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

ЗБІРНИК
НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Хмельницького інституту соціальних технологій
Університету «Україна»

№ 17

2019

УДК 378.4(477.43-25)(06)
З-41

«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).

Зареєстровано в Міністерстві юстиції України (Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації № 15618-4090Р від 28.08.2009)

Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна» *(Протокол № 3 від 7 травня 2019 року)*

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

УДК 378.4(477.43-25)(06)

© ХІСТ, 2019

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

голова редколегії – доктор педагогічних наук, професор **Чайковський М. Є.**

заступник голови редколегії – кандидат педагогічних наук, доцент **Кравчук Л. С.**

відповідальний секретар – кандидат педагогічних наук **Островська 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 член-кореспондент НАПН України **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, професор **Романовська Л. І.**

доктор педагогічних наук, доцент **Мірошніченко В. І.;**

доктор педагогічних наук, професор **Сергієнко Л. П.;**

доктор педагогічних наук, доцент **Адирхаєв С. Г.**

Коректор-редактор – Лопоносова Н. П.
Комп’ютерна верстка – Бабинець Н. А.

Підписано до друку 10.05.2019.
Формат 70х100/16. Ум. друк. арк. 21,6
Наклад 100 прим. Зам. №

Видавець і виготовлювач Університет «Україна»
03115, м. Київ, вул. Львівська, 23, тел/факс (044) 424-40-69, 424-56-26
E-mail: ukraina.vdk@email.ua
Свідоцтво суб’єкта видавничої справи ДК № 405 від 06.04.2001.

ЗМІСТ

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ УКРАЇНИ

Атаманюк Алла Василівна,
Геделевич Єлена Василівна
Сучасні методи викладання інформатики……. 6

Василенко Олена Миколаївна
Основні аспекти написання та публікації статей у вітчизняних журналах, що індексуються в базах даних Scopus та Web of Science ……..…... 11

Костенко Наталія Іванівна
Teaching communicative competence through the four skills: a focus on intercultural competence ….. 14

Крупа Валентина Володимирівна
Тенденції розвитку вищої освіти в Україні на сучасному етапі……. 18

Курняк Лариса Миколіївна
Концепція розвитку екологічної освіти в Україні ……..……..……. 22

Мазуркевич Ольга Павлівна
Культурологічний аспект в освіті та взаємозумовленість понять „культура” та „освіта”……..... 27

Швед Вадим Валерійович,
Омельченко Олена Валеріївна
До питання про наукометричну параметризацію в Україні……..... 31

Шеремет Алла Михайлівна
Теоретичні аспекти використання інтерактивних технологій у навчально-виховному процесі закладів вищої освіти ……..... 37

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ТА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Гордійчук Оксана Євгенівна
Майбутній учитель і неформальна інклюзивна практика: цінності, процес і результат ……..……..…….. 40

Добровіцька Олена Олександрівна
Теоретичні основи професійної підготовки соціальних працівників до роботи в інклюзивному середовищі ……..…….. 45

Кіщук Віталій Михайлович
Теоретичні та практичні засади стимулювання майбутніх фармацевтів до саморозвитку……..… 49

Москалюк Оксана Іванівна
Особливості формування професійної готовності майбутніх соціальних працівників до діяльності з людьми з особливими потребами …….. 52

Овод Юлія Василівна
Теоретичні основи підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи в закладах інклюзивної освіти ……..…… 55

Рогачко-Островська Марина Станіславівна
Реалізація інформаційно-настановного етапу експериментальної методики підготовки майбутніх вихователів до розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку ……..…… 59

Червоненко Катерина Сергіївна
Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді ……..…….. 62

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Качалова Тетяна Василівна,
Черненко Тетяна Віталіївна
Упровадження європейських інклюзивних цінностей і принципів у освітнє середовище закладу вищої освіти ……..…….. 65

Коляда Наталія Миколаївна,
Таран Альона Михайлівна
Особливості створення інклюзивного середовища в закладах вищої освіти……..…… 70

Левицька Людмила Вікторівна
Розвиток інклюзивної компетентності в закладі вищої освіти …….. 74

Марціновська Ірина Петрівна
Стрес та травматичний стрес у дітей та підлітків із порушеннями психофізичного розвитку ……. 78

Михайленко Оксана Володимирівна
Соціальні аспекти інклюзивного навчання дітей із обмеженимим можливостями здоров'я …….. 82

Островська Наталія Олександрівна,
Боровенська Ірина Іванівна
Інклюзивна компетентність студентів як чинник розвитку інклюзивного освітнього простору закладу вищої освіти ……..……..…. 86

Платонова Оксана Георгіївна
Особливості розвитку дітей із порушеннями зору …….……. 90

Садова Ірина Ігорівна
Інклюзивна освіта в Україні: сучасний стан і перспективи ……..……..….. 94

Скільська Марія Іванівна
Правові й педагогічні аспекти становлення вітчизняної інклюзивної освіти …… 98

Татьянчикова Ірина Володимирівна
Концепція розв'язання проблеми соціалізації дітей із психофізичними порушеннями в умовах інклюзії …… 103

Тодосієнко Наталія Леонідівна
Особливості формування естетичного сприймання в молодших школярів із особливими потребами засобами мистецтва ……..…… 106

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

Варгата Оксана Валеріївна
Психолого-педагогічні умови формування творчого потенціалу психологів …… 110

Голярдик Наталія Анатоліївна,
Дика Любов Леонтіївна
Соціально-психологічні вимоги до сучасної управлінської діяльності та лідерських якостей менеджера освіти ……..….. 116

Грабчак Ольга Валентинівна
Особливості соціально-психологічної роботи з жінками, що страждають на постнатальну депресію 120

Гринців Мар'яна Василівна
Про надання допомоги сім'ям внутрішньопереміщених осіб в Україні..... 124

Корабльова Олена Олександрівна
Сучасні аспекти формування системи українського законодавства та освітньо-інформаційного простору з профілактики мобінгу в школі 129

Кулешова Олена Віталіївна,
Міхеєва Людмила Василівна
Психологічні фактори профілактики використання ненормативної лексики в підлітковому віці 132

Пономарьова Віра Миколаївна
Комунікативні основи здійснення соціально-педагогічної діяльності з дітьми трудових мігрантів..... 136

Сікорська Леся Борисівна
Особливості саморегуляції життєдіяльності в похилому віці 140

Степаненко Вікторія Іванівна
Параметри адаптаційного потенціалу обдарованих учнів у контексті профілактики поведінкових девіацій 144

Якименко Андрій Анатолійович
Актуальні проблеми трансформації правовідносин, що виникають під час здійснення господарської діяльності 147

Анотації..... 151
Аннотации..... 158
Annotation..... 166
Відомості про авторів..... 182

Вимоги до оформлення статей..... 185

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОГО РОЗВИТКУ УКРАЇНИ

УДК 376:004

СУЧАСНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ІНФОРМАТИКИ

А. В. АТАМАНЮК
Є. В. ГЕДЕЛЕВИЧ

У сучасному суспільстві набуває швидких темпів розвиток інформаційного простору та вдосконалення техніки й технологій. Все це зумовлює необхідність вдосконалення в інших сферах розвитку суспільства, у тому числі внесення інновацій в освіту. Інтеграція сучасних освітніх та інформаційних технологій стає важливою умовою для вдосконалення процесу навчання.

Однією з актуальних проблем внесення інновацій в освіту є вдосконалення методів викладання інформатики, оскільки **інформатика** – це наука, яка постійно розвивається й оновлюється. З кожним роком змінюються потреби сучасного суспільства, зростають стандарти та критерії оцінювання якості освіти. Відповідно до цього з'являються і новітні технології викладання.

Проблемам методики навчання інформатики присвячено значну кількість робіт, у тому числі роботи Н. Апатової, Н. Бальцюка, А. Бочкіна, А. Верланя, С. Веїра, А. Горячева, А. Єршова, М. Жалдака, В. Касаткіна, В. Клочка, Є. Крилова, М. Лапчика, У. Ледньова, Н. Макарової, В. Монахова Н. Морзе, Дж. Нокса, І. Перехода, Т. Підгорної, Ю. Рамського, І. Семакіна, Б. Хантера, Є. Хеннера та ін.

Мета статті – показати необхідність вдосконалення професійно-методичної підготовки вчителя / викладача інформатики, дослідити інноваційну діяльність педагога інформатики в підвищенні ефективності навчального процесу та використання різноманітних сучасних методів викладання інформатики.

Професійно-методична підготовка вчителя / викладача інформатики – актуальна проблема сьогодення. Протиріччя, які поглибились в останні роки, між вимогами до підготовки учнів і студентів з інформатики і стихійно сформованими в конкретних навчальних закладах підходами до навчання інформатики породжують цілий ряд психолого-педагогічних і методичних проблем. Найбільш гостро щодо інформатики як навчального предмета постають питання:

- місця інформатики у змісті загальної освіти, співвідношення в курсі інформатики фундаментального і прикладного (технологічного) компонентів;
- методичних систем навчання інформатики в середній школі, коледжах, інститутах та університетах;
- змісту навчання інформатики, який дещо відстає від розвитку предметної галузі «Інформатика», у зв'язку з чим фактичний рівень підготовки учнів, студентів і вчителів / викладача не завжди відповідає вимогам сьогодення;
- розвитку матеріальної бази навчання інформатики, неоднорідності в забезпеченні навчальних закладів комп'ютерною технікою;
- реалізації міжпредметних зв'язків, інтегруючої ролі предмета «Інформатика», розширення використання інформаційних технологій (у т. ч. комп'ютерні телекомунікації) у навчанні всіх предметів, можливо безпосередньо не пов'язаних з інформатикою, й в управлінні освітою;
- розвитку комп'ютерно-орієнтованих методичних систем навчання всіх навчальних предметів, зокрема математики, фізики, біології, географії, мов тощо.

Сучасна система методичної підготовки вчителя / викладача інформатики знаходиться на стадії становлення в період перетворень, що відбуваються в системі освіти України, нові цільові установки якої, насамперед, передбачають розвиток людської особистості. Ці орієнтири проявляються в різних напрямах: у розбудові системи неперервної освіти, у появі форм альтернативної освіти, у розробці нових підходів з формування змісту освіти, широкому використанні нових педагогічних інтерактивних технологій. За таких умов питання методичної підготовки вчителів та викладачів інформатики постають особливо актуально.

Розвиток засобів інформатизації, інформаційних і, особливо, телекомунікаційних технологій приводить до створення нової дисципліни, що вимагає кардинального переосмислення цілей, змісту, засобів, методів і форм підготовки з інформатики на сучасному рівні повинне знайти відображення як у системі загальної освіти, так і в підготовці педагогічних кадрів.

Істотний вплив на навчання інформатики справляють неоднорідність умов навчання, розмаїтість підходів і змісту навчання інформатики в закладах як загальної середньої, так і вищої педагогічної освіти. Частина відповідальності за якість підготовки передасться в регіони і буде покладатися на конкретні навчальні заклади. Нові підходи до побудови системи методичної підготовки вчителя / викладача інформатики визначаються:

© А. В. АТАМАНЮК
© Є. В. ГЕДЕЛЕВИЧ
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 17

- необхідністю врахування комплексу тенденцій у сучасній освіті: стандартизації, технологізації, гуманізації, неперервності, інформатизації та ін.;

- необхідністю переведення під час створення системи методичної підготовки майбутніх вчителів / викладачів з концептуального рівня на операціонально-процесуальний рівень ідей професійно-педагогічної спрямованості підготовки майбутнього педагога і професійно-орієнтованої навчально-пізнавальної діяльності учнів / студентів;

- необхідність переорієнтації навчального процесу стосовно методики навчання інформатики на пріоритет розвиваючої функції відносно освітньої;

- появою різних типів навчальних загальноосвітніх закладів, навчальних програм і підручників з інформатики для них. Це вимагає погодження методичної підготовки майбутнього вчителя / викладача з варіативним простором шкільної / вищої шкільної освіти з інформатики, яка постійно розвивається.

Все це вимагає перегляду цілей, структури і змісту курсу „Методика навчання інформатики", який іноді носить рецептурний характер. За умов сучасної парадигми освіти вже недостатньо знати конкретні рецепти навчання інформатики в навчальних закладів, хоча ці знання залишаються важливим фактором професійно-методичної підготовки вчителя / викладача.

„Методика навчання інформатики" – молода навчальна дисципліна в педагогічному університеті. Основною її метою є формування методичної культури вчителя / викладача інформатики. Під методичною культурою вчителя / викладача інформатики будемо розуміти рівень підготовленості вчителя / викладача до діяльності, яка базується на сформованості загальних, спеціальних і конкретних методичних вмінь, що спираються на знання, вміння та навички, одержані під час вивчення інформатики, педагогіки, психології, методики навчання інформатики та інших навчальних предметів, і пов'язані з навчанням інформатики в системі освіти.

Складність процесу формування методичної культури педагога пов'язана з тенденціями змін, що відбуваються в сучасній освіті, з нестабільним змістом шкільного / закладу вищої освіти курсу інформатики, а також із оснащенням навчальних закладів різнотипними засобами комп'ютерної техніки. Звідси наявність різних концепцій курсу інформатики. Саме тому, спираючись на досягнення сучасної педагогічної науки, необхідно надати вчителю / викладачу інформатики такі педагогічні технології, використання яких дозволяло б йому самому розв'язувати проблеми побудови навчального предмета.

Сьогодні для вчителя / викладача, який одержав певну філософську, психологічну, загально дидактичну, логічну, математичну підготовку і знання в галузі фундаментальних питань інформатики, необхідно показати, як можна творчо підходити до навчання інформатики школярів / студентів різних вікових груп і за різних спрямувань навчання в навчальних закладах гуманітарного, природничого, фізико-математичного та інших профілів [1].

Рушійною силою інноваційної діяльності є педагог, як творча особистість, оскільки суб'єктивний чинник є вирішальним під час пошуку, розробки, упровадження і поширення нових ідей. Основною умовою існування творчого викладача, що має широкі можливості та необмежене поле для діяльності, є інноваційний потенціал педагога – тобто та сукупність соціокультурних і творчих характеристик особистості педагога, який виявляє готовність удосконалювати педагогічну діяльність, має творчу здатність генерувати нові ідеї.

Для розв'язання цієї проблеми і варто проводити впровадження інноваційних методів навчання за декількома напрямками. І першим із них потрібно назвати **демократизацію навчального процесу**, тобто надання учням / студентам більшого права голосу і забезпечення автономії у навчанні, коли учень / студент здобуває знання в результаті творчої самостійної діяльності під час розв'язування поставленої задачі, за заданими вчителем/викладача напрямками й орієнтирами. Звідси витікає і другий напрямок: **індивідуалізація навчального процесу**, у якому вчитель/викладач ретельно вивчає особистості своїх учнів / студентів і пристосовує до них своє викладання з метою перетворення учнів / студентів із пасивних об'єктів педагогічної діяльності в активних суб'єктів-учасників навчального процесу, привчає їх до самостійності мислення, і, що є найголовнішим, знімає психологічний бар'єр „учень / студент – вчитель / викладач" [2].

Наступним напрямком, що допомагає реалізації попередніх, є впровадження так званого **кооперативного навчання**, яке є застосуванням таких інноваційних методик навчання, як: ротаційні (змінні) трійки; акваріум; карусель; робота в парах; робота в малих групах; два – чотири – всі разом.

Найкраще застосовувати напрямок кооперативного навчання на заняттях, присвячених узагальненню знань і застосуванню знань, умінь і навичок на практиці. Ефективним результатом таких занять є підвищення самооцінки, збільшення творчих досягнень, доречна поведінка, краще ставлення до навчальних закладів, позитивний контроль і самоконтроль.

Вищеназвані напрямки обумовлюють появу ще одного. Це – **інтенсифікація навчального процесу:** Вона заснована на передбаченні досягнення в навчанні бажаних результатів за рахунок напруження розумових можливостей особистості. Основними способами інтенсифікації є:

- мотивація навчання шляхом формування в учнів / студентів пізнавального інтересу, почуття обов'язку і відповідальності за навчання;

- підвищення інформативності навчання, тобто збільшення обсягу знань, які засвоюються за один і той же час;

- прискорення темпу навчання, усунення непродуктивних затрат часу;

- упровадження активних методів навчання – групових, проблемних, програмованих, дослідницьких, самостійної роботи тощо;

- раціоналізація навчальної діяльності учнів / студентів, формування в них уміння вчитися, розвиток навичок читання, письма, обчислень; використання активних форм навчання – семінарів, співбесід, практикумів, екскурсій, нетрадиційних занять;

- використання нових ТЗН, у т. ч . комп'ютери, автоматизовані засоби контролю [3].

Цьому певною мірою сприяє напрям **удосконалення системи контролю** (у тому числі й тестування учнів / студентів) **знань** і вмінь, набутих учнями / студентами на заняттях з інформатики. І тут головним є вміння учнів / студентів використовувати отримані знання, у першу чергу, для розв'язання проблемних задач і завдань. Оскільки лише внаслідок перевірки й оцінювання учень / студент дізнається, що він знає і чого не знає або знає недостатньо, що йому треба зробити для покращення якості знань. А це неминуче підводить його до самостійних висновків про необхідність освоєння більш раціональних прийомів навчальної праці.

До всього зазначеного вище можна додати, що реалізація всіх указаних напрямків допомагає педагогу вести навчальний процес на заняттях на високому рівні відповідно до поставлених задач сучасної освіти. Адже використовуючи все багатство методів, форм і засобів навчання, варто одночасно вести пошук нових підходів до навчального процесу, розвивати методичне винахідництво вчителів / викладачів [4].

Розглянемо ще інші методи, які Ю. Гречана рекомендує застосовувати на заняттях інформатики [5]:

Груповий (колективний) метод.

Цей метод навчання передбачає організацію навчального процесу, за якої навчання здійснюється в процесі спілкування між учнями / студентами (взаємонавчання) у групах. Група може складатися із двох і більше учнів, може бути однорідною або різнорідною, постійною і мобільною.

Наприклад, вивчення такої теми, як „Комп'ютерна мережа Інтернет" проводиться із використанням роботи в групах. Перед початком вивчення теми учні / студенти поділяються на групи, кожній із яких повідомляється її тема. Кожна група отримує завдання підготувати та розкрити решті учням / студентів свою тему. Методи, форми, засоби для цього учні / студенти обирають самостійно. Вони опрацьовують теоретичний матеріал, готують презентації, підбирають тестові завдання, які потім викладачем використовуються для перевірки рівня засвоєння даного матеріалу. Роль кожного члена в групі розподіляється учнями також самостійно.

Така організація навчального процесу має ряд позитивних моментів: в ході такої підготовки в учнів/студентів формуються навички проведення наукового дослідження та його оформлення; навички пошуку, використання та опрацювання інформації з різних джерел і т. д.

Метод індивідуалізації процесу навчання.

Це організація навчального процесу, за якої вибір педагогічних засобів та темпу навчання враховує індивідуальні особливості учнів / студентів, рівень розвитку їхніх здібностей та сформованого досвіду. Прикладом технології індивідуалізації процесу навчання є *проектний метод.*

Проекти можуть бути:

- особистісні, парні, групові (за кількістю учасників);

- короткочасні, середньої тривалості, довготривалі (за часом проведення).

Короткочасні проекти використовую я в межах одного уроку, наприклад, у вивченні теми „Текстовий процесор", коли за обмежений час учні / студенти повинні створити статтю до газети з певної теми та оформити її засобами Microsoft Word.

Проекти середньої тривалості пропонуються як залікові роботи в кінці певної теми. Так, після вивчення теми „Комп'ютерна анімація" учні / студенти повинні представити на оцінку анімаційний фільм із певної теми навчального предмету, або після закінченні теми „Презентації Power Point" учні / студенти демонструють свої презентації.

Довготривалі проекти виконували учні / студенти з високим рівнем навчальних досягнень упродовж, як мінімум, одного семестру для захисту їх на державній підсумковій атестації з інформатики в 11 класі або в коледжі на підсумку вивченні дисципліни. Це були і електронні підручники з різних навчальних предметів, і бази даних вчителів школи, учнів школи, випускників минулих літ, бази даних викладачів тощо.

Використання методу проектів сприяє забезпеченню умов для розвитку індивідуальних здібностей та нахилів дитини, учить творчо мислити та інтелектуально вдосконалюватись. Він орієнтує учнів на самостійну, парну чи групову діяльність та активізацію навчання, разом з тим реалізується творчий підхід до вирішення певної проблеми. Учень / студент навчається самостійно планувати, організовувати й контролювати свої знання та дії.

Ігрові технології навчання.

Ще однією ефективною формою навчання є ділова гра.

Види ігор:

- навчальні, тренувальні, узагальнюючі;

- пізнавальні, виховні, розвиваючі;

- репродуктивні, продуктивні, творчі.

Доказом необхідності та актуальності впровадження елементів гри та змагання в процес навчання є те, що більшість дітей та дорослих не виносять рутинної роботи.

Високий ефект дають ділові ігри, спрямовані на розв'язання профільних задач.

Наприклад, під час вивчення тем „Текстовий процесор", „Електронні таблиці", „Бази даних" учні / студенти працюють як представники фірм, рекламних агентств, організацій тощо. Діти створюють та предста-

вляють прайс-листи, рекламні проспекти, бейджи, візитки і т. п., подають фінансові звіти, таблиці й діаграми, що інтерпретують їхні фінансові успіхи.

На різних етапах уроку я застосовую такі елементи гри:

1) „Розгадай кросворд";

2) „Мозаїка" (потрібно з окремих фрагментів скласти програму з використанням процедури розв'язування певної задачі);

3) „Вияви фантазію" (наприклад, намалювати комп'ютер, використовуючи тільки певні геометричні фігури (трикутники, чотирикутники тощо));

4) „Урок інформатики моїми очима" (думки учнів / студентів на тему „Якби я провів урок інформатики").

Засвоєння й закріплення матеріалу відбувається в кілька разів швидше, якщо використовується такий метод навчання, як ділова гра.

Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної активності за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів / студентів.

Найчастіше використовує такі інтерактивні технології:

1) „Мозковий штурм". Учні / студенти по черзі висловлюють всі свої думки з приводу поставленого питання.

2) „Ажурна пилка". Це метод, що поєднує і групову, і фронтальну роботу. Малі групи працюють над різними завданнями, після чого переформовуються так, щоб у кожній новоствореній групі були експерти з кожного аспекту проблеми.

Робота в змінних групах (парах) дає непоганий результат у вивченні нового матеріалу.

Наприклад, у вивченні теми „Електронні таблиці. Введення, редагування, форматування табличних даних" спочатку формується три групи. Перед кожною сформованою групою ставиться завдання – опрацювати новий матеріал. Наступний етап – робота в змінних групах для обміну одержаними знаннями. Пари тричі формуються з учасників різних груп. Таким чином кожен з учнів / студентів має змогу виступити як у ролі вчителя / викладача, так і в ролі учня / студента. Це хороші умови для розвитку самореалізації особистості.

3) „Мікрофон". Учні / студенти швидко по черзі висловлюються з приводу проблеми, передаючи один одному уявний „мікрофон". Один учасник може почати відповідь, а інший – доповнює, завершує відповідь.

4) „Навчаючись учу". Кожен учень/студент отримує картку з частиною інформації з даної теми, опрацьовує її, доповідає однокласникам / одногрупникам і вислуховує їхню розповідь.

5) „Незакінчене речення" („кодування відповіді"). Учням / студентам пропонується перелік питань у вигляді незакінчених речень та перелік відповідей. Учасники повинні встановити відповідність між першим та другим списками.

Використання інтерактивних технологій – можливість для фахового росту, для зміни себе, для навчання разом з учнями / студентами.

Але для ефективного застосування інтерактивного навчання, зокрема, для того щоб охопити весь необхідний матеріал і глибоко його вивчити потрібно старанно планувати свою роботу, глибокого вивчити і продумати матеріал, сценарій уроку, ролі учасників, критерії оцінювання і т. п.

Мультимедійні методи пов'язані із створенням мультимедіа-продуктів: електронних книг, енциклопедій, баз даних. У цих продуктах об'єднуються текстова, графічна, аудіо- та відеоінформація, анімація.

Сьогодні розроблені програми для підтримки навчання будь-якого предмету (математики, фізики, хімії, іноземних мов і т. д.). У вивченні теми „Прикладне програмне забезпечення навчального призначення" приділяється увага таким програмам.

Використовуємо їх і у проведенні інтегрованих уроків, зокрема занять з математики та інформатики.

Дуже широко використовує контролюючі програми для проведення комп'ютерного тестування, яке підвищує мотиваційну складову набуття учнями / студентами нових знань.

Практичний досвід використання систем тестування показав, що результати тестування стимулюють пізнавальну активність учнів. Перевагою тест-програм є абсолютна об'єктивність в оцінці знань.

Тестування дозволяє перевірити весь обсяг знань з теми за короткий термін часу. Учні знаходяться в рівних умовах, високим є рівень надійності, об'єктивності.

Комп'ютер значно розширив можливості подання інформації. Застосування графіки, кольору, звуку, інших засобів мультимедіа дозволяє відтворити не тільки запитання тесту, а його оформлення.

Учні / студенти більш охоче відповідають комп'ютеру і якщо отримують невисоку оцінку, то мають велике бажання скоріше її виправити.

Але постійне використання тестування для контролю знань є не доцільним. Це призводить до того, що учні звикають до цієї форми контролю й через це не розвиваються. Крім того, тести не завжди враховують індивідуальні та психологічні якості учня / студента.

Тому тестування не може розглядатись як абсолютний, універсальний метод контролю. Поряд із тестуванням варто використовувати традиційні засоби контролю (співбесіди, письмові контрольні роботи, колоквіуми, семінари і т. п.)

Мережеві технології призначені для спілкування, доступ до баз даних через мережу Інтернет. Формами мереженої комунікації є: електронна пошта та телеконференції.

Все гострішою стає проблема вдосконалення форм організації процесу навчання, знаходження відповіді на питання: „Як навчати, як створити умови для розвитку та самореалізації особистості у процесі навчання". Як, залишаючись у рамках класно-урочної системи, підвищити ефективність навчального процесу, досягти ви-

сокого інтелектуального розвитку учнів / студентів, забезпечити оволодіння ними навичками саморозвитку особистості. Значною мірою цього можна досягти використовуючи сучасні інноваційні технології.

Отже, вчителю / викладачу з інформатики необхідно постійно вдосконалювати та вивчати нові методи та технології у викладанні інформатики, оскільки змінюються інформаційні технології та техніка, їх програмне забезпечення.

Список використаних джерел:

1. Методична система навчання інформатики. *Ng-kg.kpi.ua*: веб-сайт. URL: http://ng-kg.kpi.ua/files/uchebnik_informatika.pdf (дата звернення 01.04.2019).
2. Інноваційні методи навчання. Дніпропетровський університет ім. Альфреда Нобеля : веб-сайт. URL: http://www.duep.edu.
3. Інноваційні методи навчання та викладання. URL: http://osvita.ua. (дата звернення 25.03.2019).
4. Антоненко О. О. Напрями інноваційних методів навчання інформатики у сучасній школі. *Інформатизація освіти Сумської області: досвід, проблеми, здобутки: Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2013. № 6. С. 34–35.
5. Гречана Ю. М. Сучасні методи навчання у процесі викладання інформатики. *Освітній проект „На урок"* : веб-сайт. URL: https://naurok.com.ua/suchasni-metodi-navchannya-u-procesi-vikladannya-informatiki-80072.html (дата звернення : 10.01.2019).

Рецензент – к. пед. н., завідувач кафедри інформаційної справи та економічних дисциплін Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна" Лучко Ю. І.

УДК 002.8 (083.13)

ОСНОВНІ АСПЕКТИ НАПИСАННЯ ТА ПУБЛІКАЦІЇ СТАТЕЙ У ВІТЧИЗНЯНИХ ЖУРНАЛАХ, ЩО ІНДЕКСУЮТЬСЯ В БАЗАХ ДАНИХ SCOPUS ТА WEB OF SCIENCE

О. М. ВАСИЛЕНКО

На сьогодні швидкими темпами відбувається збільшення обсягів інформації, особливо наукової. Наука не стоїть на місці, вона розвивається, удосконалюється, змінюється. Головним завданням науки є отримання та накопичення нового знання, тож важливим елементом наукового процесу є оформлення здобутого знання, доведення його до відома якнайширшого кола зацікавлених осіб та збереження для подальшої обробки, розвитку й застосування. Все це забезпечується шляхом оприлюднення результатів наукових досліджень у формі наукових публікацій.

Останнім часом невпинно зростає зацікавленість науковців у публікаціях своїх досліджень у журналах, що індексуються в наукометричних базах даних Scopus та Web of Science. Питанню особливостей подання статей у такі журнали присвятили свою увагу дослідники А. Жабін, О. Кирилова, І. Тихонкова, Я. Шрамко та інші. Проте мало розкритими залишаються основні вимоги щодо написання та подання наукових статей у журнали, що індексуються в наукометричних базах даних Scopus та Web of Science. Адже від того, як стаття написана та оформлена, залежить, чи пройде вона успішно процес рецензування та буде опублікована в науковому журналі, а далі – представлена на платформі Scopus чи Web of Science.

З огляду на це **метою статті** є розкриття основних аспектів написання, оформлення та подання наукових статей у вітчизняні журнали, що індексуються в наукометричних базах даних Scopus та Web of Science.

Розвиток науки зумовлює дедалі більшу популярність видань, які індексуються в міжнародних наукометричних базах даних (БД) – реферативних, бібліографічних каталогах із інструментами моніторингу наукових праць (наприклад, індексу цитування статей). Індекс цитування – це прийнята в науковому світі міра значущості наукової роботи ученого або наукового колективу. Величина індексу цитування визначається кількістю посилань на публікацію або прізвище автора в інших джерелах. Однак для точного визначення значущості наукових праць важлива не тільки кількість посилань на них, але й якість цих посилань [4].

Також існує ще один показник активності науковця – індекс Гірша (h-індекс) – кількісна характеристика вченого, заснована на кількості його публікацій і кількості цитувань цих публікацій. Тобто, вчений має індекс h, якщо h з його N статей цитуються як мінімум h раз кожна. Цей показник був запропонований у 2005 році американськими фізиком Хорхе Гіршем із університету Сан-Дієго, Каліфорнія [4].

Для того, щоб підвищити наукометричні показники, за якими проводиться кількісна оцінка та порівняльний аналіз наукової активності автора, науковцю потрібно публікуватися в закордонних і вітчизняних журналах, що входять до відомих наукометричних баз, реєструватися й створювати свій авторський профіль у міжнародних наукометричних базах даних.

Існує велика кількість міжнародних наукометричних баз даних: Web of Science, Scopus, Index Copernicus, Astrophysics, PubMed, Mathematics, Chemical Abstracts, Springer, Agris, GeoRef. Найавторитетнішими з них, індекси яких визнаються в усьому світі, є „Web of Science” і „Scopus”.

Web of Science або Web of Knowledge – це пошукова платформа компанії Thomson Reuters, що поєднує реферативні бази даних публікацій у наукових журналах та патентів, у тому числі бази даних, що враховують взаємне цитування публікацій [2]. Ця платформа була утворена у 2001 році, а її власником є інвестиційна компанія Clarivate Analytics. Web of Science є однією з найавторитетніших у світі аналітичною політематичною базою даних, що включає такі основні ресурси:

- Web of Science Core Collection (база наукових журналів із високим імпакт-фактором з 1970 року);
- Chinease Science Citation Database (база цитувань наукових публікацій у КНР з 1989 року);
- Derwent Innovation Index (база наукових патентів з 1963 року);
- KCI-Korean Journal (регіональна база наукових журналів Південної Кореї);
- MEDLINE (бібліографічна база даних Національної медичної бібліотеки США);
- SciELO Citation Index (база наукових публікацій Іспанії, Португалії, Південної Африки та країн Латинської Америки).

Web of Science охоплює матеріали з природничих, технічних, біологічних, суспільних, гуманітарних наук і мистецтва та включає понад 12000 журналів, 23000000 патентів і понад 160000 матеріалів конференцій [2].

Scopus є найбільшою у світі універсальною реферативною базою даних із можливостями відстеження наукового цитування публікацій. Ця база даних була заснована у 2004 році. Її розробником та власником є видавнича корпорація Elsevier. Ресурс індексує понад 21500 рецензованих наукових журналів (близько 60 млн., записів) із різних галузей знань – природничих наук, математики, інженерії, технології, охорони здоров’я та медицини, соціальних і гуманітарних наук, а також 130000 книг [3].

© О. М. ВАСИЛЕНКО
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 17

Проте науковцям варто пам'ятати, що бази даних Web of Science та Scopus є бібліографічними й реферативними платформами, які не ведуть власної видавничої діяльності, а займаються тим, що складають переліки вартих уваги наукових видань та здійснюють їх наукометричну обробку, головним чином відстежують цитованість робіт, опублікованих у цих виданнях, і складають відповідні індекси. Отже, „опублікуватися в Скопусі" у буквальному смислі цього виразу просто неможливо, оскільки ані Scopus, ані Web of Science нічого не публікують, окрім переліків наукових видань, які ними індексуються [5].

Варто зауважити, що для того, щоб вітчизняним журналам увійти до переліку наукових видань, які індексуються в базах даних Scopus та Web of Science, їм потрібно мати:

- міжнародний стандартний номер серійного видання (ISSN – International Standard Serials Number);
- апарат рецензування статей;
- міжнародний склад редакційної ради (виняток можуть становити журнали, що спеціалізуються на регіональній тематиці, однак ця тематика повинні бути цікава міжнародному співтовариству);
- міжнародний склад авторів;
- чітку періодичність і регулярність виходу чергових випусків видання;
- якісне оформлення статті (структура наукової статті, наявність ілюстративного матеріалу, який демонструє результати дослідження тощо);
- англомовний веб-ресурс, на якому повинна відображатися повна інформація про журнал: переконливо викладена політика журналу (описані цілі та завдання журналу), повний склад редакційної ради із зазначенням країни перебування (приналежності) кожного члена ради; змісту та анотації кожної статті, що завантажуються на сайт оперативно відповідно до виходу чергових випусків журналу. Це мінімальний і обов'язковий перелік відомостей про журнал на сайті. На сайті можуть бути представлені й інші відомості (правила для авторів, функції пошуку за тематикою або авторами статей, новини, умови передплати, посилання на інші сайти або на інші статті авторів у журналі тощо). Чим краще оформлений сайт, тим вище він буде оцінений.

У разі невиконання викладених умов Scopus та Web of Science залишають за собою право не розпочинати експертизу журналу [3].

Також для того, щоб визначитись із журналом для публікації, науковець повинен оцінити його імпакт-фактор – формальний чисельний показник інформаційної значимості наукового журналу, який показує, скільки разів у середньому цитується кожна опублікована в журналі стаття протягом двох наступних років після виходу. Вважається, що чим вище значення імпакт-фактору, тим вища наукова цінність та авторитетність журналу [3].

Розглянемо докладніше, яким вимогам має відповідати стаття, щоб її опублікували у вітчизняному науковому виданні, що входить до Scopus або Web of Science. Першою і найважливішою вимогою до статті є актуальність її теми та структурованість матеріалу. Зазвичай, структура статті повинна містити такі елементи: Вступ (Introduction), Методика дослідження (Methods), Результати дослідження (Results), Висновки (Conclusions), Список використаних джерел (References). Також необхідно звернути увагу на оформлення статті, яке може здійснюватися 11 чи 12 шрифтом Times New Roman, та обсяг від 0.5 до 1 друкованого аркуша.

Наступною вимогою є правильне оформлення списку використаних джерел (References). У базах даних Scopus та Web of Science пропонується вісім варіантів стандартів для складання бібліографічних списків: APA – American Psychological Association (5th ed.); Council of Biology Editors – CBE 6th, Citation-Sequence; Chicago 15th Edition (Author-Date System); Harvard; Harvard – British Standard; MLA (Modern Language Association) 6th Edition – Single Spaced Reference List; NLM – National Library of Medicine; Uniform Requirements for Manuscripts Submitted to Biomedical Journals. Також необхідним є подання перекладеного і транслітерованого латиницею списку використаних джерел: References (translated and transliterated).

Науковцю необхідно пам'ятати, що основна частина посилань у статті має бути на авторитетні джерела останніх 5-7 років, більшість із яких мають становити наукові публікації в журналах. Якщо в дослідженні відсутні посилання на статті з авторитетних наукових журналів, які входять до наукометричних баз даних Web of Science та / або Scopus, скоріше всього це викличе недовіру рецензентів до роботи.

Окрему увагу авторів мають привернути вимоги до оформлення анотації (Abstract), яка, зазвичай, подається 9 чи 10 шрифтом трьома мовами (українською, російською та англійською) і може містити від 1500 до 1800 друкованих знаків. Обов'язковими рисами анотації є її інформативність (без загальних слів), оригінальність, змістовність, структурованість та компактність.

Після написання статті та її оформлення, настає черга подання рукопису до редакції журналу. Є два способи подання статті: традиційний спосіб чи он-лайн подача. За умови он-лайн подачі автору необхідно зареєструватися на сайті журналу на платформі Open Journal Systems та пройти п'ять кроків подання матеріалів. Для реєстрації на відкритій платформі обов'язковим є заповнення такої інформації про автора, як: ПІБ, місце роботи, посада, адреса електронної пошти та ORCID id. Редакція журналу має право не розглядати статті, які:

- не відповідають вимогам до оформлення та до наукового стилю викладу матеріалу;
- не мають наукової новизни та практичної значущості;
- не відповідають тематиці журналу;
- виконані з використанням автоматичного комп'ютерного перекладача;

- не відредаговані (містять граматичні та стилістичні помилки);

- порушують етику наукових досліджень, зокрема, якщо у статті виявлено плагіат, самоплагіат, фабрикацію результатів досліджень, дублювання публікації (duplicate publication) [4].

Після того, як редакція журналу прийняла статтю до розгляду, її рукопис надсилається на рецензування двом незалежним експертам. Вітчизняні наукові видання, як і зарубіжні, практикують подвійне анонімне рецензування рукописів: авторові та рецензенту не повідомляються імена один одного. Попередньо всі їхні персональні дані видаляються з текстів статей та властивостей файлів. Рецензенти ознайомлюються з анотацією статті, після чого погоджуються або відмовляються рецензувати даний матеріал. У разі відмови – призначаються інші. Зазвичай, рецензенти звертають увагу на новизну і актуальність статті, використання сучасних методів дослідження, логічність викладення матеріалу, список використаних джерел, оформлення статті тощо. Після завершення процесу рецензування вся відповідна інформація надсилається автору. Автор доопрацьовує рукопис та завантажує в систему журналу його нову версію.

Варто зауважити, що редакції вітчизняних журналів, які індексуються в базах даних Scopus та Web of Science надають перевагу тим публікаціям, які були підготовлені у співавторстві із закордонними колегами, а також емпіричним статтям, які представляють результати експериментальних досліджень.

Отже, розглянувши особливості написання та подання наукових статей у вітчизняні журнали, які індексуються в базах даних Scopus та Web of Science, маємо зауважити, що вимоги до публікацій можуть різнитися між собою в залежності від того друковане чи електронне наукове видання, бази даних, яка його індексує тощо. Але розглянуті нами особливості в загальному відображають основні правила написання, оформлення та подання рукописів до журналів, що індексуються в Scopus та Web of Science. І дотримання цих правил, на нашу думку, дасть змогу автору уникнути типових помилок у публікації своїх матеріалів досліджень та коректно представити їх у кращих вітчизняних наукових виданнях.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямку вбачаємо у визначенні основних аспектів написання та подання наукових статей із педагогіки та психології в журнали, що індексуються в базах даних Scopus та Web of Science.

Список використаних джерел:

1. Деякі рекомендації з підготовки журналів для зарубіжної аналітичної бази даних Scopus. URL : http://kulturologiya.rv.ua/podii/item/158-scopus.html (дата звернення : 20.03.2019).

2. Жабін А. О. База даних Web of Science. Версія 5.22. Інструкція користувачу. Київ : Нац. б-ка України імені В. І. Вернадського, 2016. 24 с.

3. Кириллова О. В. О системе включения журналов в БД Scopus : основные требования и порядок представления. URL : http://health.elsevier.ru/electronic/scopus_ ins_journals.pdf (дата звернення : 20.03.2019).

4. Тихонкова І. Можливості платформи Web of Science для якісних наукових досліджень : науково - методичний семінар. URL : https://www.khnu.km.ua/root/page.aspx?l= 0&r=8&p=23260 (дата звернення : 30.04.2017).

5. Шрамко Я. Що таке Scopus і як туди потрапити. URL : https://kdpu.edu.ua/blogs/2018/01/30/shho-take-scopus-i-yak-tudy-potrapyty/ (дата звернення : 20.03.2019).

УДК: 378.147.2

TEACHING COMMUNICATIVE COMPETENCE THROUGH THE FOUR SKILLS: A FOCUS ON INTERCULTURAL COMPETENCE

N. KOSTENKO

Introduction. In trying to develop learners' overall communicative competence in the target language through the four language skills, there is a need to focus particularly on the intercultural competence as being the approach less taken in the language class. Modern scientists give the following three main reasons for such neglect. First, teachers usually have an overcrowded curriculum to cover and lack the time to spend on teaching culture, which requires a lot of work. Second, many teachers have a limited knowledge of the target culture and, therefore, are afraid to teach it. And finally, they argue that teachers are often confused about what cultural aspects to cover.

The analysis of recent scientific studies. The problem of innovative approaches to learning a foreign language is studied by many domestic and foreign teachers, among them: G. Baranova, N. Gez, O. Kulkina, O. Kuznetsova, B. Lapidus, M. Lyakhovitsky, J. Martan, O. Tarnopolsky, and others.

The main part. In an attempt to help language teachers tackle cultural aspects in the language classroom, the purpose of this paper is that of proposing a cultural project for building learners' communicative competence in the target language. The paper is organized around three main stages: explanation, collection and implementation, which are described in turn.

Explanation. In the first stage, i.e. *Explanation*, the teacher explains to learners the concept of intercultural competence in order to make them aware of the importance of paying attention to the culture of the target language. Once the concept has been introduced, learners are told they are to explore the culture of the target language and they are presented with a list of key areas that offer the possibility for developing intercultural competence, including *Family*, *Education*, *Law and Order* or *Power and Politics* among others. To alert learners to the content of the topics, the *five- word technique* could be of help. In such a technique, learners are requested to note down the first five words they think of in relation to each topic presented by the teacher and then learners' individual lists are discussed at length. This work is a simple way to get learners to activate their cultural background knowledge on the topics to be covered.

Collection. In the second step, *i.e. Collection,* learners are given the task to gather material outside the classroom in relation with the cultural topics they have agreed to work with in the first stage. Learners are recommended to collect material from a variety of sources including photocopied information from different printed materials, photo- documentaries, pictures, video or DVD scenes, recorded material like interviews to native speakers, excerpts from the internet and the like. The good thing of this activity is that learners' cultural awareness is further increased through having to question themselves what is culturally representative of the given topic. Once learners have collected all the material, they are required to hand it in to the teacher at appointed office hours in order to allow him device activities in the four language skills that are to be implemented in the next stage of the project.

Implementation. In the third stage, i.e. *Implementation*, learners work with a variety of activities that require their use of the four skills (i.e., listening, speaking, reading and writing) in order to develop their overall communicative competence, and promote their cross-cultural awareness and understanding.

Listening skill: Sample activities. Activities such as video-taped cultural dialogues, audio- or video-taped cultural misunderstandings and taped-recorded interviews with native speakers, among many others, could promote listening skills with a special emphasis on the intercultural competence. In *video-taped cultural dialogues*, the learners view a video sketch where two people of different cultures are discussing an area of a cultural topic that the project focuses on. One of them is from the learners' own culture whereas the other is from the target culture. The teacher plans pre-, while- and post-listening questions to raise learners' cross-cultural awareness while practicing listening. For example, a pre- listening question could request learners to predict the opinion of the two persons with regard to the given topic. While-listening question could require them to confirm or reject their predictions made on the pre-listening phase. Finally, the post- listening question could ask them to critically discuss the opinion of the person from the target culture. Once discussion on content is over, learners could also be requested to identify differences (if any) among the two persons interacting in the scene with regards to pauses, changes of intonation, voice quality or periods of silence on the one hand, and with regard to non-verbal means of communication (i.e., body movement, facial expression, eye contact, etc.) on the other hand.

Listening to audio- or video-taped *intercultural misunderstanding* is another useful activity to further sharpen learners' awareness of cultural differences. Learners can be required to listen to a situation that reports a real-life intercultural misunderstanding that causes people to become confused or offended and can then be asked to get into pairs or groups in order to come up with an explanation of such misunderstanding, which will inevitably increase their intercultural awareness.

Taped-recorded interviews with native speakers is another useful activity type particularly suitable for practicing the intercultural competence. Here learners get into groups and are assigned the responsibility of tape-

© N. KOSTENKO
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 17

recording an informal interview with a native speaker they know. Learners should choose a cultural topic the project is based on and prepare questions on that topic for the interview. In class, the interviews are played and learners compare the opinion of the interviewee on the particular topic with their own opinion. These spontaneous recorded conversations offer two benefits. First, they give learners the chance to be exposed to natural language by listening to the native speaker's responses, something which is difficult to find in scripted material. Second, they encourage learners to become aware of their common problems with grammar, pronunciation, intonation, vocabulary and the like by listening to themselves.

Moreover, songs, jokes or anecdotes from typical films from the target culture could be an excellent source of listening material to transport learners to the target culture and prepare them to communicate naturally.

Finally, all recorded material gathered by the learners in the second stage of the project (i.e., interviews, TV or radio news, films, documentaries, songs, jokes or anecdotes, among others) could be used as the starting point of a modest *Listening Library* of culture-specific material for the class. Material should be organized into different thematic packets and accompanied with worksheets of structured exercises prepared by the teacher in order to develop all components underlying listening.

Speaking skill: Sample activities. Activity formats such as face-to-face tandem learning, making up questions to a native speaker or role-playing, among others, may develop speaking skills with a particular emphasis on the intercultural component.

Face-to-face tandem learning, that is, collaborative oral learning between speakers of different languages is a type of activity particularly suitable for fostering learners' intercultural communicative competence. This activity can easily be developed in instructional settings with the *Erasmus* scheme, which involves student exchanges among European Union countries. Typically, teachers arrange opportunities for all learners to get engaged in face-to-face tandem, and once learners have got to know their partners and have arranged the time and place for the tandem sessions, they are asked to choose a particular cultural topic among those dealt with in the project and talk about it with their corresponding partners. Learners are requested to tape-record all conversations (with the permission of the Erasmus student) and then prepare an oral report for the particular topic they have been talking about in the sessions. The aim of this oral report is to encourage a more in-depth reflection about the topic being discussed while speaking skills are being promoted. All recorded tandem conversations could be added to the *Listening Library* of the class and be used as the basis to prepare additional activities that make learners reflect on linguistic, pragmatic, intercultural-related issues (e.g., tone of voice, silence) and strategic features underlying these oral interactions.

The activity of *Making up questions to a native speaker* could also be an interesting one. A native speaker in the target language (for example, a foreign exchange student) could visit the class and learners could be assigned the task of preparing questions in small groups in order to interview the visitor. Questions should include items about the topics the project is dealing with, such as education in his country, what he likes doing at the weekend, eating habits or politics. Once the interview is over, the teacher's crucial task is to lead follow-up discussion so that the responses provided by the native speaker can be interpreted or possibly re-interpreted by the learners.

Another activity that may work well in the oral skills class is *role-playing*. In particular, this activity has been claimed to be suitable for practicing the cultural variations in speech acts such as apologizing, suggesting, complimenting, among others. Many scientists suggest a five-step process for the teaching of speech acts. The first step involves what they call diagnostic assessment in which the teachers determine the learners' level of awareness of the speech act to be taught. In the second step, the teacher presents learners with examples of the speech act in use (i.e., model dialogues) and learners are to guess details with regard to participants, such as their social status or role-relationship, as well as to the particular speech act, that is, whether an apology could be considered an offense, for example. In the third step, learners are given a variety of typical situations in the target culture and they have to evaluate how contextual variables affect the choice of the linguistic form of the speech act. In the fourth step, learners perform a role-play as a final practice. Here, as highlighted by the authors, the important thing is to supply learners with a lot of details about the role-relationship between the interlocutors as well as about the situation. This practice is followed by feedback and further discussion, the final step of the approach, to further help learners be aware of similarities and differences between speech act behavior in their own culture and in the target culture.

By and large, all aural, visual and reading materials gathered by the learners in the second step of the project, can be utilized in some productive activities as background for promoting speaking. For example, nonverbal videos can be played in class to have learners act out or describe what they view. This activity is particularly suitable to make learners focus on body language and help them to gradually assimilate the nonverbal behavior in the target culture. Alike, pictures, short scenes from films or documentaries can be used to elicit learners' opinion on a given cultural topic.

Reading skill: Sample activities. A variety of activities may be used in the language class to develop reading skills with a focus on the intercultural component. This section mentions a few, including critical reading, cultural bump activities, activities that focus on written genres or cultural extensive reading, among others.

C*ritical reading*, that is, reading to make judgments about how a text is argued, is a beneficial reflective activity type for promoting learners' intercultural competence while practicing the reading ability. In carrying out this activity, the general framework based on pre-, during-, and post-reading instruction could be of help. For example,

as a pre-reading activity learners could be asked to determine the content of the reading by strategically previewing the passage and then judge whether the identified content is representative of their own culture or of the target culture. As while-reading activity, learners could be requested to focus not only on *what* the text says (typical of close reading exercises) but also, and most important, on *how* the text portrays the given topic (i.e., author's choices of language and structure). Finally, as post-reading activity, learners could be asked whether the content of the text would vary if it was written by another writer or read by another reader in a different cultural context.

Teachers can also make learners read situations in which there is a *cultural bump*, that is, a situation that cause people to become uncomfortable or strange given particular cultural beliefs and attitudes. Then, different written interpretations of the behavior of the people involved in the situation can follow the account in a multiple choice format to allow class discussion and subsequently, check whether learners have correctly interpreted what went wrong and why people acted as they did, which will definitively help learners become aware and understand behavior in a target culture.

Learners could also be required to analyze two written texts which have a similar genre as for example, reading advice columns in daily newspapers but which are from different cultures in order to compare if concerns and debates vary between cultures.

The sentences of a cultural anecdote could be scrambled by the teacher and then learners could be requested to put the anecdote in sequence. This activity type is a useful one in order to help learners discern organizational issues in a given text .

All material gathered by the learners in the second stage of the project could serve as the basis to prepare additional activities that make learners develop in activating all competencies of the communicative competence construct. Word association activities where learners associate words in a given text to a given cultural topic could be helpful to promote learners' linguistic competence. Analysis of the text devices that convey the intended meaning of a given cultural text could serve to promote learners' pragmatic competence. Furthermore, the practice of previewing or making guesses about the content of a given cultural text both before and while reading could work to develop learners' strategic competence.

Finally, as happens with listening, all reading material gathered by the learners in the second stage of the project (newspapers, magazines, books, comics, anecdotes etc.) could be used as the starting point of a modest extensive *Reading Library* of target culture-specific topics. Extensive reading should be promoted both in and out of the classroom. In the classroom, learners could engage in 10 minutes of *sustained silent reading* to read individually what they select from the class library. Out of the classroom, learners should be encouraged to take reading material home and respond to it by 1) answering questions prepared beforehand by the teacher, 2) writing summaries, 3) writing reactions reports, or 4) giving oral presentations.

Writing skill: Sample activities.

1. Activities such as tandem e-mail learning, designing stories and story continuation, among others, may develop writing skills with a particular emphasis on the intercultural component.

2. *Tandem e-mail learning* has been regarded as an effective activity to promote cross- cultural dialogue while it is also a means of engaging learners in extended writing in a motivating way (Dodd, 2001). The idea is that two native speakers of different languages help each other to learn each other's language through the use of e-mail, communicating 50% of the time in each other's language. Once all technical aspects have been solved, learners are first introduced themselves and they are then requested to engage in a written dialogue based on a given cultural topic of the project. For in-class work, learners are requested to bring into the class the printed copy of all e-mail exchanges in order to prepare a brief report in which they synthesize how the topic discussed in the e-mail conversations is represented in the partners' culture. For such an activity, learners are encouraged to follow sequence of steps from the setting of an assignment to the point at which the learners submit the complete text including, preparation for the given task (here the re-reading of all e-mail exchanges), drafting and feedback, which may be repeated as many times as needed prior to submitting the final written work for evaluation.

3. All these printed e-mail conversations could be added to the *Reading Library* of the class to be used as the basis for additional written assignments.

4. *Designing stories* is another activity type that could be used to promote learners' cultural imagination through writing. Here the teacher collects some magazines and first selects a variety of pictures that depict people in strange situations in the target culture, and then divides the class into small groups making each group responsible for describing what is happening in a particular picture. Once the groups have had the chance to generate their own opinion about what is happening in the picture and the group leader has informed the rest of the class, learners have to retell the story either individually or in groups, making sure the written account is coherent and cohesive.

5. Likewise, learners' cultural imagination can be promoted through writing by selecting passages with cultural misunderstanding. Ideally, passages should be narrative texts with different paragraphs each leading toward the intercultural misunderstanding. Typically, the teacher covers all but the first paragraph in which the situation is presented and learners are then asked to read this first paragraph and continue the story in the way they think is most likely. In such a process, learners should be encouraged to plan, draft and revise as many times as needed before it is ready for submission.

Similar to the speaking skill, all aural, visual and reading materials collected by the learners in the second step of the project could serve as the basis for engaging learners in the *preparatory* activities that precede the

learners' drafting of a written text, which is essential if learners are to master the skill of writing. At the end of the implementation stage, learners reflect on their experience and exchange opinions about the topics being dealt with in the project. This discussion encourages them to take an evaluative and critical position in relation to the cross-cultural awareness activities in which they have participated.

Conclusion. Developing learners' communicative competence has long been among the major goals of L2 instructional programs. It is our position that crucial to that development is an understanding of discourse as the key competence with the rest of the competencies (i.e. linguistic, pragmatic, intercultural and strategic) shaping it. Accordingly, we have argued that the four language skills play a key role in fostering learners' communicative competence since they are the manifestations of interpreting and producing a spoken or written piece of discourse, as well as a way of manifesting the rest of the components of the communicative competence construct. In this paper, and taking the intercultural competence as the point of departure, we have presented a sampling of activities in the four language skills for helping learners to communicate fluently and appropriately in the target language and culture. Although the four language skills have been presented separately for clarity purposes, the design of most activities has considered all the skills conjointly, consistent with how people interact with each other in real life. As a final remark therefore, we hope that the activities proposed in this paper may help learners see language learning not merely as *language practice* but as a *communicative activity*.

References:

1. Bachman, Lyle F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
2. Celce-Murcia, Marianne and Olshain, Elite (2000): *Discourse and Context in Language Teaching. A Guide for Language Teachers.* Cambridge: Cambridge University Press.
3. Celce-Murcia, Marianne and Olshain, Elite (2005): "Discourse-based approaches: A new framework for second language teaching and learning". In E. Hinkel, ed., Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 729-741.
4. White, Goodith. (2006): Teaching listening: Time for a change in methodology. In E. Usó-Juan and A. Martínez-Flor, eds., Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills. Berlin: Mouton de Gruyter, 111-135.
5. Williams, Mary (2001): „It must be cultural because I don't do it": Cultural awareness in initial TESOL teacher education". In M. Byram, A. Nichols, and D. Stevens, eds., Developing Intercultural Competence in Practice. Clevendon: Multilingual Matters, 111–129.

УДК 378.4.018.522(045)

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

В. В. КРУПА

Освіта – унікальне суспільне явище, що справляє значний вплив на всі аспекти життя і діяльності країни, соціуму, людської цивілізації загалом. В умовах сучасної науково-технічної та інформаційної революції освіта функціонує як складний соціально-економічний організм, який відіграє велику роль у суспільному прогресі людства. Вона є однією з найвагоміших галузей трудової і пізнавальної життєдіяльності. 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 висуванням на перший план соціальної природи навчання й розвитку особистості, використання критеріїв оцінювання ефективності навчально-виховного процесу. Реформування вищої освіти та входження України в європейський освітній і науковий простір зумовлені зростанням вимог до професіоналізму випускників закладів вищої освіти 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.

Мета статті: розкрити сучасний етап розвитку системи освіти України який характеризується її реформуванням, пошуком шляхів приведення змісту у відповідність із особистісними запитами студентів зі світовими стандартами. Кризові явища в освіті, які спостерігаються нині, пов'язані з становленням України як незалежної держави, характером суспільних відносин, реформуванням політичної та економічної систем на принципово нових засадах.

Пристосована в минулі роки до жорсткого зарегламентованого оточення, освіта сьогодні ввійшла в суперечність із новими, більш гнучкими такими, що зазнають постійних трансформацій, вимогами українського суспільства.

Реформування освіти зумовлене необхідністю подолати негативні явища, що мають місце в українському суспільстві. Не випадково, що серед численних трансформацій і модернізацій останніх десятиліть особливе місце відводяться тим, які безпосередньо пов'язані з освітою та управлінням освітою. Система освіти України складається із закладів освіти, наукових, науково-методичних і методичних установ, науково-виробничих підприємств, державних і місцевих органів управління освітою та самоврядування в галузі освіти. Структура освіти включає: дошкільну освіту; загальну середню освіту; позашкільну освіту; професійно-технічну освіту; вищу освіту; післядипломну освіту; аспірантуру; докторантуру; самоосвіту. Органами державного управління освітою в Україні є Міністерство освіти і науки; міністерства і відомства України, які мають навчально-виховні заклади; Вища атестаційна комісія (ВАК) України; відділи (управління) освіти місцевих державних адміністрацій. Державний характер управління системою загальної середньої освіти базується на принципах: доступності для кожного громадянина усіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою; доступності й безоплатності здобуття повної загальної середньої освіти; обов'язковості повної загальної середньої освіти; рівності умов кожної людини для повної реалізації її здібностей, таланту, всебічного розвитку; гуманізму, демократизму, пріоритетності загальнолюдських духовних цінностей; органічного зв'язку із світовою та національною історією, культурою, традиціями; незалежністю освіти від політичних партій, громадських і релігійних організацій; наукового характеру; інтеграції з наукою і виробництвом; взаємозв'язку з освітою інших країн; гнучкості й прогностичності системи освіти; єдності та наступності; безперервності й різноманітності; поєднання державного управління і громадського самоврядування. Ці принципи визначають основні напрями, пріоритети освітньої політики, а отже, і характер освіти та освітніх закладів у країні. Для сучасного стану системи управління освітою характерний процес децентралізації, тобто передача ряду функцій і повноважень від вищих органів управління нижчим. Державні органи розробляють найбільш загальні стратегічні напрями, а обласні й районні (міські) органи спрямовують зусилля на вирішення конкретних, фінансових, кадрових, матеріальних, організаційних питань. Другою особливістю є перехід від державного до державно-громадського управління освітою, головною метою якого є поєднання зусиль держави і суспільства у вирішенні проблем формування державної політики в галузі освіти, питань навчально-виховної, методичної, економічної, фінансово-господарської діяльності. Важливим показником підсилення суспільного характеру управління освітою є роздержавлення системи освіти. Поряд із державними в Україні функціонують недержавні загальноосвітні навчально-виховні заклади, створені на основі інтересів та бажань студентів і батьків, учителів і вихователів, запитів регіональних, національних, професійних, конфесіональних об'єднань і груп. Управління такими закладами здійснює безпосередньо його за-

© В. В. КРУПА
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 17

сновник або опікунська рада за його дорученням та ним сформована. Також значну роль у системі освіти відіграють державні освітні стандарти. Вони визначають зміст освітніх програм, що реалізуються в освітніх закладах, регламентують їхню діяльність, окреслюють загальні параметри системи освіти в цілому. Управління – це діяльність, спрямована на розробку рішень, організацію контролю, регулювання об'єкта управління згідно з метою, аналіз і підбиття підсумків на основі достовірної інформації. Керівництво закладами вищої освіти повинно здійснюватися відповідно до таких принципів управління: державотворення, професіоналізм, науковий та практичний підхід, плановість, демократизація, гуманізація, цілеспрямованість, компетентність, оптимізація, ініціатива й активність, об'єктивність в оцінці виконання працівниками закладу освіти своїх обов'язків, принцип поєднання колегіальності з персональною відповідальністю. Способом впливу на учасників управлінського процесу є методи управління. Серед різних підходів можна виділити наступну їхню класифікацію: організаційні, педагогічні, соціально-психологічні та економічні методи управління. Організаційні методи передбачають систему організаційних розпорядчих впливів, спрямованих на досягнення поставленої мети. Це інструктаж, нормування, різні розпорядчі акти. До педагогічних методів управління відносять проведення науково-практичних конференцій педагогічних працівників, серпневих нарад учителів, семінарів, диспутів, педагогічних читань. Соціально-психологічні методи управління – це методи формування суспільної свідомості, морального стимулювання (заохочення і покарання), методи впливу на педагогічних працівників із використанням традицій педагогічного колективу (посвята молодого педагога, звіти творчих учителів), створення нормального психологічного клімату в колективі, а також методи соціологічних досліджень (анкетування, інтерв'ю, тестування, використання різноманітних соціометричних методик), які дозволяють визначити сформованість громадської думки, рівень задоволення роботою. Матеріальне стимулювання (преміювання, підвищення зарплати за результатами атестації), економічне планування та бюджетне управління відносять до економічних методів управління. Під функціями управління розуміють певний розподіл праці, спеціалізацію у сфері управління. Виділяють такі функції управління: за належністю до сфер діяльності – спеціальні, за етапами управління – загальні.

Спеціальні функції – це посадові функціональні обов'язки педагогічних працівників (директора, його заступників, класного керівника, педагога-організатора та ін.), а загальні функції управління властиві будь-якому об'єкту управління (до них відносять: планування, організацію, координування, контроль, регулювання, облік, аналіз). Тенденції розвитку управління освітою базується на положеннях теорії управління. Головними складовими її є певні тенденції, відповідні їм закономірності й пов'язані з ними принципи управління навчальними закладами. Тенденції розвитку управління навчальними закладами визначаються розвитком і функціонуванням державного управління, соціальними та економічними процесами в суспільстві. Але головним фактором, що впливає на управлінські процеси в навчальних закладах, є система освіти України, яка віддзеркалює всі явища, які відбуваються в державі та за її межами. Категорія „тенденція" є формою прояву законів, які взагалі не мають іншої реальності, а відображаються в наближеному вигляді, у тенденції. Тенденція – це узагальнююче поняття, яке втілює суттєві постійні протиріччя, умови, фактори тощо, які носять систематичний прояв і здійснюють значний вплив на якість функціонування системи в цілому та її структурних компонентів. Тенденції, що притаманні сучасній освіті в Україні, можна визначити тільки аналізуючи процеси, які відбуваються в державі як у складній соціально-економічній системі, а також в єдності з розвитком міжнародної освітньої сфери. Тенденції розвитку системи освіти впливають на всі підсистеми, у тому числі й на управління, що у свою чергу відбивається на його закономірностях. Розглядаючи визначальні фактори розвитку управління загальною середньою освітою, можна систематизувати їх таким чином: економічні, соціальні, політичні, ринкові, технологічні, міжнародні.

Головними тенденціями функціонування та розвитку системи освіти в Україні, що впливають на закономірності управління навчальними закладами не залежно від їх типу і форми власності, є:

- пріоритетність загальнолюдських цінностей та гуманістичної спрямованості;
- активізація суспільних і державних зусиль для виведення освіти на рівень міжнародних стандартів і досягнень у цій сфері;
- формування націонал-патріотичної моралі;
- розвиток освіти на основі новітніх психолого-педагогічних технологій;
- відхід від принципів авторитарної, заідеологізованої педагогіки, нівелювання природних індивідуальних особливостей усіх, хто навчається;
- радикальна перебудова управління сферою освіти через її демократизацію, децентралізацію, створення регіональних систем управління навчально-виховними закладами;
- розвиток недержавних форм власності закладів освіти.

Ці найбільш загальні тенденції в освіті України породжують відповідні похідні тенденції у всіх її підсистемах: організаційно-управлінських, наукових, навчальних, виховних, спеціально-педагогічних, професійно-технічних тощо. Вони, відображаючи загальні проблеми освіти України, водночас є конкретно-специфічними внаслідок особливостей та умов їхньою діяльності.

Найбільш суттєвими тенденціями, що характеризують функціонування загальноосвітніх закладів в сучасних умовах, є:

- прагнення до розширення варіативності змісту навчальних програм, певної профілізації за необхідності дотримання державних стандартів освіти;

- намагання керівництва навчальних закладів створити комплекси: дошкільних, середньоосвітніх і закладів вищої освіти, поєднаних спільною стратегічною навчально-виховною метою і традиційними зв'язками, відповідною до загальної мети побудови організації та методики процесу навчання;

- конкуренція загальноосвітніх закладів різних типів і форм власності на основі покращення освітянських послуг;

- проникнення і втілення в навчальний процес іноземних педагогічних технологій (особливо у сфері викладання предметів гуманітарного циклу);

- розширення двосторонніх контактів між групами студентів, навчальними закладами різних країн;

- втілення дистанційної системи освіти на всіх її рівнях;

- поширення комп'ютерних технологій у процесі навчання.

До загальних тенденцій в освіті України можна віднести також: невідповідність бюджетного фінансування вимогам суспільства до якості навчання і виховання; певна орієнтація з боку органів управління освітою на самофінансування, підприємницьку діяльність навчальних закладів. Не можна залишити поза увагою і такі тенденції, як „старіння" педагогічних кадрів, відсутність високої мотивації для підвищення професійної майстерності та дійсно творчої праці. У той же час у керівництва навчальних закладів спостерігається тенденція до оволодіння технологіями професійного менеджменту і втілення їх в управління; зниження рівня реальної демократії управління та поширення власної авторитарності. Згідно з положеннями системного підходу, вище згадані тенденції, з відповідною їхньою трансформацією навчальними загальноосвітніми закладами держави, мають вплив на управління школами як складову цілісності загального рівня.

Перспективи управління системою освіти. Одним із завдань управління системою освіти є формування нового бачення освітніх проблем усіма його учасниками. Аналіз нормативно-законодавчих документів про освіту, опрацювання наукової та організаційно-методичної літератури, ознайомлення з передовим досвідом управління освітніми закладами дають змогу виділити два напрямки управління освітою: традиційний (сучасний) та інноваційний (перспектива на майбутнє). Метою традиційного державного управління є забезпечення оптимального функціонування об'єкт-суб'єктних компонентів системи освіти. Інноваційне управління (менеджмент) передбачає переведення освітньої системи, її змісту та об'єкт-суб'єктного потенціалу на більш якісний рівень, забезпечення розвитку та оновлення, відповідності рівня освіти вимогам сучасності. Під інноваційним менеджментом розуміється управлінський вплив держави на зміну факторів, що визначають виробництво товарів і послуг, у тому числі й освітніх, із метою підвищення ефективності роботи освітньої організації. Інтегруючись в європейський і світовий освітній простір, Україна повинна враховувати напрацювання, характерні для управління галуззю в інших країнах. Деякі з них можна розглядати не лише як приклад для вивчення, а й як приклад для наслідування, зрозуміло за умов врахування національних особливостей української системи освіти і тих пріоритетів, на досягнення яких вона орієнтується. Таке врахування не повинне передбачати сліпе копіювання зарубіжного досвіду, а надавати допомогу в розробці національної системи управління освітою, забезпечувати перехід її на державно-громадський рівень. Велику роль у цій справі відіграють громадські організації, органи місцевого самоврядування, асоціації батьків та навчальні заклади. У сучасних умовах основні напрями реформування системи управління освітою вбачаються: у чіткому визначенні компетенцій, повноважень і відповідальності органів управління всіх рівнів, забезпеченні їхньої взаємодії; у переході від розпорядчого до регулюючого управління системою освіти; розвитку державно-громадських форм управління освітою. Для успішного досягнення поставлених завдань необхідно вирішувати проблему підготовки управлінських кадрів, які мають усвідомлювати, що виконують справу державну, які здатні управлінську діяльність наповнити новим змістом.

Необхідно розробити нові освітні програми, що сприятимуть оновленню змісту підготовки управлінських кадрів до роботи в умовах демократичного управління освітою. Водночас важливо забезпечити якісний рівень навчання представників громадських структур до участі в управлінні, делегувати повноваження таким чином, щоб рівень складності завдань, що розв'язуються ними, відповідав рівню їхньої управлінської культури. Заклади вищої освіти України вже проводять навчання керівників навчальних закладів, вирішуючи проблему підготовки управлінських кадрів – менеджерів освіти – висококваліфікованих фахівців, спроможних розробляти, аналізувати й реалізовувати державну політику, ефективно виконувати управлінські функції, сприяти інноваційним процесам в освіті. Побудова змісту навчання відбувається з урахуванням сучасних європейських вимог до навчання, визначених у рамках Болонського процесу, враховує кращий світовий та вітчизняний досвід. Нова парадигма освіти в державі викликає необхідність змін і в управлінні галуззю, зокрема організаційної діяльності керівної ланки на рівні школи. Оновлення організаційної діяльності адміністрації навчальних закладів різних типів і форм власності необхідно здійснювати за такими напрямками: моделювання, розробка і впровадження матричної рухливої структури управління; послаблення вертикальних і посилення горизонтальних зв'язків; децентралізація управління; посилення соціальної складової в менеджменті (створення умов для розвитку неформальної структури колективу, збільшення уваги і витрат на колектив, гуманізація управлінського мислення та ін.); добір досвідчених спеціалістів, перспективної молоді; посадове зростання відповідно до професійних та загальнолюдських якостей; орієнтація на постійну, неперервну систему підвищення кваліфікації колективу; оволодіння управлінською культурою. Для інтеграції України в міжнародний простір важливим є визначення людини як найвищої цінності суспільства не тільки на словах, а й у справах. Це можливо за умови використання антропосоціального підходу до управління школою, що вбачає в людині одночасно й особистість, і головну виробничу силу з

певними духовними та матеріальними інтересами, а також сприяє поєднанню цих інтересів із суспільними. У Національній доктрині розвитку освіти у XXI ст.

Наголошується на необхідності підготовки та перепідготовки всіх рівнів серед основних напрямів модернізації управління освітою. Сьогодні багато ЗВО країни поряд із традиційними навчальними предметами запроваджують нові: основи менеджменту, стратегічний менеджмент, менеджмент інновацій, фінансовий менеджмент, інформаційне забезпечення управління, контрольно-аналітична діяльність, управління процесом навчання та виховання, психологія управління, основи наукових досліджень тощо. Першочерговим завданням постає реалізація цих програм у повному обсязі. Управління є тією рушійною силою, яка націлена на активізацію людини через створення оптимальних умов для прояву та розвитку її творчого потенціалу. Тому керівникам закладів освіти варто орієнтуватися в різноманітності сучасних управлінських ідей, вивчати й успішно застосовувати досягнення науки та перспективного педагогічного досвіду, організовувати творчу діяльність. У зв'язку з цим питання управління освітніми процесами є актуальним, оскільки шкільна практика свідчить про недостатню підготовленість керівників шкіл до професійної управлінської діяльності. У закладах освіти практично ще немає менеджерів. Зміна директорського, командного менталітету в освіті на менеджерський є пріоритетним завданням. Необхідно використовувати досвід закордонного менеджменту, вводити його в практику, але водночас його переробляти, адаптувати та запроваджувати з урахуванням специфіки національних традицій, менталітету, освітньої законодавчої бази України та інших факторів.

Отже, оволодіння основами менеджменту допоможе підвищити ефективність педагогічної та управлінської діяльності. Методи та прийоми самоменеджменту дадуть змогу успішно вирішувати різні проблеми особистісного плану, навчитися володіти собою, визначати та формулювати чіткі особисті цілі та цінності, займатися саморозвитком, доцільно використовувати час. Запровадження елементів менеджменту буде сприяти процесу демократизації й гуманізації студентського життя, ефективному управлінню закладом освіти, педагогічним та студентськими колективами.

Список використаний джерел:

1. Барабаш Ю. Г. Основи внутрішкільного управління. Луцьк : РВВ Волинський націон. ун-т. ім. Лесі Українки „Вежа". 2009. 440 с.
2. Бегей В. М. Управління загальноосвітньою школою на демократичних засадах. Львів, 1995.
3. Гаєвська Л. Методологічне забезпечення дослідження розвитку державно-громадського управління освітою в історичній ретроспективі. *Економіка та держава*. 2009. № 7. С. 106–109.
4. Державна національна програма „Освіта" (Україна XXI століття). Київ, 1994.
5. Єльникова Г. В. Культура управлінської праці керівника загальноосвітнього навчального закладу. *Управління школою*. 2004. № 35. 140 с.
6. Звєрева В.І. Як зробити керування школою успішним / В.І. Звєрєва. Х. : Ранок, 2007. 160 с.
7. Концептуальні засади демократизації і реформування освіти в Україні. Київ : Школяр, 1997. 324 с.
8. Крыжко В. В., Павлютенков Е. М. Основы менеджмента в образовании : теория, практика и психология успешного управления. Запорожье : Просвита, 2000. 260 с.
9. Луговий В. І. Управління освітою : навчальний посібник для слухачів, аспірантів, докторантів спеціальності „Державне управління". Київ : УАДУ, 1997.
10. Мармаза О. І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом. Харків : Основа, 2004. 240 с.
11. Маслов В. І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами : навчальний посібник. Тернопіль : Астон, 2007. 150 с.
12. Національна доктрина розвитку освіти у XXI ст. Київ : Шкільний світ, 2001.
13. Онишків З. М. Основи школознавства. Тернопіль, 1996. 104 с.
14. Скідін О. Л. Основи використання соціальних технологій в управлінні вищими закладами освіти : навчальний посібник. Запоріжжя : ЗДУ, 2003. 277 с.

УДК 37.504

КОНЦЕПЦІЯ РОЗВИТКУ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Л. М. КУРНЯК

У найважливіших міжнародних документах останнього десятиріччя, присвячених проблемам навколишнього середовища і гармонійного розвитку людства, велика увага приділяється екологічній культурі та свідомості, інформованості людей про екологічну ситуацію у світі, регіоні, у місці проживання, їх обізнаності з можливими шляхами вирішення різних екологічних проблем, із концептуальними підходами до збереження біосфери і цивілізації. Шлях до високої екологічної культури лежить через ефективну екологічну освіту. Екологічна освіта на початку ІІІ тисячоліття стала необхідною складовою гармонійного, екологічно безпечного розвитку. Екологічне виховання та інформування населення, підготовка висококваліфікованих фахівців названі в програмних документах найвизначнішого міжнародного форуму в Ріо-де-Жанейро, присвяченого навколишньому середовищу і сталому розвитку, одними із найважливіших і необхідних засобів здійснення переходу до гармонійного розвитку всіх країн світу. Це положення підкреслюється і в останніх міжнародних документах (міжнародний звіт „Ріо+5", „Керівництво з підготовки національних доповідей про виконання країнами „Порядку денного на XXI сторіччя" та ін.) [1, с. 8].

Концепція екологічної освіти України як елемент концепції гармонійного розвитку держави набуває сьогодні ваги актуального і важливого державного документа.

Аналіз існуючих зарубіжних і вітчизняних концепцій та концептуальних підходів до розвитку екологічної освіти показав, що найсоліднішими є ті проекти концепцій українських і російських учених, які розроблені глибше, докладніше, серйозніше обґрунтовані й адаптовані до наших специфічних умов життя, особливо сьогоднішніх надзвичайно складних умов періоду формування ринкових відносин і демократизації суспільства.

Серед українських концептуальних розробок серйозністю підходів, обґрунтованістю і детальністю викладення вирізняються "Філософія екологічної освіти" (М. Дробноход – Київ, 1996), „Екологія як навчальна дисципліна: проблеми методології та змісту" (М. Дробноход, Ф. Вольвач – Київ, 1997), „Феномен екології в освітянському процесі" (М. Кисельов – Київ, 1997), „Экологическое образование как приоритет XXI века" (А. Минаєв – Донецьк, 1998), „Концепція екологічної освіти і виховання в Україні" (Р. Ачейкіна, – Горлівка, 1999) і „Проект концепції розвитку екологічної освіти та виховання в Україні" (колектив авторів із 15 осіб, у тому числі 8 професорів-природничників із 8-ми провідних ЗВО різних регіонів України, – Київ, 1999) [4, с. 31].

Державна політика в галузі екологічної освіти повинна базуватися на таких принципах:

- розповсюдження системи екологічної освіти і виховання на всі верстви населення з урахуванням індивідуальних інтересів, стимулів та особливостей соціальних, територіальних груп та професійних категорій;
- комплексності екологічної освіти і виховання;
- неперервності процесу екологічного навчання в системі освіти, у тому числі підвищення кваліфікації та перепідготовки.

Основною **метою екологічної освіти** є формування екологічної культури окремих осіб і суспільства в цілому, формування навичок, фундаментальних екологічних знань, екологічного мислення і свідомості, що ґрунтуються на ставленні до природи як універсальної, унікальної цінності. Екологічна освіта, з одного боку, повинна бути самостійним елементом загальної системи освіти, а з іншого боку виконувати інтегративну роль у всій системі освіти. Ця мета досягається поетапно, шляхом вирішення освітніх і виховних завдань та вдосконалення практичної діяльності.

Найголовнішими **завданнями екологічної освіти** мають бути:

1. ***Формування екологічної культури*** всіх верств населення, що передбачає:

- виховання розуміння сучасних екологічних проблем держави й світу, усвідомлення їхньої важливості, актуальності й універсальності (зв'язку локальних із регіональними і глобальними);
- відродження кращих традицій українського народу у взаємовідносинах із довкіллям, виховання любові до рідної природи;
- формування усвідомлення безперспективності технократичної ідеї розвитку й необхідності заміни її на екологічну, яка базується на розумінні єдності всього живого й неживого в складно-організованій глобальній системі гармонійного співіснування й розвитку;
- формування розуміння необхідності узгодження стратегії природи і стратегії людини на основі ідеї універсальності природних зв'язків та самообмеженості, подолання споживацького ставлення до природи;
- розвиток особистої відповідальності за стан довкілля на місцевому регіональному, національному і глобальному рівнях, вміння прогнозувати особисту діяльність і діяльність інших людей та колективів;
- розвиток умінь приймати відповідальні рішення щодо проблем навколишнього середовища, оволодіння нормами екологічно грамотної поведінки; виховання глибокої поваги до власного здоров'я та вироблення навичок його збереження.

