентами навичок публічного виступу та дискутування, висловлення й захисту власної позиції, формування громадянської та особистої активності. Інформатизація освітнього процесу є одним із важливих шляхів пізнання світу та науки і посідає провідне місце в реформі освіти України. Нові інформаційні технології навчання – це сукупність методології та технології навчання, в основу яких покладено використання комп'ютерних навчальних програм, електронних посібників і підручників, що забезпечують інтерактивний програмно-методичний супровід навчального процесу і є однією з форм реалізації мети та змісту сучасної парадигми гуманізованої освіти. Комп'ютерні технології, увібравши в себе елементи різних методик (особистісно-орієнтованого, розвивального, проектного навчання), надають кожному студенту, спираючись на його інтереси, здібності, особисті цінності й суб'єктивний досвід, можливість самореалізації в пізнавальній та інших видах діяльності, створюють комфортні умови для самовизначення особистості в інформаційному суспільстві. На нинішньому етапі розвитку суспільства наявність знань і вмінь з інформаційних технологій стає базовою вимогою для студента. Молода людина, яка не знайома з Інтернетом, не володіє ІКТ, буде неминуче відкинута за межі сучасного інформаційного суспільства. Компетентнісний підхід до вивчення німецької мови вимагає систематизації існуючих і пошуку нових ІКТ, які сприяли б становленню компетентної особистості, готової до життя в сучасному суспільстві. Нові інформаційні технології сприяють:

- розвитку критичного мислення;
- забезпеченню диференціації, індивідуалізації навчання;
- інтенсифікації навчального процесу, підвищенню його якості та ефективності;
- забезпеченню доступності знань;
- формуванню інформаційної культури.

Створення презентацій – ефективне завдання для самостійної дослідницько-пошукової роботи студентів, яке згуртовує і вчить працювати у групі й нести колективну відповідальність за виконану роботу. З досвіду навчання студентів технології створення презентацій доцільно вказати на кілька важливих моментів:

- інформація має бути не кінцевим результатом, а метою навчання, її початковим пунктом та інструментом;
- навчання не зводиться до запам'ятовування інформації, автократично визначеної в посібниках, а полягає в розвитку здібностей студентів самостійно просуватися в інформаційному просторі;
- викладач не повинен випереджати ствердженням своїх ідей студентську ініціативу;
- навчання має базуватися на принципі порівняння однієї інформації або точки зору з іншою з метою досягнення розуміння того, що знання не обмежуються сумою інформації і не є скінченними, а являють собою процес співвідношення різних знань;
- сутність навчання полягає у приєднанні нових знань до відомих, для чого ці відомі знання варто попередньо відтворити і в такий спосіб дізнатися, що ми насправді знаємо з певної теми.

Такий підхід дає можливість наблизити процес навчання до якомога природнішого стану. Водночас завдання викладача полягають не в тому, щоб засвідчити блискучий рівень власного володіння предметом, а в тому, щоб створити максимально сприятливі умови для осмислення запропонованої інформації й самостійного її здобуття, критичного перегляду та застосування на практиці творчих робіт шляхом партнерської співпраці студентів.

Тобто знання, уміння, навички можна розглядати як засіб діяльності викладача, засіб творчого процесу. Основне – навчити студентів вірити самим собі, своїм діям, умінню продуктивно витрачати

свою енергію. В таких умовах викладач і студент перетворюються на творчий тандем, у якому вони діють разом. Роль ведучого, організатора дій належить викладачу, який володіє методом, алгоритмом розв'язання поставленого завдання або проблеми, і показує студенту, як це робиться. Спостереження за процесом вирішення проблем викладачем, переймання дій, ходу думок з боку студента сприяє запровадженню нових ідей та маленьких відкриттів у його душі. Робота викладача німецької мови – безперервна праця. Без творчості не може бути нових підходів до вивчення предмета. Нове бачення світу має на меті створення мотиваційного середовища для студентів у процесі вивчення німецької мови. У цьому підході комунікативність, як основна функція мови, більш повно формується, як у лінгвістичному, так і в концептуально-тематичному спрямуванні, адже ця функція відіграє головну роль у процесі вираження думок та засвоєння знань, що подаються в креативній формі.

#### **Список використаних джерел:**

1. Бех П. О., Биркун Л. В. Концепція викладання іноземних мов в Україні // Іноземні мови. – 1996. – № 4. – С. 3-8.
2. Боделан О. В. Вплив інтелектуальних і комунікативних особливостей студентів на їхню психологічну адаптацію у школі // Наука і освіта. – Одеса, 1998. – №5. – С. 32-34.
3. Ветхов О. Важлива складова комунікативної активності студентів // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2004. – №4. – С. 76-84.
4. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: метод. посібник / авт. укл.: О. Пометун, Л. Пироженко. – Київ: АПН, 2002.
5. Малієнко В. Навчальна діяльність як діяльність спілкування // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2007. – №1. – С. 37-41.
6. Семчук Д. Творчо-дослідницькі та інтерактивні технології навчання на уроках словесності: метод. Посібник. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2007.

*Рецензент – д.пед.н., професор,  
директор Вінницького соціально-економічного інституту  
Університету „Україна” Г. В. Давиденко*

# СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ТА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

УДК 378.046.4

## САМООСВІТА ЯК ШЛЯХ ПРОФЕСІЙНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ ТРЕНЕРА-ВИКЛАДАЧА

*І. М. КВАСНИЦЯ*

На сьогодні в умовах глобальних змін у системі професійної освіти та динамічного інтелектуального, культурного, духовного розвитку демократичного українського суспільства, що будує систему безперервної освіти, у навчанні здійснюється перехід від парадигми знань до компетентнісної моделі освіти, яка зорієнтована, у першу чергу, на формування потреби і здатності до самоосвіти протягом усього життя.

Основною метою модернізації професійної освіти є підготовка кваліфікованого працівника відповідного рівня та профілю, конкурентоздатного на ринку праці, компетентного, відповідального, соціально й професійно мобільного, готового до постійного професійного зростання.

Все це актуалізує проблему модернізації й сфер фізичного виховання, фізичної культури і спорту.

Для сучасних досліджень характерна концентрація уваги на проблемі розвитку кадрового забезпечення фізкультурно-спортивної діяльності (М. Воробйов, Ю. Мічуда, 2004, 2005; М. Дутчак, В. Томашевський, Ю. Шкретій, 2010; О. Петрова, 2012). Необхідно відмітити, що змагальна діяльність є відмінною особливістю спорту, в якій спортсмен досягає певного результату. Для цього необхідно рости і розвиватися в певному виді спорту не тільки спортсмену, а й тренеру-викладачу. Результати професійної діяльності педагога спортивної школи залежать як від того, наскільки талановитий спортсмен, так і від готовності до реалізації своїх знань і досвіду роботи, здатності виявляти помилки і своєчасно переглядати тренувальний процес, а також від уміння самостійно працювати з інформацією і творчо підходити до тренерської діяльності. Всі ці якості характеризують професіоналізм тренера-викладача, який може бути досягнутий при добре організованій системі підвищення кваліфікації.

Компетентність, освіченість, вміння оволодівати знаннями та високі моральні якості особистості повинні перебувати в постійному розвитку і вдосконаленні. Безперервне підвищення професійної кваліфікації всіх тренерів-викладачів дитячо-юнацьких спортивних шкіл (ДЮСШ), шкіл вищої-спортивної майстерності (ШВСМ) та фітнес-тренерів є обов'язковим [12], а самовдосконалення є найважливішим компонентом безперервної освіти.

Дієво працюючи тренери-викладачі сьогодні реально просувають розвиток сфери фізичного виховання і будуть продовжувати реалізацію її головних напрямів. Допомогти їм у цьому покликана система підвищення кваліфікації працівників освіти. Прогресивна система підвищення кваліфікації може формувати і збільшувати у педагогів їхній потенціал.

Варто відзначити, що більшість опублікованих досліджень мають опосередковане відношення до системи самоосвіти фахівців спортивно-педагогічного напрямку та головним чином висвітлюють проблеми системи підвищення кваліфікації викладачів фізичного виховання та тренерів з видів спорту (М. Воробйов, Ю. Мічуда, М. Дутчак, В. Томашевський, Ю. Шкретій, О. Петрова, М. Приймак, 2014) [4, 5, 6, 9, 10], професійного самовдосконалення особистості майбутнього фахівця (Л. Варфоломеева, 1999; Н. Волянчук, 2003; Л. Сущенко, 2009) [2, 3, 8], системи підготовки та підвищення кваліфікації фахівців із фізичної рекреації (О. Андреева, О. Благий, 2015) [1], рівня професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів (К. Царенко, 2017) [11], проте питання самоосвіти тренерів-викладачів недостатньо висвітлені та фактично залишилися поза увагою вчених, у зв'язку з чим вимагають більше фундаментальних досліджень.

Мета дослідження – визначити роль самоосвіти у системі професійного самовдосконалення тренера-викладача.

**Методи досліджень:** теоретичний аналіз і узагальнення наукових та спеціальних джерел, порівняння і зіставлення.

**Результати дослідження.** Самоосвіта в професійній діяльності тренера-викладача, як і в будь-якій іншій діяльності, дозволяє отримати нові знання і спрямувати їх в область практичної реалізації, що сприяє професійному зростанню.

Г. Коджаспирова розглядає самоосвіту як спеціально організовану, самодіяльну, систематичну пізнавальну діяльність, спрямовану на досягнення певних особистісно і суспільно значущих освітніх цілей: задоволення пізнавальних інтересів, загальнокультурних і професійних запитів та підвищення

кваліфікації. Самоосвіта – це система розумового і світоглядного самовиховання, що тягне за собою вольове і моральне самовдосконалення, але не ставить їх собі за мету [7, с. 132].

Необхідність у самоосвіті продиктована, з одного боку, специфікою тренерсько-викладацької діяльності, її суспільною роллю, з іншого боку, реальним станом безперервної освіти, що пов'язаний з умовами педагогічної праці, які постійно змінюються, потребами суспільства, еволюцією наук і практик, всезростаючими вимогами до фахівця, його здатності швидко і адекватно реагувати на зміну суспільних процесів і ситуацій, готовності перебудовувати свою діяльність, швидко вирішувати нові, більш складні завдання.

Вимоги суспільства та професії до особистості фахівця, жорстка конкуренція на спортивному ринку праці повинні сприяти формуванню у тренера-педагога постійної стійкої потреби в самоосвіті, безперервно спонукати його до вивчення нової інформації й отримання досвіду, вчити самостійно здобувати знання, створювати умови для їх актуалізації, творчого застосування в різних ситуаціях, привчати до самоаналізу і самооцінки. У зв'язку з цим використовуються найрізноманітніші форми організації самоосвіти:

- отримання додаткової вищої освіти,
- курси підвищення кваліфікації;
- індивідуальна самоосвітницька робота.

Для можливості визначитися з мотивами, які спонукають тренерів підвищувати рівень їхньої кваліфікації, визначення пріоритетних видів, типів і форм підвищення кваліфікації педагогами Національного університету фізичного виховання і спорту України (М. Приймак, В. Смірнова, 2014) у вигляді анкетування було проведене соціологічне дослідження. За його результатами було визначено, що більше половини респондентів (76%) віддають перевагу курсам підвищення кваліфікації, 12% респондентів спираються на самоосвіту та інші 12% респондентів визнали найбільш пріоритетним видом підвищення кваліфікації стажування [10].

Погоджуємось з думкою провідних фахівців, що підвищенню рівня професійної майстерності тренерів-викладачів активно сприяють курси підвищення кваліфікації, але ми вважаємо, що їх роль буде незначна без процесу самоосвіти викладача.

На нашу думку, саме особистісна професійна зацікавленість тренера-викладача в удосконаленні своєї майстерності є ключовим моментом творчого підходу до самоосвіти.

Разом з тим варто наголосити, що суть самоосвіти полягає в оволодінні технікою і культурою розумової праці, вмінні долати проблеми, самостійно працювати над власним вдосконаленням, у тому числі й професійним. Основними принципами самоосвіти є безперервність, цілеспрямованість, інтегративність, об'єднання загальної та професійної культури, доступність, випереджаючий характер, постійне прагнення до вищих щаблів, варіативність та ін.

Таким чином, професійну самоосвіту можна визначити як цілеспрямовану, систематичну пізнавально-дослідну діяльність фахівця, спрямовану на розвиток професійно-значущих якостей його особистості засобами професійного самовиховання і самонавчання.

Метою професійної самоосвіти тренера-викладача є забезпечення постійного зростання професійно-педагогічної та спортивної майстерності у вирішенні фахових завдань. Необхідну передумову професійної самоосвіти становить бажання самовдосконалюватися в професії, яке передбачає свідому роботу з розвитку професійно значущих якостей особистості в трьох напрямках:

а) адаптування індивідуально-неповторних особливостей до вимог тренерсько-педагогічної діяльності;

б) постійне підвищення професійної компетентності;

в) безперервний розвиток соціально-моральних та інших властивостей особистості.

Основними завданнями самоосвітницької роботи вбачаємо:

- вдосконалення теоретичних знань, професійної компетентності тренера-педагога;

- оволодіння новими формами, методами, прийомами навчання, тренування та виховання спортсменів;

- вивчення та впровадження в практику перспективного педагогічного та тренерського досвіду, новітніх досягнень педагогічної та психологічної наук, спортивних та медичних наук, нових педагогічних технологій та ін.;

- розвиток у спортивно-педагогічній діяльності інноваційних процесів.

Зміст такої підготовки ґрунтується перш за все на гуманістичному уявленні про завдання професійної діяльності, бажаних якостях людини, зокрема її фахової свідомості та мислення, творчих активних дій у рамках відведеної компетенції.

На наш погляд, здатність до самоосвіти у тренера-педагога з'являється в процесі роботи з джерелами інформації, аналізу та самоаналізу діяльності. В ході індивідуальної самоосвітницької роботи можливе використання різних джерел інформації:

- вивчення наукової, популярної літератури та матеріалів в мережі Інтернет;

- відвідування семінарів спеціалістів та фахівців сфери фізичного виховання та спортивного, медичного напрямів (провідних спортсменів, тренерів країни та світу, спортивних медиків та реабілітологів);

- відвідування та участь у наукових конференціях;
- перегляд телепередач та відеороликів;
- відвідування занять колег з подальшим обміном досвідом;
- навчання на майстер-класах, участь у круглих столах, обговореннях та ін.

Можливості сьогодення дозволяють фахівцю обрати будь-яку форму навчання: індивідуальну або групову, традиційну або дистанційну.

Однак це не означає, що самоосвітою повинен і може займатися тільки викладач зі стажем [4, 5, 9, 11]. Потреба в самоосвіті може виникнути на будь-якому етапі педагогічного зростання, оскільки це одна з умов задоволення потреби затвердити себе в ролі викладача, тренера, фахівця, зайняти гідне місце в суспільстві за допомогою професії.

З огляду на актуальну і потенційну значимість реалізації кадрових напрямів державної політики у галузі фізичного виховання, а також істотний взаємозв'язок між конкурентоспроможністю фахівців і конкурентоспроможністю фізкультурно-спортивних організацій, можна стверджувати, що вдосконалення системи підготовки фахівців з фізичного виховання та спорту і завдання розвитку сфери фізичної культури і спорту переходить в коло завдань педагогічного напрямку – забезпечення її якісними трудовими ресурсами.

Отримані результати дають можливість стверджувати, що у сучасному освітньому процесі тренер-викладач повинен вміти використовувати свій особистісний та професійний потенціал, будувати індивідуальну систему цілісної педагогічної діяльності. А показником ефективності його педагогічної самоосвіти є перш за все якість організованого навчально-виховного процесу та професійно-кваліфікаційне зростання тренера-педагога.

Подальші дослідження проблеми самоосвіти тренерів-викладачів в Україні доцільно присвятити розробці системи самоосвітницької роботи даної категорії фахівців: перспективне планування; підбір раціональних форм і засобів засвоєння і збереження інформації; оволодіння методикою аналізу і способами узагальнення свого та колективного педагогічного досвіду; освоєння методами дослідницької та експериментальної діяльності.

#### Список використаних джерел:

1. Андреева О. В., Благій О. Л. Система підготовки та підвищення кваліфікації фахівців із фізичної рекреації // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві: збірник наукових праць № 3 (31), 2015. – С. 5-10.
2. Варфоломеева Л. Е. Акмеологические основы развития специалистов образования физической культуры: дис. на соискание науч. степени д-ра психолог. наук: [спец.] 19.00.13 „Психология развития, акмеология” / Л. Е. Варфоломеева. – СПб., 1999. – 462 с.
3. Волянюк Н. Ю. Профессиональное развитие субъекта деятельности // Физическое воспитание студентов творческих специальностей. – Харьков, 2003. – № 2. – С. 37-47.
4. Воробйов М. І., Мічуда Ю. П. Перепідготовка фахівців з фізичного виховання і спорту як вимога сучасного ринку праці в Україні // Педагогіка, психологія та мед.-біол. проблеми фізичного виховання і спорту: зб. наук. пр. – Харків, 2005. – № 9. – С. 3-9.
5. Воробйов М. І., Мічуда Ю. П. Підвищення кваліфікації державних службовців як фактор вдосконалення управління галуззю „Фізична культура і спорт” // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. 2004. № 2. С. 157-161.
6. Дутчак М. В., Шкретій Ю. М., Томашевський В. В. Система підвищення кваліфікації тренерів збірних команд України з олімпійських видів спорту // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фіз. виховання і спорту. – Харків, 2010. – № 7. – С. 29-34.
7. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр „Академия”, – 2001. – 176 с.
8. Сущенко Л. П. Модель професійного самовдосконалення особистості майбутнього фахівця у галузі „Спорт для всіх” // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту / за ред. проф. С. С. Єрмакова. Харків: ХДАДМ (ХХПІ), 2009. – № 4. – С. 129-132.
9. Петрова О., Томашевський В. Модель дистанційного підвищення кваліфікації українських тренерів // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: [наук. журн.] / за ред. С. С. Єрмакова. – Харків: Обл. відділення НОК України; ХДАДМ, 2012. – № 3. – С. 63-68.
10. Приймак М., Смірнова В. Пріоритетні види, типи і форми підвищення кваліфікації фітнес-тренерів // Спортивний вісник Придніпров'я: науково-практичний журнал. – Дніпро: Інновація, №3, 2017. – С. 159-162.
11. Царенко К. В. Аналіз результатів педагогічного експерименту з розвитку професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ на курсах підвищення кваліфікації // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. – Запоріжжя: КПУ, 2016. – Вип. 49 (102). – С. 220-229.
12. Положення „Про підвищення кваліфікації тренерів та інших фахівців у сфері фізичної культури і спорту” від 13.09.2016 р. № 3520. – URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z1321-16> (дата звернення: 08.05.2018).

*Рецензент – к. н. з фіз. вих. та спорту, доцент,  
доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання і спорту  
Хмельницького національного університету Ю. В. Дутчак*



## **ОСОБЛИВОСТІ ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ ТА ЕРГОТЕРАПІЇ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ ТА ПРАКТИЦІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ, ЕРГОТЕРАПІЇ**

В. В. КРУПА

Останнім часом у медицині все більше стверджується реабілітаційний напрям, стрижнем якого є етапне, відновне комплексне лікування захворювань і ушкоджень. На думку М. Мухіна, фізична реабілітація поліпшує якість лікування, запобігає можливим ускладненням при різних захворюваннях і травмах, прискорює відновлення функцій органів і систем, тренує і загартовує організм, повертає працездатність, зменшує ймовірність інвалідності. У випадках інвалідності фізична терапія допомагає хворому розвинути навички самообслуговування, професійно перекваліфікуватися, виробити постійні компенсації при незворотних змінах, пристосуватися до життя у нових умовах, що створилися внаслідок хвороби або травми. Перепоною до широкого застосування фізичної терапії, ерготерапії є відсутність фахівців, яких тільки почали готувати вищі навчальні заклади міністерства охорони здоров'я.

Як вважає С. Сичов, реформування вищої освіти та входження України в європейський освітній і науковий простір зумовлені зростанням вимог до професіоналізму випускників вищих навчальних закладів в умовах ринкової конкуренції. Орієнтація на розвиток студента як особистості, індивідуальності й активного суб'єкта професійної діяльності може бути реалізованою лише на гуманістично-демократичному підґрунті педагогічної діяльності у вищих навчальних закладах. Така організація професійної підготовки майбутніх фахівців усе більше набуває характеру діалогу, співпраці, співтворчості, в яких переважає взаємозацікавлений обмін особистісними цінностями й досвідом викладача і студента. Це відкриває ширші можливості студенту підготувати себе до успішної самореалізації, яка буде визначатися як його фаховою обізнаністю, так і психічним та фізичним благополуччям, ставленням до власного здоров'я та здоров'я інших.

Тому важливою складовою підготовки студентської молоді до майбутньої професійної діяльності є формування у неї соціальної активності в гармонії з фізичним розвитком на засадах пріоритету здоров'я та визнання цінностей фізичної культури. Прилучення студентської молоді до цінностей фізичної культури розглядається як один із перспективних напрямів модернізації фізичного виховання у вищих навчальних закладах [4, с. 3].

Складність вирішення перспективних завдань, особливості соціально-економічного життя зумовили зміни в специфіці та змісті трудової діяльності особистості. Трудова діяльність стає дедалі більше пов'язаною з підвищенням інтенсивності інформаційних процесів, а це вимагає від людини високого рівня інтелектуальної напруги. У зв'язку з цим виникають проблеми інтелектуальної, психоемоційної та рухової готовності особистості до вирішення завдань, що постійно ускладнюються. Водночас актуалізується також проблема раціональності рухових дій, тобто особистість може мати високий рівень розвитку рухових здібностей (сили, витривалості, швидкості, спритності) і не мати достатнього інтелекту для того, щоб розумно і раціонально розпоряджатися ними без зайвих енерговитрат. З іншого боку, високий рівень інтелектуальних здібностей за низького рівня фізичної підготовленості також не гарантує успіхів у сучасній трудовій діяльності [3, с. 1].

У контексті зазначеного необхідним є удосконалення навчально-виховного процесу на заняттях з фізичного виховання, основ фізичної терапії та ерготерапії, забезпечення зростання рівня особистісних досягнень тих хто навчається, уміння використовувати набуті знання і навички в практичній повсякденній діяльності.

На думку О. Скавронського поза увагою науковців залишилася проблема індивідуалізації фізичної підготовки учнів щодо врахування зумовлених їхніми соматотипами особливостей вияву, зміни і взаємозв'язків показників фізичного стану на різних етапах навчання. Зазначена проблема є важливою, оскільки чисельні дослідження засвідчують існування таких розбіжностей, а отже, необхідність їх урахування в процесі фізичної підготовки. Крім цього в науковій літературі відсутня інформація про оптимальні параметри, кількість занять та розподіл у навчальному році фізичних вправ певної спрямованості для різних соматотипів, що не сприяє успішному розв'язанню завдань фізичного виховання та належній готовності до вступу у ВНЗ.

Серед найважливіших завдань сьогодення є здійснення системи заходів зі збільшення тривалості життя і періоду трудової активності людей, зміцненню та відновленню здоров'я всього населення. В охороні здоров'я та фізкультурному русі нашої країни чільне місце посідає профілактична спрямованість, яка передбачає впровадження різних форм і методів фізичної терапії та ерготерапії у повсякденне життя на основі обґрунтованих рекомендацій з питань раціонального режиму праці і відпочинку, харчування, оптимальної рухової активності [1, с. 3].

Різноманітні аспекти підготовки майбутніх фахівців фізичної терапії представили у своїх працях науковці: А. Дембо, В. Еліфанов, В. Мурза, В. Мухін, І. Патрушева, В. Правосудов та ін.

**Метою статті** є визначення сутності та змісту формування професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії.

Сучасний технічний прогрес з використанням засобів автоматизації виробництва, обчислювальної техніки, програмуючих пристроїв, промислових роботів, урбанізація, зміна навколишнього середовища, обмеження зв'язків людини з живою природою, прогресуюче зростання суспільного і особистого транспорту, широке використання побутової техніки значно знизили енергетичні витрати організму на виробництві і в побуті. Одночасно внаслідок застосування високопродуктивних технічних засобів, прискорення циклу виробничих процесів, розвитку засобів комунікації зростає нервово-психічна напруга організму.

У цих умовах для запобігання шкідливій дії зовнішнього середовища на організм людини більшого значення набуває розвиток масової фізичної культури і спорту. Фізичне тренування широко використовується для підтримки хорошого стану здоров'я, підвищення фізичної і розумової працездатності, профілактики і відновного лікування ряду поширених в даний час захворювань, травм, оперативного лікування. Відомо, що недолік фізичної активності є одним з важливих чинників ризику розвитку серцево-судинних захворювань, гіпертонічної хвороби, ішемічної хвороби серця, інфаркту міокарду й ін.

Заняття в групах здоров'я відвідують люди різного віку, з різною фізичною підготовкою і станом здоров'я, що покладає особливу відповідальність на фахівців, тренерів і методистів, які проводять заняття в цих групах.

За статистичними даними, в останні десятиліття середня тривалість життя в економічно розвинених країнах помітно збільшилася.

За період існування Української держави відбулися зрушення в найважливіших показниках суспільного здоров'я: загальна смертність населення збільшилась майже в 2 рази, дитяча смертність – в 2 рази, середня тривалість життя зменшилась більш ніж в 1,5 рази. Особливу заклопотаність лікарів, соціологів і економістів викликає збільшення частоти серцево-судинних захворювань, що прогресує з 80-х років, прийняло характер епідемії. У США від захворювань органів кровообігу щорічно вмирає близько 1 млн. чоловік (50% всіх випадків смерті), з них близько 600 тис. – від інфаркту міокарду. Це приводить до економічних втрат більше 70 млрд. доларів в рік. Високий ступінь захворюваності серцево-судинної системи спостерігається і в інших індустріально розвинених країнах.

Боротьба з серцево-судинними захворюваннями вже тривалий час є головною проблемою охорони здоров'я. Не дивлячись на зусилля вдосконалення методів діагностики, розробка і застосування нових лікарських засобів, частота серцево-судинних захворювань і смертність від них до останнього часу мають тенденцію до збільшення.

У 90-х роках минулого століття за ініціативою Всесвітньої організації охорони здоров'я проводилися одночасні комплексні дослідження в різних країнах за єдиною програмою. Мета цих досліджень – виявлення поширеності основних захворювань серцево-судинної системи і визначення чинників, їх розвитку. В результаті було встановлено, що розповсюдження серцево-судинних захворювань, порушень обміну речовин, хвороб органів опорно-рухового апарату, порушення регуляторної функції центральної і вегетативної нервової системи в значній мірі залежать від рівня індустріального розвитку країни. У економічно розвинених країнах захворюваність в кілька разів вище, чим в країнах з недостатньо розвинутою промисловістю. Звертає на себе увагу і той факт, що зростання захворюваності ішемічною хворобою серця, гіпертонічною хворобою спостерігається не тільки у осіб середнього і старшого віку, але і у молодих. Це дало підставу припустити, що, крім природних вікових змін обміну речовин, структури тканин серця і судин, сприяючих розвитку атеросклерозу і його ускладнень (ішемічної хвороби серця, інфаркту міокарду, інсульту, порушень периферичного кровообігу), існують й інші причини зростання захворюваності.

В результаті досліджень, проведених в нашій країні Всесоюзним науковим кардіологічним центром АМН з метою розробки комплексної програми профілактики ішемічної хвороби серця і гіпертонічної хвороби, а також досліджень у ряді зарубіжних країн, були встановлені основні причини збільшення частоти захворювань системи кровообігу і порушень обміну речовин. До них відносяться все більше обмеження м'язової активності (гіпокінезія), нераціональне за складом і надмірне за калорійністю харчування, куріння, зловживання алкогольними напоями, надмірна емоційна напруга в результаті нераціонального режиму праці та способу життя.

У людей, що систематично виконують інтенсивну фізичну роботу, активно займаються фізкультурою або спортом, патологічні відхилення в організмі виникають значно рідше, ніж у осіб, фізично не активних, зайнятих переважно легкою фізичною або інтелектуальною працею (J. Morris, M. Crawford, 1968).

Тому необхідною умовою підтримки здоров'я і високої працездатності є регулярне фізичне тренування.

Оскільки адаптація організму – комплексне поняття, що включає розвиток пристосованих реакцій в різних органах і системах, в даний час при оцінці стану здоров'я людей враховують не тільки розвиток

фізичних можливостей – здатність виконувати інтенсивну фізичну роботу, але і прояви адаптації організму до навантажень на різних функціональних рівнях. Для цього в умовах спокою і при фізичних навантаженнях різного типу і інтенсивності визначають функціональний стан систем кровообігу, дихання, обмін речовин.

Формування професійної компетентності майбутніх фахівців відбувається в навчальному закладі, де взаємовідношення середовища і розвитку особи розуміється як багатообразний, суперечливий за характером взаємозв'язок індивіда з тим, що його оточує. Отже, формування професійної компетентності майбутніх фахівців обумовлене розвитком соціального, освітнього і педагогічних середовищ, а також особливостями проектування навчально-виховного середовища, професійного навчання.

Технологічно організоване навчання передбачає, перш за все, орієнтацію на групові форми навчання й навчання, що забезпечує спеціалізацію навчального процесу для різних груп тих, кого навчають, диференціацію постановки завдань навчання, спрямованість на різноманіття форм взаємодій, міжособистісних відносин і спілкування з висунанням на перший план соціальної природи навчання й розвитку особистості, використання критеріїв оцінювання ефективності навчально-виховного процесу

Стратегічною метою процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців є результат навчання, практичної діяльності, а в результаті професійно підготовлений фахівець з фізичної терапії, ерготерапії.

#### **Список використаних джерел:**

1. Мурза В. П. Психолого-фізична реабілітація: підручник. – Київ: „Олан”, 2005. – 608 с.
2. Мухін В. М. Фізична реабілітація: підручник. – Київ: Олімпійська література, 2000. – 424 с.
3. Нечипоренко Л. А. Педагогічні умови забезпечення особистісних досягнень підлітків засобами фізичної культури: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук: [спец.] 13.00.07 „Теорія і методика виховання”. – Київ, 2009. – 20 с.
4. Сичов С. О. Теоретико-методичні засади прилучення студентської молоді до цінностей фізичної культури: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: [спец.] 13.00.07 „Теорія і методика виховання”. – Київ, 2011. – 40 с.
5. Скавронський О. П. Індивідуалізація фізичної підготовки учнів військового ліцею: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата наук з фізичного виховання і спорту: [спец.] 24.00.02 „Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення”. – Львів, 2010. – 20 с.
6. Физическая тренировка в группах здоровья / Р. И. Ракитина, В. В. Бованенко, Г. А. Буткевич, Б. М. Воскресенский. – Київ: Здоровья, 1989. – 96 с.

## УМОВИ СТВОРЕННЯ СПРИЯТЛИВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

**О. В. ЛІСОВЕЦЬ**

У сучасних мовах активно триває процес осмислення ролі в освітньому процесі такого феномену як освітнє середовище вищого навчального закладу, пошук ефективного управління його функціонуванням та розвитком для забезпечення очікувань здобувачів вищої освіти, підвищення якості вищої освіти в цілому. Тому, звертаючись до проблеми соціально-правової підготовки майбутніх соціальних працівників, ми акцентуємо увагу на такому компоненті змодельованої нами системи формування соціально-правової компетентності студентів як соціально-середовищний, який передбачає створення спеціального освітнього середовища в межах процесу університетської підготовки майбутніх соціальних працівників. Вивчення феномену середовища носить міждисциплінарний характер, оскільки ця проблема характеризується поліструктурністю, багатогранністю. Так, вплив середовища на особистість, організація середовища з метою позитивного впливу на розвиток особистості досліджуються філософією, екологією, етикою, соціологією, психологією, педагогікою. У цьому контексті актуальною у науковому просторі є проблема теоретичного осмислення освітнього середовища вищого навчального закладу, дослідженню якої присвячені праці А. Артюхіної, М. Братко, Є. Васильєвої, О. Данилюка, Е. Зеєра, В. Козирєва, М. Князевої, О. Кузьмінської, В. Мастерової, В. Новікова, В. Ясвіна та ін. Наукові дослідження у яких розглядається проблема формування соціально-правової компетентності студентів (Т. Волох, Б. Ірарлін, Я. Кічук, А. Коротун, Г. Хасанова та ін.) також звертаються до розгляду впливу освітнього середовища на якість підготовки студентів, а тому існує необхідність узагальнення різних підходів, що дозволить створити сприятливе освітнє середовище для формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників.

**Метою статті** є теоретичний аналіз та осмислення освітнього середовища вищого навчального закладу як педагогічного феномену та його специфіки в умовах формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників.

Професійна підготовка та особистісне становлення студентів у вищому навчальному закладі відбувається у певному соціокультурному та просторово-предметному середовищі – освітньому середовищі вищого навчального закладу. А тому одним із актуальних завдань сучасної вищої школи є створення у вищому навчальному закладі такого середовища, яке б максимально сприяло ефективності та результативності процесу здобуття особистістю фахової освіти, забезпечувало можливості для її саморозвитку та стимулювало активність, адже освітнє середовище освітнього закладу стає тільки тоді, коли виконує свої основні завдання: сприяє підготовці кваліфікованого фахівця відповідного рівня і профілю, розвитку особистісних якостей та підвищенню загальнокультурного рівня студентів. Здебільшого під освітнім середовищем сучасні вчені (Б. Боденко, А. Куракін, Ю. Мануйлов, А. Хуторської та ін.) розуміють природне і штучно створене соціокультурне оточення людини, яке включає зміст і різні засоби освіти, що забезпечують продуктивну діяльність студентів і спрямовують процес розвитку особистості за допомогою створення сприятливих для цього умов. Саме система організаційних, психолого-педагогічних умов створює можливості для розкриття як уже сформованих здібностей та індивідуальних особливостей особистості, так і тих, що ще не проявилися. Виходячи з цього, освітнє середовище вищого навчального закладу, виступає багатосуб'єктним та багатопредметним системним утворенням, що має можливості цілеспрямовано впливати на професійно-особистісний розвиток майбутнього фахівця, забезпечуючи його готовність до професійної діяльності та/або продовження навчання, успішного виконання соціальних ролей та самореалізації у процесі життєдіяльності. За своєю природою – це комплекс умов-можливостей та ресурсів (матеріальних, фінансових, особистісних, технологічних, організаційних, репутаційних) для освіти особистості, що склалися цілеспрямовано в установі, яка виконує освітні функції щодо надання вищої фахової освіти, забезпечує можливості для загальнокультурного та особистісного розвитку суб'єктів освітнього процесу [1, с. 15].

У контексті нашого наукового дослідження ми дотримуємося характеристики, яку подає В. Ясвін, вказуючи, що „освітнє середовище становить систему впливів і умов формування особистості за заданим зразком, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні” [4, с. 14]. Необхідно уточнити, що ми розглядаємо освітнє середовище у локальному вимірі, тобто як функціональне і просторове об'єднання конкретних суб'єктів освіти, між

якими встановлюються тісні різнопланові групові взаємозв'язки [4, с. 175]; як професійно і особистісно стимулююче середовище, яке є сукупністю матеріальних, педагогічних і психологічних факторів вузівської дійсності, що спонукають суб'єктів освітнього процесу до професійно-особистісного розвитку і саморозвитку [3]. Виходячи з цього, ми спрямовуємо увагу на розв'язання низки завдань, зокрема на організацію умов і можливостей для ефективного розвитку і саморозвитку особистості; створення умов і визначення пріоритетів для навчальної, самоосвітньої діяльності студентів, реалізації їх індивідуальної освітньої траєкторії; організацію умов і можливостей для формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників.

Іншими словами, ефективність процесу формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників забезпечується організацією спеціального освітнього середовища в межах університетської програми підготовки майбутніх соціальних працівників. Основними складовими даного середовища ми виділяємо: 1) *організаційно-педагогічне забезпечення*; 2) *просторово-предметну організацію*; 3) *соціальну взаємодію*. Розглянемо ці складові детальніше.

*Організаційно-педагогічне забезпечення* є основою утворення освітнього середовища сприятливого для формування соціально-правової компетентності і базується на концептуальних підходах до процесу підготовки студентів та визначених нами педагогічних умовах, які сприяють оптимальній організації системи зв'язків між усіма елементами освітнього середовища та зумовлюють формування особистості соціального працівника, здатного виявляти соціально-правову компетентність у професійній діяльності.

Аналіз основних концептуальних підходів як методологічної бази організації процесу формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників, дозволяє виділити такі релевантні для функціонування системи підходи: системно-цілісний, діяльнісний, контекстний, особистісно-орієнтований, синергетичний, технологічний, компетентнісний. Зокрема, системний підхід (Б. Ананьєв, О. Аверьянов, В. Афанасьєв, І. Блауберг, А. Брушлінський, Л. Виготський, В. Загвязинський, Т. Ільїна, Н. Кузьміна, С. Рубінштейн, В. Сластьонін, В. Шадриков та ін.) дозволяє нам розглядати процес формування соціально-правової компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери як систему з урахуванням усіх чинників, що діють на педагогічне явище. Контекстний підхід (А. Вербицький, Т. Дубовицька, А. Федорова та ін.) сприяє моделюванню в навчальному процесі майбутньої професійної діяльності студентів спрямованої на практику соціально-правового захисту клієнтів. Завдяки особистісно-орієнтованому (В. Беліков, Є. Бондаревська, В. Бочарова, В. Шадриков, І. Якиманська та ін.) та діяльнісному (О. Леонтьєв, І. Підласий, М. Скаткін) підходам відбувається формування особистості майбутнього соціального працівника в діяльності, що відображає соціально-правову складову професійної підготовки. Синергетичний підхід (О. Князева, С. Курдюмов І. Пригожин, Г. Хакен та ін.) забезпечує варіативність, поліфункціональність та взаємодоповнюваність складових системи формування соціально-правової компетентності. А технологічний (А. Алексюк, В. Беспалько, Р. Вайнола, І. Зверева, І. Підласий, А. Капська, О. Карпенко, Т. Лаврикова, Г. Селевко, С. Смирнов та ін.) та компетентнісний (О. Акулова, В. Болотова, П. Гальперін, І. Зимняя, В. Козирєв, Г. Селевко, А. Хуторський та ін.) підходи зорієнтовують освітній процес на гарантований сукупний освітній продукт і кінцевий результат – соціально-правову компетентність випускника.

Орієнтуючись на вказаний кінцевий результат, ми визначили і основні *педагогічні умови*, які забезпечують функціонування соціально-середовищного компоненту системи формування соціально-правової компетентності:

- 1) забезпечення особистісно-професійного розвитку студента;
- 2) забезпечення систематичної об'єкт-суб'єктної взаємодії викладача й студента;
- 3) формування мотиваційно-ціннісного ставлення майбутніх соціальних працівників до соціально-правової підготовки та діяльності у сфері соціально-правового захисту;
- 4) підготовка майбутніх соціальних працівників до реалізації соціально-правової компетентності в професійній діяльності.

Характеризуючи наступну складову – *просторово-предметну організацію* освітнього середовища, відмітимо, що ця складова включає в себе просторові умови і предметні засоби, сукупність яких забезпечує можливість необхідних просторових дій і поведінки суб'єктів освітнього процесу. Для функціонування системи формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників важливими є і матеріально-технічна інфраструктура, і фонд навчально-методичного забезпечення, і умови та можливості самостійної і практичної підготовки тощо. Зокрема, можемо запропонувати наступні кроки у цьому напрямку, які було ініційовано і реалізовано у межах нашого дослідження:

- обладнання спеціалізованої аудиторії соціально-правового захисту;
- виготовлення тематичних стендів та плакатів;
- формування банку електронних джерел соціально-правової тематики;
- організація/ініціювання постійних та періодичних виставок, демонстраційних показів літератури, відео-матеріалів тощо.

Проаналізувавши основні сучасні вимоги до організації інфраструктури освітнього середовища, можна зробити висновок, що основна мета даних вимог – забезпечення актуального стану і можливостей розвитку навчального закладу як навчально-виховної системи, що створює оптимальні умови для розвитку особистості людини відповідні до її індивідуально-психологічного складу. А тому просторово-предметна організація освітнього середовища університету повинна відповідати наступним вимогам (за В. Ясвіним [4]):

- гетерогенність і складність середовища (має надавати можливість постійного просторового і предметного вибору усіма учасниками освітнього процесу, складатися з різноманітних елементів, необхідних для формування і оптимізації всіх видів діяльності, для створення відповідних мікросередовищ);

- пов'язаність функціональних зон середовища (можливість багатofункціонального використання тих чи інших елементів предметного середовища і включення їх в різні функціональні структури освітнього процесу);

- гнучкість і керованість середовища (можливість функціональних змін різних предметів в залежності від умов освітнього процесу; забезпечення прояву творчої, перетворюючої активності суб'єктів освітнього процесу);

- забезпечення символічної функції середовища (організація середовища як носія символічної інформації, що забезпечує додаткові можливості пізнавального, естетичного, етичного розвитку, розвитку згуртованості, колективізму, підвищення професійної мотивації учасників освітнього процесу);

- індивідуалізованість середовища (можливість задоволення потреби у персоналізованому просторі);

- аутентичність середовища (можливість життєдіяльності в найбільш сприятливому для людини ритмі, що відповідає її віковим, індивідуальним і іншим особливостям).

Наступна складова, *соціальна взаємодія* в освітньому середовищі несе на собі основне навантаження щодо забезпечення можливостей задоволення і розвитку потреб суб'єктів освітнього процесу у відчутті безпеки, у збереженні і покращенні самооцінки, у визнанні з боку суспільства, у самоактуалізації – тобто комплексу соціально орієнтованих потреб. Відносно створеної нами системи формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників доцільно організувати „розвиваючу” міжособистісну взаємодію суб'єктів, опосередкований вплив на особистість відповідних стимулів і включення її у відповідну діяльність у контексті соціально-правової підготовки. Соціальна організація такого освітнього середовища має відповідати наступним вимогам: взаєморозуміння і задоволеність суб'єктів та об'єктів системи взаємовідносинами; переважаючий позитивний настрій суб'єктів та об'єктів системи; авторитетність викладачів; ступінь участі усіх суб'єктів в управлінні освітнім процесом; згуртованість і відповідальність суб'єктів та об'єктів системи; продуктивність суб'єкт-об'єктних взаємовідносин.

У науковій літературі вживається низка термінів, що мають безпосереднє відношення до змісту соціальної взаємодії в освітньому середовищі: „соціально-психологічний клімат”, „морально-психологічний клімат”, „психологічний настрій групи”, „емоційно-психологічний настрій колективу”, „психологічна атмосфера”, „соціально-психологічна обстановка” та ін. Соціальна складова розвиваючого освітнього середовища в цілому відповідає психолого-педагогічному феномену, який визначається як „продуктивний стиль взаємодії”, тобто „результативний спосіб контакту партнерів, що сприяє встановленню та продовженню відносин взаємної довіри, розкриття особистісних потенціалів і досягнення ефективних результатів спільної діяльності” [4].

Як *критерії ефективності* розвитку соціально-середовищного компоненту в системі формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників ми включаємо такі параметри: широта (різноманітність освітніх траєкторій; партнерська взаємодія з іншими освітніми та соціальними закладами; міжвузівський обмін педагогами та студентами; можливості вибору освітніх мікросередовищ, вибору викладача, отримання додаткової професійної соціально-правової кваліфікації тощо); інтенсивність (насиченість освітнього середовища умовами, впливами, можливостями та концентрованість їх прояву; оптимальне навантаження; організація активного і змістовного відпочинку); модальність (наявність умов та можливостей для розвитку активності та самовираження студентів); ступінь усвідомлюваності (свідома включеність та особиста зацікавленість суб'єктів і об'єктів системи в досягненні результатів); стійкість (часова стабільність розробленої системи); емоційність (взаємовідносини в педагогічному колективі та зі студентами, емоційність оформлення просторово-предметного середовища); домінантність (значимість даної системи в освітньому процесі, її місце в освітній програмі підготовки майбутніх соціальних працівників); когерентність (узгодженість впливу на особистість даної системи із впливами інших чинників та складових освітнього процесу); активність (включеність системи в соціум через реалізацію соціально значущих ініціатив, трансляцію досягнень і доробків, громадську активність тощо); мобільність (здатність системи до органічних еволюційних змін в контексті актуальних проблем сьогодення; адаптації до суспільних змін, що, з одного боку, враховує нове соціальне замовлення, а з іншого – не спричиняє деструктивні ситуації в освітньому середовищі).

Таким чином, освітнє середовище системи формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників як цілісна структура, що розвивається й самоорганізовується, є засобом багатофакторної детермінації формування особистості студента, основним чинником його продуктивної діяльності та активних проявів соціально-правової компетентності майбутнього фахівця. Соціально-середовищний компонент не лише забезпечує можливість розвитку початкового соціально-правового потенціалу студента, але й сприяє формуванню потреб у здобутті соціально-правової компетентності як невід'ємної складової професійної компетентності фахівця соціальної сфери. Водночас, подальші дослідження мають встановити закономірності та динаміку видозміни освітнього середовища в залежності від політичних, соціально-економічних та освітніх вимог та потреб, які постають на порядку денному в той чи інший період часу.

#### **Список використаних джерел:**

1. Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: функціональний аспект // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2015. – № 1-2 (46-47). – С. 11-17.
2. Данилюк А. Я. Теоретико-методологические основы проектирования интегральных гуманитарных образовательных пространств: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Ростов н/Д., 2001. – 36 с.
3. Новиков В. Н. Образовательная среда вуза как профессионально и личностно стимулирующий фактор // Электронный журнал „Психологическая наука и образование”. – 2012. – №1. – URL: [www.psyedu.ru](http://www.psyedu.ru)
4. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

## СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Т. О. ЛОГВИНЕНКО

Проблеми технології навчання фахівців у вищій освіті набули в сучасних умовах інформаційного суспільства значної актуальності. Науковці обумовлюють цей процес динамікою суспільного життя, його політичної, економічної, соціальної, культурної та інших систем в кінці XX – початку XXI сторіччя, що стосується і освітньої системи. Акцентується увага на необхідності враховувати, що навчання – це процес, який відбувається в середовищі змін, де оновлюються потреби, завдання, вимоги, ідеї, концепції, теорія, практика тощо.

Питанням організації процесу навчання сучасного фахівця присвячують свої дослідження вітчизняні та зарубіжні дослідники (Н. Авшенюк, А. Агейчева, С. Бухало, С. Ганаба, С. І. Козубовська, Курбатов, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, О. Огієнко, В. Поліщук, І. Предборська, Н. Грендстад, П. Джарвіс, М. Кастельс, Дж. Коккін, Е. Коккерсволд, Д. Колб, Р. Лаппен, Й. Хейзинга Д. Шьон та ін.)

Предметом аналізу досліджень є комплекс питань, присвячених тому, як навчати і навчатись, в яких формах та якими методами, щоб досягти компетентності у певному рівні кваліфікації, володіти важливою здатністю генерувати різні види компетенцій у нові форми та сутності, розв'язувати нетипові професійні ситуації [4, с. 77].

Від застосування технології, адекватної меті професійної підготовки, залежить і формування якісної характеристики спеціаліста: його інтелектуальних здібностей, практичної спрямованості, самостійності, наявності творчих умінь та навичок, комплексу тих здатностей, що складають його фахову компетентність.

Підлягають трансформаціям і організаційні форми та методи навчання. У сучасних умовах розвитку цивілізованих країн вони, загалом, спрямовані на задоволення суспільної потреби у формуванні людини творчого пошуку, таких компетентних фахівців, які володіють не тільки високим рівнем теоретичних знань, практичних умінь та навичок, а й здатністю критично мислити, самостійно розв'язувати різноманітні практичні завдання, проектувати і реалізувати свою діяльність, передбачаючи її наслідки, добираючи ефективні засоби для досягнення позитивного результату.

**Метою** статті є аналіз і розкриття особливостей сучасних технологій підготовки фахівців соціальної сфери (соціальних працівників і соціальних педагогів). Об'єктом дослідження виступає процес фахової підготовки, а предметом – технології, що застосовуються для формування компетенцій сучасних соціальних працівників і соціальних педагогів у досвіді університетської освіти Скандинавських країн (Данії, Норвегії, Швеції.)

Наукова думка в різних країнах прагне задовольнити потреби практики пошуком таких форм і методів навчання, які б відповідали вимогам сьогодення, особливостям спрямування різних рівнів навчання в контексті сучасних підходів. Зазначимо деякі з них. Важлива роль у сучасному навчанні відводиться створенню такої атмосфери навчальної діяльності, яка б сприяла досягненню ефективної результативності. Під нею розуміється спільна творча діяльність її суб'єктів (викладачів і студентів). Освітня взаємодія водночас повинна бути позбавлена авторитаризму і диктату, замість яких у гуманістичній атмосфері має відбуватись пошук „творення” істини, в якому його учасники висловлюють свої думки, ідеї, пропозиції, дискутують, вчать слухати, сприймати та аналізувати позиції інших [4, с. 87]. Цікавий досвід запровадження сучасних інноваційних технологій навчання, зокрема, соціальних працівників мають Скандинавські країни. Його розкривають у своїх працях науковці Е. Коккерсволд, Дж. Коккін, Р. Лаппен (Норвегія), Б. Андерссен, Й. Оддершеде, Р. Расмуссен (Данія), В. Густавссон, М. Екхольм, П.-Р. Еллстрьом, С. Ларссон, К. Рубенссон, С. Херд (Швеція).

Суттєве значення дослідниками надається проектно-ігровій діяльності в навчанні, яка надає можливість її суб'єктам виявляти імпровізацію, змагальність, творити нові ситуації. Дослідник Й. Хейзинга, розглядаючи її як важливу форму самовиявлення особистості, висловлює думку, що людина є людиною настільки, наскільки за своєї волі вона виступає та є суб'єктом гри [6, с. 9]. Набуває теоретичного визнання і практичної стабільності модель організації технології навчання, яка (за терміном М. Кастельса) одержала назву „мережевої моделі освіти”. Електронними засобами комунікації вона пов'язує між собою людей, інститути, держави в різних галузях життєдіяльності, в тому числі, – освітній. Мережева взаємодія використовується у навчальній діяльності вищих навчальних закладів як дистанційне навчання, дистанційні курси, програми для самоосвіти, мережеві освітні проекти, семінари, конференції, консультації тощо [5, с. 84].



У сучасній технології навчальної діяльності утверджується тенденція врахування не тільки (і не стільки) кількісних, а й особливо якісних показників навчальної діяльності студентів. Послаблюється акцентуація механічного запам'ятовування, посилюється роль методологічних знань, самостійності, аналітичності та критичності мислення майбутніх фахівців. Зростає важливість умінь самостійно знаходити інформацію теоретичного і практичного характеру, аналізувати її, здійснювати передбачення, обирати ефективні засоби розв'язання різноманітних практичних завдань. Зростає потреба у зміцненні індивідуалізації навчання, посиленні групової та індивідуальної роботи з максимальною активізацією мисленнєвої, творчої діяльності студентів. Набули стабільності групові форми навчання, заняття в малих групах, взаємне навчання, тренінги, розв'язування проблемних ситуацій, їх моделювання з проектуванням шляхів розв'язання, рольові ігри, урізноманітнення видів ведення практики тощо. Дж. Коккін привертає увагу до того, що в Норвегії, наприклад, останнім часом підвищена роль самостійності та відповідальності майбутніх фахівців соціальної роботи у засвоєнні та практичному застосуванні змісту програм навчання. Здійснюється урізноманітнення навчально-виховних завдань, організаційних форм і методів навчання. Особливої значущості набуває індивідуалізація навчання, розвиток практичних навичок. Освітні заклади враховують побажання студентів щодо вивчення певних курсів. Надається широка можливість для навчання іноземних студентів, викладання для яких здійснюється англійською мовою [8].

Аналізуючи шведську практику навчальної діяльності, А. Кулікова констатує, що методи навчання визначаються кожним навчальним закладом самостійно. У підготовці соціальних працівників переважають групові й індивідуальні форми навчання. Лекції, як правило, використовуються для великих груп студентів (до 300 осіб), семінари проводять у малих групах кількістю до 30 осіб. Викладання здійснюється шведською мовою, але значна частина літератури, що вивчається, написана англійською мовою. Багато часу витрачається на „польову підготовку” – практику [3].

Цікавий досвід, що стосується технології навчання соціальних працівників і соціальних педагогів, нагромаджений в Данії при реалізації інтеркультурної програми навчання бакалаврів у Копенгагенському коледжі соціальної роботи. Ця програма тісно пов'язана з проблемами політики інтеграції та соціальної роботи з імігрантами та біженцями, що стало викликом часу, який характеризується економічною, політичною і культурною глобалізацією із ризиком зростання поляризації за економічними й етнічними характеристиками. У коледжі існує цікавий підхід до реалізації інтеркультурної навчальної програми. Замість створення окремої навчальної програми для іноземних студентів, які навчаються за обміном, данські й іноземні студенти навчаються спільно. При цьому відкриваються широкі можливості для взаємного навчання студентів, порівняльного вивчення перспектив розвитку соціальної роботи в різних країнах. У процесі спільного навчання данські студенти удосконалюють і збагачують свої навички з англійської мови. Реалізація програми триває 24 тижні, в яких розрізняють вступний та спеціальний періоди. За цей час здійснюються різноманітні навчальні завдання, для чого застосовуються різні методи й форми. У вступному періоді студентів ознайомлюють з історією та традиціями соціальної роботи в Данії, а у спеціальному – розкривають інтеграційну політику та соціальну роботу з імігрантами та біженцями в Данії, рішення стосовно державного соціального захисту населення в країні. Характерно, що данські студенти беруть участь тільки в частині вступного періоду: супроводжують іноземних студентів під час навчальних занять на базі соціальних служб, відвідують семінари, де іноземні студенти розповідають про особливості соціальної роботи у своїх країнах, порівнюючи її з існуючою в Данії. У процесі навчання проводиться тематичний тиждень, який організовується у формі роботи у дискусійних групах (workshop) довкола спільного для всіх студентів предмету соціальної роботи, куди запрошуються й студенти другого року навчання класичної бакалаврської програми. Практикуються також заняття за вибором студентів у більш чисельних групах з конкретною тематично-предметною спрямованістю із соціальної роботи. За таких організаційних умов відбувається активний студентський обмін досвідом щодо широкого кола питань соціальної роботи. У другому періоді значне місце відводиться поглибленому аудиторному вивченню проблеми „Інтеграція етнічних меншин в історичній та теоретичній перспективі”.

Конструктивний досвід розвитку міжнародної співпраці є у школі соціальної роботи міста Одеса, яка співпрацює з зарубіжними школами-партнерами, здійснюючи обміни студентів і викладачів. Приблизно 10% студентів, котрі навчаються у школі, використовують можливість проходження практики з соціальної роботи або написання свого випускного проекту (бакалаврської роботи) в одній із шкіл-партнерів за кордоном. Багато викладачів базових дисциплін залучені до міжнародної співпраці у формі викладання за кордоном, до участі у розробці інтернаціональних курсів і навчальних матеріалів для них або до здійснення досліджень у галузі соціальної роботи. Від усіх студентів вимагається читання іноземної літератури, участь у лекціях, які читають викладачі з-за кордону, та у міжнародних курсах.

Університетські школи соціальної роботи пропонують короткотривалі курси з метою модернізації, доповнення, посилення та збагачення первинної освіти соціальних працівників-практиків. Таке навчання здійснюється у формі курсів підвищення кваліфікації соціальних працівників, які є відкритими не тільки для соціальних працівників, а й для інших осіб, що працюють у соціальному секторі. Вони зорієнтовані на зміну зразків соціальних проблем і пошук шляхів інтеграції теорії та практики. Крім того, школи соціальної роботи надають консультативну допомогу й фаховий супровід у плануванні та організації навчання соціальних працівників безпосередньо в соціальних службах.

Обґрунтування питань технології професійної підготовки студентів до соціальної роботи з аналізом конкретної практики навчальної діяльності здійснюють норвезькі науковці Р. Лаппен та Е. Коккерсволд. Так, Р. Лаппен (Норвегія) вважає, що кінцевою метою навчання студентів є набуття ними компетенцій для застосування знань, одержаних під час навчання у ВНЗ, в реальних життєвих ситуаціях професійної діяльності. Щоб цього досягти, необхідно забезпечити достатній рівень практичної підготовки студентів. Вона може здійснюватися як у реальних трудових умовах, так і аудиторних, набуваючи теоретико-практичного характеру [7, с. 75-77]. У названому контексті Р. Лаппен зазначає цінність тих теорій професійного навчання, які орієнтують його суб'єктів на досвід, дію, експеримент, особисту рефлексію. Навчання студентів, на його думку, має набувати дослідного спрямування, поєднувати в собі пізнавальний, емоційний, особистісний і соціальний аспекти. Обстоюючи такий підхід, дослідник посилається на ідеї низки науковців, які визнають важливу роль досліджень, рефлексії у професійному навчанні (Д. Шьон, Д. Колб, Р. Джарвіс, Н. Грендстад та ін.). Якісною ознакою професійного навчання майбутніх учителів і фахівців соціальної роботи, на думку Д. Шьона є, наприклад, їхня здатність адекватно реагувати на певні дії і аналізувати одержані наслідки. Н. Грендстад підкреслює, що у навчанні важливо використовувати взаємозв'язок нових знань із уже здобутими. Це доцільно забезпечувати з метою відкриття нового у тому, що раніше не помічалось. Такий підхід поглиблює знання студентів, створює динамізм у засвоєнні інформації, спричиняє зміну поглядів, переконань, формує власний погляд на різні явища і факти, а тому заслуговує на використання у навчальному процесі. Водночас, у майбутніх соціальних працівників розвивається здатність ефективно будувати індивідуальне навчання [9, с. 62-73]. Важливою умовою ефективного підготовки фахівців Р. Лаппен визнає активізацію студентів, надання їм можливості бути дієвими учасниками навчальної діяльності впродовж усього процесу академічного навчання. У контексті висловленого науковець пропонує включати до навчальних програм в університетах і коледжах експериментальні види діяльності, виконання певних завдань і вправ, практикумів на робочому місці фахівців. Він зауважує, що подібний метод навчання, ґрунтуючись на реальному досвіді, матеріалах життя, може розглядатися як ситуація „двосторонньої вигоди”: студент одержує знання практичного спрямування, а навчальний заклад і робоче місце в громаді мають можливість будувати інтерактивні зв'язки, вигідні для обох сторін. Значне місце в аудиторній навчальній діяльності студентів дослідник відводить дискусіям, розгляду проблемних ситуацій, виконанню різноманітних письмових завдань – нотаток різного характеру (описів, самоаналізів, розмірковувань). Він пояснює значення дискусії у навчальному процесі й особливості методики її проведення, стверджуючи, що дискусія доповнює лекції, активізує студентів, спонукає їх задавати питання, розмірковувати, аналізувати, коментувати, а в загальному – розвиває й зміцнює навички в осмисленні і розв'язанні різних проблем. При висвітленні методичних питань проведення дискусії Р. Лаппен надає певні поради організаційно-методичного характеру. Якщо студентська група велика, то для активної участі кожного студента у дискусії її варто поділити на менші групи. У таких групах легше організувати взаємне обговорення та обмін думками. Якщо для створення малих груп немає технічних умов, тоді можна використати іншу методику. Вона полягає у тому, що викладач на короткий час припиняє виклад матеріалу і дає студентам запитання для обговорення між собою протягом 4-5 хвилин. Студенти одержують можливість поміркувати над ними, сформулювати свою точку зору, поділитися нею з товаришем. Після такої „рефлексивної паузи-перерви” викладач пропонує студентам обмінятися своїми думками чи відчуттями з цілою групою. Бажано, щоб такі виступи були добровільними і сприймалися іншими студентами з повагою, незалежно від того, чи збігається їхня точка зору з висловленою. Такі „рефлексивні перерви” активізують студентів, сприяють формуванню відповідального ставлення до навчального процесу [9, с. 70-73].

Інноваційною та продуктивною, такою, що відповідає вимогам сучасності, є практика організації навчально-дослідницької діяльності магістрантів, яка відбувається під час реалізації європейської магістерської програми „Соціальна робота з сім'ями та дітьми”, що здійснюється університетським консорціумом з 4-ох країн (у тому числі Норвегією та Швецією) та університетським консорціумом 6-ти країн, до якого входить Данія. Під час реалізації цих проектів здійснюється комбіноване навчання, до якого входять: інтенсивний навчальний тиждень, дистанційне навчання, он-лайн дискусії, дебати, відеоконференції. Студенти співпрацюють зі студентами і викладачами інших країн, мають можливість порівнювати практику соціальної роботи

у своїй країні та за рубежом, позаяк навчання відбувається в університетах-учасниках консорціуму з різних країн.

Активно поширюється у навчальній діяльності університетів Скандинавських країн дистанційне навчання. Значний досвід його здійснення має Швеція. Уже в 70-их роках минулого століття дистанційне навчання входило в практику освітньої діяльності країни. Науковці А. Агейчева і С. Бухкало характеризують у дослідженні особливості розвитку дистанційної освіти в Швеції, зазначаючи, що в навчальних закладах Гетеборга, Упсали, Стокгольма та інших міст застосовуються різні дистанційні освітні програми з добре відпрацьованою методикою використання. Автори пов'язують це, передовсім, з тим, що Швеція є високотехнологічною країною, де швидко входили в життєдіяльність нові технології, зробивши її світовим лідером в галузі інформаційних і комп'ютерних технологій. Зрозуміло, що в освітню систему Швеції електронні засоби навчання увійшли стабільно. Розмірковуючи над тим, що використання новітніх технологій у навчанні сприяє підвищенню ефективності освіти, низка дослідників підкреслюють, що вже багато років у всіх шведських школах є комп'ютери та Інтернет, хоча національна стратегія розвитку системи дистанційної освіти в школах відсутня, на що впливає децентралізованість країни, що породжує значні відмінності між муніципалітетами й школами [1, с. 84-92]. Університети реалізують різноманітні дистанційні програми. Як приклад, можна навести курси Балтійського університету, який створений у Швеції і об'єднує понад 50 університетів Балтійського регіону. Науковці акцентують увагу на тому, що завдяки системі супутникового телебачення студенти і науковці можуть здійснювати наукові й освітні проекти у сфері педагогічної освіти, реалізувати взаємодію різними засобами: обміном друкованими матеріалами, участю в аудіо та відеоконференціях. Викладач виконує функції координатора позанавчального процесу, коректування курсу навчання, консультанта, керівника навчальних проектів і ін. У цій формі навчання використовуються дистанційно організовані іспити, співбесіди, проектні роботи, комп'ютерні, інтелектуальні, тестувальні системи тощо. Особливістю освітнього процесу з дистанційного навчання є те, що його основу складає самостійна робота студента, який навчається за індивідуальним розкладом і темпом цього процесу. Студенти самостійно складають навчальний план, обираючи предмети з пропонованих курсів. Дистанційне навчання спрямоване на те, щоб ознайомити їх з основами майбутньої професійної діяльності, відкриваючи широкі можливості для пошуку різноманітної інформації, яка відповідає потребам студентів. Інтерактивне спілкування студентів з викладачем і між собою підвищують інтерес, сприяють творчому саморозкриттю. Розвиваються навички комунікації. На думку шведських педагогів, використання досягнень інформаційних технологій допомагає інтеграції студента в світове постіндустріальне інформаційне суспільство, сприяє збільшенню кількості висококваліфікованих працівників з відповідним рівнем освіти [1, с. 166].

Необхідно зазначити, що процес інновацій в технології навчального процесу ще більше актуалізується у зв'язку із реалізацією Європейським Союзом стратегії „Європа 2020” та запровадженням освітніх програм нового покоління під назвами: „Еразмус +” і „Горизонт 2020”, які почали діяти з січня 2014 року. Нові програми відкривають більше можливостей (порівняно з попередніми) для співробітництва у сфері освіти, у підготовці кадрів, розширюють кількість країн-партнерів поза межами Європи. Програма „Еразмус +”, наприклад, у повному обсязі поширюватиметься на 33 країни. Суттєво (на 40%) збільшується її фінансування. Головна мета – спрямування зусиль на модернізацію освіти, професійну підготовку та роботу з молоддю. Виділяються такі пріоритетні цілі та завдання програми: сприяння виконанню стратегії ЄС „Європа 2020. Освіта”, зокрема збільшення здобувачів вищої освіти з 32% до 40% та зменшення частки тих, хто завчасно залишає школу, з 14% до менш ніж 10%; здійснення поглиблення європейської співпраці у сфері освіти та професійного навчання із досягненням відповідних показників; забезпечення сталого розвитку країн-партнерів у сфері вищої освіти; сприяння досягненню спільних цілей європейського співробітництва у молодіжній сфері на період до 2018 року; розробка європейської спортивної стратегії; просування європейських цінностей, відповідно до положень установчих договорів ЄС [2, с. 11].

Технології навчання майбутніх фахівців соціальної сфери у Данії, Норвегії, Швеції спрямовані на формування творчих, компетентних соціальних працівників / соціальних педагогів. Водночас з традиційними, широко використовуються інноваційні форми й методи навчання, забезпечується атмосфера взаємодії викладачів і студентів у навчанні, розвиток інтелектуальної активності майбутніх фахівців, їх самостійності, вміння адекватно і творчо діяти в різних практичних професійних ситуаціях. Важко переоцінити у цьому контексті позитивне значення тієї технології, яка застосовується у підготовці магістрів соціальної роботи і соціальної педагогіки університетами-партнерами міжнародних освітніх консорціумів.

Таким чином, сучасні технології навчання фахівців соціальної сфери в досліджуваних країнах Скандинавії відповідають потребам часу, науковим концепціям, поєднанню традиційних форм і методів навчання з інноваційними, які сприяють підготовці творчих, компетентних фахівців

відповідно до вимог інформаційного суспільства та соціальної роботи в умовах „держав загального добробуту”.

#### Список використаних джерел:

1. Агейчева А. О., Бухкало С. І. Деякі особливості розвитку дистанційної освіти Швеції // Вісник НТУ „ХПІ”. Харків, 2013. – № 55 (1028). – С. 162-168.
2. Колесник В. Ю. Освітні програми нового покоління Європейського Союзу як правовий механізм впливу на євроінтеграційні процеси у сфері освіти // Вісник Чернівецького факультету Національного університету „Одеська юридична академія”. – Одеса, 2015. № 2. – С. 7-17.
3. Кулікова А. Є. Підготовка соціальних працівників до роботи з дітьми та молоддю у вищих навчальних закладах Швеції: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: [спец.] 13.00.05 „Соціальна педагогіка”. – Луганськ, 2009. – 20 с.
4. Предборська Г., Ганаба С. Творчість як концептуальна складова якості освіти // Філософсько-методологічні засади підвищення якості вищої освіти України: європейський вимір / авт. кол.: В. Андрущенко (керівник), М. Бойченко, Л. Горбунова, І. Надольний та ін. – Київ: Педагогічна думка, 2012. – С. 76-91.
5. Філософсько-методологічні засади підвищення якості вищої освіти України: європейський вимір / авт. кол.: В. Андрущенко (керівник), М. Бойченко, Л. Горбунова, І. Надольний та ін.]. – Київ: Педагогічна думка, 2012. – 220 с.
6. Хейзинга Й. Homo ludens. Человек играющий. – Москва: Мысль, 2001. – 346 с.
7. Kokkersvold E. Learning Methods – How to Learn social Work? // Social Work with Marginalized Persons in the Local Community – the experiences of Poland and Norway / Ed. Luszczynska and Lappen Reidan. – Warsaw: Academy of Special Education, 2011. – P. 74-82.
8. Kokkinn J. Social Work Education in Norway // Global Social Work Congress. Pre-Congress Symposium. – University of South Australia, 2004. – P. 23-42.
9. Lappen R. Focus on Reflective Learning, in: Social Work with Marginalized Persons in the Social Community – the Experiences of Poland and Norway. Warsaw: Academy of Special Education Publishing House, 2011. – P. 62-73.

## КОНЦЕПЦІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

**О. В. МАРТИНЧУК**

Поширення інклюзивної освіти у вітчизняному контексті зумовлює потребу у компетентнісній особистісно-професійній підготовці майбутніх фахівців у галузі спеціальної освіти до роботи в умовах інклюзивної освіти. На сьогодні наукові розвідки щодо підготовки фахівців до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, передусім, стосуються вихователів закладів дошкільної освіти та вчителів початкової школи закладів загальної середньої освіти. Наукові дослідження щодо удосконалення підготовки майбутніх вчителів-логопедів, вчителів-дефектологів/корекційних педагогів залишаються практично у полі медичної моделі ставлення суспільства до інвалідності та нозологічного підходу, що не відповідає сучасним реаліям реформування системи освіти.

Важливим складником Концепції Нової української школи є забезпечення умов для розвитку, навчання і виховання всіх дітей, у тому числі і дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзія висуває багато нових вимог до організації освітнього процесу в інклюзивному закладі освіти. Це створення інклюзивного освітнього середовища, забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії навчання, оцінка спеціальних освітніх потреб дитини, командна робота, партнерство з батьками. Реалізувати нові вимоги можливо за умови сформованості компетентностей, необхідних для успішної роботи в умовах інклюзивної освіти. Відтак, постала нагальна потреба у розробленні та впровадженні концепції підготовки студентів спеціальності „016. Спеціальна освіта” до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища.

**Мета** статті: охарактеризувати розроблену нами концепцію підготовки майбутніх фахівців у галузі спеціальної освіти до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Концепція (лат. *conception* – *розуміння, система*) як теоретико-методологічний феномен у філософії, лінгвістиці, соціології має різні визначення і трактується як система поглядів на певне явище, процеси та їхнє розуміння; єдиний задум, провідна думка наукової праці [3]; сукупність принципів, що визначають напрям розвитку і способи вирішення поставлених завдань у межах тієї чи іншої діяльності; задум, що визначає стратегію дій при здійсненні реформ, проектів, програм; певний спосіб розуміння, трактування певних явищ, основна точка зору, керівна ідея для їх висвітлення, провідний задум [1]; система доказів певного положення, система поглядів на те чи інше явище; спосіб розуміння, тлумачення якихось явищ; ідейний задум твору [2].

Структурними компонентами концепції прийнято вважати основну генеральну концептуальну ідею, загальні положення, принципи, методологічні засади і цілісне уявлення про предмет концепції, напрями розвитку і способи вирішення поставлених завдань у межах того чи іншого виду діяльності [8].

Побудова наукової концепції передбачає такі послідовні етапи у побудові концепції, дотримання яких логічно розкриває сутність запропонованих нових підходів до розгляду певного явища: вивчення та фіксація вихідних форм значущих фрагментів об'єктивної реальності в їх історичному розвитку; визначення і узгодження понять, що відображають певні форми розвитку; виявлення протиріч у визначеннях понять і вибір серед них значущих протиріч; фіксація конкретного значущого протиріччя; пошук нової, вищої форми розвитку, в якій зафіксоване протиріччя може бути вирішено [6, 9].

Зважаючи на вище окреслені структурні компоненти концепції/наукової концепції спробуємо розкрити зміст концепції підготовки майбутнього спеціального педагога до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами згідно з такими компонентами: вихідні значущі фрагменти об'єктивної реальності в їх історичному розвитку; узгоджені поняття, які стали ключовими при розробленні концепції; виявлене найбільш значуще протиріччя, на вирішення якого спрямована концепція; генеральна ідея концепції; загальні положення концепції; методологічні засади концепції; способи вирішення поставлених завдань у межах реалізації концепції.

У контексті нашого дослідження ми вважаємо, що *вихідними значущими фрагментами об'єктивної реальності в їх історичному розвитку*, які детермінують нові підходи до підготовки студентів спеціальності „Спеціальна освіта” є: 1) розвиток соціальної моделі ставлення суспільства до осіб з інвалідністю; 2) розвиток соціально-інклюзивної моделі в освіті; 3) інституціональний період розвитку інклюзивної педагогіки як науки про освіту дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі.

Сучасний стан розвитку суспільства характеризується поступовою зміною медичної моделі ставлення суспільства до осіб з інвалідністю (в якій інвалідність розглядається як порушення / дефект, яке потребує медичного втручання [5, с. 29] на соціальну модель, яка розглядає „... інвалідність”,

як проблему, створену суспільством, і вважає соціальну дискримінацію найбільш суттєвою” [5, с. 31]. Розвиток соціальної моделі спонукає держави до створення „суспільства для всіх”, в якому, зокрема, діти з особливими освітніми потребами матимуть доступ до якісної освіти у загальноосвітньому просторі. Відтак, розвиток соціальної моделі ставлення суспільства до осіб з особливими потребами та інвалідністю уможливив розвиток соціально-інклюзивної моделі в освіті.

Соціально-інклюзивна модель в освіті заснована на понятті, що людина з особливими освітніми потребами зазнає труднощів і тому відчуває обмежені можливості. Проблема і її вирішення полягає у взаємодії між здібностями, потребами людини і факторами довкілля [7]. Відтак, навчання має бути сфокусоване на освітню підтримку і адаптацію факторів навколишнього середовища. Отже, фокус на потреби дитини (а не на „порушення”), фокус на освітню підтримку вимагають нових підходів до навчання, виховання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами, що сприяє активізації суспільного запиту на інклюзивну педагогіку – науку (теорію і методику) про освіту дітей в умовах освітньої інклюзії.

Інституціональний період розвитку інклюзивної педагогіки як науки сприяє впровадженню інклюзивної освіти на основі науково-теоретичних і методичних досліджень з проблеми інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами; формуванню ставлення до інклюзивної педагогіки як до важливого компонента фахової підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі; усвідомленню науковою, педагогічною, батьківською спільнотою, суспільством в цілому потреби у формуванні фахової компетентності педагогів загальної і спеціальної освіти у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

У процесі *визначення і узгодження понять, що стали ключовими при розробленні концепції* підготовки фахівців спеціальної освіти до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, які відображають розвиток суспільства, інклюзивної освіти та підготовки фахівців до її впровадження, ми використали українську законодавчу та нормативну базу, аналіз наукових літературних джерел та власні наукові розвідки. Ключовими поняттями розробленої нами концепції є такі: „соціально-інклюзивна модель в освіті”, „інклюзивна освіта”, „інклюзивне навчання”, „інклюзивна педагогіка”, „суб’єкти інклюзивного освітнього простору”, „діти з особливими освітніми потребами”, „інклюзивне освітнє середовище”, „спеціальний педагог”, „професійна компетентність у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами”, „готовність майбутніх фахівців спеціальної освіти до інклюзивного навчання”, „компетентнісна модель майбутнього спеціального педагога інклюзивного закладу освіти”, „освітній простір закладу вищої освіти”, „освітнє середовище професійної підготовки”. Розкриємо сутність низки ключових понять.

*Соціально-інклюзивна модель в освіті* – це модель, відповідно до якої навчання дитини з особливими освітніми потребами має бути сфокусоване на освітню підтримку і адаптацію факторів навколишнього середовища.

*Інклюзивна освіта* – це: 1) соціокультурний феномен та процес, що трансформує культуру, політику і практику у всіх навчальних середовищах для врахування відмінних потреб учнів, зобов’язує усувати бар’єри, які перешкоджають такій можливості; 2) система різноманітних закладів освіти, які надають освітні послуги для дітей з особливими освітніми потребами; 3) соціальний інститут, що впливає на стан свідомості суспільства; 4) є цінністю: державною, суспільною, особистісною.

*Інклюзивна педагогіка* – це галузь педагогічної науки про навчання, виховання і розвиток осіб з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі, в якому подолано бар’єри на шляху навчання й участі цих осіб у навчально-виховному процесі, із забезпеченням їм ефективного психолого-педагогічного супроводу і соціального супроводу міждисциплінарною командою фахівців.