2. ***Підготовка фахівців-екологів*** для різних галузей народного господарства, у тому числі:

- для освітньої галузі – вчителів, викладачів;

© Л. М. КУРНЯК
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 17

- для державних органів управління в галузі охорони навколишнього середовища та раціонального природокористування, а також громадських екологічних організацій.

3. Удосконалення, узгодження і стандартизація ***термінології в галузі екологічних знань***.

В основу екологічної освіти покладені принципи гуманізму, науковості, неперервності, наскрізності та систематичності.

Екологічна освіта спрямовується на поєднання раціонального й емоційного у взаємовідносинах людини з природою на базі принципів добра й краси, розуму й свідомості, патріотизму й універсалізму, наукових знань і дотримання екологічного права.

Екологічна освіта – це сукупність наступних компонентів: екологічні знання – екологічне мислення – екологічний світогляд – екологічна етика – екологічна культура. Кожному компоненту відповідає певний рівень (ступінь) екологічної зрілості: від елементарних екологічних знань, уявлень дошкільного рівня до їх глибокого усвідомлення і практичної реалізації на вищих рівнях. Умовно можна виділити наступні узагальнені рівні екологічної зрілості: початковий (інформативно-підготовчий), основний (базово-світоглядний), вищий, профільно-фаховий (світоглядно-зрілий).

Підготовка громадян із високим рівнем екологічних знань, екологічної свідомості та культури на основі нових критеріїв оцінки взаємовідносин людського суспільства й природи (не насильство, а гармонійне співіснування з нею!) повинна стати одним із головних важелів у вирішенні надзвичайно гострих екологічних і соціально-економічних проблем сучасної України.

Екологічна освіта, як цілісне культурологічне явище, що включає процеси навчання, виховання, розвитку особистості, повинна спрямовуватися на формування екологічної культури як складової системи національного і громадянського виховання всіх верств населення України (у тому числі через екологічне просвітництво за допомогою громадських екологічних організацій), екологізацію навчальних дисциплін та програм підготовки, а також на професійну екологічну підготовку через базову екологічну освіту.

Вирішення цих питань має забезпечити формування цілісного екологічного знання й мислення, необхідних для прийняття екологічно-обґрунтованих народногосподарських рішень на рівні підприємств, галузей, регіонів, країни загалом. Реформування екологічної освіти та виховання має здійснюватися з обов'язковим урахуванням екологічних законів, закономірностей, наукових принципів, що діють комплексно в біологічній, технологічній, економічній, соціальній і військовій сферах. Глибоким опануванням екологічними знаннями, формуванням екологічного мислення, свідомості та культури мають бути охоплені громадяни всіх категорій, вікових груп і сфер діяльності. Збалансований, екологічно безпечний (гармонійний) розвиток повинен бути базисною, вихідною ідеєю, методологічною основою екологічної освіти згідно з міжнародними вимогами. Головними складовими системи екологічної освіти та виховання мають бути її формальна й неформальна частини, форми й методи яких різні, а мета одна: різнобічна підготовка громадян, здатних визначати, розуміти й оптимально вирішувати екологічні та соціально-економічні проблеми регіонів проживання на основі наукових знань процесів розвитку біосфери, здорового глузду, загальнолюдських досвіду й цінностей. Базою для здійснення заходів із вирішення цієї важливої і складної державної проблеми повинна стати Концепція екологічної освіти в Україні. Концепція складена з урахуванням сучасного стану і перспектив розвитку суспільного знання, спрямована на перебудову змісту освіти й виховання відповідно до вимог часу та основних положень Національної доктрини розвитку освіти у XXI ст. У тій кризовій екологічній ситуації, в якій перебуває наша країна (та й світ у цілому), школа не має морального права виховувати споживацьке ставлення до природи. „Розруха не в навколишньому світі, розруха в головах!" – говорив відомий літературний персонаж – професор Преображенський (М. Булгаков, „Собаче серце"). Однак більшістю людей екологічна криза уявляється, як щось зовнішнє у відношенні до людини, а не породжене нею самою [6, с. 47].

Духовний Чорнобиль породив Чорнобиль екологічний. І вирішення екологічних проблем – це, насамперед, зміна свідомості.

Екологічна свідомість – це сукупність уявлень (як індивідуальних, так і групових) про взаємозв'язки у системі „людина – природа" і в самій природі, існуючого ставлення до природи, а також відповідних стратегій і технологій взаємодії з нею. Виховна робота у закладах вищої освіти складається з багатьох напрямів. Одним із них є екологічне виховання молоді. Питання екологічної освіти та виховання – одне з найважливіших питань на сучасному етапі ліквідації екологічної кризи, від вирішення якого залежить значною мірою оздоровлення соціально-економічного стану держави, відтворення природно-ресурсного потенціалу України.

Екологічне виховання – це процес систематичного та цілеспрямованого впливу на духовний і фізичний розвиток особистості з метою формування еколого-гуманістичного світогляду, підготовки до виробничої, громадської та культурної діяльності. Екологічне виховання та інформування населення, екологічна підготовка кадрів названі в документах на Всесвітньому Самміті в Йоганнесбурзі одним із важливих і необхідних засобів здійснення переходу до сталого розвитку у XXI ст. всіх країн світу. Екологічна освіта є предметом інтересу і діяльності найповажніших міжнародних організацій. Сьогодні загально визнано, що чим більше екологічно усвідомлені й обґрунтовані управлінські рішення на всіх рівнях (локальному, регіональному, національному, міжнародному), тим ближче ми до сталого, еколого-соціально-економічно збалансованого розвитку. Постала гостра необхідність переорієнтації світогляду людей і вибору нової стратегії життя, яка базувалася б на ідеї екологічного імперативу. Має панувати новий світогляд – екологічний, а еколо-

гічна освіта повинна стати одним із головних пріоритетів, що дасть змогу прийдешнім поколінням грамотно й ефективно розв'язувати життєво важливі проблеми довкілля. Культура XXI ст. знову, як і на світанку розвитку людства, має стати культурою виживання, екологічною культурою на нових засадах збалансованих взаємозв'язків із Природою, де панують гармонія, порядок, організованість, універсальність. Вирішити проблему екологічного виховання значно складніше, ніж удосконалити систему екологічної освіти. Якщо екологічна освіта людини визначається сукупністю її знань про особливості взаємодії суспільства з природою, то екологічне виховання має набагато складніший зміст. Воно, крім екологічних знань, охоплює широкий спектр найрізноманітніших людських якостей і характеристик, певний світогляд і світосприйняття, моральні, правові, екологічні, соціальні принципи та норми. Тому воно не мислиться окремо від естетичної, моральної, правової освіти та виховання. Надія зрушити проблему екологічного виховання з мертвої точки пов'язана з природним почуттям „чадолюбства". Якщо батьки бажають, щоб їхні діти й онуки не стали жертвами техногенного безглуздя, вони повинні компенсувати прогалини у власному екологічному вихованні й освіті, не допустити, щоб таке сталося з їхніми дітьми. Невід'ємним атрибутом екологічного виховання є практична діяльність кожної людини, спрямована на охорону природного середовища, захист тваринного та рослинного світу в місцях її проживання. Усвідомлення кожним власної відповідальності за стан природного середовища, безпосередня участь в екологічній діяльності можуть стати вирішальними факторами не тільки оздоровлення природного оточення в місцях проживання, праці та відпочинку, а й поліпшення глобальної екологічної ситуації. Це буде найбільш дієвим засобом екологічного виховання – формування гуманної, моральної, естетично розвинутої, духовно багатої та фізично здорової людини.

Результатом екологічної освіти та виховання є формування екологічної особистості, якій притаманний ексцентричний тип екологічної свідомості. Екологічна свідомість аграріїв має містити систему знань про способи та інструменти господарювання і управління в аграрному секторі виробництва, водночас збереження та відтворення природно-ресурсного потенціалу агросфери. Ця свідомість формується, насамперед, державними та громадськими організаціями. Діяльність у сфері свідомості має вести до повної суспільної акцепції витрат на екологічну освіту в сільських школах, спеціалізованих курсах, які є необхідними для підтримання і поліпшення якості середовища.

Суспільна екологічна свідомість на сьогодні знаходиться на стадії формування і містить сукупність ідей, теорій, поглядів, мотивацій, що відбивають екологічну сторону суспільного буття, як-от: реальну практику відносин між людиною і середовищем її життя, між суспільством і природою, у т. ч. комплекс регулятивних принципів і норм поведінки, що спрямовані на досягнення оптимального стану системи „суспільство-природа". Однак, сама собою наявність екологічної свідомості не є достатньою умовою для ліквідації глобальної екологічної кризи. Наявність певних знань, уявлень ще не гарантує відповідну поведінку. Екологічна поведінка неможлива без екологічної культури та екологічної відповідальності, зокрема сільського населення. Розглядаючи суть напрямів виховання у вищій школі, вважаємо за необхідне зазначити, що **головними цінностями, які формували в молодих поколінь наші прадіди**, були цінності загальнолюдські: добро, правда, краса, користь, совість, любов, гідність, чесність; національно- патріотичні: пошана до рідної землі, бажання її захищати, історична пам'ять, відданість керівнику держави, сміливість, жертовність; родинні: пошана до найстарших членів сім'ї, до батька й матері, подружня вірність, любов до дітей, пам'ять про предків, вірність вірі своїх попередників тощо [5, с. 21]. З метою їхнього збереження і передачі наступним поколінням здійснюється виховання за певними напрямами.

До **основних напрямів виховання у вищій школі** відносимо виховання розумове, духовно-моральне виховання, економічне, виховання свідомої дисципліни, працелюбності, естетичне, етичне, фізичне, екологічне, санітарно-гігієнічне.

Дієвим засобом формування екологічної культури є екологічна освіта, екологічне виховання і екологічна діяльність.

Метою екологічної освіти і виховання є формування особистості, яка має високий рівень екологічної культури, тобто володіє новою екологічною свідомістю, екологічним світоглядом, згідно з яким людина має взаємодіяти зі світом природи на основі розуміння його законів, співпрацювати з природою, а не керувати нею.

Екологічне виховання викликане потребою часу і є одним із провідних напрямків виховання молоді в сучасній вищій школі.

Екологічне виховання передбачає:

- формування у студентської молоді основ глобального мислення та екологічної культури;
- оволодіння майбутніми фахівцями знаннями та практичними вміннями раціонального природокористування;
- виховання в молодого покоління почуття відповідальності за природу як національне багатство;
- виховання готовності до активної екологічної та природоохоронної діяльності.

Завданнями екологічного виховання є постійне інформування студентів про проблеми природного походження та їх вплив на рівень здоров'я населення країни і світу; інструктування їх з приводу поведінки в зонах різнорідних природних катастроф; залучення до поширення знань серед населення про бережливе ставлення до навколишнього світу; спонукання до примноження природних багатств; використання природних засобів у навчально-виховному процесі; поповнення знань з екології шляхом ознайомлення з науковими та науково-популярними джерелами відомих вітчизняних учених тощо. Екологічне виховання у

вищій школі забезпечується шляхом вивчення спецкурсів, накопичення студентами необхідної інформації через відвідування Інтернет-сайтів, спілкування з досвідченими спеціалістами природничих кваліфікацій. Зазначені завдання реалізуються під час лекцій та практичних занять і екологічних конкурсів, заходів, присвячених трагедії на Чорнобильській АЕС, громадських акцій з озеленення міста й ін. Практичними вміннями раціонального природокористування (зокрема, водними ресурсами країни та світу) студенти оволодівають під час навчальної практики. Більшість учених планети, причетних до вирішення екологічних проблем, збагнула, що запобігти екологічній катастрофі можна лише за умови тотальної конверсії екологічної свідомості людей за суттєвого підвищення екологічної культури населення та формування певної „критичної маси" людей, вихованих на ідеях екологічної філософії життя і здатних піти шляхом екологізації усіх сфер своєї діяльності. В усьому світі все більшу увагу почали приділяти екологічній освіті та вихованню людей. Розробляються концепції розвитку екологічної освіти і реформування систем освіти з урахуванням екологічної компоненти. Разом із тим визначено основні принципи і провідні напрями просвітництва в галузі охорони навколишнього середовища.

Екологічна освіта повинна:

1) розглядати навколишнє середовище в усій його повноті – природне і створене людиною, технологічне і соціально-екологічне, політичне, культурно-історичне, моральне, естетичне;

2) бути постійним процесом, тобто починатися в дошкільному віці та тривати на всіх стадіях формальної і неформальної освіти;

3) бути міждисциплінарною за своєю суттю, включати спеціальний зміст у кожний навчальний предмет, створюючи можливість формування цілісної збалансованої перспективи;

4) вивчати головні проблеми навколишнього середовища з урахуванням місцевих, національних, регіональних і міжнародних точок зору, щоб здобути знання про умови навколишнього середовища в інших географічних регіонах;

5) зосередитися на поточних і можливих ситуаціях навколишнього середовища, одночасно беручи до уваги історичну перспективу;

6) роз'яснювати значення та необхідність місцевого, національного і міжнародного співробітництва у вирішенні проблем довкілля і запобіганні їм;

7) докладно висвітлювати різні аспекти навколишнього середовища в процесі соціально- економічного планування і розвитку;

8) дати можливість населенню застосовувати свої знання і досвід у плануванні, прийнятті рішень і визначенні їхніх наслідків;

9) допомагати студентам визначати ознаки виникнення проблем навколишнього середовища, а також вивчати його окремі реальні проблеми;

10) надавати особливого значення труднощам вирішення проблем навколишнього середовища і в цьому зв'язку – розвитку критичного мислення і набуття навичок вирішення проблем, що з'являються;

11) використовувати різноманітність навколишнього середовища, що вивчається, і широкий набір методичних прийомів для навчання, засвоєння знань про дозвілля, почерпнутих із нього, приділяючи незалежну увагу практичній діяльності і вивченню досвіду з перших рук.

На основі провідних принципів ***екологічної освіти*** визначено її ***цілі***. Вони полягають, передусім, у тому, щоб дати можливість людині зрозуміти складний характер навколишнього середовища, яке є результатом взаємодії її біологічних, фізичних, соціальних, економічних і культурних чинників, сприяти усвідомленню важливості навколишнього середовища для економічного, соціального і культурного розвитку людей. Ознайомлення з питаннями навколишнього середовища здійснюється в межах формальної і неформальної освіти. Формальна охоплює вихованців дошкільних закладів, учнів загальноосвітніх шкіл усіх типів, студентів середніх спеціальних і закладів вищої освіти, а також слухачів різних курсів підвищення кваліфікації, спеціалістів. Неформальна освіта охоплює молодь і дорослих із усіх верств населення, які здобувають природоохоронні відомості індивідуально або колективно з джерел масової інформації чи у процесі здійснення разових заходів. Екологічний аспект має органічно включатись у процес освіти всіх вікових категорій, що відповідає концепції "неперервної освіти". Розроблено та обґрунтовано специфічні принципи екологічної освіти: єдність пізнання, переживання, дії, принцип прогностичності; взаємозв'язок глобального, національного і локального рівнів екологічних проблем; міждисциплінарність; цілеспрямованість спілкування з навколишнім середовищем.

Вирішення проблеми підвищення екологічної культури лежить у площині освіти. Визнано, що формування екологічної культури в процесі навчання – це оптимальний шлях екологічного виховання. Той чи інший її рівень – результат виховання, головною функцією якого є підготовка підростаючого покоління до життя в цьому світі, а передумовою цього є опанування системами моральних норм, що стосуються як людського світу, так і природи. Без змін у культурі природокористування не можна розраховувати на позитивні зміни в екологічному стані, саме культура здатна привести діяльність людини у відповідність із біосферними і соціальними законами.

Ситуація потроху виправляється. Але поки що екологічна освіта в Україні ще не стала пріоритетною. Першочерговими завданнями для дослідження цього мають бути такі: затвердження концепції безперервної екологічної освіти; прийняття закону про екологічну освіту; доопрацювання і затвердження стандартів у галузі екологічної освіти; визначення потреб усіх галузей народного господарства в певній кількості та фа-

хівців-екологів; затвердження в державному класифікаторі професій робітників і посад службовців таких нових професій, як технік-еколог, інженер-еколог, еколог-радник широкого профілю, інженер-урбоеколог, геоеколог, радіоеколог, агроеколог, техноеколог та ін.; широке впровадження нових дистанційних форм екологічного навчання, у тому числі за допомогою електронної пошти та інших сервісних послуг Інтернету, а також більш широка комп'ютеризація навчальних процесів у аудиторіях; активний розвиток неформальної екологічної освіти із залученням провідних учених-екологів (створення відповідних екологічних теле- і радіопрограм, циклів лекцій, публікацій, виставок), а також служителів церкви, митців, літераторів; підготовка і видання типових програм з екологічних дисциплін, особливо з прикладної екології, посібників і підручників з екології для шкіл і вузів; створення на всіх рівнях освіти сучасних екологічних лабораторій; створення обласних або регіональних курсів перепідготовки вчителів-екологів; розвиток регіональних і державних екологічних програм із обов'язковим передбаченням питань екологічної освіти і виховання; створення в провідних ЗВО України регіональних базових і опорних екологічних кафедр (Львів, Харків, Дніпропетровськ, Київ) [3, с. 17].

Окрім того, архіважливими є:

1) удосконалення законодавчих основ екологічної освіти населення;

2) розробка науково-обґрунтованої державної стратегії розвитку екологічної освіти населення і програми її реалізації;

3) вжиття організаційних заходів, спрямованих на створення ефективної інфраструктури екологічної освіти і виховання;

4) відпрацювання механізмів взаємодії та координації діяльності всіх учасників створення системи неперервної екологічної освіти;

5) інформаційне забезпечення системи суцільної екологічної освіти населення;

6) державна і громадська підтримка екологічної освіти та поширення екологічної інформації;

7) створення Координаційної міжгалузевої ради з екологічної освіти;

8) міжнародне співробітництво в галузі екологічної освіти.

Важливою є екологічна освіченість самого педагога. Адже екологічно грамотним повинен бути, насамперед, вчитель, викладач, повинен виступати носієм високої екологічної культури. Це досягається лише за умов, коли екологічна складова є дійсною, а не позірною компонентою підготовки фахівців-екологів для різних галузей народного господарства; вчителі, викладачів для освітньої галузі. Потрібна екологізація всього навчального процесу – природничих і гуманітарних дисциплін, виробничої і невиробничої практики студентів, а також виховного процесу в урочний і позаурочний час. На жаль, такі підходи у ЗВО лише формуються.

Список використаних джерел:

1. Білявський Г. О, Фурдуй Р. С, Костіков І. Ю. Основи екології. 2-ге вид. Київ : Либідь, 2005. 408 с.
2. Хилько М. І. Екологічна культура : стан та проблеми формування. Київ : Знання України, 1999.
3. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту : статті, нариси, інтерв'ю. 2-е вид, допов. Київ : Знання України, 2008. 819 с.
4. Захлебний А. Н. Школа и проблемы охраны и природы. Содержание природоохранительного образования. Москва : Педагогика, 1981.
5. Зверев И. Д. Методологические основы принципов и условий реализации экологического образования. Москва :АПН СССР, 1983.
6. Отношение школьников к природе / под ред. И. Д. Зверева, И. Г. Суравешной. Москва : 1988.

УДК 168.522

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ В ОСВІТІ ТА ВЗАЄМОЗУМОВЛЕНІСТЬ ПОНЯТЬ «КУЛЬТУРА» ТА «ОСВІТА»

О. П. МАЗУРКЕВИЧ

Осмислення проблем освіти в широкому соціально-культурному контексті є одним із найважливіших завдань сьогодення. Сучасні вчені прагнуть осягнути загальнокультурний сенс масштабних процесів глобалізації, розглянути проблему в культурно-історичному та соціокультурному ракурсах, знайти культурні альтернативи цьому явищу. Пошуки моделей змісту освіти, адекватних сучасному типу культури, що відповідають новому етапу розвитку цивілізації, складають одне з актуальних завдань сучасної педагогіки. Водночас на передній план виходить необхідність розробки теоретичних основ цілісного навчально виховного процесу стосовно таких категорій, як зміст, методи та організація навчання. Розв'язання зазначених завдань вимагає звернення до фундаментальних витоків освіти, розгляду їх як частини культури, культуротворчого процесу.

У педагогічній науці проблемам моделювання змісту вищої освіти були присвячені праці таких вітчизняних дослідників, як А. Алексюк, В. Андрущенко, Є. Барбіна, І. Богданова, Є. Бондаревська, С. Гончаренко, В. Ільїн, М. Каган, В. Огнев'юк, О. Пєхота, В. Сластьонін, С. Сисоєва та зарубіжних: Я. Гайда, Т. Левовицький, Є. Нікіторович, А. Гайдзіца та ін. Культурологічна модель змісту освіти досліджувалася такими науковцями, як Н. Бордовська, С. Гессен, І. Зязюн, І. Ісаєв, І. Лернер, О. Рудницька та ін.

Однак, наявність значної кількості наукових праць не забезпечила всебічного розкриття взаємозв'язку понять культури та освіти. А відтак **мета статті** полягає в розкритті взаємозв'язку понять „культура" та „освіта", що лежить в основі культурологічного аспекту в освіті.

Будь-які зміни, що відбуваються у суспільстві, ставлять перед системою освіти нові завдання, які визначають необхідність пошуку нових підходів, котрі б дозволили цій системі давати ефективні відповіді на виклики сьогодення. Для того щоб зрозуміти специфіку культури і освіти, а також їхнє співвідношення між собою, доцільно зупинитись на цих поняттях та їхній взаємозумовленості.

Отже, проаналізуємо поняття „культура". Аналіз наукових джерел свідчить, що існує багато визначень культури. Одні учені під культурою розуміють цінності духовного життя. Інші, звужуючи це поняття, відносять до культури лише ідеологію, яка повинна обслуговувати сферу виробництва. Деякі культурологи вважають, що сьогодні існує понад 500 визначень терміну „культура" [4, с. 12]. Це пояснюється багатогранністю феномена та широким вживанням у конкретних дисциплінах.

Власне термін „культура" має латинське походження від colere – обробляти, заселяти, вирощувати, опікуватись чимось; похідне від нього – cultus (вшанування). Звідси „культ" – богів, предків, культ сили, культ кохання тощо. Також і colonus – колонія, тобто, заселена земля; agri cultura – обробіток землі, вирощування [4, с. 14].

Пізніше М. Цицерон вживає слово cultura метафорично: на його думку, основне завдання філософії – культивувати, випестувати, вирощувати в людині мудрість, робити з неї доброчесного громадянина, навчивши її вшановувати розум; тобто філософія є культом розуму [13, с. 26]. Ця метафора закріпилася, стала звичною і з кінця XVIII – упродовж XIX ст. в європейських мовах слово „культура" вживається як означення чогось прогресивного та удосконаленого. У тлумачному словнику російської мови В. Даля знаходимо, що культура – це „обработка и уход, возделывание, возделка; образование, умственное и нравственное; говорят даже культивировать вместо обрабатывать, возделывать, образовать" [5, с. 116]. Зазначимо, що і дотепер слово „культура" широко вживається як загальна назва вирощуваних (культивованих) у штучних умовах біологічних об'єктів: рослин, грибів, бактерій, інших мікроорганізмів, окремих тканин, клітин чи органів.

Стосовно людини тривалий час термін „культура" вживався рівнобіжно із терміном „цивілізація" у значенні певного рівня здобутків суспільства – царини законності, громадського порядку, вихованості, манери поведінки представників цієї спільноти, загалом способу життя, який протиставлявся дикому, „варварському".

Хочемо зазначити, що слововживання терміну „культура" залишається багатозначним, його єдиного загальноприйнятого тлумачення наразі не існує. Проте, нам імпонує думка П. Гуревича, який під „культурою" розуміє сукупність матеріальних і духовних цінностей, що відображують активну творчу діяльність людей в освоєнні світу в ході історичного розвитку суспільства [4, с. 29].

Специфіка культури, як якісної характеристики духовно практичного освоєння людиною світу (зовнішнього та власного, внутрішнього), відбивається в тому, що вона (культура) свідчить, якоюсь мірою людина стала для себе та інших людиною, як вона відчуває та усвідомлює себе такою. Культура, як і праця, робить людину людиною. Але якщо праця – це єдина соціальна субстанція, що створює людину та розвиває її сутнісні сили, то культура є єдиною соціальною мірою, демонструючи, она наскільки стала людиною. Інакше кажучи, культура – це якісна характеристика розвитку суспільства.

© О. П. МАЗУРКЕВИЧ
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 17

Аналіз сутності культури, її місця, ролі в суспільстві дозволяє виділити основні взаємопов'язані сторони та аспекти [11, с. 37]:

- культура – народжене суспільством, властиве суспільству соціальне явище, що відбиває його якісну характеристику та збагачує духовне життя людини;
- культура – процес творчої діяльності людини, спрямованої на пізнання навколишнього світу і самої людини в цьому світі, на отримання об'єктивної і достовірної інформації про світ, де головну роль грає наука і мистецтво;
- культура покликана допомогти людині не тільки пізнати світ самої себе, але й визначити своє місце в світі, світоглядні установки; культура містить в собі сутність досягнутих людиною в процесі освоєння світу матеріальних і духовних цінностей, а також відповідних ціннісних орієнтацій людини в світі; культура, створюючи необхідні для орієнтації людини у світі норми поведінки та оцінки, забезпечує регулювання соціальних відносин людей;
- культура виступає як потужній фактор формування людських сутнісних сил, формування людини в людині, перетворення її природних захоплень, потреб, емоцій у справжні людські. Саме в цьому полягає її гуманістичний зміст.

Говорячи про культурологічний аспект в освіті, потрібно звернутися до поняття „культурології". Культурологія, як відносно самостійна наука, як навчальна дисципліна з'явилася порівняно недавно, саме поняття „культурологія" з'явилося на початку XIX ст. Культурологією називають науку про культуру, її сутність, закономірності, взаємовплив національних культур, цивілізацій. Культурологія містить в собі теорію культури та історію культур. Теорія культури вивчає сутність, закономірності розвитку культури, досліджує процес виникнення і розвитку конкретних, які існували й існують, культур та цивілізацій.

За специфікою свого предмета і методів дослідження, культурологію відносять до класу гуманітарних наук. Гуманітарні науки (мовознавство, психологія і тощо) у суті є науками про культуру в широкому сенсі слова. Мовознавство, мистецтвознавство, літературознавство, політичні, юридичні науки вивчають різні аспекти, сторони культур, але не вивчають культури в цілому, що є власним предметом культурології як науки [4, с. 58].

Теоретичне осмислення закономірного характеру взаємозв'язку освіти і культури, їхньої ізоморфної тотожності дозволяє висунути гіпотезу про перспективність і продуктивність використання культурологічного підходу як концептуальної основи модернізації змісту освіти.

У побудові змісту освіти культурологічний аспект розцінюється як реалізація гуманістичної установки в розумінні соціальної функції людини, яка передбачає включення в контекст змісту освіти структури культури в різних її проявах, насамперед духовної культури [7, с. 45].

Компонентами змісту освіти визнаються загальна, базова і професійна культури. Інтегральним результатом культурологічної спрямованості змісту освіти виступає становлення людини, готової до гуманістично орієнтованого вибору, що володіє багатофункціональними компетенціями [12, с. 182].

На нашу думку, культурологічний аспект до концептуалізації змісту освіти підкреслює позицію, згідно з якою культура, виступаючи його основним джерелом, розглядається як цілісність, розвивається і функціонує за особливим законами.

У словнику культурологічний аспект визначається як конкретно-наукова методологія пізнання та перетворення педагогічної реальності, основою якої є аксіологія; бачення освіти через призму поняття культури, тобто розуміння її як культурного процесу, котрий відбувається в культуровідповідному середовищі, всі компоненти якого наповнені людськими смислами і слугують людині, котра вільно проявляє свою індивідуальність, здатність до культурного саморозвитку і самовизначення у світі культурних цінностей [14].

За іншим визначенням культурологічний підхід – це напрям у педагогічній практиці, в основі якого лежить принцип культуровідповідності освіти, котрий жодним чином не суперечить науковому змісту освіти, а доповнює його та збагачує [2, с. 184]. Вказується, що цей підхід забезпечує справжню гуманізацію та гуманітаризацію освіти.

В. Гура бачить суть кризи системи освіти в розходженні двох магістральних її напрямків: інформатизації та гуманітаризації. Досягти синтезу цих двох напрямків і подолати схематизм технократичного підходу, на його думку, можливо, передусім, шляхом вироблення культурологічного підходу, котрий, „базуючись на конструктивній концепції культури, допоміг би подолати протиріччя обезособленого (рос. обезличенного) уявлення людини… і повернути учневі його суттєво людські характеристики як вільної особистості, яка самовизначається і знаходиться в неперервному діалозі з собою, з іншими особистостями і творами культури" [3, с. 4]. Суть культурологічного підходу згаданий автор бачить у тому, що в центрі уваги повинна опинитися людина як суб'єкт культури, а навчальне середовище повинне розбудовуватися, передусім, як культурне середовище. Відповідно, він дає наступне визначення культурологічного підходу: це „таке бачення людини крізь призму понять культури, яке дозволяє розглядати людину в навчальній діяльності як вільну, активну індивідуальність, здатну до самодетермінації в горизонті особистості в результаті спілкування з іншими особистостями, культурами, як в межах сьогоднішнього життєвого світу особистості (Малий час культури), так і в інших епохах (Великий час культури)" [2, с. 11]. Оскільки таке визначення видається дещо ускладненим, ми резюмуємо його наступним чином: згідно з *культурологічним підходом,* людина розглядається як вільна особа, котра через буття в культурі самовизначається як особистість.

В. Гура формулює положення культурологічного підходу наступним чином: а) перехід від схеми „учень – навчальні засоби – знання” до схеми „учень – культура – навчальні засоби – знання”; б) контекстна обумовленість навчального матеріалу та багаторівневість діалогових відносин всередині навчального тексту; в) введення в якості ланки системи навчання підсистеми психологічної підтримки з метою підтримки діалогових стосунків; г) задоволення інформаційно-пізнавальних потреб учнів і їхнє стимулювання [2, с. 11]. Також згаданий автор пропонує структуру культурного інформаційно-пізнавального середовища, яке повинне бути створене в навчальному закладі відповідно до культурологічного підходу: а) підсистема психолого-педагогічної діагностики; б) інформаційно-орієнтовна підсистема; в) інформаційно-навчальна підсистема. Робота цього середовища відповідає наступним принципам: а) принцип діалогового спілкування з середовищем; б) принцип культурно-контекстного обґрунтування ключових понять у навчальних модулях; в) принцип особистісного культурного розвитку в умовах середовища [2, с. 29].

В. Гура розробляв свій варіант культурологічного підходу безпосередньо для застосування у викладанні технічних дисциплін, пов’язаних із інформаційними технологіями, і культурне середовище, котре конструюється ним у рамках цього підходу, є, передусім, комп’ютерним навчальним середовищем. Проте ряд викладених ним положень цього підходу можуть бути використані в більш широкому освітньому контексті як у технічній, так і в гуманітарній освіті. Найбільшу цінність, на нашу думку, мають принципи створення культурного навчального середовища, контекстна обумовленість навчального матеріалу та багаторівневість діалогових відносин між одиницями навчального матеріалу.

І. Колмогорова, розробляючи культурологічний підхід до формування педагогічної культури вчителя [6, с. 163], визначає цей підхід як „сукупність теоретико-методологічних положень та організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на створення умов для освоєння й трансляції педагогічних цінностей і технологій, котрі забезпечують творчу самореалізацію особистості вчителя у професійній діяльності” [3, с. 166]. Зв’язок такого підходу з культурою забезпечує передусім, акцент на професійних цінностях і самореалізації вчителя у професійній діяльності. Аналізуючи поняття „культура” у контексті культурологічного підходу в освіті, авторка наголошує на людинотвірній функції культури, і на тому, що входження людини в культуру є процесом відтворення людини як суб’єкта практичного, теоретичного та ціннісного відношення до світу [3]. На нашу думку, таке розуміння культурологічного підходу відповідає передусім цивілізаційному, нормативному аспекту культури [1, с. 184] і не реалізує повною мірою діалогічної настанови.

О. Тюрдьо розглядає окремий аспект культурологічного підходу в освіті, а саме інформаційно-культурологічний підхід [9, с. 41]. Головну мету цього підходу вона вбачає у формуванні комунікативної компетентності в полікультурному середовищі, тобто забезпечення практичних цілей вивчення іноземної мови. Суть практичної реалізації такого підходу полягає у створенні за допомогою різних педагогічних методів і технік, передусім, емоційно забарвленого навчально-культурного середовища, завдяки чому формується особистісне ставлення учнів до навчального матеріалу.

А. Погодіна розглядає культурологічний підхід як засіб для аналізу і вибудовування передусім організаційної культури навчального закладу [6]. На її думку, сформована організаційна культура передбачає формування спільного простору, включаючи цінності, норми, поведінкові моделі. Ми вважаємо, що такий простір складає суттєву частину культутровідповідного освітнього середовища, котре є однією з важливих засад реалізації культурологічного підходу в освіті.

Таким чином, основні узагальнення щодо культурологічного аспекту зводяться до наступного: бачення освіти як феномена культури; культурологічний підхід стає найважливішою умовою розвитку освіти і засобом реалізації ідеї її гуманізації; наближення освіти до людини через культуру; визнання підходу вирішальним фактором розвитку професійно особистісних якостей; єдність аксіології і культурної антропології для забезпечення комплексності наукового підходу [7, с. 184].

Аналіз сучасних тенденцій та проблем розвитку освіти показав, що і вітчизняна, і зарубіжна школа приділяють особливу увагу виховній стороні змісту освіти. Високі вимоги пред’являються не тільки до студентів, але й до їхнього духовно морального вигляду, відношення, до колег, товаришів, суспільства і навколишнього середовища.

Концепція культурологічних основ цілісності змісту освіти базується на тотожності систем освіти і культури, відображеної у моделі гуманітарної культурно освітньої системи. Цілісність змісту освіти розглядається в єдності наступних аспектів: культурологічній сутності змісту освіти, культурологічно особистісного підходу до проектування змісту освіти. Це дає підстави розглядати категорії „освіта”, „людина” і „культура” як підсистеми єдиної гуманітарної культурно освітньої системи, яка може служити методологічною моделлю розробки культурологічних освітніх підходів, концепцій, парадигм. Виділення підсистеми „людина”, як окремого системного елемента, є принциповим і суттєвим моментом, який підкреслює той факт, що в загальній цілісній гуманітарній культурно-освітній системі людина виступає суб’єктом у відношенні і до культури, і до освіти [3, с. 45].

Отже, культура – це внутрішній духовний зміст цивілізації, тоді як цивілізація це лише матеріальна сторона культури. У змісті освіти культура знаходить своє відображення в духовних цінностях, досягненнях філософії, творах мистецтва, а цивілізація характеризується рівнем технологічного, господарського, соціально-політичного розвитку суспільства.

Список використаних джерел:

1. Балл Г. О., Мєдінцев В. О. Особистість як індивідуальний модус культури і як інтегративна якість особи. *Горизонти освіти*. 2011. № 3. С. 7–14.
2. Батракова С. Н. Методологические проблемы становления педагогического процесса формирования целостной личности. *Мир психологии*. 2004. № 4. С. 183–193.
3. Гура В. В. Культурологический поход как теоретико-методологическая основа гуманизации информационных технологий обучения : автореф. дис. канд пед. наук. 13.00.01. Ростов-на-Дону, 1994. 16 с.
4. Гуревич П**.** Культурология : учебник. Москва : Гардарики, 2005. 280 с.
5. Даль В. І. Тлумачний словник російської мови В. І. Даля онлайн. URL : http: // slovonline.ua slovar_dal (дата звернення : 01.04.2019).
6. Колмогорова И. В. Культурологический подход к формированию педагогической культуры учителя. *Известия Уральского государственного университета*. 2008. № 60. С. 163–167.
7. Кремень В. Г. Духовність і культура суспільства визначаються розвитком освіти. *Освіта у полікультурних суспільствах* / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, Є. Нікіторовича, С. Сисоєвої. Варшава : Вища педагогічна школа СПВ. Університет в Б'ялостоці, 2012. С. 45–55.
8. Огнев'юк В. О. Роль освіти у формуванні цінностей демо-кратичного суспільства. *Культурно-історична спадщина Польщі та України як чинник розвитку полікультурної освіти :* зб. наук. праць / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоєвої. Хмельницький : ПП Заколодний М.І., 2011. 433 с.
9. Погодина А. В. Культурологический подход в социально-психологи-ческих исследованиях образовательных учреждений. *Психологическая наука и образование*. 2010. № 1. С. 41–47.
10. Сисоєва С. О. Розвиток освіти в умовах полікультурного глобалізованого світу. *Культурно історична спадщина Польщі та України як чинник розвитку полікультурної освіти* : зб. наук. праць / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоєвої. Хмельницький : ПП Заколодний М.І., 2011. С. 49–56.
11. Філіпчук Г. Г. Культурологічна основа сучасної освіти. *Педагогічна і психологічна науки в Україні (до 15 річчя АПН України)* / ред. кол. Сухомлинська О. В., Бех І. Д., Луговий В. І. Київ : Педагогічна думка, 2007. Т.2. Дидактика, методика, інформаційні технології. С. 37–45.
12. Флиер А. Категории культурологи. Культурология. XX век : словарь. Санкт-Петербург : Университетская книга, 1997. С. 182–183.
13. Цицерон М. Латинские пословицы, изречения и крылатые выражения. URL : http:// www.latinpro.info (дата звернення : 01.04.2019).
14. Tulli M. Ciceronis Tusculananum disputationum Liber secundus, 13. URL: http://mirslovarei. com/content_eco/kulturologicheskij-podxod - 32415.html.

УДК: 001: 004.451.5: 004.032.2

ДО ПИТАННЯ ПРО НАУКОМЕТРИЧНУ ПАРАМЕТРИЗАЦІЮ В УКРАЇНІ

В. В. ШВЕД,
О. В. ОМЕЛЬЧЕНКО

Сьогодення української науки вимагає зрозумілих підходів до оцінки якості роботи установи, видавництв та науковців. Маніпулювання, фейки та хижацькі практики, нажаль, набули всеохоплюючого масштабу, спричинивши різко негативний вплив на освітянську та наукову галузь.

Організаціям та дослідникам все важче орієнтуватися в науковому просторі, тому питання визначення дійсно якісних практик та досліджень набуває все більшої ваги. Параметризація наукових досліджень, наукометричний інструментарій, академічна доброчесність – ось ті практики, що їх використовують для превенції зубожіння науки.

Проблематиці параметризації наукових досліджень та наукометричній оцінці присвячено роботи таких дослідників, як: Х. Гірш, Р. Галвез, В. Имаев, Н. Демина, P. Batista, M. Campiteli, O. Kinouchi, М. Космульський, Г. Пратхап, L. Egghe, M. Bras-Amoros, J. Domingo-Ferrer, Р. Мертон, A. Serenko, J. Dumay, Н. Демина, Г. Еременко, В. Швед та ін. Варто відзначити, що більшість цих дослідників приділяють увагу або аналізу певних складників наведених у статті наукометричних інструментів, або аналізу загальної ситуації, яка склалася в наукометриці. Українська практика використання наукометричних інструментів залишається, здебільшого, поза увагою.

Метою статті є критичний аналіз практики використання наукометричних інструментів для оцінки якості наукової роботи як загалом, так і в Україні зокрема.

Проаналізуємо ключові наукометричні інструменти, що використовуються українськими дослідниками для пошуку, систематизації та оцінки якості досліджень.

Загальновідомий індекс наукового цитування був створений 1955 р. Юджином Гарфілдом, саме як інструмент швидкої роботи з масивами наукової інформації. Було відібрано найвпливовіші журнали світу (видання) та створено їхній реєстр, який містив основну інформацію з цих журналів та анотований вказівник за ключовими словами, що спрощував пошук. Так було створено один із найавторитетніших інструментів, що оцінює вплив вченого або організації на світову науку, визначає якість проведених наукових досліджень – Science Citation Index (SCI) [1].

Сьогодні індекс наукового цитування (SCI) адмініструється компанією Clarivate Analytics, якій належить платформа Web of science. Алгоритм обчислення Science Citation Index базується на аналізі бібліографічних описів всіх статей із журналів, що входять до переліку Journal Citation Report (JCR) [2].

Велику роль у визначенні показників індексу наукового цитування відіграє Journal Citation Report (JCR) – бібліометричний реєстр (довідник) в якому наводиться повна статистка цитування наукових журналів (проте лише тих, що розміщуються на платформі Web of Science) із можливістю ранжування та класифікації за досить широким спектром параметрів, зокрема і за, так званим, коефіцієнтом впливовості (імпакт-фактором) [3].

Хронологічно імпакт-фактор охоплює, як правило, трирічний період. Математично даний показник можна розрахувати як середній показник співвідношення кількості цитувань статей попереднього періоду до загальної кількості статей за цей самий період. З 60 рр. XX ст. імпакт-фактор розраховується за показниками журналів, що розташовуються на платформі Web of Science. Проте наразі імпакт-фактор може бути розраховано для будь-якого журналу, якщо існує його архів видань за попередні роки [4].

Ключовим конкурентом компанії Clarivate Analytics є компанія Elsevier – один із найбільших видавців науковому світі. Саме цій компанії належить платформа Scopus – бібліографічно-реферативна база даних, що виступає інструментом відстеження кількості та якості цитування статей опублікованих у виданнях, що або включені до бази даних, або видаються компанією Elsevier [5].

На відміну від вищезгаданої платформи Web of Science, платформа Scopus не використовує імпакт-фактор, а віддає перевагу іншому аналітичному інструменту – індексу Гірша. Вперше був запропонований Хорхе Гіршем у 2005 р. і являє собою кумулятивний показник впливовості (науковця, журналу, установи), що так само заснований на аналізі кількості публікацій та їхній цитованості. Індекс Гірша розраховується за такою формулою: *h*-індекс науковця дорівнює *h,* якщо він є автором *h* публікацій, кожна з яких була процитована щонайменше *h* разів [6].

Варто відзначити, що даний індекс є універсальним та може застосовуватися для оцінки якості публікаційної активності будь-якого суб'єкта. Індекс Гірша використовується не тільки на платформі Scopus, але й на платформах Web of Science, Google Scholar, РІНЦ (eLibrary.ru), Index Copernicus та ін. [7].

Проте критика практики застування індексу Гірша, імпакт-фактора та індексу наукового цитування у світовому співтоваристві з кожним роком набирає все більшого розмаху. Зокрема, індекс Гірша було запропоновано до використання менше 15 років тому, широкого вжитку він набув ще пізніше, а пропозицій

© В. В. ШВЕД
© О. В. ОМЕЛЬЧЕНКО
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 17

щодо його удосконалення з кожним роком все більше і більше. Більшість дослідників зважають на занадто універсальний алгоритм розрахунку значень індексу, та можливість його використання для наукометричної оцінки як окремих авторів, так і їхніх колективів, наукових видань, установ тощо.

Крім того, варто відзначити такі недоліки, що властиві класичному індексу Гірша:

- не враховується хронологічна складова наукового дослідження. Роботи, що були опубліковані 20 років тому апріорі матимуть більше значення індексу Гірша, аніж робота опублікована 2 роки тому, хоча б якою геніальною вона не була;
- коротка кар'єра дослідника сприяє недооцінці його наукового доробку;
- не враховується вагомість індивідуального внеску авторів у наукову роботу, цитування враховується для всіх співавторів однаково;
- можливість маніпулювання на основі самоцитування [8];
- вихолощення досліджень, оскільки оцінка якості наукової роботи лише за значенням наукометричних індексів сприяє ситуації, коли вигідніше написати 10 робіт за рік із посереднім науковим внеском, аніж написати за декілька років 1 роботу, яка носитиме класичний характер. Звичайно, у віддаленій перспективі значення індексів для цих варіантів можуть зблизитися, але фондування досліджень потрібне саме зараз [9];
- залежність значень індексів від галузі знань, в якій працює науковець. Дослідження довели, що статті у вузькоспеціалізованих математичних галузях мають на порядки менше цитувань, аніж роботи біологів чи хіміків [10].

Для виправлення ситуації та гармонізації практики застосування індексу Гірша, а також для оцінки якості наукової роботи були запропоновані такі новації:

- індивідуальний індекс Гірша (*h*), що нормалізовано за кількістю авторів відповідної статті [11];
- *m*-index (*m* – індекс) – показник, що для розрахунку використовує значення індексу Гірша (*h*) приведене до кількості років (*n*), які пройшли з моменту публікації статті (*m*=*h*/*n*) [6];
- послідовний індекс Гірша для установ (*I* – індекс). Вперше запропоновано у 2006 році незалежно Космульським М. і Пратхапом Г. Якщо класичний *h*-індекс для визначення значення індексу колективу науковців або наукового закладу враховує загалом всі статті, опубліковані науковцями, що входять до його складу (не додаються одне до одного *h*-індекси окремих науковців), то *I* – індекс визначається як *I*, тоді, коли, що найменше у *I* співробітників установи є індекс Гірша зі значенням *I* [12; 13];
- *g*-index (*g* – індекс) – показник, що запропоновано 2006 року Leo Eggh як альтернативу класичному алгоритму розрахунку *h*-індексу, який враховує кількість цитувань найбільш популярних (цитованих) статей автора. Розраховується на основі розподілу цитувань статей автора, таким чином враховуючи всю множину статей автора, що оцінені в порядку спадання кількості цитувань цих статей. Значення *g* – індексу дорівнює найбільшому числу, яке визначається як *g* найцитованіших статей автор (сумарно) отримало не менш ніж g^2 цитувань [14];
- *c*-index (*c* – індекс) – показник, що враховує не тільки загальну кількість цитувань, але і якість цитувань з точки зору „відстані" співробітництва між автором оригінальної статті та автором статті, що цитує оригінал. Тобто, якість цитування статей один одного в науковців із однієї установи розглядатимуться як нижча, аніж цитування статті українського автора іноземними науковцями [15];
- *s*-index (*s* – індекс) – показник, що враховує неентропічний розподіл цитувань [16];
- *i10*-index (*i10* – індекс) – показник, що використовується платформою Google Scholar одночасно із класичним *h*-індексом та відображає кількість публікацій науковця, які мають сумарно за всі роки не менше 10 цитувань [17];
- *o*-index (*o* – індекс) – показник, що розраховується як відношення середнього геометричного значення *h*-індексу до найбільш цитованої статті автора [18].

Проте жодна із запропонованих новацій не набула широкого вжитку.

Вищезгаданий імпакт-фактор хоч і використовується для оцінки якості наукового журналу та статей, що у ньому публікуються, проте так само має недоліки. Як і індекс Гірша, імпакт-фактор жодним чином не відображає якість статті; так само не враховується хронологічний чинник, оскільки класичні статті не втрачають свого значення ані через 3, ані через 5 років (5 років – найбільший часовий період, що, як правило, використовується для розрахунку значення імпакт-фактору); залежність значення показника від галузі, в якій працює науковець [7].

Крім того, деякі науковці дорікають на монополістичний характер імпакт-фактору та відзначають високу кореляцію між популярністю журналу та значенням його імпакт-фактору [19].

Тобто, обираючи видання для публікації своїх досліджень, автори апріорі оберуть журнал із високим імпакт-фактором, таким чином ще більше сприяючи його популярності та підвищуючи значення імпакт-фактору. Така політика сприятиме популярізації видання, проте жодним чином не гарантуватиме, що якість публікацій є високою.

Варто також відзначити і той факт, що використання наукометричних показників багато в чому сприяє зубожінню наукової дискусії. Набагато вигідніше не дискутувати із опонентом на шпальтах наукових видань, а банально ігнорувати його, тим самим підвищуючи цитованість власних наукових поглядів, та, як наслідок, применшуючи наукову пізнаваність опонента.

Необхідно відзначити, що в науковій спільноті країн, які входять або входили до складу СНД, вищенаведені наукометричні платформи Web of science та Scopus із різних причин досі не набули широкого

розповсюдження. Так, в Україні більш популярними є платформи: Google Scholar, РІНЦ (eLibrary.ru) та Index Copernicus. Проаналізуємо кожну з них [7].

Google Scholar – наукометрична платформа, що первинно створювалась як спеціалізована пошукова система, яка індексує тексти винятково наукових публікацій всіх галузей та напрямків. Згодом до платформи було інтегровано відповідні наукометричні інструменти: класичний індекс Гірша із ретроспективним аналізом всіх публікацій автора незалежно від дати їхньої публікації та вже згадуваний *i10*-index. Даний індекс розраховується тільки на платформі Google Scholar [20].

Варто відзначити, що, незважаючи на запуск платформи ще у 2004 році, сервіс до сих пір знаходиться у стадії бета-тестування.

Оскільки платформа Google Scholar функціонує на основі технологій компанії Google, то, за експертною оцінкою, за її допомогою можна знайти більше ніж 93% відповідних статей, що знаходяться у відкритому доступі [21].

Враховуючи, що Google Scholar все одно залишається спеціалізованою пошуковою системою, то і використовуючи її, можливо знайти та оцінити набагато більше наукових матеріалів ніж за допомогою платформи Web of Science та Scopus.

Інструменти платформи дають змогу кожному бажаючому власноруч створити власний профіль та додати свої публікації. Проте ця простота приховує ключові недоліки цього наукометричного інструменту. Так, єдиним критерієм перевірки реальності зареєстрованого профілю є електронна пошта, яка має належати до домену будь-якої української наукової установи або навчального закладу. Водночас, на одну електронну пошту можливо зареєструвати невизначено велику кількість профілів дослідників чи видань, і, як наслідок, у мережі Google Scholar вже зараз існує багато профілів, що дублюють один одного, або й взагалі є фейковими.

Ключовим недоліком платформи Google Scholar є закритість механізму індексації наукових публікацій. Так, за замовчуванням, після реєстрації дослідніку пропонується ідентифікувати себе як автора для величезної кількості публікацій, до яких він не має жодного стосунку саме як автор, а може виступати як колега справжнього автора, або як рецензент, прізвище дослідника може просто згадуватися в тексті статті, справжня робота дослідника може цитуватися автором, або й взагалі бути тезкою справжнього автора. Тобто, якщо сліпо довіритися механізму пошуку та ідентифікації статей Google, то дуже легко отримати ситуацію, коли недбалий дослідник є автором величезної кількості статей, має захмарні значення індексу Гірша, і як наслідок – позиціонує себе знаним фахівцем, що має вплив та ім'я. І таких „науковців" у системі Google Scholar вистачає.

Крім того, непрозорість механізму індексації Google Scholar призводить до ситуації, коли навіть додана власноруч у профіль стаття, що є у вільному доступі, не індексується, оскільки пошуковий механізм платформи не у змозі проіндексувати текст статті із невідомих причин. Також поширена ситуація, коли механізм пошуку Google Scholar з невідомих причин не може співставити вже проіндексовані статті із профілем автора. Виправити ситуацію власноруч також не можливо, хоч автор і може мати цифрову копію публікації [7].

Також можна відзначити такі недоліки платформи Google Scholar:

- відсутність перевірки на якість та співставність публікацій. Враховуючи даний недолік дуже легко маніпулювати значенням наукометричних показників за рахунок самоцитування статей, що не пов'язані між собою за предметом або об'єктом дослідження [22];
- індексація всієї інформації, яка викладена у вільний доступ, що сприяє популяризації хижацьких журналів [23];
- вже згадувана закритість механізму індексації. Компанія Google не публікує переліки індексованих журналів, також невідома частота індексації сторінок видань. Також деякі видавці забороняють механізмам пошуку Google індексувати власні видання [24];
- так званий „ефект Матфея" – феномен нерівномірного розподілу переваг, в якому сторона, яка вже ними володіє, продовжує їх накопичувати і примножувати, тоді як інша, спочатку обмежена, виявляється обділена ще сильніше і, отже, має менші шанси на подальший успіх [25]. Механізм індексації та рейтингування Google Scholar сортує статті у профілі дослідника або за датою публікації, або за кількістю цитувань. Рейтингування статей призводить до ситуації, коли більшість уваги приділяється статтям із значним індексом цитування, а новіші статті із низьким значенням індексу цитування залишаються поза увагою дослідника. І, як наслідок, кумулятивний ефект не сприяє популярізації нових статей, наскільки б актуальними вони не були;
- ефект „Google Scholar". Унікальний за своєю природою недолік, який сприяє виникненню ситуації, коли дослідники автоматично звертають увагу на праці, що мають високий рейтинг у Google Scholar, незалежно від їхньої якості та змістової співставності із дослідженням [26]. Тобто дослідники автоматично приймають той факт (довіряють механізму Google Scholar), що високоцитовані статті зі значним рейтингом є кращими, оскільки вважають їх схваленими іншими дослідниками, рецензентами чи редакторами.

Російський індекс наукового цитування (РІНЦ) – наукометрична платформа, що функціонує на основі бібліографічної бази наукових публікацій (eLibrary.ru). Основним наукометричним інструментом платформи є Science Index.

РІНЦ є відкритою наукометричною платформою, що створена 2005 року. Платформа доволі доброзичлива для науковців, дозволяє будь-якому бажаючому зареєструвати власний профіль дослідника [27].

Наукометричні інструменти РІНЦ дозволяють доволі релевантно оцінювати якість публікаційної роботи науковця. Проте, на платформі індексуються тільки ті журнали та видання, що розміщуються в бібліографічній базі наукових публікацій (eLibrary.ru). Тобто існує висока залежність показників публікаційної активності від сумлінності роботи видавництв із розміщення матеріалів на платформі [28].

Власноруч додати публікації до власного профілю, навіть якщо вони розміщені в бібліографічній базі, не можливо. Тобто, система автоматично співставляє розміщувані матеріали із профілями зареєстрованих авторів (якщо авторська ідентифікація не була зроблена представником видавництва на етапі розміщення журналу на платформі), і таке співставлення не завжди є коректним. Самостійна афіляція статей їх авторами можлива лише за умови укладення договору між компанією – оператором РІНЦ та установою, в якій працює автор. Укладання договору дає доступ відповідальному працівникові установи до спеціалізованих інструментів ідентифікації, за допомогою яких профілі авторів можна співставляти із будь-якими публікаціями, що розміщені на платформі, або ж завантажити в бібліографічну базу наукових публікацій будь-які електронні версії статей, в яких дослідник є автором або його роботи цитуються. Проте такий доступ є платним [7].

Як вже зазначалося вище, специфіка роботи із платформою РІНЦ передбачає велику роль саме видавництв. Недбалість видавця у внесенні журналу або його безвідповідальність часто створює ситуацію, коли договір на розміщення видання укладений, а останній раз розміщення журналу відбувалось декілька років тому. Через це великої вагу набуває саме періодичність розміщення видання на платформі РІНЦ, оскільки лише своєчасне оновлення номерів журналу дозволяє актуалізувати наукометричні індекси як видання, так і авторів.

У самого моменту створення платформа РІНЦ критикувалась за низьку якість матеріалів, що розміщуються видавництвами. Багато журналів включалися до РІНЦ лише на основі укладених договорів, що дозволяло досить легко маніпулювати значенням імпакт-фактору та показниками Science Index. Проте у 2017 році на платформі було здійснено тотальну ревізію розміщуваних видань, на основі якої з платформи РІНЦ було виключено 344 журнала як такі, що не відповідають мінімальним вимогам якості. Також було змінено порядок включення видань до Science Index та створено новий інструмент – Science Index Core [29].

Якість роботи платформи РІНЦ підтверджується тим фактом, що для включення журналу в перелік ВАК (російський аналог реєстру фахових журналів) необхідно включення видання у Science Index або Science Index Core [30]. Українські критерії присвоєння виданню статусу „фаховий” не містять аналогічних вимог.

Як вже зазначалось, платформа РІНЦ через низку причин є популярною серед науковців України. Всього на початок 2019 року на платформі розміщується 1899 українських видань, проте до ядра РІНЦ входить лише 94 видання, а це – менше 5 %. Індексування у „ядерній” складові й РІНЦ можливо лише після ґрунтовної перевірки якості видання та його відповідності вимогам до рецензування. Крім того, не всі ці видання розміщуються саме видавництвами та надають доступ до статей. Майже третина українських журналів представлена на платформі лише у вигляді поодиноких випусків або навіть статей, що розміщені самими авторами. Зокрема, 20 журналів розмістили менше 20 статей та відзначаються певною нерегулярністю розміщення.

Вищенаведене з одного боку підтверджує високий рівень самої платформи РІНЦ та якість розраховуваних наукометричних індексів, а з іншого – дозволяє легко маніпулювати українськими дослідниками, декларуючи нібито той факт, що видання входить до складу РІНЦ, а насправді лише розміщується в бібліографічній базі наукових публікацій (eLibrary.ru) та публікації в якій апріорі не можуть враховуватися під час розрахунку відповідних наукометричних індексів: Science Index та Science Index Core.

Наукометрична платформа Index Copernicus заснована 1999 року та відкрита для реєстрації. Index Copernicus дозволяє самостійно розміщувати у власній бібліографічній базі наукові видання. Для реєстрації видавництва не потрібно укладати жодних договорів, що сприяє деперсоніфікації видавництва та створює умови для некоректного використання платформи. Видання не проходять жодної перевірки на якість публікацій, що так само сприяє розміщенню відвертого „наукового сміття”, маніпуляціям із показниками та значно зменшує впливовість розраховуваних наукометричних індексів [7].

В якості боротьби із навалою хижацьких журналів 2017 року політика розміщення видань була дещо зкорегована. Так, всі видання, що розміщуються в бібліографічній базі Index Copernicus автоматично входять до складу ICI World of journal. База даних ICI World of journal жодним чином не перевіряється на якість та наукову етичність. Для цих видань не застосовуються жодні з наукометричних індексів платформи [31].

Видання, що відповідають вимогам якості редакційної та наукової політики платформи включаються до бази даних ICI Journals Master List. Для видань, що входять до вищеназваної бази даних розраховуються індекси цитувань та унікальний наукометричний інструмент – ICV (Index Copernicus Value). Методика розрахунку даного індексу є доволі непрозорою та, більше того, певною мірою академічно недоброчесною. Певна частина видань включається до бази ICI Journals Master List на основі високої якості публікацій та в порядку черги, а інша частина – на основі платних послуг. Наразі ця „послуга” коштує або 250 євро (якщо користуватися англомовним інтерфейсом платформи) [32] або 615 злотих (якщо користуватися російською чи польською версією сайта) [33].

Також, варто відзначити, що у 2018 році фахівці платформи почали проводити перевірку сайтів наукових видань стосовно розміщення на них інформації про включення до інших наукометричних баз. При виявленні факту, що видання яке претендує на включення до Journals Master List, включене до баз які вважаються фейковими (тобто не здійснюють жодної перевірки видань), претенденту пропонується видалити цю інформацію із сайту як таку, що сприяє хижацьким науковим та видавничим практикам. У разі нехтування такою пропозицією, виданню відмовляється у включенні до Journals Master List.

Index Copernicus не розрізняє журнали за методом їх оцінки: чи платна на вимогу, чи безкоштовна на основі якості журналу. Таким чином, виникає ситуація, за якою дослідники не в змозі достеменно оцінити якість журналу та прийняти обґрунтоване рішення щодо можливої публікації.

Механізм розміщення видання на платформі є доволі доброзичливим для зареєстрованих представників видавництв та не створює перешкод для розміщення випусків журналу. Безкоштовна оцінка якості та параметризація індексів здійснюється для дворічного архіву видання. Платна параметризація доступна навіть для одного випуску журналу [34].

Для розміщення видання Index Copernicus використовується власна розробка, яка є доволі простою в опануванні, проте не дозволяє чітко ідентифікувати авторів із зареєстрованими профілями дослідників на платформі. Крім того, механізм додавання видань дозволяє досить вільно поводитися із афіліяціями авторів. Так, доволі поширеною є ситуація, коли при спробі ідентифікації один і той самий автор буде афілійований, наприклад, із КНУ ім. Шевченко, КНУ, Київським національним університетом ім. Шевченко. А, якщо при афіляції редактор вказав ще факультет або кафедру, то ситуація стає взагалі фантасмагоричною [35].

Як вже зазначалось, на платформі можлива реєстрація дослідників, проте після модернізації сайту можливість є тільки номінальною. Навіть листування із командою Index Copernicus не дає змоги зареєструвати на платформі ані дослідника, ані наукову установу [36].

Неможливість чіткої ідентифікації авторів, недоступність профілів науковців, а також вищезазначена проблема із афіляціями призвела до ситуації, коли наукометрична платформа Index Copernicus значно втратила у своїй функціональності та може бути повноцінно використана лише для оцінки імпакт-фактору видання (Index Copernicus Value) та загальної кількості цитувань [7].

Таким чином, можна зробити висновок, що не можливо сліпо довіряти тому чи іншому параметричному інструменту або наукометричній платформі. Кожному з них властиві певні недоліки, а отже і використовувати їх для оцінки не лише публікаційної активності а для визначення рівня фінансування або конкурсного відбору є недоцільним. Так, рейтингування українських установ за показниками того ж індекса „Гірша” не має використовуватися як аргумент того, що університет „А” заслуговує більше грошей ніж університет „Б”. Наукова параметризація є інструментом первинної систематизації наукових знань, і аж ніяк не визначником наукової успішності.

Список використаних джерел:

1. Eugene Garfield Citation indexes for science. A new dimension in documentation through association of ideas. URL : https://academic.oup.com/ije/article/35/5/1123/762383
2. The Web of Science platform. URL : https://clarivate.com/products/web-of-science/
3. Journal Citation Report. URL : https://clarivate.com/products/journal-citation-reports/
4. Journal impact factor. URL : http://admin-apps.webofknowledge.com/JCR/ help/h_impfact.htm
5. Scopus platform. URL : http://www.info.scopus.com/detail/what/
6. Hirsch, J. E. An index to quantify an individual's scientific research output. URL : https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1283832/
7. Shved, Vadym V. Аналіз практики використання наукометричних платформ в Україні. Інформаційні технології і засоби навчання. S.l., v. 69, n. 1, P. 235–245, feb. 2019. URL : https://journal.iitta.gov.ua/index.php/ itlt/article/view/2396.
8. Ramiro H. Galvez Assessing author self-citation as a mechanism of relevant knowledge diffusion. URL : https://link.springer.com/article/ 10.1007%2Fs11192-017-2330-1
9. Имаев В. Технологии увеличения индекса Хирша и развитие имитационной науки. *Комиссия РАН по борьбе с лженаукой и фальсификацией научных исследований в защиту науки*. 2016. № 17. С. 38–51.
10. Демина Н. Хиршемания и Хиршефобия. URL : http://trv-science.ru/2016/12/06/khirshemaniya-i-khirshefobiya/
11. Pablo D. Batista, Monica G. Campiteli, Osame Kinouchi Is it possible to compare researchers with different scientific interests? URL : https://link.springer.com/ article/10.1007%2Fs11192-006-0090-4
12. Kosmulski M. I – a bibliometric index. Forum Akademickie 11. p. 31.
13. Prathap G. Hirsch-type indices for ranking institutions' scientific research output. Current Science. 91 (11). p. 1439.
14. Leo Egghe Theory and practice of the g-index. URL : https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11192-006-0144-7
15. Bras-Amoros M., Domingo-Ferrer J., Torra V. A bibliometric index based on the collaboration distance between cited and citing authors. URL : https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1751157710000970?via%3Dihub
16. Silagadze Z. K. Citation entropy and research impact estimation. URL : https://arxiv.org/pdf/0905.1039v2.pdf
17. Connor, J. Google Scholar Citations Open To All. URL : https://scholar.googleblog.com/2011/11/google-scholar-citations-open-to-all.html
18. Dorogovtsev S.N., Mendes J.F.F. Ranking scientists. URL : https://arxiv.org/pdf/1511.01545.pdf
19. Редакция Journal of Stress Physiology & Biochemistry Ситуация в издании академических журналов. URL : http://www.jspb.ru/ academic_journals.pdf
20. Hughes, T. An interview with Anurag Acharya, Google Scholar lead engineer. URL : https://www.google.com/librariancenter/articles/0612_01.html

21. Maria Francisca Abad Garcia, Aurora Gonzalez Teruel, Javier Gonzalez Llinares Effectiveness of OpenAIRE, BASE, Recolecta, and Google Scholar at finding spanish articles in repositories. URL : https://onlinelibrary.wiley.com/ doi/pdf/10.1002/asi.23975
22. Bauer, Kathleen; Bakkalbasi, Nisa An Examination of Citation Counts in a New Scholarly Communication Environment. URL : http://www.dlib.org/dlib/september05/bauer/09bauer.html.
23. Beall, Jeffrey Google Scholar is Filled with Junk Science. URL : http://scholarlyoa.com/2014/11/04/google-scholar-is-filled-with-junk-science/.
24. Fagan, Jody An evidence-based review of academic web search engines, 2014–2016: Implications for librarians practice and research agenda. URL : http://commons.lib.jmu.edu/ cgi/viewcontent.cgi?article=1080&context=letfspubs.
25. Роберт К. Мертон. Эффект Матфея в науке, II: накопление преимуществ и символизм интеллектуальной собственности. URL : https://www.hse.ru/data/ 033/314/1234/3_6_1Merto.pdf.
26. Serenko, A.; Dumay, J. Citation classics published in knowledge management journals. Part II: Studying research trends and discovering the Google Scholar Effect. URL : http://aserenko.com/papers/Serenko_Dumay_ CitationClassics2.pdf
27. Демина Н. Российский индекс научного цитирования: успехи и проблемы. URL : http://www.polit.ru/article/2009/01/26/rints/.
28. Гельфанд М. Проведите поиск в РИНЦ самостоятельно! *Троицкий. Вариант*. 2010. № 58. С. 4–5, 7.
29. Почему было принято решение об исключении группы журналов из РИНЦ? URL : https://elibrary.ru/retraction_faq.asp.
30. Еременко Г. Во всем виноват РИНЦ? URL : https://trv-science.ru/2014/09/23/vo-vsem-vinovat-rints/
31. Index Copernicus. URL : http://www.indexcopernicus.com/index. php/en/.
32. Regulamin serwisu internetowego. URL: http://www.indexcopernicus.com/images/PDF/Regulamin_ serwisu_internetowego.pdf.
33. Evaluation on Request in the ICI Journals Master List. URL : http://www.indexcopernicus.com/index.php/en/parametrisation-1/journals-master-list-2/ici-evaluation-on-request.
34. Indeksacja czasopism w baize ICI Journals Master List. URL : http://www.indexcopernicus.com/index.php/pl/parametryzacja-1/ici-journals-master-list/ici-ewaluacja-na-zyczenie.
35. The ICI Journals Master List database.
36. Index Copernicus Scientists registration form. URL : https://scientists. indexcopernicus.com/new_user_form.php.

УДК 378:37.01

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

А. М. ШЕРЕМЕТ

Зміни, які відбуваються в житті суспільства, вимагають перегляду основних цілей і призначення сучасної освіти. Знижується функціональна значимість і привабливість традиційної організації навчання, формуються сучасні уявлення про освіту, отримавши яку, людина здатна самостійно працювати, вчитися і переучуватися. Сучасні психологи і педагоги готові створювати і реалізовувати особистісний підхід до студента як один з принципів організації навчально-виховної роботи. Зміна мети освіти повністю переорієнтовує процес навчання на особистість студента – його гуманізацію, загально розвиваючий характер. Особистісно-орієнтоване навчання передбачає організацію навчання, яке ґрунтується на глибокій повазі до особистості студента, враховуючи особливості його індивідуального розвитку. Реформування освіти вимагає впровадження сучасних педагогічних технологій. Тому для науковців та викладачів актуальним залишається питання, як викладати і вчити, щоб зробити процес навчання ефективним.

Аналіз наукових джерел свідчить, що останнім часом зацікавленість науковців інтерактивними технологіями, зокрема їх можливостями для розвитку творчого потенціалу студентів, невпинно зростає. Цьому питанню присвятили праці вітчизняні та зарубіжні дослідники: В. Беспалько, І. Бом, Л. Буркова, В. Давидов, Дж. Джонс, Дж. Дьюї, Л. Занков, Г. Іванов, О. Киричук, М. Кларін, О. Когут, Л. Лісін, В. Лозова, Дж. Майер, М. Махмутов, Л. Момот, Є. Пасов, О. Пєхота, Є. Полат, О. Пометун, Р. Реванс, Г. Селевко, М. Скрипник, К. Стоут, Дж. Шнайдер та ін.

Науковці стверджують, що інтерактивні технології в освіті є важливим елементом для навчання і розвитку, вони сприяють підвищенню якості підготовки майбутніх фахівців. Усе вище зазначене й обґрунтовує актуальність обраної теми дослідження.

Мета статті – теоретично обґрунтувати використання інтерактивних технологій в навчанні студентів закладів вищої освіти.

Сьогодні вже не можливо навчати предмету традиційно, коли головним у навчальному процесі є викладач, а студенти сприймають матеріал, слухають пояснення викладача, відповідають на заняттях, здають іспити, отримують оцінки за придбані в процесі навчання знання. Необхідно навчити студентів критично мислити, зважувати і враховувати думки, приймати рішення, дискутувати, ефективно спілкуватися з іншими людьми. Впровадження інтерактивних технологій у викладання дисциплін дозволяє повністю змінити ставлення до студента в процесі навчання, перетворивши його з об'єкта навчання в суб'єкт.

Англійські автори Ф. Персивал і Г. Еллінгтон визначають технологію навчання як „більш ретельне подання всіх аспектів побудови ситуацій навчання", що передбачає „застосування будь-яких методів і технік навчання", які є „найбільш адекватними для досягнення цілей, поставлених перед тими, хто навчається". Її роль вони вбачають в „наданні допомоги у всілякому підвищенні ефективності процесу навчання" [3].

Слово „інтерактив" запозичене з англійської мови („interact", де „inter" – взаємний і „act" – діяти). Таким чином, „інтерактивний" – здатний до взаємодії та діалогу [2, с. 49].

Інтерактивна технологія – така організація навчального процесу, за якої кожен учасник бере активну участь у колективному, взаємодоповнюючому, заснованому на взаємодії всіх його учасників процесі навчального пізнання. Інтерактивне навчання – така форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну мету – створити комфортні умови та доброзичливу атмосферу навчання для того, щоб кожен студент відчув свою успішність і розумову здатність.

На наш погляд, вдало суть інтерактивного навчання відображена у визначенні О. Пометун і Л. Пироженко: „Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається в умовах постійної, активної взаємодії всіх студентів. Це спільне навчання (колективне, групове навчання у співпраці)..." [6, с. 7].

Особливість інтерактивних технологій навчання полягає в тому, що навчальний процес здійснюється в умовах постійної, активної взаємодії всіх учасників. Аналізуючи свої дії та дії інших учасників, студенти змінюють свою модель поведінки, більш усвідомлено засвоюють знання та вміння. Тому можна говорити про інтерактивні технології не тільки як про засіб покращення навчання, але і як про засіб посилення виховного впливу.

Інтерактивні технології відіграють важливу роль у сучасній освіті. Їх перевагою є те, що ті, хто навчається, засвоюють всі рівні пізнання (знання, розуміння застосування, оцінка), збільшується в групах кількість студентів, які свідомо засвоюють навчальний матеріал. Студенти займають активну позицію в засвоєнні знань, зростає їх інтерес в одержанні знань. Значно підвищується особистісна роль викладача – він виступає як лідер, організатор.

© А. М. ШЕРЕМЕТ
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 17

Під час інтерактивного навчання студент перетворюється з об'єкта в суб'єкт навчання; він відчуває себе активним учасником подій, а також власної освіти та розвитку. Саме це забезпечує внутрішню мотивацію навчання, що сприяє його ефективності. Особлива цінність інтерактивного навчання в тому, що студенти вчаться ефективній роботі в колективі.

Інтерактивне навчання сприяє не тільки формуванню цінностей, навичок і вмінь, але й створенню атмосфери співпраці, взаємодії, дозволяє педагогу стати справжнім лідером навчального колективу [1, с. 2–4]. Одним із принципів гуманної педагогіки є принцип розвитку всіх студентів – і сильних, і слабких, що можливо в умовах співпраці студентів, різних за рівнем розвитку. Їхня спільна діяльність у процесі навчання і освоєння навчального матеріалу означає, що кожен студент вносить у цей процес свій індивідуальний внесок, що відбувається обмін знаннями, ідеями, способами діяльності в атмосфері доброзичливої і взаємної підтримки, що не тільки дозволяє отримувати нові знання, але й розвиває саму пізнавальну діяльність, переводить її на більш високі форми кооперації та співробітництва. Саме на таких заняттях студенти будуть сміливо висловлювати свою думку, будуть готові почути критику на свою адресу, висловити зауваження.

Існуючий вже сьогодні в Україні та за кордоном досвід переконливо свідчить, що інтерактивні технології сприяють інтенсифікації та оптимізації навчального процесу. Вони дозволяють студентам навчитись формулювати власну думку, правильно її виражати, доводити свою точку зору, аргументувати й дискутувати; навчитись слухати іншу людину, поважати іншу думку; уникати конфліктів, шукати компроміси, прагнути до діалогу; моделювати різні соціальні ситуації, збагачувати власний соціальний досвід через включення в різні життєві ситуації та переживаючи їх.

Є. Іванченко підкреслює значення інтерактивних умінь як таких, які забезпечують гармонійне і творче входження особистості в суспільне життя. Науковець об'єднує їх у дві групи. Перша група характеризує людину з точки зору її відповідальної особистісної автономії та охоплює:

- самоконтроль;
- самооцінку;
- самопрезентацію;
- орієнтацію на власну систему оцінки різних ситуацій.

Друга група інтерактивних умінь визначає соціально-перцептивні та операційно-технологічні компоненти взаємодії особистості:

- здатність до контакту;
- налаштованість на згоду і толерантність;
- здатність конструювати різні моделі поведінки і користуватися ними;
- вміння бути лідером і підкорятися;
- вміння підтримувати дружні стосунки (кооперативні уміння) і т. п. [4, с. 141–148].

Дослідники О. Пометун та Л. Пироженко поділили інтерактивні технології навчання на чотири групи: парне навчання (робота студента з викладачем чи однолітком один на один), фронтальне навчання, навчання в грі, навчання в дискусії [6]. Кооперативна (групова) навчальна діяльність – це форма (модель) організації навчання студентів у малих групах, об'єднаних спільною навчальною метою. За такої організації навчання викладач керує роботою кожного студента опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність групи.

Кооперативне навчання відкриває для студентів можливості співпраці зі своїми ровесниками, дає змогу реалізувати природне прагнення кожної людини до спілкування, сприяє досягненню особистостями вищих результатів засвоєння знань і формування вмінь. Така модель легко й ефективно поєднується із традиційними формами та методами навчання і може застосовуватися на різних етапах навчання [6, с. 22].

До групового (кооперативного) навчання можна віднести: роботу в парах, ротаційні трійки, „Два-чотири-всі разом", „Карусель", роботу в малих групах, „Акваріум". Під час роботи в парах можна виконувати такі вправи: обговорити завдання, короткий текст; взяти інтерв'ю, визначити ставлення (думку) партнера до даного питання, твердження і т. п.; зробити критичний аналіз роботи один одного; сформувати підсумок теми тощо.

До фронтальних технологій інтерактивного навчання відносять такі, що передбачають одночасну спільну роботу всього колективу. Це і обговорення проблеми в загальному колі (її застосовують із іншими технологіями), і „Мікрофон" (надається можливість кожному сказати щось швидко, по черзі, висловити свою думку чи позицію), і незакінчені речення (поєднується з вправою „Мікрофон"), і „Мозковий штурм" (відома інтерактивна технологія колективного обговорення, широко використовується для прийняття кількох рішень із конкретної проблеми), і „Навчаючи-вчуся", і „Ажурна пилка", і „Case-метод", і „Дерево рішень" [6].

До технологій навчання в грі відносяться імітації, рольові ігри, драматизація. Учасники навчального процесу, за ігровою моделлю, перебувають в інших умовах, ніж у традиційному навчанні. Учасникам надають максимальну свободу інтелектуальної діяльності, що обмежується лише конкретними правилами гри. Студенти самі обирають свою роль у грі; висуваючи припущення про ймовірний розвиток подій, створюють проблемну ситуацію, шукають шляхи її розв'язання, покладаючи на себе відповідальність за обране рішення. Викладач в ігровій моделі виступає як: інструктор (ознайомлення з правилами гри, консультації під час її проведення), суддя-референт (коригування і поради стосовно розподілу ролей), тренер (підказки студентам із метою прискорення проведення гри), головуючий, ведучий (організатор обговорення).

Як правило, ігрова модель навчання має 4 етапи:

- орієнтація (введення слухачів у тему, ознайомлення з правилами гри, загальний огляд її перебігу);
- підготовка до проведення гри (ознайомлення зі сценарієм гри, визначення ігрових завдань, ролей, орієнтовних шляхів розв'язання проблеми);
- основна частина – проведення гри;
- обговорення [6, с. 42].

Технології навчання в дискусії є важливим засобом пізнавальної діяльності студентів у процесі навчання, оскільки дискусія – широке публічне обговорення спірного питання. Досвід використання дискусії в навчанні дає змогу сформулювати деякі головні організаційно-педагогічні підвалини, які є спільними для будь-яких різновидів дискусії:

- проведення дискусії необхідно починати з висування конкретного дискусійного питання (тобто такого, що немає однозначної відповіді і передбачає різні варіанти розв'язання, зокрема протилежні);
- не варто висувати питання на кшталт: хто правий, а хто помиляється в тому чи іншому питанні;
- у центрі уваги має бути ймовірний перебіг дискусії (Що було б можливим за того чи того збігу обставин? Що могло статися, якби..? Чи були інші можливості, способи, дії?);
- усі вислови учнів мають стосуватися обговорюваної теми;
- учитель має виправляти помилки і неточності, яких припускаються учні, та спонукати учнів робити те саме;
- усі твердження учнів мають супроводжуватись аргументацією, обґрунтуванням, для чого учитель ставить питання на зразок: „Які факти свідчать на користь твоєї думки?", „Як ти міркував, щоб дійти такого висновку?";
- дискусія може вирішуватись як консенсусом (прийняттям узгодженого рішення), так і збереженням існуючих розбіжностей між її учасниками [5, с. 48].

Дискусія сприяє розвитку критичного мислення, дає змогу визначити власну позицію, формує навички відстоювання своєї особистої думки, поглиблює знання з даної проблеми. Такі технології є досить цікавими для сучасної школи. До них відносять: „Метод ПРЕС", „Обери позицію", „Зміни позицію", „Безперервна шкала думок", „Дискусія", „Дискусія в стилі телевізійного ток-шоу", „Дебати". Так, наприклад, технологію „Метод ПРЕС" можна запропонувати до будь-якої проблеми за умови дотримання чотирьох етапів:

- висловіть свою думку, поясніть, у чому полягає ваша точка зору (починаючи зі слів: я вважаю, що...);
- поясніть причину виникнення цієї думки, тобто на чому ґрунтуються докази (починаючи зі слів: оскільки...);
- наведіть приклади, додаткові аргументи на підтримку вашої позиції, а також факти, що демонструють ваші докази (...наприклад...);
- узагальніть свою думку (зробіть висновок, починаючи зі слів: Отже, таким чином...) [5, с. 50].

Таким чином, інтерактивні технології відіграють важливу роль у сучасній освіті. Їх перевагою є те, що ті, хто навчається, засвоюють всі рівні пізнання (знання, розуміння застосування, оцінка), збільшується в групах кількість студентів, які свідомо засвоюють навчальний матеріал. Студенти займають активну позицію в засвоєнні знань, зростає їхній інтерес до одержання знань. Значно підвищується особистісна роль викладача – він виступає як лідер, організатор. Але треба зазначити, що проектування і проведення занять за інтерактивними технологіями вимагають, перш за все, компетентності в даних технологіях викладача, його вміння переглянути і перебудувати свою роботу.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямку вбачаємо в обґрунтуванні та розробці ефективних форм і методів інтерактивного навчання студентів закладів вищої освіти.

Список використаних джерел:

1. Бабакіна О. Особливості змісту технологічної підготовки до використання активних методів навчання. *Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць.* 2010. Вип. 6. С. 48–55.
2. Демідов Д. В. Сутність технології організації навчального процесу у ВНЗ. *Освіта Донбасу.* 2008. № 1. С. 48–54.
3. Демчук М. Нетрадиційні форми навчання. *Рідна школа.* 2005. № 9. С. 65–67.
4. Іванченко Є. А. Види навчання як тактичні складові системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів. *Наука і освіта. Науково-практичний журнал.* 2009. № 1–2. С. 199–206.
5. Освіта для демократії в Україні. *Інформаційний бюлетень*. Київ . 2000. Вип. 2. 8 с.
6. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібник. Київ : Видавництво А.С.К., 2007. 293 с.

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ТА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

УДК 376-056.26

МАЙБУТНІЙ УЧИТЕЛЬ І НЕФОРМАЛЬНА ІНКЛЮЗИВНА ПРАКТИКА: ЦІННОСТІ, ПРОЦЕС І РЕЗУЛЬТАТ

О. Є. ГОРДІЙЧУК

Проведення цьогоріч Всеукраїнського конкурсу "Учитель року-2019", зокрема відбір кращих освітян-практиків у номінації „Вчитель інклюзивного класу” розцінюється нами як надзвичайна відвага освіти і практики України. Адже залучення дітей із особливими освітніми потребами в освітній процес початкової школи загальноосвітнього закладу середньої освіти, яке відбулося в 2017 році з впровадженням Концепції Нової української школи, вимагає від сучасного вчителя переструктуризації професійної діяльності, творчого підходу до пошуку методики навчання і розробки навчально-методичного забезпечення інклюзивного навчання учнів, опанування інноваційними технологіями спільного викладання педагога з асистентом вчителя, спеціальними методами спільного навчання учнів із нормотиповим розвитком та учнями з особливими освітніми потребами тощо. Сучасна практика, як бачимо, потребує і модернізації системи професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи в закладі вищої освіти на засадах компетентнісного та особистісно-орієнтованого підходів.

Загалом, як і практика сьогодення, так і завдання дослідження, потребують теоретичного обґрунтування структурно-функціональної моделі системи не тільки теоретичної, але й практичної професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів, а також розробку науково-методичного супроводу щодо створення та функціонування в закладі вищої освіти такої системи.

Власне, виокремлені завдання наштовхуються на ключову проблему сьогодення: чи є спроможність у сучасної інклюзивної практики продемонструвати майбутньому фахівцю, яким має бути вчитель інклюзивного класу, якою має бути спільна діяльність педагога з асистентом вчителя на уроці, як методично-правильно здійснювати інклюзивне навчання учнів? Ці та інші труднощі й реалії примушують нас до проведення власного наукового дослідження на основі аналізу, започаткованих раніше проблем.

На сьогоднішній день у психолого-педагогічній науці існує чимало напрацювань із різних аспектів проблеми професійної підготовки майбутніх педагогів, зокрема й учителів початкової школи, запропоновано теоретико-методичні аспекти організації навчального процесу в закладі вищої освіти.

Зокрема, вагомий внесок дослідженню педагогічної компетентності як сукупності якостей особистості, що визначають ефективність професійно-педагогічної підготовки, здійснили Ю. Варданян, Г. Єльникова, Л. Калініна, О. Касьянова, В. Моторіна, Г. Пономарьова, Л. Хоружа. Формуванням інклюзивної компетентності вчителів й вихователів дошкільних закладів займалися: С. Альохіна, Ю. Бойчук, О. Бородіна, О. Гноєвська, Г. Косарєва, І. Хафізулліна. Дослідження проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу займалася З. Шевців. Загалом у наукових дослідженнях вищевказаних та інших науковців альтернативних підходів до практичного спрямування системи професійної підготовки майбутнього вчителя інклюзивного класу не виявлено.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні моделі, провідних цінностей, стратегій та окремих результатів залучення майбутніх учителів початкової школи до неформальної інклюзивної практики в системі їхньої професійної підготовки до інклюзивного навчання учнів.

У контексті реалізації мети публікації, для нас важливими є наступні завдання:

- теоретично обґрунтувати модель неформальної інклюзивної практики в системі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів та проаналізувати її доцільність;
- відстежити динаміку в рівнях умотивованості до пізнання дітей з особливими освітніми потребами та налагодження контакту з їхніми батьками в респондентів контрольної та експериментальної групи;
- проаналізувати, яким чином залучення майбутніх педагогів до волонтерського, благодійного та проектного напрямів неформальної інклюзивної практики створює можливості для їхнього професійно-особистісного становлення тощо.

Дослідження супроводжувалося такими *методами:* пошуково-бібліографічним – для систематизації філософської джерельної бази; системним аналізом для уточнення контенту педагогічних дефініцій відповідно до предмета дослідження; аналізом стану професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів шляхом залучення до неформальної інклюзивної практики; вивченням словників, енциклопедій, Інтернет-ресурсів.

© О. Є. ГОРДІЙЧУК
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 17

На основі здійсненого нами в попередніх публікаціях теоретичного аналізу ключових дефініцій, подаємо власне тлумачення *„професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів" як специфічного психолого-педагогічного і багатокомпонентного процесу прийняття цінностей інклюзивної освіти та культури, оволодіння систематизованими загальними і спеціальними компетенціями, розвиток професійно-значущих якостей, результатом якого є сформована готовність майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів в умовах міждисциплінарної командної взаємодії."*

Практична реалізація цього процесу – у *меті професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів*, *яку ми вбачаємо у вмотивованості та сформованості готовності майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів в умовах міждисциплінарної командної взаємодії.*

Щоб зреалізувати окреслену мету, а на її основі забезпечити здатність майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів, необхідно, щоб процес загальної підготовки відбувався за двома напрямами: 1) теоретична підготовка (оволодіння загальнонауковими, професійно-педагогічними, цінностями інклюзивної освіти); 2) практична підготовка (формування вмінь та навичок, набуття первинного досвіду інклюзивного навчання учнів та оволодіннями основами міждисциплінарної командної взаємодії тощо).

Незважаючи, що інклюзивна освіта в Україні перебуває ще на початковому етапі свого становлення та впровадження, нами, як регіональним тренером, щодо навчання педагогів до впровадження Концепції Нової української школи та реалізації Державного стандарту початкової освіти та експертної участі в афілійованій (не)конференції для педагогів, яка відбулася 29 березня в Чортківській ЗОШ І-ІІІ ступенів №2 Чортківської міської ради Тернопільської області, під час проведення тренінгу „Особливості моделювання роботи вчителя в інклюзивному класі в руслі вимог НУШ" було здійснено опитування фахівців-практиків. Так, опитування респондентів дев'яти локацій Чернівецької області та учасників афілійованої (не)конференції з різних регіонів України, які працюють в інклюзивних класах, показало, що 90 % вчителів не готові на сьогоднішній день прийняти студентів-практикантів для спостереження за уроками, проведеними ними, в інклюзивних класах. Аналіз такої ситуації дає підстави стверджувати, що професійна компетентність практикуючого вчителя інклюзивного класу в Україні бажає бути кращою, і тому забезпечення якісного проходження студентами різних видів навчальних та виробничих практик в інклюзивних класах складатиме певні труднощі.

Крім того, у процесі проходження студентами 3 курсу Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича спеціальності „Початкова освіта" навчальної практики „Пробні уроки" виявилося, що найбільші труднощі в проведенні залікових уроків виникають у практикантів в інклюзивних класах. У розмовах зі студентами нами було виявлено їхню неготовність до встановлення контакту з дитиною з особливими освітніми потребами та залучення її до навчальної діяльності під час уроку. Така неготовність переконала нас у нагальній необхідності створення сприятливих умов, які допоможуть формуванню в студентів умотивованості до пізнання дитини з особливими освітніми потребами, налагодженню контакту з їх батьками та створенню оптимальних умов для розвитку їхнього творчого потенціалу. Так виникла ідея теоретичного обґрунтування та практичного впровадження моделі неформальної інклюзивної практики на мотиваційно-організаційному етапі професійно-практичної підготовки студентів спеціальності 013 „Початкова освіта" кваліфікації „Вчитель початкової школи". Позаяк, подібна практика не має аналогів, складає авторські концептуальні підходи, тому потребує, насамперед, конкретизованого термінологічного підґрунтя.

Вважаємо, поняття *„неформальна інклюзивна практика"* похідне від поняття „неформальна освіта" і тому підпадає під основні закони його тлумачення та дослідження.

Насамперед, *„неформальна освіта",* відповідно до освітнього глосарію ЮНЕСКО, трактується як така, що інституціалізована, навмисна і спланована суб'єктом освітньої діяльності. Із цього тлумачення бачимо, що визначальна характеристика неформальної освіти полягає в тому, що вона є додатком, альтернативою та / або доповненням до формальної освіти в процесі навчання людини протягом усього життя [3].

Водночас *„неформальна освіта"* у Короткому термінологічному словнику за ред. Л. Лук'янової [1, с. 13-14] тлумачиться як така, що здійснюється в освітніх установах або громадських організаціях (клубах, гуртках), під час індивідуальних занять із репетитором, тренером й, зазвичай, не підтверджується наданням документа.

І. Пекар зазначає, що неформальна освіта пропонує „альтернативні форми навчання та новий зміст, які допомагають людям пристосуватися до постійних трансформацій суспільства" [2].

Таким чином, аналіз джерельної бази, що присвячена визначенню поняття „неформальна освіта", дозволяє стверджувати, що на сьогодні в науці не існує єдиного визначення поняття „неформальна освіта", відповідно, не існує поняття „неформальна інклюзивна практика" та концептуальних підходів до її організації.

Враховуючи обсяг цієї статті, ми обмежимося переліком тих методологічних підходів, які склали основу загальної концепції неформальної інклюзивної практики і які виокремлені нами в інших наукових публікаціях. Ними є: філософсько-педагогічна антропологія; філософсько-педагогічний екзистенціалізм; філософсько-педагогічна феноменологія; філософсько-педагогічна герменевтика; філософсько-педагогічна синергетика. На нашу думку, саме ці філософсько-педагогічні підходи несуть у собі потужний заряд гуманістичного світогляду і спрямовані на пошук людиною духовних цінностей, сенсів та за своєю ідейністю трактують провідні цінності: гуманізм, інтерес, автентичність, взаємодія, осмислення.

Формуванню в майбутнього фахівця набору вище окреслених цінностей сприятимуть благодійна, волонтерська і проектна стратегії організованої неформальної інклюзивної практики. За результатами нашого досвіду, оптимальними і результативними є такі форми проведення неформальної інклюзивної практики: волонтерська участь студентів у заходах, на запрошення учасників громадських організацій, благодійні акції, проектні студії, тематичні зустрічі для батьків, майстер-класи для дітей з особливими освітніми потребами та їхніми нормотиповими ровесниками тощо. Модель неформальної інклюзивної практики майбутніх учителів початкової школи, що представлена на рис.1., є складовою загальної концепції „Професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів".

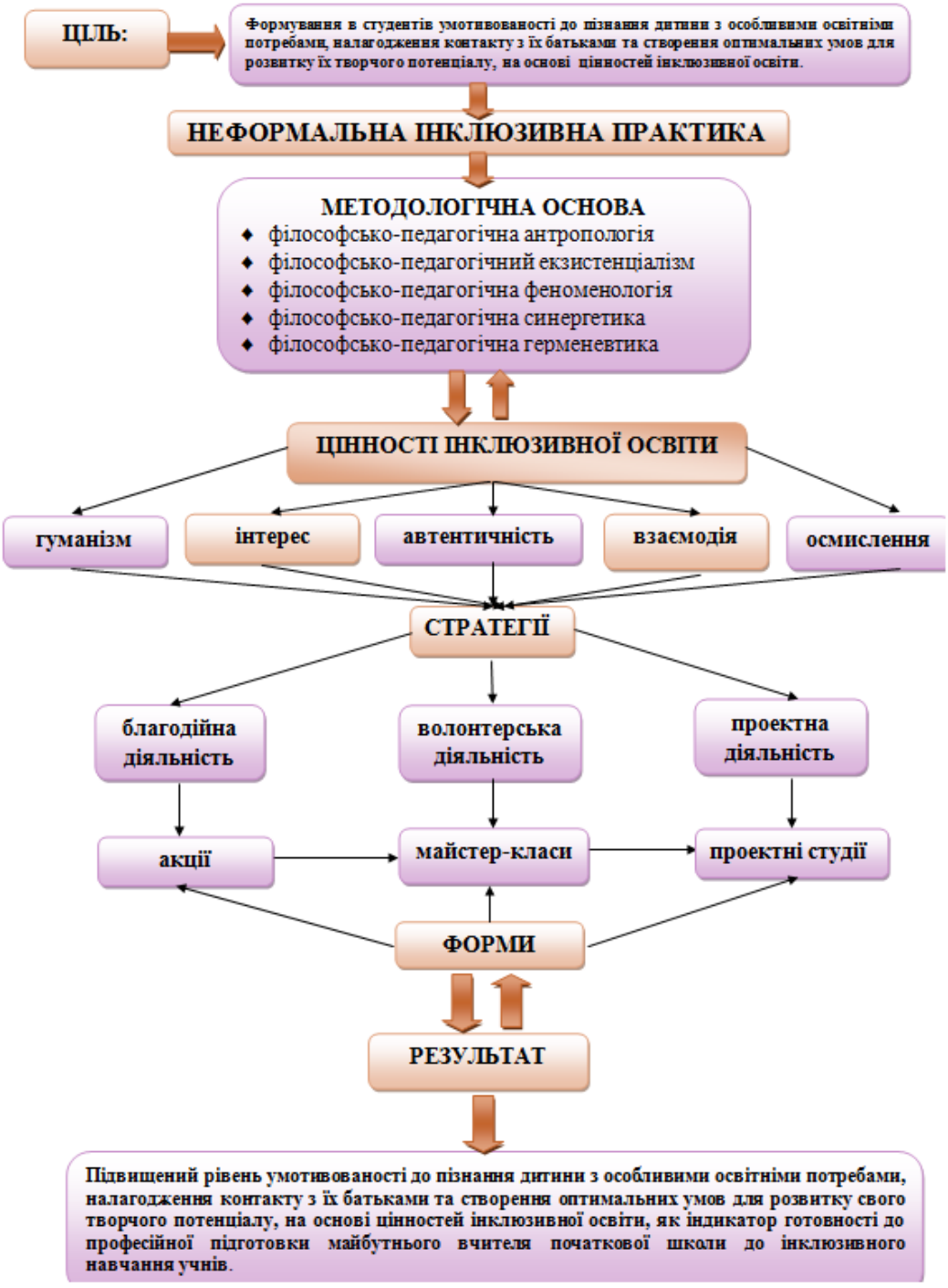

Рис.1. Модель неформальної інклюзивної практики майбутніх учителів початкової школи

Безперечно, повне обґрунтування отриманих наукових результатів потребує відповідного часу. Хоча, на даному етапі, нами простежується позитивна динаміка підвищення рівня умотивованості до пізнання дітей з особливими освітніми потребами та налагодження контакту з їхніми батьками в студентів-учасників неформальної інклюзивної практики загалом, і слугує закономірним індикатор готовності до інклюзивного навчання учнів зокрема. Також цілком мотивуючим і потужним результатом для студентів стала реалізація першого проекту „Майбутній учитель. Дитина з особливими освітніми потребами. Батьки: то-

чки дотику", а згодом і участь у Міжнародному конкурсі „Кращі інклюзивні практики-2018" у Грузії, м. Уреки, з перемогою серед 300 проектів із 72 міст 17 країн.

Позаяк, домінуючою в роботі вчителя початкової школи має бути взаємодія в системі „вчитель-учні", „учень-учні", „вчитель-батьки", тому періодичні проектні студії за участі дітей з особливими освітніми потребами та їхніх батьків, а також нормотипових різновікових учасників для майбутнього вчителя початкової школи слугують продуктивним стартовим майданчиком із метою:

- знайомства та встановлення першого контакту, як з дітьми, так із родинами;
- практичного випробування набутих теоретичних знань щодо пізнання сильної сторони, потреб та психофізіологічних можливостей дітей різних нозологій;
- вміння викликати зацікавленість юних учасників із нормотиповим рівнем розвитку до конструктивної продуктивної взаємодії з однолітками із особливими освітніми потребами тощо.

Проектна студія на тему „Долаючи кордони" об'єднала зусилля ініціативної молоді в майстер-класі для дітей з особливими освітніми потребами в процесі колективного виготовлення українського та грузинського прапорів методом торцювання. Робота студентів у малій групі з батьками дала можливість обговорити існуючі проблемні питання в царині інклюзії, з метою їхнього делегування фінським спеціалістам, учасникам Міжнародної конференції „Розвиток інклюзивних спільнот" у Грузії, м. Уреки.

Проектна зустріч для всіх „Досвід Уреки в інклюзивну практику Буковини" створила можливість студентам-стажерам перевірити здобуті навички ігротерапії в роботі з дітьми з аутизмом на стажуванні в Грузії. Особливий інтерес викликала дискусія щодо відповідей спеціалістів із Фінляндії на наболілі запитання батьків із попередньої проектної студії.

Чергова проектна студія з теми „Бути мамою: мистецтво, чи наука?" мала на меті осмислення такого явища, як знаходження мамою дитини з особливими освітніми потребами мудрості прийняття діагнозу своєї дитини, про безумовну материнську любов та сили і мотивацію до подальшого професійного зростання; роздуми про значення моделі сім'ї та дозвілля в колі рідних, а також розповіді про необхідність рівносильної уваги та почуттів для всіх дітей у сім'ї та ін.

Згодом, під час тематичної проектної студії „Мерцішор об'єднує серця", все більше студентів долучалися до парної роботи з дитиною з особливими освітніми потребами, допомагаючи виготовити мерцішори для мами способом ниткоплетіння. Майбутні педагоги впевнено використовували цілий спектр способів пояснення процесу виготовлення виробу та шукали ефективні прийоми налагодження контакту зі своїми підопічними. Однак, за результатами наших спостережень, налагодження контакту з батьками в більшості студентів залишалося поза увагою. Хоча саме первинне спілкування з мамою дитини з ООП несе в собі великий потенціал, використання якого допомагатиме студентам-волонтерам якомога швидше налагодити спільну мову і віднайти особливі потреби дитини. Власне, ці та інші спостереження складають основу подальшої педагогічної рефлексії після завершення зустрічі та врахування проблемних аспектів у подальшому спільному плануванні подібних зустрічей.

За нашими спостереженнями, за постійними учасниками неформальної інклюзивної практики (експериментальної групи) простежується зростання рівня їхньої умотивованості та практичних умінь у налагодженні контактів із дітьми з особливими освітніми потребами, а спільна діяльність у проектних студіях неформальної інклюзивної практики створює ширші можливості для професійно-особистісного становлення на етапі професійної підготовки майбутнього вчителя інклюзивного класу, тоді як у контрольній групі ці зміни є менш значущими.

Отже, базуючись на врахуванні різних думок відносно досліджуваного поняття та керуючись авторськими підходами, визначаємо *„неформальну інклюзивну практику" як процес залучення студентів до поетапної структурованої програми благодійної, волонтерської та проектної діяльностей у системі професійної підготовки з метою формування їхньої умотивованості до пізнання дітей з особливими освітніми потребами, налагодження контакту з їхніми батьками та створення оптимальних умов для розвитку творчого потенціалу на основі цінностей інклюзивної освіти.*

Слушним, у контексті нашого дослідження, є аналіз Л. Лук'янової про те, що в розвинених країнах система неформальної освіти займає один і той самий щабель із формальною, а іноді й вищий за значимістю [1]. Беручи за основу подібне твердження, вважаємо, що здійснювати професійну підготовку конкурентоспроможного фахівця в умовах вітчизняної вищої школи необхідно вивчаючи та враховуючи зарубіжний досвід задля розробки модернізованої системи професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів.

Із викладеного, можемо зробити такі висновки:

- залучення студентів до волонтерського, благодійного та проектного напрямів неформальної інклюзивної практики створює можливості для професійно-особистісного становлення компетентного фахівця до інклюзивного навчання учнів;
- відстежується позитивна динаміка підвищення рівня умотивованості до пізнання дітей з особливими освітніми потребами та налагодження контакту з їхніми батьками в студентів-учасників неформальної інклюзивної практики з окреслених у моделі напрямів діяльності;
- участь у неформальній інклюзивній практиці варто розглядати як індикатор готовності майбутнього педагога до інклюзивного навчання учнів тощо.

Актуальним для подальших наукових пошуків є розроблення, на основі концептуальних ідей запропонованої моделі, програми неформальної інклюзивної практики з метою модернізації системи професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів.

Список використаних джерел:

1. Освіта дорослих : короткий термінологічний словник / авт.-упор. : Л. Б. Лук'янова., О. В. Аніщенко. Київ ; Ніжин : Видавець П. П Лисенко М. М., 2014. 108 с.
2. Пекар Іванна. Роль неформальної освіти у сучасному суспільстві. URL : http://business-terri (дата звернення : 01.04.2019).
3. Glossary UNESCO VIS. URL : http://uis.unesco.org/en/glossary (дата звернення : 01.04.2019).

УДК 364.048.6

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

О. О. ДОБРОВІЦЬКА

В Україні здійснюється реформування системи освіти, у процесі якого досягнуто істотних результатів. Але масштабність проведених перетворень і трансформаційні процеси в соціумі не тільки не дають змоги говорити про завершеність цих змін, а й потребують їхньої подальшої реалізації. У Національній доктрині розвитку освіти зазначено, що головною метою і основним чинником сучасного прогресу є розвиток людини, її творчих здібностей, інтересів і потреб.

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

Тому виникає необхідність покращення фахової підготовки фахівців соціальної сфери і постає завдання підготовки соціальних працівників, здатних успішно реалізувати сучасні завдання соціальної політики, вільно володіти новими формами та методами соціальних та соціально-педагогічних досліджень, використовувати сучасні інноваційні форми та методи соціальної роботи, уміло застосовувати на практиці ефективні технології практичної роботи, виконувати професійну діяльність на високому рівні.

Мета статті полягає в аналізі та узагальненні науково-методичних знань та практичного досвіду підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивного середовища.

Питання професійної підготовки майбутніх фахівців є однією із актуальних наукових проблем серед сучасних наукових досліджень. Адже професійна підготовка в закладі вищої освіти – це цілеспрямований процес формування особистості професіонала, який забезпечується наявними в освітньому закладі методами та засобами і передбачає готовність особистості до конкретного виду професійної діяльності. В енциклопедії для фахівців соціальної сфери „професійна підготовка соціальних працівників – це процес і результат оволодіння цінностями соціальної та соціально-педагогічної діяльності, професійно-необхідними знаннями, вміннями і навичками, формування професійно-важливих особистісних якостей, які є основою готовності до професійної соціальної та соціально-педагогічної діяльності” [2, с. 233].

Отже, 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 із відповідним рівнем професіоналізму, відповідальним ставлення до своєї роботи, стійкою психікою, позитивно мотивованого та люблячого свою професію компетентнісного фахівця.

Окремі аспекти підготовки соціальних працівників до професійної діяльності розглянуто в працях сучасних науковців І. Звєрєвої, О. Безпалько, С. Харченка, А. Капської, Т. Семигіної, І. Миговича, І. Козубовської, Л. Міщик, В. Полтавця, Г. Попович, Л. Тюпті, І. Іванової та ін.

Так, у працях А. Капської, І. Звєрєвої, О. Безпалько, С. Харченка, Т. Семигіної, В. Полтавця, Г. Попович значну увагу приділено теоретико-методологічним основам професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. А сучасні погляди на деякі аспекти формування і становлення соціального працівника, як професіонала, знаходимо у роботах Л. Міщик і В. Поліщук.

Зважаючи на те, що підготовка таких фахівців в Україні відбувається відносно недавно, сучасні науковці все частіше звертаються до вивчення зарубіжного досвіду. Зокрема, цьому питанню свої праці присвятили такі дослідники: О. Бойко, Н. Видишко, Л. Віннікова, Л. Волик, Н. Гайдук, С. Когут, А. Кулікова, Т. Логвиненко, М. Приходько, О. Пришляк, С. Ставкова та ін. Зміст цих досліджень розкриває систему підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти (у США, Великій Британії, Німеччині); специфіку підготовки майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери (у Німеччині, Швейцарії); професійну підготовку соціальних працівників до здійснення посередництва (у США та Канаді); порівняльний аналіз систем професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти (в Україні та Польщі); проблеми модернізації підготовки соціальних працівників (у Скандинавських країнах); неперервна професійна підготовка соціальних працівників (у Канаді) тощо.

Вивчення світового досвіду соціальної освіти є одним із найважливіших інструментів розробки і впровадження нових ідей, який надає можливості глибше осмислити специфіку соціальної роботи, запобігти помилкам у підготовці соціальних працівників у нашій країні, упровадити в навчальний процес основні концепції, що пройшли випробування часом: поєднання теорії та практики, тісну міждисциплінарну інтеграцію.

Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників є необхідною передумовою їхнього становлення як професіоналів, соціально компетентних, психологічно зрілих особистостей, що володіють високою фаховою майстерністю, сучасним світоглядом, потребою розширювати і поглиблювати власну компе-

© О. О. ДОБРОВІЦЬКА
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 17

тентність. Професійна підготовка соціального працівника в умовах закладу вищої освіти визначається „засвоєнням системи знань, формування професійних умінь і навичок, що забезпечує усвідомлення в професійній діяльності і базується на кваліфікаційних вимогах, що поєднують у собі сукупність професійних вимог, характеристик, показників, цінностей, ролей, функцій тощо" [8].

Вивчаючи проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, Р. Чубук визначила, що „професіоналів для соціальної сфери потрібно готувати так, щоб вони були здатні змінити, усунути та корегувати негативні соціальні прояви у суспільстві. І це можливо лише у закладах освіти, які проектують навчально-виховний процес на нових позиціях, що враховують тенденції розвитку соціальної політики в країні". Відтак, на думку дослідниці, зміст вищої професійної підготовки фахівців повинен включати такі компоненти, як [15]:

- досконалий аналіз сучасного соціального розвитку суспільства з метою: формування умінь для надання об'єктивної оцінки соціальній політиці держави, надання пропозицій щодо альтернативних варіантів;
- оптимально-ефективна організація педагогічного процесу професійної підготовки соціальних працівників;
- чітке уявлення щодо застосування сучасних моделей, форм і методів у практиці соціальної роботи;
- розробка концепцій, теорій, моделей і технологій, що відповідають сучасним вимогам суспільства та особистості, а також спрямовані на ефективне виконання функцій соціального працівника;
- здійснення професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців соціальної сфери.

Цілу низку проблем, які виникають сьогодні під час фахової підготовки фахівців для роботи в соціальній сфері, виявила Т. Семигіна, зокрема:

- різні підходи до змісту навчання соціальних працівників у вищих навчальних закладах;
- загальна девальвація якості вищої освіти, захоплення заочними і дистанційними формами навчання;
- низькі можливості для відпрацювання навичок в аудиторний час;
- недостатність орієнтирів на прикладний характер майбутньої професійної діяльності, затеоретизованість процесу навчання;
- відсутність чітких орієнтирів на подальше працевлаштування випускників [11].

Під час підготовки майбутніх соціальних працівників, вважає О. Тополь, варто враховувати „всю складність морально-етичних проблем, з якими доведеться зіткнутися в професійній діяльності. Засвоєння студентами професійних норм і цінностей у підготовці до соціальної роботи є необхідним елементом навчання та входження в професію" [13]. Професія соціального працівника спрямована на „соціальну спеціалізовану діяльність, об'єктивно-необхідну для функціонування державних і громадських систем соціальної допомоги різним категоріям населення, для реалізації життєвих, потенційно закладених у кожній людині сил для самозабезпечення та саморозвитку" [2, с. 181]. Потрібно допомогти навчитися розуміти інших людей, пізнавати їхні проблеми, виявляти шляхи взаємодопомоги і взаємодії у повсякденних ситуаціях. І саме соціальний працівник може бути рушійною силою у створенні атмосфери розуміння та прийняття кожного із членів соціуму.

Як зазначає О. Карпенко, „формування професійної діяльності соціального працівника має здійснюватися на основі єдності теорії і практики навчання, реалізації у навчальній діяльності репродукції і творчості, раціонального і емоційного...". Водночас „професійна підготовка майбутніх соціальних працівників має ґрунтуватися на основних дидактичних принципах (фундаментальності, системності, єдності логічного та історичного, єдності суспільного і особистісного, єдності теорії і практики)" [4, с. 55-56].

Розуміння сутності професійної підготовки студентів закладів вищої освіти спирається на висновки вчених щодо функцій навчально-виховного процесу: освітньої функції, що полягає у сприянні засвоєнню системи загальнотеоретичних та спеціальних знань, перетворенню їх у власні надбання і втілення в професійній діяльності та поведінці; виховної функції, націленої на формування світоглядних поглядів, переконань, ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців та надання їхній професійній діяльності ціннісно-смислової завершеності; розвивальної функції, яка забезпечує розвиток особистісних сфер майбутніх фахівців, сприяє розвитку „висококультурної індивідуальності" та спонукає до ефективної діяльності [1].

Ми погоджуємося із думкою Г. Олійник, яка означила провідні ідеї створення системи підготовки фахівців до професійної діяльності:

- формування професійної культури спеціаліста, яка визначає освітню, наукову та професійну направленість;
- розвиток різноманітних компонентів, що надають можливість здійснювати профорієнтаційну освіту;
- спрямування пізнання від загального до окремого від самого початку формування системи знань, цілісної діяльності, творчої особистості та її соціальної спрямованості;
- механізм засвоєння професійної діяльності передбачає формування спочатку „згорнутої" структури пізнання з подальшим її розгортанням через найбільш значущі і побудову більш розгорнутих структур за новим узагальненням;
- цілісності всього процесу становлення соціального працівника, побудованого на реальному диференційованому процесі освіти завдяки здійсненню ідеї модульного навчання, посилення практики в навчанні та самостійної роботи студента [6, с. 129].

Вивчаючи підготовку фахівців соціальної сфери В. Поліщук, О. Янкович та ін. у своїх працях визначають, що „зміст підготовки спеціалістів соціальної роботи повинен включати такі компоненти: глибокий аналіз сучасного соціального розвитку і формування вміння дати об'єктивну оцінку соціальній політиці, за-

пропонувати альтернативні варіанти; чітке уявлення і класифікацію сучасних моделей, форм і методів самої практики соціальної роботи; власне педагогічний процес підготовки соціальних працівників; розробку теорій, концепцій, моделей і технологій, спрямованих на ефективне функціонування соціального працівника; розробку і реалізацію програм, що підвищують компетентність соціального працівника" [7].

На думку науковців, „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. Специфіка функцій соціального працівника передбачає органічне поєднання особистісних якостей, широкої поінформованості, всебічної підготовленості, ерудиції, глибоких спеціальних знань у своїй галузі. Соціальний працівник має бути потрібним, цікавим для оточуючих, щоб люди прагнули до спілкування, контактів з ним" [5].

Специфіка сучасної соціальної роботи вимагає від фахівця високого рівня професіоналізму в діяльності за будь-яким напрямком. Основою професійної діяльності соціального працівника є компетентність та професіоналізм. Основою компетентності та 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" [14, с. 87].

Дослідниця М. Кадемія вивчаючи професійну компетентність майбутніх фахівців характеризує даний термін як „здатність фахівця, заснована на наявних у нього знаннях і досвіді ефективно вирішувати завдання, які ставляться до сфери його професійної діяльності та передбачає наявність обсягу знань, умінь, досвіду і особистих якостей, тобто тих потенційних можливостей, які є значущими для досягнення високого результату в професійній діяльності" [3, с. 35]. А. Семенова визначає професійну компетентність як готовність і здатність фахівця приймати ефективні рішення в процесі здійсненні професійної діяльності, результат якої характеризується сукупністю інтегрованих знань, умінь і досвіду, а також особистісних якостей, що дають змогу ефективно проектувати і здійснювати професійну діяльність у взаємодії з навколишнім світом [10, с. 84].

У зв'язку із прийнятим в Україні курсом на впровадження інклюзивної освіти, виникла нагальна потреба в підготовці до цієї діяльності кваліфікованих кадрів – працівників соціальної сфери. Але, як демонструє практика, у межах професійної освіти соціальних працівників приділено недостатньо уваги щодо формування професійних орієнтацій майбутніх фахівців до роботи з дітьми та молоддю з інвалідністю. Певною мірою проблеми впровадження інклюзивної освіти обумовлені низьким рівнем підготовки кадрів, які не мають навичок професійної діяльності в умовах інклюзивного середовища, не володіють відповідними методиками та досвідом роботи, недостатньо обізнані щодо можливостей застосування сучасних засобів навчання в інклюзивному середовищі.

Уточнюючи поняття „інклюзивне середовище" відмітимо, що, на відміну від „інклюзивного освітнього середовища", дане поняття застосовується в більш ширшому діапазоні і лише певною мірою охоплює освітню складову, тому його доцільно розуміти як „сукупність освітніх, соціальних, реабілітаційних та побутових умов для спільної роботи осіб з інвалідністю та фахівців, взаємодія яких призводить до успіху і позитивних результатів соціального становлення". 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 діяльності; надання допомоги в досягненні позитивного результату; покращення фізичного стану".

Безперечним є той факт, 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.

Важливо відмітити, що професійна підготовка в інклюзивному середовищі дозволяє, незалежно від фізичних, психічних, інтелектуальних та інших особливостей, включати всіх суб'єктів навчання в загальну систему професійної освіти, застосовуючи ефективні уміння та навички, які пропонуються інклюзивними принципами:

- 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 в рамках реальних можливостей;
- обов'язкова організація підтримки, дружби та взаємодопомоги в академічній групі [12, с. 72].

У своїй професійній діяльності майбутні фахівці повинні усвідомлювати і розуміти, що успішність осіб з інвалідністю залежить не лише від їхніх розумових здібностей та здатності пристосуватися до інклюзивного освітнього середовища, але й від пристосованості навчального закладу до потреб осіб з інвалідністю та підготовки усього колективу до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Тому, важливою складовою під час професійної підготовки є формування „інклюзивної компетентності", 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 в інклюзивному середовищі.

Узагальнюючи досвід швейцарських науковців, дослідниця Т. П'ятакова зазначає, що інклюзивна компетентність педагогів „формується насамперед на основі інноваційних підходів до організації інклюзивного навчального середовища та принципів педагогіки співробітництва, толерантності, мультиперспективної освіти шляхом посилення полікультурного, особистісно зорієнтованого, фасилітативного компонентів у оновлених освітніх програмах педагогічних університетів" [9].

Підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи в інклюзивному середовищі зумовлює особливі вимоги до професійної і особистісної підготовки, які, крім базового рівня знань, повинні мати уявлення і розуміння суті „природи інклюзії", володіти знаннями про психологічні закономірності та ознаки особистісного розвитку осіб з інвалідністю.

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 дітей та молоді з інвалідністю, а також продуктивної співпраці з колегами навчального закладу. Звичайно, у сучасних умовах від фахівців потрібні не стільки наявність певного набору професійних знань, скільки практичні уміння і навички, що забезпечують готовність виконувати професійні завдання і функції в різних, деколи навіть нестандартних, ситуаціях.

Таким чином, аналіз наукових досліджень, присвячених проблемам професійної підготовки соціальних працівників засвідчує, що в теорії та практиці вищої освіти накопичено значний досвід, який може стати основою для формування кваліфікованого фахівця. Основними тенденціями модернізації професійної підготовки соціальних працівників є: врахування напрямків розвитку соціальної політики в країні, підвищення якості соціальної освіти, впровадження новітніх технологій навчання, тісне поєднання теорії та практики, створення умов для формування компетентного фахівця до роботи в інклюзивному середовищі.

Список використаних джерел:

1. Власюк О. П. До проблеми професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*. 2011. № 1. 356 с.
2. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. 2-ге видання / за заг. ред. проф. І.Д. Звєрєвої. Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. 536 с.
3. Кадемія М. Ю. Формування професійної компетенції майбутнього фахівця. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*. 2012. Вип. 12. С. 32–39.
4. Карпенко О. Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспект : монографія / за заг. ред. С. Я. Харченко. Дрогобич : Коло, 2007. 374 с.
5. Коваль Л. Г., Звєрєва І. Д., Хлєбік С. Р. Социальная педагогика/ социальная работа : навч. посібник. Київ : ІЗМН, 1997. 392 с.
6. Олійник Г. М. Теоретичні засади професійної підготовки соціальних педагогів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія. „Педагогіка. Соціальна робота".* № 21. С. 128–130.
7. Поліщук В. А., Янкович О. І. Історія соціальної педагогіки та соціальної роботи : курс лекцій. Тернопіль, 2009. 256 с.
8. Про вищу освіту : Закон України від 20.12.2017 № 2-р/2017. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 (дата звернення : 18.02.1019).
9. П'ятакова Т. Розвиток інклюзивної компетентності вчителя : швейцарський досвід. *Порівняльно-педагогічні студії.* № 1 (11), 2012. URL: pps.udpu.org.ua/article/download/18691/ 16434 (дата звернення 18.02.2019).
10. Семенова А. В. Розвиток професійної компетентності фахівців засобами парадигмального моделювання (інтерактивний тренінг) : навч.-метод. посіб. Одеса : СВД Черкасов М. П., 2006. 130 с.
11. Семигіна Т. В. Професіоналізація соціальної роботи : перерваний політ. *Соціальний захист*. 2007. № 5. С. 41–44.
12. Сластенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию: учебник. Москва : Издат. Центр „Академия", 2013. 192 с.
13. Тополь О. В. Гуманістична спрямованість підготовки соціальних працівників : морально-етичні проблеми. URL : http://conf.vsyu.vinnica.ua. (дата звернення 18.02.1019).
14. Тюптя Л. Т., Іванова І. Б. Соціальна робота : теорія і практика : навч. посіб. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : Знання, 2008. 574 с.
15. Чубук Р. В. Проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у вищій школі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. Чернігів, 2014. Вип. 115. С. 256–259.

Рецензент – д. пед. н., професор,
директор Хмельницького інституту соціальних технологій
ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна" Чайковський М. Є.

УДК 378.14:615-051

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ СТИМУЛЮВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТІВ ДО САМОРОЗВИТКУ

В. М. КІЩУК

Першочерговою вимогою сьогодення є вдосконалення професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти. Не є виключенням потреба вдосконалення кадрів для медицини в цілому та для фармації зокрема. Зважаючи на те, що роботодавці вимагають від майбутніх медичних кадрів конкурентоспроможності, професійної мобільності, на перший план виходить необхідність формування в студентів, які навчаються у закладах нового типу (медичних коледжах, академіях), здатності до саморозвитку. Тобто, беручи до уваги той факт, що професійна освіта позиціонувалася в якості головного напрямку розвитку будь-якої країни світу, першочерговим завданням закладів І-ІІ рівня акредитації розглядаємо потребу стимулювання майбутніх фахівців до особистісного та професійного саморозвитку ще під час навчання.

Відзначимо, що методологічні та практичні засади вдосконалення процесу саморозвитку закріплені в документах міжнародних організацій ЮНЕСКО та ООН, де парадигма сучасної вищої освіти розглядається через призму вдосконалення особистісних, навчальних та життєвих компетентностей студентів під час навчання. Так, у переліку ключових компетентностей, які має опанувати майбутній фахівець, названо компетентність у саморозвитку і самоосвіті. У цьому контексті орієнтація України на входження в європейський освітній простір безпосередньо передбачає посилення уваги і науковців-теоретиків, і фахівців-практиків до діяльності, що спрямована на вдосконалення саморозвитку студентів під час професійної підготовки.

Відзначимо, що вагомість саморозвитку майбутніх фахівців закріплена в Законах України „Про освіту” (2017 р.), „Про вищу освіту” (2014 р.), а також Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр.

Нині в психологічній площині вирішенню практичних засад організації практичної діяльності щодо стимулювання студентів до саморозвитку сприяють дослідження Л. Виготського, А. Маслоу М. Рокича, К. Роджерса, К. Юнга та ін. Так, у психологічній площині нині вагома роль відведена технікам екзистенційної, когнітивної, гештальтної, гуманістичної феноменологічної та трансперсональної психотерапії в ініціюванні особистості до саморозвитку. У напрацюваннях В. Агєєва, Л. Божович, В. Мясищева, Д. Узнадзе та ін. доведено чіткий зв’язок між ефективністю пізнавальної діяльності студентів та їхнім прагненням до саморозвитку. Встановлено, що в публікаціях І. Зязюна, А. Макаренка, П. Підкасистого, Т. Шамової та ін. висвітлені загальні питання педагогічної підтримки особистості на шляху до саморозвитку в освітньому процесі. Науковцями (В. Андрєєв, Н. Кузьміна, В. Сластенін та ін.) проаналізовано потенціал саморозвитку для вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців. Психолого-педагогічні закономірності професійного саморозвитку розглядали Є. Білозерцев, Н. Боритко, І. Колесникова, Н. Сергєєв, Є. Чудінова та ін. Ми поділяємо позиці вчених (М. Бердяєв, І. Кант, Дж. Локк, Д. Семенов, К. Ушинський), які довели, що особистісний і професійний саморозвиток виступає ефективним чинником для вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців.

У процесі дослідження з’ясовано, що питання вдосконалення саморозвитку студентів, які здобувають освіту в коледжах та академіях, були в центрі уваги науковців. Так, С. Матвійчина [6] вивчила шляхи формування інтерактивного соціокультурного середовища як дидактичну умову саморозвитку особистості студентів, що навчаються в закладах І-ІІ рівня акредитації. У дослідженні О. Слободян [10] проаналізовано практичні шляхи саморозвитку студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення культурологічних дисциплін. У статті К. Соцького [11] висвітлено структуру готовності студентів медичних коледжів до професійного саморозвитку. Нами був встановлений і той факт, що лише загальні теоретичні аспекти саморозвитку студентів коледжів, які готують фармацевтів, були висвітлені в дисертаційних дослідженнях останніх десяти років (І. Бойчук [1] та Л. Кайдалова [3]). Цікавим є підхід А. Томашевської [14] до потенціалу креативно організованої самостійної роботи в контексті стимулювання майбутніх фармацевтів до саморозвитку під час вивчення англійської мови.

Однак наголосимо, що питання активізації діяльності викладацького складу медичних закладів вищої освіти, які готують фармацевтичні кадри, ще ґрунтовно не досліджувалися. Нині можемо спостерігати часткове ігнорування з боку викладачів саморозвитку студентів під час організації освітнього процесу. Також є приклади застосування пояснювально-ілюстративних форм та методів під час організації професійної підготовки майбутніх фахівців, які не дозволяють належним чином стимулювати майбутніх фармацевтів на активну діяльність із вдосконалення особистісних ресурсів. Усі наведені факти не сприяють саморозвитку. Наголосимо й на тому, що ці питання лише опосередковано вивчалися педагогами, які досліджували професійну підготовку майбутніх фармацевтів у системі „коледж – академія”. Потребують додаткового вивчення питання: переведення зовнішньої мотивації саморозвитку у внутрішню; упровадження інноваційних педагогічних технологій в освітній процес професійної підготовки майбутніх фармацевтів. Наведені неузгодження були покладені в основу нашої публікації.

© В. М. КІЩУК
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 17

Мета статті – проаналізувати сутність та зміст наукової дефініції „саморозвиток”, проаналізувати форми, функції, основні риси й фактори саморозвитку студентів та визначити найперспективніші практичні механізми, які сприяють активізації саморозвитку майбутніх фармацевтів.

У "Великому тлумачному словнику української мови" [2] представлено три трактування, а саме: 1) розвиток кого-, чого-небудь власними силами; 2) розумовий або фізичний розвиток людини, якого вона досягає самостійними заняттями, вправами; 3) саморух [2, с. 1291]. Теоретичні та практичні питання саморозвитку особистості привертали до себе увагу ще з часів Сократа, Платона, Арістотеля, які розробляли практичні шляхи самовдосконалення та активно пропагували пізнання і самовдосконалення. З’ясовано, що одна із перших згадок про саморозвиток належить Гераклітові, який стверджував: „Я досліджую самого себе” [5]. Отже, у філософському контексті основними джерелами саморозвитку особистості є сформована потреба в самовдосконаленні. Можемо констатувати, що філософи активно піднімають питання вільного саморозвитку особистості.

У психологічній літературі зазначено, що „саморозвиток носить суб’єктивний характер і виражається в тому, що сама людина є своїм власним творцем” [13, с. 110]. Разом з тим „обов’язковою умовою особистісного саморозвитку людини є її активність у конструюванні свого внутрішнього світу; здатність знаходити нові способи подолання кризи; саморозкриття й само прийняття як умова досягнення особистісних змін” [8, с. 117].

Саморозвиток, у баченні педагогів, трактується як внутрішня „здатність і потреба постійно збагачувати свій досвід, виховувати в собі й удосконалювати нові якості, виробляти нові власні позиції і переконання, необхідні для ефективної когнітивної та аксіологічної професійної діяльності” [9, с. 275]. Отже, з педагогічної точки зору саморозвиток проявляється через самовиховання і самовдосконалення та виступає одним із вагомих засобів самоствердження. Тобто, саморозвиток базується на потребі до змін, на основі самотворення і самовдосконалення, що залежить від практичної діяльності кожної особи. Під час саморозвитку особистість самостійно проводить діяльність, яка спрямована на формування і розвиток особистісних та професійних якостей та здібностей.

Узагальнюючи психолого-педагогічні підходи, можемо стверджувати, що до усвідомлених форм саморозвитку належить самовиховання, самоосвіта, самовдосконалення, а до головних видів саморозвитку відносять: особистісний, творчий, професійний, творчо-професійний. На основі „саморозвитку особистість забезпечує, планує, оперативно організує, контролює ті чи інші форми своєї життєдіяльності” [4, с. 62].

Проведена інтерпретація наукових досліджень Н. Крилової [4] та Е. Остапенка [7] дозволила нам виокремити чотири головні функції саморозвитку. Перша функція самопізнання, друга – саморегуляція, третя – самореалізація, а четверта – самоосвіта. Зокрема, функція – самопізнання сприяє розкриттю та вивченню всіх потенційних можливостей, якими володіють студенти на даному етапі їхнього розвитку. Функція саморегуляції допомагає здійснювати корекцію, адаптацію, відновлення цілісності „Я”. Тоді як функція самореалізації створює сприятливі умови для максимального розкриття внутрішнього потенціалу і творчих здібностей, ця функція дозволяє спрямувати особу на гнучку поведінку та на виконання таких дій, які максимально відповідають очікуванням. Функція самоосвіти забезпечує удосконалення мислення, волі, а також сприяє вдосконаленню практичних умінь і навичок.

Підсумовуючи напрацювання фахівців [4; 8; 9; 12; 13], наголосимо на тому, що саморозвиток має певні риси, а саме:

– по-перше, має діяльнісно-духовну природу;

– по-друге, володіє певною особистісною мотивацією та внутрішньою спрямованістю;

– по-третє, передбачає узгодження творчого і повсякденного начал;

– по-четверте, опирається на тісний зв’язок неперервності та дискретності;

– по-п’яте, базується на індивідуальному ступені автономності й незалежності кожної особи.

У практичному контексті, як засвідчує наш власний викладацький досвід, основними факторами, які спонукають майбутніх фармацевтів у процесі навчання в закладах вищої медичної освіти до саморозвитку є:

– самопізнання (пізнання свого місця і своєї ролі);

– самовиховання (формування пріоритетних особистих якостей);

– саморегуляція (підтримка внутрішньої рівноваги);

– самоконтроль (оцінювання і коригування діяльності); самоосвіта (підвищення якості знань та умінь);

– самоменеджмент (планування особистого часу, інформаційний пошук, раціоналізація мислення).

Тобто, майбутні фармацевти мають під час навчання опанувати практичними шляхами та оволодіти усіма факторами ефективного здійснення процесів самопізнання, самовиховання, саморегуляції, самоконтролю та самоменеджменту для того, щоб саморозвиватися.

Таким чином, саморозвиток – це процес якісної, цілеспрямованої, свідомої зміни особистісної сфери, що забезпечує саморозвиток і є невід’ємною умовою його особистісного та професійного становлення майбутнього фахівця. Поділяємо позицію, згідно з якою без усвідомленого саморозвитку студенти не зможуть досягнути особистісного і професійного успіху. Науковці аргументовано довели, що саморозвиток можна активно стимулювати під час організації освітнього процесу. Як показує наш педагогічний досвід, під час вивчення спеціальних дисциплін („Фармакогнозія”, „Медична ботаніка”, „Фітотерапія”) викладачам необхідно системно та цілеспрямовано стимулювати майбутніх фармацевтів до саморозвивальної діяльності.

Як свідчить практика, у контексті вдосконалення процесу саморозвитку студентів, які навчаються в Рівненській медичній академії КЗВО „Рівненська медична академія” РОР, вагомий потенціал має розробка методичного забезпечення освітнього процесу підготовки майбутніх фармацевтів із спеціальних дисциплін, яке базується на таких аспектах:

– комплексному поєднанні теоретичного та практичного навчання на засадах акмеологічного та компетентнісного підходів;

– виваженій організації аудиторної й самостійної роботи студентів (написання навчально-методичних посібників та розробка методичних рекомендацій);

– поєднання традиційних форм організації професійної підготовки з інноваційними (проблемні інтерактивні лекції, інноваційні семінарські заняття, практичні, тренінги, круглі столи);

– активне використання інтерактивного соціокультурного середовища освітнього закладу (розробка електронних версій усіх навчальних курсів).

У практичному контексті під час викладання дисциплін „Фармакогнозія", „Медична ботаніка", „Фітотерапія" викладачам необхідно виважено ставитися до ініціювання процесу саморозвитку майбутніх фармацевтів. Ці спеціальні дисципліни безпосередньо орієнтовані на формування професійної компетентності майбутніх фармацевтів, а тому викладачам, під час організації освітнього процесу, доцільно формувати в переважної більшості студентів високий рівень готовності до саморозвитку.

Отже, сучасний стан професійної підготовки майбутніх фармацевтів у закладах вищої освіти в нашій державі вимагає від викладацького складу творчого підходу до організації освітнього процесу, що безпосередньо має бути зосереджена на активному спонуканні студентів до особистісного і професійного саморозвитку. Саморозвиток розглядаємо як багатокомпонентну особистісну діяльність студентів у процесі професійної підготовки, яка передбачає самостійне управління власною пізнавальною діяльністю та розвитком, шляхом вибору оптимальних шляхів і засобів, що спрямовані на самовдосконалення та сприяють самовихованню, самопізнанню і самовдосконаленню. Нині для професійної підготовки конкурентоспроможних фахівців фармації, які зможуть ефективно здійснювати свою професійну діяльність, належним чином сформовані практичні уміння і навички щодо саморозвитку залишають на провідне місце.

Викладачі повинні стимулювати майбутніх фармацевтів до такої діяльності та ініціювати її початок для того, щоб перевести в подальшому зовнішню мотивацію на внутрішні бажання. У практичній площині під час організації процесу професійної підготовки, спрямованої на стимулювання саморозвитку майбутніх фармацевтів, необхідно переосмислити зміст цієї діяльності та суттєво вдосконалити практичні форми, методи і засоби. З цією метою, як показали наші власні дослідження, вагомим потенціалом володіють навчальні дисципліни спеціальної підготовки ("Фармакогнозія". "Медична ботаніка". "Фітотерапія"). Вважаємо, що стимулювання майбутніх фармацевтів до саморозвитку сприятиме переведенню внутрішньої мотивації до пізнавальної діяльності у зовнішню, допоможе формуванню особистісно-професійних якостей та дозволить налаштувати студентів на активну саморегуляцію.

Напрями подальших досліджень будуть зосереджені на висвітленні практичних результатів від впровадження авторського підходу до стимулювання саморозвитку майбутніх фармацевтів Рівненської медичної академії КЗВО „Рівненська медична академія" РОР та задіяні в експериментальному дослідженні.

Список використаних джерел:

1. Бойчук І. Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх фармацевтів у коледжі : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Житомирський держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2010. 20 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад і головний ред. В.Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ „Перун", 2005. 1728 с.
3. Кайдалова Л. Г. Теоретичні та методичні засади неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Класичний приватний університет. Запоріжжя, 2011. 20 с.
4. Крылова Н. Б. Культурология образования. Москва : Народное образование, 2000. 270 с.
5. Ксенофонт Афинский. Сократические сочинения. Санкт-Петербург : АО Комплект, 1993. 415 с.
6. Матвійчина С. В. Особливості організації навчального процесу в коледжах та можливості предметів природничого циклу у саморозвитку студентів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету : Серія : „Педагогіка. Соціальна робота".* 2014. № 32. Ужгород, 2014. С. 118–120.
7. Остапенко Е. О. Дослідження підходів до визначення поняття „саморозвиток". *Наукові праці*. 2010. Т. 136. Випуск № 123. URL : http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2010/136-123-8.pdf (дата звернення : 01.04.2019).
8. Пилипенко Н. М. Вплив кризи професійного становлення на саморозвиток особистості. *Вісник АПН України. Педагогіка і психологія*. 2005. № 2. С. 116–126.
9. Семеног О. М. Наукова мовна культура як основа фахового саморозвитку. *Педагогічна і психологічна науки в Україні : до 20-річчя НАПН України* : в 5 т. / редкол. : Н.Г. Ничкало, В.О. Радкевич та ін. Київ : Пед. думка, 2012. Т. 4 : Професійна освіта і освіта дорослих. С. 274–282.
10. Слободян О. П. Творчий саморозвиток особистості студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення культурологічних дисциплін : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Львів, 2004. 305 с.
11. Соцький К. О. Структура готовності студентів медичних коледжів до професійного саморозвитку. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія. Педагогіка. Тернопіль : ТНПУ, 2014. № 1. С. 55–62.
12. Чернишова Є. Концептуальні підходи до реалізації ідеї тріумфу особистості у контексті її саморозвитку. *Вища школа*. 2013. № 8. С. 78–88.
13. Щукина М. А. Об онтологическом статусе саморазвития личности. *Вопросы психологии*. 2007. № 4. С. 107–115.
14. Tomashevska A. Developing prospective pharmacists' english lexical competence in reading and speaking through exercises for self-directed study. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.* Серія. Педагогіка. Тернопіль : ТНПУ, 2018. № 2. С. 116–124.

Рецензент – д. пед. н., доцент, доцент кафедри
соціальної педагогіки і соціальної роботи
Тернопільського національного педагогічного університету
імені В. Гнатюка
Калаур С. М.

УДК 371

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ДІЯЛЬНОСТІ З ЛЮДЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

О. І. МОСКАЛЮК

Однією з визначальних орієнтацій сучасної професійної освіти (у тому числі в соціальній сфері) є підготовка майбутніх фахівців до усвідомлення себе в майбутній професії, до професійної самореалізації, формування готовності до роботи з різними категоріями клієнтів. Через професійну діяльність людина висловлює своє ставлення до навколишнього середовища, і саме ця діяльність значною мірою визначає її місце в суспільстві.

Допомога особам, які мають особливі потреби, посідає особливе місце в практиці соціальної роботи. Ці люди потребують виняткової турботи, їм необхідно створити оптимальні умови, які б допомогли звести до мінімуму наслідки їхніх розладів. Вони потребують чуйного та доброзичливого ставлення суспільства і, що найважливіше, їм необхідна кваліфікована допомога фахівців.

Сучасний ринок праці вимагає творчих соціальних працівників, які підготовлені для самостійної діяльності в різних галузях державного та приватного секторів із різними групами клієнтів. Проте дуже часто соціальні працівники не готові працювати з людьми з обмеженими можливостями, не здатні усвідомити те, що й у цих осіб є сильні сторони, спираючись на які можна досягнути значних результатів.

Серед наукових досліджень, де висвітлюються різні аспекти роботи з дітьми та молоддю з особливими потребами, значний інтерес мають наукові розробки М. Андрєєвої, Л. Артемової, Ю. Богінської, О. Вакуленко, О.Карпухіна, А. Колупаєвої, Н. Комарової, А. Панової, О. Рассказової, І. Трубавіної, Т. Семигіної, М. Чайковського та ін. Окремі аспекти підготовки студентів до професійної діяльності в сфері соціальної роботи аналізуються в працях І. Звєрєвої, А. Капської, Г. Лактіонової, І. Миговича, Л. Міщик, В. Поліщук тощо.

Результати аналізу наукової літератури та власного досвіду дозволяють стверджувати, що проблема формування професійної готовності майбутніх соціальних працівників до діяльності з людьми з особливими потребами потребує більш детального вивчення.

Мета статті – визначити та проаналізувати основні аспекти формування готовності майбутніх соціальних працівників до роботи, з людьми з особливими потребами.

У соціальній роботі, як професійній діяльності, найчастіше виділяють три рівні: макрорівень – соціальна політика; мезорівень – соціальні програми регіонального, місцевого рівня і за місцем проживання; мікрорівень – соціальна робота з клієнтом [2, с. 217]. Особливістю соціальної роботи на мікрорівні є виділення спеціалізацій за характеристикою соціально-психологічних відмінностей клієнтів, до яких відносяться і особи з особливими потребами.

Варто зазначити, що мікрорівень соціальної роботи є сферою практичної діяльності, яка більшою мірою орієнтована на індивідуальні послуги і представлена індивідуальною роботою з клієнтами. Вимоги до знань і умінь фахівців, які працюють на цьому рівні, зумовлюються специфікою професійних завдань, які мають бути вирішені стосовно окремих клієнтів. Зміст такої підготовки фахівців включає оволодіння знаннями з теорії особистості, персонології, професійної етики, теорій і методів психосоціальної оцінки різних видів і форм втручання в особисте життя клієнтів, діагностики, корекції та реабілітації стану і проблем клієнтів, різноманітні типи консультування і т.п.

Професійна діяльність соціальних працівників з особами, які мають особливі потреби, орієнтована на правове забезпечення соціальної роботи з інвалідами (законодавчі акти та нормативно-правові документи України). Надзвичайно важливими в роботі з людьми з особливими потребами є співпраця та розуміння, відкритість та конфіденційність, своєчасна соціальна допомога і підтримка, пріоритетність соціальної реабілітації та різних видів адресної допомоги, визнання цінності особистості клієнта та значущості його проблем. Соціальним працівникам необхідні знання про типовий та нетиповий розвиток осіб, які мають особливі потреби, про стратегії, технології, методи, прийоми навчання, соціалізацію та інтеграцію таких осіб у суспільство.

Не варто залишати поза увагою те, що досить широкий спектр проблем інвалідів, а також їх комплексність, не завжди задовольняють професійні інтереси соціальних працівників, відповідність реальних потреб професійній діяльності та готовність до роботи з даною категорією клієнтів.

Готовність до діяльності є однією з професійних характеристик соціального працівника. У психології „готовність” – це психологічна установка (Д. Узнадзе), особистісне утворення (Ю. Гільбух); у філософії готовність розглядається як особливий особистісний стан, який спрямовується та програмується свідомістю і є причиною людських дій; у педагогіці готовність розуміється як сукупність властивостей та умінь особистості (О. Мороз), як багатокомпонентна система (В. Крутецький).

© О. І. МОСКАЛЮК
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 17

На думку М. Фіцули, „готовність” є процесом становлення і зміни людини завдяки дії зовнішніх та внутрішніх, керованих й не керованих факторів, поміж яких провідну роль займають навчання та виховання [3, с. 71]. Тобто, поняття „готовність” – це, перш за все, цілеспрямованість особистості, що включає погляди, мотиви, ставлення, переконання, почуття, здатність до ефективної реалізації знань, вмінь, навичок і є основою успішної професійної діяльності.

Формування готовності майбутніх соціальних працівників до роботи з людьми з особливими потребами – це наявність мотиваційно-ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності, здатність до творчості та самопізнання, знання методів, шляхів, способів досягнення професійних цілей.

Готовність майбутніх соціальних працівників до діяльності з особами, які мають особливі потреби, включає не тільки особисті характеристики, а й теоретичні знання та практичні уміння (тобто мова йде про особистісну, теоретичну та практичну готовність).

Професійна готовність соціальних працівників до діяльності з людьми з особливими потребами повинна включати: роботу зі своїм внутрішнім „Я” („Я-образ”, „Я-концепція”), професійне та особистісне вдосконалення соціального працівника (оновлення мотиваційної сфери, внутрішньої мети, усвідомлення особистісного змісту професійних знань, умінь, навичок, якостей, розвиток професійної рефлексії), переконання щодо індивідуальності кожного клієнта, прагнення допомогти йому успішно інтегруватися в суспільство.

Робота соціального працівника з людьми з особливими потребами є однією з важливих і пріоритетних сфер соціальної роботи, підґрунтя якої – правові основи соціального захисту населення, система державних і недержавних закладів і установ, форми, методи соціальної роботи, соціальні технології і технології соціальної роботи, зміст і специфіка яких визначається рівнем обмеження життєдіяльності людини, а також повноваженнями організацій соціальної сфери, рівнем кваліфікації працівників, досвідом роботи, ресурсами тощо. Загалом діяльність у цій сфері визначається з одного боку специфікою розвитку, виховання, навчання та соціалізації людей з обмеженими можливостями, з іншого – метою: отримати якомога більше позитивних результатів.

Важливим моментом соціальної роботи з людьми з особливими потребами є міждисциплінарний підхід до розв’язання проблем, які виникають у таких клієнтів. Працюючи у складі міжпрофесійних груп разом із педагогами, соціологами, практичними психологами, юристами, аудіологами, логопедами, фахівцями з працетерапії, спеціалістами з харчування, психіатрами, невропатологами, офтальмологами, ортопедами, фахівцями з лікувальної фізкультури, отоларингологами, оптометристами, оптиками та ін., соціальний працівник має можливість комплексно вирішувати проблеми цієї групи клієнтів. Професійна діяльність сьогодні має виражений міжпрофесійний характер. Використання сучасних технічних досягнень та новацій передбачає не лише розподіл функцій між членами команди, а й потребує повної злагодженості їхніх дій у процесі виконання роботи. Поряд із професійною компетентністю та майстерністю фахівець повинен бути здатним працювати в команді, продуктивно взаємодіяти з іншими її членами, мати групову (командну) внутрішню спрямованість.

Для соціального працівника, з огляду на його професійні обов’язки, головним змістом професійної діяльності та важливим кінцевим результатом є задоволення потреб клієнта, розв’язання його проблем. Особливо, коли мова йде про роботу з людьми з особливими потребами. Адже їхня життєдіяльність має дещо специфічний характер і зумовлена тим, що вони постійно долають вади свого фізичного та інтелектуального розвитку, живуть в умовах постійної підвищеної уваги до своїх відхилень у здоров’ї, мають значні обмеження в соціальному розвитку. Рішення соціального працівника стосовно тих чи інших дій мають ґрунтуватися на розумінні та знаннях того, яку користь отримає клієнт і суспільство в цілому. Дії повинні базуватися на повазі до клієнта та його найближчого оточення з урахуванням його людської гідності та істинного благополуччя.

У соціальній роботі з особами, які мають особливі потреби, найпоширенішими напрямами та стратегіями є:

- діагностичний напрям;
- корекційний напрям;
- соціально-адаптаційний напрям;
- стратегія соціально-педагогічних дій фахівця в роботі з прийомними сім’ями, спеціалістами та їхніми вихованцями;
- стратегія соціального супроводу сім’ї, у якій хвора дитина;
- стратегія діяльності соціального працівника базового рівня в умовах виконання програми делегування повноважень соціального працівника батькам, які виховують дитину з функціональними обмеженнями;
- стратегічні й тактичні основи соціально-психологічної адаптації дітей, хворих на епілепсію (Н. Городнова);
- напрям лікувальної педагогіки (О. Дубровський) [1];
- інтеграція людей з особливими потребами в суспільство як провідний сучасний напрям та ін.

Не варто залишати поза увагою те, що соціальна реабілітація осіб з обмеженими можливостями – одне з найбільш важливих і важких завдань сучасних систем соціальної допомоги і соціального обслуговування. Основне, що повинен враховувати в реабілітаційній роботі з такими людьми соціальний працівник, – це те, що його діяльність не є вузькоспеціалізованою, а являє собою широкий спектр послуг, що надаються людям, які мають порушення розвитку, а також їхнім сім’ям.

Соціально-педагогічні дослідження виявили, що в людей з особливими потребами виникають загальні особистісні проблеми, які мають таку основну специфіку:

- комплекс неповноцінності, відчуття неспроможності виконувати важливі людські функції, підвищена потреба в захисті;
- відчуття несхожості на інших, відчуженість від інших;
- почуття самотності внаслідок обмеженості контактів із зовнішнім світом, підлеглість у контактах, низький рівень емпатії;
- екзистенційні проблеми, відчуття втрати життєвого смислу.

Загальною рисою, яка об'єднує ці проблеми, є те, що усі вони пов'язані з недостатнім опануванням життєвих умінь і навичок, невмінням адаптуватися в оточуючому світі, неможливістю використовувати особистісні ресурси для розв'язання життєвих завдань.

Усе це вимагає від майбутнього соціального працівника глибокого розуміння: життєвої ситуації клієнта та його проблем; механізмів міжособистісної взаємодії та обґрунтованого прийняття конкретної лінії поведінки (дій); особливостей власного образу в очах клієнта та розвиненої професійної рефлексії.

Професійна рефлексія, яка пов'язана з професійним усвідомлення (самоусвідомленням) та професійною готовністю, допомагає соціальному працівнику вийти зі стану своєрідного „поглинання" самою професією і подивитись на неї з позиції спостерігача зі сторони, зайняти позицію поза нею, над нею, для судження про неї. Професійна рефлексія визначає ставлення фахівця до самого себе як до суб'єкта діяльності, спробу побачити себе в конкретній професійній ситуації. Здатність порівнювати, зіставляти власне бачення себе з оцінками інших учасників взаємодії допоможе соціальному працівнику усвідомлювати, як він у дійсності сприймається та оцінюється іншими людьми та клієнтами.

Неважко помітити, що ґрунтовно підготовленому соціальному працівнику значно легше освоїти професійну специфіку в конкретній галузі практичної діяльності (у тому числі з клієнтами з особливими потребами) та більш ефективно виконувати свої професійні функції. Без знань теорії соціальної роботи, різноманітних практичних підходів до професійної діяльності та конкретних методик роботи з клієнтами неможливо планувати, організовувати та здійснювати соціальні послуги.

Перше, на що варто звернути увагу соціальному працівникові у роботі з людьми, які мають особливі потреби, – це наголос на унікальності та неповторності кожного клієнта. Практична робота з такими клієнтами – це робота з індивідуальністю. Саме такий підхід до осіб з особливими потребами є принципово важливим, оскільки усереднення та типізація в роботі соціального працівника спричиняють неточність у застосуванні засобів, методів, технологій соціальної допомоги та реабілітації.

Більшість технологій, які застосовуються в роботі з клієнтами з особливими потребами, можуть впливати на внутрішній світ людини, змінювати її світосприйняття, перебудовувати ставлення до найближчого соціального оточення, формувати нові та знищувати старі форми поведінки. Таким чином соціальний працівник, який здійснює соціальну діагностику, корекцію, реабілітацію та надає соціальні послуги, несе відповідальність за наслідки своєї роботи.

Важливим у діяльності соціального працівника з людьми з особливими потребами є встановлення довіри. Як правило, чим складніша та делікатніша проблема клієнта, тим важче встановити необхідний для роботи рівень довіри. У практичній роботі довкола цього виникає багато проблем. З одного боку, соціальний працівник має прагнути до максимальної відкритості у своїй роботі, з іншого – повинен забезпечити нерозповсюдження інформації, яка може зашкодити клієнту або його оточенню. Найважливіше – це не завдати шкоди клієнту (основний принцип „Не зашкодь!"). Якщо виникають спірні питання, вони, як правило, вирішуються на користь клієнта.

Таким чином, система професійних обов'язків соціального працівника в роботі з клієнтами з особливими потребами є досить складною і різноманітною, а обсяг знань, умінь і навичок не може обмежуватись характеристиками, які закладені в посадових інструкціях. Діяльність соціального працівника в практичній сфері з людьми з особливими потребами пов'язана сьогодні з напрацьованим досвідом застосування основних принципів соціальної роботи до конкретних випадків соціально-корекційної роботи. Вона постійно розвивається і вдосконалюється, передбачає постійний розвиток особистості соціального працівника, його готовність до роботи з цією групою клієнтів та підвищення власної кваліфікації.

Професійна готовність соціального працівника до діяльності з людьми з особливими потребами належить до складних утворень особистості, залежить від внутрішніх та зовнішніх чинників впливу. Перспективи подальших пошуків зазначеної проблеми можуть стосуватися впровадження нових форм, методів та технологій збагачення життєвого досвіду людей з особливими потребами.

Список використаних джерел:

1.Пальчевський С. С. Соціальна педагогіка : навчальний посібник. Київ : Кондор, 2005. 560 с.

2.Соціальна робота в Україні : навч. посіб. / І. Д. Звєрєва, та ін. ; за заг. ред. : І.Д. Звєрєвої, Г.М. Лактіонової. Київ: Центр навчальної літератури, 2004. 256 с.

3. Фіцула М. М. Педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. Київ : Видавничий центр „Академія", 2002. 528 с.

УДК 376.1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО РОБОТИ В ЗАКЛАДАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Ю. В. ОВОД

Шлях України до демократичного суспільства з ринковою економікою знаходиться в процесі змін соціальної та освітньої сфер. Так, упровадження інклюзивного навчання в системі освіти України є відображення об'єктивних вимог, що має на меті забезпечити право на якісну освіту всім, без винятку, громадянам України, у тому числі людям з особливими освітніми потребами.

Інклюзивна освіта є значним кроком на шляху інтеграції дітей. Цей процес носить творчий та інноваційний характер, який пов'язаний із постійним пошуком більш ефективних способів організації навчання.

Необхідність дослідження соціально-педагогічних аспектів роботи з дітьми з особливими потребами пов'язана не лише із щорічним збільшенням кількості народжуваності таких дітей та їхнім становищем у суспільстві (ізоляція від однолітків, обмеження в спілкуванні та інших видах діяльності), але й зумовлена недостатністю реалізації на практиці системи інтегрованої освіти, що включає дитину з особливими потребами в повноцінний процес навчання поряд з іншими дітьми [1, с. 16].

Питаннями особливостей інклюзивної освіти та можливості її реалізації в педагогічній практиці займається ряд дослідників, а саме: І. Аверіна, Т. Дмитрієва, Н. Єленський, Д. Зайцев, Л. Зайцева, О. Конопльова, І. Лошакова, М. Малофєєв, Е. Мартинова, Н. Назарова, Ф. Ратнер, М. Семаго, Л. Шіпіцин, Н. Шматко, А. Юсупов, О. Ярська-Смирнова та ін.

Сучасні науковці та практики (В. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, І. Мамайчук, В. Назарина, Т. Сак, В. Синьов, Л. Шипіцина та ін.) підкреслюють неоднозначність підходів до вирішення проблеми інклюзивної освіти, певні труднощі залучення дітей із вадами розвитку до загальноосвітнього середовища, зокрема:

- наявність психофізичних порушень, які ускладнюють навчання,
- упереджене ставлення до дітей із боку соціального оточення;
- відсутність відповідного навчально-методичного забезпечення та медико-психолого-педагогічного супроводу.

Метою статті є висвітлення особливостей функціонування закладів інклюзивної освіти та специфіки професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи в установах даного типу.

У науковій літературі особлива увага зосереджена на тому, що соціальна ситуація розвитку дітей із психофізичними вадами визначається не лише наявністю порушень у дітей, але й ставленням до них із боку соціального оточення.

Тому на основі аналізу цієї проблематики можна окреслити умови забезпечення ефективного інклюзивного навчання дітей з особливими потребами:

- раннє виявлення і корекція вад розвитку;
- психологічна та педагогічна підготовка дитини та її батьків до навчання спільно зі здоровими однолітками;
- розробка методики інтеграції дитини з психофізичними вадами в залежності від виду дизонтогенезу;
- тісна співпраця з батьками, оволодіння ними спеціальних дефектологічних знань, педагогічної, психотерапевтичної та консультативної допомоги;
- відповідна підготовка педагогів загальноосвітніх закладів;
- створення спеціальних умов у класі, школі;
- підготовка здорових учнів класу до взаємодії з особливою дитиною.

На сьогоднішній день системою інклюзивної освіти охоплено наступні категорії дітей:

- діти соціально вразливих груп;
- діти з особливостями психофізичного розвитку:
- з порушеннями слуху;
- з мовленнєвими порушеннями;
- з порушеннями інтелекту (затримка психічного розвитку, розумово відсталі);
- з порушеннями зору (знижений зір, осліплі, сліпі);
- з порушеннями уваги та гіперактивністю;
- із захворюванням внутрішніх органів;
- з порушеннями опоно-рухового апарату;
- з емоційно-вольовими порушеннями та діти з аутизмом;
- з порушенням психічної діяльності;
- зі складною структурою порушень (сліпоглухонімі, розумово відсталі, сліпі, та ін.).

У сучасній освітній сфері існує декілька підходів до надання якісної освіти дітям з обмеженими можливостями здоров'я: мейнстримінг, інтеграція та інклюзія.

© Ю. В. ОВОД
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 17

Мейнстримінг передбачає розширення соціального досвіду між здоровими дітьми та дітьми з обмеженими можливостями в позаурочний час: табори, клуби за інтересами, участь у масових заходах. На думку канадських та американських вчених, цей процес є важливим етапом у розвитку освіти майбутніх громадян [2, с. 17].

Інтеграція – це наявність упорядкованих відносин між індивідами, групами, організаціями, державами; залучення дітей із фізичними та сенсорними вадами до навчання і виховання в колективі здорових однолітків, а також використання різних форм дистанційного навчання. Соціальний підхід до тлумачення інтеграції визначає соціальну адаптацію дитини з особливими потребами в загальну систему соціальних відносин та взаємодій, у межах освітнього середовища, в яке вона інтегрується. Характеризується такий підхід двостороннім процесом соціалізації, де дитина з особливими потребами одночасно виступає і об'єктом, і суб'єктом цього процесу, та взаємопідготовкою до життя в суспільстві, де вона готується до життя серед людей та сама готує суспільство до сприйняття її.

Педагогічна інтеграція передбачає формування в дітей з особливими потребами здібностей до засвоєння навчального матеріалу передбаченого програмою загальноосвітнього навчального закладу [2, с. 211].

Досвід багатьох країн світу свідчить, що методикою освітньої інтеграції дітей з особливими проблемами є затвердження принципів рівних прав у можливості здобуття освіти.

У міжнародних документах наголос робиться на тому, що „інтеграція дітей та молоді з особливими освітніми потребами відбувається найкраще в рамках інклюзивних шкіл, які повинні приймати всіх дітей, не зважаючи на їхні фізичні, інтелектуальні, соціальні, емоційні, мовленнєві чи інші особливості".

У 2001 році Всеукраїнським фондом „Крок за кроком" разом з Інститутом спеціальної педагогіки АПН України було розроблено семирічну програму науково-педагогічного експерименту „Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах", який був затверджений Міністерством освіти і науки України, який успішно реалізується в освітніх навчальних закладах України.

Експериментом було встановлено, що діти з особливими освітніми потребами з більшим інтересом ставляться до оточуючих, до спілкування, підвищилась мотивація до самоконтролю, з'явилось почуття гордості за власну діяльність. Як показали результати, найвпливовішими формами роботи з дітьми з вадами виявилися творчі заняття та заняття з фізичного розвитку, які позитивно вплинули на соціально-емоційну сферу.

У 2003-2005 рр. проходив другий етап експерименту, який мав експериментально-інформаційний характер. На даному етапі була розроблена база рекомендацій для педагогів шкіл з питання проведення інклюзивного навчання: підготовлені методичні матеріали, рекомендації, посібники. Постійно діє консультаційний центр наставників і спеціалістів, які розробляють навчальні та індивідуальні плани для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Результати дослідження свідчать про те, що батьки впевнені, що найкращими умовами для навчання їх дітей є звичайні освітні школи, де вони спілкуються, навчаються, дорослішають, формуються як особистості на одному рівні з іншими дітьми. Діти почуваються в цілковитій безпеці. Батьки є активними учасниками процесу навчання, виховання та спілкування своїх дітей із їх здоровими ровесниками.