*Суб’єкти інклюзивного освітнього простору*: 1) здобувачі освіти в інклюзивних закладах освіти: діти з особливими освітніми потребами, діти з нормотиповим рівнем розвитку; педагоги, психологи, адміністрація та інші працівники інклюзивних закладів освіти; 2) інклюзивне освітнє середовище – сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей [4] .

*Спеціальний педагог* – це педагог, який має фахову освіту за спеціальністю „Спеціальна освіта”, педагог підтримки освітнього процесу в інклюзивному закладі освіти, педагог здатний здійснювати педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами з незначними функціональними порушеннями в інклюзивному освітньому середовищі.

*Професійна компетентність спеціального педагога у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами* – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність фахівця успішно провадити професійну діяльність в умовах інклюзивного освітнього середовища; інтегроване поняття, що включає: світоглядні позиції педагога як базисну основу розвитку всіх компонентів професіоналізму, глибоку обізнаність і практичні уміння в галузі інклюзивного навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами, розвинені професійно-значущі якості.

*Готовність спеціального педагога до інклюзивного навчання* – системна інтегральна якість фахівця, яка визначає спрямованість, поведінкові стратегії і методи професійно-педагогічної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища.

*Компетентнісна модель* майбутнього спеціального педагога інклюзивного закладу освіти являє собою „описову характеристику випускника закладу вищої освіти у вигляді показників, що відображають ідеальний комплекс компетенцій і особистісних якостей”, які визначають його готовність до фахової діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища, яка дозволяє „окреслити галузь, коло функцій і професійних завдань, виконання яких знаходиться у сфері його професійно-педагогічної компетентності” [9, с. 119].

*Освітній простір закладу вищої освіти* – цілісний багатофункціональний комплекс можливостей освітньої установи, що породжує безліч відносин і зв'язків, спрямованих на забезпечення особистісних і професійних потреб майбутніх фахівців. Освітній простір університету виступає простором для проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутнього фахівця, зокрема майбутнього спеціального педагога інклюзивного закладу освіти [10].

*Освітнє середовище професійної підготовки* – цілісна педагогічно організована система умов, які забезпечують активну взаємодію суб'єктів освітнього простору вищого закладу освіти з метою особистісного розвитку майбутнього фахівця та формування його готовності до професійної діяльності; можливості освітнього середовища фахової підготовки забезпечуються розвитком освітнього простору вищого закладу освіти і активною, творчою діяльністю та розвитком суб'єктів взаємодії – викладачів і студентів [10].

Розроблена концепція підготовки спеціального педагога до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами покликана окреслити шляхи вирішення *виявленого значущого протиріччя* між соціальним замовленням суспільства та державних інституцій на забезпечення якості освіти та неготовністю педагогів до ефективної фахової діяльності в інклюзивному освітньому просторі. Нові виклики, які сьогодні постали перед українськими вищими навчальними закладами, що здійснюють підготовку фахівців за спеціальністю 016 Спеціальна освіта, вимагають пошуку нових ідей і підходів до професійної підготовки здобувачів вищої освіти з вищезначеної спеціальності у контексті переходу від медичної до соціально-інклюзивної моделі в освіті. Очевидно, що вчитель-дефектолог як один з атрибутів медичної моделі, де фокус був налаштований на „дефект”, на „корекцію”, на „виправлення порушення”, на „діагноз”, на „сегреговане навчання”, не достатньо вписується в соціально-інклюзивну модель в освіті. На сьогодні наукова спільнота відмовилась від використання терміну „дефектологія” на позначення науки про освіту дітей з особливими освітніми потребами, відтак логічною виглядає і відмова від назви професійної кваліфікації „вчитель-дефектолог”. Сучасна система вищої освіти здійснює підготовку фахівців спеціальної освіти за нозологіями і така система була повністю виправданою в умовах надання освітніх послуг дітям з психофізичними порушеннями в умовах спеціальних навчальних закладів, в яких навчались діти певної нозології.

На нашу думку, традиційний підхід, що склався у вітчизняній системі вищої дефектологічної освіти, до підготовки вчителів-логопедів, вчителів-дефектологів для роботи з дітьми певної нозології (зазвичай у спеціальних дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладах), недостатньо забезпечує якісну підготовку спеціальних педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Реалії сьогодення вимагають фахівця спеціальної освіти, здатного надавати психолого-педагогічну підтримку різним категоріям дітей, які найчастіше зустрічаються у загальноосвітньому просторі: дітям з труднощами у навчанні, порушеннями писемного мовлення, незначними сенсорними порушеннями, розладами аутистичного спектра.

Тому *генеральна ідея* концепції підготовки фахівців спеціальної освіти до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами полягає у розробленні методологічних, методичних і технологічних підходів до підготовки спеціального педагога інклюзивного закладу освіти – нової професійної кваліфікації у вітчизняній освітній системі.

*Загальні положення концепції.* Предметом запропонованої концепції є компетентнісний зміст підготовки майбутніх спеціальних педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища, компетентнісна модель майбутнього спеціального педагога інклюзивного закладу освіти та модель підготовки фахівців нової професійної кваліфікації і технологія її формування в умовах вищої освіти. Отже, у фокусі нашого дослідження є процес і освітні результати фахової підготовки у вищих закладах освіти та його спрямованість на задоволення соціального замовлення.

Відповідно до Закону України від 01.07.2014 №1556-VII „Про вищу освіту” (із змінами і доповненнями) „результати навчання – знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми або окремих освітніх компонентів” [4, с. 4]. У форматі нашого дослідження до освітнього результату, який визначає ефективність фахової педагогічної діяльності спеціального педагога в умовах інклюзивного освітнього простору, належить

сформована професійна компетентність у сфері у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Структурна і змістова складність підготовки фахівців спеціальної освіти до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, актуальність завдання забезпечення якості підготовки таких фахівців обумовлює потребу в зосередженні уваги на розробленні механізмів формування компетентності майбутніх фахівців спеціальної освіти у сфері інклюзивного навчання в освітньому просторі вищого закладу освіти; створенні освітнього середовища професійної підготовки студентів із забезпеченням ефективної практико-орієнтованої складової цього процесу. Розв'язання завдання знаходиться у площині ієрархічного взаємозв'язку методологічного, процесуального (технологічного), інструментального рівнів.

*Методологічні засади концепції.* Методологічною основою підготовки фахівців спеціальної освіти до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами виступає студентоцентризований та компетентнісний підходи як платформа у визначенні змісту освіти, організації освітнього процесу, вимог до результатів навчання. Саме ці підходи забезпечують зміщення акцентів з традиційних університетських форм навчання (лекції, семінарські та практичні заняття), які, зазвичай, забезпечують когнітивну складову підготовки фахівців, на практико-орієнтовану складову освітнього процесу, яка уможливорює розвиток особистісно значущих фахових якостей (тренінгові і практичні заняття у Центрах практичної підготовки майбутніх фахівців). Готовність до фахової діяльності є результатом підготовки майбутнього фахівця у вищому закладі освіти. Забезпечення відповідності підготовки майбутнього фахівця компетентнісній моделі спеціального педагога інклюзивного закладу освіти є завданням університетської освіти, відтак, сформованість компетенцій виступає в якості показника сформованості готовності.

*Способи вирішення поставлених завдань у межах реалізації концепції.* Теоретичними і технологічними засадами реалізації студентоцентризованого і компетентнісного підходів є знаково-контекстне навчання – форма активного навчання у вищій школі, орієнтована на професійну підготовку студентів у процесі поетапного переходу від навчальної діяльності академічного типу до квазіпрофесійної діяльності у Центрах практичної підготовки (Центр інклюзивної освіти, Логопедичний центр „Логотренажер”) і до навчально-професійної діяльності у реальному освітньому інклюзивному середовищі під час різних видів педагогічної практики.

Процесуальний (технологічний) рівень передбачає визначення комплексу форм, методів і педагогічних засобів навчання, що забезпечують цілеспрямоване формування готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами; розроблення критеріальних комплексів оцінки процесу формування готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами і рівня її сформованості в освітньому просторі закладу вищої освіти; визначення змісту і напрямів роботи щодо створення освітнього середовища професійної підготовки та використання компетентнісно-контекстної технології в освітньому процесі.

Вирішення завдань процесуального рівня забезпечується використанням компетентнісно-контекстної технології в умовах спеціально створеного освітнього середовища професійної підготовки, метою якої є формування готовності майбутніх спеціальних педагогів інклюзивних закладів освіти. Процесуальний рівень передбачає:

- розроблення критеріально-діагностичного інструментарію, який уможливорює вивчення стану і розвитку готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами; розроблення, впровадження і науково-методичне забезпечення навчальних дисциплін: „Тренінг формування цінностей інклюзивної освіти”, „Тренінг формування емоційної культури”, „Освітня інтеграція в сучасному світі”, „Інклюзивна педагогіка”; блоку дисциплін спеціалізації „Інклюзивна освіта”; „Менеджмент інклюзивної освіти” (для здобувачів другого магістерського рівня);

- розроблення і впровадження практико-орієнтованої складової навчання у Центрах практичної підготовки студентів: Центрі інклюзивної освіти та Логопедичному центрі „Логотренажер” та безпосередньо в освітньому інклюзивному середовищі закладів дошкільної та загальної середньої освіти, що є базовими для проходження різних видів педагогічної практики студентами спеціальності „Спеціальна освіта”;

- розроблення та використання в електронному навчальному середовищі університету електронних навчальних курсів, зокрема таких: „Освітня інтеграція в сучасному світі”, „Інклюзивна педагогіка”;

- розроблення і використання методики створення інклюзивного case-study, спрямованого на вирішення конкретних проблемних завдань і ситуацій;

- розроблення і реалізація навчання, заснованого на дослідженнях;

- проведення моніторингу формування готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному середовищі; аналіз результатів і здійснення коригувальних заходів.



Концепція формування готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища, безперечно, не є всеохоплюючою і вичерпною, та буде удосконалюватись у процесі її реалізації.

#### Список використаних джерел:

1. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. 2-е изд. перераб. и допол. – Москва; Санкт-петербург, 1988. – 557 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укл. і голов. ред. В.Т. Бусел. – Київ: Ірпінь: ВТФ „Перун”, 2009. – 1736 с.
3. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – Москва: Дрофа, 2000. – 465 с.
4. Закон України „Про вищу освіту” (із змінами і доповненнями) // Закон від 01.07.2014 № 1556-VII. – URL: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>.
5. Інвалідність та суспільство: навчальний посібник / За заг. ред. Л. Байди, О. Красюкової-Енс. – Київ, 2011. – 188 с.
6. Мельников, Б.С. Социальная технология технического творчества // Материалы Третьих Академических чтений МАН ВШ „Образование и наука на рубеже XXI века: проблемы и перспективы развития”. – Минск: МАН ВШ; БГПУ, 1997. – С. 119-128.
7. Оцінка особливих потреб дитини в контексті соціально-інклюзивної моделі в освіті: матеріали Літньої школи. Бішкек, 2017. – 205 с.
8. Симаева И. Н., Алимбиева А. В. Охрана здоровья и образование: институциональный поход: монография. В 2-х частях. Ч. 2. – Калининград: Изд-во БФУ им. И. Канта, 2011. – 162 с.
9. Хитрюк В. В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования. дис. ... д. пед. н.: [спец.] 13.00.08 Теория и методика профессионального образования. – Калининград, 2015. – 390 с.
10. Ярошинська О. О. Освітній простір вищого навчального закладу як континуум для проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх фахівців // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – Вип. 35 (88). – 2014. – С. 558-567.

## **ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ „ДОШКІЛЬНА ОСВІТА” ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

С. А. ТИТАРЕНКО

На сучасному етапі розвитку суспільства в Україні освітні реформи скеровані на модернізацію системи освіти осіб з особливостями психофізичного розвитку. Одним з ключових напрямів у навчанні дітей з особливими потребами є впровадження інклюзивної освіти. Безумовно, забезпечити успішне інклюзивне навчання спроможні компетентні педагоги, тому до особистості вихователя закладу дошкільної освіти висуваються особливі вимоги. Пріоритетним завданням університетської освіти є формування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. На цьому акцентують увагу сучасні дослідники (І. Бех, В. Бондар, М. Ворон, А. Колупаєва, О. Мартинчук, Н. Назарова, Х. Турецька та ін.), які наголошують, що від рівня готовності майбутніх педагогів залежатиме успіх професійної діяльності, інтеграція дітей з особливими потребами в суспільство, ефективність їх навчання.

Актуальність дослідження проблеми формування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти зумовлена соціальним замовленням суспільства на підготовку педагогів, зокрема вихователів закладів дошкільної освіти, які матимуть необхідні знання, вміння, професійні та особистісні якості, важливі для такої роботи.

Результати досліджень учених і практиків багатьох країн підтверджують, що інклюзивний підхід корисний як для масових освітніх закладів, так і для дітей з психофізичними порушеннями. Проте науковці переконані, що інклюзивна освіта для дитини з порушеннями розвитку за всіма характеристиками має бути тотожною освіті, яку здобувають діти без порушень.

Грунтовний аналіз проблеми впровадження інклюзивної освіти дозволяє стверджувати, що методологічними засадами для розробки проблеми інклюзії виступають світоглядні гуманістичні теорії (М. Бердяєв, Х. Блум, Е. Гідденс, Ж. Дерріда, Е. Дюркгейм, Т. Лукман, В. Соловйов, П. Флоренський, М. Хайдеггер та ін.). В даних наукових розвідках обґрунтовано ідеї толерантності та співрозуміння в сприйнятті відмінностей у людській спільноті. Філософську площину розуміння інвалідності як біопсихосоціального феномена презентовано в роботах Г. Барінової, Л. Загорської, Л. Васильєвої, Н. Корабльової, З. Максимової, О. Філоненка, А. Шевченко та ін.

Заслугує на увагу низка праць вітчизняних (О. Безпалько, В. Бондар, І. Іванова, В. Ільїн, А. Колупаєва, В. Ляшенко, Є. Мартинов, О. Молчан, О. Полякова, О. Савченко, Т. Самсонов, Н. Софій, О. Столяренко, Є. Тарасенко, А. Шевчук, та ін.) і зарубіжних (Б. Барбер, Г. Беккер, П. Бурдьє, Х. Кербо, М. Крозьє, Ф. Кросбі, К. Тейлор та ін.) науковців з проблеми включення осіб з психофізичними вадами в масові заклади освіти, їх реабілітації та соціалізації до суспільних норм.

Питання готовності майбутнього педагога до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти досліджувались Т. Євтуховою, І. Івановою, Н. Назаровою, Ю. Шумилівською та ін. Теоретико-методичні основи проблеми підготовки педагогів дошкільної та початкової освіти для забезпечення психолого-педагогічного супроводу дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітньому просторі розкрито в наукових дослідженнях В. Бондаря, В. Засенка, А. Колупаєвої, В. Ляшенко, С. Миронової, Н. Назарової, В. Синьова, Н. Шматко та ін.

**Мета дослідження** – здійснити аналіз досліджень з проблеми формування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти; охарактеризувати особливості професійної підготовки студентів спеціальності „Дошкільна освіта” до реалізації завдань інклюзивної освіти.

Інклюзивна освіта (інклюзія (англ.) – залучення) передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Інклюзивне навчання – гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масового загальноосвітнього закладу за місцем проживання. Навчання (за потреби) відбувається за індивідуальним навчальним планом, забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом [2].

На переконання А. Колупаєвої концепція інклюзивної освіти демонструє одну з ключових демократичних ідей – всі діти активні члени суспільства. Перебування в інклюзивних освітніх закладах корисне як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для інших дітей, членів родин та суспільства в цілому. Взаємодія із здоровими дітьми сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Позаяк діти з типовим рівнем розвитку демонструють відповідні моделі поведінки дітям з психофізичними вадами і мотивують

їх до розвитку та цілеспрямованого використання нових знань і вмінь. Крім цього взаємодія вихованців з особливими освітніми потребами та здоровими дітьми в інклюзивних групах допомагає встановленню між ними товариських взаємин. Саме завдяки такій взаємодії діти вчать безпосередньо сприймати і гуманно відноситися до людських відмінностей, вони стають більш толерантними, готовими до взаємодопомоги [3].

Варто зауважити, що в умовах інклюзивної освіти, насамперед, сам педагог має володіти знаннями про особливості розвитку дитини з психофізичними порушеннями, яка виявить бажання навчатися в загальноосвітньому навчальному закладі. Знання педагога, його готовність допомогти дитині з обмеженими навчальними можливостями та бажання виявити її здібності допомагають зробити процес інклюзивного навчання більш успішним, ефективним.

У Сучасному тлумачному словнику української мови та Новому тлумачному словнику української мови подано наступне визначення терміну „компетентний” – це „той, що має достатні знання в будь-якій галузі, який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий” [7, с. 874; 4, с. 224].

Безумовно інклюзивне навчання зумовлює особливі вимоги до професійної і особистісної підготовки майбутніх вихователів, які, окрім базового рівня знань, повинні мати уявлення і розуміння суті інклюзивного навчання, володіти знаннями про психологічні закономірності і ознаки особистісного розвитку дітей з особливими потребами та методами психологічного і методичного проектування освітнього процесу в реалізації інклюзивного навчання.

Дослідник Г. Стангвік наголошує, що практична реалізація ідеї інклюзії залежить насамперед від готовності педагогічних працівників здійснювати професійну діяльність у нових умовах; сама ідея інклюзії має стати складником їх професійного мислення та володіння професійними ролями, необхідними для інклюзивного навчання, процес формування цих якостей проходить послідовні етапи: від явної чи прихованої протидії кризь пасивне прийняття інклюзивного навчання до активного прийняття [6].

Значна увага розвитку психологічної готовності до роботи педагогів в інклюзивній школі приділяється в дослідженнях Х. Турецької, М. Шляхтіної, зокрема рівню емпатії, гнучкості в спілкуванні, самоактуалізації, здатності до саморозкриття, які вчені інтегрували в групу внутрішніх чинників ставлення педагогів до впровадження інклюзивної освіти [8, с. 669-675].

Дотримуючись компетентнісного підходу як методологічної основи підготовки майбутніх фахівців до роботи з дітьми з психофізичними вадами та враховуючи багатоаспектність роботи в умовах інклюзії, білоруська дослідниця В. Хитрюк виокремлює педагогічну, психологічну та соціальну готовності до виконання професійної діяльності педагога в умовах інклюзивної освіти. Вона радить ввести в практику і педагогічну лексику поняття „інклюзивна готовність” та характеризує її як складну інтегральну суб’єктивну якість особистості, що опирається на комплекс компетенцій і можливість ефективної професійно-педагогічної діяльності в актуальних умовах [9, с. 102-111].

У наукових дослідженнях Р. Селіванової, присвячених інклюзивній освіті, значна увага приділяється сформованості емпатії в студентів як важливої якості їх соціального розвитку і професійного становлення. Дослідниця наголошує, що емпатія наявна в усіх видах міжособистісного спілкування, що є базовою основою, соціально-психологічним середовищем, в якому вона зароджується, розвивається і проявляється. Взаємозв’язок між емпатією і спілкуванням простежується в тих функціях, які емпатія як властивість особистості виконує в суспільстві [5, с. 92-99].

Водночас І. Бех стверджує, що духовність – це вершина моральності, в ній любов до людей, до всього живого поєднується з милосердям, добром, здатністю до співчуття, альтруїзмом, готовністю надати допомогу, розумінням цінності і неповторності кожної людини, недоторканості людського життя, тяжінням до миру, злагоди, добросусідства, вмінням проявляти терпимість і доброзичливість до близьких, до всіх людей, незалежно від їхньої раси, національності, віросповідання, стану в суспільстві, особистісних якостей [1, с. 124-129].

Узагальнюючи, деталізуючи та змістовно доповнюючи наявні наукові підходи та формулювання, ми розглядаємо готовність педагога до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти як здатність здійснювати освітні функції в процесі інклюзивного навчання, враховуючи освітні потреби дітей з особливими потребами, забезпечувати їхню соціально-педагогічну адаптацію в навчально-виховному середовищі, створювати всі умови для їхнього повноцінного розвитку та саморозвитку.

З метою формування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти в навчальні плани спеціальності „Дошкільна освіта” освітнього ступеня „бакалавр” у Глухівському національному педагогічному університеті імені Олександра Довженка введено навчальні дисципліни „Основи дефектології та логопедії”, „Основи корекційної педагогіки”, „Основи інклюзивної освіти”.

Загальними цілями викладання цих дисциплін є:

- розкриття методологічних і теоретичних основ дефектології як інтегрованої галузі наукового знання, що поєднує клініко-фізіологічні і психолого-педагогічні напрями досліджень процесів розвитку, навчання та виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку; корекційної педагогіки, зокрема дошкільної, як науки про виховання і навчання дітей з особливими освітніми потребами як в умовах

спеціальних освітніх закладів, так і в умовах масових освітніх закладів, реабілітаційних центрів, сім'ї; інклюзивної освіти як основної інноваційної технології кінця XX – початку XXI століть;

- висвітлення науково-теоретичних основ корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з порушеннями та відхиленнями в розвитку;

- презентація могутнього гуманістичного потенціалу корекційної педагогіки і широкої технологічної оснащеності, що дозволяє вирішувати проблеми, які є непосильними для медицини та загальної педагогіки;

- розкриття особливостей психолого-педагогічного супроводу дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах дошкільних навчальних закладів загального типу, специфіки надання їм необхідної допомоги;

- формування в студентів знань, умінь та навичок організації і проведення ефективної корекційно-розвивальної роботи з дітьми в інклюзивних групах дошкільних навчальних закладів.

Навчальна дисципліна „Основи інклюзивної освіти” базується на матеріалах сучасних вітчизняних та зарубіжних наукових досліджень з інклюзивного навчання, зокрема канадських науковців.

Мета навчальної дисципліни – забезпечити підготовку майбутніх вихователів до включення дітей з особливими потребами у звичайні групи закладу дошкільної освіти, сприяти реалізації прав дітей щодо рівного доступу до якісної освіти без упереджень та стереотипів. Зміст даного курсу має також допомогти вихователям зрозуміти переваги інклюзивної освіти, навчитися розробляти якісні індивідуалізовані навчальні плани для дітей та їх родин.

Вихідними концептуальними положеннями при розробці дисципліни стали: основні визначення гуманістичної психології і педагогіки щодо задоволення соціогенних потреб дитини; культурно-історична теорія розвитку вищих психічних функцій і положення щодо спільності закономірностей розвитку здорової дитини і дитини з психофізичними порушеннями; концепція опосередкованості розвитку особистості, її діяльнісною позицією і середовищем перебування.

Теоретичними засадами навчальної дисципліни є: концепція нормалізації; соціальної інтеграції; концепція компенсації дефекту; концепція розвитку освіти в Україні; концепція спеціальної освіти осіб з особливостями психофізичного розвитку в Україні, концепція інклюзивної освіти.

Завдання навчальної дисципліни: сформулювати у студентів усвідомлене розуміння основних положень інклюзивної освіти; виробити навички командної роботи в процесі навчання та виховання дітей з особливими потребами; забезпечити досконале володіння стратегіями взаємодії з батьками дітей з особливими потребами; сформулювати навички диференційованого викладання та оцінювання дітей з психофізичними порушеннями; виробити усвідомлення необхідності зростання педагогічної майстерності.

Зміст курсу поділено на 3 логічних, послідовних, взаємопов'язаних змістових модулів. У I модулі розкриваються теоретичні основи інклюзивної освіти. II модуль присвячений питанням організації психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами. III модуль висвітлює шляхи включення дітей з особливими потребами до системи дошкільної освіти.

Зміст курсу передбачає проведення лекційних і практичних занять та організацію самостійної (індивідуальної) роботи студентів. Самостійна робота студентів (вивчення літератури, виконання практичних завдань та ін.) спрямована на поглиблене вивчення програмового матеріалу. Контроль за самостійною роботою здійснюється в усіх формах аудиторних занять та в процесі індивідуальної роботи зі студентами.

Пропонована програма розрахована на 216 годин: 12 годин лекцій, 8 годин практичних, 98 годин індивідуальної роботи, 98 годин самостійної роботи (заочна форма навчання, 4 р. н.); 90 годин: 6 годин лекцій, 4 години практичних, 40 годин індивідуальної роботи, 40 годин самостійної роботи (заочна форма навчання, 2 р. н.); 162 години: 10 годин лекцій, 6 годин практичних, 72 години індивідуальної роботи, 74 години самостійної роботи (перепідготовка, 2 р. н.). Вивчення курсу закінчується екзаменом.

Отримані знання і вміння надають можливість майбутнім педагогам забезпечувати моніторинг психофізичного і соціального розвитку дітей, враховувати індивідуальні особливості кожної дитини при складанні індивідуальної програми розвитку, навчання і виховання з метою корекції процесів розвитку і соціалізації дитини, в якій в результаті дії різних чинників ці процеси є ушкодженими; ефективно організовувати взаємодію з сім'ями, які виховують дітей з особливими освітніми потребами.

Аналіз проблеми підготовки майбутніх педагогів до роботи з дітьми з особливими потребами в загальноосвітньому просторі засвідчив потребу в майбутніх наукових розвідках з метою вивчення і уточнення особливостей підготовки педагогів до здійснення ефективного супроводу цих дітей у закладах освіти, формування професійної компетентності педагогів у сфері розвитку, навчання і виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Ефективність спільного навчання і виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку і здорових однолітків залежить від спеціальної підготовки майбутніх вихователів. Важливого значення набуває формування в педагогів адекватного ставлення до осіб з порушеннями психофізичного розвитку та їхніх родин; відповідних професійно значущих рис особистості, як любов до дітей незалежно від їхнього здоров'я, терпимість, гуманізм, емпатія тощо.

Безперечно, цілеспрямована підготовка вихователів сприятиме успішному розв'язанню проблеми інклюзивного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітніх закладах. Під час організації і проведення освітнього процесу у вищому навчальному закладі варто особливу увагу приділяти формуванню в майбутніх вихователів професійно-ціннісних орієнтацій, професійно-особистісних якостей, умінь та професійних компетенцій. У майбутніх вихователів необхідно сформувати навички психологічної підтримки дітей з особливостями психофізичного розвитку; вміння організовувати безконфліктну соціальну взаємодію з різними рівнями психофізичного розвитку; вміння співпрацювати з різними типами сімей; навички взаємодії з колегами.

Підготовка студентів до професійно-педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти є складним, тривалим, багатоетапним процесом. Цілеспрямована модернізація змісту вивчення нормативних дисциплін і дисциплін за вибором, вибір найбільш адекватних педагогічних технологій безумовно сприятиме формуванню готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Перспективними напрямками подальших наукових розвідок з порушеної проблематики вбачаємо узагальнення європейського досвіду підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

#### Список використаних джерел:

1. Бех І. Д. Духовні цінності у розвитку особистості // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 124-129.
2. Ворон М. В. Інклюзивна освіта: українські реалії // Підручник для директора. – Київ: ВД „Плеяди”, 2006. – URL: <http://www.ussf.kiev.ua/index.php?go=Inklus&id=19>.
3. Колупаєва А. А., Данілавичуте С. В., Литовченко С. В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навч.-метод. посіб. – Київ: Видавнича група „АСК”, 2012. – 182 с.
4. Новий тлумачний словник української мови: у 3 т. / упор. В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. – Київ: „Аконіт”, 2007. – Т. 1. – 926 с.
5. Селиванова Р. Г. Изменение и оценка эмпатийности как личностного образования // Проблемы оценивания в психологии / отв. ред. Л. П. Доблаев. – Саратов : Изд-во Саратовского ун-та, 1984. – С. 92-99.
6. Стангвик Г. Интегрированное обучение: мировой опыт / под ред. С. Пейла, К. Нейера, С. Хегерта. Лондон, 1997. – 156 с.
7. Сучасний тлумачний словник української мови: для школярів, абітурієнтів, студентів, викладачів / уклад. Л. П. Олексієнко, О. Л. Шумейло. – Київ: Кобза, 2002. – 543 с.
8. Турецька Х. І., Шляхтіна М. А. Психологічні чинники ставлення педагогів до інклюзивної освіти // Вища освіта України. Додаток 2 до № 3, Том IV (29). – 2011. – 716 с.
9. Хитрюк В. В. Готовность педагогов к инклюзивному образованию: ценностный аспект // Вестник Московского городского педагогического университета: научный журнал. – Москва, 2013. – № 4 (Серия „Педагогика и психология”). – С. 102-111.

## МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ РУХОВОГО РЕЖИМУ В ДНЗ

О. І. ЮРЧУК

Сьогодні існує досить багато факторів які впливають на формування та розвиток професійної майстерності педагога в умовах ДНЗ. Дослідження даної проблеми дозволяє наблизитися до розуміння механізмів удосконалення професіоналізму вихователя та розробити власне моделювання процесу підготовки майбутніх вихователів до здійснення рухового режиму в ДНЗ.

Набутий практичний досвід та проведенне експериментальне дослідження показують, що у майбутніх фахівців спеціальності „Дошкільна освіта” недостатньо сформована готовність до здійснення рухового режиму в ДНЗ. Про що свідчить низький рівень вмотивованості до здійснення рухового режиму у ДНЗ, низький рівень володіння теоретичними знаннями та уміннями і навичками, несформованість професійно-важливих рис та якостей.

Результати теоретичного аналізу наукових праць вказують на те, що проблема формування особистості сучасного педагога була предметом багатьох досліджень І. Беха, І. Зязюна, Н. Ничкало, І. Підласого, Н. Кузьміної та ін. Значним внеском у професійну підготовку майбутніх вихователів стали дослідження Л. Артемової, Г. Біленької, О. Богініч, Е. Вільчовського, Н. Денисенко, Н. Кожухової, М. Машовець, З. Нестерової, Т. Поніманської та ін.

Однак, зважаючи на численні дослідження науковців, проблема все ж таки залишається актуальною, оскільки у публікаціях цих та багатьох інших учених недостатньо визначені питання моделі підготовки сучасного вихователя та модернізації підготовки сучасного педагога у виші.

Пошук шляхів вирішення проблеми підготовки майбутніх вихователів до здійснення рухового режиму у ДНЗ зумовив виокремлення одного із підходів сутність якого полягає у розробці моделювання педагогічної діяльності в освітньому процесі.

**Мета статті:** обґрунтувати модель підготовки вихователя до здійснення рухового режиму в ДНЗ.

Здійснивши аналіз словникової літератури, ми дійшли висновку, що існує чимала кількість визначення поняття „модель”. У педагогічному словнику за редакцією С. У. Гончаренка модель (з французької мови *modele* від *modulus* – міра, мірило, зразок) є умовним образом якогось об’єкта, який зберігає зовнішню схожість і пропорції частин при певній схематизації й умовності засобів зображення [1, с. 290]. Модель – це створений з метою одержання й збереження інформації специфічний об’єкт, що відбиває якості, характеристики та зв’язки об’єкта оригіналу будь-якої природи, істотні для поставлених завдань. Результати дослідження на моделі переносяться на об’єкт,

Отже, М. Д. Ярмаченко декларує, що метод педагогічного моделювання лежить в основі будь-якого методу наукового дослідження – як теоретичного, при якому „використовуються різноманітні знакові, абстрактні моделі, так і експериментального, де використовуються предметні моделі” [5, с. 323]. Наслідком педагогічного моделювання є модель.

Ученими приділено достатньо уваги опису такої категорії, як педагогічна модель, але єдність у поглядах відсутня. Так, Л. Пустовіт термін модель, трактує як „зразок, примірник чого-небудь, схему для пояснення якогось явища або процесу” [7, с. 433]. В. Ягупов зазначає, дефініція „модель” має еталонне значення, яке „визначає цілі, основи організації та проведення навчального процесу” [9, с. 227]. В українській енциклопедії освіти знаходимо наступне визначення цього терміну: „уявна або матеріально реалізована система, котра відображає або відтворює об’єкт дослідження і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію” [2, с. 516]. У свою чергу, аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що модель – це не тільки відображення навчальної системи, але й передбачена форма діяльності.

Структурна модель включає чотири основних етапи побудови педагогічної моделі. *Перший* – постановка завдання. *Другий етап* – побудова моделі. *Третій етап* – перевірка моделі на достовірність. *Четвертий етап* – використання моделі, визначення ступеня її успішності [6].

Для нашого дослідження суттєвого значення набуває модель формування підготовки майбутніх вихователів до здійснення рухового режиму у ДНЗ, в основі якої є логічна схема, що

містить такі методологічні принципи педагогічного моделювання, як підпорядкованість меті; ієрархічна взаємозумовленість, узгодженість компонентів; реальність виконання; конкретність; передбачуваність; зворотній зв'язок стосовно стану досягнутого результату; інформаційна достатність. Застосування моделювання дає змогу виявити суттєві ознаки та якості досліджуваного явища, виокремити та впорядкувати компоненти процесу його формування в структуровану, взаємозалежну, взаємозумовлену єдність.

Моделювання педагогічних явищ має свою специфіку, основна з яких полягає у тому, що об'єктом моделювання виступають реальні фрагменти педагогічної діяльності, які відтворюють певні функції і властивості вихідного явища. Відтак, у педагогіці використовують динамічні моделі, до складу яких входять модель структури явища та модель функціонування. Інша особливість педагогічного моделювання полягає у невизначеності результатів особливо у довгостроковій перспективі.

Безперечно, розробка графічної моделі надала нам можливість зрозуміти, що саме необхідно формувати, порівняно з попереднім досвідом. В основі нашої моделі – мета і чинники формування професійної підготовки майбутніх вихователів, принципи цього процесу, педагогічні умови, система форм, методів навчання, інноваційні технології, критерії та рівні сформованості майбутнього фахівця дошкільної освіти, його конкурентоздатність. Ми прагнули створити таку модель, яка б допомогла забезпечити високий рівень професійної освіти, стимулювати навчально-пізнавальну діяльність студентів, підвищити професіоналізм майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Отже, створена модель включала такі взаємозалежні складові: *мету, завдання; організацію підготовки; компоненти, критерії та рівні* готовності майбутніх вихователів до здійснення рухового режиму у ДНЗ; *педагогічні умови; результат підготовки*.

Зазначимо, що усі складові моделі були спрямовані на оволодіння майбутніми вихователями мотиваційним, пізнавально-інтелектуальним та діяльнісним критеріями готовності. На нашу думку, реалізація усіх зазначених вище складових частин моделі сприятиме формуванню належного рівня підготовки майбутніх вихователів до здійснення рухового режиму у ДНЗ.

Графічне відображення розробленої моделі підготовки майбутніх вихователів до здійснення рухового режиму у ДНЗ представлено на рисунку 1.

У концептуалізації задекларованої теми важливі й такі принципи: гуманізації, технологізації, інтеграції, системності та послідовності, науковості, відкритості та доступності, практичної спрямованості, моніторингу, фахової спрямованості, організації самоосвіти та самовиховання студентів, особистісно-орієнтованого підходу.

Пріоритетним, якому властивий високий потенціал в оновленні системи освіти в цілому, є *принцип гуманізації*. Гуманітарна підготовка, на думку М. Віленського, що має свою систему і цілеспрямований характер, обумовлює такі властивості фахівця дошкільної освіти, як адаптивність, здійснення самоосвіти, самооцінювання й ініціативність.

*Принцип технологізації* передбачає впровадження в практику передових навчальних технологій, видів педагогічного контролю (педагогічного моніторингу).

*Принцип інтеграції* означає, що практична педагогічна інтеграція змісту різних дисциплін в більшості випадків проводиться відразу на декількох підставах, що дозволяє отримати найбільший педагогічний ефект.

*Принцип системності та послідовності* передбачає поєднання попередніх знань із логічним його продовженням.

*Принцип науковості* означає, що зміст навчального матеріалу має відповідати науковим твердженням і фактам та висвітлювати перспективи розвитку науки. Цей принцип втілюється в навчальних програмах, студентів навчають користуватися сучасними методами дослідження.

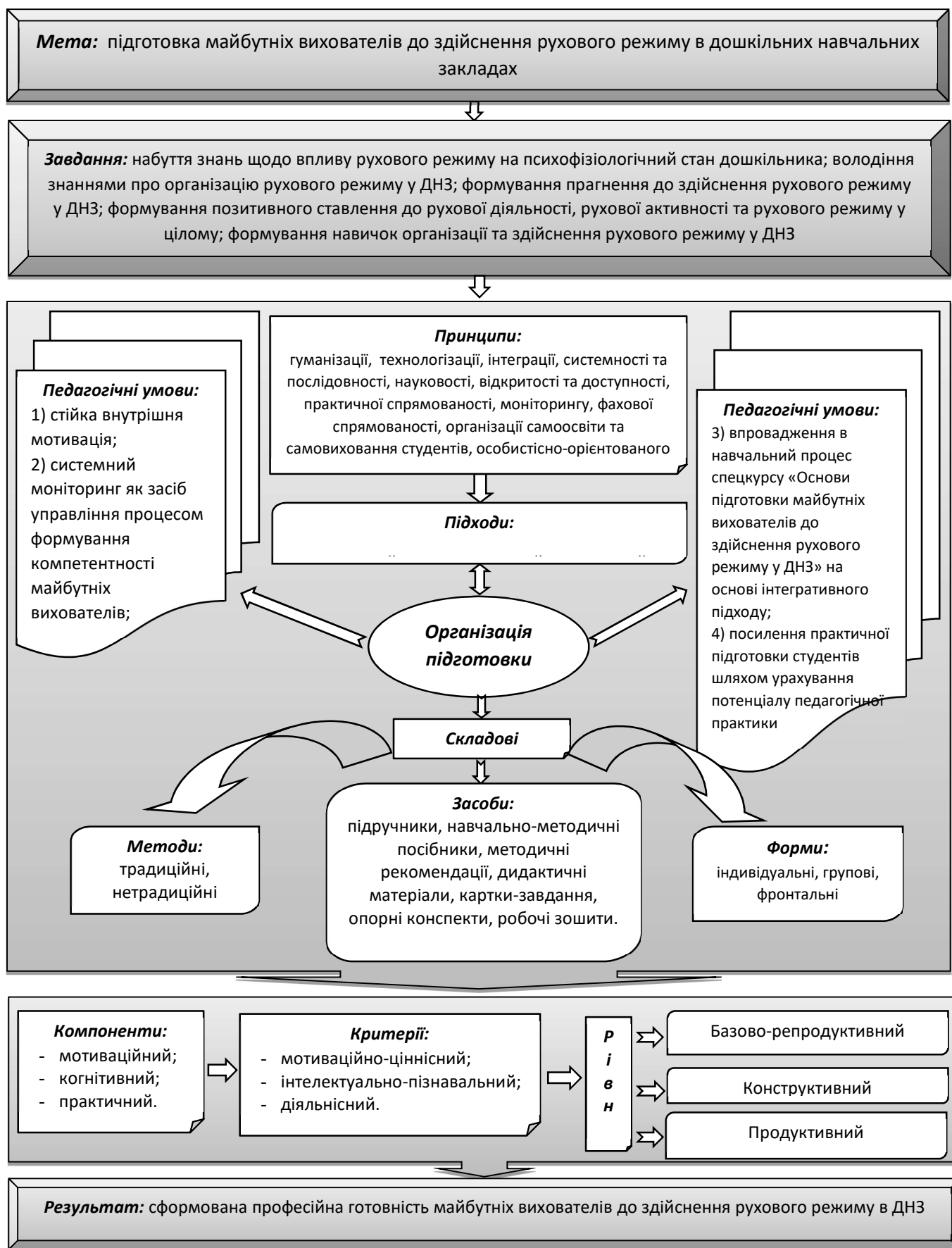


Рис. 1. Модель підготовки майбутніх вихователів до здійснення рухового режиму в ДНЗ



*Принцип відкритості та доступності* передбачає добровільність участі й свободу вибору програми та освітньої траєкторії розвитку педагогічного професіоналізму студентів, можливість переходу від однієї форми до іншої, а також їх поєднання тощо [8].

*Принцип практичної спрямованості* передбачає посилення практичної складової у навчальному процесі й забезпечує паралельне засвоєння теоретичних знань і формування практичних умінь.

*Принцип моніторингу* реагує на запити ринкового довкілля з метою оперативного реагування на зміни, які у ньому відбуваються. Його застосування забезпечує якісну підготовку студентів до здійснення рухового режиму у ДНЗ.

*Принцип фахової спрямованості* ґрунтується на підпорядкуванні навчального процесу одній меті – формування готовності до професійної діяльності майбутніх вихователів у галузі дошкільної освіти. Зміст навчальних дисциплін повинен формувати високопрофесійність компетентності студентів.

*Принцип організації самоосвіти та самовиховання студентів* спрямований на оптимізацією процесів формування високих професійних і морально-психологічних якостей, вироблення позитивного ставлення до педагогічного процесу [3].

*Принцип особистісно-орієнтованого підходу* враховує запити, інтереси, а також індивідуальний рівень педагогічної компетентності кожного студента.

Варто підкреслити, що перелік і формулювання принципів підготовки студентів до здійснення рухового режиму у ДНЗ не є вичерпними та завершеними, оскільки емпіричне дослідження підготовки педагогів є таким, що постійно змінюється і безперервно збагачується новими науковими фактами та закономірностями, а теоретичне їх описання – це лише наш суб'єктивний погляд на об'єктивні явища.

Якісну характеристику професійної підготовки майбутнього вихователя до здійснення рухового режиму у ДНЗ як істотної умови системного саморозвитку розкриває її функціональний аспект. Для забезпечення ефективності функціонування моделі визначені наступні функції професійної підготовки фахівців до роботи з дітьми дошкільного віку: аксіологічна, гносеологічна, прогностична, інструментальна, рефлексивна, креативна.

*Аксіологічна функція* виконує роль ціннісних координат у структурі дидактичної системи і відображає базову позицію фахівця, основою якої є його методологічна культура.

*Гносеологічна функція* полягає в цілеспрямованому пошуку, відборі, вивченні й систематизації педагогом здоров'я інтегрованих знань, передового досвіду, необхідних йому для створення і розвитку дидактичної системи, в осмисленні отриманої інформації, включенні її у професійну діяльність. Реалізація функції передбачає пізнання фахівцем самого себе, своїх потреб, ціннісних установок, орієнтирів, можливостей, рівня професійного зростання тощо.

*Прогностична функція* полягає в отриманні педагогом випереджувальної інформації й характер розвитку його педагогічної системи (технології). Це дозволяє не тільки передбачити можливі зміни в організмі в цілому, але і своєчасно вносити необхідні корективи.

*Інструментальна функція* полягає в реалізації технологічного компонента системи в умовах професійно-педагогічної діяльності та спрямована на досягнення цілей освітнього процесу розвитку здорової дитини. Ця функція залежить від психологічної та технологічної готовності майбутнього вихователя до проектування своєї діяльності.

*Рефлексивна функція* полягає в розвитку професійної Я-концепції педагога, в уявленні про самого себе і про свою професійну діяльність. Ця функція орієнтує фахівця на самоаналіз, самооцінку способів і результатів діяльності, ціннісних орієнтирів і світоглядних позицій. Вона дозволяє майбутньому вихователю виявити труднощі в досягненні мети і визначити ефективні способи їх подолання.

*Креативна функція* полягає в спрямованості фахівця дошкільної освіти на зміну, оновлення і вдосконалення системи своєї роботи. Механізм реалізації функції передбачає ознайомлення студентів з різними варіантами освітньої діяльності, вибір технології навчання та організації дітей, дослідну перевірку й оцінку її ефективності.

Всі функції взаємопов'язані між собою і забезпечують дієвість, цілісність і ефективність професійної підготовки майбутнього вихователя до здійснення рухового режиму в ДНЗ.

Модель відображає особливості структури педагогічного процесу, спрямованого на професійне зростання майбутніх вихователів, і передбачає три етапи підготовки студентів: професійно-орієнтаційний, навчально-практичний, діяльнісно-творчий, які об'єднані координативними зв'язками і містять пріоритетні методи діяльності та форми організації.

Сформувати точну модель практично неможливо, оскільки педагогічна діяльність є креативним процесом. Необхідно зазначити, що будь-яка модель відображає лише окремі складові та зв'язки і тісно пов'язана з абстрагуванням й ідеалізацією. У розробку моделі включені

не тільки професійні знання, вміння і навички, вимоги до особистісних характеристик майбутнього спеціаліста, але й вимоги до рівня їх підготовки.

Враховуючи логіку професійної готовності студентів у виші, ми виокремили етапи її методичної реалізації.

Перший етап – **професійно-орієнтаційний**, основним змістом якого є спрямованість студентів на майбутню педагогічну діяльність у цілому, знайомство із професією вихователя, педагогічною діяльністю, зокрема із руховим режимом у дошкільному навчальному закладі, засвоєння знань про здійснення рухового режиму в ДНЗ, залежність режимних моментів від індивідуального розвитку дитини, навчання студентів самостійної роботи із різними джерелами. У результаті у майбутніх вихователів формується стійка мотиваційна готовність, яка свідчить про позитивне ставлення студентів до обраної професії, усвідомлення важливості здійснення рухового режиму у ДНЗ, прагнення до самовдосконалення.

Завдання цього етапу:

- 1) накопичення у студентів системи знань, умінь та навичок щодо здійснення рухового режиму в умовах ДНЗ;
- 2) формування мотиваційної готовності до здійснення рухового режиму у ДНЗ;
- 3) формування готовності студентів до вирішення професійних завдань у процесі організації рухового режиму в умовах ДНЗ.

На цьому етапі професійної підготовки студентів у вищій школі реалізовували таку педагогічну умову: наявність у майбутніх вихователів стійкої внутрішньої мотивації до професійної діяльності.

Другий, **навчально-практичний етап**, спрямований на оптимізацію процесу формування професійних вмінь і навичок студентів щодо здійснення рухового режиму: навички володіння технікою виконання рухів, володіння методами контролю оптимального рухового режиму, як для всієї групи, так і для окремих дітей, вміння проводити діагностику рухового розвитку дітей, визначати ефективність різних методик навчання дітей дошкільного віку з позиції не тільки засвоєння рухливих дій, а й впливу на загальний розвиток і вихованість дітей, вміння регулювати фізичні навантаження дітей, урізноманітнення заходів рухового режиму, вести науково-дослідну і методичну роботу (написання курсових робіт, доповідей, рефератів). У результаті майбутні вихователі оволодівають когнітивним та руховим компонентом готовності до здійснення рухового режиму у ДНЗ.

Завдання цього етапу:

- 1) формування у студентів професійно-педагогічних знань про процес та особливості здійснення рухового режиму в умовах ДНЗ;
- 2) оволодіння студентами знаннями щодо форм і методів здійснення рухового режиму у ДНЗ з урахуванням вікових можливостей дітей;
- 3) визначення завдань у процесі організації рухового режиму в умовах ДНЗ.

На цьому етапі професійної підготовки студентів у вищій школі було впроваджено таку педагогічну умову: читання спецкурсу „Основи підготовки майбутніх вихователів до здійснення рухового режиму в ДНЗ” на основі інтегративного підходу.

Мета третього – **діяльнісно-творчого етапу** – активне застосування набутих знань, умінь і навичок під час проведення лабораторних занять та проходження педагогічної практики у дошкільному навчальному закладі, самостійно контролюючи праця як організаційна форма досягнення мети.

Завдання цього етапу:

- 1) забезпечення рухового режиму в ДНЗ;
- 2) поєднання теоретичних знань з організації рухового режиму у ДНЗ та практичних умінь його здійснення при проходженні педагогічної практики;
- 3) застосування теоретичних знань та набутих умінь організації рухового режиму у процесі педагогічної практики в ДНЗ.

На цьому етапі професійної підготовки студентів у вищій школі було впроваджено таку педагогічну умову: посилення практичної підготовки студентів шляхом урахування потенціалу педагогічної практики.

Варто зазначити, що на кожному етапі при виборі методів та форм діяльності передбачається забезпечення розвитку мотиваційної сфери особистості студента.

**Висновки з даного дослідження.** Таким чином, ми розраховуємо, що розроблена нами модель підготовки студентів сприятиме формуванню готовності майбутніх вихователів до здійснення рухового режиму у ДНЗ.

**Подальші наші дослідження** плануємо спрямувати на перевірку ефективності методики щодо підготовки майбутніх вихователів до здійснення рухового режиму в дошкільних навчальних закладах.

#### Список використаних джерел:

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. – Рівне: Волин. обереги, 2011. – 552 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. – Київ: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Комар О. Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2014. – № 9 (Ч. 2). – С. 107-116.
4. Панкратьев Е. И. Педагогические проблемы физического воспитания детей дошкольного возраста // Теория и практика физ. культуры. – 1990. – №11. – С. 13-15.
5. Педагогічний словник / ред. М. Д. Ярмаченко. – Київ: Пед. Думка, 2001. – 363 с.
6. Сисоєва С. О. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наук. дослідж. / С. О. Сисоєва, І. В. Соколова; НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих, Маріуп. держ. гуманіт. ун-т. – Київ: ВД „ЕКМО”, 2010. – 362 с.
7. Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень / Л. О. Пустовіт (уклад.). – Київ: Довіра, 2000. – 1017 с.
8. Федірчик Т. Д. Розвиток педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи (теоретико-методичний аспект): монографія. – Чернівці, Чернігів. Нац. ун-т, 2015. – 448 с.
9. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посіб. – Київ: Либідь, 2003. – 560 с.

# АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

УДК 4:332.834

## ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТИ В ЕПОХУ ПОСТМОДЕРНУ

Н. І. АШИТОК

В основі розвитку будь-якого суспільства завжди був і є гуманізм, якій завжди був і є ідеологією суспільства в усіх сферах діяльності, у тому числі освітньої. В наш час, який часто називають епохою Постмодерну, осмислення гуманізму як соціально-історичного явища не втрачає актуальності.

Інклюзія є одним із проявів гуманізму нашої епохи. Проблематика гуманізації в інклюзивній освітній сфері досліджувалася в працях Ш. Амонашвілі, І. Бежа, А. Колупаєвої, В. Синьова. Обґрунтуванням гуманістичної основи інклюзивної освіти займалися Н. Ашиток, С. Єршов, Н. Мельник та ін. Дослідники відзначали зв'язок гуманізації інклюзивної освіти з демократизацією суспільства [7, с. 36–38], необхідність запровадження гуманістичної освітньої парадигми у практику роботи навчальних закладів різних рівнів акредитації, що надають освітні послуги всім дітям і молоді, у тому числі й особам з обмеженими можливостями [2, с. 36–41], доцільність використання зарубіжного досвіду для розвитку інклюзивної освіти на гуманістичних засадах [10]. Загалом у дослідженнях науковців визнається незаперечним те, що орієнтація освіти на розвиток людини, її особистісних якостей, що пов'язана з визнанням людини початковою і кінцевою метою соціального розвитку, викликає необхідність розробки нової парадигми освіти з гуманістичною спрямованістю. У контексті такої розробки дослідники намагаються осмислити педагогічні проблеми з різних світоглядних точок зору, зокрема, й позицій постмодернізму (Р. Ашер, Н. Блейк, П. Гіраделлі, П. Смейерс, Ю. Зуляр, О. Михаліна, О. Огурцов, А. Омельченко, Т. Подольська та ін.).

Незважаючи на численність праць, присвячених вивченню гуманізму в контексті педагогічної теорії і практики, чимало проблем залишаються неопрацьованими. Вимагає осмислення й трансформація гуманізму в сучасній освіті. Мета статті – вивчити специфіку гуманізму в інклюзивній освіті у контексті ідей філософії постмодернізму.

Питання про сенс і призначення постмодернізму в різних сферах діяльності людини, у тому числі в педагогічній, вивчається настільки інтенсивно, що навіть у деякого з дослідників викликає іронію. Зокрема, Юрій Андрухович зауважив з цього приводу: „Настав той час, коли постмодернізм у нас не критикує тільки лінивий або мертвий” [1, с. 15]. Причиною такої посиленої уваги до ідей постмодернізму є його значний вплив на формування нової світоглядної парадигми. Якщо уявити ці ідеї своєрідною сіткою, за допомогою якої науковці намагаються досягнути сьогодення, постмодерністські виявляються одними з вдалих. Хоча варто визнати, що не єдиними і, звісно, не здатними пояснити все.

Поняття „гуманізм” тлумачилося по-різному. Гуманізм епохи Постмодерну вважається найбільш передовою ідеологією, ознакою цивілізованості і будується на критиці цього поняття попередньої епохи – Модерну. Криза класичного гуманізму викликана його неспроможністю досягнути суб'єкт на засадах складності, відкритості, поліваріантності, плюралізму і втілена у критиці раціоналізму, логоцентризму, есенціалізму. Ф. Ніцше, М. Гайдеггер, М. Фуко, Ж. Дерріда, Ж. Дельоз, Ж.-Ф. Ліотар, Ж. Бодріяр та ін. представники постмодернізму переосмислили класичне тлумачення гуманізму. На думку З. Баумана, О. Генісаретського, П. Козловськи, Ж.-Л. Нансі в контексті постмодерністської критики окреслено нове розуміння людини як амбівалентного кочівника, здатного виходити за межі сталих сутностей.

Ідея гуманізму, природного права кожної людини на визнання цінності її особистості в епоху Просвітництва поєднувалася з науковою раціональністю і з часом стала використовуватися як засіб поневолення, що зумовило критику цього поєднання Ф. Ніцше, який у своїх працях „До генеалогії моралі” та „По той бік добра і зла” передбачав його наслідки у XX столітті: занепад європейської духовності, девальвація гуманістичних цінностей, тоталітаризм, нівелювання індивідуальності під гаслами рівності.

Умовно можна виокремити два періоди у трансформації парадигми гуманізму в постмодерному контексті [12]. Перший період – деконструкція модерного гуманізму – припадає на 60-80 роки XX століття і пов'язується з прізвищами прибічників постмодернізму – Ж.-Ф. Ліотара, М. Фуко, Ж. Дерріда, Ж. Дельоза, Ф. Гваттарі. Основною рисою цього періоду є критика та перегляд ідей просвітницького гуманізму і заклик до відмови від них. Уже в 60-ті роки Мішель Фуко назвав ідеї гуманізму „химерами”, які призводять до ігнорування інтересів людини, до нівелювання того, що не

відповідає нормам раціональності. Умовою подолання обмежень „просвітницького” гуманізму дослідник вважає відмову від антропологічного егоцентризму, що має призвести до „смерті людини” як носія раціональності і прибічника прогресу. Інший теоретик постмодернізму – Жан-Франсуа Ліотар – закликає відмовитися від антропологізму та гуманізму, які дискредитували себе за останнє століття. Нове суспільство, на думку дослідника, вже не орієнтується на „антропологію ньютонівського типу”, воно спрямоване на визнання плюральності. За таких умов людина звільняється від панування різного роду „центризмів” і починає самостійно конструювати життя [3, с. 201-220]. Головне джерело загроз вільному розгортанню людського буття, на думку Жюльєн Дельоза, у практиці модерного гуманізму полягає у підпорядковуванні людської екзистенції правилам та стандартам. Проте, людина, на думку дослідника, є ніде не вкоріненим номадою-кочівником, який не затиснутий раз і назавжди у рамках норм та правил, відкритий різноманітним бажанням та прагненням; здатний безупинно рухатися поверхнею, постійно переміщуватися територіями, ніде не затримуючись і не вважаючи жодну із них власною. Людина-номада – це новий тип постмодерної людини, яка перебуває в постійному процесі „конструювання себе” [6, с. 672].

Наступний період трансформації парадигми гуманізму в постмодерному контексті охоплює кінець ХХ – початок ХХІ століття. У цей період робиться спроба подолати „кризу ідентичності”, „смерть суб’єкта” і сформуванню гуманістичну парадигму на нових засадах. У філософських пошуках таких дослідників, як В. Вельш, З. Бауман, Ж. Бодрійяр, П. Козловські досліджується проблема конструювання вільної, самодостатньої особистості. Головною ознакою постмодерного світобачення, на думку В. Вельша, є „принциповий плюралізм”, який упроваджує множинність, різноманітність та конкуренцію парадигм [5, с. 132]. Інший, теоретик – П. Козловські – зазначає, що в епоху Постмодерну відбувається перевідкриття суб’єктивного світу людини, її „Я” після того, як таємниця людського особистого центру була втрачена в теоріях попереднього часу [9, с. 271]. Загалом згадані дослідники вважають, що на зміну занепаду „новоєвропейського” гуманізму має прийти нова гуманістична парадигма, покликана враховувати диференціацію людського „Я” і сприяти появі „постмодерної” людини – вільної багатогранної особистості, яка здатна до відповідальних рішень та шанування інтересів інших людей.

Ж. Бодрійяр не поділяє оптимізму філософів і не впевнений, що в епоху Постмодерну головним діячем стає вільна, самодостатня, відповідальна людина. Дослідник вважає, що сучасне суспільство у світі споживання і симулякрів має на меті нейтралізувати відмінності, зруйнувати Іншого як дзеркало суб’єктивності та перетворити його на об’єкт. Вихід з кризи гуманізму Ж. Бодрійяр вбачає в культивуванні відмінностей та відродженні цінності Іншого [4, с. 164]. Важливо, що філософ не стає у позицію Кассандри, він лише окреслює недоліки сьогодення, які варто подолати, і вказує для цього шлях.

Спільність ідей постмодерністів простежується у прагненні повернути суб’єкта на нових гуманістичних засадах – плюральності, свободи, унікальності. Не викликає сумнівів, що концепт „гуманізм” лише знаходиться у стані трансформації і потребує вироблення нової світоглядної парадигми, яка б розглядала людину як найвищу цінність сучасного суспільства.

В освіті та педагогічній науці вплив постмодернізму проявляється, передусім, у створенні проекту людини, яка потрібна суспільству й державі. В сучасній Україні є державне й соціальне замовлення на людину певного типу з бажаними якостями. Це замовлення, що будується на визнанні гуманізму з позицій відкритості, множинності, плюралізму та диференційованості, знаходить втілення у нормативних документах. Зокрема, у законі „Про освіту” зазначено: „Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору” [8]. Отже, розвиток особистості – унікальної особи з притаманними лише їй соціальними та психофізичними особливостями – стає головною метою освіти, яка саме в контексті постмодерних ідей набуває ознак інклюзивної, орієнтованої на повагу відмінностей між людьми. Якщо при традиційному навчанні педагог передавав учням знання, то з позиції сучасного тлумачення гуманістичної освіти пріоритетним у роботі вчителя є нове завдання – сприяти розвитку учня. Звісно, розвиток особистості дитини здійснювався й у традиційній школі, проте у наш час він переходить на передній план. Чим раніше цей розвиток буде розпочато, тим успішнішими будуть результати, а тому важливу роль у становленні особистості відіграє дошкільна освіта, яка у поєднанні з сімейним вихованням здатна закласти основи подальшого формування здатностей до творчої самоідентифікації кожної дитини незалежно від її психофізичних можливостей.

Становлення особистості як представника епохи Постмодерну ускладнилося. Світові зміни з другої половини ХХ століття викликані передусім інформаційним розвитком цивілізації, що має як

переваги, так і недоліки. З одного боку, люди отримали сучасну техніку, поліпшилась якість життя, а з іншого – вражаючі можливості інноваційних технологій почали негативно впливати на моральний стан суспільства. Внаслідок посилення ролі машин, технізації споживачького суспільства, інформатизації комунікаційного простору виникають дезорієнтація, безпорадність, незахищеність, стан екзистенційного вакууму, знеособлення людини. Поряд із проблемами військової безпеки і світового тероризму на порядку денному з'являються питання людського розвитку саме у царині морального становлення, яким варто турбуватися, починаючи з дошкільного віку. Природа загроз сучасності не обов'язково може бути військового характеру. Не менш небезпечним є нівелювання цінностей, які є основою внутрішнього захисту, збереження „Я” людини. Дійсно, „на сучасному етапі розвитку суспільства набула значення прагматизація та конкретизація формування духовної парадигми розвитку дітей дошкільного віку. Це передбачає визнання пріоритетними виховання морально-етичних норм, оволодіння гуманістичною методологією, розвитку шляхетності у вихованні дітей дошкільного віку” [11, с. 21]. Формування всебічно розвиненої особистості зі стійкими моральними цінностями – головна мета як дошкільного виховання так і освіти загалом. Саме на основі сформованих цінностей відбувається самоідентифікація особистості, її самореалізація згідно з певними національними і загальнолюдськими світоглядними, ціннісними, релігійними, моральними, естетичними, сімейно-побутовими та іншими орієнтирами.

У багатьох працях розглядається питання змін ідентичності особистості під впливом постмодернізму у наш час. П. Рікер, Ж. Лакан і Ж.-Ф. Ліотар визначають ідентичність, як щось нестабільне, що постійно змінюється під впливом подій, соціальних й культурних феноменів. Особистість конструюється за допомогою мови, знаходить своє вираження в переказі життя, яке часто являє собою чергу численних не пов'язаних між собою подій. Неможливість систематизувати оточуючий світ, побачити структуру в його різноманітті, на їх думку, відображається на особистісній ідентичності, до якої підсвідомо прагне індивід. Індивідуальна свідомість являє собою децентралізований набір несвідомих та свідомих вірувань, знань, інтуїтивних догадок про самого себе та світ. Додатково ускладнюється самоідентифікація особистості тим, що цей процес являє собою самостійне конструювання дитиною своєї особистості, як на глибоко персональному, так і на соціальному рівнях, створення нею власної системи цінностей.

Вивчення проблеми формування ідентичності особистості спонукає до уточнення тлумачення одного з ключових концептів постмодернізму, що загалом у дусі цього світоглядного напрямку, оскільки одним з основних принципів якого є плюральність. Визнаючи слушність твердження про людину-номаду, Борис Філатов, зазначає, що насправді сенс життя кочівника-номади (від грець. *nomados* „кочівний”) полягає в прагненні підкорення простору. Деякі люди, що раптом усвідомили себе кочівниками, вважає він, чомусь вирішили, що номадизм тотожний бродінню. Але кочівник і бродяга – це не співвідносні одне з одним поняття. Принципова різниця між номадом і бродягою полягає в тому, що перший вважає: весь світ – це його будинок, а другий, що для нього дому немає зовсім [13].

Людина – діяльна істота: вона завжди у стані пошуку, винаходить, набуває досвід, адаптується до природних і соціальних умов або змінює їх відповідно до своїх потреб, виготовляє предмети, яких немає в природі, удосконалює себе фізично та інтелектуально, оточує себе особливим, створює штучне середовище і сама час від часу його руйнує, щоб потім з новими силами братися за його відтворення та удосконалювання. Наслідками її зусиль стають не лише зміни навколишнього світу, але й суттєві зміни у ній самій. У зазначеному складному процесі людина передусім створює, а не руйнує, забезпечуючи благополучне існування і зберігаючи власну ідентичність.

У сучасних динамічних суспільствах, що звільнюються від соціально-політичних та ідеологічних стереотипів мислення, докорінно змінюється сама постановка проблем особистісної ідентифікації та відповідальності за процес самореалізації людини у соціальному просторі. У наш час актуалізується суб'єктивізація ідентифікації. Цей процес дедалі більше перетворюється на самоідентифікацію індивіда, звільняючи людину від фатального сприйняття образу свого „Я” і приналежності до тієї чи тієї соціальної групи за походженням, психофізичними ознаками. Завдання педагога ще в період дошкільного дитинства – підтримати дитину у процесі її самостановлення, сприяти формуванню віру у власні сили, з позицій індивідуального підходу допомогти у процесі реалізації психофізичного потенціалу.

Протягом останніх десятиліть підвищена увага науковців до дослідження гуманізму в постмодерному дискурсі свідчить про значну роль, яку відіграє це явище в розвитку різних сфер пізнання, у тому числі педагогічної. Постмодернізм як явище в цілому не є фантазією окремих особистостей. У ньому певною мірою відображена сучасність. Якщо поглянути на сучасне суспільство, зокрема, на один з його інститутів – освіту, можна помітити її прагнення відповідати духу часу і сприяти на основі досягнень людської думки формуванню вільної багатогранної особистості, що здатна до відповідальних рішень та врахування інтересів інших людей. Освіта епохи Постмодерну повинна орієнтуватися не на універсалізацію особи, як це було донедавна, а на розвиток її індивідуальності, самобутності, різноплановості, неповторності незалежно від її психофізичних можливостей.

#### Список використаних джерел:

1. Андрухович Ю. Повернення літератури? // Повернення деміургів / Плерома 3'98: Мала українська енциклопедія актуальної літератури. – Івано-Франківськ: Лілея НВ, 1998. – С. 14-21.
2. Ашиток Н. І. Гуманізм і освітня парадигма для осіб з особливими потребами / Н. І. Ашиток // Молодь і ринок. – № 11(94). – 2012. – С. 36-41.
3. Бауман З. У пошуках центру, що тримає // Глобальні модерності. – Київ: Ніка-Центр, 2008. С. 201-220.
4. Бодрийяр Ж. Прозрачність зла: / пер. с фр., ред. Л. Любарської и Е. Марковской. – Москва: Добросвет, 2000. – 258 с.
5. Вельш В. „Постмодерн”. Генеалогия и значение одного спорного понятия // Путь. Международный философский журнал. – Москва: Изд-во Информ-Прогресс, 1992. – №.1. – С. 109-136.
6. Делез Ж., Гваттари Ф. Anti-Edip: Kapitalizm i shizofreniya / пер. с франц. и послесл. Д. Кралечкина. – Екатеринбург: У-Фактория, 2007. – 672 с.
7. Єршов С. І. Гуманістичний підхід до інклюзивної освіти в Україні // Формування культури здоров'я дітей різного віку з особливими потребами: Матеріали Всеукраїнського науково-практичного семінару (м. Лисичанськ, 20 лютого 2014 р.). – Лисичанськ: ООО „КИТ – Л”. – С. 36-38.
8. Закон України „Про освіту”. – URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
9. Козловські П. Культура постмодерну // Сучасна зарубіжна філософія: Течії і напрямки: хрестоматія / упоряд. В. В. Лях, В. С. Пазенок. – К.: Ваклер, 1996. – 428 с.
10. Мельник Н. І. Гуманістична парадигма в Україні. – URL: <http://www.psyh.kiev.ua>.
11. Міхіна Н. О. Формування духовних цінностей та морально-етичних норм у дітей // Нива знань. – 2008. – № 4. – С. 21-23.
12. Силкіна С. О. Постмодерна критика модерної парадигми гуманізму як чинник сучасного гуманістичного дискурсу. – URL: <http://vestnikzgia.com.ua/article/viewFile/71218/66469>.
13. Філатов Борис. Кочівник і бродяга – абсолютно не співвідносні одне з одним поняття. – URL: <https://www.unian.ua/culture/345441-boris-filatov-kochivnik-i-brodyaga-absolyutno-ne-spiivvidnosni-odne-z-odnim-ponyattya.html>.

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ЦІЛІСНОЇ СИСТЕМИ ДІАГНОСТИКИ, ФОРМУВАННЯ ТА КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ РВД МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

**О. В. БОРЯК**

Як зазначав провідний науковець нашої країни – В. Синьов, до числа найважливіших напрямків корекційно-виховного впливу на РВД відносяться: 1) корекція недоліків розвитку пізнавальних процесів; 2) корекція мовленнєвого розвитку; 3) корекція емоційно-вольової сфери; 4) корекція порушень моторики, фізичного розвитку; 5) корекція соціальної поведінки [3, с. 385].

Ми відокремлюємо для теоретичного аналізу та узагальнення закономірностей відповідної педагогічної діяльності лише другий з названих напрямків. Обґрунтування його важливості для розв'язання соціальних завдань спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із розумовою відсталістю представлено у наших попередніх публікаціях [4].

Цілісний аналіз стану проблеми діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей (РВД) молодшого шкільного віку у науково-теоретичній та емпіричній площині, а також одержаний арсенал результатів констатувального дослідження дозволяє охарактеризувати цей стан як недостатній.

Ключові напрями цього аналізу щодо специфіки мовленнєвого розвитку у РВД, структури та закономірностей мовленнєвих порушень, розкриття їх етіо-патогенетичних механізмів та вивчення зумовленостей проявів порушень мовлення розумовою відсталістю виявив, що ці діти мають складні механізми порушень мовленнєвої діяльності.

Ми притримуємося тієї принципової точки зору, що РВД розглядати як однорідну категорію дітей із порушеннями мовлення спричиненими розумовою відсталістю на сьогодні неможливо. Тому застосування у корекційно-педагогічній роботі з ними єдиних стандартних методик та одновекторних корекційно-педагогічних прийомів є малоефективним. Оскільки, такі діти є поліморфною як у клінічному, так і психолого-педагогічному відношенні категорією осіб.

Ми маємо усі підстави стверджувати, що на сьогодні в Україні у вирішенні цієї проблеми залишаються не до кінця реалізованими резерви комплексного багатоетапного впливу на розвиток такої дитини.

**Мета статті** – визначити та обґрунтувати теоретико-методологічні основи цілісної системи діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку в умовах сучасного освітнього простору.

Агреговані результати констатувального етапу дослідження довели необхідність переосмислення змісту корекційно-педагогічної роботи щодо формування та корекції мовленнєвої діяльності у РВД молодшого шкільного віку та пошуку нестандартних корекційно-інноваційних шляхів.

Комплексне вивчення стану та визначення особливостей і закономірностей мовленнєвого розвитку дітей із РВ як в звичному логопедичному просторі так і через призму підсистем функціональної системи мови та мовлення з урахуванням стану сформованості базових складових розумового розвитку, дозволило нам інтегрувати увесь масив одержаних експериментальних даних і вибудувати стратегію та тактику формування та корекції мовленнєвої діяльності РВД, враховуючи віковий та дизонтогенетичний аспекти.

Керуючись вищезазначеним, нами розроблено та змістовно забезпечено цілісну систему діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності РВД молодшого шкільного віку.

Вона заснована на міждисциплінарному підході та інтеграції усіх ланок процесу супроводу дитини із РВ у закладах освіти спільно з сім'єю. Запропонована система являє собою цілеспрямовано організований освітній простір який заповнює спільна робота фахівців (вчителів-логопедів, дефектологів, психологів), членів родини, що виховує дитину із РВ та самої дитини.

Система ґрунтується на використанні інноваційних педагогічних засобів, що сприяє формуванню та корекції мовленнєвої діяльності школярів зазначеної категорії та підвищенню успішності їх соціальної адаптації та інтеграції у суспільство. Систему забезпечують пріоритетні напрями: діагностичний, логопедичний, психолого-педагогічний.



Ймовірність, що очікування корекційного ефекту щодо формування мовленнєвої діяльності РВД можна досягти за умови спеціально створених умов: науково обґрунтованого системного аналізу проявів як мовленнєвого так і психічного дизонтогенезу; розробки принципів, методів та змісту диференціальної діагностики мовленнєвого розвитку, з урахуванням психологічних механізмів та закономірностей формування мовленнєвої діяльності у процесі дизонтогенезу; розробки варіативної (топології) різних проявів порушень мовленнєвого розвитку в середині цієї нозології дітей, ураховуючи структуру та складність як розумового, так і мовленнєвого порушення; розробки спеціальної системи корекційно-розвивального впливу з опорою на визначення причин та індивідуальних особливостей порушень мовленнєвого розвитку у РВД з урахуванням різного ступеню розумової відсталості та супутньої патології розвитку.

У межах нашого дослідження ми розглядаємо цілісну систему – як взаємодію різноманітних взаємопов'язаних структурних компонентів, які об'єднуються однією освітньою метою розвитку індивідуальності та особистості [2].

Метою цілісної системи є: забезпечення умов диференційованої діагностики, корекційно-розвивальної роботи та максимально можливої компенсації порушень мовленнєвого розвитку, активізація когнітивного та особистісного потенціалу під час формування та корекції мовленнєвої діяльності РВД молодшого шкільного віку.

Основні принципи побудови системи: теоретико-методологічні, спеціально-методичні, частково методичні, логокорекційні.

*Теоретико-методологічні принципи:* об'єктивності, детермінізму, єдності свідомості і діяльності, розвитку, особистісного підходу, системності.

*Спеціально-методичні принципи:* уваги до матерії мови, розуміння мовних значень, оцінки виразності мовлення, розвитку мовного чуття („чуття мови”), випереджаючого розвитку усного мовлення перед писемним, прискорення темпів збагачення мовлення.

*Частково методичні принципи:* комунікативної спрямованості навчання; навчання мові та мовленню як діяльності; взаємозв'язку сенсорного, розумового і мовленнєвого розвитку; забезпечення активної мовленнєвої практики; організації спостережень над мовним матеріалом; комплексного підходу до розвитку всіх сторін мовлення; збагачення мотивації мовленнєвої діяльності; забезпечення впливу художньої літератури на мовленнєвий розвиток.

*Принципи логопедичної корекції:* принцип урахування структури та механізмів порушень функціональної системи мови та мовлення; принцип системності; принцип комплексності, поетапності та безперервності логопедичної корекції; каузальний принцип корекції (урахування причин, механізмів, структури мовленнєвого дизонтогенезу внаслідок РВ); виділення провідних розладів в структурі дефекту; принцип розвитку; онтогенетичний принцип; обхідного шляху.

*Функціонування запропонованої системи передбачає два модулі: концептуально-стратегічний та технологічний.* Кожний модуль має функціональні блоки. *Концептуально-стратегічний модуль* – концептуальний блок. *Технологічний модуль:* діагностико-пропедевтичний (підготовчий) блок; формувально-корекційний (основний) блок; результативно-оцінювальний (узагальнюючий) блок.

Концептуально-стратегічний модуль цілісної системи діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності РВД молодшого шкільного віку включає: теоретико-методологічну основу; принципи побудови; концепцію, її вихідні положення: провідні положення, загальні та спеціальні закономірності, педагогічні умови процесу формування та корекції мовленнєвої діяльності.

Діагностико-пропедевтичний, формувально-корекційний та результативно-оцінювальний блоки відносяться до технологічного модулю, який включає: вихідні показники; педагогічну технологію формування та корекції мовленнєвої діяльності до якої належать: інтегративна модель, її алгоритм; програмно-методичне забезпечення на основі варіативно-модульного навчання (розвиток мовлення); забезпечення корекційно-розвивального впливу на основі реалізації освітніх та корекційно-розвивальних програм; методичні рекомендації для педагогів та батьків щодо підвищення ефективності формування та корекції мовленнєвої діяльності у РВД молодшого шкільного віку; навчальна програма підготовки та підвищення кваліфікації фахівців.

Структура цілісної системи діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності РВД молодшого шкільного віку подано на рис. 1.



**Рис. 1. Структура цілісної системи діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності РВД молодшого шкільного віку**

Запропонована система являє собою цілеспрямовано організований освітній простір, який заповнює спеціально скорегована взаємодія фахівців дефектологічного, логопедичного та психологічного профілів, членів родини та самої дитини.

Формування мовленнєвої діяльності у дітей із РВ відбувається в уповільненому темпі та ускладнюється її порушеннями. Особливості мовленнєвої діяльності РВД на етапі переходу від дошкільного до молодшого шкільного віку та в учнів початкових класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із розумовою відсталістю частково розкриті в наукових дослідженнях українських та зарубіжних дослідників (І. Дмитрієва, Р. Лалаєва, С. Миронова, М. Савченко, В. Синьов, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Д. Шульженко, Н. Юрова та ін.).

Основа модульного принципу запропонованої системи – взаємодоповнюваність та мобільність внутрішніх структур (блоків, етапів), їх можливість виконувати конкретні завдання, але одночасно бути спрямованими на вирішення загальної кінцевої мети. Усе це забезпечує загальну варіативність, функціональність та мобільність системи, можливість кадрового забезпечення (його взаємодоповнюваність та взаємозаміну) та найбільш раціональне використання науково-технічних засобів та інноваційних технологій.

Розроблена система діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності побудована таким чином, що зміст окремих блоків розрахований на роботу як з кожною дитиною так і з дітьми, які мають ускладнені варіанти як мовленнєвого, так і психічного розвитку.

В основу технологічного блоку (рис. 1) покладені діагностико-пропедевтичний, формувально-корекційний та результативно-оцінювальний блоки.

#### **1. Діагностико-пропедевтичний блок.**

**Мета** діагностико-пропедевтичного блоку – за результатами лінгвопедагогічного та логопедичного обстеження визначити вихідні показники особливостей розвитку мовленнєвої діяльності обраної категорії дітей.

**Вихідні показники:** 1) *типологія варіантів мовленнєвого розвитку* (керуючись даними про рівні сформованості складових підсистем функціональної системи мови та мовлення та рівні сформованості базових складових мовленнєвої діяльності): умовно типовий – мовлення без порушень, але за рівнем розвитку компонентів мовленнєвої діяльності (правильністю, відповідністю, обсягом, часом та тривалістю формування) не відповідає нормі; дизонтогенетичний – СНМ різного ступеню важкості; 2) *ступінь РВ* – легкий або помірний; 3) *супутні порушення розвитку* – урахування супутніх порушень психо-нервово-соматичних; 4) *вік дитини з РВ*.

Розробляючи зміст цілісної системи діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності РВД ми керувалися технологією корекції порушень мовленнєвого розвитку у дітей із ВНГП С. Коноплястої [1]. Також, ми чітко дотримувалися провідних положень концепції висвітленої в концептуально-стратегічному модулі. По-перше, вважали, що недоцільно здійснювати роботу з

формування та корекції мовленнєвої діяльності окремо від корекції порушень пізнавального розвитку, оскільки результати констатації засвідчили тісну взаємообумовленість та взаємозалежність пізнавального та мовленнєвого розвитку у дітей цієї категорії; по-друге, розроблена цілісна система діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності не повинна обмежуватися порушеннями мовлення чи варіантом психічного дизонтогенезу, оскільки тим самим буде втрачатися цілісність, систематичність та ефективність корекційного впливу.

Формувальним експериментом було охоплено:

- учнів підготовчого класу (від 6 до 8 років) – 58 дітей: 18 – з легким ступенем РВ, 40 – з помірним ступенем РВ;

- учнів першого класу (від 7 до 9 років) – 64 дитини: 22 дитини – з легким ступенем РВ, 42 дитини – з помірним ступенем РВ;

- учнів другого класу (від 8 до 10 років) – 68 дітей: 20 дітей – з легким ступенем і 48 – з помірним ступенем;

- учнів третього класу (від 9 до 11 років) – 88 дітей: 28 дітей з легким ступенем РВ, 60 дітей з помірним ступенем РВ;

- учнів четвертого класу (від 10 до 12 років) – 84 дитини: 26 дітей з легким ступенем РВ, 58 – з помірним ступенем РВ.

Розподіл РВД за віком та ступенем розумової відсталості, яких було залучено до навчального експерименту подано в таблиці (табл. 1).

Таблиця 1

Розподіл РВД за віком та ступенем розумової відсталості

| Вік                                 | Легкий ступінь РВ | Помірний ступінь РВ | Всього |
|-------------------------------------|-------------------|---------------------|--------|
| Підготовчий клас (від 6 до 8 років) | 18                | 40                  | 58     |
| Перший клас (від 7 до 9 років)      | 22                | 42                  | 64     |
| Другий клас (від 8 до 10 років)     | 20                | 48                  | 68     |
| Третій клас (від 9 до 11 років)     | 28                | 60                  | 88     |
| Четвертий клас (від 10 до 12 років) | 26                | 58                  | 84     |
| Всього                              | 114               | 248                 | 362    |

У кожному віковому категорію входили учні спеціальних навчальних закладів освіти: як шкіл так і шкіл-інтернатів для дітей із розумовою відсталістю, з якими проводилася відповідна робота згідно загально визначеної стратегії та тактики навчального експерименту.

Щоб розглядати будь-які статистичні гіпотези, треба впевнитися, що для цього є вихідні передумови. Достатнім обґрунтуванням для застосування статистичних критеріїв є гіпотеза нормальності [1, с. 237].

Перевіримо, чи є розподіл РВД за віком та ступенем розумової відсталості, які були задіяні у навчальному експерименті, нормальним розподілом. Для цього скористуємось критерієм узгодженості  $\chi^2$  Пірсона, який визначається за формулою:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^r \frac{(m_{i-np_i})^2}{np_i}$$

і має  $k = r - l - 1$  ступенів свободи,

де  $r$  – число часткових інтервалів інтервального статистичного розподілу вибірки;

$l$  – число параметрів, якими визначається закон розподілу ймовірностей генеральної сукупності згідно з нульовою гіпотезою.

Визначимо при заданому рівні значущості  $\alpha$  і числу ступенів свободи критичну точку  $\chi^2_{кр}(\alpha; k = r - l - 1)$ . Якщо виявиться, що спостережуване значення критерію  $\chi^2_{сп} > \chi^2_{кр}$ , то гіпотеза про нормальний закон розподілу відхиляється. У противному разі ( $\chi^2_{сп} < \chi^2_{кр}$ ) – гіпотеза приймається.

Рівень значущості приймемо рівним  $\alpha=0,05$ . В таблиці 4.1 діти агреговані у п'ять вікових груп, а для статистичної обробки дітей можна розглядати у шести групах, від 6 і до 12 років з кроком 1 рік. Для нашого випадку  $\chi^2_{сп} = 6,6$ , а  $\chi^2_{кр}(0,05; 3 = 6 - 2 - 1) = 9,488$ , отже, можна сказати, що гіпотеза про нормальний закон розподілу приймається.

**2. Формувально-корекційний блок. Мета** – апробація педагогічної технології формування та корекції мовленнєвої діяльності РВД молодшого шкільного віку.

**- Пропедевтично-обов'язковий (підготовчий) етап. Мета** – підвищення рівня функціональної мовної та мовленнєвої готовності: 1) активізація та формування механізмів (фізіологічних, психологічних, психолінгвістичних) розвитку мовлення; 2) корекція порушень психомоторного та мовленнєвого розвитку; 3) забезпечення індивідуальної траєкторії психомоторного, пізнавального та мовленнєвого розвитку РВД.

**Тривалість** – залежно від ступеню розумової відсталості, рівня пізнавального та мовленнєвого розвитку, супутніх порушень розвитку – підготовчий – 1 клас.

**- Змістовно-корекційний (основний) етап. Мета** – подальший розвиток базових підсистем функціональної системи мови та мовлення і компонентів мовленнєвої діяльності, усного та писемного мовлення: формування у взаємозв'язку лексико-граматичної, фонетико-фонематичної сторони мовлення та зв'язного мовлення як основних компонентів усного мовлення; формування навичок читання та письма: формування звуко-буквенного аналізу, удосконалення навичок слухання і говоріння; попередження виникнення/корекція дислексії та дисграфії.

**Тривалість** – залежно від ступеню розумової відсталості, рівня пізнавального та мовленнєвого розвитку, супутніх порушень розвитку – два – три роки (1 (2) – 3 (4) клас).

**- Функціонально-мовленнєвий (заключний) етап. Мета** – розвиток базових підсистем функціональної системи мови та мовлення; удосконалення навичок мовно-мовленнєвої діяльності, зв'язного усного (діа- монологічного) мовлення, корекція порушень писемного мовлення, удосконалення навичок читання та письма.

**Тривалість** – залежно від ступеню розумової відсталості, рівня пізнавального та мовленнєвого розвитку, супутніх порушень розвитку – рік – два роки (4 – 4 (5) клас).

**3. Результативно-оцінювальний блок. Мета** – діагностика результатів формування та корекції мовленнєвої діяльності: базових підсистем функціональної системи мови та мовлення, компонентів мовленнєвої діяльності: фонетико-фонематичного, лексико-граматичного, морфологічного, синтаксичного, розвитку зв'язного усного мовлення; рівня сформованості писемного мовлення: процесів читання та письма, виправлення дислексій/дисграфій.

**- Підсумково-діагностичний етап. Мета** – діагностика результатів формування базових підсистем функціональної системи мови та мовлення і складових мовленнєвої діяльності.

**- Підсумково-аналітичний етап. Мета** – системний аналіз агрегованих результатів експериментальної діяльності; прогнозування напрямів подальшої роботи щодо формування та корекції мовленнєвої діяльності РВД.

У межах результативно-оцінювального етапу було використано анкети для фахівців, діагностичні методики психолінгвопедагогічного обстеження рівнів сформованості підсистем функціональної системи мови та мовлення та мовленнєвої діяльності РВД молодшого шкільного віку, тотожні з методиками констатувального етапу дослідження. На цьому етапі було визначено рівні сформованості мовленнєвої діяльності РВД молодшого шкільного віку після впровадження педагогічної технології формування та корекції мовленнєвої діяльності зазначеної категорії дітей.

Апробація ефективності процесу формування та корекції мовленнєвої діяльності, а також педагогічна інтерпретація можливостей використання корекційно-формувального навчання в освітньому процесі як спеціальних так і інклюзивних навчальних закладів, що сприяло розробленню педагогічної технології та визначенню науково-методичних засад її реалізації. Запропонована педагогічна технологія була покладена в основу формувально-корекційного блоку навчального експерименту.

Перспективу подальшого дослідження ми вбачаємо в експериментальній перевірці ефективності впровадження педагогічної технології формування та корекції мовленнєвої діяльності обраної категорії дітей, що буде висвітлено у наших наступних публікаціях.

#### Список використаних джерел:

1. Конопляста С. Ю. Ринопалія від А до Я: монографія. – Київ: Книга-плюс, 2016. – 312 с.
2. Педагогическая система – Общие основы педагогики: конспект лекций. – URL: // [http://www.e-reading.club/.../Pisareva\\_-\\_Obshchie\\_osnovy\\_pedagogiki\\_konspekt\\_lektsii.ht](http://www.e-reading.club/.../Pisareva_-_Obshchie_osnovy_pedagogiki_konspekt_lektsii.ht).
3. Синьов В. М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. – Київ: „МП Леся”, 2010. – 779 с.
4. Oksana Boryak. Interpreted analysis of the speech activity research results in mentally retarded children // Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky. Volume 2, No. 4/2015 – P. 9-13.

## ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ТОЛЕРАНТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА

**О. О. ДОБРОВІЦЬКА**

Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників є необхідною передумовою їх становлення як професіонала, соціально компетентних, психологічно зрілих особистостей, що володіють високою фаховою майстерністю, сучасним світоглядом, потребою розширювати і поглиблювати власну компетентність. Підготовка соціального працівника в умовах вишу 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.

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, позитивного ставлення до своєї роботи, стійкою психікою, позитивно мотивованого та люблячого свою професію, компетентнісного фахівця.

Під час професійної підготовки майбутньому соціальному працівнику 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 та формуванні толерантної взаємодії у суспільстві.

**Мета статті** – означити особливості підготовки майбутніх соціальних працівників до толерантної взаємодії в умовах інклюзивного середовища.

Здійснений аналіз літератури й сучасного стану науково-практичної розробленості проблеми дозволив нам виділити три групи особливостей підготовки майбутніх соціальних працівників до толерантної взаємодії, які можуть бути простежені в умовах інклюзивного середовища:

по-перше – це особливості, визначені процесом виховання толерантності у майбутнього соціального працівника як необхідної умови для взаємодії з людьми з особливими потребами;

по-друге – особливості, зумовлені специфікою підготовки майбутніх соціальних працівників в умовах інклюзивного освітнього середовища;

по-третє – це особливості, що базуються на становленні майбутнього фахівця як професіонала своєї діяльності, формуванні професійної компетентності у майбутнього соціального працівника для роботи в інклюзивному середовищі.

Розкриємо зміст кожної з груп особливостей підготовки майбутніх соціальних працівників до толерантної взаємодії в умовах інклюзивного середовища.

До першої групи особливостей, ми відносимо виховання толерантності у майбутнього соціального працівника як умови взаємодії з людьми з особливими потребами.

На сучасному етапі розвитку соціально-педагогічної теорії і практики велика увага звернена на питання виховання толерантності, які посіли центральне місце у наукових розробках зарубіжних та вітчизняних дослідників: Г. Безюлева, Я. Береговий, Б. Гершунський, О. Грива, О. Волошина, В. Нечерда, С. Рашидов, О. Романовський, А. Скок, Г. Солдатова, Н. Уфімцева, Т. Фадеева, Л. Шайгерова, Г. Шеламова та ін. Однак, незважаючи на різноплановість досліджень проблеми виховання толерантності у молоді, недостатньо уваги приділено питанням виховання толерантності у майбутніх соціальних працівників.

Найважливіша мета виховання толерантності полягає в утвердженні цінності людської гідності і недоторканості кожної особистості. „Це – центральна цінність у всіх теоріях прав людини та всіх міжнародних стандартах прав людини; це – головний мотив для здійснення зусиль по досягненню миру і головна стимул-реакція для побудови демократичних форм правління; це – повна протилежність нетерпимості” [1, с. 31]. Головними принципами толерантності у вихованні виступають:

- довірче співробітництво – встановлення в освітньому закладі відносин взаєморозуміння і взаємної вимогливості між адміністрацією, педагогами, з одного боку, і вихованцями, з ін.;

- екологія взаємовідносин – забезпечення сприятливого соціально-психологічного клімату в освітньому закладі як основи формування толерантного середовища;

- формування почуття власної гідності, самоповаги, поваги до оточення, народів, незалежно від їх соціальної належності, національності, раси, культури, релігії;

- синергетизм, що забезпечує розвиток особистості, є його джерелом і рушійною силою;

- творчість, що забезпечує реалізацію варіативних підходів до встановлення толерантних відносин і аналізу ситуації взаємодії [2, с. 912].

Розглядаючи виховання толерантності М. Рожков та Л. Байбородова, зазначають, що це складний і тривалий процес, що здійснюється всією соціальною дійсністю, що оточує людину; суспільством, під впливом відношень членів сім'ї до інших людей і до суспільства в цілому, під впливом спілкування з однолітками і навколишніми людьми [3, с. 9]. Розглянемо декілька принципів виховання толерантної особи, які пропонують дані автори:

- принцип суб'єктності вимагає опори на активність самої людини, стимулювання її самовиховання, свідомої поведінки і самокорекції у стосунках з іншими людьми;

- принцип адекватності вимагає відповідності вмісту і засобів виховання соціальної ситуації, в якій організовується виховний процес. Завдання виховання орієнтовані на реальні стосунки, що складаються між різними групами людей в даному соціумі;

- принцип індивідуалізації передбачає визначення індивідуальної траєкторії виховання толерантної свідомості і поведінки, виділення спеціальних завдань, відповідних індивідуальним особливостям і рівню сформованості толерантності у людини;

- принцип позиції рефлексії передбачає орієнтацію на формування у людини усвідомленої стійкої системи стосунків до якої-небудь значимої для неї проблеми, що виникає у відповідній поведінці і вчинках;

- принцип створення толерантного середовища вимагає формування в навчальному закладі гуманістичних стосунків, в основі яких лежить реалізація права кожного на своєрідне відношення до довкілля, самореалізація в різних формах. Створення толерантного середовища передбачає взаємну відповідальність учасників педагогічного процесу, співпереживання, взаємодопомогу, здатність разом долати труднощі.

У Міжнародній декларації етичних принципів соціальної роботи знаходимо етичні принципи професії соціального працівника, які на нашу думку є досить тотожними із принципами толерантності. Означимо деякі з них:

- кожна людина є унікальною цінністю, на яку варто зважати і ставитись до неї з повагою;

- кожна людина має право на самореалізацію та кою мірою, щоб це не утискало таке саме право інших людей і зобов'язана робити внесок у добробут суспільства;

- соціальні працівники зобов'язані бути відданими принципам соціальної справедливості;

- соціальні працівники покликані присвятити здобуті знання і навички наданню допомоги окремим особам, групам людей, громадянам і суспільствам в їхньому розвитку і розв'язання конфліктів між собою у відносинах у суспільстві, а також в подоланні наслідків цих конфліктів;

- соціальні працівники мають надавати якомога найкращу допомогу, пораду будь-кому, хто її потребує, не маючи несправедливих упереджень щодо статі, віку, непрацездатності, расової належності, соціального класу, походження, релігії, мови, політичних переконань;

- соціальні працівники поважають права людей та груп [4].

Отже, враховуючи особливості професійної діяльності соціальних працівників, що ґрунтуються на взаємодії у інклюзивному середовищі, варто відмітити особливу вагу толерантності в якій інтегруються усі види ціннісних настанов та орієнтацій особистості.

Необхідно також формування умінь і навичок толерантної взаємодії з іншими, і формування толерантності як однієї з найважливіших цінностей у власній системі цінностей особистості через розвиток потреб та здібностей до вибору, і на цій основі, мотивів толерантної поведінки і установки на толерантність. Остання виступає:

- підготовкою індивіда на готовність до рівноправного діалогу з іншою людиною;

- критичним сприйняттям явищ навколишньої дійсності;

- цілісним сприйняттям „іншого” з усвідомленням і прийняттям його відмінних характеристик, як проявів його індивідуальності і неповторності;

- готовністю до компромісу і готовністю частково поступитися власними інтересами для подолання і запобігання конфлікту в ситуаціях зіткнення двох індивідів, що відрізняються один від одного за своїм статусом (статевим, віковим, професійним).

Розкриваючи другу групу особливостей пов'язаних із специфікою підготовки майбутніх соціальних працівників в умовах інклюзивного середовища зауважимо, що 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.

Ми погоджуємося із думкою Т. Бондар, що інклюзивне середовище – це сукупність умов, що забезпечують рівний доступ особам з особливими потребами до якісної інклюзивної освіти в інклюзивному навчальному закладі незалежно від їх психофізичного розвитку, стану здоров'я, віку, статі, соціально-економічного статусу, раси, місця проживання і виховання, та як сукупність учасників навчально-виховного процесу пов'язаних спільністю умов у яких відбувається їхня діяльність [5].

Завдання інклюзивного середовища – не лише „забезпечення високоякісної освіти для усіх дітей, а й сприяння усуненню дискримінаційних установок і настроїв, створення сприятливої атмосфери у громадах та розвиток інклюзивного суспільства, зміна перспектив соціального облаштування” [6, с. 41].

Отже, інклюзивне середовище орієнтоване на розвиток особистості та відповідність запитам соціального оточення і може існувати за наявності низки ознак:

- спланований та організований фізичний простір, у якому можна безпечно пересуватися під час групових та індивідуальних занять;
- сприятливий соціальний та емоційний клімат;
- створення умов для спільної роботи та надання допомоги один одному в досягненні позитивного результату.

Важливо розуміти, що професійна підготовка в інклюзивному середовищі дозволяє в незалежності від фізичних, психічних, інтелектуальних та інших особливостей усіх суб'єктів навчання включати в загальну систему професійної освіти. Ці можливості дозволяють здійснити принцип соціальної адаптації в навчанні та потребують від нього застосування ефективних умінь та навичок, котрі пропонуються інклюзивними принципами в навчально-виховному процесі. До них відносяться такі вміння та навички, як [7, с. 72]:

- розуміння цінності людини незалежно від її здібностей та досягнень;
- усвідомлення того, що кожна людина здатна відчувати та мислити;
- розуміння що кожна людина має право на спілкування та бути почутою;
- здійснення навчально-виховного процесу лише у рамках реальних можливостей;
- обов'язкова організація підтримки та дружби в академічній групі.

Не дивлячись на спірність думок „за” і „проти” спільного навчання, яке сьогодні обговорюється фахівцями, окреслимо ряд переваг для молоді з особливими потребами:

- завдяки цілеспрямованому спілкуванню з однолітками поліпшується когнітивний, моторний соціальний та емоційний розвиток;
- оволодіння новими вміннями та навичками відбувається функціонально;
- навчання здійснюється з орієнтацією на сильні риси, здібності та інтереси студентів;
- здорові студенти відіграють роль моделей для наслідування;
- студенти мають можливості налагоджувати дружні стосунки зі здоровими студентами, брати активну участь в громадському житті, проходити соціальну адаптацію.

Майбутні фахівці повинні усвідомлювати, і розуміти у своїй професійній діяльності, що успішність осіб з особливими потребами залежить не лише від їх розумових здібностей та здатності пристосовуватися до інклюзивного середовища, але й від пристосованості навчального закладу до потреб людей з особливими потребами та підготовки педагогічного колективу до роботи в інклюзивному середовищі.

А ключем до професійного становлення майбутнього соціального працівника є постійне відпрацювання необхідних навиків у інклюзивному середовищі ще у процесі отримання фахової освіти.

Отже, інклюзивне середовище, яке заздалегідь передбачає непрості взаємовідносини є прямим способом залучення студентів до соціальних цінностей. Відбувається засвоєння знань, символів, цінностей, норм поведінки, звичаїв і традицій своєї соціальної групи. Адже освіта сьогодні не може бути лише сферою підготовки кваліфікованих фахівців, вона виступає основним засобом формування того, хто навчається.

Третьою особливістю виступає професійна компетентність майбутнього соціального працівника в інклюзивному середовищі. Професія соціального працівника спрямована на соціальну сферу, тому необхідною умовою для вибору цієї професії є соціальна спрямованість особистості, наявність відповідних соціальних якостей: гуманізму, доброзичливості, справедливості, відповідальності, терпеливості, врівноваженості, готовності стати на захист клієнта, прийти на допомогу, підтримати. Основою професійної діяльності соціального працівника є компетентність та професіоналізм. Основою компетентності і професіоналізму є вимоги професії до фахівця: необхідний рівень загальноосвітніх знань, вимоги до схильностей та інтересів, психофізіологічні вимоги, вимоги до інтелекту та емоційно-вольової сфери, до морально-ділових якостей.

Під професійною компетентністю розуміють особистісні можливості фахівця, які дозволяють йому самостійно й ефективно реалізувати досвідні надбання стосовно професійної діяльності. Бути компетентним – означає уміти мобілізувати у певній ситуації набуті знання і досвід. Компетентність не може бути ізольованою від конкретних умов її реалізації. Вона органічно пов'язує одночасну мобілізацію знань, умінь і способів поведінки, спрямованих на умови конкретної діяльності [8; 9].

Підготовка майбутніх соціальних працівників в інклюзивному середовищі зумовлює особливі вимоги до професійної і особистісної підготовки, які, крім базового рівня знань, повинні мати уявлення і розуміння суті інклюзивного навчання, володіти знаннями про психологічні закономірності і ознаки особистісного розвитку осіб з особливими потребами.

Актуальним для нашого дослідження є поняття „інклюзивна компетентність”, яку розглядають як складову більш широкого поняття професійної компетентності і виділяють в її структурі такі змістовні ключові функціональні компетентності, як усвідомлену, закріплену суб'єктивним досвідом, систему знань, умінь і навичок, що використовуються в процесі діяльності для вирішення різних професійних завдань.

На нашу думку, володіння інклюзивною компетенцією дасть можливість майбутнім соціальним працівникам мати чітке уявлення про особливості захворювання дитини з особливими потребами, специфіку перебігу хвороби, застосування спеціальних прийомів та методів налагодження взаємовідносин, комунікації, досягнення максимальних результатів у розвитку і навчанні дитини, а також продуктивної співпраці з колегами навчального закладу. Діяльність соціального працівника – це зона довіри між людьми, шлях до взаєморозуміння, спілкування. Соціальний працівник повинен володіти навичками впливу не тільки на самого клієнта, а й на його оточення, групове спілкування, ситуацію в соціумі. Обов'язкові якості: психологічна грамотність, делікатність. Людина, яка обрала цю професію, повинна бути гуманістом, володіти комунікативними та організаторськими здібностями, високою духовною, загальною культурою, почуттям такту; бути обізнаним у сучасних проблемах інклюзії; вміти аналізувати соціальні явища, процеси, бачити своє місце і роль у суспільному житті, мати чіткі ідеологічні та моральні принципи.

Перш за все, майбутній соціальний працівник повинен знати: законодавство України, нормативно-правові акти, методичні та інші розпорядчі документи та матеріали, які регламентують організацію соціальної роботи; організацію соціально-медичної роботи; організацію юридичної допомоги. У своїй діяльності соціальний працівник має вміти правильно вести документацію: складати плани роботи; заповнювати журнали обліку, реєстрації, ведення соціально-педагогічної діяльності; готувати звіти; складати соціальні паспорти; а також вміти правильно складати інші ділові папери: заяву, ділові листи, прохання тощо.

Безперечним є той факт, що соціальний працівник має і справляти добре враження як зовнішнім виглядом, так і створенням умов для поліпшення самопочуття інших людей завдяки своїм особистісним рисам і професійним якостям. Створення доброзичливої атмосфери, вибір правильного способу дій і спілкування дозволить соціальному працівнику налагоджувати добрі стосунки з дітьми. Особливо необхідно вміти встановлювати контакт та ефективну взаємодію з проблемними дітьми, які потребують соціального супроводу та підтримки. Від цього і залежить ефективність діяльності соціального працівника: він повинен не просто уміти спілкуватися, а й за допомогою різноманітних засобів комунікацій вирішувати нагальні потреби дитини.

Варто підкреслити, що саме за допомогою діалогічного спілкування можливе встановлення особливого морально-психологічного клімату, який характеризується відкритістю, доброзичливістю, взаємною довірою.

Реалізація діалогічних форм спілкування має важливе значення для соціально-педагогічної діяльності майбутнього соціального працівника, оскільки сприяє формуванню практичних умінь особистісно-орієнтованого підходу до клієнтів. Саме така форма взаємодії, як діалог, допомагає подолати труднощі, усунути „бар'єри” спілкування та запобігти конфліктним ситуаціям.

Велике значення для успішної професіоналізації має спрямованість фахівця соціальної роботи, яка складається із системи цінностей та мотивації його діяльності. Вона обумовлює професійну придатність до практичної соціальної роботи. Виконуючи різні професійні ролі та функції, фахівець виробляє особливий стиль поведінки, систему власної унікальної діяльності з надання соціальної допомоги й підтримки клієнта.

Стиль поведінки, професійна компетентність фахівця із соціальної роботи обумовлені сукупністю його професійних знань, умінь, навичок; комплексом психологічних особливостей та професійно важливих якостей та здібностей. Здатність досягати найвищих успіхів в професійній діяльності багато в чому залежить від самооціночних здібностей (самоконтроль, самовдосконалення, самоосвіта).

Фахівець повинен бути психологічно готовим до діяльності в соціальній сфері, мати сформоване професійне мислення, вміти самостійно аналізувати конкретну ситуацію, оцінювати можливі наслідки та брати відповідальність за обрані рішення, які часто пов'язані з життям людини.

Ще одним із сучасних бачень щодо професійності соціального працівника є розуміння універсального дизайну та забезпечення умов перебування і навчання дітей з особливими потребами у навчальних закладах. Універсальний дизайн – це стратегія, економічно ефективний підхід, який спрямований на те, щоб проектування та компоненти середовища, виробів, комунікацій, інформаційних технологій чи послуг були однаково доступні та зрозумілі всім [10, с. 82].

Безперешкодний доступ осіб з особливими потребами до навчальних об'єктів – це коли людина з особливими потребами в змозі самостійно або з мінімальною сторонньою допомогою здійснити переміщення до необхідного об'єкта, вхід всередину і вільне пересування всередині нього. При цьому людина з особливими потребами повинна мати можливість використовувати дані об'єкти та окремі приміщення всередині них відповідно до їх функціонального призначення. Можливості використання



людиною з особливими потребами об'єкта та його частин не повинні відрізнятися від можливостей використання цього об'єкта людьми, які не мають інвалідності.

Зауважимо, що сьогодні майже кожен навчальний заклад в Україні потребує застосування елементів універсального дизайну, реконструкцію та адаптацію до осіб з особливими потребами.

Звичайно виявлення непристосованості навчальних приміщень для людей з особливими потребами та вирішення проблем фізичної доступності до закладів освіти не є головним завданням для соціального працівника, але саме у його компетенції, на нашу думку, вирішувати подібні проблеми, які можуть розпочинатися з рекомендацій чи пропозицій.

Варто відмітити і такий факт, що підготовка соціального працівника неможлива без застосування інформаційних технологій, які сьогодні стали невід'ємною частиною життя кожного члена соціуму. Осягнення сучасними інформаційними технологіями стає одним із головних компонентів професійної підготовки кожного спеціаліста. Сучасний соціальний працівник зобов'язаний володіти основами необхідних знань з інформаційних технологій, бути мобільним та накопичувати особистий досвід застосовуючи комп'ютерну техніку і комунікативні технології у повсякденній професійній діяльності.

Отже, на основі вивчення й аналізу наукових та практико-орієнтованих джерел ми теоретично обґрунтували особливості підготовки майбутніх соціальних працівників до толерантної взаємодії в умовах інклюзивного середовища. Наступним етапом дослідження буде діагностика сформованості толерантності у майбутніх фахівців соціальної сфери.

#### **Список використаних джерел:**

1. Формирование современных навыков межкультурного взаимодействия в Ставропольском крае / Иванова С. Ю. [и др.]; предисл. доктора социологических наук, проф. В. А. Шаповалова. – Ставрополь, 2002. – С. 31.
2. Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Кремень. – Київ: Юрінком Інтер, 2008. – С. 87.
3. Рожков М. И., Байбородова Л. В., Ковальчук М. А. Воспитание толерантности у школьников: учебно-методическое пособие. – Ярославль: „Академия развития“, 2003. – 192 с.
4. Етичний кодекс соціального працівника. – URL: <https://studfiles.net/preview/3741744/page:17/>.
5. Бондар Т. І. Створення інклюзивного освітнього середовища в системі вищої освіти України. Електронний ресурс. – URL: [http://seanewdim.com/uploads/3/2/1/3/3213611/bondar\\_t.i.\\_developing\\_the\\_inclusive\\_setting\\_in\\_higher\\_education\\_institutions\\_in\\_ukraine.pdf](http://seanewdim.com/uploads/3/2/1/3/3213611/bondar_t.i._developing_the_inclusive_setting_in_higher_education_institutions_in_ukraine.pdf)
6. Колупаєва А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія / Л. Колупаєва. – Київ: „Самміт-Книга“, 2009. – 272 с.
7. Сластенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию: учебник. – Москва: Издат. Центр „Академия“, 2013. – 192 с.
8. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: навч. посіб. 3-є вид., доп. – К.: БАТ „КДНК“, 2001. – 608 с.
9. Максимюк С. П. Педагогіка: навчальний посібник. – Київ: Кондор, 2005. – 667 с.
10. Інвалідність та суспільство: навчальний посібник / Л. Байда, О. Красюкова-Енс, С. Буров, В. Азін [та ін.]; за заг. ред.: Л. Байда, О. Красюкова-Енс. – Київ, 2011. – 188 с.

*Рецензент – д.пед.н., професор, директор  
Хмельницького інституту соціальних технологій  
Університету „Україна” М. Є. Чайковський*

## **ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ РУХОВОГО АНАЛІЗАТОРА У РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СФЕРИ ТА ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ ПРИ ЦЕРЕБРАЛЬНОМУ ПАРАЛІЧІ**

**Л. С. КРАВЧУК**

В Україні частота ДЦП складає 2,4-2,5 випадків, а в різних регіонах країни коливається від 2,3 до 4,5 на 1000 дитячого населення. В даний час в Україні більше 30 тисяч хворих потребують тривалої реабілітації.

У сучасній клініко-психолого-педагогічній літературі дитячі церебральні паралічі (ДЦП) розглядають як медико-біологічну проблему, в якій більше питань, ніж відповідей, і навіть у міру поглиблення наших знань в цій сфері питань не стає менше. Відомо п'ять основних груп причин всіх хвороб: біологічні, фізичні, хімічні, механічні, соціально-психологічні. Перші чотири з них можуть призводити до виникнення ДЦП. Це захворювання виникає у відповідь на різного роду ушкодження нервової системи (НС) в пре- і перинатальному періодах. Ураження НС на ранніх етапах онтогенезу в подальшому виявляється хронічною інвалідизацією дитини, внаслідок порушення здатності виконувати активні довільні рухи і зберігати вертикальну позу тіла.

ДЦП – це збірний термін, що об'єднує групу непрогресуючих станів, розладів рухів (паралічі, гіперкінези, атаксія), які можуть поєднуватися із порушеннями психіки, мови, чутливих систем, епілептичними випадками. Характеристика рухових порушень при ДЦП представлена у цілій низці досліджень зарубіжних та вітчизняних авторів – це В. Казявкін, М. Бабадегин, С. Ткаченко, О. Качмар, Т. Марцилковська, Б. Бобат. Поняття „порушення функцій опорно-рухового апарату” носить збірний характер і містить у собі рухорозлади, різні за походженням та проявами. За ступенем тяжкості порушень рухових функцій і за ступенем сформованості рухових навичок діти діляться на три групи:

- діти з важкими порушеннями: у деяких з них не сформовано пряме стояння й хода, хапання й утримання предметів, навички самообслуговування; інші пересуваються за допомогою ортопедичних пристосувань і навичками самообслуговування володіють частково;

- діти із середнім ступенем виразності рухових порушень (найбільш численна група): більша частина дітей може самостійно пересуватися на обмежену відстань, вони володіють навичками самообслуговування, які однак, недостатньо автоматизовані;

- діти з легкими руховими порушеннями: вони ходять самостійно, упевнено себе почувають й у приміщенні, і на вулиці; навички самообслуговування сформовані, але разом з тим можуть спостерігатися патологічні пози, порушення ходи, насильницькі рухи й ін.

Рухові функції людини регулюються багатьма рівнями нервової системи: корою великого мозку, підкірковими вузлами, мозковим стовбуром, мозочком, спинним мозком.

Всі рухи розділені на довільні (цілеспрямовані) і мимовільні (автоматизовані). Довільні рухи інтегруються пірамідною системою, мимовільні – екстрапірамідною системою й мозочком. За допомогою пірамідної системи виробляються індивідуальні соціально-побутові й професійні рухові навички.

Пірамідна система відіграє особливу роль у забезпеченні найбільш „людських” рухових функцій, таких, як прямоходіння, тонкі рухи пальців рук, мовний акт. Екстрапірамідна система регулює мимовільні рухи, а мозочок – рівновагу тіла, координацію рухів і м'язовий тонус. У рухову зону кори постійно надходять сигнали від шкірно-м'язового, зорового, слухового й вестибулярного аналізаторів, що необхідно для створення просторової матриці руху.

Погоджена діяльність всіх цих систем робить кожен рух людини розмірним, плавним, точним, підтримує нормальну моторну активність. ДЦП – це група рухових порушень, що виникають при ураженні рухових систем головного мозку й проявляються в недостатньому або відсутньому контролі з боку ЦНС за функціонуванням м'язів.

При ДЦП різко порушена взаємодія між руховими й сенсорними системами, між ланками самої рухової системи, між системами регуляції довільних і мимовільних рухів. ДЦП характеризується порушенням вищих коркових функцій, ознаками ураження пірамідних шляхів і підкіркових (базальних) ядер. У становленні функцій нервової системи при нормальному розвитку мозку спостерігається послідовність і постійність. У здорової дитини послідовність дозрівання мозкових систем, керуючих рухом, визначає етапність у розвитку рухів, коли на зміну одним елементарним руховим формам приходять інші, більш складні. Наприклад, для розвитку функції сидіння дитина повинна навчитися

втримувати голову, уміти випрямляти спину, зберігати рівновагу й утримувати позу. У дитини із ДЦП послідовність і темп дозрівання рухових функцій порушені.

Специфіка рухового розвитку дитини із ДЦП складається насамперед у примітивних вроджених рефлексорних форм рухової активності, не характерних для даного віку дитини. При нормальному розвитку ці рефлекси проявляються в перші місяці життя. У нормі до 3 місяців вони вже практично не проявляються, їх своєчасне згасання створює сприятливу основу для розвитку мимовільних рухів. Наприклад, хватальний рефлекс спричиняється дотиком до долоні, приводить до реакції схоплювання. Рефлекс відштовхування (повзання) спричиняється дотиком до підшав ніг, що тягне реакцію відштовхування. Рухи, властиві цим рефлексам, надалі згасають. Хватальні рухи й перцептивна поведінка розвиваються не на основі рефлексу. Хватальний рефлекс згасає раніше, ніж починає складатися хапання як довільний руховий акт. Рефлекс повзання також не є вихідним для розвитку самостійного пересування. Справжнє повзання починається не з відштовхування ногами, а з рухів рук: дитина тягнеться до предмета, що зацікавив її, „переступає” руками й просувається вперед. Довільне хапання й повзання починають формуватися не в період новонародженості, а значно пізніше – при взаємодії дитини з дорослим. Збереження цих рефлексів істотно гальмує формування довільної моторики. Прояв цих і подібних цим рефлексів у другому півріччі першого року життя є симптомом ризику ураження рухових зон кори головного мозку. У дітей із ДЦП вроджені безумовні рефлекси не згасають, дія патологічних рефлексів на першому році життя звичайно підсилюється і у подальші роки залишається стійкою, що ускладнює і затримує формування довільних рухових актів.

Звідси друга специфічна особливість – затримка формування основних моторних функцій. Для дітей із ДЦП характерне сильне відставання у розвитку рухових функцій. Наприклад, здорова дитина до 3 місяців уже впевнено тримає голову у вертикальному положенні. Діти із ДЦП опановують цю функцію набагато пізніше – в середньому у 3-5 років. Істотно затримується становлення таких рухових актів, як повороти зі спини на бік, зі спини на живіт, з живота на спину.

Поза сидіння в нормі формується до 7-9 місяців. У дітей із ДЦП таке положення тіла опановується приблизно у 2-3 роки. Повзання, як досить складний моторний акт, що вимагає координації рухів рук і ніг, формується у дітей із ДЦП також зі значним запізненням.

Прямостояння у здорових дітей розвивається до 9-10 місяців. Багато хто з дітей із ДЦП опановують вертикальне статичне положення лише в дошкільному-шкільному віці. З особливою складністю ця функція формується у дітей з атонічно-астатичною формою ДЦП. Ходьба – це не тільки новий етап у моторному розвитку, але й розширення пізнавальних об'єктів. У нормі ходьба як руховий акт починає формуватися з 1 року.

Лише половина дошкільників з ДЦП опановує ходьбу до 4 років. Інші діти опановують її в наступні роки життя або не опановують зовсім. Ще більш відстроченим у часі від вікових нормативів виявляється формування складних моторних актів, тонких і диференційованих рухів, які необхідні для самообслуговування, здійснення предметно-ігрової, образотворчої, навчальної й трудової діяльності.

Іноді створюється видимість збільшення захворювання з віком. Однак ДЦП є непрогресуючим неврологічним захворюванням. Ілюзія поточного патологічного процесу виникає у зв'язку із все більшою невідповідністю між руховими можливостями дитини і зростаючими вимогами, пропонованими для зростаючого організму.

Виділення системи сегментів реабілітаційного простору проведено вченими Інституту корекційної педагогіки та психології НДУ ім. М.П. Драгоманова на основі ґрунтовного дослідження феномену реабілітації в Україні, проведеного протягом останніх десяти років. Визначення означених вище сегментів обумовлено методологічними основами спеціальної педагогіки В. Бондар, І. Єременко, В. Лебединський, М. Певзнер, В. Синьов, Н. Стадненко, В. Тарасун В. Турчинська, М. Шеремет. А. Шевцов проводить роботу у формі курсів удосконалення працівників соціально-реабілітаційних центрів, які запрошуються з усієї України [5, 6].

На нашу думку повинно бути модним і престижним допомагати тим, хто потребує спеціальної освіти та виховання, їм близьким та рідним, цікавиться як відбувається відновлення втрачених функцій мозку, працювати над винаходами, шукати нові шляхи компенсації та корекції основного інтелектуального, сенсорного, фізичного, афективного, мовленнєвого порушення [6].

Дослідження проведено в Хмельницькому інституті соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”.

Завершальним етапом навчальної діяльності студентів з інвалідністю є система спеціальної та професійної освіти для людей з вадами здоров'я. У Хмельницькому регіоні у 1999 році створено потужний вищий навчальний заклад для осіб з функціональними порушеннями та обмеженнями життєдіяльності. Навчання в Хмельницькому інституті соціальних технологій носить інтегрований, корекційно-відновлювальний характер і спрямоване на подолання відхилень у фізичному розвитку, пізнавальній діяльності, професійному зростанні.

Корекційно-педагогічна робота навчальної діяльності носить наскрізний характер, тому що реабілітація дітей з інвалідністю починається у сім'ї, дошкільних навчальних закладах а завершальним

етапом є здобуття професійної освіти. Наскрізний аналіз індивідуальних програм реабілітації дітей а теперішніх студентів дав зробити висновки про те, що при визначенні специфіки корекційно-педагогічного процесу враховується не тільки характер дефекту, але і вік студента його психофізіологічні особливості. Відомо, що ранній початок корекційної роботи дозволяє досягнути відчутних позитивних результатів, так як функціональні системи мозку знаходяться в стадії формування. В зв'язку з цим існує можливість оптимальної компенсації порушення за рахунок активізації збережених ланок і формування обхідних шляхів [5]. Аналіз медико-психолого-педагогічної роботи в спеціальних дошкільних закладах для дітей з ДЦП (спеціалізованої ЗОШ №8 м. Хмельницького) здійснюється за такими напрямками:

- стимуляція рухової активності;
- розвиток функціональних можливостей кистей рук;
- формування навичок самообслуговування;
- формування конструктивних і зображувальних навичок;
- розвиток мовлення і корекція мовленнєвих розладів;
- розвиток пізнавальної діяльності;
- формування гри.

Необхідно зазначити, що особлива увага приділяється формуванню рухових умінь і навичок, а також навичок самообслуговування, так як здатність до самостійного пересування і самообслуговування визначає можливість подальшого перебування дошкільника в школі. Робота обов'язково включає розвиток маніпулятивної діяльності кисті рук. При цьому використовується поетапне формування, яке починається з простих рухів, що призводить до поступового оволодіння більш складними діями. Подальше їхнє відпрацювання і закріплення здійснюється в процесі ігрової діяльності, занять з фізичного виховання, при виконанні режимних моментів.

Необхідною умовою виконання будь-якого завдання є включення в процес роботи ураженої частини тіла [5]. Важливим при цьому є залучення батьків, які відпрацьовують і закріплюють набуті навички в домашніх умовах. Це забезпечує необхідну ефективність і прискорює процес формування та корекції.

Враховуючи специфіку розвитку пізнавальної діяльності дітей з ДЦП, корекційно-розвивальна робота здійснюється за такими напрямками: ознайомлення з навколишнім світом, розвиток просторових і часових уявлень, ігрової діяльності, пам'яті, уваги, мислення, розвиток сенсорних функцій. В зв'язку з тим, що у дошкільному віці основним видом діяльності є гра, їй приділяється велика увага. В процесі гри тренують і закріплюють набуті уміння і навички. Навчання гри проводиться з усіма дошкільниками, незалежно від ступеня дефекту, в вигляді фронтальних і підгрупових занять. В залежності від психофізичного рівня сформованості визначається зміст гри, її тематика і форми проведення.

Значну увагу в комплексі реабілітаційних заходів приділяють лікувальній фізкультурі і масажу, які є обов'язковими методами корекційно-відновлювального впливу [1, 3, 4]. Відповідно стану дитини і клініки дефекту призначаються різні види масажу. Під час занять лікувальною гімнастикою нормалізуються біохімічні процеси в нервово-м'язовому апараті, збільшується рухливість суглобів, нормалізується м'язовий тонус, покращується координація, збільшується об'єм рухів [3].

Одним із ключових чинників, який значною мірою визначає ефективність корекційно-реабілітаційного процесу є підтримка сім'ї [2]. Соціологічні дослідження сімей, в яких виховуються діти з порушеннями опорно-рухового апарату показують, що батьки залишаються один на один зі своїми проблемами, вони не знають про права своєї дитини, про роль дошкільного виховання, про ефективність та напрями консультативної, діагностичної, психолого-педагогічної допомоги [1]. В зв'язку з цим, система спеціального навчання і виховання передбачає роботу з сім'єю. Важливим завданням являється визначення ролі сім'ї в вихованні і навчанні за умови наявної патології, проводиться робота з формування оптимістичних установок у батьків по відношенню до своєї дитини. Здійснюється психологічна підготовка до співробітництва з педагогами, психологом, лікарями та іншими спеціалістами. З батьками проводяться збори, індивідуальні і групові бесіди, співбесіди, семінари, психолого-педагогічні консультації.

Корекційно-педагогічний процес у навчальному закладі побудований з урахуванням специфіки дефекту і пов'язаних з ним особливостей розвитку підлітків. При усій різноманітності вроджених і рано набутих порушень опорно-рухового апарату спостерігається подібність проблем. Це відхилення в розвитку сенсомоторних функцій, що пов'язано як з органічними ураженнями нервової системи, так і з обмеженими можливостями пізнання оточуючого світу, внаслідок моторної недостатності. Це патологія розвитку мовлення, яка має органічну природу і загострюється дефіцитом спілкування. Це емоційна лабільність, що супроводжує хронічні захворювання, психологічна пасивність, що виникає внаслідок гіперопіки в сім'ї.

Таким чином, підсумовуючи особливості корекційно-педагогічного супроводу навчальної діяльності студентів з ДЦП, можна зробити висновок, що система роботи здійснюється за такими загальними принципами: компенсації, що передбачає проведення роботи відповідними спеціалістами;

взаємозв'язок кожного спеціаліста з урахуванням напрямку діяльності інших працівників; поєднання індивідуального підходу з груповими формами роботи; щоденного обліку психофізичного стану підлітка при визначенні об'єму і характеру знань; пріоритетного формування якостей особистості, необхідних для успішної соціалізації та професійної реалізації особистості[6].

Корекційно-розвивальна робота з підлітками ДЦП – процес тривалий і багатогранний, але за умови правильного навчання і виховання в дитинстві, багато осіб, незважаючи на тяжкі вади, живуть активним, незалежним життям, навчаються в ВНЗ, професійно адаптуються. З урахуванням тенденцій розвитку освітньої інтегрованої системи всезростаючу роль відіграють процеси створення умов для інтегрованого навчання. Здобуття професійної освіти випускників з інвалідністю нашого закладу дає право зробити висновок, про високий рівень ефективності соціальної адаптації та інтеграції у суспільство на ринку праці.

#### Список використаних джерел:

1. Гусейнова А. А. Основные направления медико-психолого-педагогической помощи дошкольникам с тяжелыми двигательными нарушениями в условиях реабилитационного центра // Коррекционная педагогика. – №1. – 2004. – С. 21-27.
2. Даніелс Е., Стаффорд К. Залучення дітей з особливими потребами до системи загальноосвітніх класів. – Львів: Надія, 2000. – 256 с.
3. Кулеш Н. С. Современный подход к восстановительному лечению детского церебрального паралича // Коррекционная педагогика. – №1. – 2004. – С. 6-11.
4. Николаенко В. И. Организация и содержание обучения и воспитания детей с тяжелыми двигательными нарушениями в условиях специальной школы-интерната // Коррекционная педагогика. – №1. – 2004. – С. 11-21.
5. Синьов В.М., Коберник Г. М. Основы дефектологии: навч. посібник. – Київ: Вища шк., 1994. – 143 с.
6. Шевцов А. Г. Освітні основи реабілітології: монографія. Київ: „МП Леся”, 2009. – 483 с.
7. Шипицина Л. М., Мамайчук И. И. Детский церебральный паралич. – Санкт-Петербург: Дидактика Плюс, 2001. – 272 с.
8. Шульженко Д. І. Корекційні аспекти роботи психопедагога в реабілітаційному просторі України. – URL: [http://shodinki.at.ua/publ/materiali\\_dshulzhenko/2-1-0-32](http://shodinki.at.ua/publ/materiali_dshulzhenko/2-1-0-32).

## РОБОТИЗОВАНІ ПРИСТРОЇ „ЛОКОМАТ” І „ДЖЕО” У РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ ЗІ СПАСТИЧНИМИ ФОРМАМИ ДИТЯЧОГО ЦЕРЕБРАЛЬНОГО ПАРАЛІЧУ

А. Л. КУЛИК

Дитячий церебральний параліч (ДЦП) є узагальнюючим терміном для групи захворювань, які проявляються в першу чергу порушеннями рухів, рівноваги та положення тіла. Для всіх пацієнтів з церебральними паралічами є однаково важкими складнощі контролю над власними рухами та координування роботи м'язів. Клінічні прояви при ДЦП можуть коливатись від незначних симптомів до виражених порушень. Важкість захворювання пов'язана з характером, ступенем і локалізацією пошкодження структур мозку [4, с. 23].

В Україні захворюваність людей церебральним паралічем з кожним роком зростає і протягом останніх 7 років кількість осіб з даною патологією збільшилася приблизно на 10%. За статистичними даними Міністерства охорони здоров'я України частота захворювання на ДЦП коливається в межах 1,7-2,4 випадків на 1000 новонароджених. На сьогоднішній час в Україні налічується близько 20000 дітей, що страждають на ДЦП [4, с. 17].

Проблеми реабілітації хворих з ДЦП обумовлена гострою необхідністю полегшення життя дітей, досягнення ними високих результатів реабілітації та отримання максимальних компенсаторних можливостей для подальшого покращення життя, їх пристосування до навколишнього середовища, а також покращення рівня самообслуговування [1, с. 59].

**Метою дослідження** було дослідити ефективність застосування роботизованої механотерапії у поєднанні з вдосконаленою та комплексною програмою фізичної реабілітації при дитячому церебральному паралічі зі спастичними формами.

У роботі було досліджено ефективність роботизованих пристроїв Lokomat Pro Pediatric та Rehatechnology G-EO system. Lokomat є сучасним технічним медичним пристроєм, призначеним для інтенсивної функціональної терапії опорно-рухового апарату. Lokomat є електропровідним, керований комп'ютером роботизований ортез, який використовується в процесі тренування на біговій доріжці. Lokomat підтримує тіло в процесі ходи, направляє його ноги, виходячи з шаблонів установки ходи, а також забезпечує можливість часткової розвантаженості ваги пацієнта. Пристрій значно покращує процес навчання ходи дітей з різними патологічними відхиленнями, зокрема при ДЦП [5, с. 22].

Система G-EO являє собою сучасний автоматизований реабілітаційний пристрій для відновлення функцій ходи для реабілітації пацієнтів з порушенням нижніх кінцівок за допомогою локомоторної терапії дітей та дорослих з ДЦП. Система відновлення функцій ходи G-EO складається з рухомих механізмів з електричним приводом (дві рухомі опори для ніг), підтримуючі конструкції, включаючи страхувальні ремні для особи, панель управління та блок управління із використанням ПК. Система G-EO переміщує ноги дитини відповідно до встановленої схеми, яка передбачена програмним забезпеченням. Ножні механізми передають ходу на підлозі, піднімання та опускання сходами [5, с. 79].

Об'єктом дослідження було 20 дітей у віковій категорії від 3-ох до 14-ти років, які мали діагноз ДЦП, спастична диплегія. Ступінь порушення інтелектуального розвитку оцінювався як легкий або середній, діти були контактні і могли виконувати завдання інструктора. Реабілітація проходила на базі Вінницького Центру соціальної реабілітації для дітей-інвалідів „Промінь”.

Для проведення формувального експерименту було відібрано 20 дітей. З учасників було сформовано основну групу (ОГ) у кількості 12 осіб, які пройшли два курси реабілітації два тижні кожен, з перервою у 45-60 днів. Під час якої займалися за рекомендованою комплексною програмою фізичної реабілітації та відвідували заняття на пристроях G-EO та Lokomat по 20-40 хвилин щоденно. В контрольній групі (КГ), яка нараховувала 8 осіб, комплекс процедур відновного лікування включав, стандартну медикаментозну терапію, масаж, кінезіотерапію та фізіотерапевтичні процедури.

Одним із методів оцінки була розроблена програма дослідження, згідно з якою здійснювалось анкетування, класифікації великих моторних функцій при церебральних паралічах (GMFCS), тестування за Шкалою Ашфорта (Ashworth) [2, с. 83].

Для оцінки та аналізу ефективності лікування, була використана шкала Ashworth призначена для оцінки величини м'язового тону, де за 1 бал береться нормотонія, а за 5 балів береться максимальний рівень спастичності, при якому пасивні рухи в суглобі неможливі. Оцінка спастичності вироблялася в наступних м'язових групах: розгиначі-згиначі стегна, розгиначі-згиначі гомілки, розгиначі- згиначі м'язів стегна; розгиначі-згиначі плеча, розгиначі-згиначі передпліччя [3, с. 42].

За шкалою GMFCS було визначено глобальну оцінку моторних функцій, яка складається з 88 стандартних рухових тестів, зведених в 5 підгруп у порядку ускладнення рухового завдання. Оцінка виконання кожного тесту градується від 0 до 3:0 – відсутність ініціативи виконання; 1 – наявність

ініціативи виконання; 2 – часткове виконання; 3 – повноцінне виконання. Результат розраховується в процентному співвідношенні до максимального числа балів. Залежно від цього виділялося 5 категорій важкості рухових розладів: 0-20% – 5 категорія (максимальна міра важкості); 20-40% – 4 категорія (висока міра важкості); 40-60% – 3 категорія (середня міра важкості); 60-80% – 2 категорія (нижче середнього міра важкості); 80-100% – 1 категорія (нормотонія) [3, с. 45].

Для теоретичного обґрунтування і призначення реабілітаційних заходів для дітей з дитячим церебральним паралічем на першому етапі роботи проведена оцінка результатів двох параметрів: оцінка м'язового тону за шкалою Ashworth і оцінка основних рухових функцій за шкалою GMFCS.

На другому етапі була здійснена перевірка ефективності пройденого лікування: друга серія анкетування та дослідження великих моторних функцій та оцінки величини м'язового тону (шкала Ашфорта), динаміка рухової активності та стабільності результату.

На третьому етапі проведено курс реабілітації впродовж 14 днів (10 лікувальних днів).

На заключному четвертому етапі провели порівняння проведених на першому та третьому етапах результатів, динаміку станів за весь дослідний період, формували висновки і практичні рекомендації.

Для теоретичного обґрунтування і призначення реабілітаційних заходів для дітей з дитячим церебральним паралічем на першому етапі роботи проведена оцінка результатів двох параметрів: оцінка м'язового тону за шкалою Ashworth і оцінка основних рухових функцій за шкалою GMFCS. У таблиці 1. представлені результати розподілу дітей основної групи за рівнями спастичності за шкалою Ashworth на I етапі дослідження.

Як видно з представлених результатів, у 41,6% дітей (5дітей) зафіксовано значиміше підвищення тону м'язів ніг практично протягом усього обсягу руху, пасивні рухи виконувалися легко, що відповідає за шкалою Ashworth 3-3,5 балам – права нога і 4 балам – ліва нога, в оцінці величини м'язового тону рук відмічена нормотонія. У 58,4%дітей (7 дітей) пасивні рухи виконуються з вираженим опором і спастичністю, яка запобігає пасивним рухам, аж до неможливості їх виконання, в оцінці величини м'язового тону рук зафіксовано значиміше підвищення м'язового тону, що відповідає 2 та 3 балам (права і ліва руки).

Таблиця 1.

**Рівень спастичності за шкалою Ashworth (бали) до проведення реабілітаційних заходів ( $M \pm m$ ) у основній групі**

| Діти ОГ             | Спастичність у м'язах ніг (бали) |                | Спастичність у м'язах рук (бали) |                |
|---------------------|----------------------------------|----------------|----------------------------------|----------------|
|                     | права                            | ліва           | права                            | ліва           |
| (5 дітей)<br>41,6 % | 3                                | 4              | 1                                | 1              |
| 58,4%<br>(7 дітей)  | 4                                | 5              | 2                                | 3              |
| Групове значення    | 3,5 $\pm$ 0,22                   | 4,5 $\pm$ 0,22 | 1,6 $\pm$ 0,45                   | 2,1 $\pm$ 0,55 |

У таблиці 2. показники у КГ на початку курсу ФР становили: 62,5% осіб (5 дітей) спастичність м'язів ніг отримали оцінку 4 за шкалою спастичності, рук – 1 та 2 (права, ліва). 37,5% (3 дітей) – спастичність м'язів ніг, склали оцінку 5, рук – 3 та 4 (права, ліва).

Таблиця 2.

**Рівень спастичності за шкалою Ashworth (бали) до проведення реабілітаційних заходів ( $M \pm m$ ) у контрольній групі**

| Діти КГ            | Спастичність у м'язах ніг(бали) |                | Спастичність у м'язах рук (бали) |                |
|--------------------|---------------------------------|----------------|----------------------------------|----------------|
|                    | права                           | ліва           | права                            | ліва           |
| (5 дітей)<br>62,5% | 4                               | 4              | 1                                | 2              |
| (3 дітей)<br>37,5% | 5                               | 5              | 3                                | 4              |
| Групове значення   | 4,3 $\pm$ 0,35                  | 4,3 $\pm$ 0,35 | 1,7 $\pm$ 0,45                   | 2,7 $\pm$ 0,57 |

Після проведення обстеження оцінки основних рухових функцій (ООРФ) на початку дослідження були отримані наступні результати.

Таблиця 3.

## Початкові показники основних рухових функцій в ОГ та КГ

| Показники                                  | ОГ     | КГ     |
|--------------------------------------------|--------|--------|
| Група А: лежання і перевертання            | 76,86% | 72,71% |
| Група Б: сидіння                           | 73,99% | 65,35% |
| Група В: повзання і пересування на колінах | 69,51% | 50,58% |
| Група Г: стояння                           | 43,18% | 34,35% |
| Група Д: ходьба, біг стрибки               | 40,27% | 19,8%  |
| Групове значення Шкала GMFM                | 60,81% | 48,55% |

Із результатів видно, що оцінка основних рухових функцій в групі А (лежання та перевертання) є досить високою. В ОГ цей показник становив – 76,86%±1,75%, в КГ – 72,71%±1,35%,  $p<0,05$ . Функція групи Б (сидіння) у ОГ становила 73,99%±1,55 %, а в КГ – 65,35%±1,72 %,  $p<0,05$ . Деякі функції в групі В (повзання і пересування на колінах) не були можливими до виконання, оскільки дітям не було достатньо утримувати чи виконати дані завдання на чотирьох і при високому положенні навколiшки. Про це свідчать такі показники: ОГ – 69,51%±1,84%, КГ – 50,58%±1,84%,  $p<0,05$ . Тому, можна сказати, що дитині буде важко перейти із положення на чотирьох, далі навколiшки і складно перейти у положення стоячи та утримувати це положення деякий час. У положенні стоячи деякі діти переважно переходили з допомогою опору на високі предмети. Функція стояння характеризувалась деякими труднощами виконання, порушенням рівноваги при самостійній ходьбі та неправильною постановкою стоп і порушенням розподілом ваги між кінцівками. Це проявилось у таких результатах обстеження у групі Г (стояння): ОГ – 43,18% ±1,82%, КГ – 34,35%±1,35,  $p<0,05$ . Функції групи Д – ходи, бігу та стрибків показали низький рівень, а саме в ОГ це 40,27%±1,22, а у КГ – 19,8% ±1,28,  $p<0,05$ .

Таким чином, на першому етапі обстеження у дітей з ОГ, спостерігається значиміше підвищення тону м'язів (права) практично впродовж усього обсягу руху і значне підвищення тону м'язів, при якому пасивні рухи виконуються з великим опором. Оцінка за шкалою GMFCS віднесена до третьої категорії, що відповідає середній мірі важкості рухових розладів.

У КГ, дані свідчать, про дещо вищі показники рівня спастичності та оцінка GMFCS віднесена до третьої категорії, що відповідає середній мірі важкості рухових розладів, (групово оцінка 48,55%), але майже наближена до четвертої категорії.

Згідно з вдосконаленою програмою фізичної реабілітації, після проходження першого курсу реабілітації, було проведено підсумкове обстеження пацієнтів. В ході порівняння було виявлено позитивну динаміку до покращення показників в ОГ. У таблиці 4. представлені результати оцінки м'язового тону за шкалою Ashworth після першого курсу реабілітації в ОГ та КГ.

Таблиця 4.

## Показники рівня спастичності за шкалою Ashworth (бали), після першого курсу реабілітації

| Показники                       |       | Групи    |          |
|---------------------------------|-------|----------|----------|
|                                 |       | ОГ       | КГ       |
| Спастичність у м'язах ніг(бали) | Права | 3 ±0,22  | 3,8±0,35 |
|                                 | Ліва  | 3,7±0,22 | 3,8±0,35 |
| Спастичність у м'язах рук(бали) | Права | 1,3±0,45 | 1,2±0,45 |
|                                 | Ліва  | 1,5±0,55 | 2±0,57   |

Дані, представлені в таблиці 5. відображають зміни в оцінці основних рухових функцій за шкалою GMFCS у дітей ОГ і КГ після першого курсу фізичної реабілітації. Достовірне поліпшення було зафіксоване у основній групі, в групі Г (стояння) – до 57,8±1,34 % і відповідно в групі Д (ходьба, біг, стрибки) – до 54,74±1,45 %. У групах А (лежання і перевертання), Б (сидіння), В (повзання і пересування на колінах) відмічена тенденція до поліпшення основних рухових функцій. У контрольній групі показники за всіма групами мали також тенденцію до покращення, особливо в групі Г (стояння) – 40,18±1,59, а також у групі В (повзання і пересування на колінах) – 55,76%±1,07.



**Середня оцінка основних рухових функцій,  
після першого курсу реабілітації**

| Показники                                  | ОГ          | КГ           |
|--------------------------------------------|-------------|--------------|
| Група А: лежання і перевертання            | 84,26%±1,7  | 78,9%±1,1    |
| Група Б: сидіння                           | 74,66%±1,01 | 69,75%±1,9   |
| Група В: повзання і пересування на колінах | 70,73%±1,03 | 55,76%±1,07  |
| Група Г: стояння                           | 57,8%±1,34  | 40,18%±1,59  |
| Група Д: ходьба, біг стрибки               | 54,74%±1,45 | 21,98% ±1,38 |

Перед початком другого курсу ФР у ОГ було проведено оцінку основних рухових функцій, у якій відмічалась позитивна динаміка в покращенні якості ходи, зменшення больових відчуттів, витривалості, діти набули нових навиків, які успішно закріпилися у домашніх умовах, а саме самостійна хода, підняття біля опори, тривале і стійкіше самостійне стояння. З психологічної точки зору, всі пацієнти ОГ стали впевненіші у собі, зацікавлені у руховій активності, подолали страх перед початком реабілітацій, активніше і впевненіше включаються у реабілітаційний процес.

Під час другого курсу реабілітації для ОГ були внесені деякі корективи. А саме: заняття на роботизованих пристроях G-EO або Lokomat було збільшено від 30 хв. з поступовим збільшенням до 55 хв. До занять ЛФК було додано заняття на біговій доріжці, з відпрацюванням техніки ходи (хода з високим підніманням колін, хода приставними кроками, хода назад, легкий біг). В КГ все залишили без змін.

Результати після проходження другого курсу були з високою позитивною динамікою.

*Таблиця 6.*

**Середня оцінка основних рухових функцій,  
після двох курсів реабілітації**

| Показники                                  | ОГ               |                   | КГ               |                   |
|--------------------------------------------|------------------|-------------------|------------------|-------------------|
|                                            | Після I курсу ФР | Після II курсу ФР | Після I курсу ФР | Після II курсу ФР |
| Група А: лежання і перевертання            | 84,26%±1,7       | 93,87             | 78,9%±1,1        | 84,25             |
| Група Б: сидіння                           | 74,66%±1,01      | 80,62             | 69,75%±1,9       | 72,39             |
| Група В: повзання і пересування на колінах | 70,73%±1,03      | 79,67             | 55,76%±1,07      | 59,34             |
| Група Г: стояння                           | 57,8%±1,34       | 61,37             | 40,18%±1,59      | 42,95             |
| Група Д: ходьба, біг стрибки               | 54,74%±1,45      | 60,57             | 21,98% ±1,38     | 23,08             |
| Групове значення Шкала GMFM                | 68,18%±1,3       | 75,22             | 53,31%±1,4       | 56,4              |

Після другого курсу реабілітації у ОГ показники спастичності значно покращилися у порівнянні з показниками, які були зафіксовані після першого курсу ФР, найефективніше було зниження спастики у нижніх кінцівках (права та ліва нога) з 3,5 б. до 2,8 б. та права нога і 4,5 – 3,1 бали ліва нога. Таке зниження, як зазначалось раніше, оцінюється добрим результатом, з позитивною динамікою моторних функцій. У КГ спостерігались лише поодинокі ознаки зниження спастичності м'язів нижніх кінцівок 3,6 бали та рук 1,1 – 1,9 бали (права, ліва), що мало задовільний результат, без чіткої динаміки моторних функцій.

Основним завданням реабілітації дітей з ДЦП є поетапний розвиток навичок і умінь, фізична і соціальна адаптація. Методи, які розробляються індивідуально для кожної дитини, поступово коректують рухові дефекти, покращують рухову діяльність, розвивають хворого емоційно, особистісно і соціально, виробляють навички незалежності в повсякденному житті. В результаті систематичної реабілітації у спеціальних центрах реабілітації, санаторіях, роботи в домашніх умовах, дитина може потрапити в соціум і пристосуватися до подальшого життя самостійно.

**Висновки:**

1. За нашими даними спастична диплегія характеризується підвищеним тонусом у верхніх та нижніх кінцівках і виявляється у 41,6% дітей. Оцінка величини м'язового тонусу ніг за шкалою Ashwort відповідає 3-4 балам, збільшення тонусу відбувається протягом усього обсягу руху, але пасивні рухи виконуються легко. Щодо оцінки тонусу рук у дітей зі спастичною диплегією переважає нормотонія.

2. Встановили вищу спастичність, яка відповідає 4-5 балам за шкалою Ashwort у 58,4% дітей. Оцінюючи величину м'язового тонусу ніг, можна відмітити, відповідно до вищого тонусу, пасивні рухи

виконуються з вираженим опором і спастичністю, яка запобігає пасивним рухам, аж до неможливості їх виконання. В оцінці величини м'язового тону рух, зафіксовано значне підвищення м'язового тону, що відповідає 2-3 балам. При таких порушеннях, як правило, спостерігається тетраплегія (тетрапарез), якому характерне раннє формування контрактур, деформацій хребта і суглобів. Найбільш поширені прояви тетраплегії – затримка психічного та мовленнєвого розвитку, наявність елементів псевдобульбарного синдрому, дизартрія тощо.

3. Застосування вдосконаленої програми реабілітації дозволило сформувати деякі нові рухові стереотипи, що дало можливість дітям виконувати нові рухові дії і було відображено в оцінці рухових функцій. Найбільші зміни відбулись у розвитку функцій повзання і пересування на колінах, оскільки показники зросли на 10,2%, у функції лежання і перевертання було досягнуто покращення на 9,8 %, також значно зросли показники функції стояння - на 6,4%. Високих і стабільних результатів було досягнуто у подоланні спастики, зниження якої прослідковувалося протягом усього дослідного періоду. Спастичність нижніх кінцівок знизилась з 4,5 б. до 2,8 б., а також, верхніх кінцівок з 2,1 б. до 1,1 б.

4. Результати проведеного дослідження показали, що використання роботизованих систем G-EO та Lokomat в ранній реабілітації дітей з церебральним паралічем, дозволяють розширити методи реабілітації, прискорити процес відновлення, освоїти та удосконалити навички стояння та ходьби.

5. Покращити динамічну і постуральну стабільність пацієнтів у вертикальному положенні, завдяки багатократності повторень і біологічному зворотному зв'язку, сформувати правильний стереотип ходи, ритм кроку.

6. Особливо важливо, що тренування на комплексах G-EO та Lokomat викликає у дітей потужний, позитивний психоемоціональний сплеск, мотивацію до самостійної ходи, що також впливає на результати відновлення та покращення особистого реабілітаційного потенціалу.

#### **Список використаних джерел:**

1. Воронанська Л. К., Євсютіна В. Б. Сучасні методи фізичної реабілітації дітей, хворих на дитячий церебральний параліч // Слобожанський науково-спортивний вісник. – 2009. – № 3. – С. 214-217.
2. Козьявкін В. І. Система інтенсивної нейрофізіологічної реабілітації пацієнтів із дитячим церебральним паралічем СІНР (метод проф. В.Козьявкіна). Наукові розробки. Інститут проблем медичної реабілітації. – Львів-Трускавець, 2001. – С. 115.
3. Козьявкін В. І., Качмар О. О. Методи оцінки ефективності оцінки медичної реабілітації в системі інтенсивної нейрофізичної реабілітації // Український медичний часопис. – 2003. – №3. – С. 61-66.
4. Мартинюк В. Ю., Зинченко С. М. Основы медико-социальной реабилитации детей с органическими поражениями нервной системы. – Київ: Интермед, 2005. – 416 с.
5. Попадюха Ю. А. Сучасні роботизовані комплекси, системи та пристрої у реабілітаційних технологіях: навч. посіб. – Київ: Центр учбової літератури, 2018. – 324 с.

*Рецензент – д.пед.н., професор,  
директор Вінницького соціально-економічного інституту  
Університету „Україна” Г. В. Давиденко*

## ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Л. М. ЛІХІЦЬКА

Впровадження інклюзії обумовлює перегляд і вдосконалення існуючих навчальних програм підготовки майбутніх вчителів початкових класів до діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору, що, на наш погляд, досить актуально і не може зачекати, адже система вищої школи потребує систематичного безперервного оновлення теоретичних та методичних баз.

Над цією проблемою працювали науковці В. Бондар, М. Ворон, Л. Даниленко, Е. Данілавичюте, М. Деркач, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Литовченко, Ю. Найда, Л. Савчук, Т. Сак, Є. Синьова, Н. Слободянюк, . Проблеми професійної підготовки вчителів до роботи в умовах інклюзивної освіти та формування професійної компетентності майбутніх вчителів початкових класів досліджували: О. Акімова, Я. Баранець, В. Гладуш, І. Демченко та ін.

За визначенням ЮНЕСКО інклюзивне навчання – це „процес звернення й відповіді на різноманітні потреби учнів через забезпечення їхньої участі в навчанні, культурних заходах і житті громади, та зменшення виключення в освіті та навчальному процесі”. Тобто це такий спосіб отримання освіти, коли учні або студенти з особливими освітніми потребами навчаються в загальному освітньому середовищі за місцем свого проживання, – і це є альтернативою інтернатній системі, за якою вони утримуються та навчаються окремо від інших дітей, або домашньому та індивідуальному навчанню.

Але питання інклюзії варто розглядати не тільки в аспекті створення доступного освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзивна освіта в широкому сенсі передбачає створення рівних можливостей для всіх категорій дітей в Україні.

Жоден з них не має відчувати себе іншим – і це головне завдання інклюзії [2].

Важливо, щоб із першого року навчання дітей з вадами здоров'я в загальноосвітній школі створенням їхньої освітньої траєкторії займався професійно підготовлений спеціаліст – вчитель початкових класів, від якості фахової підготовки котрого залежить сформованість високого рівня готовності до виконання функцій професійної діяльності в умовах інклюзії.

Галузевим стандартом вищої освіти (спеціальність „Початкове навчання”), зокрема, кваліфікаційною характеристикою вчителя початкових класів, визначено, що він повинен володіти знаннями, навичками, прийомами навчання всіх предметів початкового циклу та вміло використовувати їх під час виконання педагогічних, навчально-виховних і науково-методичних завдань, проводити роботу з виявлення й розвитку здібностей дітей, формувати культуру усного та писемного мовлення, розвивати необхідні навчальні вміння і навички, усі форми мислення, виховувати любов до навчальної діяльності, залучати молодших школярів до різних видів особистої та суспільно корисної діяльності [1, с. 4].

Нині особливої уваги заслуговує проблема формування професійної готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти, оскільки спектр функцій учителя значно розширюється: окрім основних (дидактичної, виховної і розвивальної), додаються просвітницька (інформування громадськості та батьків про позитиви інклюзії), діагностична (вивчення можливостей та потреб дитини), корекційна (добір і проведення психолого-педагогічних заходів щодо виправлення або послаблення недоліків психофізичного розвитку дітей, їхньої адаптації та соціалізації) та рефлексивна (розроблення критеріїв і показників для оцінювання освітніх досягнень учнів, аналізу ефективності навчально-виховного процесу і пошуку способів його коригування). Для виконання цих функцій учитель має володіти глибокими знаннями з фахових дисциплін, методики викладання предметів початкової школи, високим рівнем майстерності в галузі навчально-виховної та розвивальної роботи як зі здоровими учнями, так і з особливостями в розвитку. Тобто педагоги повинні отримати не лише загальну професійну, але й спеціальну підготовку з корекційної педагогіки та психології. Тому процес формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти набуває розширеного контексту.

Сучасний учитель початкових класів повинен мати високий рівень фахової, методичної та психологічної видів готовності. Перша з них охоплює систему знань із методології інклюзивної освіти та високий рівень корекційно-педагогічної майстерності; друга полягає у володінні вчителем загально-педагогічними та корекційно-розвивальними технологіями; третя інтегрує у собі особистісні якості педагога (емпатія, толерантність, емоційна підтримка іншої людини, рефлексія тощо).

Щоб сформувати у майбутнього вчителя початкових класів окреслені види готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, необхідно, насамперед, з'ясувати з яких компонентів складається ця інтегрована професійна якість педагога, а щоб визначити якими ж саме

додатковими фаховими знаннями, уміннями і навичками доцільно озброїти його, яку модель педагогічної системи професійної підготовки варто впровадити у ВНЗ, потрібно провести психолого-педагогічну діагностику, що потребує розроблення відповідного інструментарію [5].

Інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей. Інклюзивне навчання базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання.

Основними завданнями інклюзивного навчання є: здобуття дітьми з особливими освітніми потребами освіти відповідного рівня у середовищі здорових однолітків відповідно до Державного стандарту загальної середньої освіти; забезпечення різнобічного розвитку дітей, реалізація їх здібностей; створення освітньо-реабілітаційного середовища для задоволення освітніх потреб учнів з особливостями психофізичного розвитку; створення позитивного мікроклімату в загальноосвітньому навчальному закладі з інклюзивним навчанням, формування активного міжособистісного спілкування дітей з особливими освітніми потребами з іншими учнями; забезпечення диференційованого психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами; надання консультативної допомоги сім'ям, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, залучення батьків до розроблення індивідуальних планів та програм навчання.

Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами забезпечують працівники психологічної служби (практичні психологи, соціальні педагоги) загальноосвітніх навчальних закладів спільно з педагогічними працівниками, які здійснюють навчально-виховний процес у класах з інклюзивним навчанням.

Проведені фахівцями соціально-психологічні дослідження підтверджують переваги інклюзивної освіти, а саме: 1) програми інклюзивної освіти надають можливість дітям і учням з вадами взаємодіяти зі звичайними дітьми, спостерігати за ними, наслідувати їх, отримувати такий соціальний досвід, як і їхні здорові товариші; 2) спільне навчання стає корисним і для дітей без вад, оскільки вони з раннього віку стають чутливими та толерантними до потреб інших, вміють позитивно сприймати не схожих на них людей, у них виявляється вища соціальна відповідальність, більша впевненість у собі, що сприяє їх особистісному розвитку; 3) усі діти в системі інклюзивної освіти отримують підтримку і досвід того, що кожна людина може долати труднощі і перешкоди і, таким чином, досягати значних успіхів. Основним завданням педагогічного процесу в контексті інклюзивної освіти має стати створення особливої установки щодо „особливої дитини”, а саме: в освітньому закладі має домінувати не жаль до такої дитини, а турбота, емпатійність, чуйність і тактовна взаємодія, з одного боку, а з іншого – ставлення до неї як до рівноправного члена колективу.