Інклюзивне навчання (інклюзія – inclusion (англ.) – включення) - це процес створення освітнього простору, яке відображає потреби і можливості дітей незалежно від її психологічного та фізичного розвитку.

На відміну від інших систем, вона гнучка та носить індивідуальний характер навчання дітей з особливими потребами в загально освітніх школах. Навчання відбувається за індивідуальним навчальним планом. Цей процес є глибшим за процес інклюзії.

В основі принципів інклюзивного навчання лежить принцип рівності та освітні заклади мають враховувати різні потреби своїх учнів шляхом приведення у відповідність методів і темпу навчального процесу.

В процесі роботи перед спеціалістами постають складні завдання, під час розв'язання яких потрібно враховувати безпосередньо інтереси самих учнів з особливими потребами, їх батьків, власні педагогічні можливості, традиції та сторони фінансової забезпеченості.

Щодо принципів діяльності інклюзивних закладів, то вони характеризуються відкритістю перед соціальним оточенням, відчуттям відповідальності за свою роботу, доступністю інформації, засобів навчання, безперервним розвитком вільної та всебічно розвинутої особистості, створенням умов для кожної дитини для розкриття талантів, прояву здібностей, гуманізмом, прогностичністю, диференційним підходом до навчання, забезпеченістю технологічного аспекту виховного процесу.

Адже згідно Конституції України, право на освіту мають усі без винятку і згідно якої мають бути реалізовані наступні принципи:

- забезпечити обов'язковою, доступною, безкоштовною освітою всіх;
- сприяти здобуттю середньої освіти у різних формах, в тому числі загальноосвітнє і професійне навчання;
- зробити їх можливими і доступними для кожної дитини, а також розробити відповідні заходи, а саме, впровадження безкоштовної освіти та надання, за потреби, фінансової допомоги;
- зробити здобуття вищої освіти доступної для всіх на основі врахування інтелектуальних здібностей у будь-якій спосіб;
- забезпечити доступність освітньої і професійної інформації для всіх дітей;
- вживати заходів для регулярного відвідування школи та зменшення випадків відрахування зі школи.

У загальних правилах забезпечення рівних можливостей визначається механізм здійснення навчання. Перш за все, це: гарантія доступу до послуг для задоволення потреб дітей з різними формами інвалідності; покладення відповідальності за освіту дітей з особливими потребами на органи загальної освіти; залучення батьківської громади та організації інвалідів до процесу навчання, забезпечення навчанням дітей із різними формами інвалідності, акцентуація уваги на роботі з дітьми раннього віку.

Важливою складовою соціально-педагогічної діяльності в закладах даного типу є корекційно-розвивальна робота з дітьми з особливими освітніми потребами, яка має здійснюватися за наступними принципами:

- системність корекційних, розвивальних та профілактичних завдань;
- єдність процесу корекції та діагностики;
- пріоритетність корекції причинного типу;
- важливість фізіологічних, психологічних та соціальних особливостей;
- єдність технологій психологічного впливу;
- залучення соціального оточення до активної участі в корекційній програмі;
- орієнтація на різні рівні психологічних процесів;
- програмове навчання;
- зростання рівня складності, обсягу актуального матеріалу.

Під час роботи з дітьми з особливими освітніми потребами необхідно звернути увагу на організацію процесу навчання.

Ця робота тісно пов'язана з багатьма галузями, а саме: педагогікою, психологією, дефектологією. Для роботи над цією проблемою необхідно розробляти різні підходи, вивчати досвід зарубіжних фахівців у цій галузі, обмінюватися досвідом.

Головним етапом процесу інтеграції дітей та соціального середовища є правильний вибір навчального закладу.

Процес роботи з дітьми з особливими потребами в навчальному закладі орієнтовано на коригування та розвиток складових дефекту пізнавальної сфери, мовленнєвої, здатності до навчально-практичної діяльності, емоційної сфери і сфери особистісних утворень.

Головною умовою ефективності процесу інклюзивної освіти для дітей є об'єднання зусиль спеціалістів різних галузей (медиків, психологів, педагогів, соціальних працівників, фізичних реабілітологів) і створення умов для їхнього застосування.

Для забезпечення якісного навчання у звичайних школах дітей з особливими потребами необхідно дотримуватись чіткої політики, що усвідомлюється і сприймається школами та громадкістю; забезпечити гнучкість навчальних програм і внести до них доповнення та зміни; забезпечити навчальними матеріалами та підготувати викладачів, надавати їм допомогу.

Одним із основних факторів у впровадженні інклюзивного навчання в прийнятих документах є підготовка педагогічних кадрів. Програма підготовки педагогічних кадрів містить у собі орієнтацію на забезпечення позитивного спілкування та навчання дітей з фізичними та розумовими вадами; навчати педагогів належно оцінювати особливі потреби дітей, адаптувати навчальні плани, використовувати нові технології, планувати та реалізувати спільну діяльність фахівців із різних предметів, батьків та дітей. Частіше до роботи з дітьми з особливими потребами залучаються педагоги з фізичними вадами, які слугують прикладом для успішної реабілітації.

Упровадження технологій інклюзивного навчання складається з підготовки виконавців та організації їхньої роботи, координації роботи соціальних структур (Міністерства освіти, Академії наук, шкіл, навчальних закладів різного рівня), надання науково-методичної допомоги спеціалістам, контролю за роботою в системі інклюзивної освіти; аналізу процесу навчання; інформаційного забезпечення процесу навчання.

Для досягнення успіхів спеціалісти та батьки визначають потреби дитини і розробляють заходи для її підтримки (індивідуальний навчальний план), проводять аналіз виду порушень психофізичного розвитку учня, вивчають стан уваги, стомлюваності, темп роботи учня, враховують стан зору, слуху, особливості моторики, оцінюють і створюють навчальне середовище для всіх учнів, спрямовують всіх членів процесу навчання для успішного засвоєння програми, проводять спостереження за дітьми та оцінюють їх під час занять, закінчують заняття, якщо в цьому існує необхідність (неуважність чи втома учня), адаптують навчальні плани до специфічних потреб учнів, створюють дружні стосунки в колективі між дітьми.

У процесі роботи з усіма дітьми можуть виникати такі завдання: корегування програми роботи, виведення деяких розділів для кращого засвоєння матеріалу, індивідуальні форми роботи, надавати співробітникам допомогу під час виготовлення наочних засобів та дидактичних матеріалів, з метою активізації сприйняття дітьми навчального матеріалу, залучати до роботи інформаційні технології для розвитку мовлення , письма, математики, читання.

Процес інклюзивного навчання передбачає створення індивідуального плану навчання, який розробляється з метою створення програми роботи з дітьми. Батьки беруть активну участь у розробці індивідуального навчального плану. Навчальний план розробляється та втілюється для кожного учня з особливими освітніми потребами. Основну увагу необхідно звернути на розробку більш конкретних навчальних підходів та додаткових послуг, які дають дитині можливість успішно навчатися.

Індивідуальний навчальний план містить такі інформаційні блоки: інформація про дитину (загальна); рівень знань та вмінь дитини; мета і завдання; спеціальні та додаткові послуги; модифікації (адаптації); термін дії плану; інформація про прогрес дитини. Навчальний план підлягає постійному перегляду та моніторингу. Педагог у процесі навчання задовольняє інтереси та потреби дитини, забезпечує супровід учня, залучає учня до різних видів навчальної діяльності.

Для успішної роботи педагога необхідно створити модельний центр інклюзивної освіти, який передбачає:

- формування в соціальних педагогів позивного ставлення до інклюзії як до закономірного та прогресивного етапу розвитку;
- аналіз сучасних потреб населення в освіті та збір інформації про дітей з особливими освітніми потребами;
- аналіз нормативно-правових актів, робота над методичними рекомендаціями щодо психологічного супроводу таких дітей.

Важливою частиною організації роботи з працівниками навчальних закладів є процес формування загальної мети, поглядів для надання рівного доступу до якісної освіти усім дітям.

Для передбачення навчальних стратегій в роботі з дітьми з психофізичними вадами, педагогам потрібно вивчати кожну дитину, її мотивацію і можливості.

Досвід багатьох країн світу свідчить, що методика освітньої інтеграції дітей з особливими проблемами є ствердженням принципів рівних прав у можливості здобуття освіти. У міжнародних документах наголос робиться на тому, що інтеграція дітей та молоді з особливими освітніми потребами відбувається найкраще в рамках інклюзивних шкіл, які повинні приймати всіх дітей, не зважаючи на їхні фізичні, інтелектуальні, соціальні, емоційні, мовленнєві чи інші особливості.

Список використаних джерел:

1. Василенко О. М. Соціально-педагогічні умови адаптації молодших школярів з особливими потребами до навчання в загальноосвітній школі : дис. канд пед.наук : 13.00.05. Хмельницький, 2010. 293 с.
2. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : „Самміт-Книга”, 2009. 272 с.

УДК 378+134. 631

РЕАЛІЗАЦІЯ ІНФОРМАЦІЙНО-НАСТАНОВНОГО ЕТАПУ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ МЕТОДИКИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ

М. С. РОГАЧКО-ОСТРОВСЬКА

Метою освітньої лінії „Мовлення дитини" Базового компонента дошкільної освіти є „засвоєння дитиною культури мовлення та спілкування, елементарних правил користування мовою в різних життєвих ситуаціях" [2, с. 7]. Наголосимо, що у БКДО зазначено, що „оволодіння мовою як засобом пізнання і способом специфічно людського спілкування, є найвагомішим досягненням дошкільного дитинства" [2, с. 7]. Тому виникає гостра потреба в підготовці майбутніх вихователів, здатних до розвитку мовлення дітей дошкільного віку, зокрема креативного.

Зауважимо, що процес розвитку креативного мовлення дітей був предметом багатьох досліджень (А. Артемова, А. Богуш, Н. Луцан, А. Подолянчук та ін.) українських учених. Під креативним мовленням А. Богуш розуміє „творчий потенціал дитини, її творчі здатності і здібності, що виявляються в оригінальних, індивідуально створених продуктах мовленнєвої діяльності (розповіді, повідки, казки, віршовані й римовані твори, творчі ігри тощо), які дитина використовує в різних видах діяльності й у спілкуванні з іншими" [3].

Метою статті є висвітлення реалізації інформаційно-настановного етапу експериментальної методики підготовки майбутніх вихователів до розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку.

Експериментальна робота проводилась зі студентами факультету дошкільної педагогіки і психології Державного закладу „Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського" - всього 90 осіб. У процесі експерименту здійснювалася реалізація розробленої моделі під час поетапної підготовки майбутніх вихователів до розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку. Студенти факультету дошкільної та початкової освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського склали контрольну групу (80 осіб), у якій навчання здійснювалося за традиційною програмою, без цілеспрямованої роботи щодо підготовки майбутніх вихователів до розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку.

Реалізація моделі підготовки майбутніх вихователів до розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку тривала впродовж двох років (3-4 курси) і здійснювалась у межах елективного курсу „Креативне мовлення дітей передшкільного віку" та самостійної креативно-мовленнєвої діяльності майбутніх вихователів.

Зазначимо, що на інформаційно-настановному етапі реалізовано педагогічну умову „Активізація позитивної настанови майбутніх вихователів на розвиток креативного мовлення дітей передшкільного віку". Засобами реалізації означеної педагогічної умови виступили лекційні заняття елективного курсу „Креативне мовлення дітей передшкільного віку". Програма дисципліни розроблялася відповідно до кредитно-модульної системи навчання та на основі принципів професійної спрямованості, проблемності, співвідношення різних форм організації освітнього процесу, раціонального застосування активних та інтерактивних методів навчання.

Було виокремлено мету і завдання елективного курсу: підготувати майбутніх вихователів до розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку. Лекційні заняття спецкурсу були спрямовані на те, щоб студенти не лише отримували необхідні знання, а й мали можливість розмірковувати, ставити запитання, висловлювати власні думки щодо порушених на лекціях питань.

Програма спецкурсу розрахована на 110 академічних годин та містить 18 годин лекційних занять, 32 – практичних та 52 години самостійної роботи. Відповідно до розробленої програми, спецкурс охоплював три модулі. Перший – „Теоретичні засади розвитку креативного мовлення дітей" охоплював лекції та практично-дискусійні заняття, спрямовані на формування в майбутніх вихователів уявлень про сутність понять: творчість, креативність, креативно-мовленнєва діяльність; науково-теоретичне обґрунтування їхньої необхідності в професійній діяльності майбутніх вихователів. Другий – „Тренінги як засіб розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку", які сприяють оволодінню практичними навичками для майбутньої професійної діяльності. Третій − самостійна робота, спрямована на самовдосконалення, саморозвиток та самоосвіту щодо креативного мовлення дітей передшкільного віку.

Елективний курс передбачав такі теми: „Теоретичні засади становлення і розвитку креативного мовлення", „Креативно-мовленнєве спілкування як діяльність", „Завдання, зміст, засоби, форми, методи і прийоми розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку", „Словотворення і словотворчість у креативно-мовленнєвій діяльності", „Індивідуально-диференційований підхід у розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку", „Методика формування креативного мовлення дітей передшкільного віку", „Керівництво креативно-мовленнєвою діяльністю дітей передшкільного віку".

© М. С. РОГАЧКО-ОСТРОВСЬКА
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 17

Упровадження елективного курсу передбачало використання різних типів лекцій: лекції-полілоги, лекції-візуалізації, лекції-презентації, проблемні лекції, лекції-доповнення, лекції-дискусії.

Зазначимо, що лекційні заняття проводили за таким алгоритмом: з'ясування виконаних студентами самостійних завдань, що були запропоновані їм на попередній лекції (під час першої проведено зріз, для оцінки рівня знань студентів щодо володіння поняттям „мовлення"). У ході лекції вирішували проблемні ситуації, застосовували „мозкову атаку", проблемні запитання, після завершеня лекції залучали студентів до виокремлення ключових понять і шляхів їхньої реалізації.

Під час вивчення теми „Теоретичні засади становлення і розвитку креативного мовлення" було проаналізовано ґенезу розвитку креативного мовлення, коли і з якою метою виникло означене поняття. Представлено вчених, які в історії української вищої школи досліджували креативне мовлення дітей (О. Артемова, А. Богуш, Н. Луцан, О. Подолянчук та ін.). Студенти розмірковували, чим саме зумовлений розвиток креативного мовлення. Також у ході занять було розкрито роль креативного мовлення в розвитку дитини дошкільного віку. Майбутнім вихователям було запропоновано поміркувати, яким чином креативне мовлення дітей впливає на загальний розвиток дитини і навпаки, як психологічний розвиток (або відсталість) дітей впливає на розвиток креативного мовлення дітей. За результатами відповідей студентів було з'ясовано, що майбутні вихователі не володіють поняттями „креативність" та „творчість", не розмежовують їх, неодностайні в думці про вплив креативного мовлення на розвиток дитини дошкільного віку.

У ході теми „Креативно-мовленнєве спілкування як діяльність" було розкрито сутність понять „креативне мовлення" та „креативно-мовленнєва діяльність". Також майбутні вихователі зіставляли поняття „творчість", „креативність", „мовлення", „креативне мовлення", „креативно-мовленнєва діяльність". Зі студентами обговорювалися такі питання: „Що таке творчість?", „Що Ви розумієте під поняттям креативність", „Що таке креативне мовлення?" тощо.

Зазначимо, що відповіді майбутніх вихователів свідчать про те, що вони мають досить поверхове уявлення щодо сутності поняття „креативне мовлення", оскільки, на їхню думку, воно зводиться лише до здатності складати оригінальні тексти.

Водночас, студенти відзначали, що креативно-мовленнєва діяльність зводиться до здатності добирати і складати оригінальні тексти, та розробляти конспекти занять для дітей. Відзначимо, що, на думку майбутніх вихователів, креативно-мовленнєва діяльність дітей передшкільного віку полягає в здатності дитини до складання оригінальних текстів (казок, оповідань тощо).

Під час лекційних занять із теми „Словотворення і словотворчість у креативно-мовленнєвій діяльності" розкрито поняття „словотворення" і „словотворчість"; сутність словотворчості в креативно-мовленнєвій діяльності. Під час лекцій студенти добирали приклади словотворення і словотворчості; розв'язували творчі завдання, наприклад, „Кроки до словотворчості", „Весь світ театр", „Дерево креативності", „Іменини у Христини (Карини тощо)", „Поясни одним словом", „Мрія мого дитинства" тощо.

Наведемо приклад творчого завдання. Так, завдання „Іменини у Христини…" було спрямоване на формування позитивної атмосфери в групі, розвиток спонтанного мовлення. Зазначимо, що в групі студентів було обрано „іменинника" та 5 „гостей", завданням яких було привітати його зі святом. Відзначимо, що головним правилом такого завдання було скласти привітання без підготовки, не повторюючи попередніх; із використанням засобів емоційної виразності.

У ході лекцій студентам було продемонстровано відеоряд спеціально змодельованих життєвих ситуацій спілкування з дітьми передшкільного віку з таких тем: „У крамниці", „Телеканал дитячого садка представляє", „Я загубився (-лася), допоможіть!" тощо. Завдання майбутніх вихователів – проаналізувати ситуації за такими параметрами: відповідність ситуації вікові дітей; рівень креативно-мовленнєвих проявів у дітей; недоречності вихователя в організації креативно-мовленнєвої діяльності. Студенти виявляли інтерес до таких ситуацій, а також брали активну участь у аналізі спеціально змодельованих життєвих ситуацій спілкування.

На практичних заняттях студенти розв'язували педагогічні творчі задачі, виконували вправи на розвиток креативності („Мій погляд", „Словесний портрет учителя", „Ваша думка", „Словесний портрет успішного студента", „Креативна дитина, яка вона?", „Чому я обираю творчість?" тощо)

Зазначимо, що з метою активізації креативно-мовленнєвої діяльності студентів та мотивації генерувати нові ідеї на практичних заняттях використовували такі вправи: „Римуємо імена", „Реверс", „Пофантазуй!", „Знайди спільне", „Долоня добрих слів" тощо. Так, метою вправи „Римуємо імена" було подолання психологічних бар'єрів, формування позитивної творчої атмосфери, формування креативності. Викладач пропонує групі студентів (10 чоловік) стати в коло, та по черзі, входячи в середину кола, скласти риму на своє та ім'я одногрупника, який буде стояти навпроти. Зазначимо, що обирати потрібно після трьох обертів за годинниковою стрілкою із заплющеними очима, аби попередити обирання імен з легкою римою. Рима повинна починатися словами: „Моє ім'я…", наприклад „Моє ім'я Ірина, я пішла до магазину", „Моє ім'я Андрій, ти про мене мрій", „Моє ім'я Світлана, я сьогодні встала рано" тощо.

Запропонована вправа „Реверс" була націлена на розвиток творчого мислення та креативного мовлення. Викладачем обиралася група студентів, кожному з яких пропонувалася тема для складання оповідання. Наприклад, „Крамниця", „Зима", „Світлофор", „Подорож у музей" тощо. Майбутній вихователь, який отримував тему, повинен розкрити її, описуючи події, що пов'язані з нею, але навпаки, ніби то кінострічка прокручується у зворотний бік.

Вправа „Пофантазуй!” метою якої було налагодження партнерської взаємодії у групі, також сприяла розвитку уяви, фантазії, креативного мовлення. У групі студентів, один із яких вигадує фантастичну ситуацію, а інші продумують, що було б, якби це було правдою. Наприклад: „Якби всі втратили дар мови, то…”, „Якби не було б літа, то…”, „Якби пари були по 10 хвилин, то…”, „Якби звірі говорили, то…” тощо.

Зазначимо, що вправа „Знайди спільне” впливала на формування креативного нестандартного мислення. Студентам пропонується два слова, які майже не пов’язані один із одним. Наприклад, зима і театр, трава і олівець, праска і вухо тощо. За 5 хвилин студент повинен написати якомога більше спільних ознак для цих предметів.

Вправа „Долоня добрих слів” мала на меті створення робочої атмосфери, налагодження партнерської взаємодії в групі, подолання бар’єрів у спілкуванні та взаємовідносинах. Викладач пропонує майбутнім вихователям створити групи по п’ять осіб. Кожен учасник на аркуші паперу малює свою долоню і пише на ній своє ім’я. На кожному пальці долоні інший учасник групи повинен написати позитивну якість чи рису характеру цієї людини. Долоні повертаються власникам. Обов’язковою умовою було написання риси, яка дійсно притаманна студенту, а не вигаданої.

Використання означених вправ не займало багато часу, проте допомагало сформувати позитивну атмосферу в академічній групі, зняти напруження, а головне – активізувати креативно-мовленнєву діяльність майбутніх вихователів.

Відзначимо, що в межах практичних занять із теми „Індивідуально-диференційований підхід у розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку” зі студентами проводили тренінгові заняття, що базувалися на принципах позитивності (бути позитивними до себе, одногрупників, вихованців, не критикувати, виявляти повагу і терпимість) та результативності (усвідомлювати мету завдання, прислуховуватись до інших)

Метою занять було сприяти тому, щоб студенти усвідомлювали сутність таких понять: „індивідуальність”, „індивідуалізація”, „диференційованість” у розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку; сприяти формуванню навичок у індивідуальній роботі з розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку; сприяти прагненню до особистісного зростання. Наведемо приклади творчих вправ, які було використано в ході практичних занять із теми. Так, вправа „Праця у тандемі” займала не більше п’ятнадцяти хвилин. Із метою якої було навчити учасників працювати в парі та налагоджувати стосунки. Викладач пропонував студентам розділитися по парам, та написати твір для дітей дошкільного віку. Разом з тим, учасники мають розподілити, хто з них відповідає за зав`язку тексту, основну частину, кульмінацію та розв`язку.

Вправа „Я – дитина, ти – вихователь”, метою якої було навчити майбутніх вихователів працювати в парі та підготуватися до майбутньої креативно-мовленнєвої діяльності з дітьми передшкільного віку. Викладач пропонував студентам розбитися по парам, один із студентів – дитина дошкільного віку, інший – вихователь. Викладач роздає завдання, наприклад, завчити вірш на день Матері. „Вихователь” повинен дібрати відповідний вірш та допомогти „дитині” його вивчити.

Вправа „Перший день у садку” мала на меті навчити майбутніх вихователів допомагати дітям адаптуватися в закладі дошкільної освіти. У групі студентів обирався „вихователь” і „дитина”. Вихователь мав налагодити стосунки з дитиною, яка прийшла перший раз до закладу дошкільної освіти, створити сприятливі умови для її розвитку, а головне – навчити інших „дітей” допомогти адаптуватися „новенькому”.

Такі вправи допомагали майбутнім вихователям зняти напруження та навчитися працювати в парі, що сприяло розвитку навичок індивідуальної роботи з дітьми передшкільного віку.

Отже, проведена робота на інформаційно-настановному етапі була спрямована на підготовку майбутніх вихователів до розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку, під час якої студенти засвоювали необхідні знання та практичні навички для майбутньої професійної діяльності в закладі дошкільної освіти.

Список використаних джерел:

1. Артемова О. Розвиток креативного мовлення молодших школярів: автореф. дис. на здобут. к. пед. наук.: 13.00.02. Одеса : 2001. 23 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти / науковий керівник : А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук ; авт. кол-в: Богуш А. М., Бєлєнька Г. В., Богініч О. Л., та ін. Київ : Видавництво, 2012. 26 с
3. Богуш А. М. До проблеми формування креативної особистості дитини А. М. Богуш. *Інноваційні технології в дошкільній освіті України: розвиток дитячої обдарованості та креативності :* матеріали Всеукр. наук.-метод. семінару. Київ, 19 квітня 2012 р. Київ, 2012. С. 30–35.
4. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика. Київ : Вид. Дім „Слово”. 2019. 347 с.

Рецензент – д.пед.н., професор,
дійсний член НАПН України,завідувач кафедри
теорії та методики дошкільної освіти ДЗ „Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського”
Богуш А. М.

УДК: 37:372.8

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

К. С. ЧЕРВОНЕНКО

Важливим завданням закладів вищої освіти України виступає ефективна підготовка висококваліфікованих, конкурентоспроможних та соціально активних фахівців, здатних на високому рівні здійснювати професійну діяльність. Сьогодні система соціальної освіти вимагає різнопрофільних фахівців, здатних ефективно діяти в різних напрямках та на різних рівнях соціальної роботи. Одним із важливих напрямів професійної освіти майбутніх соціальних працівників визначено формування їхньої готовності до організації волонтерської діяльності учнівської молоді.

Для молодої людини волонтерство виступає невичерпним джерелом розвитку соціальної відповідальності та активності, готовності підтримати, прийти на допомогу, уміння організувати спільну діяльність; надає можливість молоді отримати нові знання та досвід у різних суспільних галузях, що викликають їхній інтерес і сприяють професійному самовизначенню. Участь на добровільних засадах у різних соціальних проектах, акціях, програмах дозволить молодим людям сформувати здатність до критичного мислення, творчого, самостійного вирішення життєвих проблем та негараздів, успішної адаптації та реалізації в нових умовах.

Одним із ефективних організаторів волонтерської діяльності учнівської молоді в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах може виступати професійно підготовлений соціальний працівник, який володіє спеціальними знання, вміннями та досвідом щодо реалізації визначеного напрямку діяльності. Саме тому, постійно удосконалюються зміст, форми та методи професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, спрямовані на забезпечення високого рівня їхньої готовності до організації волонтерської діяльності учнівської молоді. Ефективність цього процесу визначається за спеціальними критеріями, показниками та рівнями сформованості зазначеної готовності.

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що проблеми професійної готовності майбутніх соціальних працівників різноаспектно та ґрунтовно висвітлюються у вітчизняній та зарубіжній науці. Професійну готовність соціальних працівників (педагогів) до реалізації різних напрямків соціальної роботи розглянуто в працях вітчизняних вчених: О. Водяної, Д. Данко, Т. Голубенко, І. Звєрєвої, А. Капської, О. Карпенко, І. Козубовської, Л. Міщик, І. Миговича, В. Поліщук, В. Полтавець, Г. Попович, Т. Семигіної, С. Харченко, І. Цимбал, Р. Чубук та ін. Змістово-організаційне забезпечення процесу підготовки студентів до соціальної роботи висвітлено в працях зарубіжних вчених: В. Бочарової, Л. Гуслякової, М. Доел, І. Кузіна, Є. Кузнєцова, В. Нікітіна, Є. Новак, М. Пейн, М. Річмонд, Є. Холостової та ін.

Особливостям реалізації різних форм волонтерської діяльності та визначенню критеріїв і показників її ефективності були присвячені дослідження О. Акімової, О. Богданової, З. Бондаренко, Л. Вандишевої, Т. Лях та ін. Водночас, проблема визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності вимагає додаткового вивчення.

Мета статті. Визначити та обґрунтувати критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді.

Готовність майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді розглядається нами як інтегративне утворення особистості, яке виявляється в стійкому бажанні займатися волонтерською діяльністю, володінні спеціальними знаннями, вміннями та компетенціями щодо її планування, організації, управління, реалізації, оцінювання і прогнозування з представниками учнівської молоді та складається з сукупності взаємопов'язаних компонентів: ціннісно-мотиваційного, когнітивного, операційного та особистісно-рефлексивного. Саме на основі визначених компонентів готовності майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді нами були виділені критерії, показники та рівні сформованості зазначеної готовності, які й дозволять визначити ефективність проведеного дослідження.

Перш за все, проаналізуємо сучасні наукові підходи до визначення базових понять діагностичного інструментарію: „критерій", „показник", „рівень".

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу розглядати поняття „критерій" як:

- підставу для оцінки, визначення та класифікації чогось; певне мірило [2, с. 307];
- засіб для судження; ознака, на основі якої відбувається оцінка; визначення, класифікація чогонебудь, мірило оцінки [4, с. 789];
- ознаку, на основі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація [3, с. 248];
- ознаку, яка відображає динаміку досліджуваної якості в часі та поєднує кількісні і якісні складові структури досліджуваного феномена [6, с. 79];
- ознаку, на підставі якої виробляється оцінка; комплексний оцінний блок, який конкретизується в показниках [1, с. 445].

© К. С. ЧЕРВОНЕНКО
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 17

Виділення та обґрунтування критеріїв має бути підпорядковане загальним вимогам до їх визначення. У контексті нашого дослідження доречними виступають вимоги, виділені А. М. Шеремет:

- адекватність тому явищу, яке вимірюється критерієм;
- відповідність дидактичним цілям та чітке відображення результату;
- відображення істотних ознак предмета;
- доступність і зручність у використанні;
- відображення динаміки досліджуваної якості в часі й культурно-історичному просторі [6, с. 16].

Отже, у нашому дослідженні ми будемо розглядати критерій як певну характеристику досліджуваного явища, за якими робиться висновок щодо стану і рівня його сформованості, оцінки ступеня реалізації поставлених завдань та виявлення відхилень якостей досліджуваного об'єкту від встановленого зразка.

Для уточнення кожного критерію необхідно визначити показники, які будуть виступати його складовою частиною та певним засобом накопичення кількісних та якісних даних для узагальнення результатів, які будуть відображати певні властивості об'єкта.

У довідниковій літературі термін „показник" визначається з різних позицій: 1) як свідчення, доказ, ознака чого-небудь; 2) наочні дані про результати певної роботи чи процесу; 3) явище або подія, на підставі яких можна робити висновки про перебіг якого-небудь процесу; 4) кількісна характеристика властивостей процесу, виробу [2, с. 307].

В. Танська зауважує, що показник виступає однією з якісних чи кількісних складових критерію та характеристик об'єкта, процесу чи явища, що виражає кількісно або якісно одну зі сторін їхнього стану [5]. Головними характеристиками визначених показників має виступати конкретність і діагностичність [1, с. 665].

Узагальнюючи основні теоретичні положення щодо особливостей визначення критеріїв та показників, а також враховуючи розроблені нами компоненти готовності майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності, з метою діагностики її сформованості, ми виділили наступні критерії: мотиваційний, когнітивно-знаннєвий, операційно-діяльнісний та особистісно-рефлексивний.

Розглянемо визначені нами критерії та показники готовності майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді більш детально.

Мотиваційний критерій виступає магістральною домінантою в процесі реалізації волонтерської діяльності та передбачає формування позитивних професійних мотивів, інтересів, установок, позитивного ставлення до оволодіння спеціальними знаннями та компетенціями щодо організації волонтерської діяльності учнівської молоді. Тільки сформоване прагнення особистості та об'єктивна зацікавленість волонтерством буде мобілізувати її до набуття високого рівня професійної майстерності та дасть можливість сформувати чітке уявлення щодо її успішності та ефективності, дозволить майбутнім соціальним працівникам ефективно організовувати та здійснювати супровід волонтерської діяльності. Показниками мотиваційного критерію визначені: наявність стійкого інтересу майбутніх соціальних працівників до волонтерської діяльності; їхня позитивна мотивація до здійснення професійної діяльності, зокрема організації волонтерської діяльності учнівської молоді; сформованість ціннісних орієнтацій, притаманних фахівцю соціальної роботи.

Когнітивно-знаннєвий критерій характеризує пізнавальну основу готовності майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді і включає в себе систему їхня загальнопрофесійних та спеціальних знань. До основних показників когнітивно-знаннєвого критерію відносимо: володіння соціально-педагогічними, соціально-психологічними та соціально-професійними знаннями; володіння знаннями про способи та технологію організації волонтерської діяльності учнівської молоді.

Операційно-діяльнісний критерій готовності характеризується системою умінь та здатностей майбутніх соціальних працівників, необхідних для ефективної організації волонтерської діяльності учнівської молоді. Показниками операційно-діяльнісного критерію виступають: сформованість прогностичних вмінь (залучення та відбір волонтерів, визначення цікавих для учнів напрямків волонтерської діяльності); комунікативних та організаторських вмінь (налагодження міжособистісної взаємодії, вирішення конфліктних ситуації, супровід, супервізія, інтервізія, керівництво волонтерською діяльністю); аналітичних вмінь (аналіз якості виконаної роботи, ресурсне забезпечення, прогноз результатів тощо).

Особистісно-рефлексивний критерій характеризується сформованістю професійно важливих якостей майбутніх соціальних працівників, які сприяють ефективній організації та здійсненню волонтерської діяльності учнівської молоді. Показниками особистісно-рефлексивного критерію виступають сформованість у майбутніх соціальних працівників комунікативної толерантності, емпатії, комунікативних здібностей, лідерських якостей, готовності до колективної взаємодії та зближення з людьми (афіліації), здатності до рефлексії.

Виокремлені критерії та показники готовності майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді взаємопов'язані, взаємозумовлені та становлять цілісне утворення, яке буде виступати певним ідеальним стандартом, який показує ефективність та результативність запропонованих нами нововведень у системі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Сформульовані нами критерії та показники виступають вихідною точкою для визначення та характеристики рівнів сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності, які будуть характеризувати ступінь розвитку визначених нами показників.

Логікою нашого дослідження передбачено виділення трьох основних рівнів готовності майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності – високого, середнього та низького.

Високий рівень готовності майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді характеризується: позитивним ставленням до здійснення професійної діяльності; ціннісним ставленням до волонтерства; високим рівнем умотивованості до організації волонтерської діяльності учнівської молоді; ґрунтовними загально професійними та спеціальними знаннями; сформованими вміннями, навичками та досвідом організовувати волонтерську діяльність учнівської молоді, забезпечувати продуктивну взаємодію з ними; здатністю планувати, залучати, супроводжувати, аналізувати та вносити зміни у власну професійну діяльність із урахуванням специфіки волонтерської діяльності з учнівською молоддю; сформованістю комунікативної толерантності, емпатії, готовності до колективної взаємодії, організаторських та лідерських якостей; високим рівнем рефлективності та постійним прагненням до самовдосконалення.

Середній рівень готовності майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді характеризується: ситуативним ставленням майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді, спричиненим зміною мотивів у залежності від зовнішніх впливів; неповним усвідомленням значущості волонтерської діяльності; наявністю частково систематизованих загальнопрофесійних знань та епізодичних спеціальних знань щодо особливостей організації волонтерської діяльності учнівської молоді; фрагментарно розвиненими вміннями щодо організації, продуктивної взаємодії, планування, супроводу, аналізу та корегування волонтерської діяльності учнівської молоді; недостатньою розвиненістю комунікативної толерантності, емпатії, готовності до колективної взаємодії, організаторських та лідерських якостей; обмеженою здатністю та нестабільністю до здійснення самоаналізу, самоконтролю та самооцінки щодо сформованості власної готовності до організації волонтерської діяльності учнівської молоді.

Низький рівень готовності майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді характеризується: відсутністю інтересу до професійної діяльності, зокрема, до волонтерства; недостатньо сформованим бажанням працювати за обраним фахом; поверхневістю, нестійкістю та несистематизованістю професійно важливих знань; недостатньою обізнаністю зі змістом, методами та способами організації волонтерської діяльності учнівської молоді; недостатньою сформованістю професійно важливих якостей; обмеженою здатністю або відсутністю вміння організовувати волонтерську діяльність учнівської молоді, налагоджувати взаємодію; низьким рівнем розвитку емпатії та комунікативної толерантності; несформованістю організаторських та лідерських якостей; нездатністю до рефлексивних дій; неготовністю нести відповідальність за результати виконаної роботи.

Отже, визначені критерії, показники та рівні готовності сприятимуть якісному здійсненню комплексної оцінки сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді, що буде виступати основою для діагностування поточного стану та аналізу ефективності експериментальної роботи в цілому. Констатування реальних результатів продемонструє основні проблеми в системі професійної підготовки та стане початком процесу її удосконалення. Перспективу подальших розвідок у напрямку, який нами досліджується, вбачаємо у вивченні стану готовності майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді за визначеними критеріями та показниками.

Список використаних джерел:

1. Аннєнкова І. П. Критерії і показники якості освіти у ВНЗ. *Вісник Одеського національного університету / гол. ред. І. М. Коваль*. 2011. Вип. 8. URL : http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/8_2011/1.pdf.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250000 слів / екл. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ, Ірпінь: ВТФ „Перун”, 2009. 1736 с.
3. Приходько В. М. Критерії формування професійної готовності майбутнього педагога до роботи з дітьми з неблагополучних сімей. *Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. пр. / редкол. : Н. В. Гузій (відп. ред.)*. Київ: НПУ, 2001. Вип. 5. С. 248–257.
4. Словник іншомовних слів : 23000 слів та термінологічних сполучень / уклад. Л. О. Пустовіт. Київ : Довіра, 2000. 1017 с.
5. Танська В. В. Підготовка майбутнього вчителя біології до екологічної освіти старшокласників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2006. 20 с.
6. Шеремет І. В. Формування готовності майбутніх учителів до профілактики порушень зору учнів початкової школи у процесі професійної підготовки: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2017. 242 с.

Рецензент – к.пед.н., доцент кафедри соціальної роботи
КЗВО „Хортицька національна навчальна-реабілітаційна академія” ЗОР
Клопота О. А.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

УДК 378 (477): 376

УПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ІНКЛЮЗИВНИХ ЦІННОСТЕЙ І ПРИНЦИПІВ У ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Т. В. КАЧАЛОВА,
Т. В. ЧЕРНЕНКО

Інклюзивне навчання є одним із пріоритетних напрямків забезпечення рівного доступу осіб до якісної освіти, невід'ємною частиною освітньої реформи в Україні, світовою тенденцією, що віддзеркалює цивілізаційний рівень суспільства різних держав. За останні роки у питанні розвитку інклюзивного навчання наша держава зробила вагомий крок уперед. У рамках державної політики щодо забезпечення освітніх потреб, створення всебічної підтримки дітям з особливими освітніми потребами на разі актуальним є забезпечення упровадження європейських цінностей і принципів в освітній простір вищої школи України, підготовки педагогічних кадрів до роботи в інклюзивних закладах, у тому числі закладах вищої освіти.

У більшості країн Західної, а тепер і Центральної Європи, відбуваються докорінні зміни в законодавстві, розумінні та забезпеченні якісної освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Рух назустріч інклюзії охоплює низку змін на рівні цілого суспільства та малої громади, що супроводжуються розробленням нормативно-правових норм на міжнародному рівні. Освіта для всіх означає гарантію всім права на доступ до якісної вищої освіти. Ратифікувавши основні міжнародні документи у сфері прав людини (Загальна декларація прав людини (1948), Конвенція ООН про права дитини (1989), Всесвітня декларація про освіту для всіх (1990 р.), Саламанкська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами (1994) Конвенція про права людей з інвалідністю (2006)), Україна взяла на себе зобов'язання щодо дотримання загальнолюдських прав, зокрема, щодо забезпечення права на вищу освіту для осіб з особливими освітніми потребами. Відповідно до Конституції України та чинного законодавства в галузі освіти, реабілітації, соціального захисту держава має забезпечити доступність до якісної освіти людям з особливими освітніми потребами з урахуванням здібностей, можливостей, бажань та інтересів кожної особистості шляхом запровадження інклюзивної освіти. Визначення оптимальних шляхів і засобів упровадження інклюзивного навчання ґрунтується на основі відповідного нормативно-правового, навчально-методичного, кадрового, матеріально-технічного та інформаційного забезпечення.

Наразі в Україні спостерігається тенденція активного включення до соціального життя осіб з особливими освітніми потребами. Цьому сприяє законодавче закріплення права на освіту осіб з особливими освітніми потребами, що надає їм можливість отримувати освіту в усіх закладах освіти. Інклюзивна форма освіти дозволяє студентам „вразливих категорій" навчатися в закладах вищої освіти поряд з іншими студентами та створює оптимальні умови навчання. Сьогодні не можна говорити про розвиток сучасної освіти без процесів реалізації інклюзії. Створення сприятливих умов для успішної соціальної інтеграції та інклюзії осіб з особливими потребами – одне з головних і актуальних завдань для всіх європейських країн, у тому числі й України. Особливо важливо це для людей з інвалідністю. Саме створення інклюзивного освітнього середовища є важливою складовою включення молоді з особливими потребами до освітнього процесу закладу вищої освіти. На думку А. Шевцова: „Включення в економічне й соціальне життя суспільства для молодої людини з інвалідністю є життєво необхідним. Однією з найважливіших форм входження її в соціум є професійна реабілітація, складовою якої є професійна реабілітація, складовою якої є професійна освіта, зокрема вища [5, с. 5]". Це забезпечить адаптацію системи до потреб таких студентів і створить умови для повноцінного навчання і соціалізації.

Актуальність проблеми інклюзивної освіти у закладах вищої освіти обумовлена перш за все тим, що в Україні навчається близько 6 % студентів з особливими потребами і проблема навчання та професійної реабілітації таких студентів потребує нових теоретичних і методологічних підходів та новітніх навчальних технологій.

Мета статті полягає в актуалізації упровадження європейських інклюзивних цінностей і принципів у освітнє середовище закладу вищої освіти.

Результати сучасних досліджень упровадження інклюзивної освіти в закладах вищої освіти розкривають проблеми, що посилюються наявністю протиріч між вимогами, що висуваються сьогоденням до соціально успішної молодої людини, та відсутністю можливостей для осіб з особливими освітніми потребами (до яких ми відносимо не лише осіб із інвалідністю, але і тих студентів, які відбували покарання в пенітенціарних установах для неповнолітніх) отримати необхідний соціальний досвід шляхом соціальної ексклюзії: наявність середовищних бар'єрів, нетолерантне ставлення оточення, обмеженість міжособистісного спіл-

© Т. В. КАЧАЛОВА
© Т. В. ЧЕРНЕНКО
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 17

кування та професійної самореалізації; потребою держави у висококваліфікованих та соціально активних фахівцях та ускладненнями, що виникають у студентів із особливими потребами на шляху здобування якісної вищої освіти, у зв'язку з практично-методичною неготовністю середовища закладу вищої освіти.

Різні аспекти проблеми, що досліджується, презентовано в роботах українських та зарубіжних учених. У роботах науковців представлено: концептуальні засади інклюзивної освіти (І. Зязюн, А. Колупаєва, В. Кремінь, В. Синьов, Н. Софій, Ю. Найда, А. Шевцов та ін.), аналіз науково-теоретичного фонду інклюзивного навчання (В. Бойко, Л. Вавіна, М. Ворон, Т. Гінєтова, Л. Даниленко, Ю. Ільїна, А. Колупаєва, І. Кузава, М. Малофєєв, С. Мікшина), головні принципи, нормативно-правові засади, історія, досвід та перспективи впровадження інклюзивного навчання (В. Бондар, В. Бойко, В. Засенко, А. Колупаєва, І. Кузава, А. Коробейнікова, Г. Кукуруза, С. Миронова, Ю. Найда, В. Синьов, Н. Шматко та ін.).

Аналіз сучасних досліджень засвідчує неухильне зростання наукового інтересу до створення інклюзивного освітнього середовища в закладах вищої освіти, що потенційно гармонізує розвиток фізичних і духовних сил, здібностей, обдарувань особистості, оптимізує реалізацію потенціалу в умовах гуманізації суспільства, формування внутрішньої інтелектуально-моральної свободи особистості студента, орієнтує на соціально значущі духовні цінності.

Проте, дослідження системи організації інклюзивного навчання та його супроводу в умовах закладів вищої освіти України свідчать про:

- відсутність достатньої кількості підготовлених фахівців для роботи зі студентами з особливими освітніми потребами;
- недостатній рівень інклюзивної компетентності викладацького складу;
- низький рівень супроводу „особливих студентів";
- недостатнє спеціальне обладнання аудиторій, тренінгових кімнат та облаштування безбар'єрного освітнього середовища закладу вищої освіти;
- недостатність залучення студентської аудиторії до супроводу студентів з особливими освітніми потребами;
- відсутність умов для творчого особистісного розвитку студентів з особливими освітніми потребами.

Процеси сучасної європейської інтеграції України тісно пов'язані зі змінами не лише системи національного законодавства в частині його адаптації до принципів та норм міжнародного і європейського права у сфері освіти, а й із докорінним переглядом самих основ забезпечення права на освіту молоді з особливими освітніми потребами. З цього погляду наближення України до європейських освітніх стандартів прямо передбачає й удосконалення системи вищої освіти в аспекті реалізації принципів соціальної інклюзії. На вимогу дотримання соціальних принципів Угоди про асоціацію між Україною та Європейським Союзом набуває своєї актуальності питання подальшої імплементації європейських принципів соціальної інклюзії молоді з особливими освітніми потребами в освітній простір вищої школи України. На сьогодні інклюзивна вища освіта в Україні розвивається на основі новітніх принципів європейських програм і освітніх практик навчання та соціалізації молоді з особливими освітніми потребами, що сприяють успішній адаптації та соціальній інтеграції студентів з інвалідністю, обмеженими соціальними навичками, антигромадською поведінкою, студентів, які відбувають покарання в пенітенціарній установі або звільнені з місць позбавлення волі.

Питання практичного розвитку інклюзії в закладах вищої освіти в Україні на сучасному етапі потребує більш глибокого вивчення. Незважаючи на високу потребу в інклюзивній освіті молоді з особливими освітніми потребами, її реалізація відбувається з великими труднощами і на даний момент знаходиться на етапі наукових дискусій. На сьогодні ще повністю не сформовано комплекс нормативно-правових та методичних документів, науково-обґрунтованих розробок і рекомендацій, що мали б забезпечити і регулювати організацію освітнього процесу студентів з особливими потребами в закладах вищої освіти України; не вивчено проблеми і труднощі соціальної адаптації довузівського середовища соціально дезадаптованих студентів, не фінансується придбання спеціального обладнання для безбар'єрного пересування студентів з інвалідністю; не практикувалась організація освітнього процесу для студентів, які відбувають покарання в умовах соціальної ізоляції. У зв'язку з чим виникає потреба в розробленні та упровадженні освітніх програм підготовки фахівців з інклюзивної освіти та програми формування і розвитку інклюзивної компетентності викладачів закладів вищої освіти, розробленні навчально-методичних комплексів із циклу предметів.

На думку С. Миронової, ефективними шляхами підготовки фахівців, які вже працюють в інклюзивних закладах освіти, є курси підвищення кваліфікації, теоретичні та практичні семінари, тренінги. Зокрема, зміст такої освіти повинен включати в себе основи корекційної педагогіки та психології з певними методичними аспектами [3, с. 8–15]. Вчитель інклюзивного класу має знати глибину порушення, рівень розвитку дитини та індивідуальні особливості, вміти створити та підтримувати тісний зв'язок із мультидисциплінарною командою для отримання позитивної динаміки, спираючись на компенсаторні можливості організму. С. Альохіна, М. Алексеєва, Є. Агафонова підкреслюють, що готовність педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти вимірюється двома основними показниками: психологічна та професійна готовність. Авторами визначається структура професійної готовності, яка включає: інформаційну готовність; володіння педагогічними технологіями; знання основ психології та корекційної педагогіки; знання індивідуальних особливостей дітей; готовність педагогів моделювати урок, використовуючи різноваріантні диференційовані завдання; готовність до професійної взаємодії, самоосвіти. Структуру психологічної готовності складають: емоційне сприйняття дітей з різними типами порушень розвитку; готовність залучати цих дітей у навчальну

діяльність, задоволення від власної педагогічної діяльності. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що формування готовності педагогів до роботи з дітьми з особливими потребами, у тому числі з порушеннями в розвитку, є важливим фактором розвитку професійної компетенції та підвищення якості освіти. Відповідна тенденція є можливою за умов:

1) підготовки педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, як цілісної системи, оптимально включеної в освітній процес закладу вищої освіти;

2) наявності знань і умінь щодо організації роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти, чітко визначеними та науково обґрунтованими;

3) включення педагогічних працівників у навчально-дослідницьке середовище, що передбачає розв'язання професійно-орієнтованих практичних завдань, розробку та реалізацію дослідницьких проектів, моделювання ефективної педагогічної діяльності.

Таким чином, можна стверджувати, що ефективність навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії значною мірою залежить від якості підготовки майбутнього фахівця інклюзивної освіти до роботи в зазначених умовах. За низької якості професійної підготовки фахівців, недостатньому рівні освіченості у сфері інклюзивного навчання, недостатній сформованості етичних та моральних норм, інклюзія не виправдовує сподівань щодо ефективності навчання, розвитку та соціалізації дітей. А це у свою чергу потребує нових перспективних теоретичних розробок та їхньої ефективної практичної реалізації.

Аналіз ряду досліджень виявив, що в закладах вищої освіти професійна підготовка таких фахівців у основному зосереджена на спеціалізаціях „асистент вихователя" та „асистент вчителя". Проте, практичний стан освіти переконливо засвідчує необхідність підготовки у вищій школі спеціалістів, які б володіли універсальними знаннями і навичками супроводу дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі, адже сам термін „інклюзія" трактується як „включення" в освітнє середовище закладу освіти, що передбачає саме комплексний супровід: соціально-медико-психолого-педагогічний. У зв'язку з цим виникає нагальна потреба у фахівцях, які були б орієнтовані на побудову і реалізацію персональної освітньої стратегії, що враховує особистий потенціал людини, освітню та соціальну інфраструктуру і вирішує завдання, спрямовані на соціалізацію особи з інвалідністю, її успішну адаптацію до інклюзивного середовища, підтримку і комплексний супровід через реалізацію механізмів організації та управління діяльності міждисциплінарної команди супроводу.

На даний момент склалася ситуація, коли більшість фахівців, які працюють в освітніх закладах загального типу, не мають достатніх знань про особливості фізичного, психологічного розвитку, навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами. На нашу думку, сполучною ланкою, що забезпечить координацію діяльності педагогів, спеціальних педагогів, психологів, соціальних педагогів інших необхідних фахівців на кожному етапі освітнього процесу, може стати спеціаліст супроводу інклюзивного навчання.

Одним із шляхів вирішення проблеми професійної підготовки фахівців інклюзивної освіти ми вбачаємо у створенні навчально-наукових Центрів розвитку інклюзивного навчання в закладі вищої освіти. З цією метою в Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя був розроблений і починає реалізовуватись проект „ННЦ РІО" (Навчально-науковий Центр розвитку інклюзивної освіти в умовах ЗВО). Мета проекту полягає в реалізації програм у галузі освітніх і педагогічних наук на основі імплементації європейських цінностей і принципів інклюзивної освіти в освітній простір вищої школи для забезпечення рівного доступу особам з особливими освітніми потребами до здобуття вищої освіти.

Завдання проекту:

- вивчення міжнародного досвіду інклюзивного навчання в закладах вищої освіти;
- розробка теоретичних та практичних основ, інноваційних методів інклюзивного навчання в закладах вищої освіти;
- поліпшення розуміння проблематики інклюзивного навчання в закладах вищої освіти та формування необхідного досвіду і навичок викладацького складу ЗВО;
- підготовка кваліфікованих фахівців інклюзивної освіти, які матимуть високий рівень професійної компетентності у сфері інклюзивного навчання.

Проектом передбачена реалізація наступних напрямів діяльності:

- аналіз існуючих освітніх програм з інклюзивного навчання в закладах вищої освіти Європи;
- створення концепцій освітніх програм;
- створення робочих груп міжрегіональних контактів;
- модернізація програм упровадження інклюзивного навчання у закладах вищої освіти;
- включення інклюзивної складової до програм навчальних дисциплін;
- розробка комплексу навчальних дисциплін із основ інклюзивної освіти;
- створення дидактичних та методичних матеріалів для забезпечення освітнього процесу;
- підвищення рівня професійної інклюзивної компетентності викладачів ЗВО.
- створення умов для ефективної науково-педагогічної та інноваційної діяльності викладачів НДУ імені Миколи Гоголя у сфері інклюзивної освіти;
- залучення до наукових досліджень у сфері інклюзивної освіти студентів, магістрантів, аспірантів;
- організація співпраці з науковими співтовариствами, провідними науковцями і викладачами у сфері інклюзивної освіти;

- наукове обґрунтування та розробка механізмів неперервного комплексного супроводу особи з інвалідністю на усіх рівнях інклюзивної освіти (дошкільна, початкова, середня, професійна, вища), що забезпечить системність і послідовність всієї системи інклюзії;
- підготовка фахівців інклюзивної сфери: соціальний педагог, тьютор, асистент вихователя, асистент вчителя, асистент викладача закладу вищої освіти;
- створення постійно діючої системи навчально-консультаційних заходів та тренінгів для вчителів, вихователів, педагогів ЗВО у сфері організації та реалізації інклюзивного навчання.

На сьогодні час проект реалізується на діагностичному етапі. З метою визначення проблемного поля, що пов'язане із навчанням студентів з особливими освітніми потребами проведено анкетування серед викладачів і студентів факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. В опитуванні взяли участь 42 викладачі та 74 студента. Під час дослідження проаналізовано ставлення викладачів вишу до навчання в НДУ імені М. Гоголя студентів з особливими освітніми потребами. Встановлено: позитивно ставляться – 95 % опитаних респондентів; ставляться байдуже – 4 %; сприймають як належне – 1 %. Це дає нам змогу констатувати, що переважна більшість викладачів позитивно ставляться до навчання „особливих" студентів у вузі, що має сприяти успішній адаптації цієї категорії в освітньому середовищі.

Вивчення поінформованості викладачів, про наявність в їхніх групах студентів з особливими освітніми потребами показало, що лише 15 % респондентів знають, що в їхніх навчальних групах навчаються такі студенти, а 85 % викладачів такої інформації не мають. Ці дані свідчать про недостатню інформованість викладачів щодо наявності „особливих" студентів в академічних групах. Разом з тим, 39 % опитаних відзначили, що їм необхідна додаткова інформація про особливості студентів, обумовлених інвалідністю та соціальною дезадаптацією; 50 % відзначили, що немає такої необхідності; 11 % – не змогли відповісти.

Представляють інтерес і дані про те, з яких джерел викладачі отримують інформацію про студентів з особливими освітніми потребами. Як джерело інформації про наявність „особливих" студентів в академічних групах виступають наступні: особисті спостереження – 69 % респондентів; інформують самі студенти – 9 %; співробітники деканату – 39 %; інформують співробітники соціально-гуманітарного відділу – 47 %.

Як показує досвід роботи, самі студенти з особливими освітніми потребами вкрай рідко говорять викладачам про наявність інвалідності та інших особливостей, що не завжди сприятливим чином позначається на процесі їхнього навчання. Цей висновок підтверджують і дані анкетного опитування: лише 9% студентів з інвалідністю повідомляють викладачеві про її наявність.

Другий напрям нашого дослідження полягав у вивченні особливостей такої категорії студентів, які здобувають освіту в умовах відбування покарання в Прилуцькій виховній колонії з метою з'ясування змісту їхньої соціального супроводу.

У зв'язку із впровадженням кафедрою соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя інноваційної науково-методичної розробки „Організація навчально-виховного процесу групи студентів-вихованців Прилуцької виховної колонії заочної форми навчання за спеціальністю 231 „Соціальна робота" в умовах відбування покарання в пенітенціарній установі" в означеному закладі з'явилась ще одна категорія „особливих" студентів, які відбувають або відбули покарання в пенітенціарній установі та потребують особливого соціального супроводу.

Перебування студентів-вихованців Прилуцької виховної колонії в умовах соціальної ізоляції негативно впливає на процес їхньої успішної адаптації до освітнього середовища закладу вищої освіти, що значною мірою позначається на їхній навчальній діяльності і зумовлює необхідність організації супроводу.

На сьогодні ми змушені констатувати недостатнє усвідомлення пріоритетності вищої інклюзивної освіти для категорії молоді з особливими освітніми потребами, що є недопустимим у розвиненій європейській державі. Дослідження проблем залучення до інклюзивного навчання молоді з інвалідністю та з обмеженими соціальними навичками, антигромадською поведінкою, які відбувають або відбули покарання в пенітенціарній установі та перебували в умовах соціальної ізоляції, потребують спеціально організованого вивчення і апробації в практичній діяльності.

Інклюзивна освіта в закладах вищої освіти України лише починає упроваджуватись, на відміну від європейської системи, яка має досить ґрунтовні наукові дослідження в цій сфері та практику навчання „особливих" категорій студентів, що побудована на принципах соціальної інклюзії. Українська система інклюзивної вищої освіти більше уваги приділяє навчанню майбутніх фахівців, а соціальна інклюзія залишається поза увагою науковців та викладацького складу навчальних закладів.

Європейські системи вищої освіти, які опікуються професійною підготовкою студентів з особливими освітніми потребами, є ключовими елементами сучасної європейської моделі соціального устрою, що виявляється привабливою для країн, які позбулися тоталітарних режимів, наразі й для України, з огляду на завдання та перспективи розв'язання назрілих педагогічних і соціальних проблем.

Українська система вищої освіти починає впроваджувати інклюзивну вищу освіту для студентів з інвалідністю, залишаючи поза увагою таку категорію як „молодь з обмеженими соціальними навичками, антигромадською поведінкою, які відбувають або відбули покарання в пенітенціарній установі та перебували в умовах соціальної ізоляції", які потребують повноцінної соціальної реабілітації та ресоціалізації, що у свою чергу, викликає необхідність створення спеціальних умов, які б сприяли успішній адаптації студентів.

Подальшого наукового дослідження потребують:

- розроблення науково-методологічної бази дослідження стосовно умов реалізації європейських принципів соціальної інклюзії в системі вищої школи України, що дасть підґрунтя для подальших наукових розробок проблематики цього напряму;

- удосконалення теоретико-прикладних основ та інноваційних методів інклюзивного навчання молоді з особливими освітніми потребами в процесі професійної підготовки в умовах закладу вищої освіти, що оптимізує процеси соціальної адаптації, ресоціалізації та інтеграції „особливих" категорій студентів у соціум.

Список використаних джерел:

1. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : „Самміт-Книга", 2009. 272 с.
2. Мартинчук О. В. Дослідження мотиваційних орієнтацій майбутніх спеціальних педагогів як детермінант успішної діяльності в інклюзивному середовищі. URL : http://aqce.com.ua/vypusk-7-t-1-t-2/savinova-nv-problemi-pidgotovki-majbutnih-korekcijnih-pedagogiv-do-roboti-v-umovah-inkljuzivnogo-navchalnogo-zakladu.html (дата звернення : 01.04.2019).
3. Миронова С. П. Особливості інклюзивної дошкільної освіти. *Вихователь-методист дошкільного закладу.* 2010. № 11. С. 8–15.
4. Савінова Н. В. Проблеми підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу. URL : http://aqce.com.ua/vypusk-7-t-1-t-2/savinova-nv-problemi-pidgotovki-majbutnih-korekcijnih-pedagogiv-do-roboti-v-umovah-inkljuzivnogo-navchalnogo-zakladu.html (дата звернення : 01.04.2019).
5. Шевцов А. Г., Єжова Т. Є. Студенти з порушеннями опорно-рухового апарату в інтегрованому навчальному закладі. Київ : Видавничий Дім „Слово", 2014. 96 с.

УДК 373.3-011.3-051.013

ОСОБЛИВОСТІ СТВОРЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Н. М. КОЛЯДА,
А. М. ТАРАН

Інклюзивна освіта як процес накопичення певних знань, умінь і навичок є невід'ємною складовою частиною соціально-психологічної адаптації та інтеграції осіб з особливими освітніми потребами в соціум. Вона покликана забезпечити їм доступ до накопиченої людством гносеологічної бази, культурно-історичної спадщини.

Підтримка навчання студентів з особливими освітніми потребами існує в усіх розвинених країнах світу. Вона розпочалася у відповідності до „Всесвітньої програми дій відносно інвалідів", прийнятої Генеральною Асамблеєю ООН в її Резолюції 37/52 від 3 грудня 1982 р., і здійснюється згідно зі „Стандартними правилами забезпечення рівних можливостей для інвалідів" (Резолюція 48/96 від 20 грудня 1993 ро.) [10].

У жовтні 2010 року Міністерство освіти і науки України затвердило „Концепцію розвитку інклюзивної освіти", яка передбачає необхідне навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання та здійснення відповідних інституційних змін.

Метою статті є розгляд і аналіз особливостей створення інклюзивного освітнього середовища в закладі вищої освіти.

Нині Україна формує нову освітню філософію щодо реалізації права на освіту осіб з особливими освітніми потребами і робить на цьому основний наголос упроваджуючи інклюзивну освіту [1, с. 7].

Особливо це є актуальним сьогодні, коли розглядаються питання організації інклюзивної освіти в навчальних закладах різних рівних. Про цей важливий напрям йдеться в таких значущих документах як Концепція розвитку інклюзивної освіти (від 01.10.2010 р. № 912) [5], Концепція розвитку педагогічної освіти України (22.02.2018 року) [6], Законах України „Про освіту" (05.09.2017 р.) [4], „Про внесення змін деяких Законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання" (від 05. 06.2014 року № 1324) [3]; постанова Кабінету міністрів України „Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах" (від 15.08.2011 р.) [9] та ін.

Стаття 3 Закону України „Про освіту" (05.09.2017 р.) [4] зазначає, що в Україні створюються рівні умови доступу до освіти. Ніхто не може бути обмежений у праві на здобуття освіти. Право на освіту гарантується незалежно від віку, статі, раси, стану здоров'я, інвалідності, громадянства, національності, політичних, релігійних чи інших переконань, кольору шкіри, місця проживання, мови спілкування, походження, соціального і майнового стану, наявності судимості, а також інших обставин та ознак.

Створення рівних можливостей для всіх громадян без винятку – незалежно від їх соціального статусу, стану здоров'я, віку чи інших показників – одне з основних завдань для суспільства, що прагне розвиватися в демократичному напрямку.

Інклюзивна освіта – це здобуток цивілізованої демократичної освітньої системи, що покликаний стерти принизливі кордони, які виникають стосовно людей із особливими потребами.

Закон України „Про освіту" (05.09.2017 р.) [4] визначив поняття *особи з особливими освітніми потребами.* Це „*особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту".*

Тобто до категорії таких осіб можуть потряпляти не тільки особи з інвалідністю, а й внутрішньо переміщені особи, діти-біженці та діти, які потребують додаткового і тимчасового захисту, особи, які здобувають спеціалізовану освіту та / або можуть прискорено опанувати зміст навчальних предметів, особи з особливими мовними освітніми потребами (наприклад, ті, які здобувають загальну середню освіту мовами, що не належать до слов'янської групи мов) тощо.

На даний момент Міністерство освіти й науки ще не розробило чіткого переліку осіб з особливими освітніми потребами.

Концепція інклюзивної освіти (від 01.10.2010 р. № 912) [5] відображає одну з головних демократичних ідей – усі діти є цінними й активними членами суспільства. Навчання в інклюзивних навчальних закладах є корисним як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для дітей з типовим рівнем розвитку, членів родин та суспільства в цілому.

Інклюзивне навчання – це система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників (згідно Закону України „Про освіту" (05.09.2017 р.) [4].

Саме інклюзивна освіта, на думку одного з провідних канадських дослідників Т. Лоремана, сприятиме:

- розвитку здібностей дитини;
- визнанню того, що нормальний розвиток не є загальноприйнятою „нормою";
- задоволенню особливих потреб;

© Н. М. КОЛЯДА
© А. М. ТАРАН
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 17

- створенню системи підтримки;
- функціональному підходу до лікування та навчання;
- участі батьків у лікуванні та навчанні їхніх дітей [11].

Перш за все, виконуються вимоги щодо безбар'єрності університетських містечок (корпусів, гуртожитків та внутрішніх приміщень), студенти з особливими освітніми потребами забезпечуються технічними засобами навчання, допомогою консультантів чи асистентів, отримують психологічну, медичну та соціальну підтримку.

Створення інклюзивного освітнього середовища в системі вищої педагогічної освіти є відображенням об'єктивних вимог, які висуваються перед українським суспільством, що має на меті забезпечити право на освіту особам з особливими освітніми потребами.

Здобуття повноцінної вищої освіти студентами з особливими освітніми потребами набуває неабиякого значення, оскільки засвоєння фахових навичок у ЗВО дає можливість реалізувати свої здібності та адаптуватися в суспільстві.

Інклюзивний освітній процес передбачає інтеграцію дітей з особливими освітніми потребами до типових навчальних колективів, що підкреслює цінність кожного для суспільства. Організація інклюзивно-освітньої платформи починаючи від дитячого садка до навчання у ЗВО дає можливість дітям з особливими освітніми потребами не замикатися в собі, не боятися світу і не комплексувати стосовно своєї інакшості.

Здобуття повноцінної освіти для інвалідів набуває особливого значення, оскільки засвоєння фахових навичок дає можливість реалізувати здібності, частково або повністю адаптуватися в суспільстві особам з обмеженими можливостями [8, с. 61–64].

Водночас принципи інклюзії на навчальний процес у ЗВО протягом тривалого часу не розповсюджувались, що певним чином обмежувало можливості здобуття вищої освіти. Проблематика вищої освіти людей з обмеженими можливостями в розвинутих країнах почала привертати увагу фахівців лише з кінця 1980-х рр., а в прийнятій у 2006 році Конвенції ООН про захист і заохочення прав і гідності інвалідів уперше офіційно проголошено право людей з особливими потребами на інклюзивну вищу освіту. Але наукове і методичне підґрунтя для такого навчання в більшості країн світу досі відсутнє. Все це актуалізує необхідність упровадження в систему вищої професійної освіти інклюзивної освіти осіб з обмеженими можливостями. Стрижнем такої освіти має стати взаємозв'язок, взаємодія студентів з обмеженими функціональними можливостями з викладачами, адміністрацією та співробітниками закладу й іншими студентами „на рівних", а не створення спеціальних, „закритих" умов через проблеми здоров'я.

Проблемі надання освітніх послуг особам з особливими освітніми потребами в умовах навчального закладу присвячены праці багатьох вітчизняних і зарубіжних учених.

Так, проблема інтеграції осіб з особливими освітніми потребами засобами освіти та можливості доступу їх до освіти, зокрема числі вищої, досліджувалися у працях Ф. Амстронга, Г. Беккера, Дж. Девіса, В. Ільїна, Х. Кербо, А. Колупаєвої, Є. Мартинова, В. Синьова, П. Таланчука, Є. Тарасенка, Н. Шаповала, О. Ярської-Смірнової та ін.

Такі вчені, як І. Звєрєва, Ю. Богінська, Н. Головко, О. Купрєєва, Л. Шипіцина, І. Лошакова, М. Тавакалова, І. Цимбалюк, М. Чайковський та ін. аналізують різні аспекти інтеграції осіб з обмеженими можливостями в освітнє середовище вищої школи: соціальний, психолого-педагогічний супровід та допомога таким особам у процесі освіти.

Особливості взаємовідносин між здоровими студентами та студентами з обмеженими можливостями вивчали Т. Добровольська, Т. Комар, Н. Мірошниченко, Н. Шабаліна та ін.

Для оптимальної організації навчального процесу в закладах вищої освіти, перш за все, варто ураховувати і, по можливості, компенсувати труднощі сприйняття навчального матеріалу. Приймаючи на навчання студентів з особливими освітніми потребами, ЗВО мають вирішувати низку організаційних, технічних, психолого-педагогічних, методичних, соціальних та інших проблем, зокрема:

- створення безбар'єрного архітектурного середовища;
- створення спеціалізованої матеріально-технічної бази;
- підготовка спеціалізованого навчально-методичного забезпечення;
- упровадження спеціальних інформаційних і навчальних технологій;
- адаптація викладачів та студентів до навчання в інтегрованих групах;
- урахування в навчальному процесі індивідуальних потреб студентів з інвалідністю;
- організація психологічної підтримки;
- формування в колективі толерантного ставлення до людей з інвалідністю, розуміння їхных проблем;
- організація соціальної та медико-реабілітаційної допомоги.

Процес адаптації молоді з інвалідністю до інтегрованого середовища розпочинається в доуніверситетський період у рамках підготовчих курсів і продовжується на студентській лаві, в умовах реального вузівського навчання. Інтеграція стає для цих молодих людей головним завданням перших студентських років. Їм потрібно інтегруватися в навчальний процес з його режимом, формами навчання, системою контролю знань, познайомитися зі структурою університету; його традиціями, „вписатися" в життя факультету, у колектив студентської групи; пристосувати до ритму університетського життя і навчання свій організм, підтримуючи його працездатність; розкрити свої здібності і таланти.

Водночас доступність та безбар'єрність освітнього середовища є необхідною умовою успішного навчання студентів з особливими освітніми потребами, у першу чергу для студентів із вадами опорно-рухового апарату, зору та слуху. Всі нові споруди, що будуються ЗВО чи орендовані ним, приміщення повинні бути збудовані чи перебудовані з урахуванням потреб студентів з фізичними обмеженнями із застосуванням принципів універсального дизайну. Всі приміщення та аудиторії мають бути фізично доступними для студентів, незалежно від їх функціональних обмежень. Треба також забезпечити умови, за якими їм були б повністю доступні всі форми навчальних занять, освітніх послуг і соціально-культурного життя.

Таким чином, для інтеграції студентів з інвалідністю в освітнє середовище необхідно *забезпечити вільний архітектурно-освітньо-комунікаційний простір, в якому вони можуть безпечно пересуватись, навчатись та спілкуватись*.

Головна мета системи вищої професійної освіти полягає в забезпеченні якісної підготовки фахівців відповідно до професійних завдань, обумовлених потребами суспільства і держави. Пріоритетним напрямом розвитку освіти сьогодні є створення інноваційних навчальних технологій, що відповідають викликам часу й сучасного ринку праці.

У науковій літературі наведено так види інтегрування студентів з особливими потребами в освітнє середовище навчального закладу:

- соціальне інтегрування – передбачає відновлення основних соціальних функцій студента як суб'єкта основних життєвих сфер суспільства, що досягається шляхом його залучення до участі у клубах різного спрямування спілкування, самодопомоги, заняттях за інтересами, організації та проведенні дозвілля, емоційної й юридичної підтримки, а також участі в тренінгу з ознайомлення із філософією незалежного життя, тренінгу із формування навичок відстоювання прав та інтересів інвалідів; складання резюме й підготовка до співбесіди з працедавцем тощо;
- психологічне інтегрування – пов'язане з усуненням зі свідомості особистості уявлення про безвихідь її становища, формуванням упевненості в собі і мотивації подолання кризових ситуацій: ґрунтується на результатах діагностики психологічних якостей, здібностей та інтересів клієнтів і подальшої психокорекційної роботи (індивідуальної та групової);
- фізичне інтегрування – передбачає виявлення й активізацію компенсаторних можливостей організму інваліда для організації подальшого активного самостійного життя і сприяння посиленню фізичного інтегрування, формування стійкого динамічного стереотипу у здорових людей, що ґрунтуються на прийнятті нетипової зовнішності та поведінки студентів, що здійснюється шляхом профілактики, яка включає комплекс соціальних, просвітницьких і медикопсихологічних заходів формування в молоді здорового способу життя;
- педагогічне інтегрування – має на меті створення соціально-педагогічних умов для розвитку потенційних можливостей студента й охоплює різні форми підготовки до життя в суспільстві, до професійної орієнтації та оволодіння певним видом трудової діяльності [7].

Створення належних умов є важливим аспектом розширення доступності вищої освіти для осіб з інвалідністю. На думку Ю. Богінської, найважливішими сферами розширення доступності вищої освіти є [2]:

- організація у закладах вищої освіти різних підготовчих курсів та факультетів, що реалізують „вирівнюючі" освітні програми для людей з інвалідністю;
- розвиток системи договорів про співпрацю між закладами вищої освіти, органами управління освітою, загальноосвітніми навчальними закладами, факультетами (кафедрами) і освітніми установами з метою навчання осіб з обмеженими можливостями;
- створення на базі загальноосвітніх навчальних закладів, установ початкової й середньої професійної освіти структурних підрозділів університетів, академій та інститутів для навчання цієї категорії населення;
- встановлення прямих контактів із середніми професійними навчальними закладами щодо спільної підготовки фахівців з вищою освітою для вдосконалення системи безперервної освіти „школа – ЗВО";
- формування умов для отримання різних форм вищої освіти протягом усього життя, однією з яких є дистанційна форма навчання.

В Україні дистанційна форма навчання молоді з обмеженими функціональними можливостями здійснюється на основі сучасних педагогічних, інформаційних, телекомунікаційних технологій.

Стимулом для впровадження дистанційного навчання стало його нормативне забезпечення:

- Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні (Затверджено МОН України 20.12.2000 р.);
- Положення про дистанційне навчання (Наказ МОН України № 40 від 21.01.2004 р.);
- Постанова Кабінету Міністрів України „Про затвердження програми розвитку системи дистанційного навчання на 2004 – 2006 роки" (від 23 вересня 2003 р. № 1494) [11].

Але дистанційне навчання, незважаючи на всі його переваги, має низку недоліків, до яких Л. Волошко відносить:

- відсутність постійного людського спілкування;
- емоційну сухість та інтелектуальну жорсткість процесу навчання;
- відсутність групового ефекту сприйняття матеріалу;
- відсутність оцінки індивідуальних характеристик у процесі контролю знань за допомогою комп'ютерних програм;
- негативний вплив на формування професійних якостей під час використання тільки комп'ютерних програм.

У процесі реалізації дистанційного навчання зі студентами з обмеженими функціональними можливостями відмічено і ряд труднощів, зокрема:

- невідпрацьованість механізмів реалізації прав інвалідів на здобуття вищої освіти;
- нерозробленість науково-методичної основи вищої освіти для осіб з інвалідністю;
- відсутність комп'ютерних програм, які б ураховували особливості сприймання та засвоєння інформації цією категорією студентів.

Таким чином, аналіз особливостей входження осіб з особливими освітніми потребами в інклюзивне освітнє середовище закладу вищої освіти дозволяє зробити деякі узагальнення. Вища освіта є провідним чинником підвищення соціального статусу, досягнення духовної, матеріальної незалежності та соціалізації молоді з особливими освітніми потребами й відображає стан розвитку демократичних процесів і гуманізації суспільства. Успішній інтеграції осіб з обмеженими можливостями в колектив закладу вищої освіти сприятимуть упровадження інтегрованого навчання, взаємодія основних складових процесу інтегрування; активна участь самих інвалідів у процесі інтегрування; організація взаємодії суб'єктів педагогічного процесу в умовах сприятливого мікроклімату, що забезпечує взаєморозуміння, довіру, визнання і пошану кожної особистості. Подальшою перспективою нашого наукового пошуку стане вивчення та аналіз форм і методів подолання бар'єрів упровадження та ефективного функціонування системи здобуття освіти студентами з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища закладу вищої освіти.

Список використаних джерел:

1. Архітектурна доступність шкіл : навч.-метод. посіб. / Азін В.О. та ін. ; за заг. ред. Байди Л. Ю., Красюкової-Еннс О. В. Київ, 2012. С. 7
2. Богинская Ю. В. Доступность высшего образования для лиц с ограниченными возможностями жизнедеятельности как социально-педагогическая проблема. *Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. наук. праць.* 2009. № 23. URL : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/ 2009_23_2/boginska.pdf.
3. Про внесення змін за деяких Законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання : Закон України від 05. 06.2014 року № 1324. URL : http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1324-18 (дата звернення 11.06.2018).
4. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 року. URL : http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення 11.06.2018).
5. Концепція розвитку інклюзивної освіти від 01.10.2010 року № 912. URL : https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya (дата звернення 11.06.2018).
6. Концепція розвитку педагогічної освіти України від 22.02.2018 року. URL : https://mon.gov.ua/storage/app/.../kontseptsiya-pedosviti-pislya-kolegii-03-18.doc (дата звернення 11.06.2018).
7. Мирошниченко Н. О. Соціально-педагогічні умови інтегрування молоді з функціональними обмеженнями в сучасне середовище : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня к. пед. наук за спец. 13.00.05. Київ, 2008. 22 с.
8. Польовик О. В. Сучасний стан соціальної адаптації студентів з особливими потребами до навчально-виховного процесу. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2011. № 57. С. 61–64.
9. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах : Постанова Кабінету міністрів України від 15.08.2011 року. URL : http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF (дата звернення 11.06.2018).
10. Стандарті правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів : Резолюція Генеральної Асамблеї ООН № 48/96, прийнята на сорок восьмій сесії ГА ООН 20 грудня 1993 року. Київ : ВГСПО „НАІ України", 2003. 40 с.
11. Чайковський М. Є. Соціально-педагогічна робота з молоддю з особливими потребами в інклюзивному освітньому просторі : монографія. Київ : Університет „Україна", 2015. 436 с.

УДК 371.3: 378:1

РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Л. В. ЛЕВИЦЬКА

Широке впровадження ідеї інтеграції та інклюзії в загальноосвітні навчальні заклади значною мірою залежить від формування інклюзивної компетентності вчителів та викладачів. І. Хафізуліна розглядає інклюзивну компетентність як складову професійної компетентності педагога, як інтегративне особистісне новоутворення, що обумовлює: а) здібність вчителів здійснювати професійні функції в процесі інклюзивного навчання, враховуючи різні навчальні потреби учнівської молоді; б) забезпечення можливості навчання людей, які мають проблеми здоров'я, в загальноосвітніх навчальних закладах; в) створення умов для їх розвитку та саморозкриття [2].

Проблема розвитку професійних компетентностей у сфері інклюзивного навчання досліджувалась такими вченими, як Н. Радіонова, А. Тряпіцина, І. Хафізулліна [1, 2]. Закономірності навчання дітей з особливими освітніми потребами досліджували Р. Аслаєва, В. Бондар, В. Засенко, Т. Зубарєва, В. Єрмаков, Т. Калініна, С. Кульбіда, Ю. Найда, О. Таранченко.

Мета статті: здійснити теоретичний аналіз сучасних поглядів щодо розвитку інклюзивної компетентності в закладі вищої освіти.

В якості критеріїв сформованості інклюзивної компетентності вчителів та викладачів виступають мотиваційний, когнітивний, операційний та рефлексивний компоненти. Мотиваційний компонент передбачає сформованість мотивів, адекватних меті та задачам інклюзивного навчання; когнітивний – наявність системи знань і досвіду, які необхідні для здійснення інклюзивного навчання; операційний – наявність засвоєних способів і досвіду рішення конкретних професійних задач у процесі інклюзивного навчання; рефлексивний – наявність здатності викладача до рефлексії в пізнавальній і професійній діяльності в умовах інклюзивного навчання.