Здійснення інклюзивної освіти потребує організації належного психолого-педагогічного супроводу всіх учасників освітнього процесу: дітей та дорослих – фахівців різних напрямків, батьків, адміністрації. Така робота повинна бути спрямована на створення умов, які забезпечуватимуть підвищення автономності і соціальної активності дітей, розвиток інтелектуальних процесів, формування ціннісних установок, що відповідають психічним і фізичним можливостям дитини. Базуючись на особистісному і системно-орієнтованому підході, такий супровід повинен являти собою комплексну систему всебічної, динамічної, корекційної і розвивальної допомоги у відповідності з віковими та індивідуальними потребами дітей та учнів [4].

Основні принципи організації психолого-педагогічного супроводу дітей у системі інклюзивної освіти: пріоритет інтересів і потреб дітей та учнів; неперервність супроводу; мультидисциплінарність.

Важливими завданнями у роботі психологічної служби є: 1) Підбір діагностичного інструментарію, придатного для роботи з різними категоріями дітей відповідно до наявного дефекту розвитку; 2) уточнення змісту та методів корекційної роботи з дітьми, які мають особливі потреби, з урахуванням результатів психологічної діагностики; 3) впровадження комплексних корекційних стратегій, які б містили, крім навчання, ще й ігрові засоби та рекомендації щодо сімейного виховання.

З метою впровадження системи психолого-педагогічного супроводу дітей дошкільного і шкільного віку, які навчаються в умовах інклюзивної освіти, важливим є організація і здійснення комплексного підходу, реалізація якого передбачає поетапне впровадження інклюзивної освіти:

1. Психодіагностичний етап: діагностика рівня розвитку дітей: виявлення індивідуальних особливостей психічного, фізичного, інтелектуального розвитку; рівня розвитку психічних процесів; діагностики соціальної зрілості, інтелекту, стилю взаємодії педагогів і батьків з дитиною; тестування та анкетування педагогів та батьків на предмет готовності до здійснення інклюзивного навчання; вивчення особливостей сім'ї, в якій виховується дитина; психолого-педагогічне спостереження за особливостями соціальної взаємодії учнів у школах з інклюзивним навчанням.

2. Оформлення документації для здійснення психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими потребами (банку даних дітей відповідно до особливостей та наявних порушень;

індивідуальної картки психолого-педагогічного діагностування дитини (практичний психолог); соціального паспорту сім'ї, в якій виховується дитина (соціальний педагог); щоденника спостереження за дитиною в початковій школі (класний керівник).

3. Розробка та затвердження індивідуальних програм навчання і розвитку з рекомендаціями для педагогів і батьків, розроблених за участі різних фахівців (лікаря, психолога, соціального педагога, педагога-дефектолога, учителя-логопеда).

4. Створення власної навчально-методичної та інформаційної бази, а саме: банку даних навчальних і виховних програм; механізму забезпечення отримання оперативної інформації про рівень здоров'я, навчання і розвиток дитини з особливими потребами.

5. Моніторинг результативності, який передбачає застосування наступних методів: дидактичного – вивчення результативності різних сторін навчально-виховного процесу; виховного – простеження ефективності виховного процесу, системи взаємостосунків його учасників; управлінського – простеження за характером взаємостосунків на різних управлінських рівнях в системах: „керівник – педагогічний колектив”, „керівник – діти”, „керівник – батьки”, „керівник – зовнішнє середовище”; соціально-психологічного – спостереження за системою колективно-групових взаємовідносин, за характером психологічної атмосфери педагогічного колективу, психологічного стану дітей, батьків; медичного – відстеження динаміки стану здоров'я дитини з особливими потребами.

6. Виявлення і прогнозування можливих проблем, серед яких можуть бути наступні: виникнення опору новому середовищу з боку дитини, для зняття якого потрібно включати розробку додаткових освітньо-виховних ресурсів; виникнення внутрішніх і зовнішніх конфліктів між педагогом і дитиною, педагогом і батьками внаслідок роботи із проблемою „особливої дитини”.

7. Розробка шляхів корекції можливих негативних наслідків:– планування резерву часу для перегляду спланованих форм, методів, прийомів роботи з дітьми та їх батьками; ґрунтовне пояснення батькам і педагогам переваг інклюзивної освіти; реорганізація індивідуальних психолого-педагогічних програм супроводу дітей, які виявляють відповідні проблеми;– відстеження результативності впроваджених змін.

Для ефективного впровадження інклюзивної освіти психологічній службі школи важливо розробити та провести цикл психолого-педагогічних семінарів, присвячених особливостям роботи з дітьми з особливими потребами.

Загальною для вчителів і для батьків є проблема толерантності. Сім'я багато в чому може допомогти школі. Проте дуже часто саме батьки сіють зерна ворожнечі, неприязні, навіть не помічаючи цього. Діти наслідують оцінки батьків, сприймають їх негативне відношення до інших людей, не таких як усі. Як показує досвід ворожнечею дорослих заражаються і діти. В зв'язку з цим цілеспрямовану роботу необхідно проводити з батьками учнів, роз'яснювати їм важливість виховання у дітей культури спілкування. Досить складно формувати толерантність у дітей, якщо цією якістю не володіють батьки, адже саме особистий приклад дорослих виховує у школярів відчуття пошани до інших людей, толерантність до інших поглядів.

Перевиховати батьків навряд чи зможе педагог, але вплинути на характер взаємин батьків з дітьми, відкоректувати їх дії по відношенню до дитини і інших людей можливо шляхом виявлення труднощів, проблем взаємодії в сім'ї і підбір педагогічних засобів його регулювання; створення сприятливої атмосфери для встановлення контактів батьків і дітей при організації спільної діяльності.

Отже, перспективним і необхідним у соціальній сфері є створення інформаційно-методичного ресурсного центру для педагогічних працівників і батьків дітей з особливими потребами з метою методичного супроводу, отримання кваліфікованої допомоги, роз'яснень, правового захисту.

На концептуальному рівні необхідно розробити базові положення про індивідуальну навчальну програму, алгоритм її укладання, критерії оцінювання, а також враховувати основну концепцію індивідуального підходу в навчанні особливої дитини.

На організаційно-педагогічному рівні пропонуємо забезпечити школи методичною літературою з проблем новітніх методик навчання учнів з особливими потребами, розвивати різні типи освітніх закладів, які б забезпечували ефективну інклюзію, готували майбутніх педагогів та надавали педагогічну підтримку вчителям, переглянути та доповнити навчальні та освітні програми та навчальні плани підготовки вчителів початкової школи.

На нормативно-розпорядчому рівні необхідно розробити чіткі інструкції щодо організації навчання дитини з особливими потребами, національні стандарти шкільного консультування в українській школі та введення до їх до шкільної програми.

Вважаємо, що на міжнародному рівні варто налагодити зв'язки із зарубіжними країнами для реалізації мобільності педагогів з обміну досвідом у галузі ефективної інклюзивної освіти. На прикладному рівні потрібно розробити педагогічний інструментарій (форми, методи, засоби) для реалізації завдань освіти, виховання та розвитку, соціалізації, профорієнтації й адаптації для дітей з особливими потребами.

#### Список використаних джерел:

1. Демченко І. І. Готовність учителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти: структура та діагностика: навч.-метод. посіб. – Умань: Видавець Сочінський М. М. 2014. – 160 с.
2. Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України. Інклюзивне навчання. – URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya>.
3. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку: постанова Каб. Міністрів України від 5 липня 2004 р. № 848 // Законодавство України. Київ, 2004. – URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/848-2004-%D0%BF>. – Назва з екрана. – укр.
4. Романенко О. В. Реформування професійної підготовки майбутніх учителів середніх навчальних закладів Франції: дис. ... канд. пед. наук [спец.] 13.00.04. Криворізький держ. педагогічний ун-т. – Кривий Ріг, 2007. – 242 с.
5. Тесленко В. Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями в промисловому регіоні: монографія. Вид. 2-е, доп. та перероб. – Луганськ: Альма-матер, 2007. – 368 с.

## ДИДАКТИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ У ГЕТЕРОГЕННИХ ГРУПАХ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

**І. О. ОМЕЛЬЯНЕНКО**

В Україні чисельність дітей з інвалідністю становить більше 150 тис осіб, що складає 1,8% від загальної кількості дітей в країні. Щороку цей показник зростає на 10 тисяч осіб. Переважна більшість школярів з інвалідністю навчається у спеціальних закладах інтернатного типу. За кордоном у таких школах перебуває лише 3-4 відсотки дітей із найважчими порушеннями.

Ураховуючи світові тенденції розвитку освіти, в Україні все більшого поширення набуває інклюзивне навчання – спільна форма навчання та виховання дітей з особливостями розвитку та їх здоровими однолітками. Першопричиною такого явища стало законне право дитини на якісне задоволення освітніх потреб та права навчатися за місцем проживання в умовах загальноосвітнього закладу. До того ж, інтеграція дитини з інвалідністю у загальноосвітні навчальні заклади сприятиме її адаптації в соціокультурному просторі, самоіндефікації, самовизначенню, самореалізації з урахуванням індивідуальних можливостей [5, с. 12].

Процес фізичного виховання приховує у собі значні інтеграційні можливості осіб з інвалідністю. А. Батова справедливо стверджує, що проблема інклюзивного фізичного виховання базується у сфері проблем адаптивної фізичної культури, втім не отожднює їх, а розглядає першу, як окрему гілку розвитку і соціалізації дітей з інвалідністю спільно зі здоровими дітьми за допомогою фізичних вправ. О. Силаєва вважає, що фізкультурна інклюзія передбачає включення дитини в організовану освітню діяльність, інтеграцію рухової, ігрової та пізнавальної діяльності на уроках фізичної культури [2, с. 10].

У літературних джерелах є інформація, що створює теоретичну базу для інклюзивного фізичного виховання, як то: характеристика специфічних принципів фізичного виховання дітей в умовах інклюзивної освіти, проблеми реалізації інклюзивного фізичного виховання [3; 8; 9], нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти [11] тощо. Втім, проблема спільного навчання рухових дій, розвитку фізичних здібностей та виховання особистісних властивостей школярів з обмеженими можливостями та їх здорових однолітків в умовах інклюзивного фізичного виховання в Україні вивчена недостатньо: відсутні концептуальні та технологічні підходи до її розв'язання [4].

**Мета статті.** Визначити дидактичне забезпечення фізичного виховання в умовах інклюзивної освіти школярів у гетерогенних групах.

Фізичне виховання школярів в умовах інклюзивного навчання може відбуватися двома шляхами: у гомогенних чи гетерогенних групах. Перший варіант передбачає виокремлення школярів за нозологічною ознакою в групи для цілеспрямованого використання фізичних вправ та реалізації особливостей методики з урахуванням медичних показань та протипоказань [12]. Інший – окреслює можливості організації спільних занять фізичними вправами на уроках фізичної культури практично здорових дітей та школярів з інвалідністю. Ряд фахівців, які звертаються до проблеми фізичного виховання в умовах інклюзивної освіти, висловлюють сумніви щодо ефективного розв'язання завдань фізичного виховання дітей з обмеженими можливостями і їх здорових однолітків на спільних уроках фізичної культури та вважають, що різні можливості учнів є непереборною перешкодою на шляху до їх фізичного удосконалення [1, с. 4].

Прихильники роздільної організації занять практично здорових та дітей з інвалідністю рекомендують різні варіації фізичного виховання школярів з особливими освітніми потребами. Так, Л. Борисенко вважає рекреаційні види занять фізичними вправами, орієнтовані на відпочинок, розваги, зміну видів діяльності, отримання задоволення тощо, найбільш доступними в рамках інклюзії. Очевидно, що така орієнтація фізичних вправ рекомендована лише дітям з інвалідністю. Діяльність же практично здорових школярів має відбуватися відповідно до навчальної програми для загальноосвітніх навчальних закладів.

Найчастіше, фахівці розглядають фізичне виховання неповносправних дітей як один із важливих напрямків корекційно-педагогічної роботи та пропонують надати урокам фізичної культури для дітей з інвалідністю реабілітаційної спрямованості [5]. Реалізація таких рекомендацій може відбуватися лише в умовах виокремлення школярів з інвалідністю для їх фізичного вправлення у гомогенних групах.

Варто розуміти, що організація фізичного виховання школярів у гомогенних групах нівелює переваги інклюзивного навчання, позаяк лише спільна діяльність здорових дітей та їхніх однолітків з обмеженими освітніми можливостями є основою соціальної адаптації, вихованню впевненості в собі, прищвидженню розвитку неповносправних школярів, а у здорових дітей – виховує толерантність, здатність до співчуття, готовність допомогти ближньому [12].

У вітчизняних джерелах є поодинокі рекомендації фахівців щодо організації спільних занять, втім з акцентом на те, що діти з особливими потребами на уроках фізичної культури мають виконувати корекційні фізичні вправи з урахуванням їхньої нозології, а компетенції школярів в умовах інклюзивної освіти формуються на різному дидактичному матеріалі, підбраному для кожного учня індивідуально [5]. Суперечливість такої позиції полягає у визнанні автором переваг фізичного виховання у гетерогенних групах, втім з паралельною пропозицією застосовувати різне змістове наповнення уроку для школярів з інвалідністю та їхніх здорових однолітків. Діяльність таких гетерогенних груп має лише формальні ознаки.

Часто, практичні рекомендації щодо інклюзивного фізичного виховання в гетерогенних групах позбавлені специфіки його реалізації. Натомість, містять загальні правила, властиві для ефективного розв'язання оздоровчих завдань усіх школярів: уникнення перевтоми, відповідність приміщення для фізичного вправлення встановленим санітарно-гігієнічним нормам, забезпечення лікарсько-педагогічного контролю, поступове підвищення навантаження у процесі фізичного виховання та інші [4].

Розуміння окремими науковцями важливості фізичного виховання у гетерогенних групах виявляється через рекомендації вчителю розробляти конспект уроку для його реалізації в інклюзивному класі, інтегруючи навчальний матеріал загальноосвітніх та спеціальних (корекційних) програм так, щоб на одному уроці діти з різним станом психофізичного й інтелектуального розвитку вивчали близьку за змістом тему, але на тому рівні засвоєння, який доступний для кожного учня. Нажаль, така прогресивна пропозиція не має деталізованого продовження, прикладів її реалізації, втім, часто висловлюється причина її практичної стагнації – відсутність адаптованих програм. І. Боднар, Л. Борисенко, В. Пасічник, А. Колупаєва вважають її однією з основних проблем інклюзивної фізичного виховання та наголошують на нагальній розробці такого документу з урахуванням інтересів і можливостей всіх дітей, залучених до інклюзивного фізичного виховання, попри навчання дітей у інклюзивних класах за навчальними планами, програмами, підручниками, посібниками, рекомендованими Міністерством освіти і науки України для загальноосвітніх навчальних закладів [3, 5, 6, 8].

Вважаємо, що ознайомившись з особливостями психофізичного розвитку та оцінивши когнітивні і рухові можливості дитини з інвалідністю в інклюзивному класі, учитель може адаптувати зміст, методику, організаційні способи, умови проведення уроку (збільшення інтенсивності освітлення, де є діти з порушеннями зору; зменшення рівня шуму та підвищення виразності артикуляції, де навчається дитина з порушенням слуху тощо) до активної, посильної її участі у спільному з іншими школярами процесі фізичного виховання, навіть за відсутності навчальної програми з фізичної культури для умов інклюзивної освіти.

Особливо відповідальною є адаптація рухової діяльності школярів інклюзивного класу, спрямованою на досягнення кінцевого спільного результату, як то при використанні ігрового та змагального методів. Утворення гетерогенних груп для занять фізичними вправами вимагає значних зусиль у підборі засобів та їх адаптації до різних можливостей школярів. W. Weichert вказував на можливість організації рівноправної спільної ігрової діяльності при наявності моторної гетерохронності. Втім, як зазначає автор, гра у гетерогенних групах має сенс лише тоді, коли слабкіші гравці беруть найактивнішу участь у грі, впливаючи на її кінцевий результат. А висловлювання окремих учнів проти такої взаємодії, найчастіше, не є проявом відсутності емпатії, а обумовлені незнанням адекватних форм рухової активності в іграх дітей з різними руховими можливостями. Завдання педагога – запропонувати їх [14].

Рекомендуємо використовувати в умовах інклюзивного фізичного виховання школярів рухливі ігри в гетерогенних групах, застосовуючи такі методичні прийоми:

*Спеціальні або додаткові правила:* розширення чи зміна правил, які полегшують завдання учням з важкими порушеннями у розвитку або ускладнюють їх для здорових школярів. Наприклад, у грі „Боротьба за м'яч” доцільно ввести такі додаткові правила:

1. Якщо м'яч одночасно схопили два гравці, то він віддається учневі з порушенням слуху.
2. Учні з порушенням слуху дозволяється вести м'яч, а здоровим – лише передавати від гравця до гравця без пробіжки.

*Спеціальні функції:* додаткові повноваження для учнів з важкими руховими порушеннями, які, з одного боку, не висувають високих вимог до їх моторики, а з іншого – набувають особливого значення для всіх гравців. Наприклад, у грі „Квач” школярі на візках можуть „рятувати” учнів, зап'ятнаних квачем.

*Альтернативна постановка задачі:* використання спеціальної мішені, воріт тощо для дітей з важкими порушеннями у розвитку при проведенні ігор на потрапляння у ціль та точність виконання рухової дії. Успішне вирішення завдання прирівнюється до, наприклад, забитого голу в звичайні ворота.

*Розподіл ігрового поля на зони:* створення для учнів так званих „вільних вікон”, в яких гравці можуть грати на свій розсуд. В той же час, більш здатні в руховому відношенні учні мають можливість вільно пересуватися на своїй ділянці.



**Конфронтація:** групи школярів одержують різні рухові завдання з урахуванням їхніх можливостей, але в грі вони є рівноправними суперниками. Наприклад, у грі „Передавай – сідай” дітям з наслідками ДЦП дозволяється передавати м'яч будь-яким способом, а здоровим – лише одним, обумовленим.

**Взаємодія:** створюються ситуації, де гравці виступають не конкурентами, а партнерами. Учні проявляють свої рухові можливості і готовність змінювати хід гри для того, щоб досягнути командного успіху. Установка на взаємодію не виключає суперництва, але посилює співпрацю. Наприклад, гра „Переправа” передбачає подолання дистанції дітьми з порушеною моторикою на матах, які по чергово перекладають здорові школярі [13].

**Ідентифікація:** моделюється ситуація, коли практично здорові школярі можуть ототожнювати себе з дитиною, яка має певні порушення, відчуючи труднощі, з якими вона стикається. Наприклад, у грі „Сороконіжка” просування учасників команд до фінішу відбувається з виключенням зорового контролю (заплющені очі).

**Гандикап:** виставляється фора для команди, учасником якої є особа з інвалідністю, з метою зрівняння шансів команд-суперників. Наприклад, при проведенні естафети лінію старту (фінішу) для команди з особливим її учасником можна перенести на метр ближче до фінішу (старту), чи то – старт обох команд подати з різницею у декілька секунд, а гру „Малюкбол” починати з вихідним рахунком 5:0.

**Адаптація інвентарю:** використовується нетрадиційний спортивний інвентар. Наприклад, м'яч з мотузкою, що кріпиться до поясу школяра зі значними порушеннями зору і запобігає втраті м'яча дитиною та дає можливість без сторонньої допомоги його підняти в іграх „Захист фортеці”, „Мисливці і качки”.

**Проводка:** супроводження особливої дитини протягом виконання нею рухової дії, чи окремої її фази. Наприклад, синхронне виконання стрибків через скакалку учнями, які тримаються за руки, у грі „Вудка”, чи то участь у грі „Карасі і щука” пари школярів, які тримаються за руки.

Такі методичні прийоми включення школярів з інвалідністю в рухову діяльність всього класу створюють сприятливі умови для фізичного удосконалення всіх її учасників з урахуванням їхніх індивідуальних можливостей. Більше того - сприяють встановленню дружніх, позитивних стосунків, соціальній взаємодії, взаємодопомозі; заохочують до соціальної активності, самостійності, відповідальності за власні рішення, ініціативності активної участі у різноманітних суспільних проєктах дітей з інвалідністю.

Включення дітей з особливими потребами у фізичне виховання загальноосвітніх шкіл не відбувається автоматично. Це цілеспрямований систематичний процес, що потребує обережних, продуманих та послідовних педагогічних дій, яким передують аналітична, творча проєктувальна робота вчителя.

Фізичне виховання школярів в умовах інклюзивної освіти доцільно організовувати у гетерохронних групах. Включення школярів з інвалідністю у фізичне виховання практично здорових дітей сприяє ефективному розв'язанню завдань інклюзивної освіти засобами фізичного вправлення. Відсутність адаптованих програм з фізичної культури для інклюзивної освіти не є для творчого учителя абсолютною перешкодою у дидактичному забезпеченні фізичного виховання школярів в інклюзивних класах. Так, для організації рівноправної спільної ігрової діяльності доцільно використовувати такі методичні прийоми: введення спеціальних (додаткових) правил, визначення спеціальних функцій, альтернативної постановки задач, розподіл ігрового поля на зони, конфронтації, взаємодії, ідентифікації, гандикапу, адаптації інвентарю, проводки.

#### Список використаних джерел:

1. Аксенов А. В. Повышение эффективности процесса физического воспитания детей младшего школьного возраста в условиях инклюзивного образования: дис. ... канд. пед. наук: [спец.] 13.00.04. – СПб., 2011. – 203 с.
2. Батова А. В. Социально-педагогические условия позитивной интеграции детей-инвалидов в социальную среду: автореф. дис. ... канд. пед. наук: [спец.] 13.00.02. – М., 2001. – 23 с.
3. Боднар І. Р. Специфічні принципи інтегративного фізичного виховання школярів // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві: збірник наукових праць. – № 1 (29), 2015. – С. 5-9.
4. Борисенко Л. Л. Підвищення ефективності процесу фізичного виховання в умовах інклюзивної освіти // Надання освіти з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору: Збірник матеріалів регіональної науково-практичної конференції. – Лисичанськ: ВП ЛПК ЛНУ: Лисичанськ: ТОВ „КИТ – Л”, 2015. – С. 23-26.
5. Інклюзивна освіта: від рівних прав до рівних можливостей (інтеграція дітей із особливими освітніми потребами у звичайну школу) – URL: <http://klasnaocinka.com.ua/>.
6. Колупаєва А. А., Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. – Київ: „А. С. К.”, 2012. – 308 с.
7. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Педагогічні технології інклюзивного навчання: навч.-метод. посіб. – Київ: АТОПОЛ, 2015. – 136 с.

- 8.Пасічник В. М., Пасічник В. Р. Проблеми реалізації інклюзивного фізичного виховання дітей дошкільного віку: матеріали XVII Міжнародної науково-практичної конференції, [„Фізична культура, спорт та здоров'я“], (Харків, 7-8 грудня 2017 р.), 2017. – С. 80-83.
- 9.Силаева О. А. Принципы проектирования инклюзивного физкультурно-образовательной среды дошкольного образовательного учреждения // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), Modern Research of Social Problems, №4 (36), 2014.
10. Силаева О. А. Физкультурная инклюзия как критерий качества дошкольного образования // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 9-4. – С. 863-867.
11. Чернігівська С. Проблема інклюзивної освіти студентів-інвалідів (у контексті їх реабілітації) // Спортивний вісник Придніпров'я. – 2017. – №1. – С. 245-249.
12. Шиян Б, Омеляненко І. Теорія і методика фізичного виховання школярів: навч. посіб.: в 2 ч, Ч.2. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2012. – С.102-106.
13. Schoo Michael: Sport-und Bewegungsspiele fur korperbehinderte Kinder und Jugendliche / Michael Schoo. I.Aufl. Munchen; Basel: E.Reinhardt. 1999.
14. Weichert W. (1997): Integration durch Bewegungsbeziehungen. Sportpa 20, Heft 2, 46-49.

## ПРОФІЛАКТИКА КОМПЛЕКСУ ГАНДИКАПУ У СТУДЕНТІВ З ІНВАЛІДНІСТЮ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Н. О. ОСТРОВСЬКА  
В. В. БОДНАРЧУК

Процеси інтеграції в європейську спільноту гостро ставлять питання забезпечення толерантного ставлення до людей з інвалідністю, які мають складнощі в процесі соціалізації, що часто супроводжується гандикапізмом. До сьогодні суспільство розділене на дві основні категорії за критерієм „інвалід – здоровий”, особливо це відчувається відносно студентської молоді, оскільки система вищих навчальних закладів тільки починає створювати інклюзивне освітнє середовище, і більшість студентів та педагогів не готові до взаємодії із студентами з інвалідністю „на рівних”.

У сучасних наукових публікаціях проблему залучення осіб з особливими потребами до навчання в освітніх закладах, та їх соціалізації досліджували О. Безпалько, Ю. Богінська, І. Зверева, О. Караман, А. Колупаєва та ін. Питанням здійснення соціально-педагогічної роботи в умовах інклюзивного навчального закладу присвятили свої наукові праці такі вчені, як: М. Чайковський, М. Швед, Ю. Волчелюк, О. Рассказова та ін. Психологічні аспекти дослідження феномену „гандикапізм” присвятили свої дослідження О. Ставицький, А. Драпака, Н. Вічалковська, Є. Макогончук, О. Царькова та ін.

Однак феномен гандикапізму молоді з інвалідністю у вітчизняній науковій соціально-педагогічній традиції, фактично, залишається не розробленим ні в теоретичній, ні в практичній, технологічній площині.

**Мета статті** – теоретично обґрунтувати прояви гандикапізму в студентському середовищі; охарактеризувати соціально-педагогічну технологію профілактики комплексу гандикапу у студентів з інвалідністю в умовах інклюзивного закладу вищої освіти.

Поняття „гандикапізм” тлумачиться як соціальне явище, що актуалізується за рахунок негативних уявлень про людей з інвалідністю. Такі погляди містяться в суспільній свідомості, а також виявляються на несвідомому рівні як колективне підсвідоме, які функціонують за рахунок архетипів.

Вчені Р. Корсіні та А. Ауэрбах трактують поняття „гандикапізм” як заборони стосовно осіб з певними відхиленнями від норми, тобто він стає, різновидом расових та гендерних стереотипів, що існують у нашому суспільстві як у відкритих, індивідуальних, так й у прихованих, латентних формах [4].

Дослідники П. Каменченко, М. Зорін, Т. Михайлова, Т. Лактюшина, Б. Редько та ін. стверджують, що наявність фізичного дефекту в людини спричиняє виникнення негативних емоційних станів та зміну певних рис характеру, що негативно впливає на особистість. Деформації та зміни особистості під впливом хвороби досліджувались А. Гольдшейдером, Л. Вассерманом, В. М'ясищевим, О. Лурією, Л. Рохліним та ін. Вчені аргументували, що вплив інвалідності варто вивчати в комплексі з дослідженням внутрішньої картини хвороби, що відображає суб'єктивне значення наявного недоліку для особистості, його вплив на усвідомлення власного благополуччя, місця в суспільстві та значущості власного „Я”.

Поняття „комплекс гандикапу” з психологічної точки зору охарактеризовується як стан, за якого поєднання фізичних, психологічних, розумових та соціальних якостей людини з інвалідністю ускладнює процес її адаптації, не дозволяє досягнути оптимального рівня розвитку і функціонування. Цей феномен Л. Виготський називав „повною недовершеністю або соціальною інвалідністю” [1, с. 73].

На сьогоднішній час поняття „комплекс гандикапу” перебуває на початковому етапі наукового обґрунтування. Найповніше проблема гандикапізму викладена у працях О. Ставицького, учений здійснив різнобічне вивчення поняття інвалідності у проблемному полі концептуальних соціологічних підходів: з погляду соціоцентристських теорій і на теоретико-методологічній основі антропоцентризму. Дослідник узагальнив базові постулати, адже якраз ці теорії дають можливість підійти до вивчення проблеми гандикапізму через визначення специфіки ставлення суспільства до людей з інвалідністю, тобто, людей з психофізичними обмеженнями.

На думку О. Ставицького, поняття „комплекс гандикапу” розуміється як реакція людини на свої функціональні обмеження, що супроводжується формуванням негативного самоставлення, негативною зміною Я-образу. Інвалідність розглядається як провідна характеристика особистості, у відповідності з якою формується неадекватна самооцінка, низький рівень комунікативних навичок, невпевненість у собі, самоізоляція [3, с. 23-24].

Розглядаючи природу гандикапізму на соціально-психологічному рівні науковці виділяють такі механізми його формування та прояву, як наявність негативних стереотипів щодо людини з певними вадами здоров'я; високий рівень стигматизації цієї категорії населення; дискримінаційні тенденції, що проявляються в окремих групах стосовно людей з інвалідністю [2].

Комплекс гандикапу є властивістю особистості, яка формується під впливом усвідомлення інвалідності, що руйнує життя, та супроводжується негативними переживаннями, деструктивними оцінками себе і соціуму. Комплекс гандикапу є однією із складових та похідних гандикапізму, який є ґрунтом, який зумовлює в особи з інвалідністю появу комплексу гандикапу [4].

Комплекс гандикапу у студентів з інвалідністю виражається в неадекватній самооцінці, високому рівні тривожності, неприйнятті себе, у різноманітних страхах, соціальній дезадаптації. Це призводить до прагнення самоізолюватися від суспільства.

При високому рівні тривожності у більшості студентів з інвалідністю формується невротичний стиль поведінки, який включає різні види механізмів психологічного захисту. Тривожність проявляється у студентів з інвалідністю, які невпевнено почувають себе при взаємодії зі здоровими людьми, бояться, що суспільство їх не прийме, буде насміхатися та знущатися над ними. Такі студенти очікують з боку студентського середовища проявів дискримінації та ворожості, сприймають його як небезпечне середовище.

Неуспіх у взаєминах з однолітками спрямовує молодь з інвалідністю в референтну групу або у безпечніше коло сімейного спілкування. Сім'я стає для студента своєрідним сховищем від психотравм, що завдає йому соціум, чи не єдиною групою, де він сподівається реалізувати потребу в самоствердженні, самоактуалізації.

Однак за таких обставин сім'я з фактору розвитку перетворюється певною мірою на його гальмо, оскільки в такій ситуації студент з інвалідністю не набуває необхідного досвіду. У студентів не формуються якості та риси, які б дали змогу віднайти шляхи самореалізації, вдосконалення, а все міцніше, на особистісному рівні, закріплюється тавро неповноцінності, не розвивається „соціальний інтерес”, який включає такі явища, як кооперація, міжособистісні та соціальні відносини, ідентифікація з групою, емпатія тощо [5].

Ще одним фактором, який спричинює зазначені тенденції, є вплив зовнішнього соціального середовища, а саме недостатня соціалізація та адаптація.

Це проявляється в порушенні здатності студента з інвалідністю адекватно сприймати оточуючий світ і будувати свою поведінку відповідно до вимог соціальних норм.

Спілкування відіграє досить суттєву роль у житті студентів. Як виявлено, ізоляція є причиною багатьох їх страждань. Студентам з інвалідністю, які самоізолюють себе від суспільства, притаманна схильність обмежувати контакти з оточуючими, прагнення уникати соціальних контактів, оскільки від соціуму вони очікують неприйняття, ворожості та проявів антипатії.

Негативна реакція здорових студентів та педагогів на ситуацію взаємодії зі студентом з інвалідністю значно знижує його мотивацію до інтеграції в освітнє середовище навчального закладу, погіршує адаптаційні здібності, викликає прагнення ізолюватися.

Це може призвести до порушення статевої ідентичності, відчуття тотожності з певною статтю. Крім того, не виробляються ефективні методи спілкування, а включаються захисні механізми: отримання любові у будь-якій формі, підпорядкування або залежність, агресія у ставленні до людей, уникання контактів, гіперболізоване почуття влади [7].

Студенти, які важко переживають факт інвалідизації, не можуть змиритися з тим, що набули фізичну ваду. В них переважають астеничні емоції, вони постійно знаходяться в пригніченому стані, спілкуються з обмеженим колом людей, проявляють соціальну пасивність. Їм притаманне негативне ставлення до себе, схильність до самозвинувачування. Вони страждають від заниженої самооцінки, негативного самоставлення та зосередженості на інвалідизуючій ваді, не приймають себе, вважають що є нікчемними, неповноцінними людьми, яких нема за що любити та поважати, переконані в тому, що оточуючі їх лише терплять через почуття обов'язку. Молодь з інвалідністю, вважають себе тягарем для рідних, вважають, що не можуть принести оточуючим та суспільству в цілому ніякої користі, повністю зосереджені на власній фізичній ваді. В них не вистачає внутрішніх ресурсів щоб помітити свої позитивні якості, реалізувати свій потенціал, проявити соціальну активність. Вони сприймають своє життя як пусте та безглузде, а себе – як людей нікому не потрібних, що може спровокувати появу суїцидальних думок, а деколи і спроб.

Студенти, що не приймають себе, вважають фізичну ваду основним фактором за яким потрібно вибудовувати ставлення до себе, оскільки саме на неї в найбільшій мірі звертають увагу оточуючі. Негативне самоставлення зумовлюється нездатністю сформувати об'єктивний образ „Я”, побачити свої позитивні риси та переваги. Звуження самосвідомості, зосередженість особистості на інвалідизуючому дефекті не дозволяє прийняти себе, виробити позитивне ставлення до себе [6].

Отже, студенти з інвалідністю, час від часу відчують фрустрацію через власну фізичну неповноцінність, страждають від депресивних станів, що виникають після деструктивних проявів з боку здорових студентів, неприйняття інвалідизованого студентським середовищем, підкреслення його меншовартості.

Студенти з інвалідністю, яким притаманний високий рівень страху, знаходяться під впливом негативних переживань та емоцій, не знають, як їм жити далі, сповнені відчаю та страху перед майбутнім. Життя розцінюється як марне, наповнене смутком та тривогою. В такому стані студент неспроможний до навчання та оволодіння майбутньою професією.

Таким чином, невпевненість та страх студентів цієї категорії породжені тим, що вони вважають себе гіршими за здорових однолітків, не вірять у власні сили та можливості, акцентують увагу на фізичній ваді та не помічають своїх сильних сторін. Саме тому студенти з інвалідністю потребують соціально-педагогічної підтримки та систематичних заходів спрямованих на профілактику комплексу гандикапу в умовах інклюзивного освітнього простору закладу вищої освіти.

На основі аналізу наукових джерел щодо технологічного підходу, ми розробили, технологію профілактики комплексу гандикапу у студентів з інвалідністю, яка полягає – в сукупності послідовних і координованих операцій та процедур, що використовують для досягнення мети та вирішення завдань з профілактики комплексу гандикапу у студентів з інвалідністю, які спрямовані на підвищення в них адаптивних здібностей; формування позитивного ставлення до себе; та зниження рівня тривожності, а також формування в студентському середовищі толерантного ставлення до одногрупників з інвалідністю в умовах ВНЗ, як умови попередження виникнення комплексу гандикапу.

Метою технології профілактики комплексу гандикапу у студентів з інвалідністю в умовах інклюзивного ВНЗ є формування толерантного ставлення здорових студентів до одногрупників з інвалідністю як неодмінної умови попередження в них виникнення комплексу гандикапу, а також підвищення адаптивних здібностей; формування позитивного ставлення до себе; та зниження рівня тривожності.

Завданнями технології профілактики комплексу гандикапу у студентів з інвалідністю в умовах інклюзивного закладу вищої освіти є:

- формування толерантного ставлення до осіб з інвалідністю серед здорових студентів, які навчаються в інклюзивному ВНЗ;
- розвиток в студентів з інвалідністю комунікативних навичок та формування умінь і навичок групової взаємодії;
- удосконалення самосвідомості студентів з інвалідністю, прийняття себе, зниження рівня тривожності, формування адаптаційних здібностей;
- формування в студентів з інвалідністю адекватної самооцінки.

Відповідно до цих завдань наступною процедурою технології є:

- 1) діагностика об'єкта профілактики комплексу гандикапу, тобто конкретної цільової групи студентів з інвалідністю та визначення її особливостей;
- 2) діагностика суб'єктів соціально-педагогічної діяльності з профілактики комплексу гандикапу в студентському середовищі;
- 3) науково-технологічне забезпечення ефективного процесу організації роботи та планування заходів з профілактики комплексу гандикапу.

Наступним кроком алгоритму соціально-педагогічної технології з профілактики комплексу гандикапу в умовах інклюзивного ВНЗ є процедура, пов'язана з процесом безпосереднього здійснення соціально-педагогічної діяльності, що реалізується через комплексну програму профілактики комплексу гандикапу студентів з інвалідністю „Я – студент на рівних”.

Програма має два основних *напрями*:

- 1) формування толерантного середовища – спрямований на здорових студентів інклюзивного ВНЗ;
- 2) психолого-поведінковий – спрямований на корекцію психологічних якостей особистості студентів з інвалідністю, формування позитивного ставлення до себе.

Кожен з окреслених напрямів комплексної програми профілактики комплексу гандикапу у студентів з інвалідністю в умовах інклюзивного ВНЗ „Я – студент на рівних” реалізують за допомогою різних методів і видів технологій, як-от: соціально-психологічний тренінг, соціальна терапія (психодрама, арт-терапія, терапія самовиховання), соціальне консультування.

Програма має такі блоки: 1) соціально-просвітницький тренінг для здорових студентів; 2) соціально-психологічний тренінг для студентів з інвалідністю; 3) соціально терапевтичні групи (психодрама, арт-терапія, терапія самовиховання); 4) консультації фахівців.

Повертаючись до опису алгоритму технології профілактики комплексу гандикапу у студентів з інвалідністю в умовах інклюзивного ВНЗ, розкриємо її останню процедуру, пов'язану із оцінкою результатів цього процесу – оціночну процедуру.

У межах цієї процедури здійснюється аналіз проведеної роботи, підбивання підсумків упровадження комплексної програми профілактики комплексу гандикапу у студентів з інвалідністю „Я – студент на рівних” та надання за потребою додаткових послуг студентам з інвалідністю.

Аналіз ефективності результатів процесу профілактики комплексу гандикапу варто проводити за допомогою таких методів: інтерв'ю, анкетування, тестування, бесіда; включене та опосередковане

спостереження; кількісна та якісна обробка даних за допомогою методів математичної статистики для порівняння і підтвердження отриманих результатів запровадженої технології профілактики комплексу гандикапу у студентів з інвалідністю.

Здійснений нами аналіз наукових джерел щодо феномену гандикапу в студентському середовищі, дозволив нам визначити, що „гандикап” – це психологічний комплекс, тобто, індивідуальне, внутрішнє сприйняття самого себе людиною з інвалідністю. Комплекс гандикапу є однією із складових та похідних гандикапізму, який є ґрунтом, та зумовлює в особи з інвалідністю його появу. Комплекс гандикапу у студентів з інвалідністю виражається в неадекватній самооцінці, високому рівні тривожності, неприйняті себе, у різноманітних страхах, соціальній дезадаптації.

На основі аналізу наукових джерел щодо технологічного підходу, ми визначили, що *технологія профілактики комплексу гандикапу у студентів з інвалідністю* – це сукупність послідовних і координованих операцій та процедур, що використовують для досягнення мети та вирішення завдань з профілактики комплексу гандикапу у студентів з інвалідністю, які спрямовані на підвищення в них адаптивних здібностей; формування позитивного ставлення до себе; та зниження рівня тривожності, а також формування в студентському середовищі толерантного ставлення до одногрупників з інвалідністю в умовах закладу вищої освіти, як умови попередження виникнення комплексу гандикапу.

Технологія профілактики комплексу гандикапу студентів з інвалідністю в умовах інклюзивного закладу вищої освіти містить чотири основні процедурні етапи: цілепокладання, діагностичний, операційний та оціночний, і її кінцевим результатом має стати високий рівень толерантного ставлення до осіб з інвалідністю серед здорових студентів, які навчаються в інклюзивному закладу вищої освіти; наявність в студентів з інвалідністю комунікативних навичок, умінь і навичок групової взаємодії; високого рівня позитивної самосвідомості, прийняття себе, адекватний рівень тривожності та адаптаційних здібностей; наявність адекватної самооцінки та ставлення до власної хвороби.

Перспективами подальших розробок із цього питання є організація комплексної діяльності різних соціальних інституцій територіальної громади щодо профілактики гандикапізму у суспільстві, наукове обґрунтування системи вдосконалення заходів вторинної профілактики та корекція комплексу гандикапу в учнівському та студентському середовищі.

#### Список використаних джерел:

1. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии / сост., авт. вступит. ст. и библиогр. Т. М. Лифанова; авт. коммент. М. А. Степанова. – Москва, 1995. – С. 71-77.
2. Драпака А. В. Причины та фактори виникнення гандикапних реакцій. – URL: [http://ippobuk.cv.ua/images/Drapaka\\_8.pdf](http://ippobuk.cv.ua/images/Drapaka_8.pdf). Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Макогончук Є. С. Гандикапізм як чинник становлення образу Я особистості в умовах пенітенціарного закладу: дис. кандидата психологічних наук.: [спец.] 19.00.01 „Загальна психологія, історія психології”. – Луцьк: Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, 2016. – 266 с.
4. Ставицький О. О. Психологія проявів комплексу гандикапу. – URL: [http://stavitskyi.at.ua/publ/psikhologija\\_projaviv\\_kompleksu\\_gandikapu/1-1-0-35](http://stavitskyi.at.ua/publ/psikhologija_projaviv_kompleksu_gandikapu/1-1-0-35). Загол. з екрану. Мова укр.
5. Ставицький О. О. Методика діагностики комплексу гандикапу людей з особливими потребами. – URL: <http://stavitskyi.at.ua/publ/?page5>. Загол. з екрану. Мова укр.
6. Ставицький О. О. Психодіагностика комплексу гандикапу. – URL: [http://stavitskyi.at.ua/publ/psikhodiagnostika\\_kompleksu\\_gandikapu/1-1-0-48](http://stavitskyi.at.ua/publ/psikhodiagnostika_kompleksu_gandikapu/1-1-0-48) > Загол. з екрану. Мова укр.
7. Штукатурова Д. Особливості самооцінки та поведінки студентів з особливими потребами // Психологічні перспективи. – Луцьк: Видавництво Волинського національного університету ім. Лесі Українки, 2007. – Випуск 9.

## ІНКЛЮЗИВНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ У ВИЩІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ

**В. А. ТИМКОВА**

Інклюзивне освітнє середовище в системі вищої освіти України є ключовим чинником, що впливає на інтенсивне реформування традиційної вищої школи, уможливаючи доступ до якісної освіти особам з особливими освітніми потребами. Збільшення фактичної чисельності дітей, у яких констатовано інвалідність, та інтенсивність інтеграції таких дітей в загальноосвітній простір вимагають формування інклюзивного освітнього середовища в системі вищої освіти України. Це дасть змогу забезпечити неперервність навчання, створити можливості для самореалізації дітей та молоді з особливими освітніми потребами.

Учителі української мови та літератури тонко відчують слово, люблять красу та гармонію, тому здатні більше за інших проникнутися й побачити унікальну неповторність, багатство індивідуальних особливостей, сильні сторони зростаючої особистості молодої людини з особливими потребами. Адже ще Леонардо да Вінчі зазначав: „Якщо запастися терпінням і виявити старання, то посіяні зернини знань неодмінно дадуть добрі сходи. Навчання – корінь гіркий, та плід солодкий”. Й успіхи, які робить дитина з особливими потребами, проходять крізь нас по-особливому.

Приємно, що рівняємося на кращих, переймаємо досвід європейських країн та справді запроваджуємо реалізацію прав дитини. Суть інклюзивної освіти передусім в тому, що вона дає можливість відчуті дітям та батькам взаємодопомогу, турботу і значущість у суспільстві. Педагог має взяти за постулат, що суспільство має змінюватися у ставленні до людей з особливими потребами, а не навпаки.

Останніми роками сучасні вітчизняні науковці, зокрема, В. Бондар, О. Волошина, Т. Євтухова, І. Іванова, А. Капська, В. Ляшенко, А. Полударова, Т. Черняєва та ін. присвячують свої праці дослідженням проблеми інтеграції дітей з особливими потребами в загальноосвітній навчальний заклад, їх реабілітації та соціалізації до суспільних норм. Чимало статей у фахових журналах розміщено з цього питання. Подані певні рекомендації для педагогів, що працюють з дітьми різних особливостей психофізіологічного розвитку.

Вчителі-словесники не є кваліфікованими психологами. Проте, працюючи зі студенткою факультету менеджменту права на заняттях з української мови за професійним спрямуванням та іноземної мови, ми проводимо різноманітні форми роботи, аби вона могла зреалізувати свої потенційні можливості у здобутті вищої освіти.

Важливим кроком перед початком навчання є ознайомлення з батьками студентки; можна вивчити медичні довідки; усвідомити, у чому першопричина хвороби. „Люди разом можуть здійснити те, що не в змозі зробити самотужки, концентрація їхніх зусиль може стати майже всемогутньою”, – зазначав Джон Уебстер. У Вінницькому національному аграрному університеті на факультеті менеджменту та права створена відповідна духовна атмосфера, своєрідна мережа підтримки. Тому-то основним підходом в організації навчання студентки з особливими потребами було обрано врахування особливостей сприйняття нового матеріалу через принцип поетапності засвоєння інформації.

**Мета розвідки** полягає в з'ясуванні особливостей формування інклюзивного освітнього середовища в системі вищої освіти України та виокремленні шляхів ефективного розв'язання порушеної проблеми. Для досягнення сформульованої мети застосовано теоретичні методи: аналіз та узагальнення наукової літератури, законодавчої бази у сфері інклюзивної освіти в Україні.

Інклюзивне навчання повною мірою не є альтернативою спеціальній освіті, але воно значно розширює її можливості. Цілком погоджуємося, що школи з інклюзивним навчанням мають працювати у тісному зв'язку зі спеціальними навчальними закладами, використовуючи напрацьовані методики, залучати до консультування спеціалістів з багаторічним досвідом роботи з такою категорією дітей та молоді.

Інклюзивна освіта – це постійний пошук, подолання певних бар'єрів, досягнення результатів, збагачення внутрішнього світу дитини. Це труднощі, але філологи завжди були у когорті перших, хто активно реагував на гуманістичні нововведення. Хочеться, щоб ми завжди пам'ятали слова великого педагога Василя Сухомлинського: „Знедолена природою дитина не повинна знати, що у неї слабкий розум, слабкі сили. Виховання такої дитини має бути у сто разів ніжнішим, чуйнішим, дбайливішим”.

Актуальність теми обґрунтована суперечностями між положеннями законодавчих актів щодо забезпечення рівного доступу до якісної вищої освіти всім громадянам і неефективністю механізмів їх реалізації, спрямованістю освітньої політики на гуманізацію суспільства та неприйняття соціумом цінностей людини з особливими потребами.

Для залучення молоді з особливими потребами в освітній процес вищого навчального закладу є створення інклюзивного освітнього середовища. Аналіз педагогічних, психологічних, філософських теоретичних джерел засвідчує неухильне зростання наукового інтересу до створення освітнього середовища у вищих навчальних закладах, що потенційно гармонізує розвиток фізичних і духовних сил, здібностей, обдарувань особистості, оптимізує реалізацію потенціалу в умовах гуманізації суспільства, формування внутрішньої інтелектуально-моральної свободи дитини, орієнтує на соціально значущі духовні цінності. У наукових працях В. Бондаря, І. Іванової, І. Калініченко, А. Колупаєвої [3; 4], К. Кальченко [11], Г. Нікуліної [11], Л. Сердюк, П. Таланчука [11] обґрунтовано концептуальні основи впровадження інклюзивної освіти в систему вищої освіти України.

Після ратифікації „Конвенції ООН про права дитини” Україна наполегливо працює над створенням умов, що дають змогу формувати сприятливе для дітей середовище, яке оптимізує гідний розвиток і захист прав дітей, базоване на дотриманні принципів демократії, рівності, миру, соціальної справедливості та врахуванні моральних засад і традиційних цінностей українського суспільства.

5 квітня 2017 року Кабінет Міністрів України видав розпорядження № 230-р, яким схвалив Концепцію Державної соціальної програми „Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини на період до 2021 року” [6]. Основним міжнародним документом, який визначає стандартні вимоги щодо забезпечення прав дитини, є Конвенція ООН про права дитини, яка має обов’язкову силу для держав, що її ратифікували. Процес входження України в Європейський Союз передбачає імплементацію європейських стандартів і підходів до забезпечення прав дітей, основні напрями яких визначено Стратегією Ради Європи з прав дитини (2016-2021). Програма має на меті об’єднати в одну систему зусилля держави щодо захисту прав дітей. У галузі освіти наголошено на створенні рівних умов для доступу кожної дитини до високоякісної освіти (дошкільної, загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної і вищої) для забезпечення розвитку особистості, суспільства та держави. Із 2009 року передбачено запровадження систематичного моніторингу діяльності навчальних закладів із визначенням їх рейтингу, розроблення підручників нового покоління, доступ до сучасних високих технологій. Результатом планомірної роботи з упровадження інтегрованого та інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах України вважають затвердження „Концепції розвитку інклюзивного навчання” (наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.10 року № 912) [5]. У документі сформульовано мету, завдання і принципи розвитку інклюзивної освіти, шляхи її впровадження у загальноосвітніх навчальних закладах, аргументовано правову основу, подано фінансово-економічне обґрунтування, описано очікувані результати від її реалізації та закликано громадськість до обговорення.

Закони та підзаконні акти, ухвалені з 1991 року, сконцентровані здебільшого на розв’язанні впровадження інклюзивної освіти в дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладах.

Першим законодавчим актом, що унормував створення рівних можливостей для студентів з обмеженими можливостями в здобутті ними вищої освіти нарівні зі здоровими однолітками вважають Указ Президента України „Про Національну програму професійної реабілітації та зайнятості осіб з обмеженими фізичними можливостями на 2001-2005 роки”. Перші кроки в царині створення інклюзивного університетського середовища й розроблення Концепції інклюзивної освіти студентів з інвалідністю” зроблено у Відкритому міжнародному університеті розвитку людини „Україна”. Розпочинаючи освітню діяльність наприкінці 90-х ХХ ст., у період становлення інклюзивного навчання в Україні, науковці університету розробляли концепцію формування інклюзивного університетського середовища, керуючись міжнародними стандартами.

У Положенні Міністерства освіти і науки України „Про організацію інтегрованого навчання осіб з особливими освітніми потребами у вищих навчальних закладах” (2017 р.) зазначено, що у ВНЗ створюється академічна група, в якій спільно навчаються особи з інвалідністю з особами, які не мають інвалідності. Крім того, створюється навчально-реабілітаційна комісія вищого навчального закладу, що надає рекомендації особам з особливими потребами, затверджує індивідуальну навчально-реабілітаційну програму, зазначено права та обов’язки учасників інтегрованого навчання та навчально-реабілітаційного процесу.

Важливу роль у вихованні та навчанні молоді з особливими потребами відіграє позашкільна чи позааудиторна освіта. Розв’язання завдань щодо створення сприятливих соціокультурних, соціально-педагогічних умов для соціальної інтеграції дітей та молоді з особливими потребами є одним з актуальних аспектів соціально-педагогічної науки і практики. У сучасних дослідженнях наголошується на значенні соціально-педагогічної діяльності, як такої, що здійснюється з метою оптимізації виховних можливостей соціальних інститутів, активного залучення дітей та молоді до соціально-виховного середовища [8, с. 8].

На сучасному етапі суспільного розвитку відбулися зміни ставлення громадськості до людей з особливими потребами; актуальним є створення найбільш сприятливих умов для здобуття освіти та інтеграції в суспільство людей з психофізичними порушеннями. Для соціально-педагогічної науки і



практики важливими є проблеми соціалізації, соціальної реабілітації та інтеграції в суспільство дітей та молоді з особливими потребами.

Уряди багатьох держав дбають про соціальний захист дітей, дотримання права на доступну освіту, зокрема дітей з особливими потребами. Вагомим досвідом у питаннях реалізації інклюзивного навчання у закладах освіти, на нашу думку, є досвід Австрії [9]. У цій країні функціонувала добре налагоджена система спеціальної освіти, до складу якої входили спеціальні школи для дітей з порушеннями зору та слуху, порушеннями опорно-рухового апарату, інтелектуальними вадами, емоційно-вольовими розладами та комплексними порушеннями розвитку. Ця система все більше була диференційованою та сегрегаційною. Експериментальна програма передбачала апробацію чотирьох моделей інтегрованого навчання, зокрема: інтегровані, взаємодіючі, малокомплектні та звичайні класи.

На думку експертів, найбільш дієвою моделлю стали інтегровані класи; модель із залученням шкільних консультантів найкраще себе зарекомендувала у сільській місцевості; не підтвердили очікувань взаємодіючі та малокомплектні класи, від організації яких у подальшому взагалі відмовилися. Загалом проведений експеримент з інтегрованого навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку був оцінений як успішний, що дав поштовх до функціонування в країні 290 інтегрованих класів, 24 взаємодіючих класів, а також для запровадження посад спеціальних педагогів (понад 3200 ставок), які працюють шкільними консультантами.

В освітній системі Австрії функціонують центри спеціальної освіти, які несуть відповідальність за навчання дітей з особливими потребами в масових загальноосвітніх закладах і координують роботу всіх фахівців, залучених до цього процесу. Спеціалісти цих центрів діагностують дітей, консультують вчителів, надають навчально-методичну допомогу спеціальним педагогам і батькам учнів з порушеннями розвитку, проводять семінари та тренінги з підвищення кваліфікації, співпрацюють з адміністративними місцевими службами, медичними центрами тощо. Психолого-педагогічну підтримку, в тому числі і певні корекційно-реабілітаційні послуги, учням з особливими потребами у школах надають спеціальні педагоги, які, переважно, є штатними працівниками цих закладів. Спеціальні педагоги мають функціональні обов'язки, які визначаються потребами школярів з обмеженими можливостями здоров'я. Ці фахівці можуть бути асистентами вчителів, зокрема учителів-предметників, консультантами педагогів і батьків. У класі на них покладається відповідальність за навчання учнів з особливостями розвитку, яка поділяється разом з учителем класу. Тимчасову підтримку учням з особливими потребами можуть надавати профільні фахівці з медичних і медико-соціальних закладів.

Очікувані результати створення інклюзивного освітнього середовища в системі вищої освіти України дадуть змогу удосконалити державну систему захисту прав та інтересів дітей і молоді з інвалідністю, інтегрування їх у соціум, забезпечити доступність до здобуття вищої освіти, забезпечити розвиток ефективного та доброзичливого освітнього середовища, спрямованого на розвиток особистості, її талантів, розумових і фізичних здібностей. Це потребує консолідованих зусиль з боку вищої освіти, батьків, громадських організацій і держави загалом, що спрямовані на усвідомлення значущості порушеної проблеми.

#### Список використаних джерел:

1. Закон України „Про освіту” від 01.07.2014 № 1556-VII [Е-ресурс]. – URL: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/110-zakon-ukrayiny-pro-osvitu>.
2. Дятленко Н., Софій Н., Кавун Ю. Оцінка впливу інклюзивної моделі освіти на учасників проекту. Київ: Всеукраїнський фонд „Крок за кроком”, 2005. – 11 с.
3. Колупаєва А. А. Стратегічні напрями сучасної освітньої політики України // Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання: зб. наук. праць / за ред. С. В. Литовченко, І. М. Гудим. Київ: О. Т. Ростунов. – 2011. – Вип. 2. – С. 5-12.
4. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія / А. А. Колупаєва. – Київ: „Самміт-Книга”, 2009. – 272 с.
5. Концепція розвитку інклюзивної освіти. – URL: <http://www.mon.gov.ua/gr/obg/>.
6. Концепція Державної соціальної програми „Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини” на період до 2021 року. – Київ, 05.04.2017 р.
7. Кравченко Г. Ю. Сіліна Г. О. Інклюзивна освіта. – Харків: „Ранок”, 2014. – 144 с.
8. Петрович Ж. В. Дитина в складних життєвих обставинах: соціально-педагогічне забезпечення прав: монографія. – Рівне: Видавець О. Зень, 2010. – 368 с.
9. Соколов В. В. Досвід Австрії у впровадженні інклюзії в освіті осіб з обмеженими можливостями // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. Зб. Статей: Вип. 12. Ч.2. – Ялта: РВВ КГУ, 2006. С. 254-260.
10. Софій Н. Демократична освіта – освіта без упереджень та стереотипів // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство. – Київ, 2000. – С. 10-14.
11. Таланчук П. М., Кольченко К. О., Нікуліна Г. Ф. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі: навч.-мет. посіб. для студ., викл. та фахівців вищ.навч.закл. інтегрованого типу. – Київ, 2003. – 72 с.

## НАУКОВЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ЕФЕКТИВНИХ ШЛЯХІВ КОРЕКЦІЇ НАЯВНИХ РУХОВО-КООРДИНАЦІЙНИХ ПОРУШЕНЬ У СЛАБОЧУЮЧИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МІНІ-ФУТБОЛУ

Є. Ю. ШАПОВАЛ

А. О. ШАПОВАЛ

Аналіз науково-методичної і спеціальної літератури та ознайомлення з практикою роботи спеціальних шкіл для слабочуючих дозволяє стверджувати, що зміст корекційних програм з фізичного виховання слабочуючих школярів є недостатньо розробленим. Наявність суперечностей між психологічними, соціальними і фізичними потребами слабочуючих дітей молодшого шкільного віку та їхніми можливостями визначає пошук і наукове обґрунтування ефективних шляхів корекції наявних у них рухових порушень засобами фізичного виховання та необхідність створення відповідних умов для їхньої соціальної інтеграції [10, с. 17-21].

У результаті аналізу було з'ясовано, що особливості фізичного розвитку дітей з розладами слуху зумовлюють корекцію та компенсацію негативних наслідків дефекту за рахунок виконання різноманітних фізичних вправ (Р. Бабенкова, Н. Байкіна, О. Романенко, Б. Сермеев) [2; 3 та ін].

Втрата слуху, особливо в ранньому віці, негативно позначається на формуванні індивідуальності людини, розвитку функціональних систем і гальмує її соціальну, побутову і психологічну адаптацію (В. Засенко, Ф. Рау, Б. Сермеев, І. Соловійов, М. Шеремет), тому обґрунтування і вибір ефективної методики корекції рухових порушень у слабочуючих стає актуальним [9, с.7-9].

Дисгармонійність розвитку дітей з розладами слуху знаходить свій вияв у нижчому, порівняно з нормою, рівні розвитку фізичних якостей і реалізується у вигляді рухових порушень (І. Бабій, В. Зайцева, О. Романенко, Б. Шеремет) [1; 9 та інші]. У зв'язку з цим важливого значення набуває впровадження у спеціальній школі для дітей означеної нозології відповідної системи педагогічних заходів, яка б забезпечувала належний рівень розвитку фізичних якостей в поєднанні з корекційно-оздоровчою спрямованістю процесу адаптивного фізичного виховання.

У зв'язку з цим, суттєвого значення для корекційної фізкультурно-оздоровчої діяльності слабочуючих школярів набувають питання оптимальної організації їхньої рухової активності, реалізації розвивальної функції, що дозволяє визначити пріоритетні напрями розвитку фізичних якостей. Учені довели, що за рахунок оптимальної організації рухової активності цих дітей можна не лише частково ліквідувати недоліки в розвитку рухової сфери, але й підвищити рівень їхнього фізичного розвитку та покращити функціональний стан основних систем життєзабезпечення, що сприятиме їхній соціальній інтеграції та професійній підготовці (І. Бабій, Н. Байкіна, І. Ляхова) [1; 2; 3].

Актуальною в даний час є проблема оптимізації фізичного стану у дітей з порушенням слуху, корекція недоліків їх рухових функцій за рахунок збільшення обсягу рухової активності, пошуку ефективних засобів і методів фізичного виховання.

З ігрових видів спорту – засобу всебічного впливу на функції організму дітей є міні-футбол. З огляду на комплексний характер ігрової діяльності, можна припустити, що саме цей вид спорту ефективно сприятиме підвищенню фізичних і просторових орієнтувань у дітей з порушеннями слуху.

В останні роки все більш актуальною стає проблема розвитку просторової орієнтації за допомогою елементів міні-футболу для адаптації дітей до трудової діяльності і поліпшення міжособистісних відносин. Тому, наукове обґрунтування ефективності застосування міні-футболу, як засобу соціальної фізичної реабілітації слабочуючих дітей є проблемою досить актуальною і практично значущою [5, с. 122-131].

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати та апробувати методику розвитку рухово-координаційних здібностей дітей молодшого шкільного віку з вадами слуху засобами міні-футболу.

У зв'язку з рішенням поставлених завдань нами були вивчені роботи, статті, збірники, дисертації, пов'язані з проблемою оптимізації фізичного стану глухих і слабочуючих дітей, корекція недоліків їх рухових функцій за рахунок збільшення обсягу рухової активності, пошуку ефективних засобів і методів фізичного виховання. Для розвитку рухово-координаційних здібностей у дітей молодшого шкільного віку недостатньо методичних розробок, програм, рекомендацій. Здійснюються лише фрагментарні дослідження рівня розвитку рухово-координаційних здібностей у дітей молодшого шкільного віку, будь-якого обліку сенситивних періодів, особливостей формування рухової сфери [8, с. 32-34].

У дослідженні взяли участь учні молодшого шкільного віку з вадами слуху в кількості 19 осіб, які навчаються у Полтавському спеціалізованому навчально-виховному комплексі №45 та у Полтавській обласній школі-інтернаті для глухих дітей.

Основними методами дослідження були – тестування, педагогічний експеримент – констатувальний та контрольний, апробація експериментальної програми з міні-футболу.

Педагогічне спостереження проводилося протягом усього часу дослідження. На початку дослідження педагогічне спостереження здійснювалося в процесі фізкультурних занять з метою уточнення досліджуваного питання на практиці у формі виконання тестових завдань. Під час проведення тестування за допомогою педагогічного спостереження ми оцінювали якість виконання тестових завдань, а також вміння зосередитися і показати максимально можливий результат. Педагогічне спостереження здійснювалося за практичним використанням розробленої методики розвитку рухово-координаційних здібностей дітей молодшого шкільного віку з вадами слуху з метою отримання даних про якість оволодіння навичками міні-футболу. Також за допомогою візуального спостереження за зовнішніми ознаками втими оцінювалася правильність побудови занять і послідовність застосування різних засобів і методів. Отримана інформація дозволила коригувати тестуючу програму і конкретизувати завдання і зміст експериментальної частини дослідження.

Педагогічне тестування проводилося на етапі констатувального дослідження і в формуючому експерименті. При виборі тестів для слабчочуючих дітей молодшого шкільного віку ми спиралися на думку І. Горської, Т. Синельникової про доцільність використання однакових тестів для людей з вадами слуху і практично здорових дітей, так як однакові тести дають можливість виявити ступінь відставання дітей-інвалідів від здорових однолітків [5].

У процесі педагогічного експерименту використовувалися рухові тести для оцінки координаційних здібностей, описані в роботах В. Ляха та С. Євсєєва. Всі команди слабчочуючих дітям подавалися жестами [7, с. 44-52].

Нами було використано наступні тести.

1. Тести з визначення абсолютних і відносних показників координованості, що відносяться до різних груп рухових дій „Човниковий біг (3х10 м) в початковому положенні обличчям вперед” [7].

2. „Три перекиди вперед”. Час виконання трьох перекидів вперед від команди „Можна” до того, як випробуваний прийме вихідне положення. Після виконання всіх перекидів потрібно обов'язково зафіксувати вихідне положення. Дозволяється дві залікові спроби, і кращий результат заноситься в протокол [7].

3. Тести для оцінки здатності до динамічної рівноваги „Повороти на гімнастичній лавці”. Час виконання чотирьох поворотів з точністю до 0,1 секунди. Якщо фіксується втрата рівноваги (випробуваний впав або торкнувся землі), нараховується одна штрафна секунда. При торканні землі більше трьох разів тест повторюють знову [7].

4. Тест для оцінки здатності до орієнтації в просторі „Біг до пронумерованих набивних м'ячів”. Випробуваний встає перед м'ячем вагою чотири кілограми. Позаду нього на відстані трьох метрів і під кутами в півтора метра один від одного лежать п'ять трикілограмових м'ячів з цифрами від одиниці до п'яти (розташування довільне). Експериментатор показує на картці цифру, випробуваний повертається на 180° і біжить до відповідного набивного м'яча, торкається його і повертається назад до чотирикілограмового м'яча. Як тільки дитина торкнеться м'яча, експериментатор показує іншу картку з цифрою і т.д. Вправа вважається закінченою після того, як випробуваний три рази її виконає і після цього торкнеться набивного м'яча вагою чотири кілограми [7].

Результати тестів піддавалися математичній обробці [3, с. 117-121].

З урахуванням підготовки та індивідуальних особливостей кожної дитини з порушенням слуху, була адаптована методика розвитку просторової орієнтації у дітей 9-10 років на фізкультурно-оздоровчих заняттях з елементами міні-футболу, спрямована на навчання технічним елементам гри, що дозволило впливати на ефективність запропонованих вправ. Особливістю формувального експерименту стала адаптована методика занять з елементами міні-футболу з дітьми молодшого шкільного віку, які мають вади слуху. Програмний матеріал для методики був узятий з Вісника спортивної науки (авт. В. Нікітушкіна, Ю. Разінова, С. Маліновського, А. Аулова). Вона складалася з вправ, які впливають комплексно і за спрямованістю на розвиток здібностей до орієнтації в просторі, диференціювання, рівноваги, реакції і ритмічних здібностей. Спеціальні вправи проводились у підготовчій та основній частинах заняття і склали 70% від всього заняття, загально-розвиваючі вправи (ЗРВ) проводилися у підготовчій і заключній частинах заняття і склали 15% і дихальні вправи проводилися в ході всього тренувального процесу та склали 15%.

Для підготовчої частини використовувалися вправи з урахуванням стандартного проведення уроку з фізичної культури. Основна частина заняття полягала в навчанні технічним елементам гри у міні-футбол: пересування і переміщення по майданчику, ведення м'яча і допоміжні ігри підвідного характеру. У заключній частині заняття застосовувався стрейчинг і заминка в легкому темпі до повного відновлення після тренувального навантаження [3, с. 14-17].

Фізкультурно-оздоровчі заняття включали 2 уроки, які проводились 1 місяць по 2 заняття в тиждень. Підготовча частина становить 12-15 хвилин, основна частина – 35-40 хвилин, заключна частина – 10-15 хвилин.

Для практичних занять рекомендується проводити їх у формі тренувальних завдань, які розучуються з дітьми молодшого шкільного віку з порушенням слуху з урахуванням принципу від простого до складного, і проглядається рівень виконання вправ, якщо дитина не може сформулювати рухову навичку, робота проводиться до того, щоб у неї залишилися поняття про елемент і збереглося підсвідомо в довготривалій пам'яті. База вправ бралася з урахуванням теми і спрямовання на розвиток рухово-координаційних здібностей у дітей молодшого шкільного віку з порушенням слуху. Ми враховували сенситивні періоди, рівень розвитку координаційних здібностей у хлопчиків і дівчаток з 8-12 років: що пов'язано з бурхливим розвитком центральної нервової системи і перебудовою організму індивідуально і у кожного проявляється в різні вікові рамки.

Критерії оцінки діяльності:

1) стабільність складу груп;  
2) динаміка приросту індивідуальних показників психофізичного розвитку та основних фізичних якостей дітей;

3) оволодіння основами міні-футболу, навичками самоконтролю і самостійного контактування зі своїми партнерами по команді і тренером, вміння орієнтуватися в навколишньому середовищі і незнайомій обстановці [7, с. 16-18].

Відповідність основних фізичних якостей – це вимога забезпечення оптимального співвідношення рівня фізичних якостей у юних футболістів. Закономірності біологічного розвитку і передовий досвід підготовки дозволяють рекомендувати розвиток фізичних якостей: на фізкультурно-оздоровчому занятті у віці 8-12 років переважно розвивають координацію і швидкість [1, с. 187]. У роботі зі слабчучими дітьми особлива роль відводиться показу, який необхідно поєднувати з доступним поясненням за допомогою жестового, тактильного, усного та писемного мовлення [1, с. 188].

У міні-футболі обсяг рухів різноманітний, багатий, а його специфіка передбачає велику варіативність бігових вправ. Якщо охарактеризувати спрямованість на початковому періоді, то це буде оздоровча, ігрова та загально фізична підготовка. Якщо характеризувати завдання початкової підготовки, то цілі були наступні:

1. Привчити дітей до регулярного тренувального режиму з 3-разовими заняттями в тиждень. Дитина повинна „захворіти” міні-футболом.

2. Закласти фундамент різноманітної фізичної підготовленості та розвитку координаційних здібностей.

3. Ознайомити з основними технічними елементами і найпростішими ігровими прийомами [7, с. 34-37].

В якості основних передумов оволодіння методикою слабчучими дітьми були вказані такі параметри, які передбачають досить високий рівень довільності: вміння дітей свідомо підпорядкувати свої дії правилу, яке узагальнено визначає спосіб дії; вміння орієнтуватися на задану систему вимог; вміння слухати, говорити і виконувати завдання; вміння самостійно виконати завдання, що сприймається за зоровим зразком [6, с. 455].

У зв'язку з віковими особливостями молодших школярів є доцільним:

- не вимагати виконання вправ дітьми у великому темпі;
- не застосовувати багато вправ, де юним футболістам доводиться швидко і точно реагувати на мінливу обстановку;
- не вивчати на одному занятті більше двох-трьох технічних прийомів;
- розпочинати навчання з ведення м'яча носком і підйомом по прямій;
- оволодіння індивідуальними і груповими тактичними діями в двосторонніх іграх 3х3, 4х4 на малих ігрових майданчиках [7, с. 56].

Оптимальним варіантом, з точки зору дозування навантаження, збереження вміння і навичок, підвищення якісного засвоєння матеріалу були дворазові заняття на тиждень тривалістю 1 годину.

Оскільки ми проводили заняття зі слабчучими дітьми, то враховували їх психофізичні і вікові особливості розвитку організму. До навчання основам гри у міні-футболу ми приступали з дітьми 8-річного віку.

У методиці на основі елементів міні-футболу задіяні вправи, які допомагали створити уявлення і сформувати знання через зоровий аналізатор, що давало дітям з порушенням слуху адаптуватися, при цьому ефективність уроку накопичувалася поступово. Особливість методики полягала в тому, що структура побудови уроку відрізнялася від уроків фізкультури, і основний механізм успішного оволодіння навичками це показ, послідовність, регулярність, інтенсивність виконання вправ, режим відпочинку.

Особливо важливим у даній методиці було те, що для слабчучих і глухих дітей потрібна демонстрація прийомів, яка доповнювалася демонстрацією наочної допомоги (жести, плакати, фільми, схеми і т. п.). Також використовувалася імітація і пробні спроби дітей при виконанні технічних прийомів. Вивчення елементу техніки доцільно починати стоячи на місці з подальшим виконанням його при ходьбі

і бігу, удосконалювати в різних перешикуваннях, давати додаткові завдання перед виконанням рухових дій [8, с. 44].

Після реалізації даної програми було повторно проведено тестування. Результати повторних тестів довели, що використана методика навчання технічним прийомам гри у міні-футбол дітей з вадами слуху на основі використання додаткових прийомів навчання, побудованих на наочності, є ефективною.

Аналіз науково-методичної літератури показав, що основна проблема при підготовці слабочуючих дітей молодшого шкільного віку, що займаються міні-футболом, пов'язана з недостатньо точним орієнтуванням у просторі, відносним сповільненням оволодіння руховими навичками і низьким рівнем просторового орієнтування, обмеження можливостей в комунікації, що знижує ефективність виконання вправ.

Розвиток рухово-координаційних здібностей у дітей молодшого шкільного віку з вадами слуху проходив у підготовчій частині за рахунок використання стандартної розминки і підготовки організму до майбутнього навантаження. В основній частині заняття використовувалися спеціальні вправи і рухливі ігри, спрямовані на поліпшення міжособистісних відносин і організацію навчання техніко-тактичних дій, які сприятливо впливають на розвиток координаційних здібностей. Основою навчання технічним елементам за даною методикою було використання методичних прийомів наочності – жестів, плакатів, схем, відео та інше.

Проведені тести дозволили провести педагогічне спостереження і отримати висновок про те, що діти з вадами слуху без додаткових методичних наочних прийомів не мають уявлення або не повне уявлення про виконуваний рух, а використання додаткової наочності у розучуваних вправах допомогло привнести новизну в методику, підняти тонус в міжособистісних стосунках, підвищило ефективність розвитку рухово-координаційних здібностей.

Подальші наші дослідження вбачаємо у застосуванні додаткового зорового орієнтира у процесі оволодіння груповими технічними діями гри у міні-футбол.

#### **Список використаних джерел:**

1. Бабій І. М. Корекція рухової сфери у глухих підлітків на заняттях з легкої атлетики // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. – Київ-Запоріжжя, 2000. – С. 187-189.
2. Байкина Н. Г. Коррекционные основы физического воспитания глухих школьников: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – Москва, 1992. – 30 с.
3. Байкина Н. Г. Диагностика и коррекция двигательной сферы у лиц с нарушениями слуха. – Запорожье: ЗГУ, 2003. – 232 с.
4. Буланова Л. М. Соціалізація дітей з особливими потребами: соціально-творчий проект // Шкільний світ. Позашкільля. – Київ, 2011. – №7 (42). – С. 14-17.
5. Горська І. Ю. Теоретичні та методологічні основи вдосконалення базових координаційних здібностей школярів. – Омськ, 2001. – 455 с.
6. Колишкін О. В. Корекція рухових порушень дітей з вадами слуху та їх соціальна адаптація // Молода спортивна наука України: матеріали VI Міжнар. наук.-практ. конф. – Львів: ЛДІФК, 2002. – Т. 2. – С. 455-457.
7. Лях В., Витковски З. Координационная тренировка в футболе. Москва: Радянський спорт, 2010. 216 с.
8. Розанова Г. В. Развитие двигательной памяти у глухих и слышащих школьников / О психическом развитии глухих и нормально слышащих детей. – Москва: Просвещение, 1962. – 75 с.
9. Шеремет М. К. Формирование готовности слабослышащих детей к школьному обучению: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Москва, 1979. – 17 с.
10. Ярмаченко Н. Д. Проблема компенсации глухоты. – Киев: Освіта, 1976. – 53 с

# АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ, СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

УДК 364-786-057.36:7.02

## АРТ-ТЕРАПІЯ У РЕАБІЛІТАЦІЇ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ – УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ

**Ю. Л. БРИНДІКОВ**

Специфіка служби військовослужбовців полягає в необхідності виконання військових обов'язків в умовах, ускладнених впливом емоційних і фізичних стресових факторів, пов'язаних із веденням бойових дій. Як наслідок військовослужбовці доволі часто можуть потрапляти до групи ризику розвитку психічної дезадаптації. Як свідчать факти, військові дії на сході України спричинили появу військовослужбовців учасників бойових дій, які починають страждати психічними розладами та відчувати труднощі у процесі адаптації до мирного життя. Тобто, варто наголосити на тому, що при всій багатогранності військових конфліктів система реабілітації спрямована на збереження психічного й соматичного здоров'я.

У найбільш загальному контексті реабілітаційна допомога повинна базуватися на: професіоналізмі, невідкладності, простоті, наступності, надійності, індивідуальності. Зважаючи на той факт, що такі клієнти соціальних фахівців – як воїни, що були учасниками військових дій (комбатанти) – є новими, то існує чимало практичних аспектів, які доцільно з'ясувати.

Звідси виникає потреба у пошуку ефективних методів реабілітації комбатантів, одним із яких ми вважаємо арт-терапію – засіб і технологію реабілітації осіб з обмеженими можливостями засобами мистецтва й художньої діяльності, що базуються на здібності людини до образного сприйняття оточення й упорядковування своїх зв'язків у будь-якій художній, символічній формі [12].

Сьогодні арт-терапію розглядають як інноваційну освітню і реабілітаційну технологію; комплекс методик, що створюють умови для лікування і адаптації людини у соціумі; форму психотерапії за допомогою візуального й пластичного видів мистецтва тощо. У нашому розумінні арт-терапія – це інноваційна технологія, що передбачає терапевтичний і коректувальний вплив мистецтва на людину і проявляється в реконструюванні психотравматичної ситуації за допомогою творчої діяльності.

Відзначимо, що загальні підходи до реабілітації представлені у роботах Т. Добровольської, І. Мисули, В. Могільова, М. Фролова, С. Харченка, Л. Яковлевої та інших. Психологічні чинники впливу бойових дій на стан особового складу збройних сил проаналізовані у дослідженнях українських науковців О. Бойка, А. Бородія, В. Крайнюка, Є. Литвиновського, О. Макаревича, А. Романишина та ін.

У процесі вивчення означеного кола проблематики було встановлено, що розробкою методологічних аспектів арт-терапії займалися як зарубіжні (Дж. Аллан, М. Ізотова, Б. Карвасарський, О. Копитін, Л. Лебедева, С. Солов'йов та інші), так і українські вчені (О. Вознесенська, Л. Калініна, О. Смілянець, О. Сорока та інші). Однак, попри їх загальний доробок, варто констатувати нестачу теоретичного і практичного матеріалу, а також методологічних розробок щодо аналізу можливостей арт-терапії у реабілітації військовослужбовців учасників бойових дій.

**Метою** статті є обґрунтування потенціалу арт-терапії у реабілітації військовослужбовців учасників бойових дій.

Ми переконані, що застосування арт-терапії у процесі реабілітації військовослужбовців учасників бойових дій як інноваційної технології допоможе вирішити низку завдань, оскільки арт-терапія поліфункціональна. Конкретизуємо їх у контексті розгляду функціонального потенціалу реабілітаційного процесу комбатантів. Так, діагностувальна функція арт-терапії передбачає отримання інформації за допомогою проєктивного або вільного малювання про психоемоційний стан, індивідуальні особливості, інтереси, цінності комбатантів; виявлення труднощів і проблем, що підлягають корекції і лікуванню; визначення характеру міжособистісних стосунків учасників арт-терапевтичної групи.

Психотерапевтична функція зосереджена на створенні комфортної атмосфери емоційної теплоти, доброзичливості, емпатійного спілкування; сприйнятті цінностей, потреб, проблем, почуттів і переживань інших учасників групи; мобілізації цілющого потенціалу емоційної сфери людини за допомогою створення психологічного комфорту, що надає відчуття захищеності, радості, успіху.

Завданнями коректувальної функції визначено корекцію деструктивних емоційних станів комбатантів (тривожності, агресії, фрустрації); формування відчуття задоволеності, віри у власні сили, гідності, самоповаги; корекцію деформованого образу „Я”; зменшення проявів неадекватних форм поведінки військовослужбовців.

Розвивальна функція арт-терапії спрямована на розвиток емоційної та вольової сфер особистості; підвищення самооцінки; вербалізацію емоційних негативних і позитивних переживань у процесі спілкування, налагодження взаємодії з іншими людьми.

Вивчаючи сучасні методи арт-терапії у згуртуванні військових колективів Л. Петко [11] дійшла висновку, що арт-терапія як самостійний і досить впливовий напрям у лікувально-коректувальній практиці змогла сформуватися лише там, де автентичний досвід художньої роботи був об'єднаний з медичною моделлю і психотерапевтичними уявленнями.

Вагомим для нашого дослідження вважаємо той факт, що арт-терапію почали застосовувати ще в роки Другої світової війни і в післявоєнний період з військовослужбовцями, які проходили лікування і реабілітацію в США і Великобританії. Вже тоді було помічено, що заняття учасників бойових дій образотворчою діяльністю на базі художніх майстерень (арт-ательє) благотворно позначається на їх фізичному та емоційному стані [4, с. 21].

Варто зазначити, що останнім часом арт-терапія активно еволюціонує. Сьогодні створено міжнародні асоціації арт-терапевтів, серед яких доволі відомими є Американська асоціація арт-терапії, Британська асоціація арт-терапії у Колумбії, асоціації арт-терапії в Онтаріо, асоціації арт-терапії у Квебеку, асоціації арт-терапії у Новій Зеландії та Австралії (АНЗАТА) тощо. На теренах України діють Всеукраїнська громадська організація „Арт-терапевтична асоціація”, Західноукраїнська асоціація арт-психологів та арт-терапевтів, Східноукраїнська асоціація арт-терапії, Східно-Європейська асоціація арт-терапії [14, с. 56-57].

Гнучко реагуючи на соціально-економічні, політичні та культурні обставини, що динамічно змінюються протягом другої половини XX – першої чверті XXI століть, арт-терапевти розробили високо диференційовану систему послуг, що надаються самим різним групам клієнтів, серед яких особливе місце посідають військовослужбовці учасники бойових дій. При цьому вони щоразу демонструють прихильність гуманістичним цінностям та ідеалам, усвідомлюючи свою відповідальність за здоров'я комбатантів, поважаючи їхню гідність і прагнучи бути відкритими для того, щоб вчитися, враховуючи своєрідність і особливості життя і професійної діяльності військовослужбовців.

У нашому дослідженні ми притримуємося думки О. Копитіна стосовно того, що арт-терапія за рахунок своєї універсальності є доволі ефективною при вирішенні широкого спектра проблем: внутрішньо- і міжособистісних конфліктів, кризових станів, у тому числі кризах, травмах, втратах, посттравматичних стресових розладах, невротичних і психосоматичних розладах [5]. Ми переконані, що саме арт-терапію корисно застосовувати у процесі надання лікувально-реабілітаційної допомоги військовослужбовцям учасникам бойових дій з найрізноманітнішими захворюваннями і проблемами, серед яких особливе місце займають стрес та посттравматичні стресові розлади (ПТСР).

Аналіз праць науковців [4, с. 22] дає змогу стверджувати, що лікувально-реабілітаційний потенціал арт-терапії при переживанні травматичного стресу і його наслідків значною мірою пов'язаний з можливістю невербальної експресії, багатими комунікативними і захисними можливостями метафоричної мови образів, образотворчих матеріалів і видів образотворчої роботи. Образотворча діяльність сама по собі може бути потужним терапевтичним фактором, вона допускає різні способи поводження з художніми матеріалами. Одні з них дають змогу досягати седативних ефектів і знімати емоційну напругу, інші – відреагувати і контролювати травматичний досвід. Перенесення травматичного досвіду на образотворчі матеріали і образи також робить арт-терапевтичний процес психологічно безпечним для клієнта і терапевта і створює додаткові можливості для рефлексії і когнітивної опрацювання переживань з опорою на метафори і засоби символічної комунікації.

З методологічної точки зору доведено, що робота з образотворчими матеріалами дає вихід почуттям роздратування, гніву, образи, сорому, зменшує фрустрацію, прикладом чого може бути використання глини. Переключення на інші техніки допомагає подолати захисні механізми, які допомагають адаптуватися до травми і її наслідків. Завдяки цьому людина може ідентифікувати і усвідомити свої почуття, зрозуміти пов'язані з ними асоціації, побачити новий сенс у минулих подіях і сформувати нові, більш здорові захисні механізми.

Присутність арт-терапевта у роботі з військовослужбовцями є обов'язковою умовою подолання травматичних переживань і сприяє створенню безпечного комфортного простору для їх вираження. У цьому контексті О. Копитін пропонує використовувати методи інтермодальної арт-терапії при подоланні наслідків психічних травм для того, щоб допомогти повніше задіяти різні види експресивної взаємодії з матеріалами в процесі художньої творчості [6].

Дослідники [2; 4] визнають арт-терапію однією з найбільш результативних форм психологічної допомоги в кризових ситуаціях, її застосовують практично при всіх формах психічних порушень. Цей метод побудований на використанні мистецтва як символічної діяльності і заснований на стимулюванні творчих процесів. Мистецтво в особливій символічній формі дає змогу реконструювати конфліктну травматичну ситуацію, допомагає відреагувати почуття, пов'язані з перенесеною травмою.

Ще однією з переваг арт-терапії при реабілітації військовослужбовців учасників бойових дій є те, що вона заснована на невербальному вираженні почуттів. Невербальні засоби часто є єдино можливими для вираження і прояснення травмувального емоційного стану. Перебуваючи у важкій, стресовій ситуації, людина, сама того не помічаючи, спонтанно малює лінії, «каракулі», закреслює зображення, зафарбовує простір аркуша паперу, креслить палицею на піску [1]. Цей процес не контролюється свідомістю і може бути

використаний як спосіб виплеснути болючі переживання назовні, звільнитися від негативних емоцій і почуттів. Вважаємо, що лікувально-корективальні ефекти арт-терапії можуть проявлятися завдяки образотворчій діяльності навіть при відсутності вербалізації переживань. Це пов'язано з дією терапевтичних механізмів (релаксація, інсайт, катарсис, розвиток навичок самоорганізації та прийняття рішень тощо).

Цікавою є думка С. Солов'йова щодо вагомого потенціалу арт-терапії в системі комплексної психологічної реабілітації в умовах військового конфлікту. Автор переконаний, що арт-терапія надає можливість людині досягнути повноти соціальної творчості – це підвищена активність знаходити шляхи розв'язання проблемних ситуацій, постійне підвищення компетентності, високий рівень міцності здоров'я (стресостійкість, низька стомлюваність, адекватна самооцінка, відсутність страхів тощо); висока ступінь зрілості, можливість перебування в стані тут-і-тепер; мотивація досягнення результату, широкий діапазон прийнятних для особистості способів вирішення проблемних ситуацій (відсутність відчуття „глухого кута“) [13].

Оскільки арт-терапія сама по собі є творчістю, В. Могільов наголошує, що творча діяльність колишніх військовослужбовців, які мають інвалідність, виступає головним механізмом задоволення потреби в здобутті втраченого [9]. На противагу цьому дослідники [3; 7] підкреслюють, що в силу незначного життєвого досвіду, перенесених фізичних і психічних страждань, слабкої професійної орієнтації, людина відмовляється від самоствердження через творчу діяльність, вважаючи цей фактор реабілітаційного процесу неефективним і навіть шкідливим.

У своєму дослідженні В. Могільов звертає увагу на те, що процеси реабілітації мають підстави актуалізувати творчі характеристики особистості – на цьому заснована концепція незалежного життя інвалідів, яка передбачає, що сутнісною характеристикою людини виступає її творчий потенціал, який реалізується в різноманітних видах діяльності протягом життя і дає змогу досягати високих результатів у різноманітних видах діяльності, спілкуванні, відносинах [9].

Серед варіантів групової арт-терапії за ступенем групової взаємодії і структурованості поширеними є, по-перше, індивідуальне арт-терапевтичне консультування – це один із варіантів психологічного консультування, за якого впродовж всього процесу або на його певних етапах активно застосовують засоби візуальної, проєктивно-символічної комунікації (малюнок, ліплення, створення композицій з піску, робота з різними проєктивними матеріалами: фотографіями, стимульними малюнками тощо). По-друге, групова арт-терапія, яку можна проводити у формі групового арт-терапевтичного тренінгу, інтерактивно закритої або напіввідкритої тематичної групи або відкритої студії. По-третє, сімейна арт-терапія, яка на відміну від звичайного сімейного консультування та сімейної психотерапії, характеризується активним застосуванням образотворчих засобів, що допомагають діагностувати й одночасно коректувати сімейні відносини.

При проведенні арт-терапевтичних занять обов'язковими є такі умови, як-от: психологічна безпека учасників процесу; відмова від оцінювання процесу та результатів творчої діяльності, приватність і конфіденційність; партнерство в стосунках учасника й арт-терапевта; необмежена свобода вибору образотворчих матеріалів і способів роботи з ними, тем і сюжетів для творчості, нетрадиційних образотворчих форм; делегування клієнту відповідальності за процес і результати діяльності (недирективний підхід) [4, с. 19].

Ми переконані, що основний акцент при проведенні арт-терапевтичних занять необхідно робити на стимулюванні комунікації учасників групи військовослужбовців, формуванні і розвитку в них практичних умінь і навичок, пов'язаних з професійною діяльністю та адаптацією до умов мирного життя. Завданнями роботи арт-терапевтичних груп є подолання соціальної депривації, освоєння адаптивних форм поведінки (зокрема, в ситуації конфлікту), вільне і відкрите вираження своїх переживань і проблем, підвищення самооцінки і зміцнення ідентичності, розвиток творчого потенціалу.

У процесі арт-терапії досвід психічної травми спочатку може виражатися за допомогою символічних і досимволічних форм і лише після цього може бути описаний словами. Паралельно з цим відбувається довільне реконструювання біографічної пам'яті, коли забуті обставини і пов'язані з ними афекти знаходять своє місце в цілісній картині реальності. Здійснюється поступове переведення суб'єктивного досвіду зі сфери несвідомого до свідомого. При цьому вербалізації в процесі арт-терапії передує фаза невербального, переважно символічного вираження [4, с. 25].

Вираження почуттів за допомогою символічних образів, образотворчої діяльності, здатне приводити до катарсису, навіть якщо зміст образотворчої продукції і сенс переживань у процесі її створення людиною не усвідомлюються. У той же час образотворча діяльність часто супроводжується досягненням кращого розуміння глибинного сенсу переживань, зростанням саморозуміння і самоприйняття [4, с. 26].

У зазначеному контексті повністю поділяємо думку О. Копитіна стосовно того, що при наданні арт-терапевтичної допомоги військовослужбовцям учасникам бойових дій із травматичним стресом і постстресовими розладами може бути використана як індивідуальна, так і групова арт-терапія з різними термінами лікування і методологічною орієнтацією. Така допомога може бути надана на різних етапах переживання травматичного стресу і його наслідків.

У своєму дослідженні ми брали до уваги програму психологічної допомоги людям, які переживають наслідки травматичного стресу, розроблену І. Нікольською. Кожен етап пов'язаний з



відповідним рівнем захисних реакцій, що послідовно формуються в онтогенезі і одночасно або послідовно функціонують у дорослого. Це:

1) сомато-вегетативний (фізіологічний) рівень, що забезпечує адаптацію до стресу за допомогою автоматичних змін у діяльності різних систем організму;

2) поведінковий (психомоторний) рівень адаптації на основі автоматичної зміни обсягу і характеру загальної моторної активності, міміки, пантоміміки, загальної поведінки людини;

3) рівень психологічного захисту (несвідомої психіки), для якого характерна автоматична захисна переробка тривожної інформації, що призводить до її ігнорування, спотворення або до зниження емоційної значущості. Відмежування свідомості людини від негативних переживань знижує внутрішню напругу і дискомфорт, дає змогу зберегти звичні, хоча і нереалістичні образи світу і свого „Я”;

4) рівень опанування або копінг-поведінки (свідомості), що забезпечує адаптацію за рахунок усвідомлення особистістю виниклих труднощів і оцінки їх як небезпечних, використання знань про те, як необхідно долати такі ситуації, умінь застосовувати стратегії цих дій на практиці [10].

Представимо власне бачення групового арт-терапевтичного заняття. При цьому ми орієнтувалися на модель арт-терапевтичної сесії, розроблену Л. Лебедевою [8].

Отже, перший етап „Налаштування” зосереджений на підготовці учасників до спонтанної художньої діяльності і внутрішньо групової комунікації за допомогою ігор, рухових і танцювальних вправ, нескладних образотворчих прийомів.

На другому етапі „Актуалізація відчуттів” відбувається поєднання образотворчої діяльності з музикою або іншими арт-терапевтичними технологіями (пісочною, ігровою, казко-, танцювально-руховою, драматерапією), що допоможуть покращити настрій, поліпшити самопочуття і емоційний стан учасників.

Третій етап „Індивідуальна образотворча діяльність” передбачає самостійне малювання з метою дослідження власних проблем і переживань. Дорослі можуть комплексувати, пояснюючи це невмінням малювати, тому необхідно пояснити, що малюнки не будуть оцінюватися. Особливо цінним є процес спонтанної творчості, прояв щирих емоцій, пошук засобів самовираження. На цьому етапі можна проводити діагностику за допомогою вільного або проєктивного малювання. Необхідно звертати увагу на вибір образотворчих матеріалів (олівці, акварель, масло, сангіна, соус тощо).

Метою четвертого етапу „Активізація групової комунікації” є створення умов для міжособистісної і внутрішньо групової комунікації. Кожний учасник групи показує свій малюнок і розповідає про нього. Особлива увага звертається на відкритість і відвертість при розповіді про свій малюнок, що є показником довіри до інших учасників арт-терапевтичної групи.

На завершальному етапі „Рефлексивний аналіз” створюється атмосфера емоційної теплоти, емпатії, турботи, що допомагає відчувати комфорт. Учасники групи підтримують одне одного у вигляді доброзичливих висловлювань і побажань, позитивного програмування і підтримки. Дорослі здобувають позитивний досвід самоповаги і самоприйняття, зміцнюючи і коректуючи образ „Я”. Вважаємо, що такий формат арт-терапевтичної сесії можна використовувати при роботі з військовослужбовцями учасниками бойових дій, оскільки вона є зручною, ефективною й економною.

Військовослужбовці Збройних Сил України, які були учасниками бойових дій, вимагають підвищеної соціальної уваги від соціальних працівників, а також організації цілеспрямованої, вираженої та комплексної реабілітації. З метою професійного проведення реабілітаційної діяльності з комбатантами необхідно розробити цілісну систему, що охоплює інноваційні методи під час її організації. Чільне місце у реабілітації має посісти арт-терапія. Саме арт-терапія у процесі організації реабілітації комбатантів допоможе стимулювати їх комунікацію, формуючи і розвиваючи практичні вміння і навички, пов'язані з професійною діяльністю та адаптацією до умов мирного життя.

На основі участі комбатантів у арт-терапевтичних заняттях виникає реальна та невимушена нагода суттєво підвищити самооцінку і зміцнити особисту ідентичність; безпосередньо опановувати нові ролі, розвивати ціннісні соціальні навички; надається можливість кожному учаснику поспостерігати за результатами своїх дій; розвинути вміння самостійно приймати виважені рішення.

Подальша наша увага буде зосереджена на розробці комплексної арт-терапевтичної програми для військовослужбовців, які приймали участь у бойових діях.

#### Список використаних джерел:

1. Аллан Дж. Ландшафт детской души. – Санкт-Петербург: Диалог, 1997. – 256 с.
2. Изотова М. Х. Применение арт-терапии в реабилитации детей, пострадавших в теракте. Дети Беслана: диагностика и реабилитация жертв террористического акта / под ред. Л. М. Шипицыной. – Санкт-Петербург, 2006.
3. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса: монография. – Москва: Наука, 1983. – 372 с.
4. Копытин А. И. Методы арт-терапии в преодолении последствий травматического стресса. – Москва: Когито-Центр, 2014. – 208 с.
5. Копытин А. И. Основы арт-терапии. – Санкт-Петербург: Лань, 1999. – 252 с.
6. Копытин А. И. Руководство по групповой арт-терапии. – Санкт-Петербург: Речь, 2003. – 320 с.
7. Короленко Ц. П. Психофизиология человека в экстремальных условиях. – Москва: Медицина, 1978. – 271 с.

8. Лебедева Л. Д. Педагогические основы арт-терапии в образовании учителя: дис. ... д-ра пед. наук: [спец.] 13.00.01. – Москва, 2003. – 426 с.
9. Могилев В. А. Педагогические аспекты социальной реабилитации инвалидов военной службы: дис...канд. пед. наук: 13.00.01. – Великий Новгород, 2000. – 153 с.
10. Никольская И. М. Роль психологической защиты в оказании кризисной психологической помощи детям // Медицинская психология в России. – 2012. № 5 (16). – URL: <http://medpsy.ru>.
11. Петко Л. Современные методы арт-терапии в организации работы психолога по сплочению воинских коллективов – URL: [https://www.b17.ru/article/httpswwwb17rumy\\_articleart-therap/](https://www.b17.ru/article/httpswwwb17rumy_articleart-therap/).
12. Психологический словарь / авт.-сост.: В. Н. Коропулина, М. Н. Смирнова, Н. О. Гордеева. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 640 с.
13. Соловьев С. А. Арт-терапия в системе комплексной психологической реабилитации семьи, пострадавшей в локальном военном конфликте // Международный научно-исследовательский журнал. – 2012. – Выпуск 4 (4). – С. 48-51. – URL: <https://research-journal.org/psychology/art-terapiya-v-sisteme-kompleksnoj-psi/>.
14. Сорока О. В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання арт-терапевтичних технологій: дис. ... д-ра пед. наук: [спец.] 13.00.04. – Тернопіль, 2016. – 534 с.

## РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНО-ТИПОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПІДЛІТКІВ

**В. В. ВАНДОЛЯК**

Особистість кожної людини наділена тільки їй властивим поєднанням психологічних рис і особливостей, які утворюють її індивідуальність, що становлять своєрідність людини, її відмінність від інших людей. Індивідуальність проявляється в рисах темпераменту, характеру, звичках, переважаючих інтересах, в якостях пізнавальних процесів (сприйняття, пам'яті, мислення, уяви), в здібностях, індивідуальному стилі діяльності тощо.

Підлітковий період є сенситивним для розвитку потреб, спрямованості особистості, оформлення ідеалів. Основними потребами підліткового віку стають потреба у самовираженні, потреба уміти щось робити, потреба щось значити для інших, потреба рівноправного спілкування з дорослими, посилення статевої ідентифікації. Підлітковий період – це період інтенсивного формування самооцінки, бурхливого розвитку самосвідомості як здатності спрямовувати свідомість на власні психічні процеси, включаючи і складний світ своїх переживань, потреби пізнати себе як особистість. На межі молодшого шкільного віку і підліткового відбувається криза самооцінки, а також зростання незадоволеності собою. Саме в цей період психічного розвитку особистості формується уміння оцінювати себе не тільки через вимоги авторитетних дорослих, а й через власні вимоги.

Особливості підліткового віку (почуття особистісної індивідуальності, визнання особистістю самої себе, потреба у самоствердженні, рівноправному та довірливому спілкуванні з однолітками і дорослими, позитивні зрушення, властиві психічному розвитку підлітка тощо) в радянській психології та педагогіці висвітлювалися у працях Л. Виготського, Л. Божович, Д. Ельконіна, І. Кона, Л. Лебединської, В. Сухомлинського, Д. Фельдштейна та ін.. Типові для підліткового віку психологічні реакції, які виникають при взаємодії з навколишнім середовищем описано у працях В. Ковальова та О. Личко. Закономірності становлення особистості представлено у працях С. Максименка, М. Папучі, І. Пасічник; самосвідомості в підлітковому віці – В. Мухіної; проблеми та особливості соціальної ситуації у період підлітковості та здійснення спільної діяльності дитини з дорослим як чинника розвитку особистості – Б. Ананьєва, Я. Гошовського, М. Боришевського, Д. Ельконіна, В. Павелків, І. Кона, О. Леонтьєва, Д. Фельдштейна, Н. Жигайло, Ю. Куряти та ін.; самоідентифікації як компоненту ідентичності в онтогенезі – Л. Божовича, Л. Виготського, П. Гнатенка, Е. Еріксона, С. Максименка, П. Павленка; особливості ідентифікації осіб із різними соціальними суб'єктами – Г. Дилігенського, П. Горностаї, А. Коваленка; психологічна структура Я-образу та Я-концепції особистості – Р. Бернса, М. Боришевського, У. Джемса, В. Мухіної, Т. Титаренко.

Індивідуально-типологічні особливості особистості – це такі її властивості та якості, що характеризують її як неповторну та індивідуальну як з боку характерологічних відмінностей (характер, темперамент), так і з точки зору особливостей її індивідуальних проявів (пам'ять, увага, мислення, здібності). Поглиблене вивчення взаємозв'язку між індивідуально-типологічними відмінностями підлітків та їхньої навчальної успішності дозволить виявити основні чинники впливу на якість засвоєння ними здобутих навичок та знань.

**Мета статті** полягає у висвітленні результатів емпіричного дослідження проявів індивідуально-типологічних особливостей підлітків.

Емпіричне дослідження проявів індивідуально-типологічних особливостей підлітків полягало у виявленні акцентуацій характеру підлітків, дослідження їхніх розумових здібностей та вольової саморегуляції, кореляційного аналізу індивідуально-типологічних особливостей підлітків та інтерпретації результатів. Для проведення психодіагностичного дослідження було використано наступні стандартизовані методики: методика К. Леонгарда Г. Шмішека „Виявлення акцентуацій характеру у підлітків” [1], методика Т. Пашукової, А. Допіри „Дослідження розумових здібностей” [2], методика А. Зверькова та С. Ейдмана „Дослідження вольової саморегуляції” [3]. Дослідження проводилося протягом березня-квітня 2018 року на базі Хмельницького НВК №2, м. Хмельницький. В експерименті брали участь учні восьмих класів від 13 до 15 років у кількості 42 особи з них: 18 дівчат і 24 хлопців.

Результати дослідження загострених акцентуацій характеру підлітків представлено у таблиці 1.

## Результати дослідження загострених акцентуації характеру підлітків

| № з/п | Типи загострених акцентуацій | Кількість досліджуваних, осіб (%) |
|-------|------------------------------|-----------------------------------|
| 1     | Гіпертимність                | 32 (76,2 %)                       |
| 2     | Тривожність                  | 8 (19 %)                          |
| 3     | Емотивність                  | 22 (52,4%)                        |
| 4     | Циклотимність                | 36 (85,7%)                        |
| 5     | Демонстративність            | 8 (19%)                           |

За результатами проведеного дослідження було виявлено, що найбільш розповсюдженими вираженими (загостреними; показник більше 19 балів) акцентуаціями серед досліджуваних підлітків спостерігається:

1. Гіпертимний тип виявлено у 32 (76,2%) осіб – це може бути пов'язано із особливістю підліткового періоду, коли підлітки прагнуть самостійності (автономності) та коли вони не відчують дистанцію у відношенні з іншими; вони скрізь вносять багато шуму, люблять компанії ровесників, прагнуть ними керувати. Це люди з завищеною самооцінкою, веселі, легковажні, поверхневі і разом з тим ділові, винахідливі, чудові співрозмовники – люди, що вміють розважати інших, енергійні, діяльні, ініціативні. Велике прагнення до самостійності може стати джерелом конфліктів. Для них характерними є спалахи гніву, дратівливості, особливо, коли вони зустрічають сильну протидію. Схильні до аморальних вчинків, підвищеної дратівливості. Відчують недостатньо серйозне відношення до своїх обов'язків. Важко переносять умови жорсткої дисципліни, монотонну діяльність, вимушену самотність. У навчальному процесі усе це має прояв у вигляді непосидючості та нестриманості [4].

2. Тривожний тип виявлено у 8 (19%) осіб – знижений фон настрою, присутні страхи за себе, близьких, боязкість, невпевненість в собі, крайня нерішучість, тривале переживання невдачі, сумнів у своїх діях. У навчальному процесі ця акцентуація може проявлятися у вигляді страхів, невпевненості у власних знаннях, правильності виконання вправ, дій тощо.

3. Емотивний тип (виявлено у 22 (52,4%) осіб) – для цієї акцентуації характерні емоційність, чуттєвість, тривожність, балакучість, боязливість, глибокі реакції в області тонких почуттів. Найбільш виражена їх риса – гуманність, співпереживання іншим людям чи тваринам, м'якосердість, вони радіють чужим успіхам. Вразливі, будь-які життєві ситуації сприймають серйозніше чим інші люди. Підлітки гостро реагують на сцени з кінофільмів, де комусь загрожує небезпека, сцена насилля може викликати в них сильне потрясіння, яке довго не забувається і може порушити сон [5].

У взаємодії з емотивним підлітком особливу важливість має емоційна щирість, чуттєвість та емоційна чуйність педагога. В силу того, що потреба у співчутті та співпереживанні в них є актуалізованим та яскраво вираженим, відповідна емпатійна поведінка педагога є доречною. Як правило, прояв педагогом емпатії веде до швидкого встановлення позитивних та щирих відносин з емотивною особистістю. Однак, необхідно враховувати надзвичайну емоційну чуттєвість емотивних акцентуантів, та, унаслідок цього, високу мінливість їх настрою. Нещирість, а тим більш байдужість та черствість, емотивні особистості відчують дуже тонко та швидко реагують на це зміною відношення та поведінки. Саме ці підлітки найбільш чуттєві до того, що „їх не розуміють”, саме вони найбільш гостро реагують на різні „проколи” у педагогічному спілкуванні. Цей факт є тривожним ще й тому, що значна кількість підлітків – делінквентів, як показують дослідження, проходять через емоційну депривацію. Але емоційна депривація сама по собі часто може бути одним з пускових механізмів делінквентності. Для емотивних ж підлітків емоційна депривація може мати особливо негативні наслідки. Та навпаки, наявність емоційного контакту з таким підлітком може дати надзвичайно позитивні результати [6].

4. Циклотимний тип виявлено у 36 (85,7%) осіб – ця акцентуація також характерна для підліткового віку: вона характеризується зміною гіпертимних і дистимічних станів („гормональна буря”). При цьому такі зміни не виняткові та не випадкові. Для них властиві зміни настрою, а також залежність від зовнішніх подій. Радісні події викликають у них потребу в діяльності, підвищену балакучість, сумний – пригнічений настрій, сповільненість реакцій і мислення, окрім цього, часто змінюється манера їх спілкування з оточуючими людьми.

5. Демонстративний тип виявлено у 8 (19%) осіб – характеризується підвищеною схильністю до витіснення, демонстративністю поведінки, жвавістю, рухливістю, легкістю у встановленні контактів. Схильний до фантазування, брехливості та нещирості, що спрямовані на прикрашення власної персони, до авантюризму, артистизму. Ним керує прагнення до лідерства, потреба у визнанні, жадоба постійної уваги до власної персони, потяг до влади, схвалення, перспектива бути непоміченим пригнічує його.

Демонстративний тип демонструє високу пристосованість до людей, емоційну лабільність (легку зміну настроїв) при відсутності дійсно глибоких почуттів, схильність до інтриг (при зовнішній м'якості манери спілкування). Помітний безмежний егоцентризм, прагнення схвалення, співчуття, визнання, подиву. Як правило, похвала інших у його присутності викликає у нього особливо неприємні відчуття – він цього не виносить. Прагнення до компаній зазвичай пов'язане з потребою відчувати себе лідером, зайняти виняткове положення. Самооцінка дуже далека від об'єктивності. Може дратувати своєю самовпевненістю, сам систематично провокує конфлікти, але при цьому активно захищається. Володіючи патологічною здатністю до витіснення, він може повністю забути про те, про що не бажає знати. Це розкріпачує його в неправді. Зазвичай обманює з невинним виразом обличчя, оскільки те, що він говорить у даний момент для нього є правдою: внутрішньо він не усвідомлює свій обман чи усвідомлює неглибоко, без помітних впливів сумління. Такий підліток здатен зацікавити інших неординарністю мислення і вчинків [5].

Результати дослідження прихованих акцентуацій підлітків представлено у таблиці 2.

Таблиця 2

#### Результати дослідження прихованих акцентуації підлітків

| № з/п | Типи прихованих акцентуацій | Кількість досліджуваних, осіб (%) |
|-------|-----------------------------|-----------------------------------|
| 1     | Демонстративність           | 8 (19%)                           |
| 2     | Застрагання                 | 22 (52,4%)                        |
| 3     | Педантичність               | 2 (4,8%)                          |
| 4     | Збудливість                 | 32 (76,2 %)                       |
| 5     | Гіпертимність               | 32 (76,2 %)                       |
| 6     | Дистимічність               | 5 (12%)                           |
| 7     | Тривожність                 | 8 (19%)                           |
| 8     | Екзальтованість             | 27 (64,3%)                        |
| 9     | Емотивність                 | 22 (52,4%)                        |
| 10    | Циклотимність               | 36 (85,7%)                        |

Щодо акцентуацій, які є нечітко вираженими (показник нижче 20 балів), то тут отримано такі результати: демонстративність виявлено у 8 (19%) осіб, застрягаючий тип – у 22 (52,4%) осіб, педантичний тип – у 2 (4,8%) осіб, збудливий тип – у 32 (76,2 %) осіб, гіпертимний тип – у 32 (76,2 %) осіб, дистимічний тип – у 5 (12%) осіб, тривожний тип – у 8 (19%) осіб, екзальтований тип – у 27 (64,3%) осіб, емотивний тип – у 22 (52,4%) осіб, циклотимний тип – у 36 (85,7%) осіб.

Отже, перший етап експериментального дослідження за допомогою опитувальника К. Леонгарда – Г. Шмішека „Виявлення акцентуацій характеру у підлітків”, дали змогу встановити наявність загострених та прихованих акцентуацій характеру у досліджуваних нами учнів-підлітків.

Результати дослідження вольової саморегуляції в підлітків представлено у таблиці 3.

Таблиця 3

#### Результати дослідження вольових якостей підлітків

| Шкали                                   | Рівні    | Кількість досліджуваних, осіб (%) |
|-----------------------------------------|----------|-----------------------------------|
| Загальний рівень вольової саморегуляції | Високий  | 25 (59,5 %)                       |
|                                         | Середній | 13 (31,0 %)                       |
|                                         | Низький  | 4 (9,5 %)                         |
| Наполегливість                          | Високий  | 27 (64,3 %)                       |
|                                         | Середній | 12 (28,6 %)                       |
|                                         | Низький  | 3 (7,1 %)                         |
| Самоконтроль                            | Високий  | 27 (64,3 %)                       |
|                                         | Середній | 16 (38,1%)                        |
|                                         | Низький  | 3 (7,1 %)                         |

За результатами тестування за методикою дослідження вольової саморегуляції у досліджуваних підлітків виявлено:

1) 25 (59,5 %) осіб з високим рівнем, 13 (31,0 %) осіб середнім рівнем та 4 (9,5 %) осіб з низьким рівнем загальної вольової саморегуляції;

2) 27 (64,3 %) осіб з високим рівнем, 12 (28,6 %) осіб середнім рівнем та 3 (7,1 %) осіб з низьким рівнем наполегливості;

3) 23 (54,8 %) осіб з високим рівнем, 16 (38,1%) осіб середнім рівнем та 3 (7,1 %) осіб з низьким рівнем самоконтролю.

Аналіз результатів дослідження за цією методикою свідчить про недостатню спроможність опанування доволіної саморегуляції, наполегливості та самоконтролю в досліджуваних осіб обох груп, про що свідчать показники трьох шкал. Отримані результати переконливо свідчать про можливу наявність в підлітків таких характерних рис, як: емоційна нестійкість, вразливість, невпевненість у собі, занижений фон активності та працездатності, імпульсивність, спонтанність, які, у свою чергу, можуть негативно вплинути на процес навчальної діяльності.

Особистість, якій властиві дані риси, може не усвідомлювати або не припускати власної спроможності щодо успішності у навчанні у силу власної невпевненості, вразливості, що має відображення у її оцінці як власних можливостей, тому, відповідно, і не вважає за потрібне виявляти будь-яку вольову активність для того, щоб підвищити власний рівень працездатності. Зважаючи на вище наведене, існує необхідність підвищення загального рівня вольової саморегуляції, наполегливості та самоконтролю у досліджуваних підлітків за допомогою корекційно-профілактичної тренінгової програми.

Дослідження рівня розвитку розумових здібностей проводилося за допомогою методики-тесту „Дослідження розумових здібностей” (інт. Т. Пашукової, А. Допіри, Г. Д'яконова).

Результати дослідження розумових здібностей підлітків представлено у таблиці 4.

*Таблиця 4*

**Результати дослідження рівня розвитку розумових здібностей підлітків**

| № з/п | Загальний рівень розумових здібностей | Кількість досліджуваних, осіб (%) |
|-------|---------------------------------------|-----------------------------------|
| 1     | Високий                               | 4 (9,5 %)                         |
| 2     | Вище за середній                      | 2 (4,8 %)                         |
| 3     | Середній                              | 16 (38,1%)                        |
| 4     | Нижче за середній                     | 12 (28,6 %)                       |
| 5     | Низький                               | 8 (19,0%)                         |

За результатами тестування за методикою дослідження рівня розвитку розумових здібностей у групі досліджуваних підлітків виявлено: 4 (9,5%) особи з високим рівнем, 2 (4,8 %) особи з вищим за середній рівнем, 16 (38,1%) осіб з середнім рівнем, 12 (28,6 %) осіб з нижчим за середній рівнем та 8 (19%) осіб з низьким рівнем розвитку розумових здібностей.

Як вже було зазначено вище, спостерігається значна кількість досліджуваних загальної вибірки досліджуваних підлітків із середнім та нижче за середній рівнями розвитку розумових здібностей та лише невелика кількість підлітків із високим рівнем розвитку розумових здібностей, про що свідчать наведені результати у таблиці.

Необхідно зазначити, що вольові якості та розумові здібності є важливими компонентами особистості підлітка, адже вони є не останніми у процесі здобуття знань та мають значний вплив на навчальний процес. Після проведеного констатувального експерименту необхідно проаналізувати особливості взаємовпливу розумових здібностей та вольових якостей підлітків.

З метою вирішення даної проблеми, існує необхідність встановити взаємозв'язок між розумовими здібностями та вольовими якостями, а саме: взаємовплив одного явища на інше. З цією метою було розраховано t-критерій Пірсона – коефіцієнт кореляції Пірсона за допомогою статистичної комп'ютерної програми SPSS 17.0. (аббревіатура англ. „Statistical Package for the Social Sciences”, „статистичний пакет для соціальних наук” – комп'ютерна програма для статистичної обробки даних). Результати статистичної обробки даних за допомогою кореляції Пірсона представлені у таблиці 5.

## Результати кореляційного аналізу за t-критерієм Пірсона

| Матриця кореляцій |                       |                    |                       |                |              |
|-------------------|-----------------------|--------------------|-----------------------|----------------|--------------|
| № з/п             | Змінні                | Розумові здібності | Вольова саморегуляція | Наполегливість | Самоконтроль |
| 1                 | Розумові здібності    | 1,000              | 0,685                 | 0,007          | 0,145        |
| 2                 | Вольова саморегуляція | 0,685              | 1,000                 | 0,152          | 0,171        |
| 3                 | Наполегливість        | 0,007              | 0,152                 | 1,000          | 0,671        |
| 4                 | Самоконтроль          | 0,145              | 0,171                 | 0,671          | 1,000        |

*Примітка: Кореляція значуща на рівні 0,05*

За результатами дослідження виявлено двосторонню позитивну кореляцію між вольовою саморегуляцією та розумовими здібностями. Беручи до уваги інтерпретацію значень шкальних оцінок рівня вольової саморегуляції, отриманий результат  $r = 0,685$  при  $p < 0,01$ , свідчить про те, що наявність у людини високого рівня вольової саморегуляції є сприятливою умовою для підвищення рівня її розумових здібностей. Те ж саме можна сказати й про прямий взаємозв'язок між такими компонентами як наполегливість та самоконтроль ( $r = 0,671$ ): чим вищою є наполегливість особистості, тим вищим є рівень її самоконтролю. Такий взаємовплив певною мірою зумовлює навчальну успішність підлітків та має суттєве відображення у процесі їхнього оволодіння необхідними знаннями та навичками.

Отримані результати переконливо свідчать про необхідність підвищення загального рівня розумових здібностей вольових якостей в досліджуваних підлітків за допомогою тренінгової програми психологічної корекції та розвитку індивідуально-типологічних рис підлітків, що мають вплив на навчальних процес. Виявлено прямі залежності між вольовою саморегуляцією та розумовими здібностями, а також між наполегливістю та самоконтролем.

Перспективи подальших розвідок пов'язані з розробкою тренінгової програми психокорекції та розвитку індивідуально-типологічних рис підлітків.

## Список використаних джерел:

1. Психологическая диагностика: учебное пособие / под ред. К. М. Гуревича, Е. М. Борисовой. – Москва, 2000. – 361 с.
2. Практична психологія / под ред. проф. С. В. Кондратьевой. – Москва, 1997. – 374 с.
3. Немов Р. С. Психодиагностика: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. Кн. 3 – 367 с.
4. Аминов Н. А., Молоканов М. В.: Социально-психологические предпосылки специальных способностей школьных психологов // Вопросы психологии. – 1992. – №1. – С. 65.
5. Матюшкин А. М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций: учебное пособие / под ред. канд. психол. наук А. А. Матюшкиной. – Москва: КДУ, 2009. – 190 с.
6. Райгородский Д. Я. Практическая психология. Методики и тесты: учебное пособие. – Самара: Издательский дом „Бахрах – М., 2006. – 667 с.

*Рецензент – к.психол.н., доцент, доцент кафедри психології  
Хмельницького інституту соціальних технологій  
Університету „Україна” Н. В. Волинець*

## ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПІДЛІТКІВ, ПЕРЕСЕЛЕНИХ ІЗ ЗОНИ БОЙОВИХ ДІЙ

О. М. ВАСИЛЕНКО

Події останніх років, які відбуваються в Україні, вкрай важка соціально-політична ситуація у суспільстві показали необхідність соціально-психологічного захисту і психологічної допомоги як дітям і окремим людям, так і цілим соціальним групам. Вже декілька років Україна переживає складну соціально-політичну ситуацію. Продовжуються бойові дії в Донецькій і Луганській областях, не зменшується потік біженців з окупованих Криму і Севастополя. Десятки тисяч людей змушені покинути свої домівки і тимчасово переміститися в інші регіони нашої держави. За останніми даними Дитячого Фонду ООН (ЮНІСЕФ) понад 230 тисяч людей стали вимушеними переселенцями. Більшість сімей втратили власне житло, своїх близьких, є поранені.

За даними дослідження, що проводилося під егідою Дитячого Фонду ООН (ЮНІСЕФ) у Донецькій області, майже 40% дітей віком 7-12 років та більше половини дітей віком 13-18 років стали безпосередніми свідками подій, що пов'язані з війною. Відповідно 14% та 13% бачили танки та іншу військову техніку, 13% та 22% бачили бої та сутички, 4% і 15% побиття знайомих людей, 6% та 5% стали свідками погроз застосування зброї. Декілька дітей з опитаних бачили вбитих і поранених. 76% дітей віком 7-12 років та 43% дітей віком 13-18 років відчували страх, коли ставали свідками вищеповисаних подій.

У цілому, на сьогоднішній день ситуація загострюється ще й тим, що протистояння триває і важко передбачити час та спосіб його завершення. Це посилює тривожні настрої в суспільстві, страхи, розчарування і вимагає адекватної роботи працівників психологічної служби.

Найбільш вразлива група постраждалих від військових дій в Донецькій і Луганській областях – це діти. Психологічні травми можуть залишитися з дитиною на все життя. Вже зараз волонтери та соціальні працівники повідомляють про наслідки побаченого дітьми: тривожні розлади, нічні кошмари, дратівливість, нав'язливі спогади, заїкання. Тому актуальною проблемою в наш час є здійснення психолого-педагогічного супроводу дітей, переселених із зони бойових дій.

Питанням надання соціально-психологічної та педагогічної допомоги сім'ям і, особливо, дітям, у період військового конфлікту присвячені праці таких вітчизняних дослідників, як В. Андреєнкової, І. Бандурки, Т. Войцях, Т. Гнідої, І. Трубавіної, Л. Шестопалової та ін..

Аналіз наукових праць свідчить, що у літературних джерелах здебільшого приділяється увага психологічній роботі з сім'ями, постраждалими внаслідок бойових дій. При цьому, мало дослідженими залишаються проблеми здійснення психолого-педагогічного супроводу підлітків, переселених із зони військового конфлікту. Проте саме ця категорія дітей потребує окремої уваги, адже маленькі діти адаптуються до нових умов швидко й успішно, а для підлітків цей процес виявляється більш болісним, оскільки в класі вони повинні у всьому бути схожим на своїх однокласників – зовнішнім виглядом, манерами, мовою тощо.

З огляду на це, *метою статті* є розгляд та обґрунтування особливостей здійснення психолого-педагогічного супроводу підлітків, переселених із зони бойових дій.

Сучасне суспільство характеризується тим, що сфери його життєдіяльності прискорюють психологічне і фізичне дозрівання підлітків. В результаті цього змінюються соціально-психологічні новоутворення, які ґрунтуються на особистісному самоствердженні, дорослості, потребі у спілкуванні, формуванні нового світогляду. Прагнення підлітка стати швидше дорослим водночас посилює в нього негативізм до будь-яких вимог старших, що призводить до ускладнень у взаємовідносинах з ними.

У психолого-педагогічній практиці послуговуються термінами „життєва криза” та „кризові ситуації”. Криза підліткового віку характеризується внутрішнім відображенням світу особистості, яке проявляється у різних формах її переживання. Стосовно змін, які відбуваються у психіці та поведінці дитини, то вони можуть відбуватися повільно, поступово або ж, навпаки, спонтанно, що призводить до кризових ситуацій.

Глибинна криза підлітків супроводжується певним роздратуванням, заглибленням у себе та великим переживанням щодо власного зовнішнього вигляду. На цьому етапі вирішальну роль відіграє статевий потяг, адже перше розчарування в коханні призводить до глибинного депресивного стану. Це припадає приблизно на період кінця підліткового віку (14-15 років)

Щодо соціалізації підлітка в період кризи, то вона проходить дуже складно не лише для дітей, а й для дорослих, тому що зростають вимоги до соціальної і моральної зрілості, що призводить до розгубленості підлітків у соціумі. Своєрідність соціальної ситуації розвитку підлітка залежить від входження його в нову систему відносин і опанування нових соціальних функцій. Таким чином, формується нова позиція підлітка, але найголовнішою зміною в даній ситуації є опанування і засвоєння



якостей. Дуже важливим є те, щоб найближче оточення підлітка мало позитивне спрямування та характеризувався сприятливою атмосферою, тому що зміна соціальної ситуації підлітка відіграє важливу роль в подальшому його становленні та засвоєнні ним нових змін. Отже, для суспільства важливим є те, щоб підліткова криза не несла девіацій в подальшому переході в юнацтво, щоб була створена сприятлива атмосфера для психофізіологічного розвитку підлітків.

Підлітковий вік має свої особливості. Американський психолог С. Хол ще на початку XX століття, докладно висвітлив цю тему. Підлітковий вік він відносив до перехідного, проміжного періоду розвитку, періоду „бурі й натиску“, а зміст підліткового віку він охарактеризував як „кризу самосвідомості“. Тільки переборовши цю кризу, підліток здобуває „почуття індивідуальності“. А поки це не сталося, він буде перебувати в стані постійного пошуку свого „я“, йому буде властива нестійкість, яка проявляється в наступних моментах: висока активність змінюється ослабленням, самовпевненість змінюється сором'язливістю, егоїзм може переходити в альтруїзм, веселий, піднятий настрій перемінюється апатією, спокійна зосередженість раптом переходить у нескінченні міркування, прагнення до новацій може поступитися місцем любові до рутини й т.д. [2].

Німецький філософ і психолог Е. Шпранглер виділяє й описує три типи розвитку підліткового віку. Перший тип розвитку – це „підліткова криза“, коли дитина переживає свій вік, як „друге народження“. Другий тип розвитку відрізняє стабільний і поступовий ріст, коли дитина плавно прилучається до „дорослої діяльності“. Третій тип розвитку являє собою більш активне самовиховання, яке свідомо направляє самим індивідом, подолання зусиллям волі, власних недоліків, у тому числі тривоги, кризових проявів, а також більш ясне усвідомлення своєї індивідуальності [1].

За словами Б. Бадмаєва, „підлітковий вік найважчий для вчителів і батьків, критичний для самих підлітків. Девіантна поведінка підлітків приносить багато турбот не тільки безпосереднім вихователям – учителям, але й всій виховно-освітній і правоохоронній системі. І в медицині тут є проблеми, пов'язані з нервово-психічними розладами підлітків, наркоманією, сексуальними відносинами й т.д.“ [4].

Індивідуально-віковий розвиток характеризується незворотністю своїх процесів. На кожному новому періоді розвитку реалізуються результати попереднього етапу. Вивчення індивідуально-вікових особливостей дітей необхідне для виявлення резервів розвитку підлітків.

Як зазначає дитячий психолог О. Венгер, який має досвід роботи в Беслані, окремої уваги вимагають підлітки із зони АТО, в першу чергу – хлопчики. Він зазначає: „Це вік, коли хлопці прагнуть відповідати чоловічій ролі. А тут вони не можуть захистити своїх близьких – і сприймають себе як жертву. Згодом хлопчик може до кінця життя відчувати себе нещасним“. Тому, вважає О. Венгер, потрібно активно залучати постраждалих підлітків до числа волонтерів, щоб у них сформувалося відчуття, що вони не постраждали, а допомагають іншим. І роль жертви почне витіснятися самоповагою [3, с. 17].

Так може трапитися, що до класу потрапить дитина, сім'я якої переїхала із зони бойових дій. Така ситуація сама є доволі травматичною як для сім'ї, так і для дитини, оскільки до цієї події вони не готувалися заздалегідь і рішення довелося приймати швидко. Що може зробити педагог, щоб допомогти дитині адаптуватися до нового класу, школи та оточення? Вчитель може запропонувати учням свого класу познайомитися з новим однокласником. Щоб вони мали змогу розповісти про свій клас, школу, район чи місто. Дали можливість і дитині розповісти про себе та своє місто чи свій край, про особливості традиції, культуру та інше.

В свою чергу, психолог може спонукати підлітків, переселених із зони бойових дій, щоб вони написали про себе, про місце, звідки вони прибули, і про теперішні обставини життя, вели такий щоденник або клеїли вирізки в альбом чи картинки про самих себе („Книга про історію життя“). Такі автобіографічні прийоми допомагають розвивати розуміння складних обставин та почуттів.

Перехід до нової школи викликає почуття страху та розгубленості в підлітків, переселених із зони бойових дій. Дитина може справлятися з ними на уроках, а от на перерві почувати себе самотньою, бо ще не встигла зустріти нових друзів. Поступово варто допомагати підлітку, переселеного із зони бойових дій інтегруватися до шкільного колективу. Залучення дітей до активного життя класу та школи дасть можливість скоріше адаптуватися та знайти друзів [3].

Травматичні переживання, які виникають у підлітків, переселених із зони бойових дій можуть перерости в травматичний синдром, при якому індивід обтяжений невирішеними конфліктами, сумом, смертю, тривогою, почуттям провини, злістю та підозрілістю до всіх запропонованих видів допомоги.

Неспокійний стан підлітків, переселених із зони військового конфлікту можна змінити на краще шляхом введення таких дітей у спеціально змодельовану ситуацію успіху, а саме:

- стимулювати дитячу ініціативу, творчість, прагнення до самостійності;
- відмовитися від надмірної опіки;
- надавати дитині право вибору, уникати практики примусу;
- дозволяти відмовлятися від дискомфорту для неї діяльності;
- надавати час для самостійної вільної діяльності, усамітнення;
- давати змогу завершити розпочату справу і побачити кінцевий результат своєї діяльності;

- зіставляти успіхи дитини з її попередніми досягненнями, а не з досягненнями інших дітей;
- задовольняти потребу у визнанні шляхом заохочення, схвалення, позитивної оцінки дій та результатів діяльності дитини.

З метою створення оптимальних умов для загального емоційного комфорту підлітків, переселених із зони бойових дій в навчально-виховному процесі необхідно:

- враховувати національно-етнічний і культурний чинники, можливості дитини у спілкуванні українською мовою, рівень загального розвитку дитини, ціннісні орієнтації, мотивацію діяльності;
- інтегрувати педагогічні зусилля щодо формування почуття безпеки на основі принципів особистісно-орієнтованого підходу;
- передбачити наступність у роботі вчителів, вихователів, соціального педагога і практичного психолога;
- забезпечити співпрацю фахівців навчального закладу і батьків (опікунів) підлітків, переселених із зони бойових дій [3].

Допомогти підліткам, переселеним із зони бойових дій звикнути до інших умов життя, сприяти швидкої адаптації до нового соціально-культурного середовища можливо тільки за умови співпраці навчального закладу і сім'ї. Організуючи роботу з батьками або особами, які опікуються підлітками, переселеними із зони бойових дій, доцільно використовувати такі форми роботи, які б формували риси толерантної особистості в системі родинного виховання: індивідуальні, групові консультації; тренінги; семінари; батьківські клуби за інтересами; спільні заходи за участі дітей і дорослих (свята, майстер-класи, екскурсії тощо).

Освітня робота з підлітками, переселеними із зони бойових дій у загальноосвітніх навчальних закладах має бути спрямована на формування нового рівня міжособистісних стосунків (дитина-дитина, дитина-дорослий), позитивних життєвих цінностей, оптимістичного світобачення, комунікативно-мовленнєвої компетенції.

Початковим етапом цієї роботи є діагностика, в основу якої покладені:

- характеристика особливостей і можливостей полікультурного освітнього простору школи і регіону;
- облік результатів виховання, рівня вихованості дітей-біженців, їх адаптивні здібності;
- принципи взаємодії сім'ї, школи, соціуму в підтримці та захисті дітей-біженців;
- розробка методів педагогічного керівництва процесом адаптації та підтримки дитини-біженця в полікультурному освітньому просторі.
- моніторинг рівня знань, умінь і навичок дітей-біженців.

Діагностика може проводитися за допомогою таких методів: опитувань, анкет, інтерв'ю, рейтингових оцінок, аналізу результатів діяльності, спостережень, тестових методик тощо. Кожна дитина із зони бойових дій має власну історію, власні особистісні характеристики та індивідуальні можливості для переробки отриманого досвіду. Багато що залежить безпосередньо від умов, у яких знаходиться дитина після переїзду [3].

При проведенні психодіагностичної та корекційно-розвиваючої роботи з підлітками, переселеними із зони бойових дій психологам варто здійснити:

1. Вивчення проявів індивідуально-психологічних характеристик підлітка в контексті провідної діяльності та тенденцій становлення вікових новоутворень.
2. Дослідження соціальної ситуації розвитку підлітка, особливостей міжособистісної взаємодії з однолітками та дорослими.
3. Проведення первинної профорієнтації.
4. Дослідження особливостей навчальної діяльності та особливостей розвитку пізнавальних процесів підлітка.

Позитивний результат може бути досягнутий лише завдяки загальній, інтегрованій, спільній діяльності в області полікультурної освіти. Це є неодмінною умовою для надання ефективної допомоги, підтримки життєвого самовизначення особистості дитини-біженця й дитини, яку визнано особою, яка потребує додаткового захисту, особливо дитини, яка розлучена із сім'єю, у соціальному просторі, її адаптаційної орієнтації у новому полікультурному середовищі, бо тільки згуртований класний колектив, друзі зможуть забезпечити повноцінний розвиток та навчання таких дітей.

Консультування підлітків, переселених із зони бойових дій, а також їхніх батьків та педагогів має свою специфіку в порівнянні з консультаційною діяльністю психолога щодо проблем молодших школярів. З одного боку, так звана „кризовість” підліткового віку, діапазон проблем, які постають перед підлітками при вирішенні ними нових життєвих випробувань, а також переселення із зони військового конфлікту. З іншого боку, тепер сам школяр вперше стає клієнтом – суб'єктом звернення за психологічною допомогою.

А. Лідере виділяє наступні орієнтири в консультуванні підлітків:

1. Психолог-консультант в своїй діяльності завжди виходить із психологічних нормативних задач віку.

2. У випадку консультування батьків з проблем підлітка необхідно дивитися на проблему очима дитини.

3. При консультуванні батьків дітей підліткового віку особливо спрацьовує принцип вікового-психологічного консультування, як аналіз випадку через призму цілісного життєвого шляху особистості, так як сьогоденні проблеми підлітка часто є віддаленими наслідками проблем з попередніх вікових етапів.

4. В роботі з підлітками психологу доводиться більше уваги приділяти сексуальності підлітка, що зароджується, так як проблема статевої ідентифікації являється однією із важливих для підліткового віку [6].

Під час роботи з педагогами психолог має отримати інформацію про провідні психічні якості особистості підлітків, переселених із зони бойових дій, про труднощі, які постають перед підлітками в позитивних і негативних ситуаціях їхнього життя. Вчитель у наданні своєї характеристики учню має охарактеризувати деякі особливості його поведінки та успішності. Необхідно пам'ятати, що оцінки особистісних якостей дітей педагогами часом виявляються недостатньо повними, а іноді – помилковими. У зв'язку з цим, оцінку вчителя необхідно сприймати з визначеним ступенем ймовірності.

Таким чином, усім дітям, та, особливо, підліткам, які пережили психотравми, необхідна психосоціальна допомога й підтримка фахівців. До надання такого виду допомоги підліткам необхідно підключати їхніх батьків, тому що саме оцінка поведінки своєї дитини є головним джерелом інформації про її реакції на психотравмуючий фактор. Крім того, необхідно організувати навчальну роботу та навчання батьків спілкуванню таким чином, щоб вони набули соціальних і комунікативних навичок, необхідних для поліпшення якості відносин зі своїми дітьми і розпізнавання типів поведінки і реакцій у дітей, які потребують професійної психологічної допомоги.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямку вбачаємо у розробці форм і методів надання психолого-педагогічної допомоги підліткам, переселеними із зони бойових дій.

#### Список використаних джерел:

1. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. – Москва, 1968. – 168 с.
2. Василюк Ф. Е. Психология переживаний: Анализ преодоления критических ситуаций. – Москва, 1984. – 180 с.
3. Пархоменко І. М. Особливості психолого-педагогічного супроводу підлітків, переселених із зони АТО: методичний посібник. – Деражня, 2016. – 54 с.
4. Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – Москва: Академия, 2000. – 184 с.
5. Соціально-педагогічна та психологічна допомога сім'ям з дітьми в період військового конфлікту: навчально-методичний посібник. – Київ: Агентство „Україна”. 2015. – 175 с.
6. Терлецька Л. Психолого-педагогічна характеристика підліткового віку // Психолог, 2003. – № 34 (82). – С. 28-30.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ БАНКІВСЬКОЇ СПРАВИ

**В. Б. ГРИЦІВ**

Прискорення темпів оновлення засобів виробництва призводить до необхідності змінити підходи до розробки змісту освіти і якості навчання. Сучасний ринок праці висуває вимоги не стільки до рівня теоретичних знань потенційного працівника, скільки до рівня його професійної компетентності, яку він зможе продемонструвати. В умовах стрімкого розвитку і полегшення доступу до інформаційних технологій передача готових знань не є головним завданням навчального процесу. У процесі професійної підготовки майбутніх фахівців банківської справи в умовах вищого навчального закладу вирішується система завдань, серед яких одним з основних виступає формування їх професійно-етичної компетентності. Якість вирішення цього питання визначає ефективність професійної діяльності фахівців банківської справи.

Проблема формування професійно-етичної компетентності у майбутніх фахівців не є новою. Результати аналізу наукових праць з проблеми застосування компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутніх фахівців дозволяють зробити висновок, що вчені В. Андрущенко, В. Афанасьєв, Є. Бондаренко, Г. Васянович, Д. Джола, В. Кремень та ін., проблему формування професійно-етичної компетентності досліджували з філософсько-методологічних позицій. Окремі види компетентності, зокрема, емоційної, досліджували Б. Андрєєва, професійної – Н. Баєва, Н. Беляєва, Н. Петренко – професійно-етичної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників. Для розв'язання проблеми формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців банківської справи представляють інтерес також наукові праці, у яких розглядаються окремі аспекти їх підготовки: формування професійної компетентності студентів вищих навчальних закладів (І. Демура), формування інформаційної компетентності майбутніх економістів в процесі професійної підготовки (Н. Баловсяк) та ін.

З огляду на це **метою статті** є розгляд проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців банківської справи в процесі професійної підготовки як психолого-педагогічної та визначення напрямів її дослідження.

Можна стверджувати, що характерними ознаками розвитку освіти наприкінці ХХ – початку ХХІ ст.ст. є орієнтація навчання на „вільний розвиток людини”, конкурентоздатність та мобільність майбутніх фахівців [2].

Зазначені напрями наукового знання вивчають моральні аспекти явищ, процесів у бізнесовому середовищі, аналізують підприємницьку мораль, моральність представників бізнесу крізь призму відповідності їх уселюдським моральним нормам. Дослідники звертають увагу на те, що функціонування моралі у сфері підприємництва та банківської справи є складним і суперечливим процесом. Суперечливість полягає в тому, що відповідно до потреб людина орієнтується на користь, за морального – на свої уявлення про добро і зло. Носієм цієї суперечності є одна і та сама людина, і від неї, її моральної культури залежить примирення у ній цих протилежностей. Людина з високими моральними якостями за будь-якої практично-утилітарної ситуації захищатиме моральні, національні, релігійні та інші цінності. Саме тому можна стверджувати, що мораль і бізнес є сумісними настільки, наскільки людина може узгодити їх ціннісні установки. Правда, очевидним є і те, що орієнтація тільки на добро паралізуватиме волю бізнесмена. З огляду на це мораль може утвердитися в бізнесі, якщо підприємець буде одночасно і суб'єктом морального ставлення до дійсності, і суб'єктом практично-утилітарного ставлення. Йдеться про те, що дотримуватися норм моралі вигідно принаймні з огляду на перспективу. З урахуванням категорії „справедливість” етика бізнесу переконує, що мінімальний моральний обов'язок бізнесу полягає в тому, щоб не шкодити суспільству, людині, довкіллю, підтримувати гармонійні відносини в суспільстві.

Серед вітчизняних учених цим питанням сьогодні присвячують увагу В. Баранівський та Т. Сковцова (етика бізнесу), А. Герасимчук (етика й етикет сучасного бізнесу в контексті економічної безпеки підприємств), Т. Петренко та В. Зеленюк (морально-етичні аспекти формування підприємця європейського рівня), Ю. Петрунін (етика бізнесу), М. Рудакевич (етика бізнесу в умовах трансформації української економіки), А. Семенов (психологія та етика менеджменту і бізнесу), Л. Федулова (етика в менеджменті), В. Шаповал (вплив релігії на формування ділової етики) та ін.

Зокрема В. Баранівський та Т. Сковцова зазначають, що необхідність вивчення цих проблем обумовлена тим, що діяльність у фінансово-економічній сфері часто супроводжується зіткненням з питаннями і проблемами, які породжені прагненням людей володіти багатством. Дослідники підкреслюють, що здебільшого саме в цій сфері вирішуються питання матеріальної забезпеченості, руху капіталу, добробуту і матеріального достатку, адже діяльність в будь-якій галузі економічної сфери

кінцевим результатом передбачає отримання користі й прибутку. А питання, пов'язані з грошима, як правило, викликають інтерес у індивідуумів і в результаті можуть призводити до проблем, які кваліфікований спеціаліст повинен вміти вирішувати делікатно, керуючись засадами основних нормативних вимог ділової етики, не прагнучи сліпо йти до досягнення своєї мети, не нехтуючи правилами, що були встановлені суспільством, зокрема, в діловій сфері [1, с. 9–10].

Поняття „компетенція/компетентність” виступило в якості загального визначення такого інтегрального соціально-особистісно-поведінкового феномену як результату освіти у сукупності мотиваційно-ціннісних, когнітивних складових [2].

Розв'язання зазначеної проблеми в педагогічному аспекті варто зосередити на розгляді змісту цілей, принципів і методів вищої освіти, а також сутності та ролі професійної компетентності в системі фахової підготовки.

З огляду на це можна стверджувати, що для ефективної підготовки майбутніх фахівців сучасна педагогічна наука повинна звернути увагу на необхідність модернізації професійної підготовки, урівноваження її технократичної складової переорієнтацією на духовні та загальнолюдські цінності. Необхідною умовою формування етичної компетентності студентів є використання новітніх педагогічних технологій та методів навчання в доповненні до традиційних. Інтерактивні методи навчання, методи, спрямовані на підвищення внутрішньої активності студентів, сприяють зростанню їх пізнавальної діяльності.

Обов'язки викладача і студента набувають якісно іншого змісту – студент вже не пасивний слухач, а спільно з викладачем стає співучасником навчального процесу. Завдання викладача – створити в аудиторії творчу атмосферу, заохочувати студентів ділитися власними ідеями, знаннями, досвідом, активно включатися в аналітичний процес. Обговорення ситуаційних завдань, ділові ігри, ігрові заняття і інші форми інтерактивного навчання сприяють більш глибокому засвоєнню знань, переведенню їх у площину навичок і вмінь. [3, с. 28]

Важливим є врахування закономірностей та принципів педагогічного процесу. І, якщо розглядати проблему формування професійно-етичної компетентності, насамперед потрібно вести мову про такі закономірності як: спрямованість навчання й виховання на вирішення завдань формування професійно-етичної компетентності студентів; діяльнісний характер навчання й виховання; єдність ціннісно-мотиваційної сфери й навчально-пізнавальної активності студентів; повага й вимогливість до студентів; забезпечення ситуації успіху при оволодінні професійно-етичними знаннями; взаємозв'язок процесів освіти й професійно-етичного самовдосконалення. Не менш важливим, окрім закономірностей є і дидактичні принципи. Для формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців банківської справи важливе значення мають такі загальні принципи: навчання повинно бути науковим і мати світоглядну спрямованість; бути проблемним, активним й свідомим, доступним, систематичним, послідовним та ефективним.

У той же час динамічний світ навколо нас більше, ніж будь-коли потребує ефективного керівництва в усіх сферах взаємозалежного життя. Нині економіці країни необхідні такі фахівці, які здатні працювати активно, зацікавлено, з високою професійною майстерністю та новаторським підходом. Адже банківська сфера та її працівники є дуже важливою ланкою у фінансовій структурі держави, які повинні забезпечувати економічну та фінансову стабільність.

Тож дослідження зазначеної проблеми в психологічному аспекті полягає в формуванні у майбутнього фахівця банківської справи нового економічного мислення, раціональної поведінки, відповідності процесу формування професійної компетентності та прагнення до аналізу результатів власної і колективної праці та взаємодії з клієнтами.

Беручи до уваги світову практику, то необхідно зазначити, що вона розглядає дотримання банківськими працівниками етичних вимог як важливу передумову ефективності професійної діяльності. Західні дослідники бізнес-етики (П. Друкер, Г. Йонас, Д. Ролз та ін.), вважають, що базовими в цій системі є такі особистісні якості банківського працівника: доброчесність, сумлінність (intergrity), обов'язкове виконання обіцянок (promise-keeping), надійність (fidelity), порядність (fairness), публічна підзвітність (accounttability). Велике соціоморальне значення мають також такі особистісні властивості банківського працівника, як турбота про інших, повага до інших, соціальна відповідальність.

Далі детально розглянемо найважливіші складові етики банківських працівників як невід'ємної частини загальнолюдської моралі. Аналіз змісту професійної етики свідчить про те, що сучасне розуміння цього поняття склалось у результаті осмислення окремих ідей етики, психології та фінансово-економічної діяльності, у яких етика є елементом ідеалу професіонала, відображенням потреб та цінностей соціуму, системою вимог до професії банкіра, регулятором взаємовідносин між банківськими працівниками та фізичними або юридичними особами.

Насамперед час звернути увагу на *професійно-етичні знання*.

Фахівці банківської справи повинні бути обізнаними з такими групами етичних категорій, як категорії моральної свідомості, моральних відносин і моральної діяльності у банківській сфері. Серед категорій моральної свідомості варто вказати на моральну норму професійної діяльності у банківській сфері, моральні переконання щодо ставлення до грошей і засобів збагачення, моральну мету

професійної діяльності, моральний вибір та ін. Група категорій щодо моральних відносин охоплює поняття про моральні взаємини з клієнтами та співробітниками, моральне ставлення до гідного і негідного вчинку, моральний авторитет і засоби його досягнення, моральну репутацію та ін. У свою чергу категорії моральної діяльності стосуються понять про моральні засоби, моральний учинок, самодисципліну, моральну волю та ін.

Ще однією складовою професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців банківської справи є *професійно-етичні цінності*. Найважливішою цінністю професійної етики банківського працівника є професійний обов'язок, який є головним провідником морального обов'язку. Професійно-моральний обов'язок банківського працівника – надання послуг клієнтам банківських установ на засадах високої моралі, довіри та порядності.

Загалом можна стверджувати, що професійно-етична компетентність є професійно важливою особистісною властивістю майбутнього банківського працівника, яка охоплює знання про систему професійно-етичних норм і правил поведінки, відповідні моральні цінності, особистісні якості та уміння, які необхідні для ефективного виконання професійної діяльності відповідно до етичних вимог.

Важливість формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців банківської справи визначається наступними факторами. По-перше, особливостями їх професійної діяльності та обов'язків, безпосередньою участю у розв'язанні важливих економічних проблем. По-друге, зростаючими вимогами ринкової економіки щодо професійно-етичної компетентності фахівців. По-третє, необхідністю формування у них системи професійних і особистісних якостей, знань і умінь, а також, так званої, «етичної складової» професійної діяльності. По-четверте, в нинішніх непростих економічних реаліях банківська справа залишається однією з найбільш рентабельних, найперспективніших та інвестиційно-привабливих галузей бізнесу. З урахуванням викладеного вище було здійснено спробу підійти до створення системи освітньо-кваліфікаційних рівнів не на основі комплексу вивчених дисциплін, кількості годин, років навчання і низки інших показників освітнього процесу, а через урахування результатів навчання, докорінних змін у його організації, модернізації та уніфікації методів навчання й оцінки рівня досягнення компетенцій/компетентностей.

Фахівці банківської справи – це фахівці з ефективної економічної діяльності. Такі фахівці затребувані у банківській сфері, що вимагає вмінь планувати або розраховувати фінанси, де потрібно контролювати витрати, аналізувати результати роботи. У зв'язку із цим, фахівці банківської справи повинні мати вищу економічну освіту, володіти набором знань, необхідних для конкретної посади. Зрозуміло, що мається на увазі наявність таких якостей як аналітичний склад розуму, здатність мислити логічно, а також математичні здібності. Таким чином, майбутній фахівець економічного профілю – це спеціаліст не тільки з бухгалтерського обліку, аудиту, але – спеціаліст творчої спрямованості, що поєднує у своїй професійній діяльності різні сфери людської практики, інтегрує досягнення різних наук.

З урахуванням існуючих різновидів ключових компетентностей, а також особливостей професійної діяльності фахівців банківської справи, виділено професійну та етичну компоненту в компетентності майбутніх банківських працівників. Професійна компонента покликана відображати ідеологію професійної діяльності банківського працівника, а етична – ставлення, ціннісні орієнтації, переживання тощо.

Тож, професійно-етична компетентність працівників банківської справи – це складне індивідуально-психологічне утворення, що об'єднує теоретичні знання з професійної етики та професійні практичні вміння банківського працівника, що забезпечують вибір ним свідомої етичної поведінки відповідно до професійно-етичних норм.

Таким чином, майбутній фахівець банківської справи – це спеціаліст не тільки з бухгалтерського обліку, аудиту, але – спеціаліст творчої спрямованості, що поєднує у своїй професійній діяльності різні сфери людської практики, інтегрує досягнення різних наук.

Підхід, який дозволяє розглядати дану проблему в психологічному і педагогічному аспекті надає можливість досягати очікуваних результатів у формуванні професійно важливих якостей, які забезпечать конкурентоспроможність майбутнього фахівця банківської справи у процесі професійної підготовки.

#### Список використаних джерел:

1. Баранінський В.Ф., Скворцова Т. Г. Етика бізнесу: навчальний посібник. – Київ: Видавець ПАЛИВОДА А. В., 2008. – 200 с.
2. Дорофеев А. Профессиональная компетентность как показатель качества образования // Высш. образование в России: науч.-пед. журн. – 2005. – №4. – С. 30-33.
3. Слободянюк О. М. Професійно-етична компетентність менеджера: значення у професійній діяльності та умови формування у ВНЗ // Ужгородський національний університет – URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/11551/1.pdf>.

## ДОСЛІДЖЕННЯ В ДІЇ У СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ: РОЛІ ДОСЛІДНИКА

К. М. ЄРОШЕНКО  
Т. В. СЕМИГІНА

За останні 25-30 років підхід до стратегій досліджень у соціальній роботі зазнав суттєвих змін у контексті розуміння поняття „експертизи”, хто має бути експертом, що становить собою дослідницький процес, якою є роль влади в дослідженні, які цінності лежать в основі дослідницької діяльності [13].

На питання розвитку дослідницьких стратегій у соціальній роботі звертали увагу як закордонні [5, 9, 13, 14], так і вітчизняні науковці [1-3]. Аналіз літератури засвідчує, що раніше процес дослідження передбачав наявність зовнішнього експерта („дослідника”), який конструював знання на основі даних, отриманих від досліджуваних. Наукова думка в соціальній роботі кидає виклик такому підходу й шукає можливості для спільного процесу дослідження, де дослідниками є і соціальні працівники, і їхні клієнти. Зокрема, йдеться про баланс сили у процесі побудови нового знання, соціальні працівники говорять про те, що користувачі сервісів мають відігравати більш проактивну роль в цьому процесі [7]. Соціальний працівник стає агентом обґрунтованих змін, а не намагається підлаштувати потреби клієнтів під наявні сервіси.

Поширюються нові дослідницькі стратегії та моделі, як-от, дослідження в дії. Така стратегія спрямована на допомогу всім зацікавленим сторонам у створенні нового спільного знання. Ця ідея з'явилася з розуміння, що для відповіді на сучасні соціальні, економічні, екологічні виклики необхідна комбінація академічного знання та знання громади [19]. Стейкхолдери стають співдослідниками і беруть участь у процесі прийняття рішень під час дослідження – від формування дослідницького питання до інтерпретації результатів та їхньої публікації [14].

Отже, у межах нових стратегій до побудови знання залучають людей, які традиційно виключені з цього процесу. Такий розвиток дослідницьких стратегій, які активно використовують на практиці [2; 10], потребує подальшого професійного осмислення спільнотою українських науковців.

**Мета статті.** Стаття має на меті окреслити специфіку дослідження в дії (action research) як сучасної стратегії виробництва нового знання у співпраці з клієнтами.

У статті – на основі системного аналізу наукової літератури – охарактеризовано два різновиди дослідження в дії: ціннісне (appreciative action research) та дослідження в дії за участі в громаді (community-based participatory action research). Саме ці види досліджень в дії були використані авторами статті у проведенні власного дослідження у 2017-2018 роках і є основою для ретроспективної рефлексії досвіду. Особливу увагу приділено тому, які ролі відіграють дослідники, у чому полягають виклики для них та їхні обмеження.

Аналіз літератури засвідчує, що у сучасному науковому дискурсі (із соціальної роботи, педагогіки, організаційної психології, бізнес-менеджменту) дослідження в дії розуміється як циклічний процес фасилітації людей, зацікавлених у вирішенні певної проблеми, до вивчення певного важливого її аспекту для кращого її розуміння та спрямування зусиль для її вирішення [16]. Дослідження в дії передбачає спіральну побудову з циклів дій та рефлексії щодо цих дій. Дослідження в дії – це завжди повторюваний процес, який передбачає планування, здійснення активності, оцінку цієї активності, перепланування за результатами оцінки, здійснення нової активності [12]. Дослідники стверджують, що оптимальним для аналізу з різних точок зору є 6-9 циклів [11]. Особливу увагу науковці звертають на те, що у цій стратегії дослідження важливе сприйняття й рефлексія учасників щодо кожного етапу процесу [10].