Розглянемо мотиваційний компонент інклюзивної компетентності викладачів ЗВО, який передбачає:

- сформованість позитивної мотивації до педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання;
- готовність до неперервної самоосвіти; наявність системи знань і досвіду пізнавальної діяльності необхідних для здійснення інклюзивного навчання;
- наявність засвоєних способів і досвіду рішення конкретних професійних задач у процесі інклюзивного навчання;
- здатність до рефлексії в професійній діяльності в умовах здійснення інклюзивного навчання;
- самостійність і творчість у виконанні професійних завдань;
- розвинену адекватну професійну самооцінку.

Розглянемо когнітивний компонент інклюзивної компетентності викладачів ЗВО, який передбачає засвоєння викладачами наступних необхідних знань:

- особливості хвороби та її вплив на психологічні якості студента з особливими потребами;
- основні закономірності психічного розвитку студентів з особливими потребами, що знаходились в умовах соціальної депривації та ізольованості;
- соціальні, сенсорні, фізичні, навчальні потреби студентів, які мають проблеми зі здоров'ям;
- індивідуально-психологічні особливості студентів з особливими потребами;
- особливості різних типів ставлення до хвороби, а саме: аногнозичного (легковажне відношення до хвороби), ергопатичного (втеча від хвороби в роботу), неврастенічного (нетерпимість, спалахи роздратування), параноїдального (надмірна підозрілість до лікарів, вимога, щоб винні були покарані), сенситивного, егоцентричного, тривожного, іпохондричного (страх невиліковності хвороби), меланхолічного, апатичного, дисфоричного (озлоблене ставлення до хвороби);
- особливості навчального процесу в інклюзивних групах навчання;
- особливості планування навчальної, виховної та корекційної роботи в інклюзивних групах навчання;
- зміст і методика соціально-педагогічної діяльності в інклюзивних групах навчання;
- стратегії і тактики педагогічної взаємодії зі студентами з особливими потребами;
- основні правила спілкування в інклюзивних групах навчання;
- головні принципи і стратегії командної роботи;
- принципи та методи співробітництва з батьками та іншими фахівцями;
- соціально-педагогічні ресурси сім'ї студента з особливими потребами;
- засоби профілактики та розв'язання конфліктів;
- стратегії профілактики професійного виснаження.

Розглянемо операційний компонент інклюзивної компетентності викладачів ЗВО, який передбачає засвоєння викладачами наступних необхідних умінь:

- здійснювати адаптацію навчального матеріалу до особливих освітніх потреб;
- зберігати наступність у діаді „інклюзивне навчання – подальша успішна діяльність";

© Л. В. ЛЕВИЦЬКА
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 17

– застосовувати превентивні заходи щодо своєчасної ліквідації вторинних відхилень, викликаних ізоляційною і сегрегаційною (відокремленою) ситуацією розвитку;

– організовувати дружню атмосферу в інклюзивних групах навчання, де всі студенти мають можливість задовольнити свої навчальні потреби і не опинитися в ситуації соціальної деривації;

– використовувати комплексну систему оцінок результатів досягнутих студентами;

– створювати ситуації, в яких студент з особливими потребами міг ідентифікувати себе із звичайними одногрупниками (наприклад, мінятися ролевими функціями і тимчасово апробовувати на собі нову соціальну роль);

– надавати соціальну, психологічну, педагогічну підтримку студенту з особливими потребами;

– будувати довірливі інтеракції зі студентами інклюзивної групи навчання;

– створювати на заняттях ситуації взаємної підтримки у міжособовій взаємодії „студент з особливими потребами – звичайний студент";

– забезпечувати умови психологічної, соціальної активності студентів з особливими потребами;

– виявляти ближні та віддалені академічні і соціальні перспективи студентів з особливими потребами;

– здійснювати контакти з сім'єю;

– виявляти сильні якості студентів з особливими потребами, їхні соціально-педагогічні недоліки і стратегічні резерви для відновлення повноцінної інтеріоризації академічного базису і соціального функціонування;

– використовувати відповідний у даний момент часу педагогічний стиль взаємодії зі студентами;

– гнучко реагувати на сенсорні, фізичні, соціальні, навчальні потреби студентів з особливими потребами.

Розглянемо рефлексивний компонент інклюзивної компетентності викладачів ЗВО, який передбачає засвоєння викладачами наступних необхідних умінь:

– виявляти короткострокові та довгострокові академічні і соціальні перспективи студентів з особливими потребами;

– виявляти сильні якості студентів з особливими потребами, їхні соціально-педагогічні недоліки і стратегічні резерви для відновлення повноцінної інтеріоризації академічного базису та соціального функціонування;

– використовувати відповідний у даний момент часу педагогічний стиль взаємодії з студентами;

– підбирати способи педагогічної взаємодії зі студентами, котрі мають проблеми здоров'я, враховуючи їхні потреби;

– враховувати ставлення студентів до себе та предмету в процесі міжособистісної взаємодії.

З метою розвитку інклюзивної компетентності викладачів у закладі вищої освіти необхідно:

– ознайомити викладачів закладу вищої освіти з такими поняттями як „інклюзивна компетентність" та „інклюзивна освіта", що виступають чинником покращення стану здоров'я особистості та успішності навчальної діяльності.

– провести популяризаторські лекції про особливості хвороби та її вплив на психологічні якості особистості, на успішність навчальної діяльності, про особливості навчального процесу в інклюзивних групах як для самих студентів, так і для викладачів. Адже саме через розуміння особливостей хвороби, її впливу на психологічні якості особистості, на успішність навчальної діяльності створюються реальні умови для розвитку інклюзивної компетентності для всіх учасників освітнього середовища.

– ознайомити викладачів із змінами, які відбуваються в психічному розвитку студентів особливими потребами відповідно до виявленої хвороби та з основними проблемами, з якими стикається учнівська молодь у процесі навчання у вищому навчальному закладі, а саме: втома, зниження працездатності, послаблення уваги, емоційна лабільність, головні болі після навантажень, схильність застрягати на різних емоційних конфліктах, підвищена збудливість тощо**.** Чим краще буде проінформована молода людина, тим легше їй буде уникати непотрібних переживань, адекватно поводитись у різних життєвих ситуаціях.

– провести діагностику студентів (які мають інвалідність) з метою виявлення їхнього типу ставлення до хвороби.

– провести тренінгові заняття, спрямовані на:

а) корекцію таких типів ставлення до хвороби: аногнозичний, ергопатичний, неврастенічний, паранояльний, сенситивний, егоцентричний, тривожний, іпохондричний, меланхолічний, апатичний, дисфоричний;

б) розвиток віри в себе, краще майбутнє, упевненість у власних силах і можливостях, довіру до себе, емоційну стабільність, інтерперсональну довіру;

в) розвиток адаптивності, прийняття нової соціальної ролі, навичок згуртованості студентського колективу, звикання до нових вимог та повсякденних обов'язків, а також самостійності та соціальної зрілості студентів;

г) розвиток навичок саморегуляції стресових станів.

– провести тренінгові заняття зі студентами однієї нозологічної групи з метою „обміну успішним досвідом"**.** Це сприятиме розвитку стратегії боротьби з однією і тією ж хворобою та безпосереднім контактам студентів.

– показати документальні та художні фільми, спрямовані на розвиток впевненості, почуття незалежності, успішне лікування хвороби, успішне працевлаштування, уміння повноцінно жити, незважаючи на

хворобу, демонстрацію різних способів подолання стресових обставин та ін. Такі фільми підтримують студентів та розвивають мотивацію досягнення успіху, дотримання відповідного режиму лікування.

– проводити консультування студентів із метою:

а) виявлення причин психологічного неблагополуччя, зменшення стомлюваності та надлишкової емоційності;

б) підтримки студентів у конкретизації способів досягнення поставлених цілей за допомогою визначення пріоритетів і постановки проміжних, реально здійсненних задач, що сприяє підвищенню шансів на успіх у цілому;

в) розвитку адекватної самооцінки та правильного ставлення студента до себе та своєї хвороби;

г) зміни ставлення студента до психотравмуючих ситуацій;

д) усвідомлення студентом власних можливостей та способів їхньої реалізації.

– проводити корекцію психологічних порушень, які виникають під час захворювань (зниження внутрішньої напруги, тривожності, астенічних станів, образливості, підвищеної вимогливості до оточуючих, звички звинувачувати інших тощо);

– проводити корекцію поведінкових розладів (егоцентричності, схильності застрягати на різних емоційних конфліктах, зниження потреби в зовнішній допомозі, некритичності, норовливості, упертості, пригніченості тощо);

– розвивати соціально-психологічну компетентність студента;

– використовувати різні прийоми регуляції учбово-пізнавальної діяльності з метою зниження втомлюваності та підвищення працездатності, а саме: переключення уваги, композиційне моделювання, психомоторні вправи експресивної виразності, використання афоризмів, випадків імпровізованого сюжетно-рольового коментарію, моделювання сумісної діяльності, музичний вплив, обмеження в часі тощо;

– дотримуватися загальних законів ефективного спілкування, а саме: закону врахування понятійної системи партнера (спілкування доступною для співрозмовника мовою); закону мінімізації аргументів; закону поступовості; закону зворотнього зв'язку; етико-психологічного закону (вияв поваги до особистості партнера, його позиції, неприпустимість маніпулювання ним, приниження, залякування тощо); закону наочності; закону адекватності (ретельний добір аргументів, здатних впливати на конкретну особистість);

– виділяти проміжні та основні цілі під час навчальної діяльності;

– розвивати емоційний рівень дидактичного процесу оскільки він блокує монотонність учбової діяльності, сприяє зниженню втомлюваності студентів, підвищує активність пізнавальної діяльності, сприяє розвитку інтересу до навчання;

– враховувати особливу роль емоційних стресів на стан здоров'я студента під час проведення практичних, семінарських занять та екзаменаційної сесії (особливо зі студентами, що мають серцево-судинні захворювання та цукровий діабет);

– застосовувати навчально-рефлексивний діалог як психолого-педагогічний засіб особистісного розвитку студента;

– використовувати зворотній зв'язок зі студентом. Це дає можливість закріпити досягнуті успіхи, створити суб'єкт-суб'єктні ставлення під час викладання навчального матеріалу;

– розвивати власну емоційну стійкість, що допоможе в оволодінні емоційними ситуаціями педагогічної діяльності;

– пам'ятати, що надмірне перевантаження може бути небезпечним для психічного здоров'я студентів. Особливо це стосується студентів зі слабким типом ВНД, у яких може виникнути астенічний стан або депресивний;

– враховувати особливості хвороби та її вплив на академічні можливості студента;

– брати участь у розв'язанні педагогічних ситуацій та задач на засіданнях кафедри.

Під час проведення виховної години кураторам ЗВО з метою розвитку інклюзивної компетентності доцільно:

– проводити цілеспрямовану та безперервну індивідуально-виховну роботу з розвитку стійкої мотивації в студентів до здорового способу життя. Приділяти велику увагу дотриманню студентами режиму дня, харчування та дозованих фізичних навантажень;

– розвивати мотивацію студента до корекції психологічних порушень, які виникають у різних захворюваннях;

– розвивати дисциплінованість, уміння співпрацювати, будувати конструктивні відношення;

– зменшувати рівень імпульсивності, експресивності, емоційної лабільності студентів;

– виховувати риси характеру впевненої, незалежної особистості. До таких рис характеру відносяться: комунікабельність, врівноваженість, дисциплінованість, довіра до людей, життєрадісність, наполегливість, стриманість, тактовність, терпимість, цілеспрямованість, чесність, щирість, відповідальність;

– заохочувати студентів до самопізнання, самовиховання і самовдосконалення;

– розвивати в студентів здатність до рефлексії. Розвиток рефлексії допоможе студенту критичніше ставитись до себе, оцінювати процесуальні та результативні аспекти власної діяльності і поведінки;

– розвивати в студентів навички самостійності, які допоможуть їм долати важкі життєві ситуації, виявити активність у зміні життєвої ситуації та навколишнього середовища;

Зазначимо, що усі ці заходи сприятимуть розвитку інклюзивної компетентності викладачів та психологічної компетентності студентів, покращенню їхнього здоров'я та навчальної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Радионова Н. Ф., Тряпицына А. П. Перспективы развития педагогического образования: компетентностный подход. *Человек и образование*. 2006. № 4, 5. С. 8–9.

2. Хафизулина И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. канд. пед. наук. 13.00.08. Астрахань, 2008. 22 с.

УДК 159.972

СТРЕС ТА ТРАВМАТИЧНИЙ СТРЕС У ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

І. П. МАРЦИНОВСЬКА

Військовий конфлікт на території нашої країни, зростаюча тенденція кризових явищ у суспільно-політичних та економічних процесах чинять специфічний вплив на психічне функціонування людей. Травматичні стреси, обумовлені цими чинниками, також мають значні негативні наслідки для дітей та підлітків із порушеннями психофізичного розвитку. Згадані події суттєво порушують базове відчуття безпеки особистості дитини та можуть призвести до розвитку хворобливих станів у вигляді травматичного і посттравматичного стресу, інших невротичних і психічних розладів.

Метою статті є аналіз та узагальнення літературних джерел щодо розуміння проявів посттравматичного стресу (ПТСР) у дітей та підлітків із обмеженими можливостями життєдіяльності; вирізнення ПТСР від інших невротичних захворювань, в основі яких лежить стрес та травматичний стрес.

Психофізіологічні особливості впливу стресу на дитячий організм висвітлені в публікаціях О. Анапрієнко, О. Гайдей, С. Болтівця, Л. Гармаш, В. Войціцького, Т. Кульбачки, О. Васильєва та ін. Вплив стресу на розвиток психосоматичних захворювань у школярів розглядали М. Скорик, М. Коваль, Н. Коцур, Л. Товкун, Л. Гармаш; Т. Панько та Я. Коломінський описали поведінку дітей, які побували в зоні стихійних лих [11]. Проте практично відсутні дослідження впливу стресу на дітей із обмеженими можливостями життєдіяльності. У дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, враховуючи специфіку функціонування пізнавальної, емоційної сфер та складності в диференціюванні та вербалізації своїх переживань, досить проблематичним є діагностування наслідків стресу та травматичного стресу. В МКХ-10 ПТСР входить до групи невротичних розладів пов'язаних зі стресовими та травматичними життєвими подіями. Причому, невротичні розлади – це стани емоційного неблагополуччя, що проявляються різноманітними психоемоційними, соматичними і поведінковими симптомами [12]. Невротичні розлади вважають збірною назвою для групи функціональних психогенних зворотних розладів нервової діяльності, що виникають під впливом зовнішніх причин.

Симптоми неврозу проявляються на двох рівнях: психоемоційному та соматофізичному [12]. Психоемоційні симптоми неврозу проявляються в різких перепадах настрою, без наявної зовнішньої причини; у дратівливості та запальності; вразливості, образливості, плаксивості; високій тривожності, лякливості; зациклености на травмуючій ситуації, яка має різні прояви в залежності від віку дитини; конфліктності у спілкуванні з оточуючими або прагнення максимального обмеження своїх соціальних контактів. Соматофізична симптоматика неврозу проявляється у швидкій стомлюваності, зниженні обсягу запам'ятовування, складнощах у концентрації уваги; порушенні сну; різноманітних вегетативних негараздах [12]. Окремі симптоми неврозу подібні з психоемоційними та соматофізичними проявами, що супроводжують розвиток дітей з психофізичними порушеннями. Цей факт може ускладнювати розмежування невротичних проявів.

О. Орлов, вивчаючи проблему формування неврозів у дітей та підлітків з порушеннями інтелекту, вказав на неоднозначність висновків науковців щодо цього питання [10]. На разі існують такі підходи до питання формування невротичного розладу в дітей із інтелектуальними порушеннями [10]:

- формування невротичних розладів в осіб з порушеннями інтелекту є принципово неможливим через обмеженість їхньої здатності до абстрактного мислення;
- у дітей та підлітків із інтелектуальними порушеннями може сформуватись невроз, але він протікає з певними особливостями, що обумовлені когнітивними проблемами;
- у дітей та підлітків із інтелектуальними порушеннями можуть формуватись невротичні розлади, котрі не мають суттєвих відмінностей від аналогічних розладів у осіб із типовим розвитком інтелекту.

Низка авторів (В. Гуськов, Т. Ілясова та ін.) вважають виникнення неврозу в осіб із інтелектуальними порушеннями принципово неможливим [7, с. 152]. На думку В. Менделевича, такий підхід збіднює поняття інтелектуальних порушень. Спростовуючи вище зазначений аргумент, автор апелює до психіатричної практики, в якій невротичні розлади в осіб із порушеннями інтелекту не є рідкісними. За результатами проведених досліджень автор робить висновок, що в індивідів із легким ступенем інтелектуальних порушень невротична симптоматика формується переважно внаслідок психотравм [7, с. 152–153]. Д. Ісаєв вважає, що невротичні розлади у дітей та підлітків із легким ступенем інтелектуальних порушень принципово не відрізняються від аналогічних розладів у осіб з типовим розвитком [5, с. 268]. Водночас відзначає наявність у досліджуваної категорії дітей преморбідних особливостей, а саме [2]:

- сприятливого для виникнення невротичних розладів астенічного фону, обумовленого частими соматичними захворюваннями;
- психологічних наслідків функціональної несформованості лобних відділів головного мозку та функціональної дефіцитарності підкоркових утворень мозку, що проявляються в психологічній нестійкості, низь-

© І. П. МАРЦИНОВСЬКА
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 17

кій емоційній лабільності, запальності, поведінковій розгальмованості, низькій здатності до самоконтролю і т.п. (за А. Семенович).

Зовсім не досліджувалась проблема ПТСР у дітей із сенсорними порушеннями. Проте, вивчались стресові реакції та інтенсивність емоцій у стресі дітей та сімей із сенсорними порушеннями; тривожність цієї категорії дітей, а також загалом особливості психічного здоров'я дітей із порушенням діяльності слухового та зорового аналізаторів [4].

Н. Михайлова дослідила, що порівняно з підлітками з типовим сенсорним розвитком, які у стресових ситуаціях сильніше за всіх демонстрували гнів і протест (ці емоції є характерними для підліткової кризи), тоді як їхні незрячі однолітки більш інтенсивно переживали тривогу і фрустрацію, а однолітки з порушенням слуху – напругу та образу [8]. Н. Михайлова довела, що в цілому підлітки з сенсорними порушеннями відрізнялися більш інтенсивними емоціями, що свідчить про нижчий рівень стійкості до стресу [8].

Тривожні розлади є одними з найбільш поширених серед психічних розладів у педіатричній практиці і часто є початком психічних захворювань у майбутньому. Поширеність тривожних розладів у дітей та підлітків оцінюється за даними різних дослідників від 2,5 % до 30 % [4]. Поширеність психічних розладів серед дітей із порушеннями слуху складає 45-50% [4]. За даними T. Ollendick, J. Matson, W. Helsel рівень тривожності підлітків із порушеннями зорового аналізатора є значно вищим, ніж у дітей з типовим зором, водночас рівні депресії та характеристики "Я-концепції" майже подібні [4].

Особливістю особистісного розвитку підлітків із порушеннями слуху І. Карауш називає незадоволення базової потреби – у безпеці, яка обумовлює порушення емоційних станів, формування різноманітних страхів, тривожність, депресію. Під час порівняльного дослідження групи підлітків із легким ступенем інтелектуальних порушень та сенсорними порушеннями, які перенесли протягом життя психічну травму, та підлітків зі сталим розвитком, які зазнали аналогічних травм, І. Караушем було доведено, що обидві категорії дітей можуть реагувати на життєві труднощі виникненням невротичних розладів [4].

Узагальнення літературних джерел свідчить, що дітям, які пережили психологічну травму, досить важко усвідомити, що з ними сталося. Це, насамперед, пов'язане з їхніми віковими особливостями, недостатнім рівнем соціальної та психологічної зрілості. Дитина часто не у змозі повністю усвідомити сенс того, що відбувається, вона просто запам'ятовує саму ситуацію і свої переживання в цю мить. Інтенсивність переживань може бути дуже висока для дитини, і вона стає надзвичайно вразливою. Гострі реакції виникають у відповідь на фізичний або психологічний дистрес, що характеризується винятковою інтенсивністю психогенного характеру, а саме загроза безпеці, здоров'ю, життю. У дитячому віці інтенсивність травми залежить від неочікуваності, новизни психічного впливу. Разом з тим, чим молодшого віку дитина, тим більше значення мають ці фактори.

С. Богданов вказує на те, що в екстремальних травматичних умовах у дитини спочатку відбувається мобілізація функціональних резервів організму, стресова реакція, вилив гормонів із наступним перерозподілом і спадом [1]. Резерви організму виснажуються, розвивається виражений астено-депресивний стан, нервово-психічне напруження. Якщо вплив екстремальних умов на індивіда не зупинити, можливі стресові розлади, а під час довготривалих впливів - посттравматичні стресові розлади [1, с. 18]. Аналіз літератури дозволяє припустити, що в дітей із інтелектуальними та сенсорними порушеннями існує високий ризик формування стресових і постстресових розладів, оскільки значна кількість цих дітей уже має в анамнезі невротичні симптоми.

Як зазначає Н. Михайлова, вплив на організм психічної травми та хронічних стресових факторів може порушити природню здатність дитини до самовідновлення [9]. Адаптивні можливості дитини значно послаблюються, тому її функціонування в соціумі відбувається зі зниженою активністю, а у певних випадках – повна дезадаптивність. Після травматичних та стресових ситуацій виразним стає ефект сенсибілізації психіки до наступних травматичних чинників [9]. К. Ясперс вважав, що якщо травматична подія не асимільована у внутрішній досвід особистості, то в дитини наявний знижений поріг чутливості до наступних несприятливих життєвих факторів та є підґрунтя для подальшого травмування [9].

Узагальнюючи описані дослідження особливостей формування невротичних та психічних розладів у дітей із порушенням діяльності сенсорних аналізаторів можемо зробити висновок про те що:

- у дітей та підлітків із порушеннями слуху та зору можуть формуватися невротичні розлади, аналогічні розладам осіб із типовим розвитком;
- у дітей із порушенням зору та слуху низька стресостійкість та підвищений ризик невротичних розладів;
- у дітей із сенсорними порушеннями знижений поріг чутливості до травматичних та стресових факторів, оскільки наявна первинна травматизація, пов'язана з порушенням діяльності аналізаторів;
- у дітей із сенсорними порушеннями знижений поріг чутливості до травматичних та стресових факторів, оскільки наявна загальна травматизація родини у зв'язку з народженням дитини з особливими потребами.

Питання впливу стресових та травматичних факторів на особистість дітей із порушеннями опорно-рухового апарату практично не досліджувались, за винятком стресу та копінгу в родині, яка виховує дитину з ДЦП [5]. Однак, посилаючись на педіатричну літературу та спеціальну педагогіку, Є. Крижко описує особливості невротичних проявів у дітей та підлітків з ДЦП [5]. У процесі формування системи відносин та особливих умов мікросоціуму в дітей із церебральними паралічами най частіше особистісними розладами є невротичні розлади [5].

Н. Калижнюк, узагальнюючи дослідження в галузі медицини, стверджує, що існує думка про те, що діти з важкими органічними порушеннями не хворіють неврозами, оскільки більш виразна симптоматика перекриває легшу [3]. У зв'язку з неоднозначністю підходів до цієї проблеми останнім часом з'являється все більше досліджень, присвячених змішаним формам психічних розладів, у тому числі дослідження, що підтверджують поєднання неврозів і резидуально-органічних уражень головного мозку (Е. Алешкевич, Б. Півень та ін.) [3]. Дитина з ушкодженням центральної нервової системи в повсякденному житті зіштовхується зі значно більшою кількістю неврогенних факторів (психотравмуючі ситуації в родині, у навчальному закладі, у соціумі), ніж дитина з типовим розвитком. Дослідження дітей із церебральними паралічами, що навчаються в спеціальному закладі, проведене Е. Крижко, показало, що 70 % з них мають невротичну і неврозоподібну симптоматику [5]. Також, він констатує, що після появи невротичної симптоматики батьки дітей із ДЦП, а нерідко і фахівці, які працюють із ними, про причини розладу не замислюються. Всі зусилля зосереджуються на подоланні саме симптомів (емоційної вразливості, плаксивості, тривоги, страху, головного болю, порушень сну, тиків, енурезу, енкопрезу і т.п.). Заходи, спрямовані лише на боротьбу з симптомом, зазвичай, є безуспішними. Якщо все ж і вдається впоратися з симптомом, то через деякий час він повертається знову в первинній або зміненій формі[3].

Отже, теоретичний аналіз дозволяє зробити висновок про те, що:

- діти із порушеннями опорно-рухової системи під впливом несприятливих факторів можуть мати невротичні симптоми та стани;

- невротичні розлади мають подібну симптоматику з постстресовими розладами;

- у дітей із порушенням опорно-рухового апарату виникає проблема з визначенням невротичних розладів, а звертається увага на окремі симптоми.

Актуальними є дослідження Н. Макарчук, що проводились під час надання психосоціальної допомоги дітям з особливими потребами в подоланні наслідків перебування в зоні військового конфлікту на Сході України [6]. Діти і підлітки, які перебували протягом тривалого часу в зоні військових дій, переживаючи спектр травматичних ситуацій, мали показники психологічних та соматичних гострих реакцій на стрес. Таким чином, дослідження проблеми розвитку та життєдіяльності дітей із порушеннями психофізичного розвитку, які перебували в зоні АТО, дало можливість встановити, що [6]:

- чинники неструктурованої агресії, як результат перебування в кризовому регіоні виступають домінантними в порушенні безпеки життєдіяльності дітей, сприяють появі психічної травматизації, що впливає на психічне здоров'я і благополуччя;

- втрата безпеки детермінує порушення адаптації дітей і підсилює розгортання подальшої травматизації поза зоною військових дій. Виявлено, що цим дітям здебільшого притаманні симптоми посттравматичного розладу, тривожно-фобічні розлади з панічними проявами. Встановлено спектр порушень соматичної складової здоров'я. Цей фактор визначає взаємообумовленість часової локалізації перебування в зоні військового конфлікту та тривалості впливу негативних чинників на функціонування психічної діяльності дітей;

- підвищення тривожності й роздратування як форми аутоагресії, що детермінує депресію та суїцидальні нахили. Встановлено взаємообумовленість між віком і тенденціями подолання психічної травматизації. Зокрема підтверджено, що чим меншими є діти, тим легше їм долати травму.

У міжнародній статистичній класифікації хвороб (МКХ-10) ПТСР входить до групи невротичних захворювань (F40 – F48), що пов'язані зі стресом [12]. Проте вплив травматичних та стресових життєвих ситуацій на психіку дітей із порушеннями психофізичного розвитку практично не досліджувались у сучасній медичній та психолого-педагогічній науці. Проблема стресу та травматичного стресу в дітей з особливими потребами потребує ґрунтовного вивчення. Диференціація симптомів ПТСР від інших невротичних розладів сприятиме вчасному встановленню проблеми, наданню необхідної корекційної та терапевтичної допомоги на різних етапах розвитку дитини з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел:

1. Богданов С.О. Корекційно-розвиткова програма формування стійкості до стресу в дітей дошкільного віку та школярів „Безпечний простір" : навчально-методичний посіб. Київ : НаУКМА, ГЛІФ Медіа. 2017. 208 с.
2. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство. Санкт-Петербург : Речь, 2003. 391 с.
3. Калыжнюк Э. С. Психические нарушения при ДЦП. Москва, 1987. 309 с.
4. Карауш И.С. Психическое здоровье детей с сенсорными нарушениями. URL : https://docplayer.ru/26391700-Psihicheskoe-zdorove-detey-s-sensornymi-narusheniyami.html (дата звернення : 01.04.2019).
5. Крыжко Е. В. Влияние психологической коррекции на личность подростков с церебральным параличем. *Образование и наука.* 2007. № 3. С 37–40.
6. Макарчук Н. Психологічна допомога дітям з особливостями психофізичного розвитку у подоланні наслідків перебування у зоні військового конфлікту. *Сучасні технології в освіті.* веб-сайт. URL : http://csnukr.in.ua/articles/147268.pdf (дата звернення : 01.04.2019).
7. Менделевич В.Д. Неврозология и психосоматическая медицина. Москва : МЕДпресс-информ. 2002. 608 с.
8. Михайлова Н. Ф. Стрессовые эмоции и копинг-поведение в „особых семьях". *Вестник СПбГУ. Сер. 12.* 2014. Вып.4 URL : https://cyberleninka.ru/article/n/stressovye-emotsii-i-koping-povedenie-v-osobyh-semyah (дата звернення: 01.04.2019).
9. Михайлова Н.Ф. Стресс повседневной жизни и совладение с ним в неполных семьях слепых и глухих подростков. *Проблемы современного педагогического образования.* веб-сайт. URL : https://elibrary.ru/item.asp?id=30710864 (дата звернення : 01.04.2019).

10. Орлов О.В. До проблеми формування невротичних розладів у дітей та підлітків з легкою розумовою відсталістю. URL :: file:///C:/Users/User/Downloads/ooop_2013_4(2) __34%20(5). pdf (дата звернення : 01.04.2019).
11. Силенок И.К. Характеристика посттравматического синдрома подростков. *Вестн. Адыгейск. гос. ун-та: Педагогика и психология.* 2013. № 3.
12. Синопсис діагностичних критеріїв DSM-V та протоколів NICE для діагностики та лікування основних психічних розладів у дітей та підлітків. *Сер. „Психологія. Психіатрія. Психотерапія".* Львів: Видавництво Українського католицького університету. 2014. 112 с. URL : http://undisspn.org.ua/assets/sinaps.pdf (дата звернення : 01.04.2019).

Рецензент – д.пед.н., професор,
завідувач кафедри корекційної педагогіки
та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського
національного університету імені Івана Огієнка
Миронова С. П.

УДК 373.3.5/.043.2 – 056.2/.3

СОЦІАЛЬНІ АСПЕКТИ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИМ МОЖЛИВОСТЯМИ ЗДОРОВ'Я

О. В. МИХАЙЛЕНКО

Сьогодні система національної освіти докорінно змінюється. Україна взяла на себе зобов'язання щодо дотримання загальнолюдських прав, зокрема забезпечення права на освіту дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Засади навчально-виховного процесу в закладах загальної середньої освіти були зорієнтовані головним чином на дітей із типовим розвитком і не враховують особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Запровадження та активне використання моделі інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти створює належні умови для рівного доступу учнів із обмеженими можливостями здоров'я.

Сьогодні для суспільства і системи освіти в цілому особливо гостро постає проблема створення активної практики соціалізації дітей з обмеженими можливостями здоров'я шляхом інтеграції їх до соціокультурного простору.

Водночас особливо актуальними є цінності соціального прийняття та інтеграції. Питання щодо включення до освітнього простору дітей з обмеженими можливостями здоров'я набуває особливої значущості, оскільки в академічному середовищі вже склалось певне ставлення до даної проблеми. Наразі актуалізується не стільки обґрунтування важливості інклюзивного навчання, скільки необхідність діалогу науки і практики в галузі проблем і перспектив, можливостей і бар'єрів інклюзії.

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що проблеми здобуття освіти дітьми з особливими можливостями здоров'я перебуває в центрі уваги багатьох вітчизняних та зарубіжних вчених: Е. Андреєвої, В. Андрущенка, А. Гамаюнової, Т. Ілляшенко, І. Смолярчук, М. Сабат, М. Ярмаченко та ін.

Концептуальні підходи до соціально-педагогічного інтегрування дітей та молоді з функціональними обмеженнями аналізувались І. Івановою, І. Звєрєвою, А. Капською, Г. Лактіоновою, Р. Овчаровою, С. Пальчевським та ін.

Різним аспектам теорії і практики впровадження інклюзивної освіти присвячені дослідження таких науковців як В. Бочковський, А. Колупаєва, В. Ляхова, Ю. Найда, О. Рассказова, Н. Софій, Г. Хворова та ін.

Мета статті здійснити теоретичний аналіз понять „інтеграція" та „інклюзія" і охарактеризувати соціальні аспекти інклюзивного навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

Існуюча практика соціалізації дітей з обмеженими можливостями здоров'я в більшому ступені склалась у рамках медичного підходу, у межах якого обмежені можливості розглядаються як патологія, порушення розвитку, захворювання, вади, що, у свою чергу, передбачає лікування, створення соціальних інституцій, котрі допомагають не стільки вести активний спосіб життя, скільки виживати. Даний підхід ослабляє соціальну позицію дитини та посилює її нерівний соціальний статус. Наслідком зазначеної орієнтації суспільства і системи освіти є ізоляція дитини з обмеженими можливостями здоров'я від соціуму в спеціалізованому освітньому закладі. Разом з тим, проблема не обмежується медичним аспектом, оскільки значною мірою вона є соціальною проблемою нерівних можливостей (бар'єри в оточуючому середовищі, відсутність доступу до інформації і спілкування, відсутність доступу до звичайних освітніх закладів, негативне ставлення оточуючих тощо).

Існуюча система спеціальної освіти, з одного боку, є елементом соціального захисту таких дітей та надає їм можливість одночасного лікування і навчання. З іншого боку, спеціальна освіта сегрегує дітей з обмеженими можливостями здоров'я в спеціалізовані школи, інтернати, сприяє відтворенню усталеної соціальної структури, в якій люди, що мають обмежені можливості здоров'я, у подальшому займають маргінальні статусні позиції. У результаті подібної деривації виявляються обмеженими шанси для їхньої повноцінної інтеграції [1].

Інтеграція дітей із порушеннями розвитку не є масовим явищем. Це, як правило, робота з конкретною дитиною та її батьками, а також у тій чи іншій мірі з дошкільним або загальноосвітнім навчальним закладом, до якого інтегрується дитина. Наше суспільство в теперішніх економічних умовах ще не повністю готове прийняти таких дітей як повноправних членів, крім того, у закладах загальної середньої освіти процес створення відповідних умов для інтегрованого навчання таких дітей перебуває у стадії становлення, зокрема про це свідчить невідповідна кількість спеціально підготовлених педагогів, психологів, соціальних педагогів та працівників, недостатня кількість спеціалізованого обладнання та технічних засобів для корекційних занять, а також спеціальних корекційних та психорозвиваючих програм [8].

Дослідники вважають, що в останні роки склалась певна тенденція вирішувати проблеми інтеграції дітей з обмеженими можливостями здоров'я тільки в межах спеціальної освіти. Водночас педагоги масових шкіл частіше залишаються осторонь цієї проблеми. Виникає суттєве протиріччя, коли навіть готових до інтеграції дітей, що мають проблеми в розвитку, школа на може прийняти. Відторгнення дітей відбуває найчастіше в наслідок моральної деформації педагогічних принципів, але найчастіше через повну неготовність педагогів масових шкіл працювати з дітьми, котрі мають спеціальні потреби.

© О. В. МИХАЙЛЕНКО
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 17

Педагогічна практика, як і спеціальні дослідження, засвідчує, що багатьох дітей із обмеженими можливостями здоров'я часто характеризує явна недостатня сформованість необхідних соціальних навичок, що серйозно ускладнює їхні взаємини з дорослими та однолітками, унаслідок чого такі діти опиняються у ситуації ігнорування або відторгнення. В обох випадках відмічається глибоке переживання дитиною психологічного дискомфорту, і, як наслідок, виникає почуття невпевненості в собі, своїх можливостях та здібностях, що, без сумніву, відображається на різних видах діяльності та їхніх результатах [6].

Водночас під впевненістю в собі дитини з обмеженими можливостями здоров'я ми розглядаємо таку властивість особистості, яка формується на основі позитивного особистісного досвіду реальних успіхів та досягнень, забезпечує переважання в дитини позитивного емоційного тонусу та обумовлює її здатність вільно і відкрито виражати свої почуття, самостійно висувати власні цілі та домагання, активно досягати їхнього здійснення в діяльності, а також у спілкуванні та взаємодії із соціальним оточенням.

Дослідження історії 30-річного закордонного досвіду навчання дітей з особливостями розвитку дозволив науковцям Л. Шипіциній та Л. Назаровій виділити наступні умови, за яких інтеграція відбувається успішно: демократичний суспільний устрій із гарантованим дотриманням прав людини; фінансова забезпеченість, створення адекватного асортименту корекційно-освітніх послуг, спеціалізованих умов життєдіяльності для дітей із проблемами в розвитку в структурі масової школи; ненасильницький характер перебігу інтеграційних процесів, можливість вибору, альтернативи за наявності гарантованого переліку освітніх та корекційних послуг, що надаються системою освіти особам із проблемами у розвитку [9].

Стабільність та процвітання суспільства суттєво залежить не тільки від освіченості його членів, але й, від накопиченого особистістю соціального досвіду, можливості її соціальної адаптації та розвитку.

У даному контексті соціальна компетентність, котра в прийнятих ЮНЕСКО документах, визначається як „функціональна грамотність", не сформована в таких дітей і виражається у „невмінні пристосовуватись до мінливих ситуацій та керувати життєвими обставинами" [10]. Виникає необхідність створення умов щодо ліквідації даної „неграмотності". Реалізація доступності дітям з обмеженими можливостями здоров'я соціальних благ та каналів соціалізації, середньої та вищої освіти регулюватиме динаміку розвитку процесів їхнього інтеграції в соціум. Даний підхід дозволить запобігти подальшій маргіналізації людей із обмеженими можливостями.

Подібні напрями можуть успішно розвиватися лише в тому випадку, якщо будуть створені відповідні нормативні та інституціональні умови. До нормативних умов належить розробка та впровадження відповідної законодавчої бази, до інституціональних – створення навчально-методичної документації та формування освітнього середовища, що розвивається та функціонує за принципами толерантності, інтеграції та партнерства.

Поняття інтеграції (від лат. integration) трактується як відновлення, заповнення, процес розвитку, результатом якого є досягнення єдності та цілісності всередині системи, заснованої на взаємозалежності окремих елементів [5].

У "Енциклопедії для фахівців соціальної сфери" знаходимо визначення: „Інтеграція – процес входження до певної системи (цілісності), яка вже утворилась, тієї чи іншої соціальної частки (групи, індивіда), що зливається з системою й набуває ознаки структурного, складового елемента [4, с. 55].

У наш час існують дві основні моделі педагогічної інтеграції. Інтернальна інтеграція – інтеграція в середині системи спеціальної освіти (діти зі складними, сполученими дефектами в розвитку). Екстернальная інтеграція – взаємодія спеціальної та загальної освіти (інтеграція в заклади загальної середньої освіти дітей з обмеженими можливостями здоров'я).

Розрізняють наступні види інтеграції за ступенем включення в соціум.

Повна інтеграція – навчання і виховання дітей з обмеженими можливостями здоров'я (за рівнем психофізичного та мовного розвитку, комплексними дефектами в розвитку) у закладах дошкільної або загальної середньої освіти в одній групі або класі з дітьми, що мають нормальний розвиток по 1-2 особи в групі або класі, з обов'язковим отриманням корекційної допомоги спеціалістів.

Комбінована інтеграція – навчання або виховання дітей з обмеженими можливостями здоров'я (за рівнем психофізичного та мовного розвитку близького до вікової норми) по 1-2 особи в масових групах (класах) з обов'язковою корекційною допомогою спеціаліста (сурдопедагога, тифлопедагога, дефектолога, логопеда).

Часткова інтеграція – це цілеспрямоване розширення мінімальних можливостей дітей у сфері соціальної інтеграції (для дітей зі збереженими потенціальними можливостями, але не здатних оволодіти освітнім стандартом). Діти з обмеженими можливостями здоров'я включаються по 1-2 особі до звичайних груп на окремі заняття або на частину дня.

Тимчасова інтеграція – об'єднання вихованців спеціальної групи (класу) не залежно від рівня психофізичного і мовного розвитку зі здоровими однолітками для проведення заходів виховного характеру [8].

Інтеграція є процесом приведення потреб дітей з обмеженими можливостями здоров'я у відповідність до системи освіти, яка залишається незмінною. Значною мірою це односторонній процес, спрямований на формування еталонних освітніх потреб або реабілітацію втрачених, це „підведення" можливостей такої дитини до вимог наявних освітніх стандартів.

Інклюзія (від англ. inclusion) – включення, додавання, приєднання, процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціумі, і, у першу чергу, тих, хто має обмежені можливості. Даний процес передбачає розробку і застосування таких конкретних рішень, що можуть дозволити кожній людині рівноправно брати участь в академічному і суспільному житті. Поняття „інклюзія" має певні відмінності від понять „інтеграція" і „сегрегація". У процесі інклюзії всі зацікавлені сторони мають бути залучені до спільної діяльності задля отримання очікуваного результату. Інклюзія – це процес реального включення до активного суспільного життя та однаково необхідним для всіх членів суспільства. Інклюзивні підходи допоможуть підтримати таких дітей у навчанні та досягненні успіху, створюють можливість для більш ефективної соціалізації [3].

У вітчизняній педагогіці перехід до інклюзивної освіти визначений тим, що Україна на шляху її впровадження керується низкою міжнародних нормативно-правових актів щодо захисту прав людей з обмеженим можливостями здоров'я, а саме: Загальна декларація прав людини (1948 р.), Конвенція ООН про права дитини (ратифікована Україною в 1991 р.), Конвенція ООН про права інвалідів (ратифікована Україною в 2009 р.), Стандартні правила ООН щодо зрівняння можливостей інвалідів (1993 р.), Всесвітня декларація „Освіта для всіх" (1990 р.), Стандартні правила ООН забезпечення рівних можливостей для інвалідів (1991 р.), Саламанкська декларація (1994 р.), Програма дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами (1994 р.), Дакарська декларація (2000 р.).

Прийнята низка вітчизняних нормативно-правових актів щодо захисту прав та інтересів осіб з обмеженими можливостями здоров'я, зокрема у галузі освіти: Закони України „Про освіту", „Про загальну середню освіту", „Про основи соціальної захищеності інвалідів", „Про реабілітацію інвалідів", „Про охорону дитинства", „Про внесення змін до законодавчих актів України з питань загальної середньої та дошкільної світи щодо організації навчально-виховного процесу" (2010 р.), розпорядження Кабінету Міністрів України „Про затвердження плану заходів щодо впровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах до 2012 року" (2009 р.) та інші [2]. Не зважаючи на наявність міжнародних та вітчизняних нормативно-правових актів, що пропонують створення умов для інтеграції дітей з обмеженими можливостями здоров'я, зазначена категорія дітей та їхні батьки стикають із серйозними перешкодами на шляху отримання рівних можливостей в освіті.

В основу інклюзивного навчання покладена ідея, що виключає будь-яку дискримінацію, забезпечує доступне середовище та однакове ставлення до всіх дітей шляхом створення умов для задоволення потреб дітей, які мають обмежені можливості.

Інклюзивна освіта має на меті розвивати методологію, спрямовану на визнання того, що всі діти – індивідууми з різними потребами в навчанні, розробляти новий підхід до викладання і навчання, який буде більш гнучким для задоволення різних потреб у навчанні.

Навчання в інклюзивних освітніх закладах створює умови для набуття дітьми знань про права людини (хоча їм це не викладається спеціально), а це призводить до зменшення в подальшому дискримінації, оскільки діти вчаться спілкуватися один із одним, вчаться розрізняти та приймати розбіжності.

Право – це, в об'єктивному сенсі, система загальнообов'язкових соціальних норм (правил поведінки), що встановлюються державою та забезпечуються силою її примусу або випливають із самої природи людського розуму і є імперативом вищим за державу і закон.

Головною проблемою дотримання прав дітей з обмеженими можливостями здоров'я в закладах загальної середньої освіти на сьогоднішній день можна вважати відсутність механізмів його реалізації в системі спеціальної освіти. Важливу роль у дотриманні прав дітей відіграє ставлення до даної проблеми педагогічних кадрів – не тільки дотримання прав дітей, але й саме особистісне ставлення до цього процесу.

У сучасних умовах освітній заклад має стати прикладом у дотриманні прав дітей, орієнтувати, просвіщати, а за потребою – контролювати батьків.

Необхідно визнати, що діти з обмеженими можливостями здоров'я – це діти, котрим необхідно спілкування з однолітками, корті мають свої інтереси, захоплення, мрії, професійні уподобання тощо. Важливо створити умови для навчання таких дітей, незалежно від вад та відхилень (затримка розвитку, порушення зору, порушення слуху тощо). Якщо до дитини з обмеженими можливостями здоров'я ставитися як до звичайного школяра (з особливими потребами), то подібне ставлення сформується і в педагогів, і в дітей [7].

Різноманітне освітнє середовище для інклюзії багато в чому залежить від взаємин між педагогами, батьками, іншими учнями та місцевою громадою. В ідеалі ефективна інклюзія має бути як у школі, так і в соціумі в цілому.

Однак, на жаль, подібна єдність школи та суспільства доволі рідкісне явище. А тому на педагогів покладається велика відповідальність за учнів, пошук нових підходів у роботі, що надасть можливість побачити перспективи навчання таких дітей у загальноосвітньому просторі.

Надаючи особливого значення спільному перебуванню дітей з обмеженими можливостями в освітньому закладі, необхідно враховувати, що підготовка такої дитини до школи повинна розпочинатися в родині, де їй потрібно прищеплювати необхідні комунікативні навички з урахуванням своєї вади. Водночас батьки мають виходити із визнання ідентичності власної дитини. Тільки тоді вони зможуть створити умови для розвитку дитини, замість того, щоб песимістично розмірковувати, чому їхня дитина не зможе досягти. Дана ситуація погіршується і тією обставиною, що родина дитини, особливо з важкою формою інвалідності, перебуває в ізоляції від суспільного життя і таким чином відчужується від найближчого оточення. Відірваність дитини від оточуючого світу, у свою чергу, негативно відображається на особистісному розвитку.

Натомість, відвідування освітнього закладу сприятливо впливатиме як на саму дитину, так і на її батьків, оскільки встановлюється зв'язок із соціумом, що є найважливішою передумовою інтеграції осіб з обмеженими можливостями.

Дитина та її батьки повинні брати участь у процесі обговорення її досягнень та труднощів. Не залежно від того, наскільки успішно дитину навчають у школі, участь родини, а іноді й місцевого співтовариства обов'язкове для того, щоб закріпити та застосувати знання, отриманні в школі, вдома чи в інших життєвих ситуаціях. Коли члени родини та оточуючі дитину люди інформовані, коли їх стимулюють, їм довіряють, їх ефективно готують до співпраці, вони можуть стати важливим джерелом допомоги.

Перехід до спільного навчання полягає в обґрунтуванні та розробці умов створення в межах освітнього закладу без бар'єрного, адаптивного середовища, що сприятиме розв'язанню проблем інклюзивної освіти.

Вищезазначене дозволяє визначити перспективи роботи в напрямі спрямування освітнього закладу до такої моделі навчання:

- більш ретельної діагностики освітніх потреб та особистісних особливостей дітей з обмеженими можливостями здоров'я та врахування її результатів у процесі розробки цілісних програм;

- підвищення психолого-педагогічної компетентності педагогів та батьків, що виховують дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

Список використаних джерел:

1. Борисенко Л. Л. Модернізація освітньої галузі та спеціальна освіта в Україні. *Система надання освіти дітям з особливими потребами в умовах сучасного навчального закладу*: матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. м. Лисичанськ 14 грудня 2016 р. Лисичанськ : ФОП Пронькіна К.В., 2016. С. 23–26.
2. Будяк Л. В. Нормативне-правове забезпечення інклюзивної освіти: аналіз міжнародних документів і законодавства України. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами* : збірник наукових праць / гол. ред. Таланчук П. М. 2010. № 7(9). С. 202–206.
3. Зозуля І. Є. Розвиток інклюзивної освіти в Україні (досвід Вінниччини). *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.* 2017. № 4. С. 31–38.
4. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. Звєрєва І. Д. Київ-Сімферополь, 2012. 563 с.
5. Основи інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ : А.С.К., 2012. 308 с.
6. Маранчак Р. С., Василенко О. М. Інклюзивна освіта як одна із умов соціальної адаптації дітей з особливими потребами. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету „Україна".* 2013. № 2. С. 128-132. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2013_2_26.
7. Сабат Н. Соціально-педагогічний аспект інклюзивного навчання. *Соціальний педагог.* 2008. № 3. С. 42–46.
8. Таранченко О. Соціальне інтегрування: ключовий концепт інклюзії. *Особлива дитина : навчання і виховання.* 2017. № 3. С. 7–14.
9. Шипицина Л. М., Назарова Л. П. Интегрированное обучение детей с нарушением слуха. Санкт-Петербург: „Детство-Пресс", 2001. 63 с.
10. UNESCO. Revised Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics. http:// portal. unesco. org/en/ev. php-URL_ID=13136&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html General Conference of UNESCO. Paris,27.09.1978, p.19.

УДК 376.1

ІНКЛЮЗИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СТУДЕНТІВ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Н. О. ОСТРОВСЬКА,
І. І. БОРОВЕНСЬКА

Сучасний розвиток суспільства характеризується стрімким розвитком інклюзії в усіх сферах життя, освітні заклади не стали винятком, саме тому держава ставить конкретні вимоги щодо впровадження інклюзивного навчання в освітній практиці, у тому числі й у закладах вищої освіти.

Інклюзивна освіта є складовою політики кожної європейської країни, що є свідченням рівня розвитку суспільства, це, передовсім, показник захищеності прав людини, формування поваги громади до розмаїття та унікальності всіх, хто навчається із врахуванням різноманітності особливих освітніх потреб та індивідуальних можливостей, що, у свою чергу, забезпечує підвищення якості освіти. У зв'язку з цим, у нашій країні прийнято низку нормативно-правових документів, які регулюють питання впровадження інклюзії в освіту, а саме: Указ Президента України „Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні" (2010), Наказ Міністерства освіти і науки „Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання" (2010), Наказ Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України „Про проведення експерименту щодо організації інтегрованого навчання осіб з особливими освітніми потребами у вищих навчальних закладах I-IV рівнів акредитації незалежно від форм власності та підпорядкування" (2012), Указ Президента України „Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року" (2013), Закон України „Про вищу освіту" (2014), Закон України „Про освіту" (2017) та ін.

Реалізація наведених законодавчих актів спрямована на забезпечення рівного доступу до якісної освіти всім громадянам без виключення, у тому числі й особам з особливими освітніми потребами, починаючи з дошкільних навчальних закладів і закінчуючи закладами вищої освіти. Але постає вкрай актуальне питання готовності викладачів та здорових учнів / студентів прийняти „особливих" учнів/студентів у свій колектив, тобто постає питання формування інклюзивної компетентності. І якщо в загальноосвітніх навчальних закладах це питання регулюється роботою іклюзивно-ресурсних центрів, що здійснюють супровід вчителів, то в закладах вищої освіти воно все ще лишається відкритим.

Проблема удосконалення процесу роботи в умовах інклюзивного навчання постійно знаходиться в центрі уваги науковців, які опікуються проблемами навчання осіб з особливими освітніми потребами: А. Колупаєва, С. Литовченко, С. Миронова, Ю. Найда, В. Тищенко, А. Шевцов, М. Швед та ін. Різні аспекти супроводу навчання студентів з особливими потребами в закладі вищої освіти вивчали: Г. Бойко, А. Кісляк, К. Кольченко, С. Місяк, П. Таланчук, В. Шиян та ін. Дослідженню організації соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю з особливими освітніми потребами присвятили свої роботи: І. Іванова, В. Ляшенко, А. Колупаєва, О. Молчан, О. Рассказова, В. Тесленко, М. Чайковський та ін. Питання формування інклюзивної компетентності педагогів вивчали Г. Бєленька, К. Бовкуш, О. Голюк, Л. Кальченко, О. Кучерук, М. Чайковський, Л. Яценюк та ін.

Однак, не зважаючи на велику кількість присвячених наукових розробок, проблема інклюзивної компетентності студентів закладів вищої освіти залишається майже недослідженою. Важливим аспектом формування інклюзивної компетентності студента має стати ґрунтовна вихована робота закладу вищої освіти з розвитку інклюзивних знань та умінь, а також стійких основ альтруїзму, гуманізму та толерантності.

Зважаючи на актуальність порушеної проблеми **метою нашої статті** є вивчення інклюзивної компетентності студентів як чинника розвитку інклюзивного освітнього простору закладу вищої освіти.

Перш ніж перейти до розгляду інклюзивної компетентності студента, вважаємо за необхідне визначитися з поняттями „інклюзія" „інклюзивна вища освіта" та „інклюзивний освітній простір закладу вищої освіти".

Термін „інклюзія" на зміну терміну „інтеграція" у світовій освітній практиці прийшов сьогодні.

Інтеграція – це об'єднання в єдине ціле, тобто включення, що передбачає адаптацію особистості дитини до вимог системи, тоді як *інклюзія* полягає в адаптації самої системи до потреб дитини з обмеженими можливостями здоров'я, її включення в активне життя сучасного суспільства і створення умов для її подальшої самореалізації та саморозвитку [3].

Відомим вітчизняним дослідником інклюзії в Україні М. Чайковським інклюзивна вища освіта в Україні визначається як система освітніх послуг із поєднанням елементів спеціальної та інклюзивної освіти. В основі інклюзивної вищої освіти лежать принципи діалогізму в рамках педагогіки партнерства, суб'єкт-суб'єктних відносин зі здоровим оточенням та принципи співіснування, обопільного суверенітету, свободи співрозвитку, єдності та прийняття рішень тощо [5, с. 426]. Дослідником зазначається, що інклюзивна вища освіта є одним із етапів інтеграції студентів з особливими освітніми потребами в суспільство та допомагає їм отримати бажану професію й самореалізуватися в професійній діяльності.

© Н. О. ОСТРОВСЬКА
© І. І. БОРОВЕНСЬКА
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 17

Інклюзивна вища освіта відбувається в умовах *інклюзивного освітнього простору*, який складається з зовнішнього та внутрішнього освітніх середовищ.

Інклюзивне освітнє середовище – це, перш за все, демократичне середовище, в якому прищеплюють повагу до всіх людей, незважаючи на фізичні вади в деяких з них, до стилю їхнього життя. Насамперед воно покликане забезпечити становлення особистості особи з особливими освітніми потребами, цілісний розвиток її потенціалу, формування вміння і бажання вчитися (рівень шкільної освіти). У подальшому закладається міцний фундамент не лише фахової підготовки, необхідної випускнику для повноцінного включення в життя суспільства, а й вільного вибору професійної та особистісної, життєвої самореалізації особистості [3].

М. Чайковським *інклюзивний освітній простір закладу вищої освіти* визначається як система структурних компонентів (середовищ), в якій у досяжному для кожного учасника форматі реалізуються освітні та міжособистісні відносини, забезпечуються можливості особистісного і соціального розвитку, соціалізації, саморозвитку і самозміни, тобто інклюзивний освітній простір відрізняється динамічністю, оскільки формує та відображає елементи складної системи соціальних зв'язків закладу освіти, характеризується суб'єктивним сприйняттям і є результатом конструктивної соціально-педагогічної роботи [5].

На основі дослідження Л. Кальченко визначимо основні труднощі, що зустрічаються на шляху створення інклюзивного освітнього простору закладу вищої освіти [3].

По-перше, вони пов'язані з підготовкою кваліфікованих, компетентних кадрів. Сьогодні потрібна спеціальна підготовка і перепідготовка педагогів до здійснення інклюзивного навчання в закладах вищої освіти, оскільки традиційний зміст професійної освіти до останнього часу не був націлений на формування в педагогів інклюзивної компетентності.

По-друге, далеко не в усіх педагогів є сформованим мотиваційний компонент – сукупність мотивів, адекватних цілям і завданням інклюзивної освіти (глибина особистісної зацікавленості).

По-третє, відсутність розроблених програм, в яких передбачається індивідуальна траєкторія освіти осіб з особливими освітніми потребами.

По-четверте, говорячи про освітній простір, не всі студенти та їхні батьки згодні на спільне навчання з одногрупниками, які „зовні НЕ є схожими" з ними. Тут не береться до уваги навіть наявний у таких студентів багатий внутрішній світ та велика людська гідність.

По-п'яте, будівлі більшості закладів вищої освіти не готові прийняти у свої стіни студентів, які потребують спеціальних пристроїв для їхньої мобільності. Вирішувати всі ці проблеми необхідно одночасно і професійно.

Якість навчально-виховного процесу в закладі вищої освіти інклюзивного спрямування значною мірою залежить від відчуття психологічного комфорту у стосунках з однолітками та викладачами всіх студентів інклюзивних академічних груп без винятку, що є можливим тільки за умови сформованості в них достатнього рівня інклюзивної компетентності.

У сучасній зарубіжній і вітчизняній науці компетентність усталено розуміється як сукупності певних кваліфікованих знань, умінь, навичок, готовності до виконання обов'язків, творчого мислення у визначеній галузі, що відповідають конкретним нормам [1].

Т. П'ятаковою визначено, що інклюзивна компетентність належить до рівня спеціальних професійних компетентностей та структурно охоплює сукупність взаємопов'язаних компонентів: мотиваційного, когнітивного, операційного та рефлексивного [4]. Компетентність – це активність суб'єкта діяльності, готовність і прагнення до продуктивної діяльності з повним усвідомленням відповідальності за її результати.

М. Чайковський у своєму дисертаційному дослідженні вперше ввів поняття інклюзивної компетентності викладачів та студентів закладу вищої освіти, ним було визначено, що абсолютна більшість дослідників розглядає інклюзивну компетентність: *по-перше*, як особистісне новоутворення, що відображає найвищий рівень професійної майстерності; *по-друге*, вона містить у собі єдність таких різноманітних сфер особистості як потребо-мотиваційна, когнітивно-операційна, рефлексивно-оцінна; *по-третє*, це надзвичайно динамічне новоутворення, що є результатом безперервного розвитку [5].

Ці визначення єднає погляду на компетентність як на сукупність здатностей, що притаманні особистості як суб'єкту різних сфер життєдіяльності, тобто компетентність передбачає наявність індивіда, якому власне й притаманні компетентнісні характеристики та властивості, а також певної галузі чи об'єкта діяльності, де відбувається їхній прояв, а компетентність власне й забезпечує успішність взаємодії між ними [1].

Отже, **інклюзивна компетентність студентів** – *це інтегративне особистісне утворення, що обумовлює здатність студентської молоді ефективно забезпечувати власні освітні потреби та потреби одногрупників, у тому числі студентів з особливими освітніми потребами, реалізувати потенціал для повноцінного розвитку та саморозвитку для подальшої інтеграції в суспільство.*

Тобто, на відміну від інклюзивної компетентності викладачів, у студентів інклюзивна компетентність дає можливість ефективної навчальної співпраці та активного впливу на процес інклюзії студентів з особливими освітніми потребами. Інклюзивна компетентність студентів закладу вищої освіти є запорукою розвитку особистості не тільки студентів з особливими освітніми потребами, а й їхніх одногрупників без інвалідності та викладачів.

Інклюзивна компетентність студентів закладу вищої освіти – нове поняття, тому необхідно вводити спеціальні індикатори: критерії та рівні її сформованості. У цьому випадку критерій виступає не лише як певна міра, зразок, але й як ознака, що має відмінності, яка характеризує предмет, об'єкт і дозволяє надати йому певну оцінку, тобто критерій виступає, у даному випадку, як прояв сутності процесу [3].

Таким чином, критеріями формування інклюзивної компетентності студентів в умовах закладу вищої освіти нами визначено такі: когнітивний, емоційно-мотиваційний, комунікативно-поведінковий та соціально-інтеграційний. Розкриємо показники визначених критеріїв більш детально.

Показниками, в яких розкривається *когнітивний критерій інклюзивної компетентності студента закладу вищої освіти*, є:

- знання про інтеграцію, інклюзію, інклюзивну освіту та права осіб з інвалідністю на освіту;
- розуміння поняття „гуманізм", „рівність", „толерантність", „гандикап" та „булінг";
- усвідомлення значимості проблеми інтеграції людей з інвалідністю у суспільство та можливості вибору ними способу здобуття освіти.

Показниками *емоційно-мотиваційного критерію інклюзивної компетентності студента закладу вищої освіти* є:

- наявність емоційної стабільності, вимогливості до себе і до власної поведінки;
- прагнення до неконфліктної, толерантної взаємодії з молоддю з особливими освітніми потребами.
- стійка спрямованість на здобуття освіти в умовах інклюзивного освітнього простору закладу вищої освіти;
- усвідомлення значимості інтеграції молоді з інвалідністю у соціум.
- знання і розуміння проблем однолітків з особливими освітніми потребами.

Показники *комунікативно-поведінкового критерію:*

- ініціатива в контактах із однолітками з особливими освітніми потребами;
- толерантність у стосунках із одногрупниками та викладачами;
- здатність комунікативного впливу на одногрупників;
- уміння вирішувати конфлікти;
- уміння установлювати зв'язки між цінностями спілкування та особистісним зростанням;
- задовольняти потреби в особистісному зростанні та підвищувати рівень своєї інклюзивної компетентності.

Показниками останнього критерію інклюзивної компетентності студента – *соціально-інтеграційного* – є наступні*:*

- оцінювання соціального статусу молоді з особливими освітніми потребами;
- визначення доцільних методів соціальної допомоги студентам з інвалідністю;
- установлення партнерських стосунків у інклюзивному освітньому просторі закладу вищої освіти;
- готовність до взаємодії з особами з інвалідністю поза закладом вищої освіти.

Кожен із означених компонентів має чотири рівні сформованості, під якими розуміється ступінь розвитку будь-якої властивості [3]: від нульового – не сформованої взагалі, до високого, який відображає максимальну ступінь сформованості.

У виявленні рівня розвитку інклюзивної компетентності студентів ключовим методологічним положенням є те, що система у своєму розвиткові проходить ряд етапів від зародження окремих елементів через об'єднання всіх елементів у єдину систему і формування цілісності, що полягає в готовності навчання студентів в умовах інклюзивного освітнього простору закладу вищої освіти.

Таким чином, можна зробити висновок, що критерії оцінки сформованості інклюзивної компетентності студентів закладу вищої освіти є необхідними якісними характеристиками готовності до навчання, виховання, взаємодії, розвитку та саморозвитку в діяльності закладу вищої освіти інклюзивного типу. Ключові компетенції виробляються в межах навчально-виховної діяльності протягом усього процесу навчання в закладі вищої освіти.

У напрямі формування інклюзивної компетентності студентів у закладі вищої освіти мають бути застосовані діяльнісні соціально-педагогічні технології, що спрямовані на підвищення ефективності формування інклюзивної компетентності студентів (оптимізацію соціально-педагогічної діяльності всіх суб'єктів закладу вищої освіти щодо інклюзивної компетентності студентів) та покращення самодіяльності студентської молоді стосовно підвищення власної обізнаності щодо інклюзії та розвитку навичок толерантної взаємодії в умовах інклюзивного освітнього простору, соціальної допомоги студентам з особливими освітніми потребами, попередження феномену гандикапу в студентському середовищі, готовності студентів з особливими освітніми потребами до інтеграції та повної реалізації в суспільстві.

Основним завданням соціально-педагогічних технологій є оптимізація соціально-педагогічного результату через пошук (розробку) і реалізацію методів та методик цілеспрямованого та результативного соціального впливу.

Також технології формування інклюзивної компетентності студентів у закладі вищої освіти можна класифікувати як групові – спрямовані на соціально-просвітницьку та соціально-виховну роботу з формування інклюзивної компетентності; „середовищні" технології – сприяють оздоровленню соціального середовища, в якому знаходиться студентська молодь, покращенню техніки профілактики проявів нетолерантного ставлення до осіб з особливими освітніми потребами – гандикап, булінг, мобінг тощо.

Відтак, **соціально-педагогічна технологія формування інклюзивної компетентності студентів у закладі вищої освіти** – це сукупність послідовних і координованих операцій та процедур, що використо-

вуються для досягнення мети та вирішення завдань із формування інклюзивної компетентності студентів, які спрямовані на вироблення та вдосконалення в молоді когнітивно-емоційного, комунікативно-поведінкового та соціально-інтеграційного компонентів інклюзивної компетентності, а також формування особистісної позиції студентської молоді щодо створення інклюзивного середовища закладу вищої освіти, в якому знаходиться студентська молодь, та недопущення проявів нетолерантного ставлення до осіб з особливими освітніми потребами.

Тож можна зробити висновок, що процес запровадження інклюзивного навчання в закладах вищої освіти актуалізує проблему формування інклюзивної компетентності не тільки педагогів, а й студентів інклюзивного закладу освіти. Інклюзивна компетентність студента закладу вищої освіти має формуватися в умовах системної науково-методичної роботи, яка дає доступ до засвоєння сучасного масиву знань про інклюзію, є основою його безперервного розвитку і вдосконалення.

Подальші наші наукові дослідження будуть присвячені розкриттю форм та методів формування інклюзивної компетентності студентів в умовах закладу вищої освіти.

Список використаних джерел:

1. Андреєва М. О. Моральне виховання студентів у контексті формування інклюзивної компетентності сучасного педагога. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика.* 4 (79). 2017. С. 13–20.
2. Демченко І. І. , Рокосовик Н. В., Сулим В. Т. Психолого-педагогічна діагностика інклюзивної компетентності майбутніх фахівців педагогічного профілю. URL : http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2017/8_2017/21.pdf (дата звернення : 01.04.2019).
3. Кальченко Л. В. Формування інклюзивної компетентності викладачів як чинник розвитку соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами. *Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації* : тези доповідей IX Всеукраїнської науково-практичної конференції. Хмельницький : Хмельницький інститут соціальних технологій Університету „Україна”, 2016. С. 89–97.
4. П’ятакова Т. Розвиток інклюзивної компетентності вчителя : швейцарський досвід. URL : http://library.udpu.org.ua. (дата звернення : 01.04.2019).
5. Чайковський М. Є. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору : дис. на здобуття ступ. доктора пед. наук – 13.0005. Старобільськ, 2016. 570 с.

УДК 376-56.26:617.75

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

О. Г. ПЛАТОНОВА

Соціально-економічна ситуація, що склалася на сучасному етапі розвитку України, кризові явища у сфері економіки і фінансів зумовлюють необхідність посилення соціального захисту дітей-інвалідів та дітей з обмеженими функціональними можливостями, визначення пріоритетних напрямів у цій важливій роботі.

Діти з обмеженими функціональними можливостями по-іншому сприймають оточуючий світ, ніж їхні здорові однолітки. Протягом усього періоду розвитку дитині притаманне відчуття неповноцінності. Через фізичну незрілість дитини, її невпевненість у собі і несамостійність у неї розвивається відчуття недосконалості, яке проявляється у всьому її житті. Це відчуття викликає постійну тривогу дитини, прагнення до діяльності, до фізичного та психічного вдосконалення.

Проблема дітей з обмеженими можливостями вивчається досить широким колом науковців. А. Капська досліджувала питання соціальної та психологічної допомоги дітям з обмеженими можливостями, а також роботу з сім'ями, які виховують дітей-інвалідів. Т. Успенська у своїх роботах розкриває головні проблеми, з якими стикається дитина з функціональними обмеженнями, а також причини інвалідності і методи їхньої реабілітації.

Вивченням дітей із порушенням зору займався Л. Виготський, ним розглядались питання особливостей розвитку дітей із вадами зору. І. Соколянський, В. Вертугіна досліджували особливості навчання, виховання дітей дошкільного віку з вадами зору. Г. Мустафаєв приділяє значну увагу вихованню незрячих дітей у сімейному оточенні. С. Пукутнєва досліджує питання корекції психічного розвитку сліпих та розробку відповідних корекційних та виховних методик для дітей із вадами зору. Відомі своїми розробками деяких специфічних правил для дітей із вадами зору тифлопедагоги Н. Зайцева, М. Гарєєва, А. Бутенко, Л. Ремезова.

Мета статті здійснити аналіз розвитку дітей із порушеннями зору та охарактеризувати особливості корекційної роботи зі слабозорими дітьми, розвиток їхніх компенсаторних можливостей.

Згідно з поглядами А. Адлера, фізичний дефект тіла формує комплекс неповноцінності, який блокує повноцінне формування особистості [4, с. 6]. Це твердження стосується безпосередньо дітей із порушенням зору.

Можна говорити про те, що дитина, розвиток якої ускладнений дефектом, не просто менше розвинена, ніж її нормальні однолітки, а інакше розвинута: „Дефективна дитина являє собою якісно інший, своєрідний тип розвитку" [3, с. 62]. Ще Л. Виготський підкреслював, що будь-який дефект відіграє подвійну роль. З одного боку, дефект – це мінус, недолік, з іншого – плюс, тому, що він створює стимули до розвитку і саме в цьому криються величезні сили компенсації: „...дефект не є лише недолік, слабкість, але і плюс, джерело сили і здібностей, в ньому є позитивний смисл!" [3, с. 62].

Перш ніж розглянути шляхи подолання дезадаптації дітей з вадами зору, потрібно вивчити сам феномен втрати зору.

Науковці виділяють сліпих дітей та дітей зі зниженим зором.

Сліпі діти не можуть безпосередньо сприймати візуальні та просторові ознаки об'єктів та явищ оточуючої дійсності, що негативно відбивається на формуванні їхньої моторно-рухової сфери, дуже ускладнює орієнтування в просторі, серйозно збіднює чуттєвий досвід, перешкоджає розвитку образного мислення. Відмічається також і певне відставання в розумінні слів із конкретним значенням.

Розвиток пізнавальної діяльності незрячих дітей відбувається за законами формування психіки здорових дітей, але недоліки зору змінюють її динаміку і вносять деякі своєрідності.

У дошкільному віці спостерігається розвиток всіх видів сенсорно-перцептивної діяльності, але проходить воно нерівномірно. Вже в молодшому шкільному віці в дітей є чітка і відносно точна диференціація звуків, з відповідною їхньою словесною характеристикою. Формування слуху, як засобу дистанційного контролю, за своїми діями і діями інших має компенсаційне значення.

У середньому дошкільному віці дитина тільки констатує дію, у старшому вже намічається словесно-логічне осмислення особистого досвіду, що говорить про становлення аналізуючого слухового сприймання.

У дошкільному віці розпізнавання навіть добре відомих предметів недосконале. Незрячі діти молодшого дошкільного віку правильно впізнають запропоновані предмети в 28% випадках, старшого віку – у75%. У слабозорих дітей, незважаючи на неповноцінний зір, основним засобом сприйняття світу, як і у здорових дітей, є зір.

Зорове сприйняття – це психічний процес відображений у свідомості людини предметів і явищ навколишнього світу за безпосереднього їхнього впливу на орган зору.

У дітей зі зниженим зором зорове сприйняття має всі відомі властивості: предметність, вибірковість, осмислення, узагальнення, константність. Прояв і розвиток зазначених властивостей залежить від рівня психічного розвитку дитини в цілому. У цієї категорії дітей обмежена вибірковість зорового сприйняття, що обумовлене відносно вузьким колом інтересів, меншим у порівнянні з нормою емоційним впливом зовнішнього світу, страждають повнота і точність відображаючого, що призводить до труднощів в осмисленні і

© О. Г. ПЛАТОНОВА
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 17

узагальненні. Але ці ускладнення не можуть змінити сутність процесу виникнення зорових образів, і хоча вони не можуть бути рівними (за ступенем повноти, цілісності, широти кола відображаючих предметів і явищ) образам зорового сприйняття здорових дітей, все ж у цілому вони адекватно, правильно відображують об'єкти в сукупності і відносно їхніх властивостей і якостей. На швидкість зорового сприйняття предметів і їхніх зображення в слабозорих, так само як і на здорових дітей, впливають такі фактори: розмір, складність об'єкту, рівень освітлення, рівень втоми дитини.

Таким чином, зорове сприйняття об'єктів і їхніх зображень, сприйняття сюжетних картин у слабозорих дітей відбувається у відповідності із загальними закономірностями, тобто так само як і в здорових дітей [6, с. 245].

На розвиткові вищих форм пізнавальної діяльності (логічного мислення і мови, довільного запам'ятовування, цілеспрямованої уваги та ін.) сліпота відбивається опосередковано, викликаючи якісну своєрідність, залежно від особливостей зорового сприймання. Спостерігається дисгармонія у взаємодії чуттєвих та інтелектуальних функцій [3, с. 20].

У слабозорих дітей спостерігаються труднощі у сприйманні оточуючих предметів, малюнків, текстів тощо. Унаслідок нечіткого сприймання окремих елементів і неправильності уявлень нерідко формуються помилкові версії відносно зображеного на малюнку. Розгляд слабозорими малюнку по частинах призводить до ускладнень в осмисленні його змісту. Має місце порушення сприймання просторових відношень.

Повільність, фрагментарність, нечіткість, викривлення сприймання відмічається в слабозорих під час читання і письма. Спостерігається викривлення елементів букв, їх неправильні розширення відносно один одного в словах, рядках, заміни букв, пропуски зображуваних елементів.

Наявність кольорового зору відіграє велику роль у впізнаванні предметів і зображень, дозволяє краще розрізняти деталі об'єктів і сприймати велику кількість інформативних ознак. У значної кількості слабозорих дітей порушене сприймання кольору. Втрачена функція зору компенсується в сліпих дітей за допомогою активної діяльності збережених аналізаторів – слухового, рухового, шкіряного та ін.

Слухові сприймання відіграють компенсаторну роль у діяльності дитини з порушеним зором. Так, сліпа дитина вчиться використовувати звукові ознаки об'єктів оточуючої дійсності. Орієнтування сліпої дитини на звуки стає більш чітким у сприйманні різноманітних звуків, які пов'язані з предметами та їхніми діями.

Сприймання руху – це відображення зміни положення, яке об'єкти займають у просторі. Основну роль у сприйманні руху відіграють зорові та кінестезичні аналізатори. Сліпа дитина отримує дані про переміщення об'єктів у просторі двома різноманітними шляхами:

а) безпосередньо сприймаючи акт переміщення;

б) на основі висновків про рух об'єктів [3, с. 242].

За допомогою звуків діти можуть зробити висновок щодо предметних і просторових якостей навколишнього світу [5, с. 285].

Розвиток уваги в даної категорії дітей дещо уповільнений у часі. Інтенсивність, міцність, об'єм уваги з віком зростає. До кінця дошкільного віку відмічаються зародки в управлінні увагою [6, с. 239].

Важливим у розвитку дітей із вадами зору є вміння застосовувати власні уявлення.

Уявлення – це наочні образи предметів і явищ, що виникли на основі минулого досвіду шляхом їх відтворення в пам'яті, або нові образи, створені в результаті навчання.

Уявлення про форму, розміри, колір предметів, тварин, рослин у дітей із вадами зору часто неточні, неправильні, недостатньо повноцінні.

Неточність і неповноцінність відображення предметів та об'єктів навколишньої дійсності приводить до зниження рівня узагальнення уявлень, виокремлення в образі несуттєвих ознак.

Важливе значення для дитини з вадами зору має орієнтація в просторі, для цього їй потрібні, перш за все, топографічні уявлення, тобто уявлення про місцевість [6, с. 267].

Таким чином, завдяки компенсаторним властивостям організму дитини можна допомогти її всебічному розвитку.

Компенсаторні пристосування лежать в основі здійснення корекції відхилень, які виникають у розвитку дитини внаслідок порушення зору. Корекція передбачає комплексний вплив на різні сторони розвитку аномальної дитини, оскільки наявність зорового дефекту не означає ізольованого випадіння однієї функції, а створює цілісну картину атипового розвитку, що охоплює різні сфери особистості.

Корекційні зусилля спрямовуються на усунення недоліків та розвиток пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери, фізичних, моторно-рухових якостей, мови та особистості дитини в цілому.

Найважливішим у корекційній роботі є забезпечення усвідомленого, активного, зацікавленого та самостійного (що не виключає, звичайно, необхідної педагогічної допомоги) виконання дітьми різноманітних ігрових, навчальних та трудових завдань в умовах спеціальної організації їхньої предметно-практичної, мисленнєвої та мовленнєвої діяльності з урахуванням типологічних особливостей розвитку різних категорій аномальних дітей, у тому числі сліпих та слабозорих, їхніх вікових особливостей, індивідуальної специфіки розвитку кожної дитини.

Таким чином, корекція спрямована на вторинні ознаки, на створення таких умов, в яких вони можуть бути виправленими або таких, в яких вони б не виникали (тобто їхню профілактику), на формування позитивних якостей особистості, які компенсують так чи іншою мірою недостатність, викликану сенсорним порушенням.

Корекції в процесі розвитку сліпої чи слабозорої дитини підлягають:

– пізнавальна сфера (відчуття та сприймання, пам'ять, мислення, мова, уявлення, уява, специфіка розвитку яких опосередкована якістю зорового сприймання);

– якості особистості, а саме стійка сукупність її властивостей та рис;

– фізичний розвиток [3, с. 98].

В аналізі педагогічної практики спеціальних шкіл для дітей із вадами зору, проведеному І. Моргулісом, зазначалося, що в навчально-виховному процесі широко застосовуються наочно-практичні методи навчання. Вибір же об'єктів часто доцільний. Крім того, автор підкреслює, що вчителі звужують функції наочності, оскільки вона використовується ними лише як засіб формування в сліпих дітей уявлень, водночас випадає функція розвитку розумової діяльності сліпих дітей. Автор пропонує орієнтуватися на принцип інтелектуалізації, який реалізується шляхом широкого використання слова з метою систематизації та узагальнення сенсорного досвіду, регуляції дій.

В учнів, згідно з теорією В. Давидова та А. Леонтьєва, формуються загальні, особливі, одиничні розумові дії, які складаються з таких операцій: аналіз, рефлексія, синтез. Дані операції відпрацьовувались у певній послідовності: предметно-дійовому плані, наочно-образному і словесно-знаковому.

Оволодіння розумовими діями в учнів проходило шляхом вироблення логічного інструментарію мислення: порівняння, абстракції, конкретизації, які у своєму розвитку проходили 3 етапи. На 1-му етапі дитину ставили в такі умови, коли у своїй діяльності, навіть не усвідомлюючи, вона змушена проводити порівняння (абстракцію, конкретизацію). На 2-му етапі у школяра виробився алгоритм порівняння (абстракції, конкретизації). На 3-му – проходило оволодіння алгоритмом [1, с. 136].

Сліпа дитина має всі можливості для високого рівня психофізичного розвитку і повноцінного пізнання навколишньої діяльності. Але навіть незначні залишки зору важливі для орієнтації та пізнавальної діяльності дитини з глибокими порушеннями зору. Таким чином, зір залишається в них провідним аналізатором. Але їхнє зорове сприйняття збережене лише частково, тому огляд навколишнього світу в них звужений, уповільнений, неточний, і, як наслідок, - їхнє зорове сприйняття і враження обмежені [5, с. 17].