Дослідження дії за участі в громаді визначають не як окремий метод дослідження, але як стратегію, що орієнтована на участь, кооперацію та наснаження в громаді. Ця стратегія сформувалася на протидію дефіцитній моделі в соціальній роботі, дослідження в дії за участі в громаді – орієнтована на сильні сторони дослідницька альтернатива, яка містить елементи і дослідження, й інтервенції [5]. Принципи такого дослідження співзвучні принципам соціальної роботи: допомогти людям отримати контроль над обставинами власного життя, бачити сильні сторони учасників дослідження, контроль над ходом дослідження розподіляється між дослідником та членами громади [4]. Наголошення на сильних сторонах громади вважається ключовим принципом дослідження в дії за участі в громаді; дослідник об'єднує групу людей з тим, щоб розглянути спільні проблеми та використати дослідження для певної соціальної зміни.

Інша стратегія у межах дослідження в дії – це ціннісне дослідження в дії. Воно, за твердженням науковців, характеризується наснаженням учасників як основоположною метою в ході дослідження. Ключовим питанням при організації дослідження слугує: „Яким є наші успіхи, як ми можемо їх використати для побудови позитивних змін у процесі дослідження?” [19].

У різних моделях дослідження в дії дослідник відіграє унікальну роль, незвичну для класичного розуміння ролі дослідника як провідника, експерта, дизайнера й виконавця дослідження. У дослідженні в дії роль дослідника суттєво відрізняється саме через специфіку дослідження, на противагу звичній моделі, в якій відповідальність за хід та результати дослідження лежить суто на досліднику, тут вона розподіляється між усіма учасниками. На практиці прихильники цього підходу зауважують, що голос дослідника має бути послабленим, щоб посилити можливість для експертизи учасників чи громад [9]. Водночас науковці зголошуються, що дослідника не варто вважати безоцінювальним збирачем інформації, навпаки слід прийняти той факт, що він привносить у процес свої філософії, досвід та розуміння процесу. Дослідник завжди має ставити собі запитання про те, що він чи вона може привнести в хід дослідження [6]. Бути дослідником в межах означеної стратегії означає вміти рефлексувати, чути всіх, бути гнучким, мати навички ведення переговорів, фасилітації та навчання ко-дослідників, намагатися посилити можливості участі інших [4], а окрім того, балансувати між ролями дослідника та фасилітатора змін, остання як свідчить література [10, 13, 14] включає наукове оформлення процесу „думання” учасників дослідження, підтримку змін, проведення тренінгів, консультації.

Шведські дослідниці М. Постхольм та С. Скрюсет визначають кілька складових, які має вміти та розуміти дослідник, який працює в дослідженні в дії. Перш за все, це *вміння рефлексії*, яке необхідне досліднику для об'єктивізації даних. Рефлексія розглядається як інтроспективна здатність відображати чийсь думки, цінності та дії. Ця здатність може бути досягнута, якщо дослідник намагається об'єктивізувати власне суб'єктивне сприйняття, аналізувати власні припущення та стереотипи. Концепція дослідження в дії передбачає, що суб'єктивні реакції дослідника також включені до явищ, які вивчаються. Окрім того, дослідник має бути готовим до процесу взаємовпливу: як дослідник впливає на процес дослідження, так і навпаки. На думку фахівців [8; 15], дослідник має *володіти ціннісним інтелектом* (appreciative intelligence), тобто здатністю переформулювати обговорювані теми таким чином, щоб зробити акцент на сильних сторонах, щоб показати, яким чином позитивні зміни в майбутньому можуть бути розвинуті з теперішньої ситуації. Одним із завдань дослідника вважається вибудовування стосунків довіри, адже атмосфера довіри створює підґрунтя для позитивних емоцій, що, у свою чергу, веде до активнішого залучення до процесу дослідження. Дослідник має дозволяти роботі слідувати за процесом й розуміти, що він не має повного контролю над цим процесом, а отже, він має бути готовий до неочікуваних подій.

Побудова взаємозв'язків між дослідниками може бути комплементарною або симетричною. У дослідженні в дії перш, ніж вибудовувати комплементарні зв'язки, мають сформуватися симетричні. Симетричні взаємозв'язки передбачають, що учасники дослідження дають один одному позитивний зворотній зв'язок щодо думок чи дій, відтак формується атмосфера довіри. Після цього учасники починають створювати виклики одне для одного. Але в атмосфері довіри це не призведе до того, що хтось буде боятися брати участь в обговоренні, а буде сприйнято конструктивно [15].

Попри те, що зацікавлені сторони залучені до участі в дослідженні, не всі мають однаковий рівень контролю над дослідженням. Ініціатор(-и) дослідження мають повний контроль за ходом дослідження, наскільки це можливо в межах дослідження в дії. Тобто вони вибудовують дизайн, обирають методи, приймають стратегічні рішення. У ініціаторів можуть бути помічники, які допомагають збирати та інтерпретувати дані. Найнижчий рівень контролю мають учасники, які певною мірою впливають і на вибір методів дослідження і є ключовою рушійною силою процесу дослідження, але можуть не бачити загальної стратегії дослідження. Окрім того, участь і помічників, і учасників може бути періодичною, тобто не розповсюджуватися на весь процес дослідження [17].

У дослідженні в дії важливо розуміти, що дослідник одночасно виконує кілька ролей, як-от підбурювача процесу та спостерігача [15]. Перша роль передбачає створення можливостей для залучення всіх учасників до обговорення, а окрім того, створення позитивного налаштування на зміну. Дослідники мають в ході обговорення бути повністю активно залученими. З іншого боку, оскільки в дослідженні в дії надзвичайно важливі точки зору учасників, їхня залученість в процес, відповідно, дослідники часом мають бути уважними слухачами й спостерігачами й тільки нотувати думки учасників. Тут одразу постає дилема, яким чином дослідники мають тримати баланс між цими двома протилежними ролями, коли саме брати на себе роль спостерігача, коли – підбурювача.

Окрім того, виділяють функціональні ролі дослідників, як-от: організатори, тренери і, власне, дослідники. Науковці стверджують, що досить складно суміщати всі ці ролі в одній особі дослідника, виникають дилеми самоідентифікації, й доцільно, коли в дослідженні в дії працює команда [6].

Таким чином, бачимо, що роль дослідника в дослідженні в дії є складною, неоднозначною, подекуди й дуальною, можуть виникати рольові конфлікти, етичні дилеми.

Розглянемо приклад проведення дослідження в дії та рольові конфлікти, які в ньому виникали.

З 2016 року в Україні за ініціативи та підтримки Міжнародного фонду “Відродження” формується мережа громадських радників. Це активні у своїх невеликих громадах люди, які займаються брокерством послуг, адвокацією, виявленням проблем в громаді, фасилітують зміни. Модель їхньої



діяльності виникла з потреби посилення можливостей вирішувати правові та соціальні питання в громадах і базується на міжнародному досвіді функціонування мереж параюристів у громадах [18].

Над формуванням моделі працює команда фахівців, яка складається з шести осіб: два представники державної системи безоплатної правової допомоги (їхня роль полягає в забезпеченні поєднання можливостей, які пропонує система, та активностей громадських радників); дві представниці Міжнародного фонду „Відродження” (одна займається формуванням стратегічного бачення розвитку мережі, а друга – організаційним забезпеченням заходів з навчання та мережування громадських радників); представниця недержавної організації (її завдання – загальна координація розвитку мережі в контексті підтримки групової динаміки, контактів з громадськими радниками щодо питань їхнього розвитку, а окрім того підготовка й проведення навчальних модулів для громадських радників); представниця правозахисної недержавної організації „Українська фундація правової допомоги”, яка є співавторкою цієї статті (її завданням є ведення комунікаційної та моніторингової стратегії мережі громадських радників, а окрім того підготовка й проведення модулю навчання „Адвокація та комунікація”; і вона ж є дослідницею процесу формування мережі громадських радників). Варто відзначити, що такий поділ щодо завдань сформувався після проведення навчання для громадських радників, в ході підготовки до навчання та його проведення усі рішення приймалися колегіально в межах спільних зустрічей. Всі рішення приймаються колегіально, однак за пропозиціями відповідальних за кожен з напрямів осіб.

У дослідженні беруть участь регіональні експерти з організацій, які надають правові та соціальні послуги, громадські активісти, які займалися обговоренням наповнення і в подальшому будуть відповідальні за наповнення навчальної програми для громадських радників, а також самі громадські радники, які пройшли модульне навчання за програмою, розробленою експертами.

Оскільки мережа громадських радників для України є новою, знання щодо того, як її вибудовувати, конструювалося експериментально в ході дослідження в дії. На момент написання статті відбулося одне коло навчання громадських радників (тобто одне коло дослідження в дії), діяльність навколо цього кола навчання також відбувалася циклічно. Спершу – узгодження розуміння, хто може бути громадськими радниками в Україні в колі експертів, далі проведення відбору на навчання за визначеними експертами критеріями, потім – формування навчальної програми, наповнення якої базувалося на вивченні досвіду навчальних програм для параюристів у громадах інших країн та на результатах експертних фокус-груп, підготовка тренерів у межах навчальної програми, які також вносили зміни до наповнення програми, пізніше – проведення навчання для відібраних громадських радників, за опитуваннями яких в процесі були внесені зміни до навчальної програми. Далі – налагодження процесу самомоніторингу радників та побудова їхньої стратегії комунікації.

Рефлексії з приводу набутого досвіду засвідчують виникнення певних рольових конфліктів. Насамперед, виявилось складно балансувати між роллю дослідниці, тренерки, фасилітаторки та організаторки. Учасники сприймали дослідницю як організаторку, і це ускладнювало фасилітацію групових дискусій. Адже організатори мають певний авторитет, і у першому колі спільних обговорень (у ході першого та другого тренінгів) пропозиції чи припущення, висловлені кимось із організаторів, сприймалися як даність, а не як запрошення до обговорення. Цю проблему частково вдалося подолати завдяки вибудовуванню атмосфери довіри (відсутністю критики один одного, обговоренням і прийняттям колегіальних рішень, спонуканням громадських радників до висловлення їхньої думки, коли їм давали зрозуміти, що їхня думка важлива, і саме вона є ключовою в процесі формування мережі). З іншого боку, виникають труднощі вибудовування нових взаємовідносин в групі. Адже роль фасилітаторки передбачає більш директивний підхід. У той час як група сприймає дослідницю, яка проводила низку занять, як тренерку, тобто носія нових знань, експерта. Варто додати й те, що виникали суперечності між завданнями проекту, виконання яких передбачало виконання адміністративних ролей, наприклад із формування мережі громадських радників, у той час як стратегія дослідження в дії диктує орієнтацію на саморозвиток регіональних громад, відсутність впливу на темпи мережування радників. Під час дослідження в дії виникала також дилема щодо того, що необхідно включати в звіти проекту та дослідження.

Проведений аналіз наукової літератури та рефлексія власного досвіду дають підстави для твердження, що дослідник є відповідальним з етичної точки зору, якщо в ході дослідження він (чи вона) давав якісь обіцянки чи прогнози щодо ходу дослідження будь-кому з учасників (наприклад, що буде сформована мережа, в даному випадку). Також дослідження в дії вимагає багато ресурсів від учасників, насамперед часових. Дослідник має розуміти, що учасники в будь-який момент мають право відмовитися брати участь. Наприклад, у нашому випадку, якщо хтось відмовляється брати участь у дослідженні, але залишається в колі громадських радників. Потрібно було б проговорити усі моменти щодо висвітлення внеску саме цієї людини до загального процесу змін, подумати, якщо таких людей буде багато.

Дослідження в дії, яке використовують у сучасній соціальній роботі, спрямоване на наснаження в громаді, яке надає учасникам дослідження право активного голосу в процесі вироблення нових знань щодо вирішення певних соціальних проблем. Таке дослідження є циклічним (рекомендовано мати 6-9 циклів) і передбачає рефлексію кожного з циклів.

Досліднику в межах дослідження в дії доводиться виконувати кілька ролей одночасно, і вони можуть суперечити одна одній та впливати на результати дослідження. Відповідно, для мінімізації рольового конфлікту одним із завдань дослідника в дії є побудова атмосфери довіри серед учасників дослідження, формування симетричних стосунків.

Для зменшення впливу рольових конфліктів пропонується забезпечити максимальну інклюзивність (залучати до участі в дослідженні на кожному етапі найбільшу кількість зацікавлених сторін). Доцільним є заохочення участі в обговореннях (давати зрозуміти учасникам, що думка кожного важлива, враховувати усі думки задля побудови атмосфери довіри; організація регулярних зустрічей та прозорої системи комунікації між учасниками дослідження).

Кожен з учасників має розуміти, що вони можуть обмежити включення до результатів дослідження інформації, яка для них є персональною, але в довірливій та дружній атмосфері вони нею поділилися. Варто сформулювати мову дослідження (уникати складної термінології, зробити так, щоб усі учасники дослідження могли спілкуватися однією мовою).

На кожному етапі, циклі дослідження потрібно обов'язково консультуватися з усіма учасниками дослідження й приймати колегіальні рішення. Дослідник має бути чесним та реалістичним з учасниками щодо того, які зміни можливі в ході здійснення дослідження.

### Список використаних джерел:

1. Гусак Н.Є. Застосування „дослідження в дії” та „дослідження в дії за участі” в соціальній роботі з дітьми та молоддю // Український соціум. – 2015. – №4. – С. 23-36.
2. Лиховид Д. Семігіна Т. „Дослідження за участю”: технологія опитування та інструмент розвитку громади // Матеріали XXXI міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. „Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії” (5–6 листопада, 2016). Переяслав-Хмельницький, 2016. – С. 101-102.
3. Повідайчик О. С. Функції науково-дослідницької діяльності в системі соціальної роботи // Науковий вісник УжНУ. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – 2016. – Вип. 2 (39). – С. 180-183.
4. Barbera R. A. Relationships and the research process: Participatory action research and social work // Journal of Progressive Human Services. 2008. Vol.19. – P. 140-159.
5. Branom Ch. Community-Based Participatory Research as a Social Work Research and Intervention Approach // Journal of Community Practice. 2012. Vol. 20. – P. 260-273.
6. Dickson G., Green K. L. The External Researcher in Participatory Action Research // Educational Action Research. 2001. Vol. 9(2). – P. 243-260.
7. Fals-Borda O. The North-South Convergence: A 30-year first-person assessment of PAR // Action Research. 2006. Vol. 4 (3). – P. 351-358.
8. Ghaye T. et al. Participatory and Appreciative Action and Reflection (PAAR) – Democratizing Reflective Practices // Reflective Practice. 2008. Vol. 9(4). – P. 361-397.
9. Graybeal C. T. Evidence for the art of social work // Families in Society. 2007. Vol. 88. – P. 513-523.
10. Hansson J., Hoog E., Nystrom M. Action research for multi-level facilitation of improvement in health and social care: Development of a change facilitation approach for a local R&D unit // Action Research. 2017. Vol. 15(4). – P. 339-356.
11. Heron J., Reason P. The Practice of Co-Operative Inquiry: Research with Rather than on People // Handbook of Action Research: Participatory Inquiry and Practice/Ed. by Reason P., Bradbury H. London: Sage. 2001. – P. 179-188.
12. Holian R., Coghlan D. Ethical Issues and Role Duality in Insider Action Research: Challenges for Action Research Degree Programmes // Systemic Practice and Action Research. 2013. Vol. 26. – P. 399-415.
13. Lunta N., Fouche Ch. Action research for developing social workers' research capacity // Educational Action Research. 2009. Vol. 17(2). – P.225-237.
14. Maglajlic K. Using Action to Cross Boundaries: An Example of Cross-national Action Research in England and Bosnia and Herzegovina // Critical Edge Issues in Social Work and Social Policy Comparative Research Perspectives/Ed. by Ramon Sh., Zavirsek D. Ljubljana. 2009. – P.181-199.
15. Postholm M. B., Skrøvset S. The researcher reflecting on her own role during action research // Educational Action Research. 2013. Vol. 21(4). – P. 506-518.
16. Sankaran S., Tay B. H., Orr M. Managing Organizational Change by Using Soft Systems Thinking in Action Research Projects // International Journal of Managing Projects in Business. 2009. Vol. 2 (2). – P. 179-197.
17. Warwick-Booth L. Using community-based research within regeneration. The role of the researcher within community-based approaches – exploring experiences within Objective 1 South Yorkshire // Community, Work & Family. 2014. Vol. 17(1). – P. 79-95.
18. Yeroshenko K., Semigina T. Creating a training programme for community-based paralegals: action research // Social Work and Education. 2017. Vol. 4(2). – P. 33-45.
19. Zornes D., Ferkins L., Piggot-Irvine E. Action research networks: role and purpose in the evaluation of research outcomes and impacts // Educational Action Research. 2016. Vol. 24. No. 1. pp. 97-114.

## СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД НА УСИНОВЛЕННЯ ДІТЕЙ-СИРИТ ЯК НА АЛЬТЕРНАТИВНУ ФОРМУ ДЕРЖАВНОЇ ОПІКИ

А. Р. ЗАБЛОЦЬКИЙ

Проблема впровадження та оптимізації в нашій країні альтернативних форм державної опіки над дітьми-сиротами і дітьми, позбавленими батьківського піклування, обумовлюється насамперед реформуванням сучасної державної політики у сфері захисту дитинства та відображена в Конституції України, Кодексі про шлюб та сім'ю, інших нормативно-правових актах. Причини, через які діти залишаються без батьківського піклування та виховання найрізноманітніші, але наслідки різні: дитина-сирота позбувається можливості виховання у сім'ї, втрачає можливість спілкування у родинному колі, відчувати батьківську турботу, любов.

Окремі аспекти проблем усиновлення аналізували такі вчені, як А. Азізова, Я. Веберс, О. Вінгловська, Л. Волинець, В. Гопанчук, О. Грабовська, Н. Єршова, Л. Зілковська, С. Індиченко, Л. Короткова, Л. Кузьмічова, Г. Матвеев, О. Нечаєва, А. Пергамент, З. Ромовська, С. Фурс, Ю. Червоний, Я. Шевченко та інші. Незважаючи на те, що в працях цих науковців описано принципи організації, технології, формами, методи соціальної роботи з сім'ями, які усиновлюють дітей, особливості цієї форми державної опіки залишаються малодослідженими.

Тому **метою статті** є аналіз процесу усиновлення (удочеріння) як одного з пріоритетних напрямків державної опіки над дітьми.

Для нашого суспільства сім'я є важливою складовою його повноцінного функціонування. Адже саме в сім'ї відбувається первинна соціалізація дитини, в ході якої вона здобуває знання, уміння та навички, необхідні для подальшої життєдіяльності. Соціальне спілкування та пізнання, засвоєння та реалізація соціальних ролей, функцій, норм, прав та обов'язків – все це формує світогляд дитини. Безумовно, виховання дитини в сім'ї є природним і більш ефективним у порівнянні з інтернатним утриманням.

Одним із проявів державного піклування про дитину-сироту є можливість її усиновлення. Усиновлення – це не тільки форма особистого влаштування, а також й одна із засад створення повноцінної ланки суспільства – сім'ї [5, с. 24].

Опираючись на чинне законодавство, ми відносимо усиновлення до альтернативних форм державної опіки над дітьми. Основною метою усиновлення є забезпечення повноцінного сімейного виховання та життя дітей, що втратили батьків. Ця форма державної опіки над дітьми розглядається науковцями як найкраща правова інституція влаштування дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, оскільки саме при ній дитина отримує повноцінну сім'ю та стає її повноправним членом.

Усиновлення є найкращою формою влаштування долі дитини-сироти і досі єдиною, у результаті якої дитина вибуває з системи державної опіки та піклування, позбуваючись статусу дитини-сироти або такої, що лишилася без батьківського піклування [6, с. 14]. У визначенні Г. Матвеева зазначено, що усиновленням називається юридичний акт, в силу якого між усиновленим (та його нащадками) і усиновлювачем (та його родичами) виникають ті ж самі права та обов'язки, як і між родичами за походженням [1, с. 306].

Більш повне формулювання поняття запропонував В. Котюк, який вважає, що усиновлення – це сумісне (спільне) офіційне рішення (або індивідуально-правовий акт) громадян, які хочуть і можуть усиновити дитину, і компетентних державних органів, що надають можливість відповідно до чинного законодавства усиновити неповнолітніх дітей віком до 18 років, які втратили батьків (вони померли, невідомі, відмовились від них або з інших причин діти залишилися без батьківського піклування і виховання), рішення про надання дітям статусу рідних дітей відповідно до чинного законодавства, звичаїв і традицій народу України, в інтересах усиновленого [6, с. 14].

Вважаємо, що з вище означених тверджень, найповніше відповідає процесу усиновлення визначення Котюка В., оскільки усиновлення є обопільним процесом з боку держави і повноцінної сім'ї, яка має можливість для утримання та виховання дитини, надання батьківського піклування і виховання відповідно до педагогічних, психологічних, духовних та сімейних цінностей і згідно чинного законодавства України.

Найціннішим є те, що дитина-сирота отримує батьків-усиновителів, які не просто замінюють дитині рідних батьків, але й дають можливість проживання у родинному колі та виховання за сімейними правилами й традиціями, які кардинально різняться з інтернатними [7, с. 389-394].

Важливим чинником, який впливає на розбудову, згуртування і зміцнення сім'ї, що усиновила дитину-сироту чи дитину, позбавлену батьківського піклування є забезпечення прав та інтересів дітей

та сім'ї в цілому, яке гарантоване Конституцією України а також міжнародними законодавчими актами. Зокрема, Конвенція про права дитини, яка ратифікована в Україні та набула чинності ще у 1991 році, звертає увагу суспільства на повноцінне забезпечення захисту інтересів дітей-сиріт (ст. 3.1). А саме:

- збереження здоров'я, захисту та безпеки дитини;
- цілісність родини;
- опіка та допомога для повноцінного розвитку [2].

Аналіз статистичних даних Міністерства соціальної політики України показує, що в Україні нараховується, станом на 31.12.2016 р., 71 178 осіб з числа дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування які перебувають на місцевому обліку з усиновлення в службах у справах дітей. А у 2015 році, згідно даних цього ж міністерства їх кількість становила 73 183, тобто позитивна тенденція до зменшення чисельності для даної категорії дітей збереглася. Але, незважаючи на це, за 2016р. 10 132 особи набули статус дитини-сироти. Це без урахування АР Крим та окупованих територій Донбасу, тому гіпотетично дана цифра мала б лише збільшитися. З числа дітей-сиріт 1884 особи усиновлено, 1490 – нашими співвітчизниками і 394 – іноземцями. Також збільшився середньостатистичний показник усиновлення по Україні у порівнянні з 2015 р. з 10,45% до 11% відповідно. А ще є позитивні зрушення в числі сімей, котрі усиновили родинні групи (брати/сестри) з 186 у 2015р. до 194 у 2016 р., але цього замало для подолання такого соціального явища як сирітство [4]. Тому, що проблема має свою складну структуру вирішення.

В Україні на сьогоднішній день зроблено чимало. Так протягом 2016 року за ініціатииви Міністерства соціальної політики удосконалено законодавчу та нормативну базу щодо усиновлення дітей в Україні, а саме:

- методично врегульовано механізм здійснення нагляду службами у справах дітей за умовами проживання та виховання усиновлених дітей (наказ Мінсоцполітики від 18.08.2016 № 913),це гарантує відкритість доступу для служб до умов проживання дитини-сироти, яка була усиновлена;

- затверджено Програму підготовки громадян, які виявили бажання усиновити дитину-сироту, дитину, позбавлену батьківського піклування, з метою підвищення рівня батьківських навичок та посилення їх відповідальності, а також запобігання випадкам скасування усиновлення та повернення дітей в інтернатні заклади (наказ Мінсоцполітики від 23.12.2016 № 1591), що дає змогу загартувати та всебічно підготувати потенційних усиновителів до проблемних ситуацій щодо усиновлених дітей;

- спрощено процедуру вибуття дітей із закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, в сім'ї усиновлювачів (наказ Мінсоцполітики, МОН, МОЗ від 25.10.2016 № 1219/82/1131), що сприятиме покращенню якнайшвидшому влаштуванню дитини у сім'ю усиновлювача;

- врегульовано механізм надання дитині, яка не є громадянином України, розлученій із сім'єю, статусу дитини, позбавленої батьківського піклування, а також вдосконалено міжвідомчу взаємодію при здійсненні соціального захисту таких дітей (постанова Кабінету Міністрів України від 16.11.2016 № 832),що дає змогу скоординувати роботу всіх державних структур, щодо соціального захисту дітей [4].

На офіційному сайті Міністерства соціальної політики з 2016 року надається автоматичне вивантаження інформації з ЄІАС „Діти”, про дітей, які можуть бути усиновлені, що спростило доступ до інформації особам, які бажають взяти дітей на виховання у власні сім'ї [4].

На нашу думку вищевказані заходи щодо усиновлення є мало ефективними, оскільки потребують тривалого часу для впровадження підготовки громадян, які виявили бажання усиновити дитину-сироту, а також дають певну пересторогу для потенційних батьків-усиновителів, щодо частих перевірок фахівців із служб у справах дітей.

Незважаючи на збільшення кількості усиновлених осіб, потрібно посилити зусилля усіх державних структур і виробити механізм, який зміг би значно спростити і покращити процес усиновлення дітей для українських родин, здійснити інтенсифікацію та оптимізацію процесу усиновлення.

Проте, на жаль, усиновлення в Україні ще не стало внутрішньою потребою громадян України, тому чимало дітей з України усиновлюють іноземці. Безперечно позитивним є те, що дитина-сирота влаштовується у сім'ю, але з іншого боку – українська держава втрачає свій генофонд.

Інколи можуть виникати прикрі явища під час процесу усиновлення. Так знехтування прав та інтересів дитини-сироти потенційними усиновлювачами переходить, в морально-психологічну травму дитини. Як зразок може слугувати така ситуація, що особа, яка має на меті усиновити дитину-сироту, запрошує її в гості чи на прогулянку, а потім відмовляється від неї і цим завдає дитині стресу. На права дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування у нашій державі впливають складні економічні та соціальні обставини, які негативно відображаються на захисті законних прав та інтересів дітей-сиріт [4, с. 3–20].

З огляду на те, що діти, які виховуються поза родинним оточенням не маючи навиків і наочного прикладу створення власної сім'ї, часто мають шкідливі звички, стають безхатченками, у майбутньому – безвідповідальними батьками, постає гостра необхідність у реалізації єдиної державної політики, щодо

усиновлення дітей-сиріт, яка повинна бути спрямована на поліпшення становища дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, їх освіти та соціально-психологічної адаптації в суспільстві, а також на використання міжнародного досвіду розв'язання проблем захисту прав цієї категорії дітей.

Соціальна підтримка дітей-сиріт та дітей, які залишилися без батьківської опіки в сучасних умовах набуває особливої значущості. Її реалізація залежить не тільки від сім'ї, а й від діяльності суспільних інститутів, які сприяють соціалізації, беруть участь у вихованні та навчанні дітей. Соціалізація дитини-сироти охоплює усі етапи людського життя, але фундамент закладено в дитинстві. Діяльність суспільних інститутів виховання, культури і духовності, створених для зміцнення і розвитку, а також повноцінної соціалізації кожної дитини-сироти, для передачі їй родинних цінностей (родинні інститути, сім'я, школа, наукові інститути) сприяє повноцінній соціальній підтримці дітей-сиріт.

Вважаємо за необхідне виділити такі чинники, якнайкращого забезпечення потреб та інтересів дитини, яку взяли на виховання у сім'ю усиновителів: ставлення до дитини-сироти рівноцінно, як до власної дитини; визнання дитини-сироти як особистості, взаємоповага та згода; підтримка, оптимізм в усіх її починаннях та справах, віра в можливість дитини; справедливості у мірі заохочення та покарання; допомога у пізнанні нового, власного самовираження; доброзичлива атмосфера у сім'ї.

Викладений матеріал дозволяє зробити **висновок**, що проблема усиновлення на сьогодні – не вузьке питання, яке стосується лише потенційних усиновлювачів та усиновлених дітей-сиріт, від вирішення якого залежить майбутнє не тільки дитини, а й цілого соціуму. Основною метою державної політики в цій царині має залишатися допомога кожній знедоленій дитині в справі пошуку домашнього затишку, батьківського тепла, почуття впевненості у своїх силах, переконаності в тому, що вона необхідна людям. Але, нажаль, ця допомога виконана лише частково. Отже, підсумовуючи вищевикладене, варто зазначити, що усиновлення дитини проводиться у найвищих її інтересах для забезпечення стабільних та гармонійних умов життя дитини-сироти, усиновлення покликане служити майбутнім поколінням. Сучасний темп життя задає свої високі ритми, і процес усиновлення повинен їх між собою зв'язати та охопити для досягнення конкретної мети, а саме – стати пріоритетною альтернативною формою державної опіки над дітьми-сиротами.

На сучасному етапі наша держава робить певні кроки щоб вирішити вищерозглянуту проблему, але все ж таки для удосконалення роботи щодо вирішення проблеми сирітства в Україні виникає потреба в розробленні нової Державної програми розвитку національного усиновлення дітей в Україні, відповідно до вимог сьогодення. Оскільки усиновлення дитини – це найкраща зміна її соціального статусу, та одна із альтернативних форм державної опіки.

#### Список використаних джерел:

1. Матвеев Г. К. Вибране / Упоряд. В. І. Кисіль. – Київ: Україна, 2008. – 600 с.
2. Конвенція про права дитини – URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995021>.
3. Міністерство соціальної політики України. – URL: <http://www.msp.gov.ua/timeline/?t=19&from=&till=&g=0#tagpanel>.
4. Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування: Закон України від 15 січня 2005 року № 2342 // Соц. педагог. – 2009. № 12 (грудень). – С. 3-20.
5. Сімейний кодекс України. – Київ: Велес. 2013. – 64 с.
6. Котюк В. О Сироти – проблема будь-якої держави // Закон і бізнес. 1999. – 19 червня (№ 25). – С. 14.
7. Яніцька А. І. Процесуальні особливості оформлення усиновлення громадянами України та іноземними громадянами // Актуальні проблеми держави і права. – Одеса, 2012. – Вип. 66. – С. 389-394.

*Рецензент – д.пед.н., професор,  
директор Вінницького соціально-економічного інституту  
Університету „Україна” Г. В. Давиденко*

## ПРОФІЛАКТИКА МОБІНГУ В ШКІЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ У КОНТЕКСТІ ДІЯЛЬНОСТІ UNICEF В УКРАЇНІ

О. О. КОРАБЛЬОВА

На сучасному етапі розвитку українського суспільства розбудова системи освіти відбувається в складних соціокультурних умовах в ситуації зростання культури насильства й мобінгу в середовищі школярів.

Проблема актуалізується у час російської збройної агресії проти України, внаслідок чого майже 1,6 мільйона людей, у тому числі 220 тисяч дітей, стали внутрішньо переміщеними особами (ВПО) [3].

Опираючись на теоретичний аналіз наукових джерел й використовуючи опис поняття, можна однозначно інтерпретувати мобінг, як явище групового, довготривалого, систематичного й цілеспрямованого цькування когось із членів колективу з метою послаблення його позиції у групі чи витіснення з неї [6, с. 85].

Аналіз вітчизняної та зарубіжної наукової тематичної літератури показує, що окремим проблемним аспектам мобінгу присвячений ряд наукових досліджень, які умовно можна розділити на два етапи: ті, які вивчали явище як феномен (природу його виникнення, особливості перебігу) і припали на ХХ ст. та ті, які проводилися у ХХІ ст. й розглядали процес диференційовано по відношенню до специфіки середовища виникнення (в школі, на робочому місці, в Інтернет-просторі, в армії). Напрями наукових пошуків процесу виокремлюють сфери мобінгу, де явище зустрічається найчастіше, і в силу вікових особливостей або специфіки середовища призводить до найбільшого впливу на соціалізацію особистості. Аналітичний огляд стану дослідженості мобінгу дозволяє засвідчити домінуючий вклад в теорію і практику зарубіжних педагогів, психологів, соціологів Великобританії, Німеччини, США [7].

Мобінг у шкільному колективі найбільшою мірою досліджувався такими науковцями як Г. Алтухова, К. Дамбах, Н. Девенпорт, С. Дружилов, К. Лоренц, Ш. Рут, Х. Каспер, В. Кіндлер, М. Кириленко, М.Марк, О.Матвійчук, Н. Романова, А. Скавітін, А. Солов'єв, С. Стельмах, Е. Гейл, Х. Леуман, Б. Вілсон, Ф. Тім, К. Криста, М. Одинцова, Д. Ольвеус, Т. Базаров, К. Рекош, Н. Романова, А. Солов'єв, С. Пакуліна, І.Філліпова, К. Холінгаус, Р. Хіллер, Х. Хорнштайн, Ф. Шаленберг. Одне з перших досліджень мобінгу в школі було здійснене серед норвезьких школярів 7-16 років Д. Ольвеусом. За його результатами виявлено 9% учнів, які страждали від мобінгу. Дослідження, проведені у Великобританії, показали 27%, в США 10,6%, в Канаді 15%, в Німеччині 11,1% жертв мобінгу серед школярів. Найбільше випадків мобінгу зафіксовано серед учнів 6-8 класів. К. Дамбах розглянув теоретичні основи явища, роль батьків та вчителів в процесі мобінгу [7, с. 169].

*Метою статті* є аналіз стану профілактики мобінгу в шкільному середовищі у контексті діяльності UNICEF в Україні.

Останнім часом активізувалась комплексна діяльність UNICEF направлена на профілактику мобінгу в Україні, яка включає в себе: 1) діагностику поширеності явища й причин та наслідків мобінгу; 2) використання інформаційних кампаній орієнтованих на актуалізацію в соціумі означеної проблеми; 3) поширення відеоінструкцій для батьків з визначення ознак мобінгу та алгоритму надання допомоги дитині, яка стала його жертвою; 4) видавництво методичної літератури з попередження насилля в загальноосвітніх закладах [3]; 5) розробка інформаційних сайтів для батьків та дітей з профілактики мобінгу та його подолання; 6) впровадження дослідницько-просвітницьких проектів з профілактики мобінгу.

Дитячий фонд ООН, UNICEF- спеціалізована структура ООН, світовий лідер із захисту прав та інтересів дітей, який працює у понад 190 країнах і територіях світу заради захисту й підтримки дітей з моменту їх народження і до початку дорослого життя.

У межах проекту U-Report UNICEF з використанням мобільних телефонів (sms) та соціальних мереж (Facebook і Twitter) провело опитування, в якому взяли участь понад 100 тис. осіб віком 13-30 років, в тому числі й молодь з України.

Респонденти відповідали на запитання про наслідки мобінгу в своєму оточенні, про особистий досвід, а також висловлювали ідеї, як покласти край цькуванню. Понад 90% респондентів переконані, що мобінг є розповсюдженою проблемою у їхньому оточенні, а приблизно дві третини учасників опитування безпосередньо стикалися з ним. Обумовлене це, зокрема, тим, що набуває популярності насильницька модель поведінки.

Більше половини респондентів з України зізналися, що особисто були жертвами мобінгу. Причому 76% з них засвідчили, що стали об'єктом знущання лише через свій зовнішній вигляд. Майже 40% опитаних в Україні, зазнавши мобінгу, замовчують про проблему. Ті ж, хто зізнається, зазвичай звертаються до батьків або інших старших родичів (27%), друзів, братів та сестер (25%). І лише 4% дітей повідомляють про мобінг своїм учителям. Опитувані, у кількості 37 %, вважають, що мобінг

відбувається тому що дорослі не звертають уваги на це. Окрім того, більше 50% респондентів переконані, що вчителів необхідно навчати методик запобігання мобінгу, а 70 % випадків цькування трапляються у школі [9].

Очевидно, що в період соціальної нестабільності більшість батьків втрачають відчуття захищеності, і тому не так ефективно підтримують дітей в кризових ситуаціях. Відомо, що чим менше соціально захищена дитина, тим більше вона вразлива до агресивних нападів з боку однолітків. Наприклад, за результатами дослідження UNICEF виявлено, що сором'язливі діти та діти з неможливих сімей стають жертвами булінгу вдвічі частіше ніж інші.

Варто привернути увагу до так званого феномена „втраченого моменту”. Ймовірно, це трапляється ще в початковій школі коли дорослі могли втрутитися та зупинити насилля, пояснити, як називаються ті чи інші вчинки, показати, як необхідно вирішувати конфлікти. А буває і так, що замість правильно розставлених для дітей і батьків акцентів можна почути „хлопчики завжди б'ються” чи „дівчатка скрізь пліткують”. Ці слова маскують епізоди мобінгу, які потребують негайного втручання дорослого, відповідного аналізу ситуації, адекватної допомоги всім учасникам. Мобінг виростає з замовчування та невірної інтерпретації подій. Далі він дорослішає разом із дітьми. Підліткам про нього ще складніше говорити, ніж дітям молодшого шкільного віку через відчуття сорому, невпевненості в собі, бажання впоратися самотужки, страху, що допомога дорослих все тільки зіпсує.

Ще одним фактором є приховане насилля з боку авторитетних дорослих, на яких орієнтуються діти, коли обирають моделі спілкування. Прикладами такої деструктивної взаємодії є публічне питання вчителя про те, чому учень запізнився, коментування його вчинків перед усім класом, особисті зауваження. Так само батьки, інколи замість того, щоб забезпечити свої дитині відчуття захищеності та поваги до її емоційної незрілості, починають вичитувати перед усіма за невідповідну поведінку. Все це призводить до розмивання кордонів у стосунках.

Немає сумнівів, що ситуації мобінгу потребує активного обговорення. З дітьми в школі та дома варто відверто говорити про стосунки. Про те, що мобінг може бути як фізичним, так і емоційним, часто із залученням соціальних мереж, електронної пошти, месенджерів. Про те, що він стосується кожного і може відбутися будь-де: в класі, на шкільному подвір'ї, на тренуванні, на ігровому майданчику біля власного будинку. Про те, що в жодному разі неможна терпіти знущання або робити вигляд, що тебе не стосується, коли систематично ображають когось іншого. В цьому році UNICEF провів інформаційну кампанію з профілактики мобінгу. За даними організації, діти, які задіяні у кампанії, на 30% краще розуміють визначення досліджуваного поняття і частіше реагують на нього відповідними діями. А це означає, що запроваджено систему координат, на яку можна спиратися в подальшій роботі в школі.

UNICEF започаткувала глобальну ініціативу з подолання насильства проти дітей через платформу U-Report- міжнародний проект, суть якого полягає в регулярних опитуваннях молоді за допомогою SMS, Twitter і Facebook Messenger з актуальних тем в житті країни.

За даними U-Report, 49 % респондентів підтвердили, що вони піддавалися мобінгу, а саме через: зовнішність, стать, орієнтацію, етнічну належність.

Кампанія, яку UNICEF проводить разом з рекламним агентством Smartica/Skykillers, має на меті підняти рівень обізнаності серед дітей та дорослих про мобінг та його негативні наслідки. Це допоможе змінити поведінку та знизити рівень толерантності до насильства. Ядром кампанії є веб-сайт [www.stopbullying.com.ua](http://www.stopbullying.com.ua), на якому школярі та батьки можуть знайти інформацію про мобінг, його наслідки та можливі дії для подолання цієї проблеми [10].

На веб-сайті діти можуть дізнатися про мобінг, а інформація подається в інтерактивній та відповідній до віку дітей формі. Сайт містить інформацію про ознаки мобінгу, способи його профілактики, а також варіанти реагування на нього для батьків та вчителів. На сайті пропонуються альтернативні мобінгу види поведінки, наприклад „скейтбординг”, „блогінг” або „діджеїнг”. Окрім цього, у рамках кампанії будуть розповсюджувалися плакати та стікери для дітей. У вересні-жовтні 2017 р. у двох областях на сході України були проведені інтерактивні заходи з превенції мобінгу в учнівських колективах.

За підтримки UNICEF, напередодні Всесвітнього Дня боротьби з булінгом, який відзначається 4 травня, 25 квітня 2018 року був презентований дослідницько-просвітницький проект з профілактики та протидії мобінгу „Стоп шкільний терор!” організований Українським інститутом дослідження екстремізму.

Структура проекту включає у себе аналітичне дослідження з проблематики мобінгу, масштабний медіа-проект із залученням відомих людей, презентацію двох циклів фоторобот: демотиватори з сюжетами мобінгу та історії зірок про боротьбу зі шкільним терором; пропозиції законодавчих змін і проект національної програми з профілактики та протидії явища, акцію „Візьми закладку – дізнайся про булінг”.

На думку експертів-дослідників, в Україні має бути ухвалена Національна програма із протидії мобінгу, як в усіх розвинених країнах, і долучитись до її створення мають громадські організації та інституції.

#### Список використаних джерел:

1. Алексеев Т. Ф. Явища мобінгу та булінгу в стосунках групи і особистості // Шлях освіти. – 2012. – № 2. – С. 12-16.
2. Буллинг в казахстанских школах: как с ним бороться? // „Современное образование” – № 2. – 2016.
3. Глазырина Л. А., Костенко М. А. Предотвращение насилия в образовательных учреждениях: методическое пособие для педагогических работников / под ред. Т.А. Епояна. – Москва, 2015. – 144 с.
4. Данелюк Ю.І. Мобінг та булінг серед неповнолітніх та їх вплив на криміногенну ситуацію в Україні // Злочинність у глобалізованому світі: матеріали XVI Всеукр. кримінол. конф. для студентів, аспірантів та молодих вчених (м. Харків, 12 груд. 2017 р.) / за заг. ред. А. П. Гетьмана і Б. М. Головіна. – Харків: Право, 2017. – С. 103-105.
5. Дзюба Т. М. Мобінг як чинник руйнації професійного здоров'я вчителя // III Всеукраїнська науково-практична конференція „Психолого-педагогічні та політичні проблеми у трансформаційних процесах українського суспільства”: матеріали конф. – Кременчук: КрНУ, 2016. – С. 111-114.
6. Корабльова О. О. Результати дослідження окремих аспектів профілактики мобінгу в малих групах школярів у загальноосвітній школі // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету „Україна”, 2015. – №11. – С. 85-88.
7. Корабльова О. О. Характеристика стану дослідженості мобінгу як соціально-педагогічної проблеми // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр. Вип. 16. Кн. 2 / НАПН України, Ін-т проблем виховання НАПН України / редкол.: І.Д. Бех, В.М. Оржеховська, В.В. Вербицький [та ін.]. – Київ: [б. в.], – 2012. – С. 169-176.
8. Луць Л. Правові засоби запобігання та подолання мобінгу і булінгу: деякі теоретично-практичні питання // Проблеми державотворення і захисту прав людини в Україні: матеріали XXIII звіт. наук.-практ. конф., (7-8 лют. 2017 р. / Львів. нац. ун-т ім. І. Франка; голов. ред. В. М.Бурдін. – Львів: Львів. нац. ун-т ім. Івана Франка), 2017. – Ч. 1. – С. 16-19. – URL: <http://conflictmanagement.ru/mobbing-i-bullying>.
9. Сім з десяти випадків цькування трапляються у школі. – URL: <http://magnolia.org.ua/uk/content/sim-z-desyati-vipadkiv-ckuvannya-traplyayutsya-u-shkoli>.
10. Стоп шкільний терор. Особливості цькування у дитячому віці. Профілактика та протистояння боулінгу. – URL: <https://glavcom.ua/pub/pdf/49/4935/Дослідження-булінг.pdf>.
11. Юнісеф розпочинає компанію проти булінгу [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.un.org.ua/ua/informatsiinyi-tsentr/news/4179-yunisef-rozpochynaie-kampaniiu-proti-bulinhu>.
12. Stopbullying Інформаційний ресурс UNICEF. – URL: <http://www.stopbullying.com.ua/adults/statistics>.

*Рецензент – д.пед.н., професор, директор  
Хмельницького інституту соціальних технологій  
Університету „Україна” М. Є. Чайковський*



## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ – УЧАСНИКІВ АТО З ПОСТТРАВМАТИЧНИМ СТРЕСОВИМ РОЗЛАДОМ (РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ)

**Н. В. ЛОЄВСЬКА**  
**Н. В. ВОЛИНЕЦЬ**

В умовах сучасних українських реалій очевидним є те, що проблема надання психологічної допомоги військовим, які брали участь в АТО, є надзвичайно актуальною соціально-психологічною проблемою сьогодення. Необхідність розв'язання проблем реабілітації учасників АТО є одним з найбільш значущих питань, якому приділяється велика увага в засобах масової інформації та яке виноситься на порядок денний засідань урядових комітетів і громадських організацій. Боротьба з наслідками війни на сході України для психологів буде тривати ще довго після її завершення. Тому, важливим і невідкладним завданням постає психологічна реабілітація і соціально-психологічна адаптація військовослужбовців до мирних умов життя.

Повернення до умов мирного життя для військовослужбовців – учасників АТО є травматичним. Ті зразки поведінки та мислення, які були засвоєні на війні, не змінюються швидко, незважаючи на усвідомлення їхньої недієвості поза воєнним та військовим оточенням. Проблеми тих, хто повернувся, ускладнюються тим, що цивільні не висловлюють зацікавленості слухати фронтові історії, а на зміну їх початковій допитливості швидко приходять турботи буденного життя. Так виникає взаємне нерозуміння та звинувачення: цивільні не бачать потреби ветеранів в увазі, співчутті, визнанні заслуг, а ветерани, в свою чергу, забувають, що під час війни і цивільні робили жертвні вчинки та проходили через низку випробувань. Повернення до сім'ї є також додатковим стресом для військовослужбовців – учасників АТО, незважаючи на те, що це – радісна подія. Оскільки нічого не залишилося таким, як було до війни: діти виросли, батьки постаріли, шлюбний партнер/ка був/була змушений взяти на себе додаткові ролі, а якщо вони жила поблизу зони бойових дій, на окупованій території або у вигнанні, то також пережили низку травматичних подій. За таких обставин зростає напруга та конфлікти всередині родини, доходить до появи сімейного насилля і розлучень. Цивільне та сімейне життя поступово повертається до звичного ритму буденності. На жаль, це не стосується військовослужбовців – учасників АТО, про котрих можна сказати, що вони „поранені в душу”, а саме – мають посттравматичний стресовий розлад [1], за якого відбуваються характерні зміни особистості, дезадаптація до оточуючого мікросоціального середовища, погіршення здоров'я в цілому.

Психічні прояви загального адаптаційного синдрому позначаються як „емоційний стрес” – тобто афективні переживання, які супроводжують стрес і такі, що ведуть до несприятливих змін в організмі людини. Згідно із сучасними уявленнями емоційний стрес можна визначити як феномен, що виникає під час порівняння вимог, що висуваються до особи, з її здатністю впоратися з цією вимогою. Первинні розлади, що виникають у емоційному стресі в різних структурах нейрофізіологічної регуляції мозку, призводять до зміни нормального функціонування серцево-судинної системи, шлунково-кишкового тракту, зміни згортаючої системи крові, розладу імунної системи [2].

Стрес стає травматичним, коли результатом дії стресора є порушення в психічній сфері, яке відбувається за аналогією з фізичними порушеннями. Стресори зазвичай діляться на фізіологічні (біль, голод, спрага, надмірне фізичне навантаження, висока і низька температура тощо) і психологічні (небезпека, загроза, втрата, обман, образа, інформаційне перевантаження тощо). Факт переживання травматичного стресу для деяких людей стає причиною появи у них в майбутньому посттравматичного стресового розладу. Посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) – це несприятлива відстрочена реакція на травматичний стрес, здатний викликати психічні порушення практично у будь-якої людини. Виділяють чотири характеристики травми, здатної викликати травматичний стрес: 1) подія, що сталася, усвідомлюється, тобто людина знає, що з нею сталося, і через що у неї погіршився психологічний стан; 2) цей стан обумовлений зовнішніми причинами; 3) пережите руйнує звичний спосіб життя; 4) подія, що сталася, викликає жах і відчуття безпорадності, безсилля що-небудь зробити або не зробити [2].

**Мета статті** полягає у висвітленні результатів емпіричного дослідження психологічних особливостей військовослужбовців – учасників АТО з посттравматичним стресовим розладом.

Емпіричне дослідження психологічних особливостей військовослужбовців – учасників АТО з посттравматичним стресовим розладом відбувалося на базі Центрального клінічного військового санаторію „Хмільник” у м. Хмільнику, де проводиться реабілітація військовослужбовців з посттравматичним стресовим розладом (ПТСР). У дослідженні брали участь 70 військовослужбовців – учасників АТО, які знаходились на санаторному лікуванні та проходили психологічну реабілітацію у

санаторії, усі – чоловіки віком від 20 до 58 років. Необхідно зазначити, що через шість місяців у військовослужбовців прослідковуються чіткі клінічні ознаки розладу, тому лікування проводиться комплексними методами, які включають фармакологію, психіатричну та психологічну допомогу. Також в практичній роботі зустрічаються військовослужбовці, в яких розлад перетікає у хронічну форму. Отже, психічні розлади, які пов'язані зі стресом під час воєнних дій, стають одним із головних внутрішніх бар'єрів на шляху адаптації людини до мирного життя. І за допомогою психологічних впливів можна знизити рівень нервово-психічної напруги, швидше відновити витрачену нервову енергію і таким чином істотно вплинути на прискорення процесів відновлення в інших органах і системах організму.

На базі санаторію медико-психологічна реабілітація військовослужбовців проводиться спільно командою фахівців у складі лікуючого лікаря, психолога, лікаря фізичної та реабілітаційної медицини й інших фахівців. Система лікувально-реабілітаційних заходів має комплексний характер і містить психотерапію, психологічну корекцію, медикаментозну та немедикаментозну терапію. У центрі реабілітації психологічної допомоги працюють чотири кваліфікованих психолога.

Найважливішими завданнями у роботі з військовослужбовцями є діагностика, відновлення та корекція психічних станів, особистісного і соціального статусу військовослужбовців, що перебувають та перебували у миротворчому контингенті, а саме ті, що мають проблеми з психічним здоров'ям та військовослужбовці, які одержали психічну травму. Ми визначаємо характер психічного стану, виразність нервово-емоційних розладів й індивідуально-психологічні особливості військовослужбовців. З кожним військовослужбовцем проводиться індивідуальна бесіда, метою якої є первинна діагностика наявних проблем і психічних травм. На первинному індивідуальному психологічному консультуванні військовослужбовців здійснюється виявлення проблем особистого характеру, професійних проблем, проблем зловживанням алкоголем і наркотиками, асоціальної поведінки, кризи у сімейних стосунках, проблеми гострих психологічних криз та висловлених скарг з наданням психологічної допомоги.

Під час виявлення у військовослужбовців хворобливого характеру психічних реакцій на індивідуальному повторному консультуванні проводиться психодіагностика індивідуальних психофізіологічних станів військовослужбовців із виявленням гострих реакцій на стрес, фізичної і розумової перевтоми, психічної дезадаптації, розладами сну, неврастенією, суїцидальними намірами тощо. Емпіричне дослідження психологічних особливостей військовослужбовців – учасників АТО з посттравматичним стресовим розладом було проведено за наступними психодіагностичними методиками: метод скринінгу (Бреслау) [3], шкала самооцінки наявності ПТСР (PCL-M) [4], опитувальник стану здоров'я – 9 (PHQ-9) [5], шкала тривоги (А. Бека), методика діагностики стану стресу за К. Шрайнером [6]. Комплексне застосування цих методик дозволяє з більшою вірогідністю визначити психологічний статус військовослужбовця, виявити ПТСР та з'ясувати найбільш важливі чинники, що продовжують негативно впливати на його психіку.

Результати тестування методом скринінгу Бреслау показали, що 9 (12,9%) військовослужбовців – учасників АТО, які зазнали травми і відповіли позитивно на чотири або більше питання, був поставлений діагноз ПТСР, і у 61 (86,1 %) військовослужбовців – учасників АТО, які відповіли позитивно на менше, ніж чотири питання, ПТСР не було діагностовано. На основі цього, можна зробити висновок, що найбільш вірогідно у цих осіб буде діагностовано ПТСР і за іншими методиками психодіагностики.

На основі проведеного тестування за шкалою самооцінки наявності ПТСР, виявлено ознаки ПТСР у комбатантів, які направлялися у зону АТО, за діагностичними критеріями DSM-IV. Аналіз даних експериментального дослідження виявив такі результати: нормативні показники психічної активності виявлено у 52 (74,3%) осіб, окремі ознаки посттравматичного стресового розладу спостерігаються у 11 (15,7%) осіб, наявність посттравматичного стресового розладу простежується лише у 7 (10,0 %) осіб.

Ці результати свідчать про те, що у практично у всіх комбатантів, які направлялися у зону АТО, спостерігалися нормативні показники самооцінки наявності у них ознак посттравматичного стресового розладу, це свідчить про стабільну та пластичну нервово-психічну організацію їх особистості. Наразі, це також може свідчити про те, що військові позитивно налаштовані на виконання своїх службових обов'язків, добре взаємодіють у колективі, займають активну життєву позицію, життєві цінності комбатантів спрямовані на особистісну самореалізацію та розвиток у професійній сфері.

Отже, виходячи з результатів дослідження, можемо констатувати, що практично 74,3% військовослужбовців – учасників АТО, які брали участь у дослідженні, не мали жодних ознак посттравматичного стресового розладу, вони були добре адаптовані до діяльності в екстремальних ситуаціях під час проходження служби у зоні АТО.

На основі проведеного тестування за опитувальником стану здоров'я – 9 (PHQ-9), виявлено ознаки депресії у військовослужбовців – учасників АТО. Так, у 38 (54,3%) осіб відсутня депресія, що характеризується позитивно. У 20 (28,6 %) осіб виявлено депресію легкого ступеню, що констатує наявність деяких труднощів у виконанні звичайної роботи, але це майже не впливає на загальний результат і їхнє функціонування. У 6 (8,6%) осіб виявлено депресію помірного ступеню, що проявляється у відчуттях пригніченості, підвищеної втоми, порушенні сну, апетиту. У 5 (7,1%) осіб виявлено депресію

вираженого ступеню, що проявляється у відчуттях пригніченості та безнадійності, підвищеної втоми, порушенні сну, апетиту, концентрації уваги, розчаруванні у собі. У 1 (1,4%) особи виявлено депресію важкого ступеню, що проявляється у відчуттях пригніченості та безнадійності, підвищеної втоми, порушенні сну, апетиту, концентрації уваги, розчаруванні у собі, відсутності зацікавленості власною діяльністю, уповільненні рухів та мовлення, наявності думок про бажання померти.

Результати тестування за методикою „Шкала тривоги А. Бека” показали, що у 32 (45,7%) військовослужбовців – учасників АТО відсутні ознаки тривожності, що характеризується позитивно і свідчить про позитивний стан емоційних переживань, оптимізм, незалежність, товариськість. У 9 (12,9%) військовослужбовців – учасників АТО виявлено легкий ступінь тривожності, що свідчить про наявність у них прискореного серцебиття, нервозності, припливи крові до обличчя, посилення потовиділення не пов'язане з жаром. У 18 (25,7 %) військовослужбовців – учасників АТО виявлено середній ступінь тривожності, що свідчить про наявність у них відчуття оніміння та поколювання у тілі, відчуття жари, нездатності розслабитися, тремтіння в руках, прискореного серцебиття, нервозності, утруднення дихання, кишково-шлункові розлади, припливи крові до обличчя, посилення потовиділення не пов'язане з жаром. У 11 (15,7%) військовослужбовців – учасників АТО виявлено високий ступінь тривожності, що свідчить про наявність у них тих самих симптомів, що і у осіб з середнім ступенем тривоги, а також наявність страху, що відбудеться щось жахливе, відчуття жаху, страху втрати контролю, хитка хода, страху смерті. Тривожність як це стан підвищеної емоційної збудливості і напруги є загрозливим. Також тривожність можна описати як дифузний страх, який дає відчуття загального неблагополуччя, безсилля перед майбутніми подіями. Підвищена тривожність провокує людини піти від сприйняття загрозливих подій. Таким чином втрачається бачення ситуації в перспективі, і як наслідок втрачається можливість розв'язати проблему, яка сприяла виникненню тривоги, конструктивно.

Результати тестування за методикою діагностики стану стресу за К. Шрайнером показали, що 41 (58,6%) військовослужбовців – учасників АТО поведуться у стресовій ситуації достатньо стримано і вміють регулювати свої власні емоції. Вони не роздратовані на інших людей і не налаштовані звинувачувати себе. У 13 (18,5%) військовослужбовців – учасників АТО виявлено легкий ступінь стресу, що свідчить про те, що ці особи не завжди правильно поведуться в стресовій ситуації. Іноді вони можуть зберігати своє самовладання, але бувають також випадки, коли вони заводяться через дрібниці і потім про це шкодують. Вони потребують набуття навичок використання індивідуальних прийомів самоконтролю в стресі. У 16 (22,9%) військовослужбовців – учасників АТО виявлено яскраво виражений ступінь стресу, що свідчить про те, що ці особи перевтомлені і виснажені. Вони часто втрачають самоконтроль в стресовій ситуації і не вміють володіти собою, внаслідок чого – страждають і вони самі, і оточуючі їх люди. Вони потребують розвитку умінь саморегуляції в стресі.

Причиною виникнення стресової ситуації, а саме, їх комплексна дія, є наявність певних подій у житті досліджуваного: травма або хвороба, звільнення з роботи, реорганізація на роботі, зміна фінансового положення, зміна професійної орієнтації, зміна місця роботи, зміна посади, підвищення службової відповідальності, початок або кінець навчання в навчальному закладі, зміна умов життя, відмова від якихось індивідуальних звичок, зміна стереотипів поведінки, зміна умов або годин роботи, зміна місця проживання, зміна місця навчання, зміна звичок, пов'язаних з проведенням дозвілля або відпустки, зміна соціальної активності, зміна індивідуальних звичок, пов'язаних зі сном, порушення сну, зміна кількості членів сім'ї, що живуть разом, зміна характеру і частоти зустрічей з іншими членами сім'ї, зміна звичок, пов'язаних з харчуванням (кількість споживаної їжі, дієта, відсутність апетиту тощо).

Результати емпіричного дослідження психологічних особливостей військовослужбовців – учасників АТО з посттравматичним стресовим розладом показали, що виявлені показники констатують реальну небезпеку щодо виникнення психосоматичних захворювань, оскільки досліджувані військовослужбовці з високим рівнем стресового навантаження близькі до фази нервового виснаження.

Перспективи подальших розвідок пов'язані з розробкою тренінгової програми профілактики посттравматичних стресових розладів та формуванням стресостійкості військовослужбовців, спрямованої на розвиток, удосконалення й оптимізацію систем психічного регулювання функцій організму і поведінки військовослужбовців – учасників АТО, а також розробкою психодіагностичних, психолого-педагогічних і психогігієнічних рекомендацій щодо психологічної підготовки та практичних навичок формування стресостійкості.

#### Список використаних джерел:

1. Комар З. Психологічна стійкість воїна: підручник для військових психологів. – Київ, 2017. – 185 с.
2. Малкина-Пых И. Г. Экстремальные ситуации. – Москва: Эксмо, 2005. – 960 с
3. Уніфікований клінічний протокол первинної, вторинної (спеціалізованої) та третинної (високоспеціалізованої) медичної допомоги. Реакція на важкий стрес та розлади адаптації. Посттравматичний стресовий розлад. – URL: [http://www.dec.gov.ua/mtd/dodatki/2016\\_121\\_PTSR/2016\\_121\\_YKPMDD\\_PTSR.doc](http://www.dec.gov.ua/mtd/dodatki/2016_121_PTSR/2016_121_YKPMDD_PTSR.doc).
4. Зликов В. Л., Лукомська С. О., Федан О. В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. – Київ: Педагогічна думка, 2016. – 219 с.
5. Наказ МОЗ України від 25.12.2014 р. № 1003 „Про затвердження та впровадження медико-технологічних документів зі стандартизації медичної допомоги при депресії”.
6. Шрайнер К. Как снять стресс. – Москва, 1993. – 272 с.

## РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ БАТЬКІВСЬКИХ СТОСУНКІВ НА СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

**А. В. ПАСІЧНИК**  
**Н. В. ВОЛИНЕЦЬ**

Сім'я є природним середовищем первинної соціалізації дитини, джерелом її матеріальної та емоційної підтримки, засобом збереження і передавання культурних цінностей від покоління до покоління. З перших днів появи дитини на світ сім'я покликана готувати її до життя та практичної діяльності, в домашніх умовах забезпечити розумну організацію її життя, допомогти засвоїти позитивний досвід старших поколінь, набути власного досвіду поведінки і діяльності.

Сьогодні сім'я переживає значні труднощі, що значною мірою зумовлено кризовими явищами, притаманними українському суспільству в цілому, що негативно позначаються на внутрішньо сімейній атмосфері, знижують дієвість виховної функції сім'ї, вносять далеко не завжди педагогічно виправдані зміни в її зміст, призводять до того, що сімейне виховання стає об'єктом критики з боку держави, яка вимагає підвищення відповідальності батьків за виховання дітей. Проблеми сімейного виховання завжди привертали увагу педагогічної науки, адже сім'я – один із найважливіших виховних інститутів, значення якого для особистості важко переоцінити. Е. Берджес визначав сім'ю як „об'єднання взаємодіючих осіб”. Він розглядав сімейні ролі як динамічні, і вважав, що поведінка або реакції однієї людини в сімейній ролі можуть змінити зразки взаємодії членів сім'ї [1].

У роботах вітчизняних та зарубіжних психологів Ж. Бенвеню, Р. Бендлер, А. Болдуїн, М. Боришевського, С. Броді, Г. Варги, Дж. Вікланд, Дж. Гріндер, Д. Джексон, Е. Ейдемільлера, О. Захарова, Дж. Левінгер, А. Лічко, О. Насонової, В. Сатір, А. Співаковської, В. Століна, О. Шарган, Дж. Уотсон, В. Юстицькиса та ін. описано особливості розвитку особистості дитини від стилю виховання в сім'ї, типів батьківського ставлення до дитини, родинного спілкування, характеру подружніх стосунків, особистісних якостей батьків.

Ставлення батьків до дитини має особливе значення під час вікових криз розвитку, зокрема, і протягом молодшого шкільного віку. Важливою характеристикою виховання є наявність стилю, притаманного батькам, певний характер взаємодії з дитиною. Молодший шкільний вік особливий період у соціалізації дитини, що визначається її новим соціальним статусом школяра. Правильне виховання дітей у початкових класах дуже важливе, тому що саме тут закладаються ті психічні якості, на основі яких і формується характер у підлітковому та юнацькому віці. Вступ до школи викликає в житті дитини певні труднощі, тому так важлива підтримка, допомога та адекватне ставлення батьків до дитини у даний період. Однак, деякі аспекти, що пов'язані зі складом сім'ї, станом її внутрішніх взаємин чи нерівними позиціями батьків у вихованні, можуть призводити до порушень у поведінці дітей і навіть до негативних явищ у розвитку їх психічного здоров'я.

**Мета статті** полягає у висвітленні результатів емпіричного дослідження впливу батьківських стосунків на становлення особистості молодшого школяра.

Емпіричне дослідження впливу батьківських стосунків на становлення особистості молодшого школяра складалося з дослідження міжособистісних відносин у сім'ї, рівня задоволеності шлюбом, рівня тривожності та агресії у дитини, домінування вад особистого розвитку дитини; аналізу та інтерпретації результатів. Для проведення психодіагностичного дослідження молодших школярів було використано наступні стандартизовані методики: діагностика вад особистісного розвитку (ДВОР) З. Карпенко, методика дослідження рівня реактивної тривожності (шкала Дж. Тейлора), діагностика стану агресії (опитувальник Басса-Дарки). Для дослідження батьків молодших школярів було проведено діагностику міжособистісних відносин (модифікований варіант інтерперсональної діагностики Т. Лірі), тест-опитувальник „Задоволеність шлюбом” В. Століна, Т. Романової, Г. Бутенко [2, 3]. Дослідження проводилось у березні-квітні 2018 року в загальноосвітній школі I-III ступенів №8, м. Шепетівка. У дослідженні приймали участь учні третіх класів, у кількості 40 осіб, віком 8-9 років, а також їх батьки.

З метою виявлення недоліків та вад особистісного розвитку учнів було проведено діагностику за методикою З. Карпенко „ДВОР” (діагностика вад особистісного розвитку). Аналізувались такі вади, як тривожність, імпульсивність, агресивність, схильність до нечесної поведінки, асоціальність, замкнутість, невпевненість, екстернальність, естетична нечутливість. Результати діагностики представлено в таблиці 1.

Таблиця 1.

**Рівень вираженості вад особистісного розвитку**

| № | Вади особистісного розвитку      | Рівень вираженості вад, осіб (%) |            |           |
|---|----------------------------------|----------------------------------|------------|-----------|
|   |                                  | Низький                          | Середній   | Високий   |
| 1 | тривожність                      | 14 (35%)                         | 26 (65%)   |           |
| 2 | імпульсивність                   | 14 (35%)                         | 18 (45%)   | 8 (20%)   |
| 3 | агресивність                     | 12 (30%)                         | 28 (70%)   |           |
| 4 | схильність до нечесної поведінки | 28 (70%)                         | 8 (20%)    | 4 (10%)   |
| 5 | асоціальність                    | 28 (70%)                         | 12 (30%)   |           |
| 6 | замкнутість                      | 24 (60%)                         | 16 (40%)   |           |
| 7 | невпевненість                    | 8 (20%)                          | 28 (70%)   | 4 (10%)   |
| 8 | екстернальність                  | 4 (10%)                          | 28 (70%)   | 8 (20%)   |
| 9 | естетична нечутливість           | 12 (30%)                         | 23 (57,5%) | 5 (12,5%) |

Отримані результати діагностики вад особистого розвитку показали:

26 (65%) осіб мають середній рівень тривожності, що свідчить про їхню високу здатність пережити психічно напружені стани, 14 (35%) осіб – низький, що свідчить про відсутність у них хвилювання;

8 (20%) осіб мають високий рівень імпульсивності, що свідчить про їхню високу схильність діяти за першим спонуканням, поводитися нестримано, 18 (45%) осіб – середній, що говорить про їх нетерплячість та нестриманість, 14 (35%) осіб – низький, що свідчить про відсутність у них імпульсивної поведінки;

28 (70%) осіб мають середній рівень агресивності, що свідчить про можливість заподіяння фізичної чи психічної шкоди іншій людині, 12 (30%) осіб – низький, що свідчить про відсутність у них агресивної поведінки;

4 (10%) осіб мають високий рівень схильності до нечесної поведінки, що свідчить про їх високу здатність свідомо стверджувати неправду або заперечувати те, що відповідає дійсності, 8 (20%) осіб – середній рівень, що свідчить про схильність до нечесної поведінки, 28 (70%) осіб – низький, що означає відсутність схильності цих дітей до нечесної поведінки;

12 (30%) осіб мають середній рівень асоціальності, що свідчить про їх ігнорування етичних норм, 28 (70%) осіб – низький, що свідчить про їх моральну повноцінність;

16 (40%) осіб мають середній рівень замкнутості, що означає порушення їх особистісного розвитку, 24 (60%) осіб – низький, що свідчить про їх товариськість та відкритість до спілкування з людьми;

4 (10%) осіб мають високий рівень непевненості, що свідчить про їх занижену самооцінку, 28 (70%) осіб – середній, що також свідчить про непевненість у собі, 8 (20%) осіб – низький, що характеризує їх, як впевнених у собі, рішучих та сміливих;

8 (20%) осіб мають високий рівень вираженості екстернальності, що свідчить про їх високий рівень невідповідальності за свої дії, 28 (70%) осіб – середній рівень, що свідчить про їх непевненість у власних силах та перекладання відповідальності за результати своєї діяльності на інші обставини, 4 (10%) осіб – низький рівень, що показує наявність в них інтернальності, тобто схильності до відповідальності за свої дії як результату особистісного вибору;

5 (12,5%) осіб мають високий рівень естетичної нечутливості, що говорить про відсутність емоційного відгуку в сприйманні об'єктів, яким притаманна естетична чи художня цінність, 23 (57,5%) осіб – середній рівень, що також свідчить про негармонійний духовний розвиток дитини, 12 (30%) – низький, що свідчить про їх естетичну вихованість.

В загальному, відповідно анкетних даних, було встановлено, що 29 (72,5%) учнів третіх класів має високий рівень вираженості негативних якостей (імпульсивність, схильність до нечесної поведінки, непевненість, екстернальність, естетична нечутливість), тобто хоча б один недолік був високого рівня.

Для виміру загального рівня тривожності, побоювання (страху) був використаний опитувальник Дж. Тейлора. Результати діагностики представлено в таблиці 2.

Таблиця 2.

**Результати дослідження рівня тривожності**

| № | Рівень тривожності                  | Кількість, осіб | Частка у загальній кількості, % |
|---|-------------------------------------|-----------------|---------------------------------|
| 1 | низький                             | 0               | 0%                              |
| 2 | середній (з тенденцією до низького) | 25              | 62,5%                           |
| 3 | середній (з тенденцією до високого) | 13              | 32,5%                           |
| 4 | високий                             | 2               | 5%                              |
| 5 | дуже високий                        | 0               | 0%                              |

Так, результати тестування дали можливість виявити наступне: 25 (62,5%) дітей мають середній з тенденцією до низького рівень тривожності; 13 (32,5%) дітей мають середній з тенденцією до високого рівень тривожності; 2 (5%) дитини знаходяться у групі ризику та мають високий рівень тривожності (рис.1). Дуже високого та низького рівня тривожності не виявлено.

Як відомо, тривожність не є негативною рисою. Певний рівень тривожності - природна і обов'язкова особливість активної особистості. При цьому існує оптимальний індивідуальний рівень „корисної тривоги”. Значні відхилення від рівня помірної тривожності вимагають особливої уваги. Висока тривожність передбачає схильність до появи стану тривоги у дитини в ситуаціях оцінювання знань. Низька тривожність, навпаки, вимагає підвищення уваги до мотивів діяльності та підвищення почуття відповідальності.



**Рис. 1. Рівні тривожності молодших школярів**

Агресивна реакція – це один із способів, за допомогою яких людина вирішує які стоять перед нею проблеми. Як правило, вона виникає у важких і складних обставинах, в яких індивід відчуває психологічну напруженість. Агресивна поведінка може бути спрямована безпосередньо на ціль або виражатися за допомогою агресивних дій.

Для вивчення схильності дитини до агресивної поведінки та типу прояву агресивної поведінки було використано опитувальник А. Басса і А. Дарки. За результатами тестування за методикою Басса-Дарки виявлено:

у 12 (30%) дітей – низький, у 21 (52,5%) – середній, у 7 (17,5%) – високий рівень фізичної агресії, тобто використання фізичної сили проти іншої особи;

у 19 (47,5%) дітей – низький, у 18 (45%) – середній, у 3 (7,5%) – високий рівень непрямой агресії, яка непрямими шляхами може бути націлена на іншу особу – злі плітки, жарти, а також, яка може бути ні на кого не націлена – вибух злості, який проявляється в крикові;

у 21 (52,5%) дитини – низький, у 19 (47,5%) – середній рівень дратівливості – готовності при найменших збудженнях до прояву грубості, різкості, запальності. Високого рівня дратівливості у дітей не виявлено;

у 12 (30%) дітей – низький, у 22 (55%) – середній, у 6 (15%) – високий рівень негативізму – форми поведінки, яка націлена проти авторитету чи керівництва, яка може наростати від пасивного опору до активних дій проти вимог, правил, законів;

у 28 (70%) дітей – низький, у 12 (30%) – середній рівень образи, що проявляється у виникненні заздрості та ненависті до оточуючих, обумовлених почуттям гніву на весь світ за дійсні чи уявні страждання. Високого рівня образи у дітей не виявлено;

у 3 (7,5%) дітей – низький, у 30 (75%) – середній, у 7 (17,5%) – високий рівень підозрілості, яка полягає у недовірі і обережності по відношенню до людей, що базується на впевненості, що оточуючі хочуть нанести шкоди;

у 16 (40%) дітей – низький, у 14 (35%) – середній, у 10 (25%) – високий рівень вербальної агресії, яка проявляється у вираженні негативних відчуттів як через форму (суперечка, крик), так і через зміст словесних відповідей (погроза, прокляття);

у 10 (25%) дітей – низький, у 24 (60%) – середній, у 6 (15%) – високий рівень почуття провини, що виражає можливу впевненість їх в тому, що вони погані та варті осуду.

Особливості прояву агресивної поведінки досліджуваних дітей представлено в таблиці 3.

Таблиця 3.

**Результати виявлення агресивної поведінки учнів третіх класів  
(опитувальник Басса-Дарки)**

| № | Тип агресивної поведінки | Кількість, осіб (%) |                 |                |
|---|--------------------------|---------------------|-----------------|----------------|
|   |                          | Низький рівень      | Середній рівень | Високий рівень |
| 1 | фізична агресія          | 12 (30%)            | 21 (52,5%)      | 7 (17,5%)      |
| 2 | непряма агресія          | 19 (47,5%)          | 18 (45%)        | 3 (7,5%)       |
| 3 | дратівливість            | 21 (52,5%)          | 19 (47,5%)      | -              |
| 4 | негативізм               | 12 (30%)            | 22 (55%)        | 6 (15%)        |
| 5 | образа                   | 28 (70%)            | 12 (30%)        | -              |
| 6 | підозрілість             | 3 (7,5%)            | 30 (75%)        | 7 (17,5%)      |
| 7 | вербальна агресія        | 16 (40%)            | 14 (35%)        | 10 (25%)       |
| 8 | почуття провини          | 10 (25%)            | 24 (60%)        | 6 (15%)        |

На становлення особистості молодшого школяра істотний вплив має також внутрішній клімат сім'ї. З цією метою у дослідженні було використано методику діагностики „Задоволеність шлюбом” В. Століна, Т. Романової, Г. Бутенко, яка проводилась для батьків учнів третього класу. Результати дослідження приведені у таблиці 4.

Таблиця 4.

**Задоволеність шлюбом**

| № | Рівень задоволення шлюбом                                                | Кількість, осіб | Частка у загальній кількості, % |
|---|--------------------------------------------------------------------------|-----------------|---------------------------------|
| 1 | повне незадоволення                                                      | -               | -                               |
| 2 | значне незадоволення                                                     | 3               | 7,5%                            |
| 3 | швидше незадоволення, ніж задоволеність                                  | 4               | 10%                             |
| 4 | часткова задоволеність, часткове (приблизно в рівній мірі) незадоволення | 5               | 12,5%                           |
| 5 | швидше задоволеність, ніж незадоволення                                  | 10              | 25%                             |
| 6 | значна задоволеність                                                     | 10              | 25%                             |
| 7 | практично повна задоволеність                                            | 8               | 20%                             |

Результати, представлені у таблиці, показали, що майже половина кількості сімей (45%) мають благополучні та стабільні відносини, ще значна кількість (25%) сімей вважає себе швидше благополучними. Було виявлено і такі сім'ї (12,5%), що знаходяться у перехідному стані задоволеністю шлюбом, тобто частково задоволені шлюбом, частково незадоволені. Також є сім'ї (17,5%), що вважаються неблагополучними. Сімей, в яких подружжя повністю незадоволено шлюбом, не виявлено.

Для визначення типів міжособистісних стосунків між подружжям була проведена діагностика міжособистісних відносин (модифікований варіант інтерперсональної діагностики Т. Лірі). Результати дослідження за цією методикою представлено у таблиці 5.

Таблиця 5.