Мозок дитини вже в ранньому віці цілком готовий до засвоєння знань про світ, і подальший розвиток його залежить від того, як будуть використані наявні резерви.

Украй важливо це для слабозорих дітей, оскільки сприймання ними навколишньої дійсності має специфічні особливості. Через значне зниження гостроти зору такі діти сприймають об'єкти уповільнено і фрагментарно, а тому виникають труднощі у формуванні цілісного образу. Ось чому постає потреба виробити в дитини такі психологічні якості, які допоможуть не лише заповнити прогалини в її розвиткові, а й підготувати до засвоєння шкільної програми. Тифлопедагог дитячого садка на індивідуальних і групових заняттях коригує вторинні відхилення, навчає ефективних прийомів зорового сприймання, спираючись на систему діяльності аналізаторів, активно долучає дітей до аналітико-синтетичної діяльності.

Вивчення пізнавальних процесів у слабозорих дітей показує: порушення зору негативно впливає на сприймання, що зменшує повноту, точність і швидкість відображення навколишньої дійсності. Дефекти зору зумовлюють також те, що дитина правильно сприймає лише деякі другорядні ознаки об'єктів, а тому образи, що формуються, спотворюються і часто не відповідають реальним. Уявлення в таких дітей кількісно незначні, фрагментарні, схематичні, низького рівня узагальненості.

Досліджуючи проблему розвитку спостережливості в слабозорих дошкільнят, їм можна запропонувати розповісти про деякі об'єкти рослинного світу, які вони мали знати за програмою. Виявилося, що в розповідях переважали функціональні ознаки („Помідор – його їдять", „Горох люблять усі"), лише дехто намагався зазначити, де росте згадана рослина, і жоден не сказав про колір, форму, величину. Тож у знаннях слабозорих дітей про рослинний світ відображений їхній спонтанний досвід. Свої описи вони будують на основі власного досвіду, у ході нагромадження якого колір, форма, величина предметів не є тими ознаками, які діти з нормальним зором сприймають як основні.

За умови спеціально організованого систематичного навчання можна помітно збагатити уявлення дітей з вадами зору про рослинний світ, виробити в них уміння всебічно аналізувати об'єкт, що сприймається на основі використання деяких сенсорних еталонів, а це, у свою чергу, сприятиме розвиткові спостережливості.

Основи спостережливості, як відомо, закладаються саме в дошкільному віці під час диференційованого сприймання кольору, форми і величини предметів. Установлено, що діти 3-6 років досить точно розрізняють кольори та їхні відтінки за насиченістю і яскравістю. Проте ці самі діти зовсім не зважають на кольори у сприйманні сюжетної ситуації, наприклад, під час розгляданні картин. Отже, дошкільники успішно оперують кольором на рівні елементарних розрізнень, а вже у складнішій пізнавальній діяльності ця здатність не реалізується. Причина такого явища полягає в тому, що уявлення про колір, форму і величину в слабозорих дітей ще не досить усвідомлені та не оформлені певним словом.

Для дитини з недостатнім запасом уявлень про можливі ознаки і властивості предметів визначення їх – складна справа. Обстежуючи предмет, вона немовби перекладає його ознаки на знайому мову. У розвинутих формах перцептивних дій такою мовою є система вироблених людством сенсорних еталонів. Істотну роль у формуванні еталонних уявлень відіграє засвоєння слів-назв різноманітних властивостей, але слабозорі діти відчувають водночас значні труднощі. У дошкільному віці малі все порівнюють, практично „приміряючи" відоме до невідомого.

Процес розвитку сприймання кольору, форми і величини має кілька етапів. На першому – формується конкретне уявлення про ці ознаки; на другому етапі сенсорні еталони усвідомлюються, вербалізуються, відокремлюються від певного об'єкта; на третьому – малі вчаться застосовувати набуті знання і вміння у своїй діяльності, у розмовній мові. Наприклад, закріплюючи уявлення про круглу форму після безпосереднього обстеження м'яча та гри з дітьми, можна вивчити примовку „Веселий м'яч":

Я дзвінкий веселий м'яч,
Круглої я форми.
Побіжу від тебе вскач –
Дожени-но, спробуй!

Білий колір дошкільнята засвоять, уточнюючи характерні ознаки снігу. Надворі йшов сніг, діти грались в сніжки, ліпили бабу. Тут же можна вивчити й вірш І. Сурикова:

Білий сніг, пухнастий
Угорі кружляє І на землю тихо
Падає, лягає.

А коли діти повертаються в групу, кожна одержує білий картонний кружечок і, прикладаючи його до того, що було навколо, віднаходить предмети білого кольору. Наступного дня діти повинні шукати такі кружечки серед різноколірних.

Уявлення про зелений колір дають, розгляд з дітьми ялинки й розучування вірша про неї. У такий самий спосіб ознайомлюють із рештою кольорів (синім, червоним, жовтим, коричневим), передбачених програмою.

Квадратну і трикутну форми предметів малі добре опановують і можуть намалювати тільки тоді, коли не лише на зір і на дотик обстежують форму різних предметів та іграшок [7, с. 17].

Крім труднощів розвитку, діти з вадами зору ще стикаються із соціальною стороною цієї проблеми. Видатний психолог Л.С. Виготський стверджував, що сліпота не є зовсім нещастям, вона ним стає як факт соціальний.

Таким чином, проведення систематичної компенсаторної роботи дає змогу навчити всіх слабозорих дітей способами пізнання об'єктів навколишнього світу; допомагає їм переносити набуті знання, вміння і навички в інші життєві ситуації; розвиває пам'ять, мислення, мову, уважність, спостережливість; значно підвищує рівень оволодіння зоровим сприйманням, що дає змогу у подальшій навчальній діяльності об'єктивно відображати навколишній світ [2, с. 20].

Дитина з глибоким порушенням зору починає відчувати велику кількість обмежень з того моменту, коли вперше виходить один на один із соціальним середовищем. У зв'язку з порушенням активності людини, як наслідком сліпоти, у неї виникає дуже багато проблем, подолати які можна лише за наявності спеціальних медичних, педагогічних, психологічних, економічних умов. Але на сьогодні далеко не всі аспекти проблем дітей із вадами зору достатньо розглянуті та вивчені. Ця проблема потребує подальшого наукового дослідження.

Список використаних джерел:

1. Покутньова С. О. Корекція психічного розвитку сліпих учнів молодших класів. *Нові технології навчання. Науково-методичний збірник.* 1996. № 18. С. 134–138.
2. Покутньова С. О. Пізнання – через спостережливість (уточнення уявлень слабозорих дітей про навколишній світ). *Дошкільне виховання.* 1983. № 3. С. 20.
3. Синьова Є. П. Тифлопсихологія. Київ: ВОУФЦ. БФ „Візаві", 2002. 296 с.
4. Соціологічно-психологічна робота з дітьми та молоддю з особливими потребами. Київ: Держсоцслужба, 2005. 108 с.
5. Специальная педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Аксёнова Л.И., Архипова Б. А. / под ред. Назаровой Н.М. 2-е изд. Москва : Издательский центр „Академия", 2001. 400 с.
6. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Лубовский В. И., Розанова Т.В., Солнцева В. И. / под ред. Лубовского В.И. 2-е изд., Москва : Издательский центр „Академия", 2005. 464 с.
7. Шахрай В. М. Технології соціальної роботи. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 464 с.

УДК 376(477)

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА В УКРАЇНІ: СУЧАСНИЙ СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ

І. І. САДОВА

Актуальність розвідки обумовлена зростаючим суспільним значенням прав людини в контексті демократичних реформ в Україні. Упровадження інклюзивної освіти в нашій країні має на меті забезпечення права на якісну освіту всім без винятку громадянам, у тому числі дітям з особливими освітніми потребами (ООП).

На межі XX–XXI ст. концепція інклюзивної освіти була проголошена більшістю найрозвиненіших країн світу одним із пріоритетних напрямів удосконалення світової освітньої системи й політики. Її мета – сприяти ефективній реалізації антидискримінаційних заходів, підвищенню якості навчання для всіх дітей відповідно до їхніх освітніх потреб у загальноосвітніх школах, включаючи мігрантів, осіб різного соціального статусу, обдарованих дітей та школярів із обмеженими можливостями здоров'я.

Протягом багатьох десятиліть у фокусі численних науково-педагогічних дискусій перебували ефективні стратегії інклюзивної освіти, що передбачали створення справді гуманістичного суспільства, фундаментальним базисом якого постає інклюзивна культура. Сьогодні в результаті продуктивного міжнародного співробітництва та науково-практичної діяльності педагогів вироблені спільні ефективні напрями реалізації інклюзивної освіти як важливого етапу в глобальному розвитку людства. Актуальність означеної проблеми пов'язана, насамперед, з тим, що освіта, як найважливіше соціально-культурне право людини і суспільна сфера життя, суттєво впливає на розвиток особистості.

Науково-дослідні та практичні аспекти інклюзивної освіти надзвичайно актуальні для України, оскільки навчально-виховна система перебуває ще на самому початку цього шляху. Особливо злободенними фахівці вважають питання інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами (ООП), що супроводжується сьогодні наявністю проблем правового, організаційно-технічного, фінансового й соціального характеру. Серед науковців немає єдиної думки про необхідність упровадження інклюзивної освіти в масові школи. У зв'язку з цим звернення до майже піввікового світового досвіду в цій галузі, його вивчення та критичний аналіз, розгляд можливості його використання з урахуванням специфіки вітчизняного контексту постає своєчасним і значущим для української системи освіти.

Сьогоднішній стан вітчизняної інклюзивної освіти спонукає фахівців до врегулювання низки об'єктивних суперечностей між:

- необхідністю реалізації інклюзивної освіти в загальноосвітніх школах відповідно до вимог нормативно-правових актів і недостатньо цілісним науково-теоретичним осмисленням проблеми інклюзії у вітчизняній педагогіці, відсутністю комплексних педагогічних технологій інклюзивної освіти, програм професійної підготовки педагогів для інклюзивної школи;
- наявністю успішного досвіду впровадження інклюзивних ідей у зарубіжній школі і відсутністю його цілісного вивчення (як особливого суспільно-педагогічного явища) та критичного осмислення з боку вітчизняної педагогічної науки;
- необхідністю спеціальної підготовки вчителів до роботи з дітьми, які мають особливі потреби, в умовах загальноосвітнього закладу і недостатньою кількістю програм професійної перепідготовки й підвищення кваліфікації педагогів у цій сфері.

У зв'язку з виявленими суперечностями наукова проблема нашого дослідження все більше увиразнюється: який сучасний стан розвитку інклюзивної освіти в Україні?

Багато досліджень присвячено навчанню дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти та підготовці вчителя (В. Бондар, Т. Євтухова, Т. Ілляшенко, А. Колупаєва, І. Луценко, О. Савченко, Т. Сак, В.Синьов, Т. Софій, О. Столяренко, О. Таранченко, А. Шевцов, А. Шевчук, М. Шеремет). Питання реабілітації й соціалізації дітей з особливими освітніми потребами обґрунтовано О. Безпалько, Є. Мартиновою, О. Поляковою, Т. Самсоновою, Е. Столяренко, О. Шевцовою. Необхідність соціальної, культурної й освітньої інклюзії дітей з особливими освітніми потребами увиразнюється в роботах М.Алексєєвої, С.Альохіної, А.Захарова, Г. Іващенко, В. Кондрашина, А. Копитіна, Н. Малофєєва, Н. Назарової, Л. Обухової, Л. Одинченко, М. Семаго, М. Щибрик та ін. Теоретичні основи інклюзивної освіти розроблені такими зарубіжними вченими, як D. Armstrong, H. Brown, H. Levin, L. Jacksoni, M. Nind, M. Oliver, H. Smith, A. Sander, S. Staiback, D. Pritchard, D. Rogers, M. Winzer та ін.

Мета статті – охарактеризувати сучасний стан інклюзивної освіти в Україні.

Чисельність дітей з обмеженими можливостями здоров'я збільшується з кожним роком, як у всьому світі, так і в Україні. Зростання кількості осіб із порушеннями в розвитку – проблема не лише вітчизняного, а й глобального масштабу. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, цей контингент налічує сьогодні 10–12 мільйонів осіб, багато з яких не навчаються в загальноосвітніх школах, що надзвичайно актуалізує проблему їхньою включення в освітню систему.

Актуальність розглядуваної проблеми ще більше посилюється тим, що вже на початку минулого століття відомими вченими (Л. Виготським, Д. Ельконіним, Л. Занковим та ін.) досліджувалося питання про

© І. І. САДОВА
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 17

необхідність зближення загальної та спеціальної педагогіки з метою спільного навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Однак досвід та ідеї цих науковців не отримали належного визнання, і тільки в 90-х роках ХХ ст., у період розвитку інтеграційних процесів у освіті, увиразнилася тенденція їхнього переосмислення і часткового використання в експериментальній роботі.

Важливим кроком у модернізації освіти дітей з особливими потребами стало прийняття 13 грудня 2006 року Генеральною асамблеєю ООН Конвенції „Про права людей з інвалідністю", що проголошує захист і забезпечення повного й рівного здійснення особами з інвалідністю всіх прав та основоположних свобод людини. У контексті нашої розвідки особливо значущою постає стаття 24 – „Освіта", відповідно до якої „всі держави-учасниці вживають необхідних заходів для забезпечення повного здійснення дітьми з інвалідністю всіх прав людини й основоположних свобод нарівні з іншими дітьми". Власне тому „…. держави-учасниці створюють умови, щоб діти з інвалідністю мали право вільно висловлювати свої погляди, отримувати допомогу, яка відповідає інвалідності та вікові, а також для реалізації всіх інших прав. Держава гарантує дітям з інвалідністю….. здобуття освіти на рівні, що відповідає їх здібностям і можливостям" [3]. Зазначена конвенція ратифікована Верховною Радою України 16.12.2009 року і набрала чинності 06.03.2010 року.

Підкреслимо, що Конвенція. Про права осіб з інвалідністю стала підсумком багаторічної роботи ООН над впровадженням у міжнародну практику проголошеного нею принципу, закріпленого в Загальній декларації прав людини (1948 р.) і в Міжнародних пактах про права людини, згідно з яким „… кожна особа володіє всіма передбаченими в них правами і свободами".

Нагадаємо, що у 1959 році ООН прийняла Декларацію прав дитини, а ЮНЕСКО у 1960 році – Конвенцію про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти.

Через десять років (1969 р.) ООН було ухвалено Декларацію соціального прогресу і розвитку, у 1975 р. – Декларацію про права інвалідів. Ця ж авторитетна всесвітня організація ініціювала у 1982 р. Всесвітню програму дій на захист інвалідів.

Не менш суттєвим гуманістичним освітнім досягненням стали положення Конвенції про права дитини (1989 р.), яку Україна ратифікувала Постановою Верховної Ради України від 27 лютого 1991 року. Цей документ передбачає визнання прав усіх дітей, пріоритет загальнолюдських цінностей і гармонійний розвиток особистості, відсутність дискримінації дитини з інвалідністю за будь-якими ознаками. Освітні права дітей увиразнює стаття 28. У ній зокрема зазначається: „Держави-учасниці визнають право дитини на освіту і з метою поступової його реалізації на підставі рівних можливостей вони:

1) сприяють розвитку різних форм освіти (як загальної середньої, так і професійної), забезпечують її доступність для всіх дітей шляхом безкоштовної освіти та надання за необхідності відповідної фінансової допомоги;

2) забезпечують доступність інформації й матеріалів у галузі освіти та професійної підготовки для всіх дітей" [4].

Головний імпульс інклюзивній освіті було надано в 1994 році на Всесвітній конференції з питань освіти осіб з особливими потребами, що проходила 7–10 червня 1994 року в Іспанії і стала першим міжнародним форумом, який наголосив на необхідності проведення кардинальних реформ у цій галузі. У матеріалах конференції акцентовано на створенні „шкіл для всіх". У зверненні до всіх урядів зазначається, що пріоритетним стосовно політики й бюджетних асигнувань має стати „реформування системи освіти, яке б дало змогу: 1) охопити навчанням усіх дітей, незважаючи на індивідуальні відмінності та труднощі; 2) законодавчо визнати принцип інклюзивної освіти, який полягає в тому, що всі діти мають навчатися у звичайних школах, за винятком окремих випадків; 3) всіляко заохочувати обмін досвідом з країнами, що практикують інклюзивну систему навчання; 4) сприяти участі батьків, громад, громадських організацій, осіб із неповносправністю у плануванні та прийнятті рішень, щодо задоволення спеціальних навчальних потреб; 5) усіляко сприяти розробці стратегій діагностування й визначення особливих потреб у дітей, а також 6) розробляти науково-методичні аспекти інклюзивної освіти; значну увагу приділяючи підготовці відповідних фахівців" [5].

Ключові принципи і положення Саламанської декларації увиразнюють доцільність переходу до інклюзивних шкіл з огляду на такі три аспекти:

1) освітній: пов`язаний із необхідністю спільного навчання усіх дітей, урахуванням індивідуальних їхніх відмінностей;

2) соціальний: інклюзія сприяє зміні ставлення до відмінностей шляхом спільного навчання усіх дітей, що, зі свого боку, формує основу для справедливого й недискримінаційного суспільства;

3) економічний: створення й утримання в належному стані шкіл, де всі діти навчаються разом, набагато дешевше, аніж функціонування складної системи різнотипних спеціалізованих шкіл.

ЮНЕСКО, підтримуючи рівні можливості для людей з інвалідністю, вбачає позитив інклюзії у визнанні різноманітності й унікальності дітей, відмінності між якими не гальмують, а збагачують та урізноманітнюють навчання, роблять його доступнішим для будь-яких груп осіб.

Правовою основою інклюзивного навчання є Конституція України, Закони України „Про освіту", „Про загальну середню освіту", „Про додаткові невідкладні заходи щодо створення сприятливих умов для життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями", „Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку", „Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах",

Державна національна програма „Освіта” (Україна XXI століття), Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст. та накази Міністерства освіти й науки України „Про затвердження плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009–2012 роки”, „Про затвердження Концепції розвитку інклюзивної освіти”, „Про затвердження Положення про спеціальні класи для навчання дітей із особливими освітніми потребами в загальноосвітніх навчальних закладах”, положення „Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки”, „Національної стратегії у сфері прав людини”.

Аналіз вітчизняного та міжнародного досвіду отримання освіти підтверджує визначальну роль інклюзивного навчання для набуття знань осіб з обмеженими можливостями.

Однак сучасне посилення державної політики щодо дітей з ООП та проведення ряду радикальних соціально-педагогічних, а також організаційних заходів, трансформація суспільної свідомості в бік прийняття означеної категорії дітей як повноправних членів суспільства відбуваються надто повільно, під впливом стійких стереотипів поділу дітей за наявністю або відсутністю будь-якого порушення в їхньому розвитку і необхідністю отримання ними освіти в рамках двох ізольованих систем: загальної та спеціальної освіти. Разом з тим гуманістичний потенціал інклюзивної освіти, закладений у самій її ідеї, має сприяти не тільки усуненню традиційних у суспільстві односторонніх поглядів на дітей з обмеженими можливостями здоров'я, а й стати провідним механізмом у створенні інклюзивного суспільства.

Зокрема В. Бондар зазначає, що у вітчизняних засобах масової інформації, серед науковців та педагогічної громадськості закономірно постають питання: „Чи готове наше суспільство (морально, психологічно, соціально) задовольнити навчальні потреби дітей із психофізичними порушеннями в середовищі „здорових” однолітків?”; „Чи зможуть ці діти „вписатися” у загальноосвітній простір, розкрити свої потенційні можливості й стати корисними членами суспільства?” [1]. Сьогодні мало хто з науковців позитивно оцінює концепцію інклюзивного навчання, складну і багатоаспектну, що містить низку сегментів, без попереднього розв’язання яких вона приречена на невдачу.

У руслі аналізованої проблеми нами було проведено опитування серед педагогів та батьків дітей з ООП на базі інклюзивно-ресурсного центру м. Трускавець Львівської області. Відповіді опитуваних вчителів (N = 28) на запитання "Чи приділяє суспільство достатню увагу проблемам осіб з інвалідністю і вживає заходів щодо їх підтримки?" відобразили тривожні вітчизняні реалії („скоріше ні” – 28,1% і „ні” – 47,2%). Батьки дітей, які мають інвалідність (N = 14), також у більшості констатують байдужість суспільних інституцій до їхніх проблем. З твердженням про те, що в Україні права людей з інвалідністю постійно порушуються, згодні 46,6% педагогів („так”) і 26,6% („швидше так”), не згідні 9,9% („ні”) і 10,4% („швидше ні”), не змогли відповісти 11,4% і 0,8% не відповіли на питання. Батьки дітей з ООП дали аналогічні відповіді („так” – 47,3%, „швидше так” – 12,2%); не згодні – 9,2% („швидше ні”) і 12,8% – („ні”). Незважаючи на багато недоліків у сучасній вітчизняній інклюзивній освіті, фахівці відстежують і низку позитивних змін в її розвитку.

Дослідники в галузі інклюзивної освіти А. Колупаєва і О. Таранченко серед пріоритетів розвитку освіти осіб з особливими потребами в Україні називають:

- створення нормативно-законодавчого поля щодо забезпечення й фінансування послуг супроводу в системі освіти осіб з особливими потребами від народження і протягом життя;
- внесення необхідних змін і доповнень до чинного законодавства з метою його узгодження з міжнародними стандартами;
- гарантування умов для реалізації державної політики із забезпечення особам з особливими потребами конституційних прав та всіх прав, задекларованих у міжнародних документах у галузі освіти й соціального захисту і ратифікованих нашою державою;
- модернізація системи навчання осіб з ООП за допомогою впровадження інноваційних технологій задля сприяння максимально можливому особистісному розвитку таких учнів, їхній інтеграції в соціум на основі самоактуалізації, що забезпечить усім без винятку випускникам досягнення загальновизнаного мінімально необхідного рівня знань і кваліфікації;
- підвищення відповідальності в кадровій політиці, що передбачає вдосконалення освітнього менеджменту, фахової підготовки та перепідготовки педагогів відповідно до нової освітньої парадигми; посилення їхньої взаємодії з усіма учасниками навчального процесу;
- розроблення фінансового механізму забезпечення освітньої діяльності дитини з особливими потребами в загальноосвітньому закладі будь-якого типу [2, с. 67–68].

Отже, важливою умовою реформування системи освіти осіб з особливими потребами постає комплексне розв’язання її численних проблем (кадрових, нормативно-правових, організаційних, наукового та навчально-методичного забезпечення).

Ситуація в сучасній Україні передбачає невідкладне цілісне наукове розв’язання аналізованої проблеми, використання позитивного досвіду зарубіжних країн у розробці науково-методичного супроводу означеного процесу відповідно до реалій української школи, упровадження фундаментальних програм професійної підготовки педагогів до роботи в інклюзивному класі, підвищення готовності батьків до інклюзії та посилення просвітницької діяльності засобів масової інформації в галузі інклюзивної освіти.

Перспективи подальшого розвитку інклюзивної освіти включають дослідження готовності майбутніх педагогів ЗОШ до навчання в масовій школі дітей з обмеженими можливостями здоров'я та інвалідністю.

Список використаних джерел:

1. Бондар В. Освіта дітей з особливими потребами : пошуки та перспективи. URL : http://www.fl-life.com.ua/inclusion/?page_id=454> (дата звернення : 01.04.2019).

2. Колупаєва А., Таранченко О. Інклюзивна освіта : від основ до практики : монографія. Київ :ТОВ „АТОПОЛ”, 2016. 152 с.

3. Конвенція ООН про права людей з інвалідністю. URL : http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_g71 (дата звернення : 01.04.2019).

4. Конвенція про права дитини. URL : http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021 (дата звернення : 01.04.2019).

5. Саламанкская декларация. Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями : доступ и качество. Саламанка. Испания, 7-10 июня 1994 г. Киев, 2000.

6. Loreman T., Deppeler J., and D. Harvey. Inclusive Education : Supporting Diversity in the Classroom / 2nd ed. Crows Nest, N.S.W. : Allen & Unwin, 2011. 301 p.

УДК 378.147:373.3.011.3 – 051

ПРАВОВІ Й ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

М. І. СКІЛЬСЬКА

Історичне підґрунтя розвитку інклюзивної освіти в Україні складне і неоднозначне. Становлення та розвиток освітньо-виховних інституцій, навчальних закладів різних типів та загалом освітньої системи для осіб із порушеннями розвитку в Україні відбувалося як розмаїтий, суперечливий процес, детермінований розвитком суспільства впродовж кількох століть. Інвалідність – проблема багатогранна й її розв'язання залежить від рівня економічного, соціального, культурного, політичного розвитку держави.

Історичне її коріння сягає в глибину тисячоліть до появою людського суспільства. Робота з дітьми з обмеженими можливостями започаткована з далеких часів що трансформувалися від агресії та нетерпимості до усвідомлення необхідності навчання та виховання. Перші офіційні документи про опіку датуються X ст., коли князь Київський Володимир указом від 996 р. зобов'язав церкву дбати про таких осіб. У Києво-Печерській лаврі вже в першій половині XI ст. відкрився притулок для дітей, у якому окрім сиріт, хворих та убогих перебували й, так звані, калічні. Їх не лише опікали, але й навчали їх елементам грамоти, живопису, співу та різних ремесел.

Змінювалися часи. Питання освіти осіб із порушеннями розвитку в Україні, як і в багатьох інших країнах світу, розвивалась еволюційним шляхом – від окремих спроб індивідуального навчання до організації групового навчання, а згодом і створення окремих навчальних закладів – інтернатів. Про вищу освіту мова не велася. Специфічність розвитку системи освіти для осіб з інвалідністю на українських землях упродовж багатьох століть зумовлювалась складною історією протистояння українського народу поневоленню, гніту, репресіям, загарбницьким наступам сусідніх держав, подоланням внутрішньої роздробленості як територіальної, так і соціальної, перебуванням її територій у складі різних держав. Правовому захисту осіб з інвалідністю не приділялось належної уваги.

Негативне ставлення до людей із фізичними вадами, відхиленнями від типового розвитку, призводило до відсторонення їх від соціуму, породило обмеження доступу інвалідів до комунікацій, культурно-духовного розвитку, творчості, а найгірше – до всіх рівнів освіти.

У XVIII ст. відбулися окремі позитивні зміни в економічному та культурному перетворенні країни, розвитку правової науки і освіти. Розвивалися юриспруденція, педагогіка, медицина. Активізувалася й діяльність держави в питаннях виховання дітей з інвалідністю. У цей період розроблялися заходи приватного порядку щодо відкриття спеціальних виховних будинків для дітей з відхиленнями розвитку.

В історії права і педагогіки нашої держави виникнення феномену спільного навчання дітей із проблемами в розвитку, тобто їхньої інтеграції в освітній процес, не набуло широкого розповсюдження. Проте, ідея спільного навчання звичайних дітей і дітей з інвалідністю на той час уже займала розуми передових європейських учених першої половини XIX ст. На користь спільного навчання прогресивна педагогічна громадськість наводила цілий ряд аргументів: можливість більш широкого охоплення навчанням дітей з порушеннями в розвитку, оскільки для дітей цієї категорії було вкрай мало спеціальних установ; можливість використання виховного потенціалу сім'ї, який виключається під час навчання дітей в умовах закритої школи-інтернату; можливість зробити загальнодоступними особливі, дуже ефективні способи і прийоми, застосовувані в практиці навчання дітей з відхиленнями в розвитку, які нерідко залишалися комерційною таємницею засновника тієї чи іншої приватної школи-інтернату для дітей з порушеним розвитком. Навчання таких дітей в умовах народної школи розглядалося як можливість встановлення контактів і вправ у спілкуванні з оточуючим світом, в якому їм доведеться жити після закінчення школи [8, с. 125].

На зламі 20-х років XX ст. відомий український педагог-педолог, фахівець спеціальної педагогіки І. Соколянський виступив яскравим прихильником інклюзивного навчання, доводячи, що діти з нозологією мають право здобувати освіту нарівні зі своїми ровесниками. У своїх творах „Про поведінку особистості", „До питання радянської педагогіки", „До питання організації поведінки" та ін. він відстоював думку про те, що розвиток складних психічних процесів (увага, пам'ять, мислення, загалом уся поведінка) значною мірою залежить від середовища, що оточує її, ніж від спадковості та ступеня фізичного розвитку і здоров'я. Середовище, оточення трактував не лише як умову, але й як основне джерело розвитку дитини з інвалідністю. І. Соколянський розглядав інклюзивну педагогіку як науку про організацію певних зумовлених форм поведінки людської особистості чи колективу. Після сумнозвісної комуно-більшовицької постанови „Про педологічні перекручення в системі Наркомосів" його було двічі заарештовано за інклюзивні ідеї як за „націоналістичну діяльність" [9, с. 241].

І. Соколянського справедливо можна вважати засновником системи освіти дітей із фізичними вадами. Його праці були спрямовані на удосконалення всієї системи навчання і виховання аномальних дітей. Ознайомлення з педагогічною спадщиною І. Соколянського дає нам можливість стверджувати, що концептуальні основи його педагогічної діяльності несуть великий внесок у розвиток вітчизняної теорії і практики із виховання та нав-

© М. І. СКІЛЬСЬКА
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 17

чання дітей з особливими потребами. Наукова система педагога не втратила свого значення для сучасної інклюзивної педагогіки та має перспективні ідеї, які потребують подальшого розвитку [6, с. 266].

Важливість освітніх інтеграційних процесів підкреслював відомий науковець В. Сухомлинський. Він вказував на необхідність створення такої системи навчання, яка б органічно пов'язувала спеціальне навчання з навчанням дітей із нормальним розвитком. Учений, як пророк нашого часу, висловлював свою думку так: „В школу щороку приходять окремі діти зі зниженою здатністю до навчання, спостереження приводять до висновку, що для таких дітей потрібні особливі заходи. Але вчити і виховувати таких дітей потрібно у масовій загальноосвітній школі" [10, с. 85].

Аналіз праць В. Сухомлинського свідчить про те, що майже в усіх своїх роботах учений звертав особливу увагу на необхідність використання принципу індивідуального підходу в роботі з дітьми з особливими потребами. „Конкретна наша робота, – зазначав дослідник, – полягає у визначенні причин біди в кожному окремому випадку, необхідності знайти кожній дитині посильну розумову працю, доступні для неї шляхи подолання труднощів, захопити її цікавою роботою, завдяки якій вона могла б розвиватись інтелектуально". „Духовне життя школи повинно бути настільки багатогранним, щоб кожний знайшов поле для розкриття, ствердження своїх сил і творчих здібностей. Зміст духовного життя полягає в тому, що в кожному вихованці пробуджується його індивідуальна неповторність", – писав В. Сухомлинський. Він наголошував на тому, що не може існувати виховання особистості поза колективом, як не може бути колективу без особистостей. Учений доречно зауважував, що колектив може стати виховним середовищем тільки в тому випадку, коли він створюється під час спілкування і спільної діяльності, яка дає кожному радість і насолоду, розвиває його інтереси і здібності, коли є освічений педагог, який любить дітей [10, с. 475].

Україна, яка до 1991 року була у складі СРСР, декларативно визнала основні міжнародно-правові документи стосовно осіб з обмеженою життєдіяльністю, однак у цей період державна політика мала переважно компенсаційний характер, заходи цієї політики концентрувалися на незначній фінансовій допомозі та наданні певних послуг. Завдання пристосування життєвого середовища до особливостей та потреб осіб з обмеженими можливостями здоров'я, як умови їхньої успішної інтеграції в суспільство, навіть не формулювалося. Законодавчої бази, де конкретно б було відображено правовий захист освітніх потреб осіб з інвалідністю, не було.

Здобуття незалежності держави ознаменувалося прийняттям Основного Закону – Конституції України, де стверджується рівність прав усіх людей, незалежно від раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного та соціального походження, майнового стану, місця проживання, від мовних та інших ознак. У розділі „Права людини" декларовано демократичні та гуманістичні положення, які відповідають міжнародним угодам і мають забезпечити захист прав усіх верств населення. У Конституції визначено та стверджено основні права людини, серед яких право на освіту (ст.53), право на соціальний захист (ст.46) та ін. [1, с. 14].

Законодавчого визнання право на здобуття освіти громадянами України набуло в прийнятому 1993 р. Законі України „Про освіту", де визначено, що освіта в Україні ґрунтується на засадах гуманізму, демократії, національної свідомості [2, с. 45]. Чинне законодавство стосовно інвалідів вирізнялося численними правовими нормами, які були представлені в різних джерелах, затверджувалися в різні часи, стосувалися різних категорій інвалідів, характеризувалися суперечливістю та непослідовністю, що ускладнювало їхнє використання.

Варто відмітити, що починаючи з 2000 року в Україні активізувалася законотворча діяльність стосовно регламентації надання освітніх, медичних, соціальних послуг особам з обмеженими можливостями здоров'я, зокрема дітям, що засвідчує прийняття таких законів: „Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії" (2000 р.), „Про охорону дитинства" (2001 р.), який зрушив із місця освітні проблеми [4, с. 1]. Більше освітніх питань допоміг розв'язати Закон України „Про реабілітацію інвалідів в Україні" (2005 р.). Саме в цьому документі вперше законодавчо визнано психолого-педагогічний супровід як необхідну умову успішної інтеграції в соціум дитини з обмеженими можливостями здоров'я [5, с. 45].

Завдяки прогресивному законодавству освіта дітей з особливими потребами зазнала істотних трансформаційних змін: від інституалізації до інклюзії. Суспільно-політичні та соціокультурні процеси, що відбувалися в країні на шляху входження до європейського освітнього простору, призвели до переходу інтернатної освіти дітей з особливими потребами до інклюзивної для повноцінного інтегрування їх у соціокультурний простір.

З початку XXI ст. з огляду на міжнародні норми, визнані більшістю західних країн та зарубіжний досвід організації інклюзивного навчання, в українському суспільстві розгорнулись дискусії щодо невідповідності відокремленого навчання учнів ідеям рівноправності, інноваційним освітнім підходам із визнанням різноманіття учнівської спільноти, засадам повноцінного інтегрування в суспільство осіб з особливими потребами. Саме в цей час починає стверджуватися нова термінологічна лексика – „особи (діти) з особливими потребами", на противагу терминам, „аномальні діти", „дефективні", „діти з порушеннями" тощо. Прихильники інноваційних підходів в освіті, зокрема науковці-експериментатори, батьківська спільнота, громадські організації закликали до радикальних змін, які базуються на переконанні, що всі діти можуть навчатися, здобувати якісну освіту, реалізувати свій потенціал та інтегруватися в суспільство. Так, з 2001 р. почала реалізовуватися програма Всеукраїнського науково-педагогічного експерименту „Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у

загальноосвітніх навчальних закладах". Важливу роль у цьому сенсі відіграло внесення у 2010 р. змін до Закону України „Про загальну середню освіту", пов'язаних із упровадженням інклюзивного навчання, зокрема спеціальної освіти.

Таким чином, система права на освіту осіб з особливими потребами в Україні, як і освітня галузь у цілому, пройшла досить тривалий шлях, зазнаючи відповідних організаційних і змістових змін, основним завданням яких було створення альтернативних моделей психолого-педагогічної підтримки, механізмів для вільного вибору форм навчання дітей, рівня і діапазону освітніх потреб. На жаль, в Україні спостерігається тенденція до зростання чисельності дітей із функціональними обмеженнями, можливо, унаслідок недостатнього рівня медичного обслуговування, наявності наркоманії й алкоголізму, підвищення екологічної небезпеки. Соціалізація та освіта дітей з інвалідністю, їхня інтеграція в суспільство залишаються одними із найболючіших питань українського сьогодення.

Уперше в Україні Законом України „Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу" врегульовано питання про інклюзивне навчання в загальноосвітніх навчальних закладах та про навчально-реабілітаційні центри як новий тип навчального закладу для дітей з особливими потребами. Англійське дієслово „inclusion" перекладається як „утримувати, включати, мати місце у своєму складі". Рух назустріч інклюзії містить у собі ряд змін на рівні цілого суспільства та малої громади, які супроводжуються розробкою правових норм на міжнародному рівні. Уперше інклюзія була підтримана Всесвітньою декларацією прав людини у 1948 р. і знаходить відображення у всіх міжнародних документах у сфері освіти. Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, яка ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу [11, с. 7].

Інклюзивне навчання має ряд переваг. Дитина вчиться життєдіяльності в суспільстві здорових людей, у неї формується направленість до нормального, повноцінного життя, і тут головне сформувати в дитини сприйняття своєї хвороби не як обтяжливої життєвої обставини, а як певного способу життя.

Розвиток сучасного суспільства вимагає поваги до людського розмаїття, встановлення принципів солідарності та безпеки, що забезпечує захист та повне інтегрування в соціум усіх верств населення, насамперед – осіб з обмеженими можливостями. Це зумовлено визначенням головної мети соціального розвитку – створення „суспільства для всіх". В основу такого інтегрування покладено концепцію цілісного підходу, яка відкриває шлях до реалізації прав і можливостей для кожної людини, насамперед, передбачає рівний доступ до здобуття якісної освіти. Принцип доступності сформульовано на засадах дотримання прав людини, викладено в резолюції Генеральної асамблеї ООН від 12 грудня 1997 р. в якості пріоритетного завдання – сприяти забезпеченню рівних можливостей для осіб з обмеженими можливостями здоров'я. Якісна освіта передбачає задоволення особливих освітніх потреб кожного індивіда, у тому числі й з порушеннями психофізичного розвитку, без відриву такої особи від звичного соціального оточення, сім'ї, друзів. Принципи доступності та задоволення особливих освітніх потреб осіб із порушеннями психофізичного розвитку стали наріжним каменем інклюзивної освіти, освітньої системи, що базується на принципі забезпечення основного права молоді навчатися спеціальності, здобувати вищу освіту разом із усіма. Оскільки в більшості випадків інвалідність сама собою не є перешкодою, дискримінація – ось що перешкоджає дитині отримати освіту в загальній системі.

Освіта має надаватися в межах можливого без будь-якого вияву дискримінації стосовно дітей та дорослих інвалідів – така офіційна позиція європейської спільноти. Інклюзивну освіту визнано найбільш інноваційним рухом в освіті демократичних країн. У цей час в Україні в контексті нової парадигми посилився громадський інтерес до удосконалення організаційно-правових засад забезпечення права на освіту дітей з особливими потребами, забезпечення варіативності здобуття освіти відповідного рівня, відбувається активне розроблення нової методології освіти осіб з особливими потребами, що базується на принципах дитиноцентризму, здійснюється активний пошук шляхів і засобів їхньої реалізації [7, с. 45].

Законодавство останніх років ставить серйозні завдання перед освітньою системою і функціонуванням окремих закладів, мобілізує до удосконалення програм і методів навчання, стимулюючи розвиток компетенції вчителів. Поширює, крім того, такий „культурний клімат", який дозволяє більш „еластичніше" відповідати на потреби всіх дітей і молоді в даному середовищі.

Входження України до європейського та світового освітнього простору передбачає оновлення національної системи освіти, її своєрідний рух, взаємодію з сукупністю освітніх закладів, науково-педагогічних центрів різних країн, урядових та суспільних організацій спрямованих на просвітницьку діяльність. Загально-цивілізаційні тенденції XXI ст. впливають на всі правові сфери життя суспільства і людини та визначають пріоритетні напрями сучасного законодавства, освіти, зокрема, розуміння на загальнодержавному та індивідуальному рівнях людини як найвищої цінності та її усвідомленого і ефективного функціонування в сучасному світі.

Не випадково в державній національній програмі „Освіта" („Україна XXI ст.") зазначається, що для досягнення основної мети української системи освіти необхідно „створити умови для розвитку та самореалізації кожної особистості як громадянина України, формувати покоління, здатні навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства" [3, с. 5]. Особливу увагу варто звернути на потреби осіб з обмеженими можливостями, їхню повноцінну інтеграцію в сучасне суспільство.

Інклюзивна освіта на теренах України потребує планомірного впровадження на основі виваженого підходу як з боку державних органів влади, так і з боку громадськості. Реалізація технологій освітнього інтегрування дозволить узгодити протиріччя між рівними правами осіб із порушеннями психофізичного розвитку у виборі життєвого шляху, форми освіти, освітніх послуг і фактичною нерівністю можливостей різних соціальних груп населення. Реалізація ідеї інклюзії, як однієї з провідних тенденцій сучасного етапу розвитку національної системи освіти, жодною мірою не означає згортання існуючої диференційованої системи спеціальної освіти. Ефективне інтегрування можливе лише в умовах постійного удосконалення систем загальної та вищої освіти. Принципово важливою тут є продумана державна політика, яка має базуватися на оптимізації процесу інтегрування молоді з особливими потребами в загальноосвітній простір та враховувати науково-методичні підходи впровадження інклюзивної освіти:

- інклюзивна освіта потребує розроблення відповідної нормативно-правової бази, що закріплює правові засади здобуття освіти в різних формах особами з особливими освітніми потребами;
- інклюзивне навчання молоді з інвалідністю має відбуватися за участі різнопрофільних фахівців (корекційний педагог, соціальний психолог, медичний працівник, соціальний працівник та ін.) за умови вчасно проведеної корекційно-розвиткової роботи;
- ефективність інклюзивного навчання суттєво підвищиться за умови своєчасної й кваліфікованої діагностики та оцінювання розвитку дитини, а також під час надання консультативно-інформаційної підтримки педагогам і адміністрації навчального закладу, в якому вона навчається, та її батькам;
- в умовах інклюзивної освіти вкрай значущим є застосування індивідуального підходу в організації психолого-педагогічного супроводу дітей з інвалідністю;
- необхідними є розробка й подальше удосконалення методичного забезпечення (індивідуальних навчальних планів, спеціальних програм, підручників і дидактичних засобів, враховуючи вимоги особистісного підходу в освіті дітей із порушеннями психофізичного розвитку, ефективних технологій навчання та викладання, придатних для різного контингенту учнів);
- ефективне інклюзивне навчання можливе за умови спеціальної підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів. Метою такої підготовки є оволодіння педагогами основними методами диференційованого та спільного викладання, сучасними методиками оцінювання навчальних досягнень та розвитку дітей, ефективними стратегіями командної співпраці фахівців тощо.

Безумовно, впровадження інклюзивної освіти має відбуватися поступово з професійним відпрацюванням усіх її складових. Серед пріоритетів розвитку освіти осіб з особливими потребами в Україні є визначення основних напрямів та засобів перетворення її на соціальний ліфт, зокрема:

- створення умов для реалізації державної політики щодо забезпечення особам з особливими потребами конституційних прав та всіх прав, задекларованих у міжнародних документах у сфері освіти та соціального захисту і ратифікованих нашою державою;
- оптимізація існуючої системи спеціальної та вищої освіти осіб з особливими потребами через розширення її функцій і удосконалення структури для забезпечення доступної та якісної освіти упродовж життя;
- модернізація системи навчання осіб з особливими потребами шляхом упровадження інноваційних технологій для забезпечення максимально можливого особистісного розвитку таких учнів, відповідно до їхніх індивідуальних потреб і здібностей, що забезпечить всім, без винятку, випускникам можливість досягнути загальновизнаного мінімально-необхідного рівня знань і кваліфікації, сприятиме вирівнюванню шансів для розвитку здібностей молоді з особливими потребами, що уможливить їхню конкурентоспроможність на ринку праці та свідому й активну участь у всіх сферах суспільного життя;
- якісна реорганізація зорієнтованої фахової підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів, підвищення професіоналізму педагогів та освітніх менеджерів, обґрунтування критеріїв добору педагогічних працівників, що має забезпечити новий статус та фаховий рівень кадрів у сфері інклюзії, їхню особисту відповідальність за знання і компетентності учнів.

5 липня 2017 р. президент України дав зелене світло інклюзивному навчанню в нашій державі, підписавши ухвалений 23 травня цього ж року Закон України „Про внесення змін до Закону України „Про освіту” щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг”. За ним українські діти з особливими освітніми потребами мають повне право здобувати освіту в усіх навчальних закладах незалежно від „встановлення інвалідності”. Також для цих дітей передбачено можливість запровадження дистанційної та індивідуальної форм навчання, отримання психолого-педагогічної та корекційно-розвиткової допомоги.

Важливою умовою системного реформування системи освіти осіб із особливими потребами є комплексне розв’язання завдань, пов’язаних із нормативно-правовим, організаційним, кадровим, науково- та навчально-методичним забезпеченням освіти таких дітей і молоді. Механізм реалізації цих завдань передбачає координацію зусиль відповідних міністерств і відомств, наукових установ, закладів вищої педагогічної освіти та закладів системи післядипломної педагогічної освіти.

Українські правники та міжнародні експерти зазначають, що в питанні розвитку інклюзивного навчання Україна зробила потужний крок уперед. Але попри численні зміни в законодавчих, нормативно-правових актах ступінь реального поширення інклюзивної освіти в Україні ще доволі низька. Удосконалення чинної законодавчої і створення нової нормативно-правової бази системи освіти осіб з особливими потребами має бути і надалі спрямоване на ефективне вирішення таких основних завдань:

- внесення необхідних змін і доповнень до чинного законодавства з метою приведення його у відповідність до міжнародних стандартів;
- створення нормативно-законодавчого поля щодо забезпечення фінансування послуг супроводу в системі освіти осіб з особливими потребами;
- здійснення обліку всіх осіб з особливими потребами від народження та створення відповідної електронної бази даних (єдиного реєстру) для забезпечення комплексної допомоги та супроводу;
- створення державної системи супроводу осіб з особливими потребами, ознайомлення їх зі своїми правами в усіх сферах життя, зокрема у сфері освіти;
- посилення державного нагляду за дотриманням роботодавцями квоти на працевлаштування інвалідів, випускників закладів вищої освіти, та забезпечення належних умов праці.

Список використаних джерел:

1. Всеукраїнський фонд „Крок за кроком". Програма „Інклюзивна освіта". URL : http://www.ussf.kiev.ua./index.php?go=Inklus (дата звернення : 01.04.2019).
2. Про освіту : Закон України. *Відомості Верховної Ради.* 1991, № 34. С. 45.
3. Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні : Закон України. *Відомості Верховної Ради*. 1991. № 2. С. 52.
4. Про охорону дитинства : Закон України. *Відомості Верховної Ради*. 2001. № 30. С. 42.
5. Про реабілітацію інвалідів в Україні : Закон України. *Відомості Верховної Ради*. 2006. № 2–3. С. 36.
6. Кабанова О. О. Внесок Соколянского у розвиток вітчизняної освіти. *Вісник*. 1989. № 124. С. 266.
7. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. С. 269.
8. Конституція України : Прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 р. Київ : Преса України, 1997. С. 80.
9. Кравцова Т. Розвиток інклюзивної освіти в історії вітчизняної та зарубіжної педагогічної думки. *Наукові записки*. Випуск 112. С. 211.
10. Скільський Д. М. Історія української педагогіки. *Історія педагогіки.* В 2 т. Київ : Смолоскип. 2012. Т2. С. 241.
11. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу. *Вибрані твори в 5 т*. Київ : Радянська школа, 1976. Т 1. С. 403.

Рецензент – д. пед. н., професор,
директор Хмельницького інституту соціальних технологій
ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна" Чайковський М. Є.

УДК 376-056.36:316.614

КОНЦЕПЦІЯ РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ІЗ ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

І. В. ТАТЬЯНЧИКОВА

На сучасному етапі функціонування суспільства суттєво загострюється проблема підготовки осіб із психофізичними порушеннями до самостійного життя, що потребує від них уміння адекватно розв'язувати життєві проблеми, адаптуватися до нових умов, які визначаються життям і конкретними обставинами, успішно інтегруватися в різні сфери життєдіяльності. Саме тому на перший план виходить психолого-педагогічна проблема забезпечення соціалізації дитини та формування її особистості в спеціальних закладах освіти, у тому числі й з інклюзивною формою навчання. Ця проблема набуває особливої актуальності відносно таких дітей, оскільки вони не у змозі самостійно засвоїти широкий спектр соціальних, суспільних та інших форм життя. Варто зазначити, що на сьогодні обґрунтування напрямів забезпечення соціалізації та впровадження інклюзії – два важливих наукових і практичних завдання, які відображено й у новій Концепції спеціальної освіти.

Соціалізація є необхідною умовою розвитку людини, становлення в неї особистісних якостей у процесі засвоєння суспільного досвіду і активного відтворення нею суспільних відносин. Вона передбачає проходження дитиною в спеціальному (інклюзивному) навчальному закладі певних стадій: адаптації, на якій відбувається пристосування дитини до існування в соціумі, відповідно до його норм і вимог; індивідуалізації, на якій відбувається усвідомлення дитиною своїх можливостей: розумових, фізичних, здатності до навчання, праці та ін. у критичному ставленні до суспільних норм поведінки; інтеграції, на якій дитина намагається знайти своє місце в суспільстві, „влитися" у нього, пропонуючи використання своїх особистісних якостей та можливостей; ранньої трудової стадії, на якій забезпечується професійне становлення дитини на основі здійснення трудової підготовки в умовах школи.

Проблема соціалізації дітей із психофізичними порушеннями розглядається в дослідженнях Л. Аксьонової, Ю. Бистрової, О. Глоби, Т. Жулковської, В. Засенка, А. Капської, Н. Коломінського, А. Колупаєвої, Н. Кравець, В. Липи, М. Лукашевича, І. Матющенко, Ж. Намазбаєвої, В. Синьова, Є. Синьової, І. Татьянчикової, О. Хохліної, Л. Шипіциної та ін., які свідчать про суттєві труднощі забезпечення цього процесу як у спеціальних навчальних закладах, так і в закладах з інклюзивною формою навчання.

На сьогодні відсутні системні, комплексні дослідження забезпечення соціалізації цієї категорії дітей в інклюзивному освітньому середовищі, виходячи з психологічного змісту, суті кожної з її стадій. Також обмаль відповідних організаційно-методичних рекомендацій щодо реалізації цього процесу, повноти його педагогічного забезпечення. На це вказує й сучасна педагогічна практика в закладах освіти: робота в школах здійснюється переважно в напрямі підвищення ефективності адаптації дітей із психофізичними порушеннями до змінних умов життєдіяльності (соціальної, трудової, соціально-психологічної). Утім, цього недостатньо з точки зору становлення особистості дитини, враховуючи зовнішні (соціалізацію) і внутрішні (індивідуалізацію) детермінанти, оскільки повнота процесу соціалізації та досягнення її результатів можливі саме в процесі особистісного зростання дитини на основі забезпечення індивідуалізації та інтеграції, тобто коли вона здатна усвідомити і розпізнати в собі свої можливості, які варто розвивати, на які потрібно спиратися і максимально використовувати в колективі однолітків та подальшому своєму розвитку, становленні в умовах соціального оточення, у тому числі й шкільного. Усе це зумовило розгляд зазначеної проблеми в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Мета статті – обґрунтувати концепцію, спрямовану на підвищення ефективності соціалізації дитини з психофізичними порушеннями на основі визначення психолого-педагогічних засад розроблення та практичної реалізації педагогічної системи її забезпечення, виходячи з суті всіх стадій соціалізації, предмета та ефектів спеціального корекційно-розвивального впливу, особливостей розвитку учнів.

За основу концепції безперервної освіти в умовах інклюзії було взято наступні положення: соціалізація є необхідною умовою перетворення суспільного досвіду в особистий, особистісного зростання підростаючого покоління, його підготовки до самостійної життєдіяльності в соціумі; підвищення ефективності соціалізації учнів із психофізичними порушеннями в інклюзивному освітньому середовищі можливе на основі забезпечення повноти цього процесу з урахуванням:

1) суті можливих під час навчання дитини у школі основних стадій соціалізації – адаптації, індивідуалізації, інтеграції, трудової стадії;

2) центрального предмета корекційно-розвивального впливу на кожній з них та відповідних розвивальних ефектів;

3) особливостей розвитку дітей на зазначених стадіях соціалізації.

Забезпечення процесу соціалізації учнів передбачає:

- *на стадії адаптації* – формування в них адаптаційних можливостей, долання проявів дезадаптованості на фізіологічному, психологічному, соціальному та соціально-психологічному рівнях;

© І. В. ТАТЬЯНЧИКОВА
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 17

- *на стадії індивідуалізації* – виявлення позитивних особливостей розвитку дитини, їх усвідомлювання нею на основі формування адекватної самооцінки з метою використання в різних сферах життєдіяльності;

- *на стадії інтеграції* – забезпечення можливості самореалізації учня на основі розвитку та використання своїх позитивних властивостей у різних сферах життєдіяльності;

- *на ранній трудовій стадії* – використання виявлених позитивних індивідуальних властивостей у процесі професійно-трудової підготовки, яка здійснюється в умовах спеціального навчального закладу.

У процесі засвоєння дитиною суспільного досвіду, перетворення його в індивідуальний, відбувається становлення певних особистісних властивостей, відповідних кожній стадії соціалізації, а саме:

- *на стадії адаптації*: формування знань про соціальні норми і цінності, засвоєння норм і правил соціальної поведінки і спілкування; послаблення або усунення тривожності та агресивності;

- *на стадії індивідуалізації*: формування самосвідомості та адекватної самооцінки, оцінка дитиною своїх власних можливостей, позитивних якостей, їхнім розвиток в особистісному, у тому числі професійному зростанні;

- *на стадії інтеграції* – максимально можливе використання дитиною своїх можливостей в суспільному просторі (колективі однолітків), їхній розвиток; виконання учнями різноманітних соціальних ролей із урахуванням своїх особливостей; формування соціально-психологічних якостей, необхідних для функціонування в соціальній групі;

- *на трудовій стадії (шкільної трудової підготовки)*: орієнтування дитини щодо майбутньої професії, розвиток дитиною своїх особистісних можливостей для професійного самовизначення і самореалізації.

Повнота соціалізації в інклюзивному навчальному закладі забезпечується науково обґрунтованою системою адекватних педагогічних впливів на дитину на кожній стадії соціалізації засобами змісту, методики та організаційних форм, визначених відповідно до предмета, цілі та очікуваних результатів на всіх стадіях соціалізації загалом з метою формування особистості дитини в умовах дії основних детермінант її становлення (зовнішніх та внутрішніх). Забезпечення соціалізації передбачає максимальний акцент на особистісне зростання дитини з урахуванням положень особистісного підходу (теоретико-методологічний підхід), принципів гуманістичної психології, використання доцентрованої (на стадії адаптації та індивідуалізації) і відцентрованої (на стадії інтеграції та трудовій) тенденцій (В. Рибалка).

Змістовий компонент педагогічної роботи представлено за допомогою модулів, які обумовлені напрямами роботи на кожній стадії соціалізації, відповідно до предмета корекційно-розвивального впливу, мети та завдань. Так, *на стадії адаптації* визначено 5 модулів: „Я і школа", „Правила поведінки", „Правила успішного спілкування", „Як побороти тривожність", „Попередження конфліктів (як позбутися агресивності)"; *на стадії індивідуалізації* – 3 модулі: „Який я є", „Мої сильні або слабкі сторони", „Професії, яких навчають у школі"; *на стадії інтеграції* – 2 модулі: „Як зробити для себе вільний час цікавим і корисним", „Опановуємо соціальні ролі"; *на стадії ранньої трудової підготовки* – 3 модулі: „Світ професій: профорієнтаційна робота", „Як правильно визначити професію", „Мої перші професійні досягнення".

Здійснення цілеспрямованого педагогічного впливу на учнів відбувається на спеціальних заняттях переважно у фронтальній та груповій формі. Значну увагу приділено також індивідуальній роботі зі школярами.

Необхідно зазначити, що педагогічні ефекти (знання, вміння, навички) є невід'ємною основою соціалізації дитини. Утім, перевага надається показникам корекційно-розвивального впливу, передусім – сформованості в учнів із психофізичними порушеннями самосвідомості, усвідомленості ними своїх можливостей, позитивних особистісних якостей, необхідних для самостійної життєдіяльності в різних сферах: трудовій, професійній, побутовій тощо, спиранні на них та використанні в подальшому особистісному та трудовому зростанні.

Розв'язання проблеми пов'язується з визначенням провідної ролі корекційно-розвивальної роботи в школі, як відносно самостійної ланки педагогічного процесу; складової системи спеціальної освіти як цілісного педагогічного процесу в інклюзивному навчальному закладі. Сутність корекційно-розвивальної роботи розкривається на основі її розгляду як системи в єдності основних системоутворюючих компонентів (В. Баудіш, М. Каган, В. Синьов, Б. Тупоногов та ін.). Водночас система вивчається у взаємозв'язках з відповідною метасистемою (тобто зовнішньою), в яку вона вписана і в якій функціонує (М. Каган): це „система загальної освіти" або „педагогічна система" і „система спеціальної (корекційної) освіти". Щодо них вона є підсистемою. Для визначення сутності корекційної роботи у школі необхідно розглядати її з усіма основними компонентами системи освіти й лише після цього аналізувати внутрішні структури підсистеми та їх змістовно-педагогічну роль (Б. Тупоногов). Розгляд корекційної роботи як підсистеми загальної освіти, дає змогу відобразити в ній усі найважливіші закони педагогіки, принципи навчання й виховання та охопити в цілісному вигляді її мету, зміст, методи, форми і результати (В. Синьов). Підхід до корекційної роботи, як відносно самостійної педагогічної системи, дає можливість з'ясувати особливості реалізації в ній загальних принципів навчання і виховання, побудови всіх її складових ланок та визначити свої специфічні закономірності функціонування. Корекцію розглядаємо як основу, органічний стрижень усієї навчально-виховної роботи в інклюзивному навчальному закладі: без цілеспрямованого подолання чи послаблення недоліків розвитку знижується ефективність навчання і виховання дітей. Таке співвідношення всіх компонентів педагогічного процесу реалізується як принцип єдності навчання, виховання і корекції завдяки тому, що всі його вирішальні моменти містять корекційне завдання, як інтегруючу складову, тобто корекційна робота є системоутворюючим фактором щодо єдності освітнього процесу в школі. Разом із тим враховуємо, що виді-

лення складових частин спеціальної освіти (навчання, виховання, корекція) можливе лише за умови абстрагування функцій кожної з них для осмислення, організації, цілеспрямованої роботи (О. Хохліна).

Також виходимо з того, що корекційно-розвивальна робота в інклюзивному навчальному закладі на кожній із зазначених стадій соціалізації повинна спрямовуватися на максимальне можливе соціальне зростання дитини у засвоєнні нею суспільного досвіду, формуванні способів дій в умовах свідомої цілеспрямованої діяльності (Л. Виготський, Т. Власова, Г. Дульнєв, І. Єременко, М. Земцова, І. Моргуліс, Б. Пінський, В. Синьов, О. Хохліна, М. Ярмаченко та ін.). Спираючись на це, соціальний розвиток дитини передбачає становлення її як суб'єкта діяльності, здатного до свідомого здійснення та регуляції.

Отже, забезпечення соціалізації учнів із психофізичними порушеннями в умовах інклюзивного навчального закладу можливе на основі використання спеціально розробленої системи корекційно-виховної роботи, яка передбачає спеціальну побудову всіх ланок педагогічного процесу, визначення організаційних форм, змісту і методики, відповідних цілі формування в учнів властивостей, визначених головними на кожній зі стадій соціалізації та показникам ефективності корекційно-розвивального впливу, спрямованого на розвиток особистості, набуття нею соціальних якостей.

Упровадження цієї програми в освітній процес загальноосвітньої школи з інклюзивною формою навчання доводить її ефективність і дає підстави розставити пріоритетні акценти щодо оптимізації соціалізації учнів із психофізичними порушеннями:

- створення в інклюзивному освітньому середовищі умов для соціального зростання дитини, її розвитку в процесі соціалізації відповідно до науково-обґрунтованих підходів педагогічного впливу на дітей із зазначеною метою;
- розгляд соціалізації учнів як найважливішого завдання школи, провідного напряму корекційно-виховної роботи, яка здійснюється в умовах спеціальної організації педагогічного процесу – його змісту, методики, організаційних форм;
- етапність, послідовність, безперервність, систематичність та комплексність забезпечення соціалізації учнів;
- забезпечення соціалізації в контексті формування особистості дитини на основі виявлення і розвитку її можливостей (задатків, нахилів, здібностей), індивідуально-психологічних особливостей (насамперед позитивних якостей);
- удосконалення організації професійно-трудової підготовки учнів на основі підвищення ефективності профорієнтаційної роботи в школі та проходження професійно-трудової практики на виробництві;
- залучення батьків до узгоджених із педагогами дій щодо цілеспрямованої соціалізації своїх дітей.

Доцільні напрями подальших розробок полягають у вивченні питань соціалізації випускників із психофізичними порушеннями після закінчення ними інклюзивного навчального закладу; розробленні нових концептуальних положень щодо оптимізації підготовки осіб цієї категорії до самостійного життя в сучасному суспільстві з урахуванням перспектив соціально-економічного розвитку країни; залученні світового досвіду впровадження інклюзивного навчання; окресленні передових педагогічних технологій (у тому числі й інформаційних) інклюзивного навчання.

Список використаних джерел:

1. Алехина С. В. Принципы инклюзии в контексте развития современного образования. *Психологическая наука и образование.* 2014. № 1. С. 5–16.
2. Глоба О. П. Регіональне реабілітаційне середовище як фактор соціалізації дітей і молоді з обмеженими психофізичними можливостями : монографія. Краматорськ : ДДМА, 2011. 348 с.
3. Глоба О. П. Про національну систему надання корекційно-реабілітаційних послуг в Україні. *Інклюзивна освіта: досвід і перспективи* : монографія. Вінниця: ТОВ „Нілан-ЛТД", 2016. С. 76–88.
4. Засенко В. В., Колупаєва А. А. Діти з особливими потребами : пріоритетні напрями державної політики України в галузі освіти, соціального захисту й охорони здоров'я. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання.* 2014. № 3. С. 20–29.
5. Кравченко Т. В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи : монографія / Інститут проблем виховання АПН України. Київ : Фенікс, 2009. 416 с.
6. Лавриченко Н. М. Педагогіка соціалізації: європейські обриси. Київ : Наук. думка, 2000. 205 с.
7. Столяренко Л. Д. Основы психологии. изд. 3-е, перераб. и доп. Ростов-на-Дону: Феникс, 2001. 704 с.
8. Татьянчикова І. В. Соціалізація дітей з порушеннями інтелектуального розвитку : монографія. Слов'янськ : Видавництво Б. І. Маторіна, 2015. 381 с.
9. Татьянчикова І. В. Соціалізація дитини з вадами розвитку : теорія, досвід, технології : монографія. Слов'янськ : Видавництво Б. І. Маторіна, 2017. 457 с.

УДК [373.3:376-056.21.3].015.31:7

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО СПРИЙМАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА

Н. Л. ТОДОСІЄНКО

Модернізація системи освіти в Україні, яка відбувається в останні роки, насамперед, пов'язана зі змінами в змісті шкільного інклюзивного навчання та виховання школярів. Тут звертається увага на психічний та фізичний стан здоров'я учнів, усунення перевантажень, стимулювання досягнень дітей у різних сферах діяльності, забезпечення їхнього соціально-педагогічного захисту. Позитивним у системі освіти є те, що створюється рівний доступ до якісної освіти, стає можливим здійснення вибору навчального закладу та навчальної програми відповідно до особливостей дитини. Незважаючи на різноманітні позитивні зміни в системі інклюзивного навчання, є потреба звернути увагу на деякі аспекти: мистецький розвиток дітей з особливими освітніми потребами та створення умов для розвитку естетичного сприйняття в дітей у різних видах мистецької діяльності: розумовій та духовно-емоційній; підготовку кваліфікованих вчителів, які володітимуть методиками інклюзивного мистецького навчання та виховання.

Особливе значення в естетичному розвитку дітей відіграє саме початкова школа, яка закладає основу для духовності, інтелектуального та фізичного становлення особистості. На етапі навчання дитини в початковій школі формується інтерес до мистецтва та художньо-творчої діяльності. У дітей молодшого шкільного віку формується цілісне світосприймання, розвиток естетичних смаків та ідеалів, особисте ставлення до культурних надбань суспільства.

Досвід багатьох країн свідчить про те, що інтеграція дітей, які потребують корекції духовно-емоційного та розумового розвитку, найкраще відбувається в школах, які приймають на навчання усіх дітей певного району чи громади без будь-яких обмежень. Саме в таких умовах діти, які потребують корекції духовно-емоційного або розумового розвитку, можуть досягти найвищих результатів в освіті та соціальній інтеграції. Діти із ЗПР цих форм можуть мати первинне порушення темпу формування емоційно-вольової регуляції, а на цій основі – малу працездатність, швидку втомлюваність, аритмію пам'яті, уваги. Доведено, що ці особливості психіки не впливають негативним чином на розвиток дітей. У галузі мистецької педагогіки теж є роботи, зорієнтовані на дітей та учнів із ЗПР.

Мистецтво є суттєвим засобом духовно-емоційного розвитку таких дітей, формує їхній внутрішній світ мислення й сприймання, емоції та почуття, визначає систему цінностей, вказують роботи Т. Добровольської, М. Зикова, Л. Комісарової, І. Левченко, О. Мєдвєдєвої, Л. Назарової, Е. Сурно. На важливу роль мистецтва у роботі з дітьми, що мають відхилення у розвитку, вказували представники зарубіжної спеціальної педагогіки, а також відомі психологи і лікарі: Л. Виготський, Ж. Демор, Е. Сегін, В. Кащенко. У цьому зв'язку суттєвим є судження Г. Падалки про інтегративний процес мистецького розвитку дітей, що включає як розумовий, так і емоційно-духовний компоненти [7]. Про необхідність проведення наукових досліджень саме з такими дітьми свідчить той факт, що порушення темпу психічного розвитку є достатньо масовою формою відхилень розумового та духовно-емоційного розвитку. На основі даних наукових досліджень, які присвячені дітям із затримкою психічного розвитку (ЗПР), можна стверджувати, що чисельність таких дітей постійно зростає.

Метою статті є дослідження проблеми, яка існує і пов'язана з мистецьким розвитком дітей, формування естетичного сприймання молодших школярів, використання методів активізації, пов'язаних із мистецькою діяльністю, що заслуговує на особливу увагу в системі інклюзивної мистецької освіти.

Відповідно поставленої мети нами визначено наступні завдання: проаналізувати наукові роботи в галузі визначеної проблеми; охарактеризувати перспективні аспекти досліджуваної проблеми; висвітлити педагогічні умови формування і розвитку естетичного сприймання молодшими школярами дитини з особливими освітніми потребами в системі інклюзивної освіти, використання методів активізації, пов'язаних із мистецькою діяльністю, інтегрованих художньо-педагогічних технологій, а також аналіз становлення естетичних цінностей, інтересів дітей молодшого шкільного віку за результатами апробованих нами методик комплексного застосування мистецтв.

Дослідження містить у собі наукову новизну, тому нами були висловлені наступні припущення:

1) становлення естетичних цінностей особистості дитини з особливими освітніми потребами формується саме в початкових класах, де закладаються основи виховання, забезпечується інтелектуальне, духовне і фізичне становлення особистості;

2) використання мистецтва в процесі формування естетичного сприймання молодших школярів дитини з особливими освітніми потребами має інноваційне значення, стимулює розвиток пізнавальних, креативних здібностей учнів, здатність до творчого самовираження, потреб у художньо-творчій самореалізації.

Естетичне виховання особистості є предметом дослідження багатьох діячів педагогічної науки. Результати аналізу відповідних літературних джерел, ознайомлення з практикою роботи шкіл показують,

© Н. Л. ТОДОСІЄНКО
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 17

що питання естетичного розвитку молодших школярів із особливими освітніми потребами у світлі сучасних концепцій ще не знайшло належного розв'язання, а технології опанування дисциплін естетичного циклу не відповідають зростаючим вимогам сьогодення.

На сьогодні в Міжнародній класифікації хвороб ЗПР отримала назву „Специфічні розлади розвитку навчальних навичок" (шифр F81, МКХ-10) і розглядається тільки як навчальна проблема. Такий підхід не сприяє науковому розкриттю складності проблеми і, як зауважує О. Соколова, „ускладнює можливість більш раннього виявлення порушення темпу розвитку у дітей" [10, с. 14]. Термін „мінімальна мозкова дисфункція" (ММД) є ширшим. Він містить малопомітні „субклінічні" розлади інтелектуальної діяльності в поведінці. Цей термін використовують сучасні клініцисти як показник незначного ураження мозку і як затримку темпу розвитку мозку. У деяких випадках використовується ще один термін „дефіцит активної уваги" (B. Lahey, 1980, E. Sally, 1984, A. Taylor, 1986). Під терміном „затримка розвитку" розуміються синдроми тимчасового відставання розвитку психіки в цілому або окремих її функцій (моторних, сенсорних, мовленнєвих, емоційно-вольових). Водночас всі дослідження доводять, що діти з такими порушеннями мають достатній потенціал розвитку за умови створення сприятливих можливостей для його реалізації. У контексті вирішення проблеми мистецького розвитку таких дітей можна окреслити низку перспективних аспектів:

- модернізація змісту мистецької освіти учнів із ЗПР. Суттєвим фактором такої модернізації є впровадження національної парадигми до освітнього процесу розробка принципів відбору навчального матеріалу з урахуванням потреб мистецького розвитку особистості в розмаїтті різновидів художньої діяльності;
- застосування нової методики, яка базується на художньо-образному засвоєнні світу;
- розробка та впровадження в практику психолого-педагогічних умов, що сприятимуть розумовому та духовно-емоційному розвитку дітей.

В Україні дітей із ЗПР нараховується 12,2% від загальної кількості (А. Колупаєва) і відчутна тенденція до постійного зростання чисельності такої категорії дітей. Характеризуючи таких дітей, варто сказати, що вони мають несформовані психічні функції, що виявляється в слабкому розвитку пам'яті та уваги, недостатньому розвитку вербально-логічного мислення, відхиленнях у поведінці, складнощах у навчанні, що веде до шкільної дезадаптації. Саме тому, що зміни в психічній діяльності не такі великі і піддаються впливу, зусилля педагогів, насамперед, повинні бути спрямовані на розробку адекватних та ефективних програм мистецького розвитку таких дітей. Це важливо ще й тому, що парціальні порушення розвитку можуть бути компенсовані в адекватних до стану дитини психолого-педагогічних умовах. Але варто зауважити, що розробка проблеми розвитку (розумового та духовно-емоційного) дітей із ЗПР у науковій літературі відбувалася залежно від професійної орієнтації дослідників – із педагогічної, психологічної, клінічної й музично-педагогічної точок зору.

У педагогічних дослідженнях діти із ЗПР виокремлюються серед невстигаючих учнів шкіл і характеризуються як ті, що „повільно навчаються", „мають психофізичні вади", із „специфічними труднощами у навчанні", „ускладненнями в оволодінні шкільними навичками", „порушеннями розвитку". Сьогодні всі ці визначення поступаються новому – „діти, які потребують корекції духовно-емоційного та розумового розвитку". Таким чином, зазначає А. Колупаєва, акцент зсувається від внутрішніх проблем дитини до системи освіти, яка надає їй підтримку в навчанні, визнає її потенціал та задовольняє всі її індивідуальні потреби [4]. У цьому зв'язку суттєвим є досвід зарубіжних країн, де створюється єдина освітня система, яка охоплює учнів різних категорій. Загальне бачення цього питання полягає в тому, що переважна більшість дітей, які потребують корекції розвитку, повинна мати можливість навчатися разом зі своїми однолітками у звичайних умовах.

Терміни „затримка темпу психічного розвитку", „затримка психічного розвитку" були сформульовані Г. Сухарєвою. Більшість науковців завданнями своїх досліджень визначають клініко-нейропсихологічні характеристики тих дефектів, що ускладнюють існування дитини в соціумі, вивчають особливості порушення таких функцій, як: пам'ять, увага, мова, мислення, зоровопросторове сприймання. Вивчається також специфіка спілкування, ігрової діяльності (Н. Белопольська, Т. Власова, Ю. Дем'янов, Г. Жарєнкова, В. Лебединський, К. Лебединська, Ю. Максименко, М. Певзнер, С. Шевченко та ін.). У своїй більшості наукові роботи зорієнтовані на молодших школярів та підлітків. Інші науковці розробляють різні підходи психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей, системи психокорекційних заходів із надання допомоги дітям із ЗПР в умовах їхньої інтеграції в освітній простір, які реалізовують у системі освіти (С. Забрамна, О. Заширінська, М. Ільїна, І. Мамайчук, О. Соколова та ін.). В останні роки в поле зору науковців потрапили і діти дошкільного віку. Психологами були отримані дані про розвиток психічних функцій, причин, факторів та умов корекції затримки темпів розвитку дітей (У. Ульєнкова, 1990; Н. Татенко, 1988; О. Соколова, 2000, та ін.), розглянута специфіка їх пізнавальної діяльності (Н. Борякова, 1983; К. Слєпович, 1989, та ін.).

Визначальною проблемою в галузі мистецької освіти, на що вказують праці Г. Падалки [7, с. 4], є проблема мистецького розвитку особистості школярів у інтеграції розумової та духовно-емоційної діяльності.

Термін „формування" має багато значень. У своїх дослідження Т. Голінська трактує його у відношенні до людини як надання кінцевої форми, здобуття повної зрілості, кінцевого розвитку. У педагогічній практиці „формування" набуває іншого змістовного значення, воно поглиблює феномен розвитку, який, як відомо, детерміновано обставинами життєдіяльності людини, цілеспрямованими процесами виховання і навчання [3, с. 48].

Загальновідомо, що під сприйманням варто розуміти процес безпосереднього відображення у свідомості людини предмета або явища в сукупності всієї багатоманітності його властивостей, які тісно пов'язані з іншими психічними процесами людської особистості (Б. Ананьєв, Р. Арнхейм, О. Бодалєв,

О. Запорожець). Отже, сприйняття є цілісним актом, де відбувається пізнання не окремих якостей предмета, а пізнання його в цілому в багатоманітності всіх властивостей, із його фону. Воно структурне за законом єдності елементів; рухливе в часі та просторі; узагальнююче, на відмінну від фото-телекібернетичного відображення; усвідомлене, тобто коригується свідомість і пов'язане з минулим досвідом людини (Б. Андрієвський, Т. Голінська).

Таким чином, процес сприймання – вибірковий і зберігає в пам'яті незмінні образи предметів; апперцептивний, залежить від особливостей людини, яка сприймає; підкорений феномену установки, тобто, готовність особистості сприймати предмети певним чином. У своїх дослідженнях психологи виділяють основні етапи процесу сприйняття: схоплення, враження, впізнання, спостереження, розуміння.

Кожний вид естетичної діяльності супроводжується естетичним сприйманням, яке має в науковій літературі різні тлумачення. За В. Малаховим – це здібність дитини до виділення в явищах дійсності та мистецтва процесів, властивостей, якостей, які народжують естетичні переживання. На думку О. Торшилової, естетичне сприймання – це „спосіб особливої творчо-пізнавальної діяльності, навички оволодіння якою і формуються в процесі педагогічного впливу" [7, с. 11].

Сприйняття мистецтва індивідуальне, у кожного учня є свій улюблений вид мистецтва, тому залучення учнів до різних видів мистецтва, їх синтез розширює межі їх пізнавальних можливостей, ціннісних орієнтацій, асоціативних уявлень. До показників естетичного сприймання Г. Шевченко [9] відносить такі, як емоційність, оціночне відношення до предмета (на основі знань, емоційної пам'яті та досвіду), активна позиція (співпереживання).

Так, Л. Виготський відводив особливу роль у розвитку психічних функцій та активізації творчих проявів дитини з порушенням розвитку різним видам мистецтва (музиці, живопису, художньому слову, театру). Сучасні дослідження об'єктивно підтверджують позитивний вплив мистецтва на дітей з різними відхиленнями в розвитку. У процесі занять музикою, співом у дітей активізується мислення, формується цілеспрямована діяльність, стала увага. Заняття мистецтвом сприяють сенсорному розвитку дітей, диференціації сприймання, повільної уваги, комунікації, мови. У практиці реабілітації дітей із порушеннями розвитку та поведінки широко застосовують спеціальні види допомоги, насамперед арт-терапію (терапію мистецтвом), основними видами якої є терапія малюнком, музикотерапія (інструментальна та вокальна), танцювальна терапія, фольклоротерапія, казкотерапія, ляльковотерапія.

З метою досягнення результатів дослідження нами було здійснено підбір, розробку й апробування комплексу методів формування та активізації естетичного сприйняття в дітей молодшого шкільного віку, а також емпіричне визначення становлення естетичних цінностей, формування художньо-естетичної оцінки, розвиток творчої діяльності учнів. А саме:

- *емпіричні* – опитування, спостереження, бесіди, аналіз результатів творчої діяльності дітей, педагогічний експеримент з метою визначення стану розвитку естетичного сприймання молодших школярів, дітей, які потребують корекції розвитку, проведення контрольного експерименту;
- *статистичні* – математична обробка результатів дослідження, яке тривало протягом 2015-2019 н. р. У контрольному експерименті взяли участь 134 особи, з них – 80 третьокласників м. Вінниці та 54 учнів Гайсинського району Вінницької області. Формою роботи були обрані уроки мистецького циклу та позакласна виховна робота.

Під час дослідження формування естетичного сприймання в молодших школярів **і**з особливими освітніми потребами з метою активізації естетико-виховного процесу на уроках мистецького циклу нами запропоновані наступні методи, прийоми, способи і вправи: естетична бесіда, мистецькі вправи, використання ІКТ, інтерактивні методи, мистецькі ігри, свята, дитячий фольклор, продукти дитячої творчості: малюнки, музичні імпровізації, малювання музики, розвиток творчих здібностей дітей та ін.

Нами було проведено опитування дітей і з'ясовано дійсний стан сформованості естетичного сприймання. Як показало опитування, діти 7-9 років надають перевагу (61%) музично-естетичним враженням, які отримали завдяки засобам масової інформації. Невелика частина опитаних (24%) надає перевагу народному фольклору (пісенна творчість, живопис та ін.). Зовсім мізерна кількість виборів (14%) віддана класичним творам мистецтва.