**Типи міжособистісних відносин між подружжям**

| № | Типи міжособистісних відносин | Ступені вираженості відносин / кількість, осіб (%) |                 |                |                      |
|---|-------------------------------|----------------------------------------------------|-----------------|----------------|----------------------|
|   |                               | Низький рівень                                     | Помірний рівень | Високий рівень | Екстремальний рівень |
| 1 | Авторитарний                  | 17(42,5%)                                          | 18(45%)         | 4(10%)         | 1(2,5%)              |
| 2 | Егоїстичний                   | 21(52,5%)                                          | 16(40%)         | 3(7,5%)        | -                    |
| 3 | Агресивний                    | 18(45%)                                            | 19(47,5%)       | 2(5%)          | 1(2,5%)              |
| 4 | Підозрілий                    | 33(82,5%)                                          | 7(17,5%)        | -              | -                    |
| 5 | Підпорядкований               | 19(47,5%)                                          | 15(37,5%)       | 5(12,5%)       | 1(2,5%)              |
| 6 | Залежний                      | 22(55%)                                            | 15(37,5%)       | 3(7,5%)        | -                    |
| 7 | Доброзичливий                 | 12(30%)                                            | 11(27,5%)       | 17(42,5%)      | -                    |
| 8 | Альтруїстичний                | 23(57,5%)                                          | 3(7,5%)         | 12(30%)        | 2(5%)                |

В результаті тестування було виявлено:

1) авторитарний тип міжособистісних відносин на екстремальному рівні має 1 (2,5%) особа, що свідчить про її диктаторський, владний, деспотичний характер. У сім'ї така людина всіх наставляє, повчає, у всьому прагне покладатися на свою думку, не вміє приймати поради інших; на високому рівні – 4 (10%) осіб, що характеризує їх, як домінуючих, енергійних, компетентних, авторитетних лідерів, тих, що люблять давати поради, вимагають до себе поваги; на помірному рівні – 18 (45%) осіб та на низькому – 17 (42,5%) осіб, що характеризує їх, як упевнених в собі людей, але вони не обов'язково є лідери, завзяті і наполегливі;

2) егоїстичний тип міжособистісних відносин на екстремальному рівні не виявлено, на високому рівні має 3 (7,5%) осіб, на помірному – 16 (40%) осіб, на низькому – 21 (52,5%) особа, що характеризує їх на всіх трьох рівнях, як зорієнтованими на собі, з егоїстичними рисами, схильними до суперництва;

3) агресивний тип міжособистісних відносин на екстремальному рівні має 1 (2,5%) особа, що свідчить про її жорсткість і ворожість по відношенню до оточуючих, агресивність може доходити до асоціальної поведінки; на високому рівні – 2 (5%) особи, що характеризує їх, як вимогливих, прямолінійних, відвертих, суворих і різких в оцінці інших, непримиренних, схильних у всьому звинувачувати оточуючих, глузливих, іронічних та дратівливих; на помірному – 19 (47,5%) осіб, на низькому – 18 (45%) осіб, що характеризує їх, як впертих, завзятих, наполегливих і енергійних;

4) підозрілий тип міжособистісних відносин на екстремальному та високому рівні не виявлено, на помірному – 7 (17,5%) осіб, на низькому – 33 (82,5%) осіб, що характеризує їх на всіх двох рівнях, як тих, що ставляться критично по відношенню до всіх соціальних явищ і оточуючим людям;

5) підпорядкований тип міжособистісних відносин на екстремальному рівні має 1 (2,5%) особа, що характеризує її, як покірну, схильну до самоприниження, слабівільну, схильну поступатися всім і в усьому, завжди ставить себе на останнє місце і засуджує себе, приписує собі провину, пасивна, прагне знайти опору в кому-небудь більш сильному; на високому рівні – 5 (12,5%) осіб, що характеризує їх, як сором'язливих, лагідних, вони легко ніяковіють, схильні підкорятися сильнішому без урахування ситуації; на помірному – 15 (37,5%) осіб, на низькому – 19 (47,5%) осіб, що характеризує їх, як скромних, боязких, поступливих, емоційно стриманих, здатних підкорятися, зазвичай вони не мають власної думки, слухняно і чесно виконують свої обов'язки;

6) залежний тип міжособистісних відносин на екстремальному рівні не виявлено, на високому рівні має 3 (7,5%) осіб, що характеризує їх, як слухняних, боязливих, безпорадних, вони не вміють проявляти опір, щиро вважають, що інші завжди праві; на помірному – 15 (37,5%) осіб, на низькому – 22 (55%) осіб, що характеризує їх, як конформних та м'яких, вони очікують допомоги і порад, довірливі, схильні до захоплення оточуючими, ввічливі;

7) доброзичливий тип міжособистісних відносин на екстремальному рівні не виявлено, на високому рівні має 17 (42,5%) осіб, що характеризує їх, як доброзичливих і люб'язних з усіма, орієнтованих на прийняття і соціальне схвалення, прагнуть задовольнити вимоги всіх, „бути хорошим” для всіх без урахування ситуації, мають розвинені механізми витіснення і придушення, емоційно лабільні; на помірному – 11 (27,5%) осіб, на низькому – 12 (30%) осіб, що характеризує їх, як схильних до співробітництва, кооперації, гнучких і компромісних при вирішенні проблем і в конфліктних ситуаціях, вони прагнуть бути у згоді з думкою оточуючих, свідомо конформні; слідує умовностям, правилам і принципам „хорошого тону” у відносинах з людьми; ініціативні ентузіасти у досягненні цілей групи; прагнуть допомагати, відчувати себе в центрі уваги, заслужити визнання і любов; товариські, проявляють теплоту і дружелюбність у відносинах;

8) альтруїстичний тип міжособистісних відносин на екстремальному рівні має 2 (5%) особи, на високому рівні – 12 (30%) осіб, що свідчить про їх гіпервідповідальність, вони завжди приносять у жертву свої інтереси, прагнуть допомогти і співчувати всім, нав'язливі у своїй допомозі і занадто активні по відношенню до оточуючих; на помірному – 3 (7,5%) осіб, на низькому – 23 (57,5%) особи, що характеризує їх, як відповідальних по відношенню до людей, делікатних, м'яких, добрих; емоційне ставлення до людей вони проявляють у співчутті, симпатії, турботі, ніжності, вміють підбадьорити і заспокоїти оточуючих, безкорисливі та чуйні.

Результати емпіричного дослідження показали, що у сім'ях, які задоволені власним шлюбом, переважає альтруїстичний та доброзичливий тип міжособистісних відносин. Діти у таких сім'ях мають середній та низький рівень реактивної тривожності та рівень вираженості негативних якостей, у нормі знаходяться та низький рівень агресії. Діти ростуть добрі та чуйні, конгруентні у контактах з оточуючими. У сім'ях, які не задоволені власним шлюбом, у міжособистісних стосунках переважають такі типи взаємодії: підпорядкований, авторитарний, егоїстичний. Діти у таких сім'ях мають підвищені показники реактивної тривожності, невпевненості та екстернальності, вони невпевнені у собі та власних силах, покірні, зазвичай підпорядковуються думці значущих оточуючих людей.

Перспективи подальших розвідок пов'язані з розробкою тренінгової програми психокорекції батьківських стосунків, які мають негативний вплив на становлення особистості молодшого школяра.

#### Список використаних джерел:

1. Гурко Т. О. Теоретические подходы к изучению семьи. – Москва: Институт социологии РАН, 2010. – 184 с.
2. Лемак М. В., Петрище В. Ю. Психологу для роботи. Діагностичні методики. – Ужгород, 2011. – 616 с.
3. Олифинович Н. И. Зинкевич-Куземкина Т. А., Велента Т. Ф. Психология семейных кризисов. – Санкт-Петербург: Речь, 2008. – 360 с.



## ЗДІЙСНЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ У ВЗАЄМОДІЇ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ ТА ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

**В. М. ПОНОМАРЬОВА**

Внаслідок невисокого рівня оплати праці, недостатньої соціальної захищеності, відсутності перспектив професійного зростання та через нестабільну політичну й економічну ситуацію в Україні в останні кілька десятиліть все більше наших співвітчизників включаються до міграційних процесів, пов'язаних із працевлаштуванням за кордоном. Розвиток зовнішньої трудової міграції, тобто "переміщення працездатного населення в межах світового господарства у пошуках роботи, кращих умов життя" [4, с. 575] призводить до негативних економічних наслідків, спричиняє погіршення демографічної ситуації, погано впливає на життя дітей заробітчан, особливо у випадках тривалої відсутності обох батьків. Вирішуючи економічні проблеми, вони залишають своїх дітей без відповідного виховання і тим самим ставлять під загрозу успішність процесу їхнього розвитку й соціалізації.

Багато дітей трудових мігрантів стикаються із значною кількістю проблем (психологічних, педагогічних, у спілкуванні та взаємодії із соціальним оточенням та ін.), вирішити які самостійно вони не в змозі. Потрапляючи під негативний вплив різних чинників, вони нерідко опиняються у так званій "групі ризику". З огляду на це діти заробітчан потребують професійної соціально-педагогічної підтримки з боку фахівців соціальних служб та працівників загальноосвітніх навчальних закладів, у яких вони навчаються. Отже, актуальним завданням сучасної соціально-педагогічної науки є створення та забезпечення функціонування системи взаємодії вказаних соціальних інститутів у здійсненні соціально-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів.

Вивченню проблем таких дітей та пошуку шляхів їх вирішення присвячені дослідження із соціальної педагогіки, соціальної роботи, соціології, психології. Зокрема, заслуговують на увагу роботи В. Андреєнкової, С. Золотухіної, Л. Ковальчук [5], Н. Гевчук [1; 2], Т. Дорошок [5], М. Євсюкової [5; 3], І. Трубавіної [3], К. Левченко [3; 5] та ін. Однак, не зважаючи на значну кількість наукових досліджень, проблема здійснення соціально-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів на сьогоднішній день залишається не вирішеною. Це спонукало нас до проведення дослідно-експериментальної роботи щодо теоретичного обґрунтування, розробки і впровадження у практику системи взаємодії соціальних служб та загальноосвітніх навчальних закладів у здійсненні такої підтримки.

**Метою** даної статті є розкриття основних аспектів функціонування створеної нами системи у здійсненні соціально-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів.

За даними статистики, найвищий рівень трудової міграції спостерігається у прикордонних областях України, серед яких далеко не останнє місце займає Луганська область. Тому експериментальною базою нашого дослідження було обрано загальноосвітні навчальні заклади та соціальні служби кількох міст і районів Луганщини.

Проаналізувавши наукову літературу та реальну соціально-педагогічну практику з досліджуваної проблеми, ми розробили систему взаємодії соціальних служб та загальноосвітніх навчальних закладів у здійсненні соціально-педагогічної підтримки дітей заробітчан. Компонентами цієї системи традиційно було визначено: її мету, зміст, організаційні форми й методи, об'єкт та суб'єкт.

Метою системи стало знаходження оптимальних шляхів, способів, методів, форм взаємодії соціальних служб та загальноосвітніх навчальних закладів для найбільш ефективного забезпечення соціально-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів.

До складу об'єктів системи увійшли: *діти трудових мігрантів*, які є учнями загальноосвітніх навчальних закладів і потребують соціально-педагогічної підтримки; *їхні сім'ї*: батьки (які збираються виїхати працювати за кордон, вже там працюють або повернулися з міграції), родичі чи інші особи, що мешкають з дітьми та займаються їхнім вихованням під час відсутності батьків, а також найближче соціальне оточення.

Суб'єктами системи виступили: з одного боку – *соціальні служби* (Центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді і Служби у справах дітей), а з іншого – *загальноосвітні навчальні заклади*, в яких такі діти навчаються.

Зміст системи полягав у здійсненні соціально-педагогічної підтримки дітей, батьки яких працюють за кордоном, спеціалістами соціальних служб та навчальних закладів. Така підтримка була спрямована на вирішення різного роду проблем, надання допомоги у складних життєвих ситуаціях, сприяння адаптації та соціалізації, досягнення гармонійного психологічного стану й налагодження взаємовідносин із соціальним середовищем.

Ефективність соціально-педагогічної підтримки забезпечувалася правильним вибором форм та методів, які можна умовно поділити на три групи:

1) форми й методи взаємодії соціальних служб та загальноосвітніх навчальних закладів (партнерство, співробітництво, взаємодопомога);

2) форми й методи соціально-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів (індивідуальні: бесіди й консультування; групові: тренінгові заняття, ігри й використання засобів мистецтва);

3) форми й методи роботи з сім'ями та найближчим соціальним оточенням дітей заробітчан (бесіди, консультування, залучення до участі у батьківських зборах, зустрічі із спеціалістами, соціально-педагогічний патронаж).

Наступним кроком після розробки нашої системи взаємодії стало створення Програми по її впровадженню у практику, що передбачала реалізацію наступних етапів:

1. Інформування керівників та педагогічних колективів загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалістів соціальних служб про актуальність досліджуваної нами проблеми та необхідність проведення експериментальної роботи у цьому напрямку.

2. Підписання Договорів про взаємодію у здійсненні соціально-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів між адміністраціями загальноосвітніх навчальних закладів і керівництвом ЦСССДМ та ССД.

3. Підготовка працівників цих служб та закладів до здійснення соціально-педагогічної підтримки дітей заробітчан: забезпечення можливості оволодіння навичками командної взаємодії, встановлення між ними партнерських відносин, згуртування та формування командного духу.

4. Спільна діяльність, взаємодія фахівців у здійсненні соціально-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів, що включає безпосередню роботу з такими дітьми та їхнім найближчим соціальним оточенням.

Для виконання першого пункту Програми було організовано і проведено наради за участю керівників соціальних служб, директорів та заступників директорів з виховної роботи навчальних закладів, у ході яких вони були ознайомлені з метою, завданнями та сутністю нашого експерименту. Представники адміністрацій обох сторін відзначили важливість піднятої проблеми й дали свою згоду щодо участі в нашому експерименті, пообіцявши зі свого боку прикласти максимум зусиль для досягнення позитивних змін.

За результатами проведених нарад було підписано Договори про спільну діяльність соціальних служб та загальноосвітніх навчальних закладів у здійсненні соціально-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів, які стали основними нормативними документами, що регламентували діяльність кожної зі сторін-учасниць нашого експерименту.

На засіданнях педагогічних рад кожної школи окремим пунктом було розглянуто питання щодо їхньої участі у створенні системи взаємодії (разом із соціальними службами) по здійсненню соціально-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів. Членам педагогічних колективів було надано необхідну інформацію та запропоновано відповідно до їхніх посад і можливостей виконання певних обов'язків у ході проведення експерименту. Після узгодження усіх важливих питань розпочалася робота щодо створення робочої групи, основною функцією якої стала координація загального ходу експерименту та сприяння виконанню кожною зі сторін взятих на себе обов'язків. До складу робочої групи увійшли соціальні педагоги, соціальні працівники та психологи ЦСССДМ, спеціалісти ССД, директори й заступники директорів навчальних закладів з виховної роботи, шкільні психологи, педагогічні організатори, класні керівники дітей заробітчан, а також деякі учителі-предметники.

Для налагодження більш тісної взаємодії між усіма суб'єктами системи було організовано та проведено тренінг-семінар під назвою „Командна взаємодія”. Метою цього заходу стало згуртування усіх фахівців, які здійснюватимуть соціально-педагогічну підтримку дітей трудових мігрантів, формування в них командного духу, створення сприятливого соціально-психологічного клімату, що забезпечуватиме ефективну роботу команди.

Взявши участь у тренінгу-семінарі, спеціалісти соціальних служб та працівники навчальних закладів отримали змогу покращити свої комунікативні навички та навички контактної взаємодії у колективі, оволоділи існуючими способами організації спільної діяльності та спільного вирішення проблем, навчилися розподіляти обов'язки й відповідальність між членами команди, освоїли шляхи запобігання та розв'язання конфліктних ситуацій.

Наступним етапом нашого експерименту стала організація безпосередньої роботи по здійсненню соціально-педагогічної підтримки дітей заробітчан.

Контроль за виконанням раніше підписаних між ними Договорів узяли на себе керівники соціальних служб та директори навчальних закладів. На них було покладено управлінську функцію.

Організаторську функцію виконували заступники директорів шкіл з виховної роботи. Вони піклувалися власне про налагодження та підтримку ефективної взаємодії між спеціалістами ЦСССДМ, ССД з одного боку та педагогічним колективом навчального закладу – з іншого, забезпечували створення умов, необхідних для успішного здійснення ними своїх обов'язків.

Важливу роль у функціонуванні створеної нами системи взаємодії відіграла спільна діяльність шкільних соціальних педагогів, психологів та психологів ЦСССДМ. Вони розробили й провели ряд тренінгових занять, метою яких було підвищення рівня психологічної стійкості дітей трудових мігрантів, формування в них адекватних ціннісних орієнтацій. Тематика проведених соціально-психологічних тренінгів була наступною: „Шляхи подолання стресових ситуацій і формування стресостійкості особистості”, „Зменшення проявів дитячої тривожності”, „Подолання агресивності”, „Самооцінка та самоконтроль особистості”, „Формування впевненості в собі”, „Ієрархія життєвих цінностей людини”, „Ідеальна сім'я та сімейні взаємовідносини”, „Як досягти успіху в житті”. Крім групових форм і методів роботи, соціальні педагоги разом із психологами продовжували приділяти увагу й індивідуальним, здійснюючи консультування дітей заробітчан відносно питань, які в них виникали.

У спільній діяльності соціальних педагогів (шкільних та працюючих у соціальних службах) варто вказати на особливе значення соціально-педагогічних тренінгів, які охопили наступні питання: „Профілактика адиктивної поведінки”, „Профілактика правопорушень”, „Профілактика ВІЛ/СНІДу та ЗПСШ”, „Здоров'я та здоровий спосіб життя”, „Знаємо та захищаємо свої права”, „Розвиток комунікативних умінь і навичок”, „Шляхи попередження й подолання конфліктних ситуацій”, „Професійна орієнтація старшокласників”. Вибір цих тем був не випадковим, він здійснювався з урахуванням існуючих проблем та потреб дітей трудових мігрантів.

У своїй роботі соціальні педагоги також активно використовували рольові ігри з різними повчальними сюжетами, особливу увагу звертаючи на сімейну ситуацію кожної дитини, відносини з однолітками, вчителями, виховуючи в них позитивне ставлення до загальнолюдських цінностей, формуючи такі якості, як милосердя, доброзичливість, готовність надати допомогу оточуючим тощо.

Проведення виховних годин та бесід на етичні теми стало функцією класних керівників (за методичної підтримки соціальних педагогів та соціальних працівників ЦСССДМ). Зокрема, у цих бесідах вони торкалися таких тем: „Роль сім'ї у житті людини”, „Що таке справжня дружба”, „Взаємовідносини статей та гендерна рівність”, „Яку роль у нашому житті відіграють гроші”, „Як досягти успіху”, „Чому необхідно дотримуватися норм і правил, прийнятих у суспільстві”, „Для чого необхідна освіта”, „Як обрати професію” та ін.

Активну участь дітей трудових мігрантів у масових шкільних заходах культурно-дозвілєвого та профілактично-попереджувального характеру забезпечували педагоги-організатори. Залучення до святкових концертних програм, різноманітних конкурсів, вікторин, змагань, ігор, виступів агітаційних бригад, виставок творчих робіт, походів та екскурсій, зустрічей із цікавими людьми та інших подібних заходів давало змогу включити їх до творчого процесу, сприяти налагодженню нормальних взаємовідносин з однолітками, забезпечити змістовне проведення дозвілля.

Учителі-предметники також прикладали немалі зусилля для забезпечення змістовного проведення дозвілля дітей заробітчан, запропонували їм участь у творчій діяльності шкільних гуртків, секцій, творчих колективів та об'єднань за інтересами. Особлива увага в роботі дитячих творчих об'єднань та колективів приділялася методу арт-терапії.

Однак важливою у нашому експерименті була не лише безпосередня діяльність з дітьми заробітчан, але й налагодження взаємовідносин з їхніми сім'ями, що відбувалося за трьома напрямками:

1. Особам, на яких тимчасово покладені виховні функції щодо дітей трудових мігрантів, надавалася інформація про особливості розвитку дітей різного віку, про існуючі форми й методи сімейного виховання, про шляхи налагодження контакту з дитиною та способи вирішення конфліктних ситуацій. За необхідності їм пропонувалася методична література з педагогіки, психології; проводилися зустрічі із різними спеціалістами. Таким чином, родичі (або інші особи), які тимчасово замінюють дітям мігрантів батьків, мали змогу підвищити свій культурно-педагогічний рівень, отримати відповіді на актуальні для них у такій ситуації питання, поспілкуватися з фахівцями та отримати пораду від людей, що на власному досвіді зіштовхнулися із подібними труднощами (за принципом „рівний-рівному”).

2. Для батьків, що лише збиралися виїхати працювати за кордон, розроблялися методичні рекомендації відносно особливостей функціонування дистантних сімей та специфіки їхніх проблем; акцентувалася увага на необхідності підготовки дитини до тривалого розлучення з батьками, а також по можливості – регулярного спілкування з ними (по телефону, через мережу Інтернет) під час їхнього перебування у трудовій міграції. Корисним у таких ситуаціях також стали організовані спеціалістами зустрічі потенційних трудових мігрантів із людьми, які вже повернулися після заробітків з-за кордону та могли розповісти про складності, з якими вони стикнулися, дати певні поради й настанови, застерегти від помилок і ризиків.

3. Колишні трудові мігранти також потребували допомоги фахівців, яка полягала, в першу чергу, у відновленні довірливих взаємовідносин із власними дітьми, налагодженні контакту з ними, встановленні сприятливого психологічного клімату в сім'ї. Повернувшись після тривалої відсутності, батьки часто не могли знайти правильний підхід до власних дітей, які за цей час уже встигли подорослішати і змінитися, звикнути до самостійності й незалежності, не отримуючи належної батьківської уваги й турботи. На відновлення втрачених сімейних зв'язків і була спрямована робота спеціалістів з ними. Окрім індивідуальних бесід та консультувань психологів і соціальних педагогів,

сім'ям колишніх заробітчан (батькам разом із дітьми) було запропоновано взяти участь у тренінгових заняттях, що значно сприяло вирішенню вказаних проблем.

В окремих випадках (коли батьки чи особи, що тимчасово їх замінюють, не йшли на контакт; коли з'являлася інформація про несприятливі умови життя дітей заробітчан або навіть про загрозу їхньому здоров'ю) приймалися рішення про негайне відвідування таких сімей на дому та здійснення соціально-педагогічного патронажу. Таких випадків біло зафіксовано не дуже багато, однак вони все ж таки мали місце. Тому необхідна увага їм була приділена.

У ході впровадження розробленої нами системи взаємодії через організований соціально-педагогічний вплив на дітей трудових мігрантів, їхні сім'ї та родичів, спеціалісти соціальних служб та загальноосвітніх навчальних закладів сприяли покращенню умов їхньої життєдіяльності, допомагали в налагодженні більш сприятливих взаємовідносин, забезпечували ефективну соціалізацію цих дітей. В подальшому доцільним вбачаємо проведення заходів щодо вдосконалення функціонування вказаної системи взаємодії у вже охоплених експериментальною діяльністю навчальних закладах та розширення сфери її впровадження шляхом залучення інших шкіл та соціальних служб.

#### **Список використаних джерел:**

1. Гевчук Н. Організація виховної роботи з дітьми трудових мігрантів в умовах загальноосвітнього навчального закладу // Український науковий журнал „Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації”. – №2, 2011. – С. 387-390.
2. Гевчук Н. С. Виховання дітей трудових мігрантів в умовах соціально-педагогічного середовища: автореф. дис... канд. пед. наук: [спец.] 13.00.05; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2012. – 20 с.
3. Левченко К., Трубавіна І., Євсюкова М. Захист прав дітей трудових мігрантів: правові та організаційні засади // Соціальний педагог. – №8 (20), 2008. – С. 42-55.
4. Мочерний С. В. Економічна теорія: навч. посіб. – Київ: ВЦ „Академія”, 2008. – 640 с.
5. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми трудових мігрантів: навч.-метод. посіб. / Андрєєнкова В. Л., Дорошок Т. О., Євсюкова М. В. [та ін.]; за заг. ред. Левченко К. Б. – Київ: ФОП „Купріянова”, 2007. – 240 с.

## ПОТЕНЦІЙНІ ФАКТОРИ РИЗИКУ СТАНОВЛЕННЯ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ

**В. І. СТЕПАНЕНКО**

На сьогоднішній день першочерговим завданням держави є розвиток інтелектуального, творчого, духовного потенціалу обдарованої особистості. Однак розвиток особистості обдарованої дитини не завжди призводить до повноцінної реалізації її можливості ефективно взаємодіяти з оточуючими, продуктивно й успішно діяти. Високі потенційні можливості обдарованої дитини не завжди вдається розвинути через її непристосованість до умов навчання й дезадаптацію в середовищі.

Дезадаптація обдарованих дітей сприймається як неуспішність, девіантність, асоціальна, агресивна поведінка. Так, при наявності дезадаптації обдаровані діти навіть можуть отримати характеристику порушників дисципліни, неспроможних зосередитися [8, с. 392].

Особливості та наслідки соціально-психологічної дезадаптації обдарованих дітей розкрито у працях Дж. Гілфорд, С. Майлз, Ю. Паненкової, Я. Пономарьова, О. Фісенко, О. Шарапановської та ін. Різні прояви поведінкових девіацій обдарованих учнів висвітлено у працях Ю. Єременко, Т. Кравцової, Д. Менделевича, Є. Подольської, А. Сатинської та ін.

**Метою статті** є аналіз потенційних факторів ризику становлення обдарованих учнів, які можуть призвести до їхньої дезадаптації і поведінкових девіацій.

Прояви недостатньої особистісної адаптації чи дезадаптації обдарованих учнів є досить частими. Це і позиція винятковості обдарованих дітей, зарозумілість і зверхність, завищена чи занижена самооцінка, негативізм, агресивність. Постійні негативні переживання, замкненість, ізолюваність, невпевненість, на їхню думку, призводять до того, що розумова активність обдарованих дітей знижується, зменшується її інтелектуальна продуктивність [5].

Основними причинами неуспішності в навчанні та проблем у поведінці обдарованих дітей є:

1. Вплив соціально-економічних і національно-культурних умов. Цим впливом пояснюють труднощі, з якими стикаються обдаровані діти з сімей із низьким соціально-економічним і освітнім статусом, соціально-культурним оточенням, діти мігрантів.

2. Фізичні обмеження обдарованих дітей (порушеннями зору, слуху, мови, рухів), деякі хвороби, недостатнє харчування. У той же час серйозні фізичні дефекти можуть слугувати стимулом до вищих досягнень.

3. Труднощі засвоєння базових навичок (читання, письма, рахування), рідної або іноземної мови, математики тощо, емоційні і поведінкові проблеми.

4. Шкільні проблеми у дітей з високим творчим потенціалом. Творча енергія, що домінує у житті таких дітей, визначає незалежність і нестандартність їх поведінки, непокору загальним правилам і авторитетам.

5. Перфекціонізм. Один з найменш зрозумілих аспектів обдарованості. Цей термін використовують для позначення як здорового прагнення до досконалості, так і до невротичної, нав'язливої поглиненості досягненням якогось ідеалу.

6. Нерівномірність психологічного і соціального розвитку обдарованих дітей (дисинхронія) [7, с. 54].

Внаслідок розходжень між домаганнями і реальними можливостями у талановитій особистості можуть виникати емоційні вибухи, підвищена стурбованість, протиставлення себе одноліткам, вчителям, демонстративна зневага до правил шкільного життя, байдуже та пасивне ставлення як до окремих предметів, так і до навчання загалом, або навіть повна відмова відвідувати школу. Крім того, дезадаптація дитини проявляється не тільки у поведінці, а й у її внутрішньому стані (відхід у себе, апатичність, незацікавленість у спілкуванні) та в навчанні (низький навчальний мотивації, демонстративному або тривожному стані, ігноруванні завдань вчителя, відсутності найпростіших знань із певних предметів у поєднанні з успіхами з інших) [8, с. 392].

Досить часто особливий пізнавальний розвиток обдарованої дитини відбувається за рахунок комунікативної сфери. До певного часу спілкування з однолітками у сфері особистісних інтересів займає в багатьох обдарованих учнів набагато менше місця, ніж в інших дітей того ж віку. Часто відсутні сформовані на достатньому рівні ефективні навички соціальної поведінки і виникають проблеми в спілкуванні, що проявляється в надлишковій конфліктності, незвичайному спілкуванні і може визивати кепкування оточуючих.

В результаті така ситуація призводить до своєрідної відчуженості дитини від групи однолітків, вона починає шукати іншу нішу для спілкування. Враховуючи також проблеми з саморегуляцією, обумовлені відсутністю необхідності заставляти себе робити щось через силу, діти цієї категорії схильні до входження у різного роду несприятливі соціальні контакти. Як наслідок, можуть бути прояви різних

форм адиктивної, а також девіантної поведінки (образ „дуже питущого” художника чи вченого, як представників творчої богеми, вже давно є соціальним стереотипом). У цілому виникає ситуація дезадаптації обдарованої особистості, яка може приймати досить серйозний характер [1, с. 166 – 167].

В. Моляко підкреслює значення глибокого розуміння поведінки обдарованих дітей, уважаючи, що часто майбутня творча активність завуальована відсутністю зовнішніх проявів: дитина може бути загальмованою на заняттях, у контактах з ровесниками, може здаватися недостатньо кмітливою, а в той же час її творчі здібності будуть набагато вищими, ніж в інших дітей [5].

Проблеми обдарованих дітей умовно можна розділити на об'єктивні та суб'єктивні. До об'єктивних можна віднести проблему діагностування обдарованих учнів, організацію їхньої освіти та виховання в закладах загальної середньої освіти й позашкільних установах, забезпеченість цих закладів підручниками та програмами, що враховують запити та інтереси талановитих дітей, робота з батьками таких дітей, наявність фахівців, що мають професійну підготовку до роботи з даною категорією учнів. Суб'єктивними можна вважати складний набір різноманітних психологічних, особистісних, емоційних, комунікативних проблем, які дають підстави для віднесення цих дітей до „групи ризику” [3].

Л. Божович, Л. Венгер, Н. Лейтес, В. Сорокіна вважають, що об'єктивними передумовами труднощів особистісної адаптації обдарованих дітей є набуття ними нового статусу школяра, формування власної внутрішньої позиції, що потребує від обдарованої дитини складної психологічної перебудови. До суб'єктивних передумов виникнення труднощів особистісної адаптації обдарованих дітей вони відносять відсутність необхідного для школи досвіду соціального спілкування, негативне враження від перебування в дитячих дошкільних закладах, недостатню психологічну готовність до навчання в школі. На їхню думку, індивідуальними особливостями обдарованих дітей, які утруднюють процес особистісного становлення та адаптації, є замкненість, нерішучість, агресивність, неухважність.

Оскільки особистісна адаптованість є поняттям інтегральним і багатограним, то очевидно, що в його основі знаходяться не окремі, а комплексні чинники. А. Фурман диференціює їх на соціальні та індивідні фактори. До соціальних факторів автор відносить соціально-культурні, соціально-педагогічні та психофізичні, а до індивідних – біофізіологічні, психічні й духовні [5].

Н. Іовчук виокремлює наступні фактори, які спричиняють дезадаптацію дитини, в тому числі й обдарованих учнів: сімейний, шкільний, середовищний, соціальний, соматичний, психічний, віковий, корекційно-профілактичний [4].

О. Хлівна, розглядає потенційно психотравмуючі фактори становлення обдарованих дітей. При розкритті цих факторів дослідниця спирається на модель „4x4” Р. Мілгрем, основними елементами якої виступають 4 категорії (загальні розумові здібності, специфічні розумові здібності, загальні творчі здібності, специфічний творчий талант), 4 рівні розвитку здібностей (невиражений, слабкий, середній та глибокий) та 3 типи навколишнього середовища, в якому обдарованість реалізується та розвивається (школа, родина, суспільство).

Виходячи з цього, О. Хлівна виокремлює три сфери особистісного, пізнавального та соціального розвитку обдарованих дітей. На **особистісному рівні** потенційний ризик представляють висока чутливість і вразливість; загострене почуття справедливості; негативне самосприймання; відсутність особистої межі наполегливості; блокування творчої енергії; нетерпимість до тих, хто стоїть нижче в інтелектуальному розвитку; емоційна незахищеність перед дорослими.

У **пізнавальній сфері** потенційно найбільш психотравмуючими факторами становлення обдарованих дітей виступають рутинність шкільного навчання; гостре бажання вільно йти дорогою інтелектуального успіху; прагнення вільного вибору розумових занять, їх тривалості та форм роботи; максимальне напруження інтелектуальних сил; інтелектуальне фантазування (уявні світи та ін.).

У сфері **соціального розвитку** це соціальні ідеали; швидке згасання інтересу до ровесників і блокування контактів з ними; соціальна ізоляція; амбіційність вчителів і неприявні стосунки з ними; інтерес до спілкування зі старшими за віком [10, с. 221].

До психотравмуючих факторів у сфері соціального розвитку потрібно віднести проблему насильства в дитячих колективах, оскільки обдаровані діти складають групу ризику жертв цього явища. Зокрема, досить поширеним є булінг – „цькування”, „гноблення” обдарованих учнів. Над ними знущаються та висміюють, якщо вони не так, як прийнято в середовищі однолітків, одягаються, мають блискучі успіхи у навчанні тощо.

Актуальним в учнівських колективах стало також поняття „мобінг” (від англ. mob – натовп, глум) – психологічний терор, що здійснює група по відношенню до особистості.

Існування такого виду насильства, як мобінг, не помітити неможливо. Натомість булінг є більш прихованою формою насильства, цькування та ігнорування. Частоту та масштаби булінгу зазвичай недооцінюють, насамперед через те, що погано уявляють все різноманіття його проявів. В основному звертають увагу на фізичні форми булінгу, вважаючи їх більш небезпечними. Насправді ж вербальні та непрямі форми булінгу травмують психіку дітей набагато частіше [2, с. 31].

Шкідливим та травмуючим для всіх дітей є оцінювання до них з боку батьків, але для обдарованих таке відношення становить особливу небезпеку. „У мене нічого ніколи не виходить”,

„Я ні на що не здатний” такі генералізації досить часто зустрічаються в об’єктивно цілком успішних дітей. Цінність будь-яких успіхів і досягнень витісняється, заперечується, тому що така дитина бачить себе як би вимогливим батьківським оком і чує батьківський голос: „От Таня, сусідка, уже й англійською розмовляє й танцює й... її вже по телевізору показують, а ти що ж у нас, тухлій?”. Займатися чимось просто заради процесу, заради задоволення дитина, а потім і дорослий, орієнтований батьками на „кращий результат”, не може й не хоче.

Негативними наслідками такого ставлення батьків можуть бути згасання таланту, прагнення його приховати, розвиток невротичного прагнення завжди бути першим, формування високого рівня агресивності й ворожості дітей.

Ряд проблем виникають через те, що батьківська турбота часто проявляється в надмірному заохоченні уваги дитини до певної однієї галузі на шкоду іншим. Наприклад, батьки демонструють оточуючим уміння свого трирічного сина рахувати або читати, і всі у захваті, у той же час уміння дитини самостійно одягатися, збирати за собою іграшки, допомагати або співчувати не викликає такого захопленого схвалення. Дитина швидко починає розуміти, що в ній особливо цінується батьками, а це може призвести до однобічного розвитку її особистості, усвідомлення того, що єдиний спосіб заслужити максимум позитивної батьківської уваги – стати кращим, першим, переможцем. Гіпертрофована увага до будь-якої унікальної здібності дитини, безсумнівно, впливає на її самосприйняття, на формування Я-концепції, образ ідеального-Я [3].

Соціальні, батьківські, власні вимоги бути успішним можуть спровокувати у обдарованої дитини страх невдач, відчуття власної неповноцінності. Серед причин, які провокують ізоляцію творчо обдарованих учнів від звичайних дітей називаються такі, як: невміння слухати співбесідника, прагнення до домінантності, бажання брати на себе роль організатора спільних ігор, тенденція до демонстрації власних знань (яка у значній мірі закріплюється дорослими), намагання монополізувати увагу дорослого, нетерпимість по відношенню до менш успішних дітей, некомфортність, звичка робити зауваження іншим тощо.

Обдаровані учні більшою мірою, ніж їхні ровесники зі звичайним рівнем розвитку, відчувають негатив у взаємодії та взаємовідносинах з однолітками, що зумовлюється їхньою підвищеною чутливістю до соціальної дійсності. Тому різні негаразди у спілкуванні з іншими людьми можуть суттєво вплинути на їхні уявлення про себе і свої можливості. Така ситуація потребує особливої уваги дорослих, оскільки найважливішою умовою реалізації творчого потенціалу таких дітей є наявність у них позитивної Я-концепції.

Обдаровані учні проявляють підвищену вимогливість до себе та інших, нетерплячість до порушників власних канонів. Такі особливості свідомості й поведінки іноді призводять до того, що неординарна дитина не визнає авторитетів, що суттєво ускладнює процес її навчання, проте допомагає сформувати свій власний стиль.

Визначальним джерелом розвитку дитини є її найближче оточення. зокрема сімейне та шкільне середовище як інститути соціалізації особистості. Ускладнення процесів розв’язування соціальних і психологічних проблем, які виникають у неординарних дітей у ході їхньої соціалізації, призводить до того, що обдаровані діти стають категорією девіантного ризику. Не завжди і не кожна обдарована дитина може легко проявити себе в суспільстві, що зумовлює розвиток її дезадаптивного стану, який може виникати в результаті невідповідності соціопсихологічного або психофізіологічного статусу дитини вимогам тієї чи іншої соціальної ситуації [6, с. 258].

Девіантна поведінка обдарованих учнів може проявлятися в декількох площинах:

- як особливості окремих психічних процесів (підвищена рухливість нервових процесів чи їх загальмованість; їх стійкість чи слабкість; підвищена активність чи пасивність дитини; зосередженість чи неухважність; балакучість чи замкненість тощо);

- як соціально обумовлені якості особистості і риси характеру (неорганізованість, незібраність, лінощі, неухважність, недисциплінованість, примхливість, упертість, агресивність, жорстокість);

- як низька загальна культура, негативне відношення до моральних норм і правил, оточуючих людей (неохайність, нетактовність, байдужість, необов’язковість, невиконання завдань, пропуски занять, прогули, втечі з дому і школи, бродяжництво, конфлікти з однолітками чи дорослими, копіювання зразків асоціальної поведінки);

- як шкідливі звички (паління, вживання алкоголю, токсичних і наркотичних речовин, захоплення азартними іграми тощо) [9, с. 97-98].

Отже, фактори ризику становлення обдарованих учнів включають три сфери розвитку: особистісну, пізнавальну і соціальну. Визначальним джерелом розвитку дитини є власні вимоги до себе, найближче оточення, зокрема сім’я, однолітки, і заклад загальної середньої освіти. Ускладнення процесів розв’язування соціальних і психологічних проблем, які виникають в обдарованих учнів у ході їхньої соціалізації, призводить до ризику виникнення різних проявів поведінкових девіацій.

#### Список використаних джерел:

1. Бурзунова Е. А. Изменение личностного потенциала одаренных подростков в условиях повышенной учебной загрузки // Вестник Томского государственного университета. – 2011. – №353. – С. 166-169.
2. Журавель Т. О., Зюзь В. В. Буллінг над обдарованими дітьми – актуальна проблема сьогодення // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2015. – № 5 (36). – С. 30-33.
3. Михайленко О. В. Особливості обдарованих дітей як категорії „групи ризику” // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 115. – С. 154-158. – URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP\\_2014\\_115\\_43](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2014_115_43)
4. Налетова Е. А., Лакреева А. В. Девиантогенные риски социализации творчески одарённых детей // Научно-методический электронный журнал „Концепт”. – 2016. – Т. 24. – С. 150-153. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56429.htm>.
5. Паненкова Ю. Критерії й показники особистісної адаптації обдарованих дітей // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – 2011. – Вип. 16 (2). – С. 110-117. – URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpfsp\\_2011\\_16%282%29\\_16](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpfsp_2011_16%282%29_16).
6. Подольська Є. А. Соціально-психологічна дезадаптація обдарованих дітей як фактор девіантної поведінки // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. – 2016. – Вип. 37. – С. 255-259.
7. Савенок Л. В. Особливості діагностики адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2013. – №7 (14). – С. 53-56.
8. Сапрунова О. Г. Адаптація інтелектуально обдарованих учнів початкової школи як інтегрована частина процесу ефективного навчання // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2015. – Вип. 44 (97). – С. 390-395.
9. Сатынская А. К., Кравцова Т. М. Психолого-педагогические особенности проявления девиантности у одаренных детей и подростков // Одаренный ребенок. – 2015. – № 4. – С. 95-100.
10. Хлівна О. М. Психологічна допомога обдарованим дітям в сучасному педагогічному та соціальному середовищі // Педагогічний дискурс. – 2009. – Вип. 5. – С. 220-224.



# АНОТАЦІЇ

## **АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ**

А. В. Атаманюк, Є. В. Геделевич „**Методичні аспекти викладання дисциплін з інформатики**”

У статті авторами наведена необхідність вдосконалення методики викладання дисциплін з інформатики, показано інформатику як навчальний предмет, причини введення дисципліни, цілі навчання, її основна мета, завдання курсу інформатики, роль і місце інформатики в системі навчальних предметів, етапи становлення предмета „Інформатика”.

Оскільки в сучасному суспільстві процес інформатизації зумовив необхідність розробки нової моделі системи освіти, заснованої на застосуванні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, тому важливо звернути увагу на вивчення дисципліни „Інформатика”.

Отже, дана дисципліна має величезне значення для формування високопрофесійного фахівця будь-якої галузі в сучасному інформаційному суспільстві. Дана дисципліна відноситься до дисциплін, які постійно удосконалюються і змінюються, оскільки змінюється і розвивається інформаційне суспільство, тому потребують дослідження і вдосконалення її методики вивчення.

**Ключові слова:** інформатика, інформаційно-комунікаційні технології, інформатизація суспільства, інтерактивні методи навчання, інноваційні технології, висококваліфіковані фахівці, високопрофесійний фахівець.

В. С. Бастричев „**Модульно-рейтингова система навчання: проблеми щодо оцінювання якості знань**”

В статті проаналізовано основні засади модульно-рейтингової системи організації навчального процесу. Детально розглянуті порядок поділу навчального матеріалу дисципліни на змістовні модулі та методику оцінювання рівня якості знань, які отримали студенти. Проаналізовані переваги модульно-рейтингової системи організації навчального процесу як для студентів, так і викладачів та інше.

**Ключові слова:** модуль, рейтинг, модульно-рейтингова система навчання, змістовний модуль, Європейська кредитно-трансферна система (ECTS), шкала оцінювання.

О. А. Броварська „**Роль тьюторства у організації освітнього процесу ВНЗ в умовах сучасного інформаційного суспільства: переваги та проблеми**”

У статті з'ясовано роль тьюторства в організації освітнього процесу вишу, де широко практикується форма дистанційного навчання. Зазначено особливості процесу появи нової освітньо-педагогічної позиції тьютора, акцентується увага на розширенні рольових функцій викладача-тьютора, підкреслено переваги і проблеми актуалізації ролі тьютора у вищій освіті в контексті активного розвитку і глобалізації сучасного інформаційного суспільства.

**Ключові слова:** тьютор, вища освіта, педагогічна позиція, дистанційне навчання, інформаційно-культурний простір, тьюторська педагогіка, тьюторський ефект.

Л. М. Курняк „**Позанавчальні технології формування екологічної культури особистості**”

Зроблено аналіз становлення екологічної культури особистості як одного із засобів ліквідації кризових екологічних явищ сьогодення. Проаналізовано можливості позанавчальних засобів та технологій, визначено шляхи та особливості використання цих можливостей у практиці виховної та соціальної роботи. Показано екосоціальний характер проблеми в єдиному комплексі питань соціального розвитку суспільства. Порушується актуальна проблема стану екологічної освіти та пропонуються шляхи природоохоронної освіти і виховання населення.

**Ключові слова:** екологічна культура, системна трансформація, екологозабезпечуючі технології, студентське середовище.

**В. Я. Чорний „Професійно-орієнтований підхід до викладання іноземної мови студентам нелінгвістичних спеціальностей”**

У статті розглядається проблема професійно-орієнтованого викладання іноземної мови для студентів нелінгвістичних спеціальностей, яка набуває особливої актуальності у зв'язку зі зростаючою роллю іншомовного спілкування в професійній діяльності сучасних фахівців.

**Ключові слова:** успішність, багатоаспектність, професійна діяльність, комунікація.

**Г. Г. Шапошник „Формування комунікативної активності та креативного мислення студентів з використанням інноваційних технологій навчання на заняттях німецької мови”**

Нові інформаційні технології навчання – це сукупність методології та технології навчання, в основу якої покладено використання комп'ютерних навчальних програм, електронних посібників і підручників, що забезпечують інтерактивний програмно-методичний супровід навчального процесу і є однією з форм реалізації мети та змісту сучасної парадигми гуманізованої освіти.

**Ключові слова:** комунікативна активність, креативне мислення, інноваційні технології, самоствердження, комунікація.

## **СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ТА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ**

**І. М. Квасниця „Самоосвіта як шлях професійного вдосконалення тренера-викладача”**

У статті представлено огляд наукових та спеціальних джерел щодо однієї із значущих проблем сучасної освітньої практики – вдосконалення професіоналізму тренера-викладача на основі безперервної самоосвіти. Проаналізовано статистичні дані з літературних джерел за останні роки. Особливу увагу приділено актуальності питання самоосвіти, її ролі у системі професійного самовдосконалення тренера-викладача.

**Ключові слова:** професійна діяльність, підвищення кваліфікації, самоосвіта.

**В. В. Крупа „Особливості фізичної терапії та ерготерапії у психолого-педагогічній науці та практиці підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії”**

У статті розглянуто складові фізичної терапії, ерготерапії та аналіз вдосконалення підготовки фахівців з фізичної терапії, технології формування професійної компетентності. Розглянуто технології та основні принципи проектування навчального процесу, направленого на вдосконалення професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії, розглянуто цінності фізичної культури, які розглядаються як один із перспективних напрямів модернізації фізичного виховання у вищих навчальних закладах.

**Ключові слова:** професійна компетентність, фахівець фізичної терапії, ерготерапії, педагогічна технологія, дидактичні принципи, прогнозування в системі, реабілітація, лікувальна фізична культура.

**О. В. Лісовець „Умови створення сприятливого освітнього середовища для формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників”**

У статті розглянуто умови створення сприятливого освітнього середовища для формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників. Представлено теоретичний аналіз освітнього середовища вищого навчального закладу як педагогічного феномену та його специфіки в умовах формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників. Охарактеризовано основні складові даного середовища: організаційно-педагогічне забезпечення; просторово-предметна організація; соціальна взаємодія.

**Ключові слова:** освітнє середовище, соціально-правова компетентність, матеріально-технічна інфраструктура, взаємодія учасників освітнього процесу.

Т. О. Логвиненко **„Сучасні технології підготовки фахівців соціальної сфери: зарубіжний досвід”**

У статті аналізуються сучасні технології підготовки майбутніх соціальних працівників і соціальних педагогів у системах університетської освіти Скандинавських країн (Данія, Норвегія, Швеція). Розглядаються інноваційні підходи до організації дистанційного навчання, міжнародної співпраці в здійсненні практичної підготовки фахівців, розкриваються інноваційні технології, що застосовуються для формування компетенцій майбутніх працівників соціальної сфери.

**Ключові слова:** соціальна робота, компетенція, соціальна сфера, компетентний фахівець, форма, метод, освіта, технологія.

О. В. Мартинчук **„Концепція підготовки майбутніх фахівців у галузі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі”**

У статті висвітлено концепцію підготовки майбутніх фахівців у галузі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, розроблення і реалізація якої обумовлені соціальним замовленням суспільства на педагога, здатного забезпечити якісну підтримку дітей з особливими освітніми потребами, їхніх батьків та педагогів в інклюзивних навчальних закладах.

**Ключові слова:** спеціальний педагог, інклюзивна освіта, інклюзивне освітнє середовище, діти з особливими освітніми потребами, готовність спеціального педагога до інклюзивного навчання.

С. А. Тітаренко **„Формування готовності студентів спеціальності „Дошкільна освіта” до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти”**

У статті здійснено аналіз досліджень з проблеми формування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Виокремлено низку завдань, спрямованих на підготовку майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Розкрито особливості формування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти в Глухівському національному педагогічному університеті імені Олександра Довженка.

**Ключові слова:** інклюзивна освіта, діти з особливими потребами, майбутні вихователі, професійна діяльність.

О. І. Юрчук **„Моделювання процесу підготовки майбутніх вихователів до здійснення рухового режиму в ДНЗ”**

У статті представлена модель підготовки майбутніх вихователів до здійснення рухового режиму в дошкільних навчальних закладах. Описано основу моделі, яку представлено через мету і чинники формування професійної підготовки майбутніх вихователів, принципи цього процесу, педагогічні умови, систему форм, методів навчання, інноваційні технології, критерії та рівні сформованості майбутнього фахівця дошкільної освіти, його конкурентоздатність. Модель розроблено і представлено у графічному вигляді.

**Ключові слова:** модель підготовки, руховий режим, майбутні вихователі.

## **АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ**

Н. І. Ашиток **„Гуманізація освіти в епоху Постмодерну”**

У статті проаналізовано проблеми сучасної освіти, пов'язані з переходом від модерної методології до постмодерної. У статті розглянуто ідеї провідних представників постмодернізму у вивченні освіти у рамках обговорення значення поняття „гуманізм”. Подана характеристика особливостей історичного розвитку гуманістичних ідей. Показана залежність філософських уявлень від загальносвітового світоглядного контексту епохи.

**Ключові слова:** освіта, парадигма, гуманізм, постмодернізм, методологія.

**О. В. Бодяк „Теоретико-методологічна основа цілісної системи діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності РВД молодшого шкільного віку”**

У дослідженні вперше теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено теоретико-методологічні засади цілісної системи діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. Представлено науково-теоретичні основи вивчення порушень мовлення, зумовлених розумовою відсталістю (РВ), визначено та обґрунтовано теоретико-методологічні основи цілісної системи діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності обраної категорії дітей в умовах сучасного освітнього простору: як спеціальних, так і інклюзивних навчальних закладів.

**Ключові слова:** цілісна система діагностики, формування та корекції, мовленнєва діяльність, системний недорозвиток мовлення, розумово відсталі діти, молодший шкільний вік.

**О. О. Добровіцька „Особливості підготовки майбутніх соціальних працівників до толерантної взаємодії в умовах інклюзивного середовища”**

На основі здійсненого аналізу літератури й сучасного стану науково-практичної розробленості проблеми у статті теоретично обґрунтовано три групи особливостей підготовки майбутніх соціальних працівників до толерантної взаємодії, які можуть бути простежені в умовах інклюзивного середовища. По-перше – це особливості, визначені процесом виховання толерантності у майбутнього соціального працівника як необхідної умови для взаємодії з людьми з особливими потребами. По-друге – особливості, зумовлені специфікою підготовки майбутніх соціальних працівників в умовах інклюзивного освітнього середовища. По-третє – це особливості, що базуються на становленні майбутнього фахівця як професіонала своєї діяльності, формуванні професійної компетентності у майбутнього соціального працівника для роботи в інклюзивному середовищі.

**Ключові слова:** толерантна взаємодія, інклюзивне освітнє середовище, люди з особливими потребами, професійна підготовка соціальних працівників.

**Л. С. Кравчук „Особливості діяльності рухового аналізатора у розвитку пізнавальної сфери та особливості корекційно-педагогічного процесу при церебральному паралічі”**

Обґрунтовано особливості корекційно-педагогічного забезпечення освітнього та виховного процесів підготовки дітей з інвалідністю та порушеннями опорно-рухового апарату зокрема. Навчальна діяльність студентів з ДЦП носить корекційно-відновлювальний характер і спрямована на подолання відхилень у фізичному розвитку, пізнавальній діяльності.

**Ключові слова:** пізнавальна, навчальна діяльність, корекційно-педагогічне забезпечення, фізичний розвиток.

**А. Л. Кулик „Роботизовані пристрої „Локомат” і „Джео” у реабілітації дітей зі спастичними формами дитячого церебрального паралічу”**

У статті представлена проблема фізичної реабілітації дітей зі спастичними формами дитячого церебрального паралічу, теоретичні обґрунтування необхідності та суті фізичної реабілітації у захворюваннях нервової системи, зокрема при спастичних формах ДЦП.

Новизною проекту є застосування у комплексній реабілітації сучасних методів, а саме роботизованих пристроїв локомоторної дії „Locomat” та „G-EO” у дітей зі спастичною диплегією ДЦП, для досягнення максимально можливих результатів. Дослідження доводить доцільність і високу результативність роботизованих пристроїв у комплексній реабілітації дітей. Досягнення ними найвищих результатів у реабілітації, навичок та удосконалення ходи, усунення спастики м'язів, контрактур суглобів, деформації стоп.

**Ключові слова:** дитячий церебральний параліч, спастика, роботизовані пристрої.

**Л. М. Ліхницька „Особливості впровадження інклюзивної освіти в початковій школі”**

У статті розглянуто особливості впровадження інклюзії в освітній простір української початкової школи. Окреслено головні проблеми недостатнього кадрового забезпечення та не досить ефективної сучасної підготовки майбутніх вчителів до роботи в умовах інклюзивної освіти. Визначено ключову роль вчителя початкових класів у створенні інклюзивного освітнього простору. Проаналізовано задачі переходу до інклюзивної освіти і запропоновано шляхи їхнього розв'язання.

**Ключові слова:** компетентність, інклюзія, інклюзивна освіта, інклюзивне навчання, інтеграція, діти з особливими освітніми потребами.

**І. О. Омеляненко „Дидактичне забезпечення фізичного виховання школярів у гетерогенних групах в умовах інклюзивної освіти”**

У статті аналізуються позиції науковців з проблеми включення школярів з інвалідністю у процес фізичного виховання дітей загальноосвітніх навчальних закладів. Пропонується перелік методичних прийомів організації рівноправної ігрової діяльності школярів у гетерогенних групах в умовах інклюзивної освіти.

**Ключові слова:** інклюзивна освіта, діти з інвалідністю, фізичне виховання, гетерогенні групи, методичні прийоми.

**Н. О. Островська, В. В. Боднарчук „Профілактика комплексу гандикапу у студентів з інвалідністю в умовах закладу вищої освіти”**

У статті авторами проаналізовано особливості прояву комплексу гандикапу у студентів з інвалідністю. Визначено термін „комплекс гандикапу”, надано характеристику проявам комплексу гандикапу у студентів з інвалідністю, а також охарактеризовано соціально-педагогічну технологію профілактики комплексу гандикапу у студентів з інвалідністю в умовах закладу вищої освіти.

**Ключові слова:** гандикап, гандикапізм, комплекс гандикапу, студент з інвалідністю, заклад вищої освіти, інклюзивний освітній простір.

**В. А. Тимкова „Інклюзивне освітнє середовище у вищій школі України”**

У статті викладено проблему формування інклюзивного освітнього середовища в системі вищої освіти України, що впливає на забезпечення неперервності навчання, створення можливостей для самореалізації людей з особливими освітніми потребами. Виокремлено шляхи ефективного розв'язання порушеної проблеми, оскільки неухильно зростає науковий інтерес до створення інклюзивного освітнього середовища у вищих навчальних закладах.

**Ключові слова:** інклюзивне освітнє середовище, особи з особливими потребами, вища освіта, рівний доступ, освітня політика.

**Є. Ю. Шаповал, А. О. Шаповал „Наукове обґрунтування ефективних шляхів корекції наявних рухово-координаційних порушень у слабчучих школярів засобами міні-футболу”**

У статті проаналізовано науково-методичну та спеціальну літературу з досліджуваного питання. Здійснювалося спостереження за навчально-тренувальним процесом з міні-футболу дітей молодшого шкільного віку з вадами слуху. Встановлено, що для технічної підготовки дітей застосовується принцип розучування та вдосконалення вправ від простого до складного з багаторазовим повторенням. Показана необхідність залучення додаткових візуальних наочностей для оптимізації технічної підготовки з міні-футболу дітей з вадами слуху. Представлено огляд діагностичних підходів до дослідження рівня розвитку рухово-координаційних здібностей дітей молодшого шкільного віку з порушеннями слуху, а також досвід науковців щодо діагностики розвитку рухово-координаційних здібностей дітей з порушеннями слуху та узагальнено результати досліджень, що підтверджує вибір актуальної проблеми дослідження.

**Ключові слова:** діти молодшого шкільного віку, міні-футбол, слабчучі, рухові здібності.

## **АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ, СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ**

**Ю. Л. Бриндіков „Арт-терапія у реабілітації військовослужбовців – учасників бойових дій”**

У статті автором проаналізовано функціональний потенціал арт-терапії у процесі реабілітації військовослужбовців учасників бойових дій. Охарактеризовано варіанти групової арт-терапії за ступенем групової взаємодії та структурованості – індивідуальне арт-терапевтичне консультування, групова та сімейна

арт-терапії. Обґрунтовано умови проведення арт-терапевтичних занять. Представлено структуру групового арт-терапевтичного заняття для комбатантів.

**Ключові слова:** арт-терапія, реабілітація, військовослужбовці учасники бойових дій, форми арт-терапії.

**В. В. Вандоляк „Результати емпіричного дослідження індивідуально-типологічних особливостей підлітків”**

В статті представлено результати емпіричного дослідження індивідуально-типологічних особливостей підлітків.

**Ключові слова:** підлітковий вік, індивідуально-типологічні особливості особистості в підлітковому віці, акцентуації характеру, розумові здібності, вольова саморегуляція.

**О. М. Василенко „Особливості психолого-педагогічного супроводу підлітків, переселених із зони бойових дій”**

У статті автором проаналізовані дослідження науковців, що стосуються питань надання соціально-психологічної та педагогічної допомоги сім'ям і дітям, переселеними із зони військового конфлікту; досліджено поняття „підліткова криза”; розглянуто вікові та соціально-психологічні особливості підлітків; охарактеризовано емоційний стан підлітків, переселених із зони бойових дій, а також розроблено та обґрунтовано напрямки здійснення психолого-педагогічного супроводу підлітків, переселених із зони бойових дій.

**Ключові слова:** підлітки, підліткова криза, зона бойових дій, психолого-педагогічний супровід.

**В. Б. Гриців „Психолого-педагогічні особливості формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців банківської справи”**

У статті розглянуто проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців банківської справи в процесі професійної підготовки як психолого-педагогічної, представлено стислий аналіз педагогічної теорії та практики з метою уточнення поняття „професійно-етична компетентність майбутніх фахівців банківської справи”.

**Ключові слова:** професійно-етична компетентність, майбутній фахівець банківської справи, професійна підготовка.

**К. М. Єрошенко, Т. В. Семігіна „Дослідження в дії у соціальній роботі: ролі дослідника”**

У статті розкрито можливості застосування в соціальній роботі стратегії дослідження в дії. Зокрема, наведено огляд двох підходів у дослідженні в дії – ціннісного та дослідження в дії за участю в громаді, адже саме ці підходи були використані в межах дослідження авторів щодо формування мережі громадських радників в Україні. Детально проаналізовано ролі дослідника у цій стратегії, можливі рольові конфлікти та шляхи їхнього вирішення.

**Ключові слова:** дослідження в дії, ролі дослідника, соціальна робота, громадські радники, рольові конфлікти.

**А. Р. Заблоцький „Сучасний погляд на усиновлення дітей-сиріт як на альтернативну форму державної опіки”**

У статті обґрунтовано значення усиновлення як однієї з важливих форм улаштування дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. Доведено, що на сучасному етапі розвитку суспільства цій формі державної опіки приділяється багато уваги з боку держави, недержавних і релігійних організацій, що підтверджує її суспільну значимість.

**Ключові слова:** діти-сироти, усиновлення, сім'я, альтернативні форми державної опіки.

**О. О. Корабльова „Профілактика мобінгу в шкільному середовищі у контексті діяльності UNICEF в Україні”**

У статті здійснений аналіз діяльності UNICEF з профілактики мобінгу шкільного середовища в Україні. Комплексна діяльність UNICEF направлена на профілактику мобінгу в Україні, вона включає в себе: діагностику поширеності явища й причин та наслідків мобінгу; використання інформаційних кампаній, орієнтованих на актуалізацію в соціумі означеної проблеми; поширення відеоінструкцій для батьків з визначення ознак мобінгу та алгоритму надання допомоги дитині, яка стала його жертвою;

видавництво методичної літератури з попередження насилля в загальноосвітніх закладах; розробку інформаційних сайтів для батьків та дітей з профілактики мобінгу та його подолання; впровадження дослідницько-просвітницьких проектів з профілактики мобінгу.

**Ключові слова:** профілактика мобінгу, UNICEF, дослідницько-просвітницький проект.

**Н. В. Лоевська „Психологічні особливості військовослужбовців – учасників АТО з посттравматичним стресовим розладом (результати емпіричного дослідження)”**

В статті представлено результати емпіричного дослідження психологічних особливостей військовослужбовців – учасників АТО з посттравматичним стресовим розладом.

**Ключові слова:** посттравматичний стресовий розлад, стрес, депресія, тривога, здоров'я.

**А. В. Пасічник „Результати емпіричного дослідження впливу батьківських стосунків на становлення особистості молодшого школяра”**

В статті показано особливості типів міжособистісних відносин між подружжям, представлено результати емпіричного дослідження впливу батьківських стосунків на становлення особистості молодшого школяра.

**Ключові слова:** емпіричне дослідження, дослідження молодших школярів, вплив батьківських стосунків, вплив на становлення особистості.

**В. М. Пономарьова „Здійснення соціально-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів у взаємодії соціальних служб та загальноосвітніх навчальних закладів”**

У статті автором представлено розробку системи взаємодії соціальних служб та загальноосвітніх навчальних закладів у здійсненні соціально-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів, наведено характеристику кожного з елементів даної системи (мета, об'єкти, суб'єкти, зміст, форми й методи), а також описано процес впровадження розробленої системи у практичну діяльність.

**Ключові слова:** трудова міграція, діти трудових мігрантів, соціально-педагогічна підтримка, система, взаємодія.

**В. І. Степаненко „Потенційні фактори ризику становлення обдарованих учнів”**

У статті проаналізовано потенційні фактори ризику становлення обдарованих учнів у межах трьох сфер розвитку: особистісної, пізнавальної та соціальної. Визначено, що провідним джерелом розвитку дитини є власні вимоги до себе, найближче оточення, зокрема сім'я, однолітки і заклад загальної середньої освіти. Виникнення проблем обдарованих учнів у цих сферах призводить до ризику їхньої дезадаптації та виникнення різних проявів поведінкових девіацій.

**Ключові слова:** обдарований учень, фактор ризику, сім'я, однолітки, заклад загальної середньої освіти, дезадаптація, девіантна поведінка.

# АННОТАЦИИ

## **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ**

**А. В. Атаманюк, Е. В. Геделевич „Методические аспекты преподавания дисциплин по информатике”**

В статье авторами приведена необходимость совершенствования методики преподавания дисциплин информатики, показано информатику как учебный предмет, причины введения дисциплины, цели обучения, основная цель дисциплины, задачи курса информатики, роль и место информатики в системе учебных предметов, этапы становления предмета “Информатика”.

Поскольку в современном обществе процесс информатизации обусловил необходимость разработки новой модели системы образования, основанной на применении современных информационно-коммуникационных технологий, поэтому важно обратить внимание на изучение дисциплины „Информатика”.

Следовательно, данная дисциплина имеет огромное значение для формирования высокопрофессионального специалиста любой отрасли в современном информационном обществе. Данная дисциплина относится к дисциплинам, которые постоянно совершенствуются и изменяются, поскольку меняется и развивается информационное общество, поэтому нуждаются в исследовании и совершенствовании ее методики изучения.

**Ключевые слова:** информатика, информационно-коммуникационные технологии, информатизация общества, интерактивными методами обучения, инновационные технологии, высококвалифицированные специалисты, высокопрофессиональный специалист.

**В. С. Бастричев „Модульно-рейтинговая система обучения: проблемы оценки качества знаний”**

Статья посвящена основным принципам модульно-рейтинговой системы организации учебного процесса. Детально рассмотрен порядок деления учебного материала дисциплины на содержание модулей и методологии оценки уровня знаний, который получают студенты. Анализируются преимущества модульно рейтинговой системы организации учебного процесса для студентов и преподавателей и многое другое.

**Ключевые слова:** модуль, рейтинг, модульно-рейтинговая система обучения, содержательный модуль, Европейская кредитно-трансферная система (ECTS), шкала оценивания.

**Е. А. Броварская „Роль тьюторства в организации образовательного процесса вуза в условиях современного информационного общества: преимущества и проблемы”**

В статье выясняется роль тьюторства в организации образовательного процесса вуза, где широко практикуется форма дистанционного обучения. Указано особенности процесса появления новой образовательно-педагогической позиции тьютора, акцентируется внимание на расширении ролевых функций преподавателя-тьютора, подчеркнута преимущества и проблемы актуализации роли тьютора в высшем образовании в контексте активного развития и глобализации современного информационного общества.

**Ключевые слова:** тьютор, высшее образование, педагогическая позиция, дистанционное обучение, информационно-культурное пространство, тьюторские педагогика, тьюторский эффект.

**Л. Н. Курняк „Внеучебные технологии формирования экологической культуры личности”**

Сделан анализ становления экологической культуры личности как одного из способов ликвидации кризисных экологических явлений. Проанализированы возможности внеучебных средств и технологий, определены пути и особенности использования этих возможностей на практике воспитательной и социальной работы. Показан экосоциологический характер проблемы в едином комплексе вопросов социологического развития общества. Поднимается актуальная проблема состояния экологического образования и предлагаются пути природоохраняемого образования и воспитания населения.

**Ключевые слова:** экологическая культура, системная трансформация, экологообеспечивающие технологии, студенческая среда.

**В. Я. Чорний „Профессионально-ориентированный подход к преподаванию иностранного языка студентам нелингвистических специальностей”**

В статье рассматривается проблема профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов нелингвистических специальностей, которая приобретает особую актуальность



в связи с возрастающей ролью иноязычного общения в профессиональной деятельности современных специалистов.

**Ключевые слова:** успешность, многоаспектность, профессиональная деятельность, коммуникация.

Г. Г. Шапошник „**Формирование коммуникативной активности и креативного мышления студентов с использованием инновационных технологий обучения на занятиях немецкого языка**”

Новые информационные технологии обучения – это совокупность методологии и технологии обучения, в основу которой положено использование компьютерных обучающих программ, электронных пособий и учебников, которые обеспечивают интерактивное программно-методическое сопровождение учебного процесса и являются одной из форм реализации цели и содержания современной парадигмы гуманизированного образования.

**Ключевые слова:** коммуникативная активность, креативное мышление, инновационные технологии, самоутверждение, коммуникация.

## **СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ И ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА**

И. М. Квасница „**Самообразование как путь профессионального совершенствования тренера-преподавателя**”

В статье представлен обзор научных и специальных источников одной из значимых проблем современной образовательной практики – совершенствования профессионализма тренера-преподавателя на основе непрерывного самообразования. Проанализированы статистические данные из литературных источников за последние годы. Особое внимание уделено актуальному вопросу самообразования, его роли в системе профессионального самосовершенствования тренера-преподавателя.

**Ключевые слова:** профессиональная деятельность, повышение квалификации, самообразование.

В. В. Крупа „**Особенности физической терапии, эрготерапии в психолого-педагогической науке и практике подготовки будущих специалистов по физической терапии, эрготерапии**”

В статье рассмотрены составляющие физической терапии, анализ совершенствования подготовки будущих специалистов физической терапии, эрготерапии. Рассмотрены технологии и основные принципы проектирования учебного процесса, направленного на формирование профессиональной компетентности, будущих специалистов с физической терапии, эрготерапии, рассмотрено ценности физической культуры, которые рассматриваются как один из перспективных направлений модернизации физического воспитания в высших учебных заведениях.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, специалист физической терапии, педагогическая технология, модель, дидактические принципы, прогнозирование в системе, физическая реабилитация, лечебная физическая культура.

О. В. Лисовец „**Условия создания благоприятной образовательной среды для формирования социально-правовой компетентности будущих социальных работников**”

В статье рассмотрены условия создания благоприятной образовательной среды для формирования социально-правовой компетентности будущих социальных работников. Представлено теоретический анализ образовательной среды высшего учебного заведения как педагогического феномена и ее специфики в условиях формирования социально-правовой компетентности будущих социальных работников. Охарактеризованы основные составляющие данной среды: организационно-педагогическое обеспечение; пространственно-предметная организация; социальное взаимодействие.

**Ключевые слова:** образовательная среда, социально-правовая компетентность, материально-техническая инфраструктура, взаимодействие участников образовательного процесса.

Т. А. Логвиненко „**Современные технологии подготовки специалистов социальной сферы: зарубежный опыт**”

В статье анализируются современные технологии подготовки будущих социальных работников и социальных педагогов в системах университетского образования Скандинавских стран (Дания, Норвегия, Швеция). Рассматриваются инновационные подходы в организации дистанционного обучения, международного сотрудничества в осуществлении практической подготовки специалистов, раскрываются инновационные технологии, применяемые для формирования компетенций будущих работников социальной сферы.

**Ключевые слова:** социальная работа, компетенция, социальная сфера, компетентный специалист, форма, метод, образование, технология.

**Е. В. Мартыничук „Концепция подготовки будущих специалистов в области специального образования к профессиональной деятельности в инклюзивной образовательной среде”**

В статье рассматривается концепция подготовки будущих специалистов в области специального образования к профессиональной деятельности в инклюзивной образовательной среде, разработка и реализация которой обусловлены социальным заказом общества на педагога, способного обеспечить качественную поддержку детей с особыми образовательными потребностями, их родителей и педагогов в инклюзивных учебных заведениях.

**Ключевые слова:** специальный педагог, инклюзивное образование, инклюзивная образовательная среда, дети с особыми образовательными потребностями, готовность специального педагога к инклюзивному обучению.

**С. А. Титаренко „Формирование готовности студентов специальности „Дошкольное образование” к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования”**

В статье проведен анализ исследований по проблеме формирования готовности будущих воспитателей к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. Выделены задачи, направленные на подготовку будущих воспитателей для профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. Раскрыты особенности формирования готовности будущих воспитателей к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования в Глуховском национальном педагогическом университете имени Александра Довженка.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, дети с особыми потребностями, будущие воспитатели, профессиональная деятельность.

**А. И. Юрчук „Моделирование процесса подготовки будущих воспитателей к осуществлению двигательного режима в ДОУ”**

В статье представлена модель подготовки будущих воспитателей к осуществлению двигательного режима в дошкольных учебных заведениях. Описаны основы модели, представленной через цель и факторы формирования профессиональной подготовки будущих воспитателей, принципы этого процесса, педагогические условия, систему форм, методов обучения, инновационные технологии, критерии и уровни сформированности будущего специалиста дошкольного образования, его конкурентоспособность. Модель разработана и представлена в графическом виде.

**Ключевые слова:** модель подготовки, двигательный режим, будущие воспитатели.

## **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

**Н. И. Ашиток „Гуманизация образования в эпоху Постмодерна”**

В статье анализируются проблемы современного образования, связанные с переходом от современной методологии до постмодернистской. В статье анализируются идеи ведущих представителей постмодернизма в изучении образования в рамках обсуждения значения понятия „гуманизм”. Предложена характеристика особенностей исторического развития гуманистических идей. Показана зависимость философских представлений от общемирового мировоззренческого контекста эпохи.

**Ключевые слова:** образование, парадигма, гуманизм, постмодернизм, методология.

**О. В. Бодяк „Теоретико-методологическая основа целостной системы диагностики, формирования и коррекции речевой деятельности умственно отсталых детей младшего школьного возраста”**

В исследовании впервые теоретически обоснованы и экспериментально проверены теоретико-методологические основы целостной системы диагностики, формирования и коррекции речевой деятельности умственно отсталых детей младшего школьного возраста. Представлены научно-теоретические основы изучения нарушений речи, обусловленные умственной отсталостью (УО), определены и обоснованы теоретико-методологические основы целостной системы диагностики, формирования и коррекции речевой деятельности избранной категории детей в условиях современного образовательного пространства: как специальных, так и инклюзивных учебных учреждений.

**Ключевые слова:** целостная система диагностики, формирования и коррекции, речевая деятельность, системное недоразвитие речи, умственно отсталые дети, младший школьный возраст.

**Е. А. Добровицкая „Особенности подготовки будущих социальных работников к толерантному взаимодействию в условиях инклюзивной среды”**

На основе проведенного анализа литературы и современного состояния научно-практической разработки проблемы в статье теоретически обоснованы три группы особенностей подготовки будущих социальных работников к толерантному взаимодействию, которые могут быть прослежены в условиях инклюзивной среды. Во-первых – это особенности, определенные процессом воспитания толерантности у будущего социального работника как необходимого условия для взаимодействия с людьми с особыми потребностями. Во-вторых – особенности, обусловленные спецификой подготовки будущих социальных работников в условиях инклюзивной образовательной среды. В-третьих – это особенности, основанные на становлении будущего специалиста как профессионала в своей деятельности, формировании профессиональной компетентности у будущего социального работника для работы в инклюзивной среде.

**Ключевые слова:** толерантное взаимодействие, инклюзивная образовательная среда, люди с особыми потребностями, профессиональная подготовка социальных работников.

**Л. С. Кравчук „Особенности деятельности двигательного анализатора в развитии познавательной сферы и особенности коррекционно-педагогического процесса при церебральном параличе”**

Обоснована особенность коррекционно-педагогического обеспечения учебного и воспитательного процессов подготовки детей с инвалидностью. Учебная деятельность студентов с ДЦП имеет коррекционно-восстановительный характер и направлена на исправление отклонений в физическом развитии, познавательной деятельности.

**Ключевые слова:** познавательная, учебная деятельность, коррекционно-педагогическое обеспечение, физическое развитие.

**А. Л. Кулик „Роботизированные устройства „Локомат” и „Джео” в реабилитации детей со спастическими формами детского церебрального паралича”**

В статье представлена проблема физической реабилитации детей со спастическими формами детского церебрального паралича, теоретическое подтверждение необходимости и сути физической реабилитации при заболевании нервной системы, в частности при спастических формах ДЦП.

Новизной проекта есть применение у комплексной реабилитации современных методов, а именно роботизированных устройств локомоторного действия „Locomat” та „G-EO” у детей со спастической диплегией при ДЦП, для достижения максимально возможных результатов. Исследование доказывает целесообразность и высокую результативность роботизированных устройств в комплексной реабилитации детей. Достижение ими сверхвысоких результатов в реабилитации, навыков и усовершенствования ходьбы, устранение спастики мышц, контрактур суставов, деформации стоп.

**Ключевые слова:** детский церебральный паралич, спастика, роботизированные устройства.

**М. Лихицкая „Особенности внедрения инклюзивного образования в начальной школе”**

В статье рассмотрены особенности внедрения инклюзии в образовательное пространство украинской начальной школы. Определены главные проблемы недостаточного кадрового обеспечения и недостаточно эффективной современной подготовки будущих учителей к работе в условиях инклюзивного образования. Определена ключевая роль учителя начальных классов в создании инклюзивного образовательного пространства, поставлены задачи перехода к инклюзивному образованию и предложены пути их решения.

**Ключевые слова:** компетентность, инклюзия, инклюзивное образование, интеграция, дети с особыми образовательными потребностями.

**И. А. Омеляненко „Дидактическое обеспечение физического воспитания школьников в гетерогенных группах в условиях инклюзивного образования”**

В статье анализируются позиции ученых по проблеме включения школьников с инвалидностью в процесс физического воспитания детей общеобразовательных учебных заведений. Предлагается перечень методических приемов организации равноправной игровой деятельности школьников в гетерогенных группах в условиях инклюзивного образования.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, дети с инвалидностью, физическое воспитание, гетерогенные группы, методические приемы.