Провідними засобами було досліджено використання проектних художньо-педагогічних технологій на уроках мистецького циклу: мистецькі ігри, творчі завдання, творчі вправи і завдання: „Намалюй музику", „Я і мистецтво", „Казка про музику", „Музичні кольори", метод малювання музики, метод гри, метод „інсценізації та театралізації", що сприяють активізації творчих здібностей і повноцінному розкриттю потенційних можливостей дітей, які потребують корекції розвитку.

У результаті роботи за запропонованою нами методикою учні експериментальних груп продемонстрували позитивну динаміку та розвиток естетичного сприймання, певний зріст естетично-творчих здібностей. Результати контрольного зрізу в групах без стимулювання і активізації естетичного сприймання свідчать про те, що естетичне відношення та зацікавленість суб'єктів дослідження зростає, але формується повільно.

У контрольній групі до експерименту високий рівень розвитку естетичного сприймання простежувався у 3% учнів, достатньо високий – у 8%, середній – у 46%, низький – у 43%. Після експерименту: високий рівень – 4%, достатньо високий – 9%, середній – 47%, низький – 40%.

В експериментальних групах спостерігається зростання рівня розвитку естетичного сприймання молодших школярів. До експерименту: високий рівень – 3%, достатньо високий – 8%, середній – 46%, низь-

кий – 43%. Після експерименту: високий рівень – 8%, достатньо високий – 13%, середній – 47%, низький – 30%. Це свідчить про підвищення пізнавального інтересу та розвитку творчого потенціалу, усвідомлення естетичних цінностей у результаті цілеспрямованого впливу, який посилює їхнє становлення в учнів молодшого шкільного віку, визначає формування емоційного відгуку на твори мистецтва, художньо-естетичної оцінки явищ та мистецької творчої діяльності учнів початкових класів.

Отримані результати виявили певні зміни та позитивну динаміку. Результати експерименту показали зростання рівня естетичного сприймання, формування художньо-естетичної оцінки, включення дітей молодшого шкільного віку в мистецьку діяльність після проведення контрольного експерименту, але без спеціального стимулювання цей процес протікає досить повільно. Водночас нами зафіксований зріст рівня естетичного сприймання пов'язаний із розвитком емоційно-почуттєвої сфери та творчого потенціалу молодших школярів, що зумовлено результатом застосування запропонованої методики активізації естетичного сприймання дітей молодшого шкільного віку засобами комплексу мистецтв. Як свідчать результати контрольного експерименту після використання методів стимуляції розвитку естетичного сприймання молодших школярів значно піднялися рейтинги естетично-ціннісних показників та компонентів, що свідчать про рівень естетичної культури дітей, а також знизилися рейтинги байдужості, нерозуміння творів мистецтва, показники інтересу до низькоякісних течій у мистецтві.

У результаті роботи за запропонованою нами методикою учні експериментальних груп продемонстрували позитивну динаміку та розвиток естетичного сприймання, зріст естетично-творчих здібностей. Результати контрольного зрізу в групах без стимулювання і активізації свідчать про те, що естетичне сприймання та зацікавленість суб'єктів дослідження засобами мистецької діяльності зростає, але формується повільно.

Для доведення ефективності експериментальної методики ми застосували непараметричний критерій $T_{спост.}$ З наведених розрахунків $T_{спост.}$= 56,16, опираючись на табличне значення $T_{спост.} > T_{табл.}$, відтак 0-гіпотеза відхиляється, тому отримані результати вказують на якісні зміни та позитивну динаміку. Результати експерименту показали зростання рівня естетичного сприймання, художньо-естетичної оцінки, нами зафіксований зріст рівня естетичного сприймання, пов'язаний із розвитком емоційно-почуттєвої сфери та творчого потенціалу молодших школярів, рівня естетичного виховання молодших школярів із особливими освітніми потребами, що зумовлено результатом застосування запропонованої методики активізації естетичного сприймання дітей молодшого шкільного віку засобами комплексу мистецтв.

Таким чином, педагогічний потенціал застосування мистецької діяльності у формуванні естетичного сприймання молодших школярів спрямований на розвиток естетичного, музичного та художнього сприймання дітей; формування естетичної орієнтації дітей: розповіді про мистецтво, естетичні бесіди, обговорення мистецької творчості; стимулювання мотивації навчальної діяльності, а саме створення ситуації успіху; пріоритет художньо-творчої діяльності – малювання музики, мистецька гра, цілеспрямоване стимулювання та активізація художньо-творчої діяльності дітей, які потребують корекції духовно-емоційного та розумового розвитку.

Отже, спектр досліджуваних за останні роки проблем є досить широким, проте можна виокремити ключове питання, яке не тільки привертає особливу увагу дослідників, але й може презентувати гуманістичні орієнтири в навчанні, розвитку й вихованні мистецтвом дітей з особливими освітніми потребами.

Таким чином, проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми, але дає підстави для подальшого вивчення процесу естетичного виховання молодших школяріві з особливими освітніми потребами, а інтеграція дітей, які потребують корекції духовно-емоційного та розумового розвитку, найкраще відбувається в школах, які приймають на навчання усіх дітей без будь-яких обмежень. Саме в таких умовах діти, які потребують корекції духовно-емоційного або розумового розвитку, можуть досягти найвищих результатів у освіті та соціальній інтеграції.

Список використаних джерел:

1. Андрієвський Б. М. Взаємодії художньо-виразної мови музики та живопису в естетичному вихованні молодших школярів. *Пед. науки : зб. наук, праць ХДУ*. Вип. 26. Херсон, 2002. С. 229–232.
2. Анищенко Н. В. Формирование художественного восприятия младших школьников средствами комплексного взаимодействия искусства : автореф. дис. ... канд. пед. наук / НИИ педагогики. Киев, 1992. 18 с.
3. Голінська Т. М. Поліхудожній розвиток молодших школярів засобами інтеграції мистецтв. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наукових праць* / редкол. : Т. І. Сушенко (відпов. ред.) та ін. Вип. 26. Київ-Запоріжжя : ЗІПК, 2002. С. 415–419.
4. Колупаєва А. Інклюзивна освіта в контексті реалій сьогодення. *Практика управління закладом освіти*. Київ : ТОВ „Міжнародний центр фінансово-економічного розвитку України", 2010. № 4. С. 8–12.
5. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі / упор. Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Бєлкіна, О. В. Калініченко, І. В. Руденко. Харків : Ранок, 2006. 256 с.
6. Олексюк О., Ткач М. Педагогіка духовного розвитку особистості : сфера музичного мистецтва : навч. посіб. Київ : Знання України, 2004. 264 с.
7. Падалка Г. Педагогіка мистецтва : теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. Київ : Освіта України, 2010. 274 с.
8. Рудницька О. П., Миропольська Н. Е. Миропольська Н. Е. Критерії музично-естетичного розвитку дітей. *Початкова школа*. 1985. № 3. С. 38–43.
9. Соколова Е. Психология детей с задержкой психического развития : учеб. пособ. Москва : Сфера, 2009. 318 с.

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

УДК 37.036:378.2

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПСИХОЛОГІВ

О. В. ВАРГАТА

Суспільно-економічна ситуація в Україні зумовлює підготовку майбутніх фахівців в умовах інновацій. Це необхідно задля спроможності творчо вирішувати наявні проблеми, уміння швидко пристосовуватися до стрімких змін, що є характерними для нашої держави та сучасного світу.

Актуальність теми дослідження зумовлюється тим, що підготовка кваліфікованих фахівців до творчої професійної діяльності можлива за умови реформ вітчизняної системи освіти.

Не можна оминути важливість розв'язання проблеми формування творчого потенціалу фахівця в галузі психології внаслідок зростання ролі психолога в житті сучасного українського суспільства. На нашу думку, ця проблема є актуальною і потребує пошуку нових підходів для її вирішення.

Розвиток творчого потенціалу фахівця-психолога необхідно розглядати як важливу умову формування творчої особистості. Важливо відзначити, що цей феномен не є статичним показником, а знаходиться в постійній динаміці, формується в процесі навчання, практичної роботи, у набутті соціального досвіду, а також у оволодінні компетентностями.

На сьогодні значно збільшилася кількість публікацій із приводу досліджень творчого потенціалу особистості в психології та педагогіці, проте й досі існує термінологічна неузгодженість визначення вказаного поняття та його структурних складових. Зокрема, проблема творчого потенціалу особистості висвітлюється в працях таких науковців: І. Білої, Н. Гуткіної, Т. Дуткевич, А. Коваленко, Н. Кузьміної, С. Максименка, В. Моляко, В. Рибалки, С. Сисоєвої, Т. Титаренко та ін.

Різні аспекти формування творчої особистості психолога і психолого-педагогічні чинники, що сприяють становленню її якостей, досліджували такі вчені, як Т. Криво, В. Маригодов, Н. Мартишина П. М'ясоїд, Л. Овсянецька, А. Петровський, В. Роменець, Р. Ткач, Т. Харламова та ін.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та експериментальне вивчення психолого-педагогічних умов розвитку творчого потенціалу психологів.

Результати дослідження. Наукова площина аналізу проблеми потенціалу особистості є надзвичайно широкою, її дослідження лежать на межі психології та інших наук, зокрема – філософії, педагогіки, соціології, державного управління тощо. Термін „потенціал" („potentia") латинського походження і буквально означає „сила". У словнику іншомовних слів О. Мельничука одне із тлумачень потенціалу звучить як „можливості, наявні сили, запаси, засоби, що можуть бути використані" [13].

За Оксфордським словником, „потенціал" визначається як можливість того, що щось буде розвиненим або використаним; риси, що вже існують та можуть бути розвиненими [17].

У психолого-педагогічній науці потенціал особистості частково описується в наступних психологічних термінах: не актуалізовані можливості, задатки, здібності, потреби, ціннісні орієнтації, якості особистості, нахили, приховані структуровані ресурси, резерви, творчі імпульси, внутрішня енергія, продуктивні сили, потреби пізнання самого себе та інших. Крім цього, потенціал особистості пов'язується з процесами актуалізації, реалізації, розгортання, відтворення, розкриття, втілення, сходження до самого себе, прагнення „вийти за власні межі", самотворення, самовираження, самоствердження, самореалізації [14].

За Д. Леонтьєвим особистісний потенціал – це узагальнена системна характеристика індивідуально-психологічних особливостей людини, що лежить в основі здатності особистості виходити зі стійких внутрішніх критеріїв і орієнтирів у своїй життєдіяльності та зберігати стабільність діяльності й смислових орієнтацій за зовнішнього тиску і в змінних умовах [5].

За С. Максименком, потенціал – це така можливість, яка, реалізуючись у діяльності, удосконалюється, залишаючись потенційною (ймовірнісною можливістю), у той час як діяльність відокремлена від потенціалу і є засобом досягнення поставленої мети [6].

З позиції науковців, творчість – людська діяльність, яка має на меті створення чогось нового. Може розглядатись із позиції об'єктивного аналізу (соціологічного, аксіологічного) як створення нових цінностей, примноження об'єктів культури. З психологічної точки зору під творчістю розуміється не тільки процес створення принципово нового, але й діяльність, яка передбачає відкриття нового для даного індивіда, розв'язання задачі, що постала перед ним уперше.

© О. В. ВАРГАТА
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 17

Творчий потенціал особистості у філософії розглядається як синтетична якість, що характеризує міру можливостей людини ставити й вирішувати нові завдання у сфері своєї суспільно значущої діяльності [14].

В. Моляко визначає творчий потенціал як ресурс творчих можливостей людини, здатність конкретної людини до здійснення творчих дій, творчої діяльності в цілому. Учений визначає творчий потенціал як інтегративну властивість особистості, що характеризує міру можливостей здійснювати творчу діяльність, готовність та здатність до творчої самореалізації та саморозвитку [8].

У дослідженнях науковців творчий потенціал – це саме та система, яка абсолютно прихована від будь-якого зовнішнього спостереження; більше того, сам носій творчого потенціалу іноді мало або й зовсім не знає про свої творчі можливості. Про справжні творчі можливості конкретної людини можна говорити лише на основі здійсненої діяльності, отриманих оригінальних творів. Творчий потенціал стає не уявною, а реальною, прогнозованою цінністю лише тоді, коли реалізовується у винаходах, конструкціях, книгах, картинах, фільмах та ін. [7].

Проаналізувавши підходи до концепцій творчого потенціалу особистості, нами визначено творчий потенціал психолога як особливу здатність до саморозвитку, систему відновлюваних соматичних, психічних, соціально-психологічних, особистісних, духовних ресурсів особистості, які проявляються в діяльності, спрямованій на отримання соціально значущих результатів.

Практика свідчить, що найбільш ефективним є навчальний процес у тих освітніх системах, де він спирається на змістовну самостійну роботу студентів. Тому сучасна психолого-педагогічна наука більше уваги має приділяти обґрунтуванню індивідуальних методів опанування теоретичними знаннями, практичними навичками та вміннями, стимулюванню творчої активності.

У ході дослідження, нами визначено психолого-педагогічні умови розвитку творчої компетентності майбутніх психологів, а саме: врахування вікових та індивідуальних особливостей студентів-магістрів; високий рівень психолого-педагогічної культури викладача; особистісно орієнтований підхід; суб'єкт-суб'єктний стиль відносин викладача зі студентами, забезпечення конструктивного постійного зворотного зв'язку, встановлення партнерського педагогічного спілкування; організація навчальної діяльності, у ході якої студенти реалізують себе як творчі особистості; забезпечення мотивації до дослідницької діяльності, активності та креативності під час занять; застосування інноваційних технологій під час викладання психологічних дисциплін у закладі вищої освіти.

До принципів розвитку креативності та творчого потенціалу майбутніх практичних психологів можна віднести: принцип особистісно орієнтованої професійної підготовки, принцип гуманізації, принцип духовності, принцип психологізації, циклічно-вчинковий підхід, принцип наступності, принцип єдності соціалізації та індивідуалізації, принцип екологізації, принцип суспільно-особистісного прагматизму та партнерства, принцип еврилогізації [4].

Розвиток творчої особистості має базуватися на особистісно-розвивальному підході. Для його впровадження важливо враховувати низку психолого-педагогічних факторів, що їх виділяють різні автори:

1) насиченість середовища сенсорними стимулами, зокрема розмаїття засобів навчання – книг, посібників, електронних підручників, Інтернету та ін.;

2) пристосованість середовища до реалізації особистістю своєї активності в різних видах діяльності.

3) комунікативна діяльність може: виступати засобом організації роботи колективу; засобом пізнання на заняттях; виступати як спосіб суспільної діяльності особистості [2];

4) необхідне середовище, яке дає можливість для пізнавальної діяльності особистості: інформаційний комфорт, доступ до інформації, бажання й уміння опанувати її, спільна діяльність викладача і студента в рамках співпраці, діалогового спілкування, взаємоповаги;

5) ступінь свободи вибору різних видів діяльності. Обов'язкових видів діяльності має стати якнайменше, а за їхньої наявності шлях до них має пролягати через реалізацію психологічних особливостей кожної особистості [3].

З метою розвитку творчого потенціалу майбутніх психологів доцільним є:

а) проведення перед розв'язуванням завдання вправ на виділення ключового елементу в його змісті: складання плану розв'язування завдання; знаходження в завданні речення, що передає головну думку; проведення аналізу понять, що зустрічаються в тексті завдання;

б) навчання студентів за допомогою спеціальних вправ розумових операцій – абстрагування, узагальнення, аналізу, класифікації, порівняння, індукції, дедукції;

в) проведення вправ на встановлення типів логічних зв'язків: послідовності, функціональних відношень, частина – ціле, причина – наслідок, протилежність (асиміляція – дисиміляція);

г) дотримання принципу – від простого до складного [16].

Важливим індивідуальним методом розвитку творчості особистості є виконання проекту. До проектів різні науковці відносять:

- соціальні, що відповідають умовам і вимогам сучасного суспільства;

- психолого-педагогічні, що розробляються на рівні окремого навчального закладу і відбивають основні напрями діяльності викладача і студентів у їхній в взаємодії;

- особистісні, що окреслюють зону найближчого або віддаленого розвитку конкретної особистості [15].

Метод проектів являє собою гнучку модель організації навчально-виховного процесу, орієнтованого на розвиток особистості та її самореалізацію в процесі діяльності. Він сприяє розвитку спостережливості та

прагненню знаходити пояснення своїм спостереженням, привчає ставити питання і знаходити на них відповіді, а потім перевіряти правильність своїх відповідей шляхом аналізу інформації, проведення експериментів і досліджень [10].

Метод проектів є ефективним засобом особистісного творчого розвитку. Він орієнтує освітній процес на творчу самореалізацію особистості. Практика використання проектних технологій передбачає певні етапи і зміст діяльності суб'єктів навчального процесу та алгоритм роботи над проектом. Робота над проектом – практика особистісно орієнтованого навчання в процесі конкретної роботи студента на основі його вільного вибору та з урахуванням його інтересів.

Основні завдання навчального проектування:

1) не лише передати студентам суму певних знань, а навчити набувати ці знання самостійно, вміти застосовувати їх для розв'язання нових пізнавальних і практичних задач;

2) сприяти студентам у набутті комунікативних навичок, тобто здатності працювати в різноманітних групах, виконуючи різні соціальні ролі;

3) розширити коло спілкування майбутніх психологів, познайомити з різними точками зору на одну проблему;

4) виробити у студентів уміння користуватися дослідницькими прийомами: збирати необхідну інформацію, вміти її аналізувати з різних точок зору, висувати різні гіпотези, робити висновки [9].

Дослідна діяльність є важливою частиною навчального процесу, що наближає його до наукового пізнання. Завдяки включенню до такої діяльності студент отримує знання про предмети та явища і на більш високому рівні засвоєння.

Залежно від використання форм і методів організації науково-дослідної діяльності, в учасників навчально-виховного процесу поетапно відбуваються якісні особистісні зміни, що забезпечують:

- прискорений розвиток інтелектуальних і творчих здібностей, формування високого рівня творчої активності та індивідуального стилю пізнавальної діяльності;
- становлення дослідної стратегії пізнавальної діяльності, складного комплексу пошуково-дослідних і комунікативних умінь і навичок;
- оволодіння навичками особистісного самовизначення (у тому числі професійного), самореалізації та саморозвитку [11].

У процесі дослідної та експериментальної роботи у студентів формуються пошукові та науково-дослідні вміння:

- інтелектуальні – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення і систематизація; абстрагування, опис об'єктів, що вивчаються, встановлення причинно-наслідкових зв'язків; постановка проблеми й висування гіпотези, пошук і використання аналогій, дедуктивний висновок;
- практичні – використання навчальної, довідкової та додаткової літератури, добір матеріалів для експерименту, оформлення результатів дослідження тощо;
- самоорганізації та самоконтролю – планування пошукової та науково-дослідної роботи, раціональне використання часу й засобів діяльності, перевірка отриманих результатів, самооцінювання [12].

У результаті проведення порівняльно-зіставного аналізу психолого-педагогічних джерел, присвячених проблемам творчого потенціалу, нами була розроблена структура творчого потенціалу особистості, яка складається з таких компонентів: когнітивно-креативний компонент; мотиваційно-вольовий компонент; діяльнісно-рефлексійний компонент.

Когнітивно-креативний – виражається в гнучкості, оригінальності, швидкості й оперативності мислення, легкості асоціацій, творчій уяві, спеціальних здібностях. Це й інтелектуальні якості: допитливість, ерудованість, логічність, обґрунтованість, аргументованість, здібності до аналізу і синтезу, здатність знаходити аналогії, використовувати різні форми доказів; схильність до експериментів, уміння ставити питання, бачити суперечності, формулювати проблеми і гіпотези, виконувати теоретичні і експериментальні дослідження, володіти способами розв'язування різних задач; володіння культурними нормами і традиціями; уміння самовизначатися в ситуаціях вибору; здатність позначити своє розуміння або нерозуміння з будь-яких виникаючих питань; уміння зрозуміти й оцінити іншу точку зору, вступити в змістовний діалог або суперечку; уміння зіставляти культурно-історичні аналоги зі своїми освітніми продуктами і результатами одногрупників, вичленити їхню схожість і відмінності, перевизначити або доопрацювати власні освітні результати; здатність перетворювати здобуті знання в духовні та матеріальні форми, будувати на їхній основі свою подальшу діяльність; емоційно-образні якості (наснага, натхненність, емоційний підйом у творчих ситуаціях; образність, асоціативність, уява, фантазія, мрійливість, романтичність, відчуття новизни, незвичайного, схильність до творчого сумніву, до емпатії, знакотворчості, символотворчості); ініціативність, винахідливість, кмітливість; своєрідність, неординарність, нестандартність, самобутність; здатність до генерації ідей, їхнього продукування як індивідуально, так і в комунікації з людьми, текстом, іншими об'єктами пізнання; володіння нетрадиційними евристичними процедурами; незалежність, схильність до ризику; наявність досвіду реалізації найбільш творчих своїх здібностей у формі виконання і захисту творчих робіт тощо.

Мотиваційно-вольовий – виражає пізнавальну мотивацію особистості, її інтереси, орієнтацію на творчу активність; проявляється через якість уваги, ступінь самостійності, здатності особистості до саморегуляції та самоконтролю, до вольового напруження, спрямованості на досягнення кінцевої мети творчої діяльності, вимогливості до результатів власної творчості), емоційний (характеризує емоційне налаштування

на творчий процес, емоційний супровід творчості). Мотиваційно-вольовий компонент включає навчально-пізнавальну мотивацію, мотивацію майбутньої професійної діяльності, мотивацію до творчості та мотивацію до саморозвитку, це потреба в розвитку і реалізації особистісного потенціалу, усвідомлення своєї ролі та призначення; прагнення до удосконалення професійно значущих якостей майбутнього фахівця, необхідних для успішного здійснення педагогічної діяльності та професійного зростання; потреба в самовихованні, самореалізації та саморозвитку; розуміння необхідності вивчення педагогічної теорії і практики, освоєння професійно-педагогічних дій щодо її проектування і здійснення [1].

Діяльнісно-рефлексійний – усвідомлення потреби у творчій діяльності; самостійність (самоосвіта), наполегливість. Також до складу даного компоненту ми відносимо самооцінку. Рівень самооцінки значною мірою пов'язаний із задоволеністю чи незадоволеністю людини собою, своєю діяльністю, що виникають у результаті досягнення успіху або появи невдачі. Поєднання життєвих успіхів і невдач, переважання одного над іншим поступово формують самооцінку особистості. У свою чергу, особливості самооцінки особистості виражаються в цілях і загальній спрямованості діяльності людини, оскільки в практичній діяльності вона, як правило, прагне до досягнення таких результатів, які узгоджуються з її самооцінкою, сприяють її зміцненню [14].

Рівень творчого потенціалу визначається шляхом сумування результатів за всіма компонентами, розробленої нами структури творчого потенціалу майбутніх психологів. За даною структурою можна діагностувати рівні творчого потенціалу: високий, середній та низький.

Високий рівень: генерація творчих ідей, інноваційне мислення, високий рівень знань, сформована професійна компетентність; мотивація на успіх, активна позиція, діяльність цілеспрямована; це цілісна творча особистість із позитивною „Я-концепцією" та адекватною самооцінкою.

Високий рівень творчого потенціалу характерний для осіб, які швидко включаються в роботу і засвоюють новий матеріал. Вони готові до прийняття нетипових рішень, сповнені рішучості, впевнені у своїх силах. Виконуючи завдання, використовують творчу уяву, прогнозують результат, мають кілька варіантів рішення ситуації, не бояться вийти за рамки стандартів, генерують нові ідеї. До всіх справ намагаються підходити творчо, отримують задоволення від новизни. Важливо відзначити, що високий рівень творчого потенціалу характеризується наявністю творчого мислення, активною життєвою позицією.

Середній рівень: знання є, але частіше у відтворювальній формі, активність особистості залежить від оточення та ситуації, мотивація потребує періодичного стимулу ззовні, компетентність є, але має певні прогалини.

Характерний для осіб, які мають певні творчі сили, проте не використовують їх повною мірою через наявні психологічні бар'єри, відсутність мотивації, комплекси або ж лінощі. Такі студенти не прагнуть виділятися серед інших, хоча мають творчі пориви. Можливо, через деспотичне виховання або невпевненість у собі, маючи хороші ідеї, не діляться з кимось, залишаючи свою думку при собі, боячись критики. Інколи вони важкі на підйом, але якщо вже починають щось робити, то викладаються на повну; працюють із натхненням, коли завдання цікаве. Такі студенти відповідальні, самостійні, можуть бути організаторами, виконувати різні доручення. Головне у цьому їх зацікавити, створити позитивне налаштування на робочий лад.

Низький рівень: недостатній обсяг знань, упущені суттєві моменти у вивченні ряду дисциплін; немає прагнення до успіху, мотивація на уникнення невдач; час від часу прослідковуються творчі пориви. Характерний для осіб, які проявляють себе творчо вкрай рідко, лише в безпосередньо творчих завданнях. Іноді їхні творчі напрацювання вирізняються унікальністю, оригінальністю, творчою уявою. Практично відсутня здатність прогнозування, мислити нешаблонно, генерувати нові ідеї. Більшість дій носять репродуктивний характер. Краще працюють за поданим зразком чи схемою, не шукаючи неординарних та унікальних вирішень завдань. Не люблять самостійної роботи, спрямованої на творчий пошук. Можуть бути наполегливими та працьовитими, виконуючи стандартні вправи. Свою діяльність узгоджують із суспільними вимогами, уникають ризиків, нестандартних дій та прогресивних ідей.

У дослідженні взяли участь 33 студенти 5-6 курсів спеціальності „Психологія" Хмельницького національного університету. Перший етап – діагностика когнітивно-креативного компоненту магістрів-психологів. Для цього потрібно проаналізувати, чи володіють студенти знаннями з основних теорій формування особистості, закономірностей і принципів побудови творчого освітнього процесу та творчого середовища у вищому навчальному закладі, методів науково-педагогічних досліджень, а також психології власної особистості.

Визначити таку комплексну якість творчого потенціалу особистості ми плануємо за допомогою оцінки пізнавальної активності студентів у процесі професійної підготовки, рівня розвитку їхніх уяви та фантазії. Таку діагностику доцільно, на нашу думку, проводити за допомогою спеціально розробленої комплексної анкети, яка складається з 10 питань відкритого типу. Таким чином відсутні будь-які обмеження та рамки і студенти можуть відповісти максимально розгорнуто, відкривши свою творчість. Цікаво було дізнатися, чи вважають себе студенти творчими особистостями, які в них думки з приводу творчого потенціалу та дізнатися відповіді на інші поставлені питання.

Для того, щоб отримати зворотній зв'язок від студентів та ширше дослідити проблему, студентам було запропоновано заповнити анкету. У ході проведеного анкетування вдалося з'ясувати погляди студентів щодо досліджуваної проблеми. На їхню думку, творчий потенціал – це здатність людини творчо мислити та розвиватись; здатність до творчості, „приховані здібності"; сукупність креативності, здібностей та неординарності; енергія для натхнення; задаток від Бога, який потрібно розвивати; наявність творчих ідей, які потрібно втілювати в життя.

Підсумувавши відповіді досліджуваних, хочеться відзначити, що майже всі вважають себе творчою людиною і стверджують, що кожна людина має творчий потенціал.

До факторів, які сприяють розвитку творчого потенціалу, студенти відносять: характер людини та її здібності, саморозвиток, набуття нових творчих вмінь, хороший приклад для наслідування; підтримку близьких, друзів; наявність бажання та можливостей розвиватися, заняття творчістю, здатність прислухатися до себе, виховання, оточення людини, власну активність особистості.

До факторів, що гальмують розвиток творчого потенціалу, студенти відносять: невпевненість, страх, залежність від думки оточуючих, шкідливі звички, цькування з боку інших; відсутність авторитету, прикладу для наслідування, підтримки; відсутність мотивації, поганий настрій, конфлікти, лінь, шаблонне життя, рутину на роботі, традиційну систему навчання та виховання, незацікавленість у власному розвитку.

Питання щодо умов, які створені в університеті для розвитку творчого потенціалу, викликало протилежні думки. Частина вважає, що умови створені належним чином, інші відповіли – частково, „не можу однозначно відповісти", деякі, що – ні. Дане питання потребує подальшого дослідження, оскільки є дуже важливим.

До проявів творчості студентів спонукають: власна творча натура, гарний настрій, хороша погода, подорожі, цікавий приклад для наслідування, схвалення та підтримка оточуючих, наявність вільного часу, бажання творити, внутрішнє налаштування, віра у власні сили.

Форми роботи, які стимулюють студентів до проявів творчості, на думку респондентів, це: індивідуальні завдання, індивідуально-дослідницькі завдання, тренінги, майстер-класи, проведення лекцій-презентацій самими студентами, творчі завдання, есе, конференції.

Майже всі зійшлися на думці, що авторитарний стиль викладача гальмує творчі прояви студентів, а демократичний – сприяє цьому процесу.

Для покращення стану творчої активності було запропоновано: більше дозволяти творчо виконувати завдання, використовувати індивідуальний підхід, проводити свята, екскурсії, різноманітні конкурси, організовувати гуртки, зібрання студентів за професійним спрямуванням та інтересами. Частина відповідей була із зазначенням, що все влаштовує, нічого змінювати не треба.

Також для діагностики когнітивно-креативного компонента була застосована методика „Значення слів" (авт. О. Тимченко, В. Шапар). Методика призначена для оцінювання творчого мислення. Досліджуваним пропонується 25 слів із різними значеннями. За 15 хв. вони повинні записати максимальну кількість значень для кожного слова. За результатами виявлено високий рівень – 33 % студентів; середній – 58 % низький – 9 %. Результати методики показали, що студенти мають розвинене творче мислення.

На наступному етапі для діагностики мотиваційно-вольової сфери нами була застосована „Методика вивчення мотивів навчальної діяльності студентів" (авт. А. Реан, В. Якунін). Методика містить ряд мотивів навчання, серед яких: комунікативні, професійні, навчально-пізнавальні, широкі соціальні мотиви, уникнення невдачі, а також мотиви престижу. Студентам було запропоновано прочитати наведені в списку мотиви навчальної діяльності та обрати з них п`ять найбільш значущих на їхній погляд. Методика показала, що мотиви студентів розподілилися таким чином: навчально-пізнавальні мотиви – 27 %, професійні мотиви – 25 %, соціальні мотиви – 21 %, комунікативні мотиви – 17 %, мотиви уникнення невдач – 3 %, мотиви престижу – 7 %.

Третій етап полягає в діагностиці діяльнісно-рефлексійного компонента структури творчого потенціалу. Для дослідження ми обрали методику „Оцінка рівня творчого потенціалу особистості". Методика дозволяє визначити самооцінку особистісних якостей або частоту їхнього вияву, які й характеризують рівень розвитку творчого потенціалу особистості. Досліджуваним пропонується за 9-бальною шкалою оцінити кожне із 19 тверджень. Отримані результати свідчать про те, що високий рівень продемонстрували 24 % студентів, середній – 64 %, низький – 12 %.

Провівши комплексну діагностику студентів по всім компонентам творчого потенціалу, ми дійшли висновку, що: більшість студентів має середній рівень розвитку творчого потенціалу.

На підставі проведеного теоретичного та емпіричного аналізу можна зробити такі висновки:

Обґрунтовано психолого-педагогічні умови розвитку творчого потенціалу майбутнього психолога, а саме: врахування вікових та індивідуальних особливостей студентів-магістрів; особистісно-орієнтований підхід; суб'єкт-суб'єктний стиль відносин викладача зі студентами; високий рівень психолого-педагогічної культури, комунікативної компетентності викладача; використання інноваційних технологій під час викладання психологічних дисциплін у закладах вищої освіти.

Впроваджено психолого-педагогічні умов розвитку творчого потенціалу майбутнього психолога. Визначено, що для професійного становлення практичного психолога доцільно вдосконалювати рівень його творчості, творчого потенціалу та здібностей. Практика підтверджує, що завдяки створенню творчого середовища, особистісно- орієнтованого підходу та застосуванню психолого-педагогічних умов відбувається розвиток творчого потенціалу особистості психологів.

Список використаних джерел:

1. Варгата О. В., Завада І. А. Формування творчого потенціалу майбутнього психолога засобами інноваційних технологій у вищій школі. *Збірник наукових праць Хмельницького ін-ту соц. технологій Ун-т „Україна"*. Хмельницький : ХІСТ, 2017. № 14. С. 8–11.

2. Веретенникова Л. К. Развитие творческого потенциала современного школьника. *Вестник МГГУ им. М. А. Шолохова : Педагогика и психология*. 2010. № 1. С. 15–24.

3. Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції : монографія. Тернопіль : Економічна думка, 2002. 186 с.
4. Дуткевич Т. В. Психологія творчості : навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів психолого-педагогічних спеціальностей. Кам'янець-Подільський : агенство „МЕДОБОРИ", 2003. 134 с.
5. Кузьмина Н. В. Творческий потенциал специалиста. Акмеологические проблемы развития. *Гуманизация образования*. 1995. № 1. С. 41–53.
6. Лихвар В. Д. Розвиток художньо-творчого потенціалу молодших школярів у процесі образотворчої діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.07 ; Херсон. держ. ун-т. Херсон, 2003. 24 с.
7. Меерович М. М., Шрагина Л. И. Технология творческого мышления. Москва : Альпина Бизнес Букс, 2008. 495 с.
8. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості. *Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України* ; за ред. члена кореспондента АПН України Н. В. Чепелєвої. 2002. № 22. Київ : Нора-Прінт. 350 с.
9. Мясоед П. А., Рубинштейн С. Л. Идея живого человека в психологии. *Вопросы психологии*. 2009. № 4. С. 108–118.
10. Психологічна діагностика інтелекту, мислення, креативності дитини / упоряд. : С. Максименко, Л. Кондратенко, О. Главник. Київ : Мікрос–СВС, 2003. 245 с.
11. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості : навч. посібник. Київ : 1996. 287 с.
12. Роменець В. А. Психологія творчості. Київ : Либідь, 2001. 311 с.
13. Сисоєва С. О. Творча педагогічна діяльність вчителя : ознаки і методи. *Початкова школа*. 2005. № 4. С. 6–14.
14. Сисоєва С. О. Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури : монографія. Київ : Едельвейс, 2014. 399 с.
15. Туриніна О. Л. Психологія творчості : навч. посібник. Київ : МАУП, 2007. 160 с.
16. Харламова Т. М. Креативність у структурі художніх здібностей вчителя образотворчого мистецтва. *Психологічні дослідження: електрон. наук. журн.* 2010. № 3 (11). URL : psystudy.ru/index.php/num/2010n3-11/329-kharlamova11.html. (дата звернення : 01.04.2019).
17. Oxford English Dictionary, second edition, edited by John Simpson and Edmund Weiner, Clarendon Press, 1989, twenty volumes, hardcover.

УДК 316.6 : 378.046

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ВИМОГИ ДО СУЧАСНОЇ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ

Н. А. ГОЛЯРДИК
Л. Л. ДИКА

Підвищення ролі особистості, гуманізація та демократизація суспільних відношень, інтелектуалізація праці та людської діяльності на сучасному етапі вимагає переходу системи освіти на якісно новий рівень професійної підготовки фахівців. З огляду на це особливого значення набуває проблема підготовки менеджерів, які здатні побудувати якісно нову систему освіти. Менеджмент в освіті має багато завдань, рівнів, напрямів і можливостей розгортання діяльності задля досягнення основної мети – забезпечення умов усебічного розвитку й якісного навчання кожного члена суспільства [4, с. 11].

Окрім того, сучасне життя висуває нові вимоги до професійної діяльності керівника освітнього закладу. Сучасна школа зазнає зараз змін, тому керівник повинен володіти такими знаннями і якостями, які б дозволяли ефективно управляти персоналом та забезпечувати умови для максимального розвитку внутрішнього потенціалу особистості, ефективної соціалізації школярів. Формування та удосконалення лідерських навичок керівника є надзвичайно важливим аспектом у педагогічній діяльності, оскільки саме такий управлінець із яскраво вираженими лідерськими якостями здатний забезпечити швидку адаптацію організації до швидких змін середовища з метою ефективного управління персоналом [4, с. 14].

Ефективне управління в педагогічній сфері потребує висококваліфікованих і конкурентоспроможних кадрів, здатних вести за собою, спрямовувати, відповідати, розвиватися відповідно до вимог сучасного освітнього ринку. Одні з таких якостей притаманні менеджерові, інші – лідеру. Поняття „лідер” і „менеджер” тісно переплелися в сучасному світі.

Роль менеджера полягає в здійсненні планів та організації виконання всієї необхідної професійної роботи вчасно. Лідер покликаний надихати, створювати можливості, заряджати виконавців енергією, вводити інновації та зміни [6, с. 6].

Менеджер освіти – це професія, тип діяльності, в основі якої лежить таке знання та людські здібності, завдяки яким можна здійснювати управління організацією та керівництво освітніми процесами. За своєю суттю діяльність менеджера освіти поліфункціональна. Він виступає в ролі організатора, адміністратора, психолога, дослідника, господаря, суспільного діяча. Він є лідером, здатним вести за собою колектив завдяки своєму авторитету та високому професіоналізму. Менеджер освіти – це освічений педагог із високою моральною культурою, інноватор, здатний упровадити нові технології в навчально-виховний процес. Усі ці функції мають бути закладені та розвинуті в професійній компетентності менеджера освіти [6, с. 7].

Феномен лідерства в управлінні, проблема лідерських якостей менеджера освіти, методологічні засади управління загальноосвітнім закладом, функції менеджера освіти стали предметом дослідження багатьох як вітчизняних, так і зарубіжних учених.

Вивченню проблеми лідерства присвячені праці таких зарубіжних учених, як: Д. Катц, Р. Кан, Е. Богардус, Н. Макіавеллі, Моска, Паретто, Аристотель, М. Вебер, М. Месконта ін. Також за кордоном накопичено значний емпіричний матеріал із проблеми лідерства. Її досліджували Д. Мак Грегор, К. Левін, Ф. Фідлер, П. Херсі, К. Бланшар, Б. Митчел, Р. Хаус та ін.

Поняття менеджменту та лідерства були і залишаються предметом розгляду таких науковців, як: Т. Петерс, Г. Файол, С. Тарасова, С. Турчіна, Н. Мараховська, О. Король, Т. Балановська, О. Яхонтова та ін.

Різні аспекти проблеми управління освітою розглядали Р. Авдєєв, М. Артюхов, Г. Герасимов, Л. Даниленко, Г. Єльникова, В. Крижко, О. Мармаза, Є. Хриков та ін. Теоретичні питання педагогічного менеджменту висвітлювали у своїх працях А. Большаков, І. Зайцев, Л. Каращук, Н. Коломінський, В. Михайлов, Г. Самостроєнко, В. Симонов, Н. Селіверстова та ін.

Окрім того, широко відомі праці Г. Ашина, І. Волкова, В. Гончарова, Є. Дубровської, Н. Жеребової, І. Кона, Р. Кречевського, Є. Кузьміна, І. Полонського, Б. Паригіна, Л. Уманського.

Значний доробок становлять наукові дослідження І. Шоробури, О. Галуса, Л. Мотозюк, чиї праці присвячено висвітленню як теоретичних питань педагогічного менеджменту, так і практичних аспектів управлінських рішень у педагогічній діяльності.

Ґрунтовний аналіз наукових публікацій свідчить: незважаючи на значний інтерес і важливе соціальне значення проблеми формування лідерських якостей особистості, недостатньо висвітленими є специфіка функцій менеджера освіти, як основи формування його лідерських якостей, методів та форм роботи задля формування лідерських якостей управлінця, а також соціально-психологічні вимоги до сучасної управлінської діяльності та лідерських якостей менеджера освіти.

© Н. А. ГОЛЯРДИК
© Л. Л. ДИКА
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 17

Метою статті є висвітлення ролі соціально-психологічних властивостей менеджера освіти щодо підвищенні ефективності його управлінської діяльності; окреслення функцій менеджера освіти та основних вимог до нього.

Зазначимо, що наукові дослідження з психології свідчать, що професійно значущі якості керівника формуються на основі рис лідерства, які певною мірою є спадковими. Лідерські якості визначаються не тільки схильністю особистості до управлінської діяльності, а й типологічними особливостями темпераменту лідера, такими особливими рисами як вміння фіксувати свою увагу й керувати власною поведінкою на основі процесів саморегуляції та самоконтролю. Однак реалізація лідерських якостей на практиці неможлива без творчого вияву їх в управлінні. Оволодіння сучасними керівниками основами психологічного забезпечення ефективної управлінської діяльності зумовлює високу продуктивність їхньої взаємодії в системі „людина-людина", що забезпечує керівнику розвиток його активності, ініціативи, творчості, продуктивній самореалізації особи у вибраній сфері професійної діяльності [8, с. 5].

На сучасному етапі в практиці роботи кращих підприємств (установ, організацій, закладів) під час оцінювання якостей праці керівника враховується рівень і якість виконання ним таких основних ролей, кожна з яких складається з комплексу лідерських функцій керівництва (організатора трудового колективу, наставника працівників, виразника і захисника інтересів членів колективу, споживача, генератора та розповсюджувача інформації).

Керівникові доводиться виконувати різні ролі та, відповідно, функції. Роль стосовно управлінської діяльності – це набір певних поведінкових правил, які відповідають конкретній установі або конкретній посаді. Визначальна роль керівника випливає з того, що він наділений повноваженнями приймати рішення та координувати діяльність персоналу.

Управління в будь-якій організації, установі тощо здійснюється завдяки використанню різних методів, тобто сукупності способів (прийомів) цілеспрямованого впливу керівника на працівників і групи для координації їхніх дій. Серед методів управління виділяють адміністративно-розпорядчі, економічні, соціально-психологічні та виховні [1, с. 16].

Суть соціально-психологічних методів полягає у використанні керівником способів і прийомів впливу на окремих працівників і колектив у цілому, виходячи зі знання психології людини, її специфічних рис та індивідуальних особливостей окремих працівників.

Управління – це процес впливу на діяльність окремого працівника, групи або організації в цілому для досягнення поставлених цілей у конкретних умовах. Воно являє собою взаємодію між керівником і підпорядкованим йому персоналом. За своїм змістом робота керівника полягає в тому, щоб впливати на поведінку та дії людей, спрямовуючи й мотивуючи їх на досягнення спільних цілей. За характером така робота в основному є взаємодією, співробітництвом між керівником і працівниками. Важливим компонентом роботи керівника є наставництво та виховання персоналу [3, с. 31].

Дії керівника визначаються тим, як він розуміє свої функції та завдання, що лежать в основі його рішень. У діяльності керівника тісно переплітаються функції адміністратора, організатора, спеціаліста, інформаційного центру, вихователя.

У ролі адміністратора керівник використовує свої повноваження для забезпечення функціонування організації, розробляючи й реалізовуючи політику менеджменту персоналу (комплектування штатів, підбір, навчання, розстановка й переміщення кадрів).

Виконуючи функцію організатора, керівник створює умови для ефективної праці, скоординованих дій працівників, зайнятих управлінням і виробництвом. Для цього керівник повинен чітко розуміти цілі діяльності, уміти визначати найсуттєвіші в даному періоді завдання, оцінити передумови, ресурси й методи їхнього вирішення [3, с. 32].

Окрім того, роль організатора трудового колективу полягає, насамперед, у забезпеченні високого рівня організованості колективу. У сучасних умовах конкурентного середовища, коли кожний первинний трудовий колектив виконує тільки певні види робіт у загальній їхній сукупності, ця роль набуває все більшого значення. Керівник первинного колективу, як організатор його трудової діяльності, повинен уміти ставити перед ним (колективом) конкретні цілі і виділяти серед них головні та другорядні, раціонально розподіляти в часі та просторі зусилля колективу для досягнення поставлених цілей, визначити засоби і методи вирішення конкретних завдань, розвивати ініціативу та здібності членів колективу, уміло використовувати їхні знання та досвід у розподілі завдань конкретним працівникам [7, с. 36].

Як спеціаліст керівник має бути професійно добре підготовленим, володіти знаннями й досвідом у конкретній сфері діяльності, оскільки функціями його є грамотна постановка завдань, компетентний аналіз та ефективний контроль за їхнім виконанням.

Функція керівника, як споживача й передавача інформації, ґрунтується на широких комунікативних зв'язках його з зовнішнім і внутрішнім середовищем. Завдяки цим зв'язкам він приймає інформацію від її розповсюджувачів, експертів та підлеглих і сам є джерелом інформації для зовнішніх організацій і власного персоналу.

Виховна функція керівника є особливо важливою, оскільки вона пов'язана з керівництвом людьми та спрямована на розвиток трудового потенціалу кожної особистості й колективу в цілому. Для цього важливо, щоб керівник умів впливати на підлеглих по можливості не силою наказу, а переконанням, а також, щоб прийняті ним рішення стосовно результатів діяльності передбачали виховні наслідки [7, с. 38].

Говорячи про соціально-психологічні вимоги до сучасної управлінської діяльності та лідерських якостей менеджера освіти, надзвичайно важливим є той факт, що результативність діяльності керівника залежить від таких факторів, як особистісні якості, досвід роботи на керівній посаді, освіта в галузі управління та бажання працювати керівником.

Для досягнення успіхів в управлінні персоналом керівникові, особливо менеджерові освіти, потрібні відповідні здібності – як вроджені, так і набуті. Обов'язковими здібностями є такі:

- технічні – здатність професійно, кваліфіковано виконувати свої обов'язки;
- аналітичні – здатність ідентифікувати ключові фактори ситуації, їхню взаємодію та визначати ті, які заслуговують найбільшої уваги;
- діагностичні – здатність визначати проблеми організації та причини їхнього виникнення;
- концептуальні – здатність усвідомлювати причинно-наслідкові зв'язки, можливості координації діяльності для досягнення поставлених цілей найефективнішими способами;
- комунікативні – здатність сприймати й оцінювати людей, входити з ними в контакт, впливати на них та приваблювати [9, с. 38].

Зазначимо, що існує багато класифікацій якостей, необхідних менеджерові освіти, для якісного та успішного управління. Наприклад, одна з них враховує сім груп якостей:

- морально-етичні (особиста відповідальність за доручену справу, чесність і добросовісність, уважне ставлення до людей, принциповість, уміння сприймати критику й бути самокритичним);
- дисципліна та ставлення до праці (працелюбність, дисциплінованість);
- рівень знань (освіта, компетентність, ерудиція);
- організаційні здібності (діловитість, ініціативність, уміння працювати з підлеглими, чітко та ясно висловлювати думки, створювати команду, цілеспрямованість);
- забезпечення ефективної системи управління (уміння своєчасно приймати рішення, забезпечувати контроль за їхнім виконанням; уміння швидко орієнтуватися в ситуації та запобігати виникненню конфліктів);
- риси характеру (урівноваженість, наполегливість, комунікабельність, порядність, скромність);
- інші якості (здоров'я, стаж роботи, зовнішній імідж) [10, с. 132].

Оскільки керівник-лідер користується службовим і особистим авторитетом, для цього він повинен володіти високорозвинутими діловими та особистісними якостями, здібністю до спілкування та встановлення контактів із персоналом. Саме тому характерними рисами ефективної діяльності успішного менеджера освіти, як і будь-якого керівника, є: формулювання принципів діяльності для своїх підлеглих всієї організації; делегування значної частини відповідальності іншим; урахування вимог конкретної ситуації; надання підлеглим можливості для самовираження; заохочення підлеглих до постановки перед собою високих цілей; раціональне використання робочого часу; бажання самовдосконалення; використання конструктивної критики щодо діяльності організації; розумний ризик і відповідальність [5, с. 239].

Оскільки управління персоналом ґрунтується на взаємовідносинах (формальних і неформальних) керівника-лідера з підлеглими, то особливо високі вимоги висуваються до його психологічних якостей. Такими якостями є:

- атракція – здатність приваблювати до себе людей завдяки формуванню в них у процесі спілкування позитивних емоцій;
- чесність, порядність, правдивість, висока вимогливість до себе й підлеглих, відповідальність;
- справедливість, доброзичливість і повага в стосунках із підлеглими, здатність створювати в колективі сприятливу атмосферу;
- знання людської психології та індивідуально-особистісних властивостей підлеглих, методів ефективного впливу на них;
- емпатія (співпереживання) – уміння поставити себе на місце іншого, вникнути в його проблеми, потреби, інтереси, мотиви діяльності;
- толерантність – уміння в будь-яких умовах залишатися витриманим, терплячим, вічливим щодо висловлювань думок іншими, розсудливим і не втрачати здатності приймати розумні рішення;
- рішучість, наполегливість, здатність до вольових дій;
- уміння мислити проблемно й перспективно, відрізняти реальні факти від суб'єктивних думок;
- високий рівень емоційно-вольової сфери, психологічна стійкість і врівноваженість;
- уміння впливати на людей, переконувати їх і добиватися взаєморозуміння [10, с. 46].

Зважаючи на вищезазначене, ми вважаємо, що ефективність діяльності керівника навчального закладу (менеджера освіти) визначається спеціальними знаннями та уміннями. Він повинен творчо використовувати ці знання в різноманітних, часто неповторних ситуаціях, що постійно виникають у процесі роботи. В основі такого уміння лежать лідерські, організаторські здібності, які включають наступні психологічні якості особистості:

1. Організаторське чуття:

- психологічна виборність – здатність особистості відображати психологію групи в ході виконання нею загальногрупового завдання;
- практично-психологічна спрямованість розуму – оволодіння знаннями і вміннями у сфері практичної психології, готовність застосовувати їх у практиці вирішення організаційних завдань;
- психологічний такт – наявність відчуття міри у взаємовідносинах з людьми.

2. Емоційно-вольову дієвість:

- суспільна енергійність – здатність особистості заражати і заряджати своєю енергією людей;
- вимогливість – здатність пред'являти адекватні вимоги залежно від особливостей ситуації;
- критичність – здатність знайти і виразити значимі для даної діяльності відхилення від умов, які продиктовані поставленим завданням [1, с. 27].

Отже, менеджер освіти має розуміти управління як стратегію, що містить вибір напряму розвитку навчального закладу, постановку цілей, а керівництво – як тактику, яка знаходить відображення в безпосередній роботі з людьми, спрямованій на досягнення мети закладу і характеризується певним стилем взаємостосунків між керівником і підлеглим. Не викликає сумнівів, що становлення керівника в якості лідера залежить від наявності в нього групи певних необхідних якостей. Окрім того, керівник навчального закладу, який бажає працювати ефективно, не має права використовувати єдиний стиль управління протягом всієї кар'єри. Він повинен навчитись використовувати всі стилі, методи і типи впливу, які підходять для конкретних ситуацій. Ключем до загального успіху діяльності закладу освіти є керівник, який має здатність керувати, насамперед, собою і співпрацювати з колегами.

Перспективами подальших досліджень може бути з'ясування методів та форм роботи задля формування лідерських якостей управлінця.

Список використаних джерел:

1. Бордюк В. М. Менеджмент освітньої діяльності : методичні рекомендації. Рівне : РДГУ, 2007. 71 с.
2. Галус О. М. Педагогічне управління адаптацією майбутніх учителів у системі ступеневої освіти : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.06. Київ, 2009. 44 с.
3. Головач Н. Профкомпетентність фахівців у сфері управління персоналом (вимоги сучасного ринку праці). *Персонал.* 2011. № 2. С. 30–33.
4. Даниленко Л. Інноваційний освітній менеджмент : навч. посібник. Київ : Главник, 2006. 143 с.
5. Делія О. В. Роль комунікативної компетентності керівника в управлінні персоналом. *Науковий вісник Полтавського університету економіки і торгівлі. Економіка, організація і управління підприємством*. № 4(49). 2011. С. 238–240.
6. Кириченко В., Ковганич Г. Менеджмент змін для навчального закладу. *Практика управління закладом освіти*. 2010. № 3. С. 6–11.
7. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління : посібник. Київ : Академвидав, 2003. 568 с.
8. Семченко Н. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у позааудиторній діяльності: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2005. 23 с.
9. Сучасний керівник: шлях до майстерності й успіху: матеріали з досвіду роботи відділу освіти Петрівської райдержадміністрації та районного методичного кабінету / уклад. Л. В. Корецька, А. І. Постельняк, В. П. Ткаченко. Кіровоград, 2014. 84 с.
10. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом: навч. посіб. Київ : Знання, 2006. 365 с.

УДК 159. 923

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РОБОТИ З ЖІНКАМИ, ЩО СТРАЖДАЮТЬ НА ПОСТНАТАЛЬНУ ДЕПРЕСІЮ

О. В. ГРАБЧАК

Засоби масової інформації, виробники підгузок і дитячого харчування активно експлуатують на своїй продукції образ щасливої, задоволеної життям здорової молодої мами, яка не може натішитись своїм малюком. Вони та автори спеціалізованої літератури спільними зусиллями створили міф про безумовно щасливу породіллю. Разом з тим потреби і проблеми самої породіллі автоматично нівелюються. Та й саме оточення молодої мами робить акцент на дитині, як на джерелі абсолютного щастя та радості. Через страх зламати соціальний стереотип жінка приховує свій справжній настрій та глибокі негативні емоційні переживання, пов'язані з материнством. Проте психологічне здоров'я матері таке ж важливе, як і догляд за новонародженою дитиною. Незважаючи на поширеність і значення, постнатальні депресії в більшості випадків залишаються незрозумілими, нерозпізнаними та нелікованими.

Стан жінки через 3-7 днів після пологів можна охарактеризувати як „бебі-блюз" або „материнський смуток". В основному цей стан детермінований різкою зміною гормонального фону, а саме зниженням рівня естрогенів та підвищенням пролактину. Бебі-блюз це природній процес післяпологового відновлення, період адаптації організму жінки до материнства. У цей час жінка може відчувати безпричинні перепади настрою, бажання плакати, почуття тривоги або безпідставної ейфорії, безпорадності та розгубленості. Якщо пологи були важкими, то з'являються думки про смерть, про хвороби чи можливі фізичні вади дитини, часто виникає роздратування та образа на оточуючих. Але такий стан вважається нормальним і протягом десяти днів після пологів він минає без медичної допомоги. Смуток, що триває більше десяти днів, найчастіше вказує на початок післяпологової депресії. Під пологовою або післяпологовою депресією розуміють частину великої депресії, що розвивається протягом шести тижнів після пологів. Хоча післяпологова депресія є досить поширеним явищем, її діагностика та лікування відбуваються лише у випадках, що безпосередньо загрожують життю дитини або матері.

Термін „післяпологова депресія" стосується депресивних станів, які виникають після пологів. Вона може з'явитися після народження дитини і не лише першої, а й навіть після викидня чи штучного переривання вагітності. Ця депресія буває різною за складністю та гостротою перебігу. У більшості випадків післяпологова депресія розглядається як фактор, що негативно впливає на розвиток дитини і навіть відбивається на її психічному стані в майбутньому. Дослідження впливу депресії на дитину виявили численні розлади в дітей, матері яких страждали на післяпологову депресію. Жінкам із депресією здається, що вони не спроможні доглядати за дітьми, не відчувають до немовляти якихось почуттів і це негативно позначається на стосунках мати – дитина. Несвоєчасна діагностика депресії небезпечна своїми наслідками для сім'ї (сімейні конфлікти, відсутність задоволення подружнім життям, розлучення). До того ж нелікована депресія несе в собі загрозу рецидивів розладу настрою і збільшує ймовірність виникнення постнатального психозу, біполярного афективного розладу.

У клінічний опис післяпологових депресій великий внесок зробив П. Руссо. Він встановив одну з послідовностей такої депресії. Жінки починають відчувати незнайомий їм раніше сильний всеохоплюючий неспокій, який паралізує інші почуття та поведінку, викликає повільність та непосильну загальну важкість, примушує уникати будь-яких контактів. Жінка не може приділяти увагу дитині та відмовляється від догляду за нею. Стресова ситуація підвищує ризик виникнення депресії.

Післяпологова депресія описана в роботах таких західних дослідників, як П. Гілберт, Дж. Марк, Б. Чалмерс. Вони зазначають, що в післяпологовий період можуть проявлятися різні емоційні порушення:

1) материнська меланхолія;
2) післяродова депресія;
3) післяродовий психоз.

За даними Кенделл, біля 50-60 % жінок страждають меланхолією, тобто легкою формою депресії [2]. Як правило, такі жінки просто скаржаться на „хандру" і намагаються взяти себе в руки. Такий стан частіше супроводжується сумним настроєм, безпричинною сльозливістю, небажанням спілкуватися тощо. Жінки в такому стані потребують доброго ставлення до себе, розуміючого відношення, підтримки. Вони чутливі до неуваги та образ. Зазвичай, такі жінки більше потребують консультації психолога та спілкування з соціальним працівником, аніж психіатричної допомоги.

С. Джонс і С. Майєрс дослідили, що причиною депресії може бути стать дитини (не та, яка очікувалась) та складність перебігу пологів. Породіллі, які перенесли ускладнення під час пологів, майже удвічі більше схильні до депресії після народження дитини. Однак, це не стосується тих, хто до вагітності потерпав від нападів тривоги та стресу. Для них тяжкі пологи стають своєрідним потрясінням, і рівень схильності до постнатальної депресії знижується.

© О. В. ГРАБЧАК
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 17

Г. Філіппова велику увагу в своїх роботах приділяє проблемам готовності до пологів і материнства. Дослідження, проведене нею в 2000 році, показало, що на реальне протікання пологів і на задовільність жінкою пологами впливає такий фактор, як психологічна готовність до пологів, яка в нормі невисока, але її можна розвинути через спеціальні заняття з підготовки до пологів, і тим самим реально вплинути на свої майбутні пологи та післяпологовий емоційний стан.

Б. Чалмерс [5] у своїх дослідженнях вказує на симптоми постнатальної депресії: стомлюванність, плаксивість, підвищену сенситивність, безпорадність у догляді за дитиною, розгубленість, роздратованість, нерідко агресивність, почуття провини, страх нанести шкоду дитині. Жінка може вважати себе нездатною бути хорошою матір'ю, нездатною виростити дитину. Така післяродова депресія часто зустрічається у одиноких матерів. У такому стані вони можуть навіть відмовитись від дитини в пологовому будинку, а потім, звичайно, після виходу з депресивного стану жалкувати про це. Післяродовий психоз супроводжується глибокими змінами свідомості породіллі. Жінки в такому стані не сприймають адекватно реальність. У них порушені процеси сприймання, мислення. Цей стан, як правило, помічається гінекологами та педіатрами, які призначають консультацію психіатра.

Головною **метою статті** є розгляд проблеми постнатальної депресії, проаналізувати та окреслити основні напрями соціально-психологічної роботи з жінками, які страждають на післяпологову депресію.

Форма депресивного розладу буває:

- легкої (післяродова хандра, бебі-блюз, материнський смуток), яка проходить за 2-3 тижні;
- середньої тяжкості (постнатальна депресія), вона може тривати до року;
- важка форма (післяпологовий психоз).

Варто зауважити, що після виходу з психотичного стану така жінка потребує кваліфікаційної допомоги психолога та соціального працівника, але, на жаль, у реаліях сьогодення таку підтримку рідко отримує на практиці, унаслідок слабо розвинутої структури відповідних служб.

Виділяють низку причин виникнення післяпологової депресії. Перша причина пов’язана з соматичними змінами – змінюється тіло жінки, стає для неї незнайомим через свої нові здатності та властивості, воно набуває нових форм, розмірів, які часто не подобаються породіллі. Емоційні причини – тривога про новонародженого: „Чи правильно я все роблю? Чому дитина плаче? Чому вона не може заспокоїтись? Як годувати?” тощо, особливо це стосується і яскраво проявляється в мам первістків. Породіллі, в якої вже є діти, значно легше, оскільки вона із власного досвіду знає, що багато чого налагоджується поступово само собою. Інший аспект тривоги – це тривога за себе як за матір („Чи буду я хорошою матір’ю? Чи справлюсь я?”. Ці хвилювання є абсолютно нормальними, тому що жінка починає виконувати абсолютно нову та невідому для себе роль. Розуміючи всю колосальну відповідальність за нове життя жінка може самостійно загнати себе гіперболізованими хвилюваннями в депресивний стан. Може виникати відчуття втрати контролю над своїм життям, коли жінка думає, що вона вже не належить сама собі, а все її життя стає кероване дитиною та її потребами. Особливо це стосується породіль, які народжують дитину з особливими потребами. Насправді, у житті жінки одномоментно виникає велика кількість нерегламентованих обов’язків, до яких потрібно поступово звикнути.

Ще однією причиною проявів ознак, симптомів хвороби в післяпологовий період є те, що жінка, ставши матір’ю, починає усвідомлювати свій вік, ототожнювати себе з власною матір’ю. Впливати на це можуть дитячі образи, травми, конфлікти з батьками. Можуть активуватись витіснені психотравми, коли жінка може ототожнювати себе негативним образом власної матері, що страждає і відмовляється від особистого життя заради дитини.

Також післяпологову депресію провокує відчуття емоційної ізоляції та сором (страх осуду, відсутність можливості) попросити про допомогу. До низки факторів, що сприяють виникненню депресії, належать також депресія в анамнезі, депресія у другій половині вагітності (визначається за шкалою оцінки депресії Бека), психотравми і ускладнена пологова діяльність. Одним із найважливіших психіатричних факторів виникнення післяпологової депресії є наявність попередніх епізодів зниженого настрою, як пов’язаних із пологами, так і не залежних від них. Материнство може супроводжуватися депресією в разі важкого матеріального становища і неможливості забезпечення потреб дитини. Депресивні переживання частіше виникають, коли народжуються діти, що мають фізичні вади.

Хвороба може починатися поступово, як правило, діагностика післяпологової депресії проводиться терапевтом або ж її наявність визначає гінеколог. Для виявлення захворювання використовують тест-опитувальники або звичайну шкалу депресії. На основі динаміки показника (зростання або спаду) ставиться діагноз. За підозри, що у жінки може починатися постнатальна депресія, необхідно проводити щотижневе тестування.

Профілактика захворювання, запобігання депресії повинно починатися набагато раніше, ніж з’явиться перша ознака. Вона повинна починатися в період вагітності, після виходу в декрет, особливо якщо майбутня мама належить до групи ризику (спадковість, психологічна нестабільність, біполярний розлад). Уважне ставлення з боку чоловіка, родичів здатні вселити почуття впевненості, допомогти вчасно помітити зміни в поведінці, провести діагностику і почати лікування на ранній стадії. Взаємодія подружжя є дуже важливим аспектом.

Найважливішим завданням у роботі з розладами післяпологового періоду є збереження зв'язку між дитиною і мамою, адже депресивний стан жінки є небезпечним як для неї самої, так і для дитини, і має тенденцію до хроніфікації. Діти, вигодувані депресивними матерями, сумні, в'ялі, малоактивні, розвиваються дуже повільно. Відомо, що такі діти мають афективні порушення різного характеру. Саме тому лікування післяпологової депресії є профілактикою соціально-небезпечних вчинків породіль і одночасно запобігає порушенням емоційного розвитку дитини.

Дослідження дітей, матері яких страждали на депресію після пологів, виявили затримку фізичного та психічного розвитку. Найчастіше це відставання в зрості та відхилення від вагової норми. Іноді це пов'язане з тим, що мама в такому стані не може забезпечити дитині необхідну увагу, повноцінно годувати її грудьми або ж займатись розвивальними заняттями та іграми.

Такий постнатальний стан може тривати декілька місяців або навіть років. Якщо дуже довго відкладати лікування, стан сильно позначиться не лише на особистості мами й стосунках у сім'ї, а й на дитині. Відчуваючи депресивні симптоми, жінки мають труднощі у спілкуванні з дитиною, що призводить до затримок її когнітивного розвитку та навичок спілкування. Діти отримують недостатньо уваги, ласки й турботи, яких так потребують безпосередньо після пологів. Мамам у стані депресії важко вчасно розпізнавати потреби свого малюка, вони рідше підходять до крихітки, рідше беруть на руки або граються.

Численні дослідження доводять, що діти матерів, які зазнали цього стану, мають проблеми з відчуттям безпеки, базової довіри, механізмами самозахисту [3]. У них розвивається підвищена тривожність, складнощі у вираженні своїх емоцій та почуттів, схильність до депресій.

Розрізняють такі типи післяпологової депресії:

- невротична післяпологова депресія;
- депресія з маячними переживаннями;
- депресія з психосоматичними симптомами.

Серед методів лікування виділяють:

- психотерапію;
- короткотермінове динамічне лікування;
- фармакотерапію (антидепресивну і антипсихотичну).

Враховуючи необхідність утримання зв'язку мати – дитина, вибір методу терапії та психофармакологічного препарату є досить відповідальним завданням для лікаря, адже під час післяпологова депресії лікують двох людей – матір і дитину. Тому терапія повинна бути такою, що не завдасть шкоди їхнім стосункам і здоров'ю.

Психологічна допомога жінкам із післяпологовою депресією переважно складається з двох етапів. Перший етап роботи полягає в якнайшвидшому зниженню симптомів депресії. Звичайно, не все так просто, як описується. Але психолог допомагає жінці налагодити сон, харчування, відпочинок, адекватну і посильну фізичну активність. Велике місце займає пошук допомоги, не тільки, щоб побути на самоті та відпочити, а й пошук психологічної підтримки та розуміння з боку близьких.

Другий етап роботи пов'язаний із когнітивною складовою депресивного стану. Адже для жінок із післяпологовою депресією характерні так звані дисфункціональні думки, які буквально псують настрій. До них можна віднести:

- катастрофізація (коли жінка з усіх можливих варіантів розвитку події вибирає найгірший);
- пророкування майбутнього (жінка пророкує, що в майбутньому все стане тільки гірше);
- надузагальнення (жінка робить глобальний негативний висновок на одиничному прикладі);
- повинності (жінка постійно пред'являє собі різні вимоги „я повинна");
- ігнорування позитивного (жінка переконана, що її позитивні якості незначущі);
- негативний фільтр (породілля звертає увагу тільки на негативні події та рідко помічає щось позитивне);
- несприятливі порівняння (жінка порівнює себе із завищеними і нереалістичними стандартами) тощо.

Разом із психологом, соціальним працівником жінка вчиться розпізнавати ці дезадаптивні думки. Знаходить альтернативні пояснення подіям, що допомагають позбавити від негативних переживань, викликаних цими думками, і більш реалістично дивитися на світ і власне життя.

Якщо навести приклад, то жінка після важкої і безсонної ночі думає, що „так тепер буде завжди, я ніколи не висплюся, я ніколи не зможу заспокоїти свою дитину, мені ніхто не допомагає, я зійду з розуму". Після подібних думок вона відчуває гостру тугу, образу і роздратування. Тут прослідковуються дисфункціональні думки. По-перше, це передбачення майбутнього, що так важко тепер буде завжди. По-друге, жінка на основі однієї ночі робить висновок, що кожна її ніч буде безсонною і важкою. По-третє, вона ігнорує те, що вчора (або позавчора) дитина спала спокійно (або вона швидко його заспокоїла, або вчасно підключився чоловік і вони разом поклали спати малюка).

Зміна звичних способів мислення і оцінок подій веде до іншого, більш здорового емоційного реагування. Якщо жінка у вище наведеному прикладі усвідомлює, що бувають погані дні / ночі, а бувають хороші. Якщо вона не забуває, що дитина росте, ростуть її можливості заспокоюватися самій, і її навички заспокоєння немовляти також поліпшуються з кожним, то вона не відчуває таку тугу, роздратування і самотність.

Варто зазначити, що вчасна діагностика депресії важлива для раннього професійного (медичного, психологічного, соціального) втручання, яке є ефективним як для психофізіологічного видужання, так і для соціальної реабілітації породіль.

Фахівці переконують, що профілактикою розвитку післяпологової депресії є підготовка до пологів – як теоретична, так і психологічна. Це відвідування курсів, „шкіл майбутніх мам", лекцій та семінарів. До програми навчання, зазвичай, входять техніки дихання й розслаблення, гімнастика або йога для вагітних, а також теоретичні та практичні заняття з догляду за дитиною. Це допомагає налаштуватись на пологи, підготувати себе до нової ролі й дізнатись деякі „хитрощі", які допоможуть молодим батькам впоратись із післяпологовим стресом. Заняття проводять у групах, часто навіть разом із майбутніми татами – така атмосфера також сприяє нейтралізації перинатального стресу, почуття, що „ніхто не розуміє й не поділяє інтересів" майбутньої мами. Гарним підґрунтям для профілактики постнатальних депресій було б створення клінічної мережі перинатальних послуг пацієнтам із вадами психічного здоров'я. Ці мережі повинні забезпечувати: наявність спеціалістів міждисциплінарної перинатальної служби в кожній місцевості, яка надає прямі послуги: консультування та консультації службам материнства, іншим службам психічного здоров'я та громадських послуг; у районах підвищеної захворюваності ці послуги можуть надаватися окремими перинатальними командами спеціалістів.

Список використаних джерел:

1. Вознесенська Т. Г. Депресія у жінок. *Consilium Medicum Ukraina*. 2010. № 10, Т. 4. С. 22–25.
2. Герасименко Л. А. Особливості сімейної адаптації при тривожно-депресивних розладах у жінок. *Психіатрія психотерапія і клінічна психологія*. 2014. № 3. С. 43–49.
3. Голєнков А. В., Філоненко А. В. Організація допомоги жінкам з післяпологовою депресією (за результатами опитування студентів-медиків). *Медичний журнал.* 2012. № 5. С. 8–11.
4. Долішня Н. І. Післяпологова депресія: Особливості перебігу и лікування. *Медичний журнал*. 2010. № 8. С. 34–35.
5. Клименко В. А., Лупальцова О. С. Грудне вигодовування і формування постнатальної тривоги матерів. *Лікарська справа.* 2015. № 1/2. С. 145–146.
6. Післяпологова депресія: тільки в сучасному світі? *Здоров'я жінки*. 2014. № 2. С. 180.
7. Ушкалова А., Ушкалова Е. Тривожні розлади і вагітність. *Лікар*. 2013. № 4. С. 9–12.
8. Філоненко А. В. Наслідки впливу післяпологової депресії породіллі на психосоматичні показники здоров'я немовляти. *Вісник перинатології та педіатрії*. 2012. № 4, Т. 57. С. 37–43.
9. Черненко Є. Післяпологова депресія, трагедії і втрати. *З турботою про жінку*. 2014. № 3. С. 5–9.
10. Черненко Є. Післяпологова депресія. *З турботою про жінку*. 2013. № 4. С. 47–50.
11. Гавриленко Т. Післяпологова депресія. *З турботою про дитину.* 2011. № 8. С. 22–25.

УДК 37.013.77:378.011.32 – 057.73

ПРО НАДАННЯ ДОПОМОГИ СІМ'ЯМ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ В УКРАЇНІ

М. В. ГРИНЦІВ

Виникнення в Україні у 2014 р. нового соціального феномену – внутрішньо переміщених осіб, викликаного неочікуваними для країни подіями, що пов'язані з анексією Криму та війною на сході держави внаслідок агресії Російської Федерації, зумовило пошук шляхів для ефективного регулювання системи соціального захисту, допомоги і підтримки внутрішньо переміщеним осіб. Визначаючи внутрішньо переміщених осіб як особливий об'єкт роботи, ми виходили з того, що внаслідок зміни соціального та культурного середовища життєдіяльності нова категорія клієнтів потребувала досконалого вивчення їхніх проблем та потреб, законодавчого закріплення їх статусу та нормативно-правової бази роботи з ними. А, отже, поява цього нового феномену, до якого ніхто не був готовий, стала викликом для України і потребувала негайного розв'язання.

Проблема мігрантів, біженців, переселенців містить широке коло теоретичних та практичних питань. Тому ці питання висвітлюються в різних сферах наукових досліджень: освітньої парадигми міграції (В. Коновальчук, А. Шацька), історико-правової (В. Андрієнко, О. Зайцева, Ю. Моргун, О. Піскун, А. Похлєбаєва), етнологічної (Ю. Арутюнян, Ю. Бромлей), соціологічної (О. Малиновська). Потреби та проблеми ВПО в різних країнах світу вивчали Е. Ліндгрен, Д. Гінес, Р. Балетто та ін. Особливості соціально-психологічної адаптації переселенців до нового етнокультурного середовища представлені в роботах Дж. Беррі, В. Грищенко, Г. Солдатова, А. Фернхем.

Щодо особливостей роботи з вимушеними переселенцями з Криму та зі Сходу України, то ця проблема зацікавила тільки вітчизняних науковців і практиків. Зокрема, різним аспектам її висвітлення присвячені праці таких науковців, як Н. Гусак, І. Звєрєва, В. Маслова, Т. Семигіна, І. Трубавіна та ін. Тому **метою статті** є аналіз сучасного стану вирішення проблем та організації роботи з сім'ями внутрішньо переміщених осіб.

Проблема „тимчасово переміщених осіб" із зони так званої АТО – одна з гострих і болючих. Гострих для держави, болючих – для самих переселенців. Сам масштаб цієї внутрішньої міграції для України абсолютно безпрецедентний: з 2014 року виїхали з місць проживання в Донецькій і Луганській областях та з Криму у „велику Україну" близько двох мільйонів осіб. За даними ООН, Україна знаходиться серед десятки країн світу, де найбільше внутрішніх переселенців. Від початку російської агресії, конфлікту на Донбасі, тікаючи від війни, люди залишили свої домівки та розселилися в різних куточках України і практично без допомоги держави починали нове життя „з нуля".

На сьогодні зрозумілішими стали не лише стан проблеми допомоги внутрішньо переміщеним особам, а й основні підходи до її вирішення. Державою зроблено певні кроки, за 2014-2015 рр. Верховною Радою прийнято два Закони України – „Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб", № 1706-VII від 20.10.2014, і Закон № 2166 „Про внесення змін до деяких законів України щодо посилення гарантії дотримання прав і свобод внутрішньо переміщених осіб", підписаний Президентом наприкінці 2015 р. Кабмін прийняв 11 постанов та розпоряджень щодо внутрішньо переміщених осіб, здебільшого стосовно порядку реєстрації та організації обліку, кінцевою метою якого було створення єдиного реєстру для систематизації різних видів допомоги [3, 4].

Науковці в роботі з вимушеними переселенцями, наголошують на врахуванні трьох головних сфер життя людини, через які відбувається її адаптація, пристосування до нових умов життєдіяльності: природно-антропологічної, агентно-професійної, духовно-культурної [1, с. 36, 38–39].

Оскільки природно-антропологічна сфера пов'язана з домівкою, природою, системою побутового обслуговування, переселенцю необхідна допомога насамперед у створенні нової ідентичності на новому місці.

Агентно-професійна сфера покликана забезпечити професійну адаптацію завдяки отриманню місця роботи, конкурентоспроможних якостей, їх репрезентації на ринку праці, збереженню трудової практики за фахом. У цьому випадку соціальний працівник повинен активно співпрацювати з службами зайнятості, які займаються працевлаштуванням внутрішньо переміщених осіб.

Духовно-культурна сфера передбачає підтримку духовних і культурних цінностей особистості. Тому найголовнішим завданням для соціальних працівників є допомога у відновленні та задоволенні духовних, соціокультурних потреб внутрішньо переміщених осіб. У взаємодії усі ці сфери сприяють зміцненню та активізації адаптаційного потенціалу особистості, запобіганню негативних впливів на неї, забезпечують охорону та захист її прав.

До основних проблем вимушених переселенців, пов'язаних із матеріально-побутовим забезпеченням, приєднуються ще й психологічні проблеми, які стосуються прив'язаності до рідного краю та небажання покидати власну домівку, відсутністю можливості займатися улюбленою справою та вільно розпоряджатися індивідуальною свободою.

© М. В. ГРИНЦІВ
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 17

У складній ситуації опиняються діти. Перебування в зоні воєнних дій, утрата батьків, чуже оточення є психотравмуючими факторами, ситуаціями підвищеного ризику виникнення реакції дезадаптації, що вимагає невідкладної соціально-психологічної та медичної допомоги цим дітям. Створення в дитини почуття захищеності, психологічного комфорту, виявлення її потенційних фізичних та психічних ресурсів, активізація адаптаційного потенціалу, пред'явлення вимог, які співвідносяться з її можливостями, – найважливіший вектор роботи з попередження реакції дезадаптації в дітей.

З метою надання допомоги та вирішення соціальних проблем всі сім'ї з числа внутрішньо переміщених осіб підлягають соціальному інспектуванню, у результаті якого вивчаються їхні потреби, у разі необхідності сім'ї беруться під соціальний супровід ЦСССДМ. Для вирішення проблемних питань внутрішньо переміщених осіб створено центри допомоги вимушеним переселенцям, до роботи в яких залучаються всі суб'єкти соціальної роботи, благодійні та громадські організації. ВПО надається гуманітарна допомога у вигляді продуктових наборів, одягу та взуття, їх забезпечують засобами гігієни, постільною білизною, ковдрами, подушками, кухонним посудом. Окрім того, для забезпечення невідкладної допомоги функціонують медичні пункти, працівники яких, у разі необхідності, надають медичну допомогу, наявний телефон гарячої лінії, центри психологічної допомоги. Центри допомоги переселенцям з АР Крим, Луганської та Донецької областей активно співпрацюють із волонтерськими організаціями, які організовують гуманітарну допомогу: громадська організація Фонд „Українська перспектива", Жіноча сотня самооборони, „Карітас" України, представники Червоного Хреста тощо. Окрім того, до роботи залучені міграційна служба, центр зайнятості, служба з надзвичайних ситуацій. Організовано здійснюється діяльність щодо влаштування дітей до дошкільних навчальних закладів, загальноосвітніх шкіл, професійно-технічних та вищих навчальних закладів.

Абсолютно не володіючи досвідом роботи з такою категорією клієнтів, не маючи нормативно-правового забезпечення її організації, саме ці установи прийняли на себе перший удар й узяли на себе відповідальність за створення умов для адаптації вимушених переселенців до нового середовища їхньої життєдіяльності.