**Н. О. Островская, В. В. Боднарчук „Профилактика комплекса гандикапа у студентов с инвалидностью в условиях учреждения высшего образования”**

В статье авторами проанализированы особенности проявления комплекса гандикапа у студентов с инвалидностью. Определен термин „комплекс гандикапа”, охарактеризованы проявления комплекса гандикапа у студентов с инвалидностью, а также дана характеристика социально-педагогической

технологии профилактики комплекса гандикапа у студентов с инвалидностью в условиях учреждения высшего образования.

**Ключевые слова:** гандикап, гандикапизм, комплекс гандикапа, студент с инвалидностью, учреждение высшего образования, инклюзивное образовательное пространство.

В. А. Тымкова „**Инклюзивная образовательная среда в высшей школе Украины**”

В статье изложена проблема формирования инклюзивной образовательной среды высшего образования Украины, что влияет на обеспечение непрерывности обучения, создание возможностей для самореализации людей с особыми образовательными потребностями. Выделены пути эффективного решения затронутой проблемы, поскольку неуклонно растет научный интерес к созданию инклюзивной научной среды в высших учебных заведениях.

**Ключевые слова:** инклюзивная образовательная среда, лица с особыми потребностями, высшее образование, равный доступ, образовательная политика.

Е. Ю. Шаповал, А. А. Шаповал „**Научное обоснование эффективных путей коррекции имеющихся двигательного-координационных нарушений у слабослышащих школьников средствами мини-футбола**”

В статье проанализирована научно-методическая и специальная литература по исследуемому вопросу. Осуществлялось наблюдение за учебно-тренировочным процессом по мини-футболу детей младшего школьного возраста с изъянами слуха. Установлено, что для технической подготовки детей применяется принцип разучивания и совершенствования упражнений от простого к сложному с многократным повторением. Показана необходимость привлечения дополнительной визуальной наглядности для оптимизации технической подготовки по мини-футболу детей с изъянами слуха. Представлен обзор диагностических подходов к исследованию уровня развития двигательного-координационных способностей детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха, а также опыт научных работников относительно диагностики развития двигательного-координационных способностей детей с нарушениями слуха и обобщены результаты исследований, что подтверждает выбор актуальной проблемы исследования.

**Ключевые слова:** дети младшего школьного возраста, мини-футбол, слабослышащие, двигательные способности

## **АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ, СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ**

Ю. Л. Брындиков „**Арт-терапия в реабилитации военнослужащих – участников боевых действий**”

В статье автором проанализирован функциональный потенциал арт-терапии в процессе реабилитации военнослужащих участников боевых действий. Охарактеризованы варианты групповой арт-терапии по степени группового взаимодействия и структурированности – индивидуальное арт-терапевтическое консультирование, групповая и семейная арт-терапии. Обоснованы условия проведения арт-терапевтических занятий. Представлена структура группового арт-терапевтического занятия для комбатантов.

**Ключевые слова:** арт-терапия, реабилитация, военнослужащие участники боевых действий, формы арт-терапии.

В. Вандоляк „**Результаты эмпирического исследования индивидуально-типологических особенностей подростков**”

В статье представлены результаты эмпирического исследования индивидуально-типологических особенностей подростков.

**Ключевые слова:** подростковый возраст, индивидуально-типологические особенности личности в подростковом возрасте, акцентуации характера, умственные способности, волевая саморегуляция.

Е. Н. Василенко „**Особенности психолого-педагогического сопровождения подростков, переселенных из зоны боевых действий**”

В статье автором проанализированы исследования ученых, касающиеся вопросов оказания социально-психологической и педагогической помощи семьям и детям, переселенным из зоны военного конфликта; исследовано понятие „подростковый кризис”; рассмотрены возрастные и социально-психологические особенности подростков; охарактеризовано эмоциональное состояние подростков, переселенных из зоны боевых действий, а также разработаны и обоснованы направления осуществления психолого-педагогического сопровождения подростков, переселенных из зоны боевых действий.

**Ключевые слова:** подростки, подростковый кризис, зона боевых действий, психолого-педагогическое сопровождение.

**В. Б. Грыцив „Психолого-педагогические особенности формирования профессионально-этической компетентности будущих специалистов банковского дела”**

В статье рассмотрены проблемы формирования профессиональной компетентности будущих специалистов банковского дела в процессе профессиональной психолого-педагогической подготовки, представлен краткий анализ педагогической теории и практики с целью уточнения понятия „профессионально-этическая компетентность будущих специалистов банковского дела”.

**Ключевые слова:** профессионально-этическая компетентность, будущий специалист банковского дела, профессиональная подготовка.

**Е. М. Ерошенко, Т. В. Семыгина „Исследование в действии в социальной работе: роли исследователя”**

В статье раскрыты возможности применения в социальной работе стратегии исследования в действии. Представлены два вида исследования в действии – ценностного и исследования в действии с участием в общине, ведь именно эти виды были использованы авторами в исследовании формирования сети общественных советников. Рассмотрены роли исследователя в данной стратегии, ролевые конфликты и пути их решения.

**Ключевые слова:** исследование в действии, роли исследователя, социальная работа, общественные советники, ролевые конфликты.

**А. Р. Заблоцкий „Современный взгляд на усыновления детей-сирот как на альтернативную форму государственной опеки”**

В статье обосновано значение усыновления как одной из важных форм устройства детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки. Доказано, что на современном этапе развития общества этой форме государственной опеки уделяется много внимания со стороны государства, негосударственных и религиозных организаций, это подтверждает ее общественную значимость.

**Ключевые слова:** дети-сироты, усыновление, семья, альтернативные формы государственной опеки.

**Е. А. Кораблева „Профилактика моббинга в школьной среде в контексте деятельности UNICEF в Украине”**

В статье осуществлен анализ деятельности UNICEF по профилактике моббинга в школьной среде в Украине. Комплексная деятельность UNICEF направлена на профилактику моббинга в Украине, которая включает в себя: диагностику распространенности явления, причин и последствий моббинга; использование информационных кампаний, ориентированных на актуализацию в социуме этой проблемы; распространение видеонструкций для родителей по определению признаков моббинга и алгоритма оказания помощи ребенку, который стал его жертвой; издательство методической литературы по предупреждению насилия в общеобразовательных учреждениях; разработку информационных сайтов для родителей и детей по профилактике моббинга и его преодоления; внедрение опытно-просветительских проектов по профилактике моббинга.

**Ключевые слова:** профилактика моббинга, UNICEF, опытно-просветительский проект.

**Н. В. Лоевская „Психологические особенности военнослужащих – участников АТО с посттравматическим стрессовым расстройством (результаты эмпирического исследования)”**

В статье представлены результаты эмпирического исследования психологических особенностей военнослужащих – участников АТО с посттравматическим стрессовым расстройством.

**Ключевые слова:** посттравматическое стрессовое расстройство, стресс, депрессия, тревога, здоровье.

**А. В. Пасечник „Результаты эмпирического исследования влияния родительских отношений на становление личности младшего школьника”**

В статье показаны особенности типов межличностных отношений между супругами, представлены результаты эмпирического исследования влияния родительских отношений на становление личности младшего школьника.

**Ключевые слова:** эмпирическое исследование, исследование младших школьников, влияние родительских отношений, влияние на становление личности.

**В. М. Пономарёва „Осуществление социально-педагогической поддержки детей трудовых мигрантов во взаимодействии социальных служб и общеобразовательных учебных заведений”**

В статье автором представлена разработка системы взаимодействия социальных служб и общеобразовательных учебных заведений в осуществлении социально-педагогической поддержки

детей трудовых мигрантов, приведена характеристика каждого из элементов данной системы (цель, объекты, субъекты, содержание, формы и методы), а также описан процесс внедрения разработанной системы в практическую деятельность.

**Ключевые слова:** трудовая миграция, дети трудовых мигрантов, социально-педагогическая поддержка, система, взаимодействие.

**В. И. Степаненко „Потенциальные факторы риска становления одаренных учеников”**

В статье осуществлен анализ потенциальных факторов риска становления одаренных учеников в пределах трех сфер: личностной, познавательной, социальной. Определено, что ведущим источником развития ребенка являются собственные требования к себе, ближайшее окружение, в частности семья, сверстники и общеобразовательное учреждение. Возникновение проблем одаренных учеников в этих сферах приводит к риску дезадаптации и возникновения разных форм поведенческих девиаций.

**Ключевые слова:** одаренный ученик, фактор риска, семья, сверстники, общеобразовательное учреждение, дезадаптация, девиантное поведение.

# ANNOTATION

## **ACTUAL PROBLEMS OF TEACHING AND UPBRINGING CHILDREN AND YOUTH**

A. Atamaniuk, E. Gedelevych „**Methodical aspects of teaching disciplines of Computer Science**”

The necessity of improvement of methods of teaching disciplines of Computer Science is explained by the authors in this article, computer sciences as an educational subject is represented, reasons of studying this discipline, aims of teaching, its main aim, tasks of educational course “Computer Science”, the place of Computer Science in the system of educational subjects, stages of development of the subject “Computer Science” are shown.

As in modern society the process of informatization caused the necessity of development of the new model of educational system based on the using modern informational and communicative technologies.

The change of educational paradigm, connected with moving from mono-cultural tradition to dialogical culture caused serious transformations in teaching technologies. This process can be described by the appearance of various innovational technologies, the development of which was built on the basis of new principles of interaction between the subjects of educational process. Integration of modern educational and informational technologies becomes an important condition for the improvement of the process of training.

That's why it is important to pay attention to the studying the discipline “Computer Science”.

The place of the educational course of Computer Science among school disciplines can be compared with the place of Philosophy in the general system of sciences. Not simple methodical task appears with it, and this task concerns qualified formation of such notion as “modeling”, as one of the most active and the most general methods of learning. Further development of these notions takes place during studying these subjects.

New notions and methods which are studied in the course of Computer Science, greatly increase traditional limits of school mathematic instruments, form new practical knowledge, skills and abilities, which lead schoolchildren to understanding of fundamental methods of modern science and their implementation on practice.

Notional apparatus of Computer Science includes universal notions which are used rather widely in other sciences and in everyday practice of people (object, subject, model, information, message, algorithm, system, scheme, coding, transferring information etc) and narrow specialized, without which the successful work on the computer is impossible (operational system, file, driver, installation of a program, stopping etc).

Sums, which are done in the frames of a course of Computer Science, often belong to other subjective branches of knowledge, such as Mathematics, Physics, Chemistry, Biology, History etc.

The peculiarities of the course of Computer Science, which separate it from other school subjects are: dynamicity of the content of the course of school Computer Science, the absence of generally accepted understanding of Computer Science as a science and educational subject among schoolchildren; partial understanding of the aims of studying; Variability of orientations in actual textbooks; tendency to the integration of school education, tendency to elimination of age of studying Computer Science etc.

So, this discipline is of great importance for the formation of highly qualified specialist in any sphere of modern informational society. This discipline belongs to those ones, which are constantly changed and improved, as informational society is changed and developed, that's why requires research and improvement of methods of studying it.

**Keywords:** Computer Science, informational and communicative technologies, informatization of society, interactive methods of teaching, innovational technologies, highly qualified specialists, highly professional specialist.

V. Bastrichev „**Modulno-rating system: problems concerning the evaluation of the quality of knowledge**”

The article deals with the basic principles of module-rating system of educational process organization. Module-rating system of educational process organization -model, which is based on a combination of modular technology training and with the rating system evaluation knowledge. In the module-rating system should highlight two fundamental concepts of „module” and „rating”.

Modular technology means that the discipline is carried out by individual modules. In accordance with the material of the module is divided into meaningful units, smaller structural parts, which, on the one hand, linked, and on the other, perform independent. Consider in detail the procedure for the division of training material discipline on content modules and methodology for evaluation of the level of knowledge, who received the students.

The organization of the educational process, rejtingova the system involves determining the level of mastering the students the meaning of teaching material contents of the module, the module and complete a course of discipline and training in the specialty that is formation of skills across the profession. In addition, the rating the system determines the comparison options of the student in a group on the course, and among the

graduates of the assimilation of knowledge and skills by profession. So, can determine the first student by profession and ranking.

Analyzed the advantages of module-rating system of educational process organization for both students and teachers, and more.

**Keywords:** module, rating, module-rating system training module, The European credit transfer system (ECTS), the scale of assessment.

#### O. Brovarska „**The role of tutoring in the organization of the educational process of higher educational institutions under conditions of modern information society: advantages and problems**”

At present the modern level of higher education development and the widespread use of Internet technologies requires the expansion of role functions of a teacher, therefore, there is a new educational and pedagogical position – lecturer-tutor. Teaching can be seen as a new professional practice in education. The current issue is the clarification of the role of tutoring in the organization of the educational process at universities, where the form of distance learning is widely practiced.

The article emphasizes that the tutor is the central figure in the organization of the distance learning process, which has both traditional functions of the teacher, and new ones, associated with fundamentally new conditions for the organization of the educational process at universities. The implementation of the professional tasks of the tutor presupposes, first of all, the realization of such functions: a counselor, who appears to inform, give students methodical advice and information support in the learning process; a manager, who manages and motivates students, consulting and communicating with them; a facilitator, who establishes and maintains information communications and interaction between students and other participants in the educational process.

It has been pointed out that the meaning of tutorial work (as a task of the modern pedagogical generation) is to build a new educational space, where the choice of testing one's capabilities by a person is the main content. There are a number of problems that accompany the development of tutoring. In the case of distance learning, the work of a lecturer-tutor is not normalized, which in turn leads to unreasonably increasing load on the lecturer, in addition, there is a certain number of problems related to teaching and controlling the acquisition of a distance course.

It is noted that reforming and informatization of the modern education system raises the increased requirements for the role and qualification of the lecturer-tutor who works creatively in the field of distance learning. Despite the problems, which accompany this complicated but necessary process, the tutorial effect implies the fact that students actively focus on self-education – the boundaries of information and scientific interest and knowledge are expanding. It has been emphasized that tutor's pedagogy is the pedagogy of professional development and the expansion of the boundaries of information-cultural and scientific experience (both teacher and student), which must meet all the requirements of personality-oriented learning and humanistic tendencies in education, as well as be focused on the globalization of modern information of society. This greatly enhances the role of the tutor in modern education and sets specific requirements for the range of their professional competencies, which are adjusted in line with the active development of modern information-communication technologies and the rapid socio-economic progress of modern society.

**Keywords:** tutor, higher education, pedagogical position, distance education, information and cultural space, tutorial pedagogy, tutor effect.

#### V. Chorniy „**Professionally-oriented approach to teaching of foreign languages to students of non-linguistic specialties**”

The article is concerned with professionally-oriented approach to teaching a foreign language. The author analyses various view-points existing among scientists in Pedagogics. The paper also underlines the theory that communication in a foreign language becomes the important element in professional activity of future specialists. Currently, the task is not only to master the skills of communication in a foreign language but also to get special knowledge in the specialty.

Some scholars consider the foreign language to be an effective means of professional and social spheres communication in non-English higher educational institutions. To implement this approach, the following conditions should be observed: clear formulating of foreign language activities goals; social and professional orienting of this activity; students' satisfaction in solving private tasks; forming the ability to creatively approach the solution of students' private tasks; favorable psychological climate in the educational team.

Professionally-oriented approach is based on the needs of students in the study of a foreign language, dictated by the characteristic features of the profession or specialty, which, in turn, its study requires.

It is necessary to combine the problem of professionally oriented languages teaching with a competent approach under the conditions of modernization of Ukrainian education. Thus, the mastery of future economists by the basics of communicative competence is the ultimate goal of professionally-oriented language teaching.

The purpose of communicative competence is to be able to formulate a monologue on economic topics; to create a language background on topic offered; to communicate with colleagues and clients



professionally, following the rules of language etiquette; take part in a conversation; reasoned to express their own position and to adequately perceive the language of the interlocutor; to formulate questions and to reasonably answer them; have a linguistic situation in the professional field of communication. The most important components of communicative competence are cognitive-linguistic and operational-linguistic competences. The purpose of cognitive-linguistic competence is to understand the characteristic features of the scientific style of economic sphere printed sources; the basics of text reading technique that refers to specialization; basics of annotation writing and referencing special (economic) text; basic principles of individual work with specialized printed sources; main types of vocabulary references and rules for working with them; the most common language forms required to participate in professional communication. The function of operational-speech competence is realized in the ability to read specialized texts of varying complexity based on active and passive lexics; fix the information received from the economic text in the form of annotation, abstract; to distinguish the studied languages and their functions in the scientific text.

**Keywords:** success, big variety, professional activity, professionally-oriented communication.

L. Kyrnjak „**Extra-training technologies of forming of ecological culture of personality**”

The article is devoted to the ecological culture formation of the youth as one of the means of crisis ecological phenomena elimination of the present day. The author focuses on the state of ecological education and proposes the ways of nature protection education.

The state of health of modern person depends not only from outer conditions, but from the person's own attitude to it too. Processes which take place in modern society keened the problems of saving and development of human health and formation of healthy lifestyle. Health is a socio-economic category. From one side all human life in its wide diapason of social life is determined by the level of health, but from the other side it is described as the most important condition of reproducing and the quality of work force and human potential as the whole.

Setting of a problem. The important criterion of socio-economic development of society is qualitative level and prolonging of life of its citizen which is caused by the health state, moving preparation and physical education. Unfortunately, recent years in Ukraine are characterized by keeping negative tendencies in elimination of main indicators of life activity of population, especially children and youth. Modern state of health of population of our country states that there is a real threat of extinction of nation. Almost 90% of children, pupils and students have deviations in health, more than 50% – unsatisfactory physical preparation.

Healthy way of life as condition and pre-condition of social activity of a person firstly means aimed formation of consciousness and behavior according to certain health demands. Concrete everyday realization of healthy way of life is an integral part of general culture of a person, wealth of his spiritual world, life aims and value orientations. That's why one of the central directions in formation of HWL is the upbringing of conscious and active attitude to health. First of all we mean the formation of outlook position, interconnection which is characterized by mutual connection between the meanings of prophylactic culture, gained by a person with other outlook values (happiness, love, self-realization and others) and they determine the influence of the style of life on the health and achievement of personal aims. The development of personal activity, ability to self-determination, realization of priority of health in a row of other life values is of peculiar importance in the young age, when a person constantly and forcedly is in the situation of choice, adaptation to the economic and social conditions. It is stated by the researchers that the health of a person depends from his way of life, from his behaviour for more than 50%. In connection with it we must admit that the absence of peculiar attitude to health and motivation to its keeping influence the farther state of their health.

**Keywords:** ecological culture, system transformation, ecologically-keeping technologies, student environment.

G. Shaposhnik „**Formation of communicative activity and creative students ' thinking with the use of the educational innovative technologies during the lessons of german language**”

New information technologies of studies are basis of methodology and technology of studies. The use of the computer educational programs, electronic manuals and textbooks provides interactive programmatic mythological accompaniment of educational process and they are one of forms of realization of the aim and maintenance of modern paradigm of the education.

The creative approach in learning of the German language follows from its general strategy. This strategy is a communicative approach. Language is considered as a means of communication and is studied through the personal activities of students.

Interactive method is the method in which the learner participates in the process, performs something, speaks, manages, writes, draws, etc. This means, the learner does not act as a listener, but actively participates in learning process, creating it on his own.

It is possible to consider that knowledge and skills can be regarded as a means of the teacher activity, a means of creative process. The main task is to teach students to believe in themselves, their actions, the ability to spend their energy efficiently. In such circumstances, the cooperation of teacher and student becomes a creative tandem in which they act together.

In this approach, communicative function as the main function of the language is formed more fully, both in linguistic and conceptual-thematic direction. Communicative function plays a major role in the process of expressing thoughts and getting knowledge which is presented in a creative form.

**Keywords:** communicative activity, creative thinking, innovative technologie; self-affirmation, communication.

## **MODERN PROBLEMS OF TRAINING SPECIALISTS AND FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE**

### **I. Kvasnitsa „Selfemployment as a professional improvement of a trainer-teacher”**

On this day, in the context of global changes in the system of vocational education and dynamic intellectual, cultural and spiritual development of a democratic Ukrainian society, which builds a system of continuous education, the transition from a knowledge paradigm to a competence model of education is carried out, which is oriented, first of all, to the formation of a need and the ability to self-education throughout life.

The main objective of the modernization of vocational education is to prepare a skilled worker of the appropriate level and profile, competitive in the labor market, competent, responsible, socially and professionally mobile and ready for constant professional growth.

In the article the review of scientific and special sources of one of the significant problems of modern educational practice is presented – perfection of professionalism of the trainer-teacher on the basis of continuous selfeducation. The statistical data in scientific literary sources for the last years are analyzed. Particular attention is paid to topical issues of self-education, its role in the system of professional selfimprovement of the trainer-teacher.

Taking into account the actual and potential significance of the implementation of the personnel directions of the state policy in the field of physical education, as well as the significant interconnection between the competitiveness of specialists and the competitiveness of sports and sports organizations, it can be argued that the improvement of the system of training specialists in physical education and sports from the task of development of the sphere of physical culture goes into The range of tasks of the pedagogical direction - providing it with high-quality labor resources.

The obtained results allow to assert that in the modern educational process the trainer-teacher should be able to use his personal and professional potential, to build an individual system of holistic pedagogical activity. An indicator of the effectiveness of its pedagogical self-education is, first and foremost, the quality of the organized educational process and the professional-qualification growth of the trainer-teacher.

Prospects for further research. Further research on the problem of self-education of trainers-teachers in Ukraine is desirable to devote to the development of the system of self-education activities in this category of specialists.

**Keywords:** professional activity, professional development, selfeducation.

### **V. Krupa „The peculiarities of physical therapy and ergotherapy in psycho-pedagogical science and practice of training future specialists in physical therapy and ergotherapy”**

The article considers components of physical therapy, occupational therapy, and analysis to improve training of experts in physical therapy, the technology of formation of professional competence. The technology and the basic principles of designing of educational process, directed on improvement of professional competence of future specialists in physical therapy, occupational therapy, and discusses the value of physical culture, which are considered as one of perspective directions of modernization of physical education in higher education institutions.

Important part of preparing students to future professional activity is the formation of her social activity in harmony with the physical development based on the priority of health and recognition of the values of physical culture. Introducing young people to the values of physical culture is considered as one of perspective directions of modernization of physical education in higher education institutions.

The complexity of the solution long-term objectives, especially the socio-economic life led to changes in the specificity and the content of the labour activity of the person. Work activity is becoming more associated with high intensity of information processes, and this requires high-level intellectual effort. In this regard, there are problems of intellectual, emotional and physical readiness of the individual to the tasks that are constantly changing. At the same time actualizarea also the problem of rationality of motor actions, i.e. the person may have a high level of development of motor abilities (strength, endurance, speed, agility) and does not have sufficient intelligence to reasonably and rationally to dispose of them without unnecessary energy consumption. On the other hand, a high level of intellectual ability the low level of physical fitness also does not guarantee success in the modern workplace activities

The components of pedagogical technology of formation of professional competency of future specialists of physical rehabilitation are described in this article. The components of model of pedagogical

technology and main principles of projecting of studying material, directed on the formation of professional competency are reviewed.

**Keywords:** professional competency, specialist of physical rehabilitation, pedagogical technology, model, didactical principles, forecasting in system.

O. Lisovets „**Conditions for creating a favorable educational environment for the formation of social and legal competence of future social workers**”

The effectiveness of the process of forming the social and legal competence of future social workers by the organization of a special educational environment within the framework of the university curriculum for the training of future social workers is ensured. In article the conditions for creating a favorable educational environment for the formation of social and legal competence of future social workers are covered. The theoretical analysis of the educational environment of a higher educational institution as a pedagogical phenomenon and its specificity in the conditions of formation of social and legal competence of future social workers is presented. The main components of this environment (organizational and pedagogical support; spatial-substantive organization; social interaction) are characterized.

Organizational and pedagogical support includes conceptual approaches and pedagogical conditions to model the social-legal competence of future social workers.

The spatial-substantive organization includes the material and technical infrastructure, the fund of teaching and methodological support, etc.

Social interaction determines the nature of the relationship between the participants in the educational process in the system that we model.

Educational environment of the system of formation of social and legal competence of future social workers is a means of multifactorial determination of the formation of the student's personality, the main factor of his productive activity and active manifestations of social and legal competence of the future specialist.

**Keywords:** educational environment, social and legal competence, material and technical infrastructure, interaction of participants in the educational process.

T. Lohvynenko „**Modern technologies of training specialists of the social sphere: foreign experience**”

In the article the experience of Scandinavian countries (Denmark, Norway, Sweden) in preparing of future social workers and social pedagogues for the professional activities is under analyses. The peculiarities of the organization of the educational process, the selection of content, forms and methods of teaching are exposed.

The subject of the study is a set of questions devoted to how to teach and learn, in what forms and methods to gain competence at a certain level of qualification, have an important ability to generate different types of competences, solve unusual professional situations effectively.

It is emphasized that the modern technology of educational activity confirmed the tendency to take into account qualitative indicators of educational activity of students. The role of methodological knowledge, autonomy, analyticity and critical thinking of future specialists has been intensified. The importance of the ability to find information of the theoretical and practical nature, to analyze it, to choose effective means of solving various practical problems is growing. Individualization of training is strengthened, group and individual work, creative activity of students are intensified.

An interesting experience of the development of Denmark international cooperation at Odense School of Social Work, an intercultural program of bachelor education at the Copenhagen College of Social Work are analyzed. It is noted as an innovative and productive practice of organization of teaching and research activity of masters, which takes place during the implementation of the European Master's program „Social work with families and children”, have been carried out by the university consortium of 4 countries (including Norway and Sweden) and a university consortium of 6 countries including Denmark.

It has been noted that the process of innovation in the technology of educational process were more actualized in connection with the European Union's implementation of the “Europe 2020” strategy and the introduction of new generation educational programs under the titles: Erasmus + and Horizon 2020, which began in operation from January 2014. The main goal is to focus on modernizing education, improving the quality of professional training and working with the youth.

It is concluded that the modern technologies of training specialists in the social sphere of the researched Scandinavian countries meet the needs of the time, scientific concepts, the combination of traditional social sphere forms and methods of teaching with innovations that facilitate the preparation of creative, competent specialists in accordance with the requirements of the information society and social work in the conditions of „welfare states”.

**Keywords:** social work, competence, social sphere, competent specialist, form, method, education, technology.

**O. Martynchuk „Conception of training future specialists in the field of special education to professional activities in the inclusive educational environment”**

The article deals with the concept of training future specialists in the field of special education for professional activities in the inclusive educational space, the development and implementation of which are stipulated by social orders of a society for a teacher capable of providing quality support for children with special educational needs, their parents and teachers in inclusive educational institutions.

The content of the concept is disclosed in accordance with the following components: meaningful fragments of objective reality in their historical development; agreed terms that became key in developing the concept; revealed the most significant contradiction, the solution of which is aimed at the concept; the general idea of the concept; general terms of the concept; methodological principles of the concept; ways of solving set tasks within the framework of the concept implementation.

The concept of training a special teacher for inclusive education of children with special educational needs, presented in the article, was created in order to respond to the challenges that today faced by Ukrainian higher education institutions that are training specialists in the specialty 016 Special Education. In particular, attention has been paid to the fact that the implementation of inclusive education makes it possible to find new ideas and approaches to the professional training of higher education graduates from the above-mentioned specialty in the context of the transition from medical to socio-inclusive model in education; as well as the fact that the modern system of higher education carries out the training of specialists in special education for nosologies and such a system was fully justified in the provision of educational services for children with psychophysical disorders in the conditions of special educational institutions in which children of a certain nosology were studying.

The article outlines that the realities of today require a specialist in special education who is capable of providing psychological and pedagogical support to various categories of children most often found in the general educational space: children with learning difficulties, speech impairments, minor sensory impairments, disorders of the autistic spectrum. Therefore, it is noted that the general idea of the concept of special education specialists training for inclusive education of children with special educational needs is to develop methodological and technological approaches to the preparation of a special teacher of an inclusive institution of education – a new professional qualification in national educational system.

**Keywords:** special teacher, inclusive education, inclusive educational environment, children with special educational needs, readiness of special educator for inclusive education

**S. Titarenko's „Formation of readiness for the professional activity in the conditions of inclusive education in specialists of „preschool education» students”**

The article analyzes researches on the problem of forming the readiness of future educators for their professional activities in the context of inclusive education.

The urgency in the study of the problem of forming the readiness of future educators for professional activities in the context of inclusive education is conditioned by social society's orders for the teachers' training, in particular, the teachers of pre-school establishments who will have the necessary knowledges, skills, professional and personal qualities which are important for such work.

It is stated that in the conditions of inclusive education, first and foremost, the teacher himself must have knowledge about the peculiarities of a child's development with psychophysical disorders, which will reveal a desire to study in a general educational institution. The knowledge of the teacher, his willingness to help a child with limited learning opportunities and his desire to identify her abilities helps to make the process of inclusive education more successful and effective.

A number of tasks are set out, aimed at future educators preparing for professional activity in the context of inclusive education. The peculiarities of forming the readiness of future educators for professional activity in the conditions of inclusive education in the Hlukhiv National Pedagogical University named after Alexander Dovzhenko are revealed.

It is noted that the acquired knowledge and skills provide opportunities for future teachers to monitor the psychophysical and social children's development, to take into account the individual characteristics of each child in the development of an individual development program, education and upbringing in order to correct the processes of development and socialization of the child, which as a result of various factors these processes are damaged; to effectively co-operate with families educating children with special educational needs.

The analysis of the problem in the preparation of future teachers for work with children with special needs in the general educational space showed the need for future scientific researches with the aim of studying and clarifying the peculiarities of the teachers' training for the effective support of these children in educational institutions, the formation of professional teachers' competence in the field of the development, education and upbringing of children with peculiarities in the psychophysical development. The effectiveness of children's joint education and upbringing with disorders in psychophysical development and healthy peers depends on the special training of future educators. The formation of teachers with adequate attitude to persons with violations of psychophysical development and their families becomes of great importance;

relevant professional qualities of personality (such as: love for children regardless of their health, tolerance, humanism, empathy, etc.).

**Keywords:** inclusive education, children with special needs, future pre-school educators, professional activity.

O. Yurchuk „**The modelling of the process of the future pre-school teachers' training for the implementation of the motion mode in the preschool educational establishment**”

The model of the future pre-school teachers' training for the implementation of the motion mode in the preschool educational establishment is presented in the article. There is a logical scheme in the proposed model which contains such methodological principles of pedagogical modelling, as subordination to the purpose; hierarchical interdependence, consistency of components; reality of execution; concreteness; predictability; feedback on the state of the achieved result; informational sufficiency. The application of modelling allows to reveal essential signs and qualities of the investigated phenomenon, to isolate and arrange the components of the process of its formation into a structured, interdependent, interconnected unity.

The basis of the model is described and presented through the aim and factors of the formation of the training of future preschool teachers, principles of this process, pedagogical conditions, system of forms, methods of training, innovative technologies, criteria and levels of formation of a future specialist in preschool education, his competitiveness. The model is designed and presented graphically.

The functions of professional training for work with children of preschool age for the efficient functioning of the model are defined: axiological, epistemological, prognostic, instrumental, reflexive, creative. The model reflects the peculiarities of the pedagogical process' structure aimed at the professional growth of future preschool teachers and involves three stages of students' training: vocational-orientation, educational-practical, activity-creative which are united by coordination contacts and contain priority methods of activity and forms of organization.

**Keywords:** the model of training, motion mode, future preschool teachers.

## **ACTUAL PROBLEMS OF EDUCATION AND UPBRINGING OF IN THE INCLUSIVE EDUCATIONAL SPACE**

N. Ashitok „**Humanization of education in the Post-modern era**”

The article analyzes problems of the modern education associated with the transition from modern to postmodern methodology. This article deals with the analysis of postmodern features in concepts of philosophy and pedagogy. The article analyzes the state of education in social postmodernity through the prism of post-modern philosophy. The article developments ideas of lead representatives of postmodernism in study of education are analyzed.

This article aims to analyze the arguments given by F. Nietzsche, M. Heidegger M. Foucault, J. Derrida, G. Deleuze; J.-F. Lyotard, J. Bodrijar in the context of the discussion of the meaning of the concept of humanism and the conditions of its solvency. The prerequisite for abandoning the term is the criticism of humanism undertaken in phenomenology.

The article deals with the philosophical foundation of the Enlightenment and postmodernism. Underlying this approach is the idea of continuity in the development of philosophical ideas, particularly ideas of the Enlightenment, formed the real basis for further social development. In an era of enlightenment the main, with the main goal was to make the community as much as possible a progressive, modern, and the period of post-modernism the desire to create conditions for self-realization, for the full expression of his personality.

In the article is researched attributes of humanism and the characteristic of features of its historical development. In this article it is shown that philosophical ideas depend on the general world outlook context of an era, setting the certain humanistic project realized through education and training.

It is noted that the formation of industrial society completely changes a world outlook and social context of education: education begins to be considered not as a formation of the harmonious personality, but as a way of the adaptation of the person to social environment and professional activity.

The goal of modern education is the education of a person as a free, tolerant, independent, critically thinking and spiritually-moral personality.

**Keywords:** education, paradigm, humanism, postmodernism. Methodology.

O. Boryak „**Features of educational innovations in the process of pre-school preparation of student youth in the inclusive educational environment**”

The theoretical and methodological diagnostics foundations, formation and correction of mentally retarded children speech activity of primary school age were investigated and experimentally proved for the first time. The scientific fundamentals speech foundations disorders caused to mental retardation (MR) are presented: causality, the cognitive specificity component of speech activity during mental retardation, mechanisms of speech disorders in mentally retarded children (MRC).

The functional system of language and speech, its structural components in the disorders development, caused to mental retardation, were investigated. The theoretical substantiation of systemic speech underdevelopment, caused by MR, was shown and qualitative characteristics of its severity were identified.

Characterization of the speech activity of the MRC of the primary school age was generalized as a result of a multifaceted analysis of pedagogical, psychological literary sources.

The diagnosis of speech activity MRC is presented in the study. The organizational and pedagogical conditions for the formation and correction of speech activity were allocated in special educational institutions for children with MRC. The structure and organization of the diagnostic stage of the study was proved:

Experimental method of investigating speech activity MRC of primary school age (the psycholinguistic aspect).

Experimental technique for diagnosing speech activity of mentally retarded children of primary school age (logopedic aspect).

The criteria of substantiation for the development of speech activity and differential diagnosis of speech disorders of mentally retarded children of primary school age were proved.

The obtained results of the state of the phonological subsystem formation at the impressive level showed different characteristics in each of the examined groups of mentally retarded children in accordance with the state of the formation of their sonic speech at the expressive level. It was found a clear relationship between the state of the sound-producing side of speech and the mastery of grammatical categories. Thus, lingual-pathological generalized symptoms of speech impairment in children with mental retardation have been revealed. Based on these lingo-pathological generalized symptoms, disorders speech perception at an impressive level in children with mental retardation reveals corresponding syndromes.

The experiment results showed significant differences from the normal state the basic indicators formation of the provision of the programming subsystem and the interpretation of speech acts (kinesthetic perception, kinesthetic praxis, auditory perception and auditory gnosis). The using of adapted neuropsychological techniques provided new data on spatial, kinesthetic, dynamic gnosis and praxis in mentally retarded children of primary school age.

It has been experimentally proved that children with mental retardation are very disorder not only by the operational-dynamic, but also by the communicative-verbal level of the regulatory subsystem.

As a result, the generalized symptoms of the semiotic subsystem (at expressive and impressive levels), identified at the final stage of research, subsystems of programming and regulation in children with mental retardation in most cases have the appropriate syndromes.

The research results confirmed our assumptions that, in spite of certain scientific developments in the context of the problem under study, its insufficient development both in the theoretical and in the practical direction remains topical. This confirms the need of research work on the problem and correction of speech activity formation of mentally retarded children of primary school age.

**Keywords:** integrated system diagnostics, development and correction of speech activity, the system underdevelopment of the speech of mentally retarded children of primary school age

#### O. Dobrivitska „Peculiarities of preparing future social workers for tolerant interaction in inclusive conditions”

On the basis of the realized analysis of the literature and the current state of scientific and practical development of the problem in the article three groups of peculiarities of the preparation of future social workers for tolerant interaction, which can be traced in the context of the inclusive environment, are theoretically grounded. First, it is the peculiarities defined by the process of educating tolerance in the future of a social worker as a necessary condition for interaction with people with special needs. Secondly, the peculiarities caused by the specifics of the training of future social workers in the context of an inclusive educational environment. Thirdly, it is a peculiarity based on the formation of a future specialist as a professional of his activity, the formation of professional competence in the future of a social worker for work in an inclusive environment.

Higher education institutions should not only direct young people to seek and learn, solve problems and continue the learning process, but also make a generation that learns in an open world to accept universal values and experiences. It is necessary to teach students openly to look at the world, to form the ability to perceive the new, tolerance to someone else's thought, the ability to adapt to rapidly changing conditions. In preparation, future social workers need to help learn to understand other people, learn about their problems, show tolerance, identify ways to help themselves and interact in everyday situations, without harming or suppressing the rights of others.

The training of future social workers in an inclusive environment involves the mutual influence of students with special needs on healthy students, which in turn promotes the disappearance of social barriers and segregation, teaches tolerant interaction and work together, creates a sense of responsibility for comrades in need of help, empathy, compassion. And in the future, starting with their immediate responsibilities at the workplace, a social worker will already have some experience in communicating and staying in an inclusive environment.

The specialty of social work, which consists of a system of values and the motivation of its activity, is of great importance for successful professionalization. It determines the professional suitability for practical social work.

The basis for the professional activity of a social worker is competence and professionalism. The training of future social workers in the inclusive environment creates special requirements for professional and personal training, which, besides the basic level of knowledge, must have an understanding and understanding of the essence of inclusive education, have knowledge of the psychological patterns and characteristics of the personal development of people with special needs. The style of behavior, the professional competence of a specialist in social work is due to a combination of his professional skills, comprehensive preparedness, erudition, deep special knowledge in his field.

**Keywords:** tolerant interaction, inclusive educational environment, people with special needs, vocational training of social workers.

**L. Kravchuk „Features of the activity of the motor analyzer in the development of the cognitive sphere and the peculiarities of the correctional-pedagogical process with cerebral palsy”**

The peculiarities of corrective and pedagogical supply of educational and bringing up processes of preparation of children with invalidness especially with problems with carriage are described in this article. The educational activity of students with CCP has corrective and renewing character and is directed on overcoming of difficulties in physical development and learning activity.

**Keywords:** educational and learning activity, corrective and pedagogical supply, physical development

**A. Kyluk „Robotic appliances „Lokomat” and „G-EO” in rehabilitation of children with spastic forms of Cerebral Palsy”**

The article represents the problem of physical rehabilitation of children with specific forms of cerebral palsy. Theoretical reasons for the necessity and essence of physical rehabilitation for diseases of nervous system, specifically for spastic forms of CCP.

CCP is a summarizing term for the group of diseases, that manifest first of all, through movement disorders, body position and balance disorders. All the patients with CCP have difficulties in the control over their movements and muscles coordination. Clinical manifestations can vary from minor symptoms to seriously expressed disorders. The seriousness of disease is connected with character, extant and localization of brain structure injuries.

The issue of rehabilitation of CCP patients accounts for a deep need to ease the lives of children, to help them achieve better results in rehabilitation and obtain maximum compensatory abilities in order to improve their future life, adaptation to environment and enhancement of self-service level. The innovation of the project is the application of modern methods in complex rehabilitation, specifically robotic appliances of locomotor action “Lokomat” and “G-EO” for CP children with spastic diplegia.

As one of the evaluation methods, this research program was developed, according to which the survey was conducted; Gross Motor Function Classification; Ashworth testing. The application of improved rehabilitation program allowed to form the motion stereotypes, which gave the opportunity to perform new motion actions. Good and steady results have been achieved in spasticity overcoming, lying and turning functions; also immense changes have been observed in the development of crawling and movements on the knees, significant improvements were observed in standing function. The results of conducted survey showed that robotic systems “G-EO” and “Lokomat” in early rehabilitation of CP children allow to expand the rehabilitation methods, accelerate the recovery process, master and improve the standing and walking skills; amplify postural and dynamic stability of patients in vertical position and biofeedback; form correct walking stereotype and step rhythms.

Crucial is the fact that training with “G-EO” and “Lokomat” appliances evoke powerful positive psycho-emotional outburst, motivation to self-reliant walking and also influences the recovery results and improvement of personal rehabilitation potential. The research proves the expediency and efficiency of robotic appliances in complex children’s rehabilitation, that helps them hem to achieve the best results in rehabilitation, walking skills development and improvement, disposal of muscle spastics, joint contracture and feet deformation.

**Keywords:** Children Cerebral Palsy; spastic; robotic appliance; motion stereotypes, biofeedback; rehabilitation potential.

**L. Likhitskaya „Peculiarities of introducing inclusive education in primary school”**

At the present stage of development of democratic and humane society in Ukraine the attention to the quality and accessibility of education for children with special educational needs is increased. Every child, regardless of health status, physical or intellectual disability, has a right to education, the quality of which does not differ from the quality of education healthy children. In fact, an elementary school begins to form a number of competencies, those are, a system of abilities, provides the person the opportunity to carry out vital functions in all its forms (knowledge, activities, communication, relationships). This system of values forms a life position that allows to define and conduct their lives consciously and creatively, to develop own personality, to achieve

a successful, fulfilling life. In addition, it concerns children with special educational problems. This should be provided by inclusive education and training.

The introduction of the inclusion leads to a revision and improvement of existing programs of future primary school teachers' training to work in conditions of inclusive education, which, in our opinion, is very important today. After all, the system of higher education requires the constant renewal of theoretical and methodological foundations.

The article describes the main regulatory and legal acts regulating the process of inclusion in the educational space of Ukraine. The theoretical analysis of key concepts in inclusive education is given. The article talks about major problems in terms of shortage of staff and not enough modern and effective preparation of future teachers to work in conditions of inclusive education. The role and importance of primary school teachers as a key link in the implementation of inclusive education is analyzed.

The article provides an overview of main problems of inclusive education implementation and defines the modern requirements to professional training of future teachers in this area.

The author considers that for increasing efficiency of future teachers' awareness it's not enough to pass only the course „Fundamentals of Inclusive Education”, although we should recognized their role in the implementation of inclusive education as the key one. There is the question of finding the additional forms of teachers' training organization to improve their competence in the field of expertise and inclusive approach.

**Keywords:** competence, inclusion, inclusive education, inclusive teaching, integration, children with special educational needs.

#### **I. Omelianenko „Didactic implementation of schoolchildren physical education in heterogenic groups with inclusive education conditions”**

Different positions of scientists concerning organization of physical education in inclusive classes are considered in this article. Certain number of specialists who refer to the problem of physical education in the context of inclusive education raise their doubts about the effective resolution of the problems of physical education of children with disabilities and their healthy peers on the common physical education lessons and believe that different pupil opportunities are an insurmountable obstacle to the their physical improvement. Most authors believe that the didactic filling of physical education of pupils with disabilities should be determined by the adapted educational program regarding to the inclusive conditions. Regarding to proposed recommendations, they offer to use recreational facilities, correction and pedagogical direction, implementation of which will take place in homogeneous groups. Such approaches will cancel benefits of inclusive education, since only the group activities of healthy children and their friends with limited educational abilities are the basis of social adaptation, self-confidence development, accelerated development of ineligible pupils. There are some of advantages for healthy children: it trains tolerance, empathy, willingness to help the neighbor. Physical education of students in inclusive education is better to organize in heterochromatic groups. Including pupils with disabilities to the physical education of healthy children contributes to the effective solution of the tasks of inclusive education by means of physical exercises. The lack of adapted physical education programs for inclusive education isn't a problem for the creative teacher during providing didactic physical education for schoolchildren in inclusive education. So, for the organization of equal group game activity, it is advisable to use the following methodical techniques: the introduction of special (additional) rules, the definition of special functions, the alternative setting of tasks, the division of the playing field into zones, confrontation, interaction, identification, handicap, inventory adaptation, posting.

**Keywords:** inclusive education, children with disabilities, physical education, heterogeneous groups, methodical receptions.

#### **N. Ostrovska, V. Bodnarchuk „Prophylaxis of complex of handicap in students with invalidity in conditions of institution of higher education”**

The processes of integration in European community keenly set a question of tolerant attitude to people with invalidity, which have difficulties in the process of socialization and it often accompanied by handicapism. Nowadays the society is divided into two main categories according to the criterion invalid-healthy, it is especially felt if to speak about students' youth as the system of higher educational institutions only begins to create inclusive educational environment and the majority of students and teachers are not ready to interact with students with invalidity as with equal.

The peculiarities of manifestation of complex of handicap in students with invalidity are analyzed by the authors in this article. It is determined, that complex of handicap is psychological complex, i.e., individual, inner perception of himself (herself) as a person with invalidity. It is researched, that this complex is expressed in inadequate self-esteem, high level of anxiety, non-acceptance himself (herself), in different fears and social maladaptation in students with invalidity.

Socio-pedagogical technology of prophylaxis of complex of handicap in students with invalidity is characterized in this article, and it is shown that it is a set of consistent and coordinated operations and procedures which are used to achieve the aims and to solve tasks connected with the prophylaxis of complex of handicap in students with invalidity, which are directed on the improving of their adaptive abilities, on the formation of positive attitude to themselves, on the eliminating of the level of anxiety, and also on the formation



of tolerant attitude to groupmates with invalidity in students' environment, in conditions of higher educational institution as a condition of prevention of emergence of handicap complex.

The conclusion is done in the article, that socio-pedagogical activity of institution of higher education connected with the prophylaxis of handicap complex in students with invalidity can be more effective and more productive, if the process of this activity is based on the socio-pedagogical technology, developed by the authors and if this technology is used in organizational and methodical context. Final result of technology, developed socio-pedagogical technology is the high level of institution of higher education; the presence of communicative skills, abilities and skills of group interaction, the high level of positive conscience, self-acceptance, adequate level of anxiety and adaptive abilities, presence of adequate self-esteem and attitude towards their own illness in students with invalidity.

**Keywords:** handicap, handicapism, complex of handicap, student with invalidity, institution of higher education, inclusive educational space.

E. Shapoval, A. Shapoval „**Scientific substantiation of effective ways of correction of existing motor-coordination disorders in hard-of-hearing schoolchildren by means of mini-football**”

The article presents the theoretical and methodological foundations of the correction of the motor sphere for children with hearing impairment using the mini-football, the problem of the optimal movement of children with hearing impairment in the conditions of the school's training and training, the conditions for social integration in the environment of hearing peers are determined.

A study of the investigated problem allows us to state that the lag in the dynamics of the formation of the motor sphere is largely determined by the deafness and insufficient development of speech, which results in limited information obtaining, which allows to regulate the motor activity and to manage it in the proper volume.

In the study, the methodology of mini-football was adapted to correct motor disorders, and the pedagogical conditions for its implementation were determined and justified.

The specificity of the adaptive methodology of this contingent of schoolchildren was determined by developing criteria of influence, which are based on the use of specially developed tools, methods and forms of application of technical techniques for mini-football. The pedagogical conditions of corrective physical culture and health activity in mini-footballs were the following: the use of special training methods aimed at ensuring consistency of movements, orientation in space, differentiation of effort, space, time, relaxation, quick response to changing conditions, balance, rhythm of movements; rational alternation of physical loads in the process of development of basic physical qualities by using the means of mini-football; the use of effective transmission of various verbal information by additional methods of proximity, the improvement of the verbal support of corrective physical culture and health-improving sessions by mini football, the enrichment of the vocabulary of hearing-impaired students with additional methods of co-operation with the aim of applying the acquired knowledge to future independent activity.

The choice of the game in mini-football was due to its positive influence on the development of vital qualities, especially the basic properties of attention (intensity, firmness, switching), and also by the fact that vision, musculo-articular sensitivity and tactile sensations are the main analyzers involved. The use of exercises from mini-football makes it possible to maximize the functions of these analyzers for more effective participation in the compensation of the qualities lost due to disruption of the hearing aid. The application of the adapted methodology allowed to intensify the process of mastering physical exercises, to shorten the periods of correction of the motor sphere. The analysis of the final results of the experiment confirmed the effectiveness of the adapted methodology, as evidenced by higher rates in all types of testing of children with hearing impairment during a second examination.

**Keywords:** children of junior school age, mini-football, hearing impaired, motor abilities

V. Tymkova „**Inclusive educational environment in higher school of Ukraine**”

The article presents the problem of formation of an inclusive educational environment in the system of higher education in Ukraine that affects the education continuity, opportunities creation for self-realization of people with special educational needs. The ways of effective solution of the raised problem are singled out, as the scientific interest in creating an inclusive educational environment in higher educational establishments is steadily increasing.

The inclusive educational environment in Ukraine's higher education system is a key factor in the intensive reform of the traditional higher education system. It enables to make the access to quality education for people with special educational needs easier. Inclusive education is not an alternative to special education, but it greatly enhances its potential.

*The urgency of the topic* is conditioned by contradictions between the provisions of legislative acts on ensuring equal access to quality higher education for all citizens and the ineffectiveness of mechanisms for their implementation, between the tendency of educational policy to humanization of the society and rejection by the society of the values of a person with special needs.

An extra-curricular educational activities play an important role in education and training young people with special needs. Solving the tasks of creating favorable socio-cultural and socio-pedagogical conditions for

social integration of children and youth with special needs is one of the most important aspects of social and pedagogical science and practice.

At the present stage of social development changes have taken place in the attitude of the public to people with special needs; the problem of favorable conditions creation for education and integration into the society of people with psychophysical disorders is becoming urgent. Thus the problems of socialization, social rehabilitation and integration into the society of children and young people with special needs are highly important for the social and pedagogical science and practice.

The expected results of creation the inclusive educational environment in the system of higher education of Ukraine will allow to improve the state system of protection the rights and interests of children and young people with disabilities and their integration into the society; to ensure accessibility to higher education, to provide development of an effective and friendly educational environment aimed at the development of an individual, his/her talents, mental and physical abilities. Realizing the significance of the issue raised requires consolidated efforts from the higher educational establishment, parents, public organizations and the state in the whole.

**Keywords:** inclusive educational environment, persons with special needs, higher education, equal access, educational policy.

## **ACTUAL QUESTIONS OF SOCIAL WORK AND SOCIAL-PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF FORMATION OF PERSONALITY**

Y. Brindikov „**Art therapy in the rehabilitation of servicemen the combatants**”

It is presented in the article various scientific approaches to the definition of art therapy such as an innovative educational and rehabilitation technology. A complex of methods for treatment and adaptation of a person in society. Forms of psychotherapy with the help of visual and plastic arts. Author understands art therapy as an innovative technology that involves the therapeutic and corrective influence of art on man and manifests itself in the reconstruction of a traumatic situation through creative activity.

It is analyzed the functional potential of the art therapy in the process of military rehabilitation of servicemen the combatants. Diagnostic function of the art therapy involves receiving information using projective or free drawing about the psycho-emotional state of the combatants. Psychotherapeutic function focuses on creating a comfortable atmosphere at the art therapy classes. Corrective function directed on the correction of destructive emotional states of servicemen the combatants. The developmental function of art therapy enables to develop the emotional-volitional sphere of the personality and increase self-esteem.

It is characterized the variants of group art therapy according to the degree of group interaction and structuring. Individual art-therapeutic counseling as one of the variants of psychological counseling. The means of visual and projective-symbolic communication are used in such counseling. It is established that group art therapy can be conducted in the form of a group art therapy training, an interactive closed or semi-open thematic group or an open studio. Family art therapy is characterized by the use of visual means that help diagnose and correct family relationships unlike family counseling and family therapy.

It is substantiated the conditions of conducting art-therapeutic classes, among which the main determined psychological safety of participants; refusal to evaluate the results of creative activity, confidentiality; partnership in the relations of participants and art therapist; freedom of choice of graphic materials; non-direct approach to arthropods.

It is presented the structure of the group art therapeutic class for the combatants, which involves five stages: „Setting up”, „Actuality of sensations”, „Individual visual activity”, „Activation of group communication”, „Reflexive analysis”.

**Keywords:** art therapy, rehabilitation, servicemen the combatants, forms of art therapy.

V. Vandoliak „**Results of empirical research of individual-typological features of adolescents**”

The article presents the results of empirical research of individual-typological characteristics of adolescents.

The personality of each person is endowed only with her inherent combination of psychological features and features that form its individuality, which is the originality of a person, its distinction from other people. Individuality manifests in the features of temperament, character, habits, prevailing interests, in the qualities of cognitive processes (perception, memory, thinking, imagination), in abilities, in the individual style of activity, etc. The teenage period is sensitive to the development of needs, orientation of the individual, the design of ideals. The basic needs of adolescence are the need for self-expression, the need to be able to do something, the need to mean something for others, the need for equal communication with adults, and the enhancement of sexual identification. The teenage period is a period of intense self-evaluation, a rapid development of self-consciousness as the ability to direct consciousness to their own mental processes, including the complex world of their experiences, the need to know oneself as a person. On the brink of junior school age and adolescents there is a crisis of self-esteem, as well as an increase in dissatisfaction with

oneself. It is during this period of mental development of the personality formed the ability to assess themselves not only because of the requirements of reputable adults, but also through their own requirements.

The results of the study revealed a two-way positive correlation between voluntary self-regulation and mental faculties. Taking into account the interpretation of the values of the scale estimates of the level of voluntary self-regulation, the result  $r = 0.685$  at  $p < 0.01$ , suggests that the presence of a high level of volitional self-regulation in humans is a favorable condition for improving its mental abilities. The same can be said about the direct relationship between components such as persistence and self-control ( $r = 0.671$ ): the higher the insistence of the individual, the higher is the level of self-control. Such an interplay to a certain extent determines the educational success of adolescents and has a significant reflection in the process of mastering them with the necessary knowledge and skills.

The obtained results convincingly testify to the necessity to increase the general level of mental abilities of volitional qualities in the studied adolescents through the training program of psychological correction and the development of individual-typological features of adolescents with an impact on the educational process. Direct relationships between volitional self-regulation and mental abilities, as well as persistence and self-control, have been identified. Prospects for further exploration are associated with the development of a training program for psycho-correction and the development of individual-typological features of adolescents.

**Keywords:** adolescence age, individual-typological features of the personality in adolescence, accentuation of character, mental faculties, volitional self-regulation.

#### **O. Vasylenko „Features of psychological and pedagogical accompaniment of adolescents resettled from the zone of military operations”**

The article is devoted to the consideration of the problem of psychological and pedagogical support for adolescents resettled from the zone of military action. The author of the article analyzed the research of scientists dealing with issues of provision of social psychological and pedagogical assistance to families and children displaced from the zone of military conflict. It was investigated the concept of „crisis of adolescence”, which is characterized by an internal reflection of the world of personality, which manifests itself in various forms of her experience. The teenage crisis is accompanied by some irritation, deepening in oneself and a great deal of experience with its own appearance.

The article deals with three types of adolescent development are considered. The first type of development is the „teenage crisis” when a child experiences his age as a „second birth”. The second type of development is distinguished by stable and gradual growth, when the child smoothly joins the „adult activity”. The third type of development is a more active self-education, which is deliberately directed by the individual himself, overcoming the efforts of freedom, his own disadvantages, including anxiety, crisis manifestations, as well as a clearer awareness of his personality.

The author of the article notes that the traumatic experiences that arise in adolescents resettled from the zone of military operations may become traumatic syndrome, in which the individual is burdened with unresolved conflicts, sadness, death, anxiety, guilt, anger and suspicion for all the types of assistance offered.

The author of the article developed and substantiated the directions of the implementation of psychological and pedagogical support for adolescents resettled from the combat zone. These areas include: diagnostic, corrective, developmental and advisory work with adolescents, their parents and teachers.

**Keywords:** teenagers, teenage crisis, zone of combat actions, psychological and pedagogical support.

#### **V. B. Hrytsiv „Psychological and pedagogical peculiarities of the formation of professional and ethical competence of future specialists in banking”**

The article deals with the problems of forming the professional competence of future banking professionals in the process of professional training in a psychological and pedagogical aspect. A brief analysis of pedagogical theory and practice with the aim of clarifying the concept of „professional and ethical competence of future specialists in banking” has been presented.

The solution of the above mentioned problem in the pedagogical aspect should be focused on the consideration of the content of goals, principles and methods of higher education, as well as essence and role of professional competence in the system of professional training.

Therefore, modern pedagogical science should pay attention to the need of modernization of vocational training, balancing its technocratic component with a reorientation of spiritual and universal values for the effective training of future specialists. The competence approach is the most appropriate in this case.

The study of this problem in the psychological aspect is the formation of a new economic thinking, rational behaviour of a new specialist in banking. It also consists in the relevance of the process of formation of professional competence and the desire to analyze the results of their work with coworkers and interaction with clients.

Thus, having analyzed pedagogical and psychological theory and practice, we can conclude that the professional and ethical competence of banking professionals is a complex individual psychological derivation that combines theoretical knowledge of professional ethics and the professional practical skills of a banking

worker that provides his or her choice of conscious ethical behavior in accordance with professional and ethical standards.

**Keywords:** professional and ethical competence, future specialist of banking, professional training.

O. Korablova „**Prophylaxis of mobbing in school environment in the context of activity of UNICEF in Ukraine**”

The analysis of activity of UNICEF connected with the prophylaxis of mobbing in school environment in Ukraine is done in this article. Complex activity of UNICEF is directed on the prophylaxis of mobbing in Ukraine and it includes the diagnostics of prevalence of the phenomenon, causes and consequences of the mobbing; on the using of informational campaigns, oriented on the actualization of the problem, mentioned above in the socium; on the spreading of video-instructions for parents which help to recognize the signs of mobbing and the algorithm of helping a child, who became the victim of it; on the edition of methodical literature on the prevention of violence in secondary schools; on the development of informational sites which include information about the prophylaxis of mobbing and its overcoming; on the implementation of the researching and educational projects connected with the prophylaxis of mobbing.

The results of the survey of UNICEF connected with the problem of mobbing are considered. The analysis of the preventive role of the web-site [www.stopbullying.com.ua](http://www.stopbullying.com.ua), where schoolchildren and their parents can find information about mobbing, its consequences and possible activities to overcome this problem is done.

The structure of researching and educational project „Stop school terror!” is described and the role of it in the prophylaxis and countering mobbing is determined.

The directions of expansion of activity of public organizations and institutions in the prophylaxis of mobbing in school environment are proposed.

**Keywords:** prophylaxis of mobbing, UNICEF, researching and educational project.

N. Loevska „**Psychological peculiarities of servicemen – participants of the antiterrorist operation with post-traumatic stress disorder (results of empirical research)**”

The article presents the results of empirical research of psychological peculiarities of servicemen – participants of the antiterrorist operation with post-traumatic stress disorder.

In the conditions of modern Ukrainian realities, it is obvious that the problem of providing psychological assistance to the military who participated in the antiterrorist operation is extremely relevant to the socio-psychological problem of the present. The need for solving the problems of rehabilitation of the antiterrorist operation participants is one of the most important issues, which is being paid much attention in the mass media and which is placed on the agenda of meetings of government committees and public organizations.

Fighting the consequences of the war in eastern Ukraine for psychologists will continue long after its completion. Therefore, an important and urgent task is psychological rehabilitation and social and psychological adaptation of servicemen to peaceful living conditions. Returning to the conditions of peaceful life for troops – the antiterrorist operation participants is traumatic. Those patterns of behavior and thinking that have been mastered in the war are not changing rapidly, despite the awareness of their inactivity outside the military and military environment. The problems of those who return are complicated by the fact that civilians do not express an interest in listening to the front stories, and instead of their initial curiosity, the care of everyday life comes quickly.

The reason for the emergence of a stressful situation, namely, their complex action, is the presence of certain events in the life of the researcher: injury or illness, dismissal from work, reorganization at work, change in financial position, change in professional orientation, change of place of work, change of position, increase of official responsibility, beginning or end of study at an institution, changing living conditions, refusing some kind of individual habits, changing stereotypes of behavior, changing conditions or hours of work, changing the place of residence, changing the place of study, changing habits, obligations for leisure or holidays, changes in social activity, changes in individual sleep habits, sleep disturbances, changes in the number of family members living together, changes in the nature and frequency of meetings with other family members, change eating habits (amount of food consumed, diet, lack of appetite, etc.).

The results of empirical research of psychological peculiarities of soldiers – participants of the antiterrorist operation with PTSD showed that the identified indicators ascertain the real danger on the origin of psychosomatic diseases, as investigated troops with high stress load close to nervous exhaustion phase. Prospects for further research are related to the development of a training program for the prevention of post-traumatic stress disorder and the formation of stress-resistant personnel, aimed at the development, improvement and optimization of the systems of mental regulation of body functions and behavior of military personnel – participants of the antiterrorist operation, as well as the development of psycho-diagnostic, psychological and pedagogical and psycho-hygienic recommendations regarding psychological training and practical skills in forming stress resistance.

**Keywords:** posttraumatic stress disorder, stress, depression, anxiety, health.

**A. Pasichnyk „The results of an empirical study of the influence of parental relations on the formation of the personality of the younger student”**

In the article features of types of interpersonal relations between spouses are shown, results of empirical research of influence of parental attitudes on formation of the person of the younger schoolboy are presented.

The family is the natural environment of the child's primary socialization, a source of its material and emotional support, a means of preserving and transmitting cultural values from generation to generation. From the first days of the birth of a child to the world, the family is called upon to prepare her for life and practical activity, at home to ensure a reasonable organization of her life, to help assimilate the positive experience of older generations, to acquire their own experience of behavior and activities.

Today, the family is experiencing serious difficulties, which is largely due to crisis phenomena inherent in the Ukrainian society as a whole, which have a negative impact on the family atmosphere, reduce the effectiveness of the educational function of the family, introduce far-fetched pedagogically justified changes in its content, lead to that family education is the object of criticism from the state, which requires increased responsibility of parents for the upbringing of children.

The attitude of parents to the child is of particular importance during the age-old developmental crises, in particular, during the junior school age. An important characteristic of education is the presence of a style inherent in the parents, a certain nature of interaction with the child.

The younger school age is a special period in the socialization of the child, which is determined by her new social status of the schoolboy. Correct education of children in primary school is very important, because it is here that puts the mental qualities on the basis of which the character is formed in adolescence and adolescence. Admission to a school causes some difficulties in the child's life, so that support, assistance and adequate parenting attitude to the child are important in this period.

The results of empirical research have shown that in families who are satisfied with their own marriage, an altruistic and friendly type of interpersonal relations prevails. Children in such families have an average and low level of reactive anxiety and a level of severity of negative qualities, norms are the indicators of aggression. Children grow up kind and sympathetic, congruent in their contacts with others. In families who are not satisfied with their own marriage, interpersonal relationships prevail in the following types of interaction: subordinate, authoritarian, selfish. Children in such families have increased reactivity, insecurity and externality. They are uncertain in themselves and in their power, supplemented by the thoughts of others, humble.

**Keywords:** empirical research, research of junior schoolchildren, influence of parental relations, influence on the formation of personality.

**V. Ponomariova „Implementation of social and pedagogical support for labor migrants' children in the interaction of social services and general educational institutions”**

The article reveals the relevance of the implementation of social and pedagogical support for children whose parents are labor migrants. It analyzes the problems of this category of children as representatives of "risk groups".

There is presented the development of the system of interaction between social services and general educational institutions in the implementation of social and pedagogical support for labor migrants' children.

The description of each of the elements of this system is given.

The aim of the system was to find the best ways, methods and forms of interaction between social services and general educational institutions in order to provide the most effective social and pedagogical support for labor migrants' children.

The structure of the system's objects includes: labor migrants' children, their families and the closest social environment.

The subjects of the system were: on the one hand, social services (Centers for Social Services for the Family, Children and Youth, and the Services for Children), and, on the other hand, general educational institutions in which such children are studying.

The content of the system consisted in the implementation of social and pedagogical support for labor migrants' children by specialists of social services and educational institutions. Such support was aimed at solving various problems, providing assistance in difficult life situations, promoting adaptation and socialization, achieving a harmonious psychological condition and establishing a relationship with the social environment.

The effectiveness of social and pedagogical support was provided by the right choice of the forms and methods of interaction between social services and general educational institutions (partnership, cooperation, mutual assistance), forms and methods of social and pedagogical support for labor migrants' children (individual: conversations and counseling; group exercises: games and use of arts); forms and methods of work with families and the closest social environment of labor migrants' children (conversations, counseling, involvement in parents' meetings, meetings with specialists, social and pedagogical patronage).

Apart from the theoretical aspects, the article also describes the process of implementation of the developed system into practical activity, discloses the essence of each stage of this process with the indication of concrete measures for the implementation of social and pedagogical support for labor migrants' children.

**Keywords:** labor migration, labor migrants' children, social and pedagogical support, system, interaction.

V. Stepanenko „**Potential risk factors development of gifted pupils**”

The article analysed potential risk factors development of gifted pupils within the three spheres: personal, cognitive and social. It is determined that the main source of development of the child is their own requirements for themselves, the nearest environment, including family, peers, and secondary school. The emergence of problems gifted pupils in these areas leads to the risk of their maladaptation and the emergence of various manifestations of behavioural deviations.

The deviant behavior of gifted pupils is illuminated in the following planes: the peculiarities of individual psychic processes; socially determined qualities of personality and character traits; low general culture, negative attitude to moral norms and rules, surrounding people; Bad Habits.

The maladaptation of the child is manifested not only in behavior but also in its internal state (self-care, apathy, lack of interest in communication) and in learning (low educational motivation, demonstrative or anxiety, ignoring the tasks of the teacher, lack of simple knowledge on certain subjects in combination with successes from others).

The main reasons of failure in the study and problems in the behavior of gifted children are revealed: influence of socio-economic and national-cultural conditions; physical limitations of gifted children; difficulties in mastering basic skills; school problems in children with high creative potential; perfectionism; unevenness in the psychological and social development of gifted children.

The situation of the alienation of a gifted child from a group of peers considered. It can lead to the fact that it begins to look for another niche for communication. Taking into account also problems with self-regulation, due to the lack of necessity to force themselves to do something through force, children of this category are inclined to enter into various kinds of unfavorable social contacts.

**Keywords:** gifted pupil, risk factor, family, peers, secondary school, maladaptation, deviant behaviour.

K.Yeroshenko, T.Semigina „**Action research in social work: researcher's roles**”

The paper reviews the action research strategy in social work. In particular, two action research types are discussed in the paper: appreciative action research and community-based participatory action research, for these two types were used in authors' research process of building network of community advisers in Ukraine. Reasons why it is important to use this research strategy in social work researches are also shown in the study. Nonetheless the main question discussed is about roles of the researcher in action research, and role conflicts are also exposed in this study.

Possible problems with the roles of the researcher arise from the role duality in such studies. Sometimes roles can contradict each other in action research and influence on the study results. For example, researcher should integrate the role of instigator of the participants, and the listener role. He/she should search for a balance between at least these two roles. On the one hand, the researcher has to share the power with participants, for they are experts within the action research strategy. Taking this role, he/she has to be quiet and only reflect participants' thoughts, ideas or actions. On the other hand, he/she has to facilitate the research process, but in what cases the researcher has to change these roles, and how participants will perceive it – those questions are discussed in the study.

The reflections of one of the authors about her role conflicts in action research are provided. Also her feelings about these conflicts and different ways how to avoid such conflicts are described. In particular, it is highly important to build the atmosphere of trust among the participants, to involve as much stakeholders into the research process as it is possible, and to make collective decisions, to be realistic about the changes that can be made by the means of the research process.

The findings of the study can be used for planning an action research or by those who are already involved into such type of researches.

**Keywords:** action research, researcher's roles, social work, community advisers, role conflict.

A. Zablotskyi „**A modern view on adoption of orphans as an alternative form of state care**”

The article deals with the importance of adoption as one of important form of placement of orphans and kids without parents' care.

It is proved that at this stage of development of society this form of state care gets a lot of attention from the state, non-governmental and religious organizations, which confirms its social significance. The approaches of scientists and practitioners to the definition of concept „adoption” are analyzed. Legislative acts and regulatory documents regulating relations between state and family and protect interests of orphan children are considered. Figures of Ministry of Social Policy, which characterize the quantitative status of adopted children, are singled out. The factors that influence the best provision of all needs and interests of an adopted child are indicated.

**Keywords:** orphans, adoption, family, alternative forms of state care.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Атаманюк Алла Василівна** – викладач циклової комісії з інформатики та загальноекономічної підготовки Хмельницького кооперативного коледжу Хмельницького кооперативного торговельно-економічного інституту.

**Ашиток Надія Іванівна** – доктор філософських наук, професор, професор кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

**Бастричев Володимир Семенович** – кандидат військових наук, професор, професор кафедри фінансів і кредиту Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”.

**Боднарчук Вікторія Вікторівна** – магістрантка спеціальності „Соціальна робота” Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”.

**Боряк Оксана Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

**Бриндіков Юрій Леонідович** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету.

**Броварська Олена Аркадіївна** – кандидат філологічних наук, завідувач кафедри документознавства та інформаційної діяльності Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”.

**Вандоляк Валентина Валентинівна** – магістрантка спеціальності „Психологія” Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”.

**Василенко Олена Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету.

**Волинець Наталія Валентинівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”.

**Геделевич Єлена Василівна** – викладач циклової комісії з природничо-математичних дисциплін Хмельницького коледжу ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”.

**Гриців Віталія Богданівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Львівського науково-навчального інституту ДВНЗ „Університет банківської справи”.

**Добровіцька Олена Олександрівна** – старший викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”.

**Єрошенко Катерина Михайлівна** – аспірантка Академії праці, соціальних відносин і туризму, координаторка програм та проєктів Всеукраїнської благодійної організації „Українська фундація правової допомоги”.

**Заблоцький Андрій Русланович** – аспірант Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка.

**Квасниця Ірина Миколаївна** – методист кафедри теорії і методики фізичного виховання і спорту Хмельницького національного університету.

**Корабльова Олена Олександрівна** – викладач кафедри соціальної роботи Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”.

**Кравчук Людмила Степанівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, заступник директора з науково-методичної роботи, професор кафедри здоров'я людини і фізичної реабілітації Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”.

**Крупа Валентина Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри здоров'я людини і фізичної реабілітації Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”.

**Кулик Алла Леонідівна** – магістрантка Вінницького соціально-економічного інституту ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”.

**Курняк Лариса Миколаївна** – кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”.

**Лісовець Олег Васильович** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри соціальної педагогіки Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.

**Ліхницька Лариса Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри мистецьких дисциплін дошкільної та початкової освіти Вінницького педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Логвиненко Тетяна Олександрівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

**Лоєвська Наталія Віталіївна** – магістрантка спеціальності „Психологія” Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”.

**Мартинчук Олена Валеріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка.

**Омельяненко Інна Олександрівна** – кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент, доцент кафедри теоретичних основ і методики фізичного виховання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

**Островська Наталія Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи, завідувач науково-методичного відділу Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”.

**Пасічник Анастасія Василівна** – магістрантка спеціальності „Психологія” Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”.

**Пономарьова Віра Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, викладач відділення соціальної та корекційної освіти КВНЗ „Уманський гуманітарно-педагогічний коледж ім. Т. Г. Шевченка”.

**Семигіна Тетяна Валеріївна** – доктор політичних наук, доцент, проректор з наукової роботи Академії праці, соціальних відносин і туризму.

**Степаненко Вікторія Іванівна** – кандидат педагогічних наук, докторант кафедри соціальної педагогіки, доцент кафедри соціальної роботи ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Тимкова Валентина Андріївна** – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри української та іноземних мов Вінницького національного аграрного університету.

**Титаренко Світлана Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

**Чорний Віра Ярославівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Львівського інституту ДВНЗ „Університет банківської справи”.



**Шаповал Алла Олексіївна** – директор Полтавського спеціалізованого навчально-виховного комплексу №45.

**Шаповал Євгенія Юріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теоретико-методичних основ викладання спортивних дисциплін Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

**Шапошник Галина Григорівна** – старший викладач кафедри сучасних європейських мов Університету державної фіскальної служби України.

**Юрчук Олексій Іванович** – викладач Рівненського державного гуманітарного університету.

# ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

## Формальні вимоги до статей

**Обсяг статті:** 8-12 сторінок.

**Стандарти набору:** кегль (розмір шрифту) – 14;

міжрядковий інтервал – 1,5;

шрифт – Times New Roman;

формат сторінки – A4;

параметри сторінки – всі поля 2 см;

мова публікації – українська.

## Змістові вимоги до статей

**УДК:** формат – з лівого краю (вгорі).

**Назва статті:** прописними літерами, формат – у центрі.

**Прізвище й ініціали:** прописними літерами, формат – з правого краю (нижче назви статті).

### Вступ:

(слова подаються у тексті)

*розділ повинен містити:*

постановку проблеми в загальному вигляді;

зв'язок роботи з важливими науковими чи практичними завданнями;

аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано рішення даної проблеми і на які спирається автор.

### Мета статті:

(слова подаються у тексті)

*розділ повинен містити:*

формулювання мети статті або постановку завдання;

автор також може включати у матеріал опис дослідницьких прийомів, методів, об'єкта, предмета дослідження тощо.

### Результати дослідження:

(слова подаються у тексті)

*розділ повинен містити:*

виклад основного матеріалу дослідження;

повне обґрунтування отриманих наукових результатів.

### Висновки:

(слова подаються у тексті)

*розділ повинен містити:*

висновки з даного дослідження;

доцільні напрямки подальших розвідок.

### Список використаних джерел:

Посилання на першоджерела, літературу наприкінці речення або за текстом і застосовуються лише квадратні дужки [ ].

Бібліографічний опис оформлюється відповідно Національного стандарту України ДСТУ 7.1:2006 „Система стандартів з інформації, бібліотечної та видавничої справи. Бібліографічний запис. Бібліографічний опис. Загальні вимоги та правила складання”.

### Інформація про рецензента:

**Рецензент:** науковий ступінь, вчене звання, прізвище й ініціали. Формат з правого краю після літератури.

### Оформлення анотацій:

Анотації подаються на окремому аркуші після інформації про рецензента (до загальної кількості сторінок статті не враховується).

**Анотація** (українською мовою, формат – у центрі).

Прізвище та ініціали автора(ів). „Назва статті”.

анотація (шість рядків)

ключові слова (один рядок).

*Анотація російською подається за такою ж формою.*

Анотація англійською мовою подається у розширеному вигляді, обсягом 1-1,5 сторінки (Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України №1111 від 17.10.12 р.)

#### **Порядок подання статей до збірника**

До редакції подаються статті, які надруковані на папері формату А4 (297х210 мм), для розгляду редакційною колегією і підписані автором. Текст статті має бути ретельно перевірений і відредагований автором. Стаття, що не відповідає вимогам, в якій допущені смислові чи грубі стилістичні помилки, до друку не допускається.

**Відповідальність за зміст та якість статті несуть автор та рецензент.**

#### **До статті додаються:**

електронна версія на електронному носії або електронною поштою;  
довідка про автора(ів) та рецензента ;  
копія документа щодо оплати збірника.

**Оплата здійснюється тільки після повідомлення редколегії про прийняття статті до друку.**

Для авторів, які не мають наукового ступеня, обов'язковою є рецензія фахівця з даної галузі наук (кандидата або доктора наук).

#### **Адреса редакції:**

29009, м. Хмельницький, вул. Ярослава Мудрого, 2А,  
Хмельницький інститут соціальних технологій Університету „Україна”,  
науково-методичний відділ,  
відповідальному секретареві збірника наукових праць

#### **Контакти:**

Тел.: (0382) 70-45-56 (науково-методичний відділ)  
E-mail: hist.km.nauka@gmail.com

**Електронну версію збірника розміщено на сайті:** <http://hist-nauka.wixsite.com/home>