Для сім'ї з дітьми з числа внутрішньо переміщених осіб організовуються цикли занять, спрямовані на попередження дезадаптації, на профілактику різних проявів девіантної поведінки, цикл тренінгів для розвитку соціальних і комунікативних навичок, спрямованих на креативність, лідерство та співробітництво тощо. Зауважимо й те, що з даною категорією дітей та їхніми батьками постійно працюють соціальні працівники, соціальні педагоги, студенти-волонтери, практичні психологи. Значна увага фахівцями приділялась:

- індивідуальній роботі, яка передбачала індивідуальне консультування, бесіди з актуальних питань, кризове консультування та консультування з опрацювання травматичного досвіду, зустрічі з планування і ведення випадку, оцінки успіхів, терапевтичні зустрічі;

- сімейному консультуванню, яке націлене на опрацювання травматичного досвіду на рівні всієї родини та постановку цілей на подальше життя. Сімейне консультування має також передбачати консультування батьків з питань профілактики психологічної травми дитини та створення для дитини підтримуючого середовища;

- тренінгам із розвитку життєвих навичок. Такі тренінги можуть включати різні тематики, корисні для внутрішньо переміщених осіб для їхньої подальшої адаптації. Ці тематики можуть бути поєднані загальною програмою або представлені окремо, з урахуванням потреб. Серед тем можуть бути: зайнятість / працевлаштування, ефективна комунікація, постановка життєвих цілей, захист прав, здоровий спосіб життя та профілактика соціально небезпечних хвороб, профілактика насильства, виховання та догляд за дітьми, формування сімейних стосунків, профілактика конфліктів тощо.

- групи взаємодопомоги і взаємопідтримки. Такі групи створюються за ініціативи та участі активних членів центрів компактного проживання внутрішньо переміщених осіб або громади чи територіального центру, де вони проживають. Метою групи є придбання корисних навичок і залучення на місцях активних помічників із числа внутрішньо переміщених осіб. Такі групи також сприяють формуванню згуртованості членів громади, розвитку їхньої самостійності, впевненості у власних силах. Групи можуть бути тематичними для отримання певних знань, де учасники можуть пригадати та поділитися власним досвідом (наприклад, ефективна комунікація, учасники пригадують власний досвід спілкування і діляться успіхами), та групи психологічної підтримки.

- психокорекційні групи. Цей метод втручання найбільш актуальний на початковому етапі кризи, поки травма ще свіжа і люди знаходяться в розгубленому стані. У такі групи, зазвичай, потрапляють найбільш уразливі особи з різними психологічними і психосоматичними проблемами. Ці групові методи психосоціальної реабілітації націлені на: усвідомлення травми і включення механізмів подолання стресу; зменшення стресових розладів (страхи, нав'язливі спогади, безсоння, нічні кошмари, дратівливість, депресія. тощо); корекцію психосоматичних розладів та розвиток навичок подолання душевної кризи. У групових робочих сесіях залежно від поставлених завдань застосовується весь спектр психотерапевтичних методів – релаксаційні методи, гештальт-терапія, біхевіористична терапія, психодрама, когнітивна терапія.

- залучення до програм допомоги внутрішньо переміщених осіб, які успішно впоралися з ситуацією До таких програм можна залучати активних членів громади з числа внутрішньо переміщених осіб, тих, які мають певний досвід і готовність ним поділитися, тих, які готові вчитися і розвивати мережі підтримки. Ці програми є досить важливими, оскільки внутрішньо переміщені особи дуже добре розуміють проблеми і потреби тих, які пережили подібний досвід. Це можуть бути програми наставництва, допомоги на засадах

„рівний-рівному", проведення занять для дітей і молоді, розробки інформаційних та довідкових матеріалів, залучення гуманітарної допомоги.

На різних етапах надання допомоги можуть бути залучені різні спеціалісти та волонтери, які взаємодіють із внутрішньо переміщеною особою або сім'єю з дітьми. До допомоги можуть підключатися психологи, юристи, соціальні працівники, медики – залежно від потреб у кожному окремому випадку.

Виявити дитину, її батьків, які потребують психологічної і соціальної допомоги, як правило, може спеціаліст, що співпрацює з ними. Водночас важливими є участь соціальних працівників, волонтерів, лікарів, психологів, які допомагають сім'ї, консультують, підтримують, надають різні види послуг. У виявленні незареєстрованих переміщених осіб особлива роль належить педагогічним працівникам навчальних закладів, які відвідують переміщені діти. Саме педагоги мають можливість найбільш тісно спілкуватися, взаємодіяти з дитиною, спостерігати за її поведінкою, успіхами та проблемами, а подекуди і формувати готовність сім'ї до отримання фахової допомоги.

Тому значна увага приділяється також підготовці педагогів (вихователів дошкільних закладів освіти, вчителів загальноосвітніх шкіл) до взаємодії з дітьми-переселенцями та їхніми батьками. Провідною формою цієї діяльності є проведення низки тренінгів. Як показала практика, цей вектор роботи дуже швидко дав позитивні результати. За свідченнями педагогів, це допомогло їм в організації виховного процесу в колективах, де перебували діти-переселенці, сприяло попередженню стигмації цих дітей та виникненню конфліктів, загалом допомагало адаптації дітям внутрішньо переміщених осіб.

У лютому – березні 2019 р. нами було проведено дослідження, де респондентами виступали внутрішньо переміщені особи, а метою його проведення стало з'ясування особливостей їхньої адаптації в місцевих громадах та визначення чинників, які можуть її гальмувати (проблем, з якими стикаються діти з числа внутрішньо переміщених осіб та їхні батьки). Дослідження проводилось на базі загальноосвітніх шкіл м. Самбора № 1, 4. 7, де навчаються діти з числа внутрішньо переміщених осіб. Дослідження проводилось шляхом анкетування та інтерв'ювання двох груп респондентів – учнів із числа внутрішньо переміщених осіб та їхніх батьків. За структурою та характером запитання анкети для батьківської та учнівської аудиторії відрізнялися, однак ряд запитань мали подібний зміст. Загалом під час дослідження було опитано 86 осіб: 32 – батьки школярів і 54 – учні.

Аналіз результатів опитування батьківської аудиторії.

На питання „Чи можете Ви стверджувати, що Ви адаптувались до нових умов?" ствердну відповідь дали загалом 98,4 % опитаних. Серед них вважають себе повністю пристосованими до нових умов життя 14 %, частково – 84,4 %, негативна відповідь – 1,6 %.

Відповіді батьків на питання, яке стосувалося проблем, що виникли в них на новому місці проживання, цілковито вписувалися в загальну картину в Україні: працевлаштування – 42,9 %, житло – 73 %, переоформлення та пересилка документів – 37 %; затримки соціальних виплат – 21,5 %; порозуміння з місцевою громадою – 15 %, інші проблеми – 17,5 % (Респондентам надавалась можливість вибрати не більше 3 варіантів відповіді).

Щодо джерел отримання допомоги, то найбільше переміщеним особам допомагали волонтери (33,3 %), представники благодійних фондів (31,4 %), родичі (39 %). На другому місці допомога співчуваючих місцевих мешканців (27,3 %) та релігійних общин (26 %); допомогу соціальних служб відзначили 25 % опитаних. 17 % респондентів відповіли, що вирішували свої проблеми самі.

На питання „У вирішенні щоденних проблем, на чию допомогу Ви розраховуєте в першу чергу?" (пропонувалось обрати не більше 3 варіантів відповіді), то, порівняно з відповідями на попереднє питання, вектор суттєво змінився: виключно на власні сили покладається 75,3 %, на родичів – 31 %, релігійні общини – 35 %, соціальні служби – 27 %, волонтерів – 21 %.

Оскільки ця категорія респондентів – це батьки школярів, для нас важливо було з'ясувати, чи виникали в них проблеми у влаштуванні в навчальний заклад та якими були ці проблеми. Отже, наявність проблем у цій сфері не зазначив жоден з респондентів.

Серед опитаних батьків 51,9 % вважають, що їх дитина повністю пристосувалась до нового середовища (у тому числі й шкільного); 9,5 % опитаних батьків сумніваються у тому, що дитина повністю пристосувалась до нового середовища; на певні незначні проблеми вказали 38,6 %. Отже, загалом 90,5 % батьків засвідчили впевненість у соціальній адаптації своїх дітей.

Тривожним, на наш погляд, виявився факт, що значна кількість батьків не звертається за консультаціями і порадами до фахівців шкільної соціально-психологічної служби, не розглядає можливість діагностування в дитини посттравматичного синдрому (71 %). З проблем адаптації дитини до школи зверталося 15,5 % опитуваних, ставлення до дитини однокласників – 7,3 %; нормалізації поведінки дитини – 9,5 %.

Ставлення до власної дитини з боку однокласників як „приязне" оцінюють 37,7 % батьків; як „нейтральне" – 39 %, „важко відповісти" – 23,3 %. З боку вчителів – як „нормальне" відзначили 83 %; „з жалістю" – 5 %, як „необ'єктивне" – 3,4 %; а 18,6 % вказали, що їхня дитина взагалі не розповідає їм про це.

У значної частини респондентів, з якими ми спілкувались, спостерігається невизначеність щодо власного майбутнього. Так, 38,2 % опитаних не замислювались над цим питанням, прагнуть повернутися до дому 41,4 %; вирішили залишитись тут 38,2 %. Зауважимо, що левова частка респондентів, які дали саме таку відповідь на питання анкети, – це переселенці із зони АТО і більшості з них просто нікуди вертатися.

Результати опитування учнівської аудиторії з числа внутрішньо переміщених осіб (у %).

На питання „Чи комфортно ти себе почуваєш у школі?" майже 90 % опитаних дітей вважають новий клас і школу не гіршими за ті, де вони навчались раніше; 46,5 % відзначили, що зараз їм стало легше вчитися, ніж у попередньому навчальному закладі; постійно сумують за однокласниками, з якими вчилися раніше 55,7 %. Нових друзів у школі знайшли 69 % опитаних дітей.

Як і батьків, ми запитали в дітей про ставлення до них із боку однокласників та вчителів. На питання „Що ти, насамперед, відчуваєш від однокласників?" (пропонувалось обрати не більше, як 3 варіанти відповіді) були отримані такі результати: „симпатію" – 24,7 %; „байдужість" – 3,4 %; „ставлення в класі нормальне" – 92,3 %; „жалість" – 2,1 %; „ворожість" – 2,9 %; „не хочу про це говорити" – 4,1 %. На питання „Як ти можеш оцінити ставлення до себе з боку вчителів?" (пропонувалось обрати не більше, як 2 варіанти відповіді) учні відзначили наступне: „нормальне" – 89 %; „байдужість" – 3,1 %; „жалість" – 7,7 %; „ворожість" – 0 %; „завжди справедливе" – 75,7 %.

Отже, можна стверджувати, що в навчальних закладах створені комфортні умови для навчання дітей із числа внутрішньо переміщених осіб. Ставлення до дітей, за їхніми оцінками, як з боку однокласників, так і вчителів, є нормальним. Максимальний відсоток осіб, які відчувають певні проблеми не перевищує 10 %.

Порівняльний аналіз відповідей батьків і дітей на запитання щодо адаптації дитини до нового шкільного середовища свідчить про достовірність отриманих даних, оскільки ці відповіді є схожими. Однак варто зауважити, що відповіді батьків загалом є більш критичними, схильними до певного негативізму. Діти ж, навпаки, схильні до більш позитивного сприйняття нового шкільного середовища та проблем, пов'язаних із адаптацією до нього.

Позитивним можна вважати те, що жоден із опитаних (ані батьки, ані діти) не відзначив відчуття агресії з боку оточуючих. Низка інших негативних відчуттів не перевищує показника 5-10 %. Разом із тим вважаємо, що на фоні багатьох негараздів, які відбуваються сьогодні в школах, позитивна атмосфера прийняття цих дітей та відсутність щодо них проявів стигмації в навчальних закладах – це вже вагомий результат проведеної роботи і тло, на якому буде відбуватися соціальна адаптація внутрішньо переміщених осіб.

Необхідно також зазначити дії спеціаліста в роботі з родиною, яка пережила втрату (для психологів, соціальних працівників, волонтерів): необхідно допомогти зрозуміти, що всі члени сім'ї, незалежно від віку, відчувають біль; поясніть, що кожен висловлює горе по-різному; завжди допомагайте родині приймати спільні рішення; розповідайте родині про те, які реакції можуть виникати в найближчі місяці, щоб вони не лякалися несподіваних проявів і не думали, що в них виникають відхилення від норми; допоможіть забезпечити основні потреби сім'ї; постарайтеся переконати сім'ю приєднатися до групи взаємопідтримки – до людей, які пережили аналогічну травму, це може бути корисно хоча б для того, щоб отримати необхідну інформацію; нагадайте, що кожен горює по-своєму і зі своєю динамікою; якщо виникають сумніви щодо фізичного та психологічного здоров'я, то варто звернутися за консультацією до фахівця: психолога, психіатра і, нарешті, спробуйте підготувати сім'ю до змін, які відбуватимуться з плином часу. Хтось повинен взяти на себе роль, що раніше належала іншому. Зміняться відносини. Життя стане іншим.

Усі окреслені проблеми, з якими стикаються сім'ї вимушених переселенців на нових місцях перебування, дуже різнорідні як за масштабами (загальнодержавні, пов'язані, насамперед, із діяльністю законодавчої та виконавчої гілок влади; місцеві − пов'язані з діяльністю органів місцевого самоврядування та індивідуальні, що визначаються особливостями індивідуальної адаптації та сприйняття серед місцевого населення), так і за змістом (економічні, соціально-побутові, гуманітарно-культурні тощо). А, отже, і розв'язання цих проблем має носити комплексний характер, оскільки позитивні зміни навіть в одному напрямі можуть суттєво вплинути на загальну картину.

Проаналізувавши факти сьогодення, нами було виявлено, що робота з переселенцями охоплює здебільшого соціально-побутову та соціально-медичну сфери. Це, безперечно, важливо, адже без надійної матеріальної, фінансової та медичної допомоги людина не у змозі повноцінно функціонувати. Але варто зазначити, що для якісного життя людям, які опинилися в тяжких життєвих обставинах, необхідна педагогічна та психологічна допомога, що наразі не організована належним чином.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства наша країна тільки починає набирати досвіду роботи з такою категорією мігрантів, як внутрішньо переміщені особи, які через анексію АР Крим та бойові дії на Донеччині та Луганщині, вимушені були покинути власні домівки і шукати притулку в різних областях України. Масштаби внутрішньої міграції в Україні свідчать про гостроту цієї ситуації і водночас актуалізують необхідність вчасної комплексної фахової соціальної роботи з внутрішньо переміщеними особами.

Пропоноване дослідження не претендує на висвітлення усіх проблем, пов'язаних із роботою з внутрішньо переміщеними особами та специфікою адаптації переселенців. Перспективою подальших наукових пошуків може бути відстеження динаміки розв'язання окреслених у даній статті проблем, а також подальший аналіз відстеження суто практичних аспектів надання допомоги постраждалим.

Список використаних джерел:

1. Акмалова А. А., Капицын В. М. Социальная работа с мигрантами и беженцами : учеб. Пособие / отв. ред. П. Д. Павленко. Москва : ИНФРА-М, 2008. 220 с.

2. Методичні рекомендації щодо надання першої психологічної допомоги переміщеним особам та населенню, яке перебуває / перебувало у зоні збройного конфлікту / І. Пінчук, та ін. ; заг. ред. О. Іванова. Київ, 2014. 51 с.

3. Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб : Закон від 20.10.2014 р. № 1706-VII. URL : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1706-18 (дата звернення : 01.04.2019).
4. Про внесення змін до Закону України „Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб” (щодо компенсації вартості пошкодженого майна) : проект Закону № 2167 від 18.02.2015 р. URL : http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=54094 (дата звернення : 01.04.2019).
5. Соціально-педагогічна та психологічна допомога сім’ям з дітьми в період військового конфлікту : навчально-методичний посібник. Київ : Агенство „Україна”. 215 с.
6. Соціально-психологічна допомога дітям та їхнім сім’ям, тимчасово переміщеним в регіони України з тимчасово окупованих територій і районів проведення антитерористичної операції : практичне керівництво для психологів та соціальних працівників / С. Уварова, Н. Пилипенко, Н. Улько та ін. Київ, 2014. 106 с.
7. Максимова Н. А. Методичні рекомендації щодо організації та надання психологічної допомоги дітям та сім’ям вимушених переселенців. *Інформаційно-методичний збірник*. Біла Церква : КОІПОПК, 2014. № 9. С. 39–52.

УДК 316.454.5

СУЧАСНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ УКРАЇНСЬКОГО ЗАКОНОДАВСТВА ТА ОСВІТНЬО-ІНФОРМАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ З ПРОФІЛАКТИКИ МОБІНГУ В ШКОЛІ

О. О. КОРАБЛЬОВА

Сучасна українська система освіти проходить зміни в контексті реформування загальноосвітньої школи, упровадження НУШ, формування інклюзивного освітнього простору в загальноосвітній шкільній системі, створення інклюзивно-ресурсних центрів, зміни пострадянських підходів й форм до навчальної діяльності, упровадження пілотних науково-педагогічних проектів, й уперше в українському науково-педагогічному й юридичному просторі відбулися революційні зміни в підходах до профілактики мобінгу.

Проблема формування системи українського законодавства та інформаційно-освітнього простору з профілактики мобінгу та булінгу в школі досліджувалася в працях Л. Гаращенко, Ю. Данелюк, О. Іваній, Ю. Кравцова, П. Каратаєва, О. Тимошенко, К. Янішевська.

Метою статті є аналіз змін у законодавстві, інформаційно-освітньому просторі в контексті профілактики мобінгу в малих групах школярів.

Розвиток сучасного українського суспільства робить визначальною повагу до людського розмаїття, встановлення принципів солідарності та безпеки, що забезпечує захист та повне інтегрування в соціум усіх верств населення й, насамперед, осіб з особливими освітніми потребами. Це зумовлено визначенням головної мети соціального розвитку – створення „суспільства для всіх”. В основу такого інтегрування покладено концепцію цілісного підходу, яка відкриває рівний доступ до здобуття якісної освіти [5].

Принцип доступності сформульовано на засадах дотримання прав людини й викладено в резолюції Генеральної асамблеї ООН від 12 грудня 1997 р. в якості пріоритетного завдання сприяти забезпеченню рівних можливостей для осіб з особливими освітніми потребами.

Офіційна позиція європейської спільнот, яка була висловлена ЮНЕСКО, полягає в тому, що освіта має надаватися в межах можливого, у загальноосвітніх школах, без будь-якого вияву дискримінації. Оскільки в більшості випадків інвалідність сама собою не є перешкодою, дискримінація – ось що перешкоджає дитині отримати освіту в загальній системі [5].

Поруч із формуванням інклюзивного освітнього простору в системі освіти в цілому, існує невирішена проблема мобінгу – явища, коли група чи частина її членів систематично здійснює напади і чинить „цькування” когось із „своїх” з метою послаблення його позиції в групі чи навіть витіснення з неї. Необхідність створення умов, за яких би можна було впроваджувати інклюзивне навчання в загальноосвітній простір соціально зумовило активну увагу до проблеми насильства, цькування у шкільних колективах загалом і мобінгу зокрема. Однак не лише даний фактор, але й привернення уваги до проблематики в ЗМІ, завдяки масовим поширенням в Інтернет-мережі відеозаписів шкільного насилля, актуалізація проблеми в дослідженнях науковців, привернення уваги до проблематики громадських (зокрема ГО „Ла-Страда Україна”) та міжнародних організацій (зокрема реалізація активного проекту ЮНІСЕФ з протидії цькуванню у школах), тенденція об’єктів булінгу до радикалізації, насильницького екстрімізму й навіть тероризму в дорослому житті (за дослідження директора Українського інституту дослідження екстрімізму Олега Зарубінського [4]) каталізувало прийняття жорстких рішень на рівні законодавства, які сприяють профілактиці мобінгу в шкільному середовищі.

Насамперед необхідно зазначити, що юридичні, педагогічні, інформаційні заходи з профілактики мобінгу в Україні реалізовані в контексті комплексу заходів із профілактики булінгу.

Булінг (цькування), тобто діяння учасників освітнього процесу, які полягають у психологічному, фізичному, економічному, сексуальному насильстві, у тому числі із застосуванням засобів електронних комунікацій, що вчиняються стосовно малолітньої чи неповнолітньої особи або такою особою стосовно інших учасників освітнього процесу, внаслідок чого могла бути чи була заподіяна шкода психічному або фізичному здоров’ю потерпілого [3].

Зауважимо, що доречно говорити про булінг у тому випадку, коли суб’єктом явища виступає домінуючий індивід, як представник малої групи, тобто існує нерівність сил. Водночас, варто зазначити, що в англомовних наукових джерелах булінг трактується як явище, яке містить групове та індивідуальне „цькування” одночасно. Застосовуючи термін „мобінг”, маємо на увазі лише групу, як суб’єкт явища.

Усі зміни, які відбулися в профілактиці мобінгу, можна умовно поділити на дві групи:

1) законодавчі;

2) інформаційно-просвітницькі.

19 січня 2019 р. набув чинності Закон України від 18.12.2019 року № 2657-VIII „Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)” [3].

© О. О. КОРАБЛЬОВА
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 17

Згідно з Законом, булінг:

- тягне за собою накладення штрафу від п'ятдесяти до ста неоподатковуваних мінімумів доходів громадян (від 850 до 1700 грн.) або громадські роботи на строк від двадцяти до сорока годин;
- учинений групою осіб (мобінг) або повторно протягом року після накладення адміністративного стягнення, – тягне за собою накладення штрафу від ста до двохсот неоподатковуваних мінімумів доходів громадян (до 3400 грн.) або громадські роботи на строк від сорока до шістдесяти годин;
- учинений малолітніми або неповнолітніми особами віком від чотирнадцяти до шістнадцяти років, – тягне за собою накладення штрафу на батьків або осіб, які їх замінюють, від п'ятдесяти до ста неоподатковуваних мінімумів доходів громадян або громадські роботи на строк від двадцяти до сорока годин [3].

Неповідомлення керівником закладу освіти уповноваженим підрозділам органів Національної поліції України про випадки булінгу (цькування) учасника освітнього процесу – тягне за собою накладення штрафу від п'ятдесяти до ста неоподатковуваних мінімумів доходів громадян або виправні роботи на строк до одного місяця з відрахуванням до двадцяти відсотків заробітку [3].

Закон України від 18.12.2019 р. № 2657-VIII „Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)" має високий рівень соціального запиту і його прийняття має позитивний вплив на профілактику насилля (цькування) у школах, однак потребує ґрунтовного доопрацювання. Зокрема, є необхідність удосконалення терміну „булінг", оскільки запропоноване в законі поняття не відображає всієї повноти й сутності явища, а наведені ознаки характеризуються відсутністю правової визначеності й чіткості термінів, які характеризують різні види насильства; відсутні критерії та механізми для визначення факту та розміру можливої заподіяної шкоди; суперечливим є формулювання „внаслідок чого могла бути чи була заподіяна шкода психічному або фізичному здоров'ю потерпілого", виходячи з якого мають право карати навіть у випадку, якщо шкода тільки могла бути заподіяна; з огляду на окреслені ознаки об'єктивної сторони такого правопорушення вбачається неможливим зафіксувати обставини, які вказуватимуть на наявність його ознак, без проведення відповідних слідчих дій у зв'язку з відсутністю в Кодексі України про адміністративні правопорушення інституту адміністративного розслідування [2].

Також варто зазначити, що коло осіб, які можуть користуватись Законом, досить широке, і уже є перші в Україні рішення суду про притягнення до відповідальності за булінг:

1) уперше в Україні суд виніс рішення про притягнення до відповідальності за вчинення булінгу у Львівській області. За фактом чого було складено протокол про адміністративне правопорушення та направлено на розгляд до суду, який встановив факт булінгу із застосуванням психологічного та сексуального насильства із використанням засобів електронних комунікацій, що проявились у висвітленні непристойних фото у мережі „Instagram", у результаті чого могла бути завдана шкода психічному здоров'ю потерпілої. За рішенням суду на батьків винної особи накладено адміністративне стягнення у вигляді штрафу в розмірі 50 неоподатковуваних мінімумів доходів громадян, що становить 850 грн. та судовий збір в розмірі 384,20 грн. [4];

2) другим прецедентом є рішення Нетішинського міського суду Хмельницької області щодо притягнення до адміністративної відповідальності учня за систематичні образи та психологічний тиск, що кваліфіковано, як булінг по відношенню до учителя.

Таким чином у контексті ефективності правової профілактики булінгу (мобінгу) можна зробити висновок, що прийняття Закону є надзвичайно своєчасним, однак його зміст потребує доопрацювання. Незважаючи на це, Закон уже активно використовують у процесі боротьби з явищем, однак є окремі психологічні бар'єри його застосування. Зокрема, педагог (директор школи) буде намагатись приховати факти булінгу (мобінгу), оскільки це дотично вказує на його некомпетентність у сфері профілактики явища; учень, особливо на початкових етапах, намагатиметься приховувати явище булінгу (мобінгу), оскільки навряд чи після штрафів, судової тяганини і покарань особі, яка зазнавала насилля буде психологічно комфортно навчатись із однокласниками. Психологічний бар'єр даного закону схожий із законодавством у боротьбі з сімейним насиллям, де відповідальність юридично є, але завжди буде крайнім методом боротьби з явищем, якщо потерпіла особа планує у цьому соціальному середовищі в подальшому перебувати. Тому, важливою є інформаційно-просвітницька, соціально-педагогічна, психолого-корекційна робота з первинної, вторинної та третинної профілактики мобінгу (булінгу).

Необхідно зазначити, що крайніми роками популяризація проблематики стала дуже широкою. До боротьби з явищем активно підключились не лише школи, але й Національна поліція, яка проводить профілактичні виховні бесіди-лекції з школярами, громадські та міжнародні організації. Останніми напрацьована велика кількість навчально-методичного, профілактично-корекційного, відео- матеріалу, створені якісні інформаційні ресурси (сайти, „гарячі" телефонні лінії з допомоги жертвам булінгу (мобінгу)), яких до цього не було взагалі. Активну позицію з профілактики явища зайняло Міністерство освіти і науки України, яке спільно з фондами розробило „Кодекс безпечного освітнього середовища" [7], комплект освітніх програм із базових навичок медіації тощо. Досить якісний інформаційний ресурс із домомоги дітям та батькам дітей, які постраждалди від булінгу, розробило представництво ЮНІСЕФ в Україні (https://www.stopbullying.com.ua) [6]. Вагомий вплив на профілактику явища мають такі соціальні проекти, як, проект „Маю право бути собою" (реалізовує Управління ювенальної превенції Департаменту превентивної діяльності Нацполіції разом із Українським інститутом дослідження екстремізму), „Викресли булінг" (UNICEF, агентство Smartica/Skykillers).

Лише за останній рік на Хмельничинні проведено ряд масових заходів й акцій із превенції явища. Досить результативним у контексті налагодження співпраці в превенції булінгу в жовтні 2018 р. був круглий стіл у рамках проекту „Булінг боїться розголосу", учасниками якого стали фахівці Патрульної поліції, психологи, представники молодіжних організацій, педагоги, молодь. У продовженні проекту в лютому 2019 р. уперше в Хмельницькому відбувся „День рожевої сорочки", який провели місце зі громадські активісти. Це щорічна акція, започаткована в Канаді, після випадку, коли один із учнів прийшов до школи в рожевій сорочці, за що його зацькували. Наступного дня друзі хлопчика прийшли до школи в рожевих сорочках на знак підтримки та протесту проти булінгу. Про цю подію дізналися поліцейські й активісти того міста і влаштували великий марш проти булінгу, на який всі прийшли в рожевому одязі.

Отже, ми є активними спостерігачами реформації системи українського законодавства та активізації освітнього-інформаційного простору з профілактики мобінгу (булінгу) у шкільному середовищі. Зміни, які відбулись у крайніх три роки каталізували зростання рівня свідомості соціуму щодо значущості даної проблеми, частково забезпечили фахівців соціально- педагогічних спеціальностей знаннями та психолого-педагогічним інструментарієм для роботи, сформували законодавчу базу, яка поки що потребує доопрацювання, однак у цілому не вирішили проблеми, оскільки вона потребує комплексного підходу з врахуванням активізації локальної роботи класних керівників, педагогів, формування шкільної атмосфери недопущення мобінгу.

Список використаних джерел:

1. Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу : Висновок на проект Закону України. № 8584. URL : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/XH6MG00A.html (дата звернення : 01.04.2019).
2. Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню) : Закон України. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-19 (дата звернення : 01.04.2019).
3. Закон щодо протидії булінгу діє : перше в Україні рішення суду про відповідальність за булінг. URL : https://vmrada.gov.ua/uk/content/закон-щодо-протидії-булінгу-діє-перше-в-україні-рішення-суду-про-відповідальність-за-булінг (дата звернення : 01.04.2019).
4. Іваній О. М. Соціальна та кримінально-правова характеристика булінгу. *Науковий вісник Херсонського державного університету.* Київ : Київський ун-т, 2018. Вип. 3. Т.2. С. 107–110.
5. Інклюзивний простір : порадник для педагогів та батьків навчально-методичному посібнику / укл. Логвін Т.В. Чернігів : Десна Поліграф, 2018. 188 с.
6. Прохоров С. Булінг – важлива проблема для дітей в Україні. ЮНІСЕФ розпочинає кампанію проти булінгу. 2017. URL : https://www.unicef.org/ukraine/ukr/media_31252.html (дата звернення : 01.04.2019).
7. Цюман Т. П., Бойчук Н. І. Кодекс безпечного освітнього середовища : метод. посіб. Київ, 2018. 56 с.

Рецензент – к. пед. н., доцент
кафедри психології та соціальної роботи
Хмельницького інституту соціальних технологій
ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна" Чайковський М. Є.

УДК : 159.96

ПСИХОЛОГІЧНІ ФАКТОРИ ПРОФІЛАКТИКИ ВИКОРИСТАННЯ НЕНОРМАТИВНОЇ ЛЕКСИКИ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

О. В. КУЛЕШОВА
Л. В. МІХЕЄВА

Кризові явища в соціальному, економічному, культурному житті суспільства негативно впливають на психологічні особливості населення, провокуючи невпевненість у завтрашньому дні, тривожність, негативізм, озлобленість, агресивність, трансформацію життєвих цінностей. Наслідком падіння культурно-моральних норм стало повсюдне вживання нецензурних слів, лайки, ненормативної лексики. У підлітковому віці проблема використання ненормативної лексики та її своєчасна профілактика стає більш гострою, оскільки підлітковий вік характеризується якісними змінами, пов'язаними зі статевим дозріванням і входженням у доросле життя. Домінуючим мотивом поведінки підлітка є пошук свого місця серед однолітків, і труднощі в досягненні цього часто призводять до соціальної дезадаптованості, тривожності, агресивності, відхилень. Ненормативна лексика, нецензурна лексика, лайки й образи сприймаються підлітками як частина дорослого життя, як ознака приналежності до групи однолітків, позначення незалежності, один із ефективних способів заявити про себе, звернути на себе увагу інших і саме таким чином яскраво самовиразитися. Ненормативна лексика, як засіб прояву вербальної агресії є негативною психологічною реальністю підліткового віку, а профілактика її використання та корекція особистісного розвитку підлітків – актуальною проблемою психології.

Мета статті: виявити та обґрунтувати психологічні фактори, що зумовлюють можливості профілактики використання ненормативної лексики в молодших підлітків.

У процесі вивчення понять „ненормативна лексика", „обсцена лексика", „інвектива", „вербальна агресія", „лихослів'я" було визначено, що всі вони тією чи іншою мірою мають загальну характеристику (непристойні, неприйнятні, лайливі слова, вирази, лайка) і функції (комунікативно-оціночна функція, емоційна розрядка, зняття стресу, приниження, пригнічення іншої людини). У нашому дослідженні ненормативна лексика розуміється як обсцена лексика, яка характеризується сталою наявністю слів і груп слів, що не схвалюються цензурою та застосовуються у спілкуванні, з несхвальним, лайливим значенням вимовляються навмисно або ненавмисно.

Для успішної профілактики використання ненормативної лексики, особливо в підлітковому віці, необхідно визначити те, що провокує звернення до неї, що детермінує і що закріплює її в комунікативній поведінці підлітка. Пошук причини звернення підлітка до ненормативної лексики дасть можливість визначити тактику проведення профілактичних заходів.

У психолого-педагогічній, методичній літературі описані різні причини використання ненормативної лексики.

Одні дослідники відзначають біологічні причини ненормативної лексики (О. Башманова, Н. Голєв, П. Горяєв, В. Міловатський), інші називають соціальні (О. Славутська, С. Тачина, М. Шакурова) і соціокультурні чинники (С. Невінчаний О. Тимошина, Н. Шапошникова, В. Шаховський), треті пов'язують використання нецензурної лексики із психологічними особливостями формування особистості (О. Глуздова, А. Мітін, О. Саржина) і комунікативною спрямованістю (Л. Андрєєва, М. Козирєва, Н. Ралдугіна, В. Харченко).

Загальні фактори, і психологічні зокрема, використання ненормативної лексики С. Невінчаний класифікував таким чином [1]: девіантна поведінка, розумові порушення; націленість на наслідування дорослих; домінування психологічних комплексів: занепокоєння, тривоги, невпевненості, страх, відставання в розвитку тощо; порушення пізнавальної діяльності, нерозуміння того, що відбувається; низька релігійність, відсутність стійких навичок опанування тією чи іншою релігійною культурою; прагнення позбутися загальних догм; спотворення свідомості (під впливом психотропних засобів, алкоголю, наркотиків і психологічних впливів); відсутність самоконтролю, самообмеження, самонаказу; заохочення друзів і однолітків до вдалого використання лайки; спосіб самозахисту, відлякування більш сильних; прояв легковажності та, навпаки, завзятості у взаєминах; готовність урізноманітнити побутові вислови лихослів'ям; виникнення інтересу, психологічного збудження, азарту від нецензурного слова чи анекдоту; внутрішнє бажання самоствердитися; імпульсивність у діях і вчинках; наявність низького рівня культури в сім'ї, як соціальній групі, та суспільства.

У групі однолітків, серед друзів, очевидно, використання ненормативної лексики вважається ознакою неординарності, „крутості", дорослості. Вживання в мовленні ненормативної лексики для підлітка є способом подолання суспільних норм, соціальних обмежень на заборонені культурою вирази. Підліток відчуває себе вільним, незалежним, таким, що вийшов із-під тиску визначеного мовленнєвого контролю [2].

Опитування, проведене серед підлітків, виявило такі результати: 40% підлітків відповіли негативно на питання „Як ви ставитеся до вживання ненормативної лексики?", позитивно ставляться 4% опитаних, а 56% підлітків схиляються до того, що лихослів'я необхідне за певних життєвих обставин. Більшість підліт-

© О. В. КУЛЕШОВА
© Л. В. МІХЕЄВА
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 17

ків, які заявили про незамінність лайки в конкретних випадках, виховуються в сім'ях, де допускається і вживається ненормативна лексика.

Відповідно простежується зв'язок між вихованням у сім'ї та вживанням у мовленні підлітків ненормативної лексики. До сімейних причин можна віднести неповну сім'ю, неблагополучну сім'ю (як сім'ю з порушеними міжособистісними відносинами, частими конфліктами, так і асоціальну), низький виховний потенціал сім'ї (як завищені вимоги, так і потурання, суперечливі вимоги, грубе, жорстоке ставлення до підлітка), матеріальний стан сім'ї (як фінансовий достаток, так і фінансові обмеження), негативний приклад батьків, для яких лихослів'я – норма життя, потуральне ставлення до лихослів'я дитини.

Використання ненормативної лексики є ознакою неконструктивного особистісного розвитку підлітка, оскільки знижує рівень інтелекту, збіднює мислення, призводить до деградації особистості, породжує вседозволеність у вчинках, підвищує агресію, робить підлітка злим, неврівноваженим, призводить до порушень у спілкуванні.

У підлітковому віці використання ненормативної лексики створює ризик відхилення від норм розвитку особистості: на тлі посилення вербальної агресії, звички звертатися до лайки, інвектив у соціальних контактах, можливо підвищення дезадаптації, зниження рівня соціального інтелекту та виникнення стійких тенденцій відхилень соціально-психологічного розвитку. Найбільші ризики в цьому сенсі несе у собі молодший підлітковий вік, як перший етап підліткового періоду (М. Андросова, Л. Божович, А. Гузаєва, Г. Брєслава, О. Ємельянова, О. Кобзєва, А. Ковальчук, Л. Семенюк, Л. Шнейдер та ін.). У старшому підлітковому віці ненормативна лексика стає інструментом самоактулізації та включається до стійких особистісних характеристик, які виявляються у структурі характеру (В. Жельвіс, В. Харченко та ін.). До періоду „дорослості особистість вже може не виявляти агресивності відверто, а замість цього виражати свої ворожі почуття подумки, у фантазіях, висловлюваннях" [2].

Підлітки, які використовують ненормативну лексику, намагаються висловити власні індивідуальні переконання, установки, почуття. У сім'ї, суспільстві підліток засвоює певні ціннісні уявлення та поведінкові моделі вирішення життєвих ситуацій, спостерігається сімейна схильність до використання ненормативної лексики. Порушення дитячо-батьківських відносин, обмеження спілкування підлітків і батьків, несприятливе комунікативне середовище в дитячому колективі, розкуте розмовне мовлення між підлітками визначили причини порушення комунікативної сфери (Л. Андрєєва, М. Козирєва, Н. Ралдугіна, В. Харченко).

Використання ненормативної лексики в підлітків може призвести до досвіду мовленнєвої поведінки, результатом якого можуть бути мовленнєві девіації та девіантна поведінка в цілому. Сам факт використання ненормативної лексики – це вже результат неконструктивного пошуку виявити себе, ствердитися в спілкуванні з іншими, виявити свою індивідуальність (І. Белявський, О. Глуздова, В. Міловатський, С. Невінчаний та ін.). Водночас ненормативна лексика в підлітків супроводжується високою афективністю, сприйнятливістю до бурхливих емоцій, негайної реакцією на них, схильністю діяти без свідомого контролю, імпульсивністю, короткостроковістю, спонтанністю, мимовільністю реакцій, недиференційованим характером реакцій (С. Виноградов, І. Стернін, Н. Кузіна, Ю. Щербініна та ін.).

Заслуговують на увагу дослідження, в яких звернення підлітків до ненормативної лексики пов'язується з їхніми психологічними особливостями: у одних підлітків використання ненормативної лексики може супроводжуватися перевагою емоційно-поведінкових характеристик, низьким самоконтролем поведінки, довільністю реакцій (Л. Андрєєва, М. Андросова, Н. Петрусь, О. Глуздова та ін.), у інших може переважати свідоме та „звичне" вживання нецензурних слів і лайки, яке пов'язане з цілеспрямованою образою співрозмовника, із проявом негативізму, незалежності, соціально-психологічної дезадаптації (В. Бєліков, М. Дунаєв, Н. Простакішіна, В. Харченко та ін.), у третіх домінувати неадекватна самооцінка, низькі здібності аналізувати своєю соціальну поведінку, брак самокритичності (Н. Кузіна, В. Харченко, Ю. Щербініна та ін.). Тобто, звернення до ненормативної лексики в підлітків може бути детерміновано різними варіантами домінуючих психологічних факторів, виявлення яких, на нашу думку, дозволить звести їхню різноманітність до певних груп і на цій основі успішно здійснювати профілактичну роботу.

У результаті аналізу сучасних досліджень ми дійшли висновку, що використання ненормативної лексики в молодших підлітків, насамперед, пов'язане з потребою в самовираженні, у позиціонуванні себе як дорослого, самостійного і впевненого в собі, що дозволяє виявляти вербальну агресію, використовуючи „заборонені" слова і вирази.

Використання молодшими підлітками ненормативної лексики обумовлено загостренням суперечності між потребою в самовираженні особистості та відсутністю в підлітковому віці достатнього досвіду конструктивного вербального самовираження. Вирішення даного протиріччя повинно бути забезпечене системою діяльності педагога, психолога, із залученням батьків, з урахуванням психологічних особливостей підлітків, організовуючи соціальну ситуацію розвитку, навчаючи конструктивному вербальному самовираженню.

Проблема профілактики та корекції, на думку А. Гузаєвої, має вирішуватися за такими напрямами: вивчення факторів, що викликають порушення в особистісному розвитку підлітків, що призводять до вербальної агресії, відхилень у поведінці, та, у міру можливості, усунення цих негативних впливів; рання діагностика деструктивної поведінки підлітків; забезпечення диференційованого підходу в підборі виховних і профілактичних засобів психолого-педагогічної корекції вербальної агресії, вживання лайки підлітками. Лише спільні зусилля батьків, психологів, педагогів, соціальних і медичних працівників, політиків, діячів культури допоможуть змінити ставлення до лихослів'я. Проведені акції, програми здійснення політики дер-

жави, спрямовані й орієнтовані на проблеми і потреби підростаючого покоління, допоможуть створенню дієвих механізмів, що дозволяють усвідомити підлітками важливості життя, обов'язків перед сім'єю, суспільством у цілому [3, с. 82]. І. Підласий рекомендує для викорінення використання ненормативної лексики у школярів наполегливо, послідовно, терпляче у вираженні переживань і думок допомагати підліткам позбавлятися від лайливих, нецензурних слів; стримуватися від лихослів'я та висловлюватися лише нормативною лексикою; наочно, переконливо демонструвати вираження почуттів без лайки та лихослів'я; переконувати на конкретних позитивних прикладах, що дія приємного слова набагато сильніша, ніж вживання лихослів'я і лайки; допомагати підліткам засвоювати зразки культурного, ввічливого вираження почуттів і думок у схожих ситуаціях; формувати негативний образ людини, що вживає нецензурні вирази, лайливі слова; переконувати підлітків у тому, що до лихослів'я вдаються обмежені, слабкі люди, які нічого не можуть сказати нормальними словами; формувати неприйнятність до ненормативних слів як способу вираження почуттів і думок; показувати і підкреслювати на реальних прикладах, що в невихованих людей майбутнє менш привабливе, що власне використання ненормативних слів і виразів не дозволило багатьом досягти в житті успіху; системно проводити спеціальні корекційні вправи для підлітків, чиє мовлення засмічене лихослів'ям; активізувати вироблення правильних форм взаємодії та спілкування в рішенні інших корекційних завдань [4, с. 200].

М. Добрунова пропонує акцентувати корекційну роботу на стимулюванні особистісного зростання підлітків, на розкритті потенційних можливостей, на розвитку саморегуляції та самосвідомості, виробленні нових, позитивних відносин і форм спілкування з однолітками та дорослими [5]. Для зменшення частки негативних форм відхилень поведінки С. Романов рекомендує здійснити психолого-педагогічний вплив на особистість підлітка, зокрема на компоненти самоставлення та самооцінки [6].

Психолого-педагогічна профілактика використання ненормативної лексики в підлітків спрямована на попередження порушень у розвитку та становленні особистості, мінімізацію та виключення використання ненормативної лексики в спілкуванні, формування конструктивних способів самовираження та корекцію психологічних особливостей підлітків, які використовують ненормативну лексику. В основі психолого-педагогічної профілактики використання ненормативної лексики є виявлення психологічних чинників як сукупності особистісних характеристик молодшого підлітка, що впливають на їхнє звернення до ненормативної лексики.

Для цього, на нашу думку, зміст психолого-педагогічної профілактики має бути спрямований на підвищення рівня соціально-психологічної адаптації, самокритичності, соціального інтелекту, водночас зниження проявів мимовільного ненормативного емоційного реагування, роздратування, негативізму, незалежності, організацію особистісно-орієнтованої взаємодії дорослих (батьків, педагогів, психолога) з підлітком для формування способів конструктивного самовираження.

Особистісно-орієнтована взаємодія це рівноправне спілкування дорослого та підлітка, яка допомагає підлітку виявляти свою індивідуальність, спрямовує активність самовираження підлітка на усвідомлення самого себе як особистості, на створення позитивного образу „Я" в очах однолітків і дорослих, на вибір нормативно схвалюваного формату спілкування, самопрезентації та самодемонстрації, на отримання суспільного визнання за допомогою способів, схвалюваних і поділюваних значущими для підлітка дорослими.

Ключовими позиціями у проектуванні психолого-педагогічної роботи на основі особистісно-орієнтованої взаємодії дорослого та підлітка є надання допомоги підліткові у формуванні активної особистісної позиції; у виборі значущих для підлітка цінностей; виявлення наукових і життєвих проблем, які його цікавлять, та засвоєння способів їх вирішення, відкриття рефлексивного світу власного „Я" і вміння керувати ним.

Психолого-педагогічна профілактика використання ненормативної лексики в підлітків на основі особистісно-орієнтованого підходу несе в собі такі функції: 1) врахування особистісних особливостей підлітка; 2) стимулювання процесів самосвідомості, самоаналізу; 3) активізація самоконтролю, саморегуляції; 4) формування переконання підлітка в неприйнятність використання ненормативної лексики і можливості застосування альтернативи у форматі конструктивного самовираження.

У розробці програми профілактики використання ненормативної лексики підлітками ми спиралися на особистісно-орієнтований підхід, на виявлення психологічних чинників як сукупності особистісних характеристик молодшого підлітка, що впливають на його звернення до ненормативної лексики, з урахуванням інтересів розвитку особистості молодшого підлітка, його індивідуальних особливостей, попередження негативних траєкторій особистісного й індивідуального розвитку, визначення суб'єктивної позиції підлітка в профілактичній роботі.

Розроблена програма є структурно-функціональною, складається з трьох компонентів, сукупність яких відображає комплекс заходів психолога із досягнення мети профілактичної роботи: організаційно-цільовий (виконує цілеспрямовуючу й організаційну функції), комунікативно-діяльнісний (виконує комунікативну та діяльнісну функції), діагностично-оціночний (виконує діагностичну й оціночну функції) – містить послідовність діагностичних заходів із встановлення результату проведеної роботи та оцінки її успішності.

Загальна мета програми: забезпечити профілактику використання підлітками ненормативної лексики.

Завдання психолого-педагогічної профілактики використання ненормативної лексики в підлітків:

1. Виявити групу молодших підлітків, що використовують ненормативну лексику.

2. Виявити особистісні характеристики молодших підлітків, що використовують ненормативну лексику та визначити психологічні чинники.

3. Провести профілактичну роботу з молодшими підлітками, які використовують ненормативну лексику.

В основі психопрофілактичної роботи закладені наступні принципи:

1. Принцип послідовності проведення заходів психолого-педагогічної профілактики використання ненормативної лексики в підлітків. Реалізація даного принципу забезпечується послідовністю дій психолога: діагностичних, корекційних, прогностичних, організаційних, практичних, аналітичних.

2. Принцип врахування індивідуально-особистісних особливостей підлітків. „Адресне" використання різних прийомів і методів психопрофілактики допомагають підлітку засвоїти навички конструктивної поведінки, уміння управляти своїми емоціями, усвідомити свою неординарність, адекватно оцінювати свої можливості.

3. Принцип партнерської участі дорослого та підлітка полягає в наданні з боку дорослого підтримки підлітку в пізнанні навколишнього світу і самого себе. Механізм реалізації цього принципу полягає в спеціально організованих психологом заходах із залученням батьків і педагогів, у процесі яких актуалізуються позитивні установки, поступово переходять у стійкі конструктивні мотиваційні утворення; у засвоєнні цілей, мотивів, ідеалів, змісту спрямованості особистості підлітка. Формування та розвиток підлітка відбувається в цілісній системі соціальних взаємин, в єдності з ними і невід'ємно від них.

4. Принцип реалізації захисно-запобіжних заходів, спрямований на створення умов для розвитку та підтримки в підлітків адекватної самооцінки, саморегуляції та самоконтролю. Сформованість системи усвідомленого самоконтролю поведінки, саморегуляції емоційних станів, а також готовність контролювати і стримувати спонукання до використання ненормативної лексики дозволяють коригувати деструктивні прояви особистості підлітків.

Психолого-педагогічна профілактика пов'язана з діагностичною, консультативною, корекційною діяльністю психолога. І суб'єктами її є психолог, педагоги і батьки підлітків. Координація взаємодії цих суб'єктів і реалізація особистісно-орієнтованого підходу, значною мірою, сприятиме ефективності реалізації психолого-педагогічної профілактики використання ненормативної лексики в підлітків.

Звернення до ненормативної лексики в підлітків може бути детерміновано різними варіантами домінуючих психологічних факторів, виявлення яких дозволить найбільш успішно здійснювати профілактичну роботу.

Для вирішення проблеми психолого-педагогічної профілактики використання ненормативної лексики в підлітків необхідно забезпечити, по-перше, корекційно-розвиваючу роботу з підвищення рівня соціально-психологічної адаптації, самокритичності, соціального інтелекту, зниженні водночас проявів мимовільного ненормативного емоційного реагування, роздратування, негативізму; по-друге, будувати роботу з урахуванням певного психологічного чинника використання ненормативної лексики молодшими підлітками для проведення „адресної" профілактики й організації особистісно-орієнтованої взаємодії дорослих (батьків, педагогів, психолога) з підлітком для формування конструктивних способів самовираження.

Список використаних джерел:

1. Невенчанный С. В. Сквернословие, как форма проявления вербальной агрессии : *Отклоняющееся поведение человека в современном мире: проблемы и решения :* материалы второй Международной заочной научно-практической конференции. Владимир, 2011. С. 70–75.

2. Жельвис В. И. Поле брани : сквернословие как социальная проблема. Москва : Ладомир, 2001. 352 с.

3. Гузаева А. Р. Профилактика и коррекция употребления ненормативной лексики среди подростков: *Актуальные вопросы современной психологии и педагогики* : Сборник докладов международной научной заочной конференции. Липецк, 20 марта 2010 г. Липецк : Издательский центр „Де-факто", 2010. С. 164–167.

4. Подласый И. П. Курс лекций по коррекционной педагогике : для средних специальных учебных заведений. Москва : Владос, 2003. 352 с.

5. Добрунова М. Н. Коррекция девиантного поведения подростков в условиях оздоровительно-образовательных центров : автореф. дис. … канд. педагогических наук. Ярославль, 2008. 17 с.

6. Романов А. А. Направленная игровая терапия агрессивного поведения у детей : альбом диагностических и коррекционных методик. Москва : „ПлэЙТ", 2004. 48 с.

УДК 37.013.42: 314.151.3–054.7–053.2/.5

КОМУНІКАТИВНІ ОСНОВИ ЗДІЙСНЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ДІТЬМИ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ

В. М. ПОНОМАРЬОВА

Із розвитком міграційних процесів, пов'язаних із від'їздом українських громадян на заробітки за кордон, у нашій країні виникла нова соціально незахищена категорія населення – діти трудових мігрантів. Залишившись без батьківського нагляду й виховання, вони фактично стають соціальними сиротами, тому потребують підвищеної уваги з боку держави та суспільства.

На сьогодні працівники соціальних служб і навчальних закладів, а також представники громадських організацій активно залучаються до здійснення соціально-педагогічної підтримки таких дітей, однак система її здійснення все ще потребує вдосконалення.

Однією з можливих проблем, що нерідко виникає під час роботи з дітьми трудових мігрантів, є встановлення ефективної комунікації. Мова йдеться про два взаємопов'язані аспекти цього процесу: з одного боку, соціальному педагогу (чи іншому спеціалісту), який працює з дитиною, необхідно налагодити з нею контакт, встановити дружні взаємовідносини, а з іншого боку, варто навчити саму дитину основам успішного спілкування.

Через неможливість повноцінно спілкуватися з батьками, соціалізація дітей трудових мігрантів відбувається поза сім'єю, під дією різного роду чинників, більшість із яких не є сприятливими. Найсуттєвіший вплив на становлення особистості дітей заробітчан, згідно експертних даних, має Інтернет. Водночас дослідники не виявляють відчутної ролі друзів або вчителів, практично не важливою у цьому плані є й художня література. Отже, виникає ситуація, за якої сім'я втрачає функцію основного агента соціалізації дитини, а реальне соціальне середовище її комунікацій, виховання замінюється „віртуальним", що в більшості випадків впливає на неї негативно [1].

Результати діагностики свідчать, що майже у 18% дітей трудових мігрантів, які тривалий час залишаються без батьківської уваги, виявляються серйозні проблеми зі спілкуванням, замкнутість, недовіра до оточення, небажання та невміння контактувати з людьми. А ще приблизно у 30% дітей заробітчан спостерігаються незначні проблеми щодо встановлення контактної взаємодії та можливості продуктивного спілкування (особливо в незнайомій обстановці і з незнайомими людьми), хоча вони є більш-менш комунікабельними. У будь-якому разі такі діти потребують допомоги спеціалістів щодо формування в них навичок спілкування і взаємодії з оточуючими [2].

Вивченню теорії мовної комунікації присвячені праці таких дослідників, як Н. Волкова, Н. Бутенко, О. Семенюк, В. Паращук, О. Яшенкова, Л. Володіна, О. Карпухіна. Проблеми професійного спілкування соціальних педагогів та соціальних працівників розкрито в роботах А. Капської, О. Кобрій, Г. М'ясоїд, Л. Базілевської. Питання налагодження взаємодії з дітьми трудових мігрантів під час здійснення соціально-педагогічної діяльності розглядаються в дослідженнях Н. Гевчук, Н. Гордієнко, В. Андрєєнкової, Т. Дорошок, М. Євсюкової. Однак, на сьогодні відсутні ґрунтовні дослідження щодо визначення особливостей процесу комунікації, до якого включені діти заробітчан, що охоплює як спілкування зі спеціалістами, так і повсякденне спілкування цих дітей у соціальному середовищі. Отже, **метою статті** є вивчення цього процесу та пошук шляхів його вдосконалення засобами соціальної педагогіки.

Насамперед, визначимо основні вимоги, яких повинен дотримуватися фахівець у роботі з дітьми трудових мігрантів, для забезпечення ефективності комунікації. У цьому контексті вважаємо доцільним взяти за основу наступні норми, що на думку Н. Крилової, повинні бути закладені у професійній позиції соціального педагога:

- любов до дитини, і, як наслідок, безумовне прийняття її як особистості, душевне тепло, чуйність, уміння бачити й чути, співпереживання, милосердя, терпимість і терпіння, уміння прощати;
- перевага діалогових форм спілкування з дітьми, уміння говорити з ними по-товариськи, уміння слухати, чути й почути;
- повага гідності й довіра, віра в місію кожної дитини, розуміння її інтересів та устремлінь;
- очікування успіху у вирішенні проблеми, готовність надати сприяння та пряму допомогу у вирішенні проблеми, відмова від суб'єктивних оцінок і висновків;
- визнання права дитини на свободу вчинку, вибору, самовираження; визнання волі дитини та її права на власне волевиявлення;
- заохочення і схвалення самостійності, незалежності та впевненості в її сильних сторонах, стимулювання самоаналізу;
- визнання рівноправ'я дитини в діалозі й вирішенні власних проблем;
- уміння бути товаришем для дитини, готовність і здатність бути на її боці, готовність нічого не вимагати взамін;
- власний самоаналіз, постійний самоконтроль і здатність змінювати позицію та оцінку / самооцінку [3, с. 98].

© В. М. ПОНОМАРЬОВА
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 17

Дотримуючись зазначених правил, соціальний педагог зможе знайти спільну мову з дитиною, встановити з нею дружні, довірливі взаємовідносини, забезпечити продуктивну взаємодію у вирішенні її проблем і задоволенні потреб.

Однак, необхідно пам'ятати, що в ході спілкування нерідко може виникати нерозуміння учасниками комунікації один одного. Зазвичай це відбувається в результаті ненавмисного перекручування інформації. Таке нерозуміння називають комунікативної невдачею. Причинами виникнення комунікативних невдач здебільшого виступають **комунікативні бар'єри** – психологічні перешкоди, що виникають на шляху передачі адекватної інформації [4, с. 52.], наприклад:

1) ***логічний бар'єр*** – зустрічається в партнерів з неоднаковим видом мислення. Виникає в тих випадках, коли логіка міркування, пропонована комунікатором, здається невірною його партнерові по спілкуванню, суперечить властивій йому манері доказів або занадто складна для нього. Залежно від того, які види й форми мислення переважають в інтелекті кожного партнера, вони спілкуються на рівні розуміння або нерозуміння;

2) ***стилістичний бар'єр*** – невідповідність форми подання інформації з її змістом. Виникає за неправильної організації повідомлення. Повідомлення має бути збудоване: від уваги до інтересу; від інтересу до основних положень; від основних положень до заперечень і питань; відповіді, висновки, резюмування;

3) ***семантичний (значеннєвий) бар'єр*** – пов'язаний із відмінностями в системах значень понять і термінів (тезаурусах) учасників спілкування; виникає за невідповідності лінгвістичного словника зі смисловою інформацією, а також через відмінності в мовній поведінці представників різних культур;

4) ***фонетичний бар'єр*** – перешкоди, створювані особливостями мови співбесідника (дикція, інтонація, логічні наголоси, занадто тихий голос, дуже швидкий темп мови, монотонність, помітні паузи, ковтання слів тощо) [5, с. 33].

Вдосконалити процес комунікації та подолати комунікативні бар'єри можна на основі:

1. Розуміння потреб і настроїв співрозмовника. Про стан людини та її бажання можна судити по тому, як вона ходить, дивиться або жестикулює. Соціальний педагог повинен розпізнати ці сигнали та відповідно їх інтерпретувати. Дозволяючи дитині вільно висловитися, спеціаліст забезпечує себе направленим знизу вгору потоком більш точної інформації.

2. Вдосконалення персональних стосунків. Е. Шейн акцентує увагу на наступних позиціях, важливих для створення цих взаємин: необхідність самоаналізу (самооцінка на основі інформації зворотного зв'язку); здатність розпізнавати та аналізувати цінності інших людей; розвиток у собі культурної та етичної толерантності; активність у вирішенні проблем; гнучкість; вміння вести переговори та долати перешкоди; тактовність у стосунках з людьми; вміння відновлювати стосунки; толерантність.

3. *Використання зрозумілої мови та повторів*. Незрозуміла термінологія, складні слова можуть вражати співбесідника, залишатися малозрозумілими. Навпаки, використання зрозумілих слів та елементів повтору підвищує ефективність комунікацій.

4. Правильного вибору засобів комунікації. Кожний засіб комунікації має свої переваги, але він буває ефективним лише за відповідних обставин.

5. Завоювання довіри співбесідника. Першочергове завдання соціального педагога – завоювати довіру клієнта і прагнути її утримати.

6. Розвитку вміння слухати.

Важливу роль у налагодженні ефективної комунікації з дітьми трудових мігрантів відіграє рівень сформованості комунікативної компетентності соціального педагога.

Комунікативна компетентність – це здатність встановлювати й підтримувати необхідні контакти з оточуючими людьми, певна сукупність знань, умінь та навичок, що забезпечують ефективне спілкування, передбачають уміння змінювати глибину і коло спілкування, розуміти й бути зрозумілим для партнера в процесі спілкування [7 с. 28].

Акцентуючи увагу на комунікативній діяльності соціального педагога як основі його професіоналізму, Н. Волкова визначає комунікативну компетентність не просто як здатність особистості чи її стан, наявність у неї достатніх знань, умінь і навичок у сфері функціонування мови й мовлення, знання мовленнєвих норм, переліку й можливостей невербальних та комп'ютерних засобів комунікації, без яких, безперечно, не відбудеться професійна комунікація. Автор доводить, що це поняття набагато ширше і специфічніше. Як інтегральне особистісне утворення, воно забезпечує успіх майбутнього соціального педагога в розмаїтті комунікацій, здатність до неперервної комунікативної освіти, збагачення особистісного комунікативного досвіду [8, с. 148 – 152.].

Комунікативна компетентність складається зі здібностей:

- давати соціально-психологічний прогноз комунікативної ситуації, у якій відбувається спілкування;
- психологічно програмувати процес спілкування, спираючись на своєрідність комунікативної ситуації;
- здійснювати соціально-психологічне керування процесами спілкування в комунікативній ситуації.

У процесі комунікації соціальний педагог розмовляє з дитиною і одночасно слухає її. Отже, він поєднує дві ролі: роль того, хто говорить, і роль того, хто слухає.

Соціальний педагог у ролі того, хто говорить, повинен:

- бути здатним відповідно налаштуватися;

- подбати про відповідність ситуації та оточення;
- виключити на даному місці те, що заважає;
- забезпечити для себе достатньо часу;
- бути здатним оцінити, чи клієнт підготовлений прийняти те, що він хоче йому передати;
- гармонізувати вираз обличчя, жести, тон мови з її змістом;
- акцентувати свої права і права клієнта, бути асертивним;
- бути емпатичним.

Соціальний педагог у ролі слухача повинен:
- швидко показати активне ставлення;
- усвідомити відстань, запропонувати рівноцінний рівень;
- дбати про зоровий контакт і динамічний вираз обличчя;
- уникати нетерпеливих рухів;
- вербально й невербально показати активне слухання [9].

Окрім розвитку власної комунікативної компетентності соціальний педагог повинен приділити особливу увагу формуванню комунікативних умінь та навичок дітей трудових мігрантів, з якими він працює. Їх формування відбувається у двох аспектах: по-перше, у процесі соціалізації й виховання; по-друге, у проведенні спеціально організованого соціально-психологічного тренінгу.

Щодо першого, то людина черпає з культурного середовища засоби аналізу комунікативних ситуацій у вигляді словесних і зорових форм, як символічних, так і образних, що дає їй можливість синтезувати, класифікувати різноманітні епізоди соціальної взаємодії. Зрозуміло, що в ході стихійного оволодіння „мовою" соціально-перцептивної сфери можуть утворюватись неадекватні пізнавальні схеми, як причини неадекватних комунікативних дій, що, у свою чергу, може призвести до неефективності в ситуації спілкування. Найчастіше це відбувається за умови „однобокого" залучення людини до специфічної субкультури, освоєння нею лише окремих прошарків культурного багатства, і тільки розширення сфери соціальних контактів і включення в нові канали комунікації можуть скорегувати існуючі деформації [7, с. 54].

Корисним у даному контексті може бути організація та проведення соціально-психологічних тренінгів, метою яких є розвиток і вдосконалення комунікативної компетентності дітей заробітчан. **Тренінг** (від англ. training – тренування, навчання, виховання, підготовка) – це вид групової роботи, яка ґрунтується на використанні активних методів формування нових навичок, самопізнання і саморозвитку [10, с. 229]. Зокрема, соціально-психологічний тренінг, спрямований, передусім на розвиток особистості, сприяння в подоланні психологічних проблем, формування ефективних комунікативних умінь, засвоєння навичок ділового й неформального спілкування, формування впевненості в собі та зниження тривожності, стійку мотивацію до саморозвитку та самовдосконалення [11].

Під час тренінгу використовуються інтерактивні форми навчання, завдяки чому учасники, спілкуючись у комфортній атмосфері, обмінюються власними думками й поглядами. Цінність тренінгових занять полягає в тому, що беручи безпосередню участь у різноманітних вправах та іграх, які моделюють певні життєві ситуації, діти набувають досвіду ефективного спілкування. Припускаючись помилок під час штучно створених умов, дитина на відчуває того тягаря відповідальності, який є неминучим у реальному житті. Отже, гра, як частина тренінгу, надає ширші можливості для спроб виявлення творчості, пошуку ефективних форм взаємодії одне з одним і дозволяє не боятися поразки.

Безумовним позитивним моментом ігрових вправ є також можливість отримати оцінку своєї поведінки з боку, порівняти себе з оточуючими та скоригувати своє спілкування в майбутніх реальних ситуаціях. Необхідно пам'ятати про те, що як під час тренінгового заняття, так і в реальному житті набагато легше помітити помилки та неточності в спілкуванні з боку інших людей, аніж власні [12, с. 89 – 90].

Залучення дітей трудових мігрантів до участі в соціально-психологічних тренінгах дає змогу сформувати в них комунікативні вміння й навички, тобто поведінковий комплекс, завдяки якому вони будуть здатні:
- встановити контакт із незнайомою людиною;
- зацікавити співрозмовника в подальшому спілкуванні;
- підтримувати теплі відносини з оточенням;
- відстояти й аргументувати свою позицію, захистити свої інтереси;
- зводити до мінімуму наслідки конфліктів;
- усвідомлено використовувати невербальні засоби спілкування;
- розпізнавати й запобігати спробам маніпуляції;
- розуміти інших людей, причини їхніх вчинків і реакції на ті чи інші дії та слова співрозмовника.

Таким чином, оволодівши вище вказаними уміннями й навичками, дитина стає більш упевненою в собі й відкритою до спілкування, що має велике значення у формуванні її психіки, інтелекту, розвитку і становленні культурної поведінки. Завдяки спілкуванню розширюється загальний світогляд, мислення, сприймання, відбувається успішний розвиток особистості.

Список використаних джерел:

1. „Діти трудових мігрантів : особливості соціальної поведінки" в рамках проекту „Допомога дітям вулиці" : звітні матеріали соціологічного дослідження. *Карітас України* : веб-сайт. URL : http://caritas-ua.org/index.php?option=com_content&task=view&id =220&Itemid=23 (дата звернення : 01.04.2019).

2. Пігіда В. М. Взаємодія соціальних служб та загальноосвітніх навчальних закладів у здійсненні соціально-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів: дис. ... кандидата пед. наук : спец. 13.00.05. Луганськ, 2013. 328 с.

3. Крылова Н. Б. Педагогическая, психологическая и нравственная поддержка как пространство личностных изменений ребенка и взрослого. *Классный руководитель*. 2000. № 3. С. 92–103.

4. Чернова Г. Р., Слотина Т. В. Психология общения : учебное пособие. Санкт-Петербург : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2006. 148 с.

5. Володина Л. В., Карпухина О. К. Деловое общение и основы теории коммуникации : учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург : СПбГУТ, 2002. 56 с.

6. Шейн Э. Х. Организационная культура и лидерство / пер. с англ. И. И. Малкова ; науч. ред. Т. Ю. Ковалёва. Санкт-Петербург : Питер, 2013. 351 с.

7. Жуков Ю. М., Петровская Л. А. , Растянников П. В. Диагностика и развитие компетентности в общении: спецпрактикум по социальной психологии. Москва : Изд-во МГУ, 1990. 104 с.

8. Волкова Н. Комунікативна компетентність як основа професіоналізму майбутнього соціального педагога. *Вісник Запорізького національного університету*. 2012. № 1(17). С. 148–152.

9. Пихтіна Н. П. Основи педагогічної техніки : навч, посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2013. 316 с.

10. Теорії і методи соціальної роботи : підручник для студентів вищих навчальних закладів / за ред. Т. В. Семигіної, І. І. Миговича. Київ : Академвидав, 2005. 328 с.

11. Єгорова Г. Соціально-психологічний тренінг як засіб формування комунікативних навичок. URL : http://osvita.ua/school/teacher/1174 (дата звернення : 01.04.2019).

12. Лапа В. М. Переваги тренінгу як інноваційного методу соціально-психологічного навчання в контексті формування комунікативної толерантності старшокласників. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 1. С. 87–91.

УДК 159.922.6

ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ В ПОХИЛОМУ ВІЦІ

Л. Б. СІКОРСЬКА

Протягом всього життя людина має право на якісне існування, вона може навчитись радіти і отримувати задоволення від життя незалежно від обставин. Важливо розуміти цінність свого життя і берегти здоров'я змолоду, оскільки людина сама, у більшості випадків, є його господарем. Звичайно, що ніхто не живе вічно, але максимально продовжити життя за хорошого самопочуття і здоров'я може кожна психологічно здорова людина. Люди похилого віку є особливо вразливими до різних змін, що можуть спричинити їхнє погане самопочуття та емоційну нестабільність, знизити соціальну активність. Саме тому гостро постає питання дослідження саморегуляції життєдіяльності в похилому віці, яка є основою їхнього всестороннього благополуччя, врівноваженості, стресостійкості, фізичного та психічного здоров'я та довголіття.

Особи похилого віку належать до категорії осіб, яким необхідно володіти методами психологічної регуляції у своїй поведінці та життєдіяльності, оскільки на більшість із них чинять вагомий вплив умови війни, приниження гідності громадян, економічна криза, необґрунтовано завищені тарифи за комунальні послуги та ціни на споживчі товари. Саме це є особливістю ситуації, яка склалася в Україні, що спричинило „входження в старість" на фоні зниження рівня життя значної кількості людей. Люди похилого віку перші потрапляють у групу високого ризику, стають надто залежними від медичних, економічних послуг і особливо потребують соціально-психологічної допомоги та підвищення рівня саморегуляції. Категорія саморегуляції розглядається в різних психологічних дисциплінах і наукових школах. Проблема саморегуляції особистості, попри багаторічну історію вивчення, актуальність та значущість, вирізняється складністю, багатомірністю й неоднозначністю. Проблема саморегуляції життєдіяльності в похилому віці пов'язана як з проблемою дослідження феномену саморегуляції, так і з геронтопсихологічними категоріями та завданнями вікової психології.

Саморегуляція поведінки особистості аргументувалася дослідниками з різних позицій: властивість регулювання (М. Боришевський), можливість мобілізації активності (В. Калін, В. Селіванов), спосіб організації й самодетермінації життєвих часових кодів (Л. Анциферова, Б. Зейгарник, А. Корнілов), здатність управління об'єктивними вимогами довкілля (А. Бандура) та приймати довільні рішення (І. Бех). Теоретичні та методичні підходи до вивчення саморегуляції особистості висвітлені в працях Б. Ананьєва, П. Анохіна, М. Бернштейна, А. Болотової, М. Боришевського, Л. Венгера, Б. Зейгарник, І. Кона, Г. Костюка, М. Лісіної, А. Липкіної, С. Максименка, В. Машина, Н. Наумчика, А. Ольшаннікової, І. Павлова, В. Століна, С. Тищенко, П. Чамати, І. Чеснокової, Є. Шорохової. Ними досліджувалися питання онтогенезу саморегуляції, її структури, функцій, умов та закономірностей формування.

Психологічні особливості особистісного розвитку в похилому віці були предметом дослідження багатьох зарубіжних та вітчизняних науковців, зокрема, М. Александрова, Б. Ананьєв, Л. Анциферова, Г. Бердишева, Е. Еріксона, О. Коваленко, О. Кроніка, О. Лідерса, С. Максименка, В. Моргуна, О. Рибалки, які розглядали питання особистісних змін у старості, а також особливості життєвого шляху людей похилого віку. Вагомий внесок у розвиток сучасної геронтології та геронтопсихології належить українським науковцям (О. Коваленко, О. Кульчицька, В. Моргун, Т. Титаренко та ін.), які досліджують психологічні особливості літніх осіб у контексті проблеми життєвого шляху та періодизації психічного розвитку особистості на цьому віковому етапі. Водночас, у вітчизняній психології недостатня увага приділяється проблемам саморегуляції емоційних станів осіб у пізній період життя.

Метою статті є теоретичне та емпіричне з'ясування особливостей саморегуляції життєдіяльності у похилому віці.

Похилий вік є найскладнішим віковим періодом для формування та вдосконалення саморегулятивних процесів особистості. У цей період мають місце значні зміни в життєвій ситуації, зумовлені як зовнішніми (збільшення вільного часу у зв'язку з офіційним виходом на пенсію, зміна соціального статусу, втрата багатьох соціальних ролей), так і внутрішніми (усвідомлення вікового зниження фізичної і психічної сили, пасивно-залежне становище від суспільства і сім'ї, входження в нову психосоціальну роль) чинниками. О. Неженцева підкреслює, що „Успішність переходу на цей віковий етап значною мірою залежить від сформованості та розвиненості в людини процесів саморегуляції (планування, моделювання, програмування, оцінки результатів, гнучкості, самостійності), які впливають на успішність, надійність, продуктивність та кінцевий результат будь-якої активності індивіда в посттрудовому періоді життя [8, с. 142]".

Серед причин, що визначають благополучний варіант старіння, виокремлюють соціальні чинники: наявність соціальної підтримки (D. Russell, C. Catrona, 1991), участь у спільній діяльності (E. Cook, 1998), можливість спілкування з друзями і близькими (S. Kovach, J. Robinson, 1996) єдність у виборі цілей з іншими членами сім'ї (R. Levenson, L. Gartensen, J. Gottman. 1993), так і індивідуально-особистісні особливості: прийняття старості та рефлексивне вироблення стратегій старіння (L. Aiken, 1989; M. Kermis , 1986), ступінь інтегрованості особистості (R. Ward, 1984), здатність контролювати своє життя (J. McConatha et al.,

© Л. Б. СІКОРСЬКА
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 17

1988), стенічний емоційний стан (M. Kermis, 1986) [5]. М. Кременчуцька виділяє два типи старіння: нормальне і оптимальне. Виділені типи старіння відрізняються будовою структури сенсу життя, різним ступенем свідомості життя і здатністю зайняти позицію поза життя для рефлексії над нею [5].

О. Зінченко робить висновок, що в організмі та психіці літньої людини відбуваються чисельні процеси старіння, які проходять із різною швидкістю, часто, незалежно один від одного. „Незважаючи на високий соматичний та соціально-економічний ризик цього періоду життя, безперервність особистісного розвитку та соціалізації людини літнього віку, наявність великого життєвого досвіду та його творче переосмислення і використання, індивідуальне різнобарв'я моделей життя, забезпечують можливість продовження активної творчої та соціальної діяльності людини у цей віковий період [3, с. 34].

Загальновідомо, що позитивна і дієва "Я-концепція" (впевненість у собі, у реалізованості життєвих планів, життєвий оптимізм) забезпечує в похилому віці:

- продовження особистісного розвитку;
- оптимістичний підхід до життя;
- уповільнює фізичне старіння;
- додає наснаги для самоактуалізації.

На особливості "Я-концепції" людини похилого віку впливає усвідомлення нею таких життєвих завдань:

- передавання молодшим поколінням вічних цінностей, життєвої мудрості, досвіду;
- складання заповіту для нащадків;
- піклування про власне здоров'я, відновлення сил, лікування, адаптація до фізичних недуг тощо;
- чуйність у подружніх стосунках, турбота про шлюбного партнера;
- забезпечення активного і змістовного дозвілля (екскурсії, подорожі, читання, відвідування театру, виставок, громадських заходів тощо);
- орієнтування на творчість;
- переживання, узагальнення, написання спогадів дитинства, юності, дорослого життя;
- психологічна підготовка до можливих фізичних недуг і хвороб, самотності й гідного прийняття смерті [13].

Якщо в період зрілої дорослості в самооцінці домінував когнітивний (інтелектуально-аналітичний) компонент, то на етапі старості активізується емоційний (емоційне оцінювання своєї поведінки, стану здоров'я, здібностей) компонент, що може лежати в основі підвищеної навіюваності осіб похилого віку. Емоційні переживання їх також пов'язані і з очікуванням смерті. Люди у старості спокійніше роздумують про смерть, ніж відносно молодші. Думки про неї навідуються часто, але вже не викликають такої тривоги, як раніше. Головне для них, щоб процес умирання не був тривалим і болісним [11].

Висвітлюючи систему життєдіяльності людей похилого віку, Н. Шевчук зазначає, що стиль життя та сфери діяльності люди похилого обирають такі, які для них є найбільш прийнятними і вони є їхніми творцями. Саме від їх вибору залежить, як вони проводитимуть свій вільний час, що їм цікаво і чим займатися. Адже перед людиною похилого віку в цей період життя постає вибір: жити спогадами про минуле чи жити сучасним і майбутнім та брати активну участь у взаємодії з оточуючими та навколишнім світом [12].

С. Максименко обґрунтовує ідею про те, що на різних етапах онтогенезу людини розвиток і збалансованість її психічних процесів досягається завдяки механізму так званої базальної емоційної саморегуляції. Остання, на думку вченого, працює повністю незалежно від бажання людини і сенс її роботи полягає в забезпеченні психологічного комфорту і стабільного внутрішнього стану людини на будь-якому віковому етапі [6].

Аналізуючи дослідження сучасних вітчизняних дослідників (О. Лідерс, О. Коваленко, О. Сапогова, А. Рибінська) бачимо, що перехід людини до похилого віку супроводжується використанням її значних психоемоційних ресурсів. Це відображається в поганому самопочутті, емоційній нестабільності, пригніченості, небажанні бути активним, у зменшенні соціальних контактів з оточуючими, що у свою чергу зумовлює виникнення різних кризових явищ, які особливо загострюються в похилому віці в післятрудовому періоді життєдіяльності особистості [10].

В. Веремейчик та Т. Селюкова зазначають, що найчастіше виявляється спроба зводити саморегуляцію до проблеми свідомого управління людиною власними діями і поведінкою. У цьому випадку саморегуляція визначається як така, що, включає в себе планування дій, вчинків, вольове зусилля та їхню затримку або активізацію, самоконтроль. Саморегуляція повинна розумітися через проблему співвіднесення усвідомлюваного і неусвідомлюваного, довільного і мимовільного, через їхні взаємопереходи, взаємозумовленість в єдиній системі цілісного психічного саморегулювання [1, с. 84].

На думку В. Неженцової та багатьох інших дослідників, в емоціях старіючої особи з'являється інертність, застиглість, втрата гнучкості, зростає емоційна нестійкість та напруженість. Це призводить до виникнення психологічного дискомфорту, легко виникає тривога і туга, жалість про втрачене минуле і відсутність майбутнього. Такі переживання часто трансформуються в тривалі тривожно-фобічні та депресивні стани, які на ранніх етапах можуть бути безпредметними, а далі наповнюватися певним змістом, мотивами [8]. П. Жане вважає найвищим критерієм розвитку особистості саме здатність до саморегуляції, до опосередкованості своєї поведінки [2].

В емпіричному дослідженні особливостей саморегуляції взяли участь загалом 68 психологічно здорових осіб досліджуваних, з яких 34 особи віком від 60 років (з них 31 – одружені, 3 – овдовілі; 20 жінок і

14 чоловіків; 14 – не працюючих і 20 – працюючих) та 34 особи віком від 20 до 40 років (з них 16 – одружені, 16 – не одружені, 2 – розлучені; 13 жінок і 21 чоловіків, усі працюючі).

У даному дослідження застосована психологічна методика тест „Стилі саморегуляції поведінки", що дозволило виявити у 18% (6 осіб) низький рівень загальної саморегуляції, у 65% – середній і у 18% – високий рівень. Отримані результати вказують на те, що серед досліджуваних однакова кількість як тих, хто не погано вміє регулювати свою життєдіяльність, так і тих, хто це робить на високому рівні. Найбільше осіб, які на середньому рівні застосовують властивість регулювання та можливість мобілізації активності, організації й самодетермінації життєвих часових кодів, здатності управління об'єктивними вимогами довкілля та приймати довільні рішення. Лише у 18% досліджуваних осіб на високому рівні сформована система свідомих актів, дій, спрямованих на підтримку, досягнення необхідного психічного стану, управління своєю психікою.

Порівняння результатів за допомогою критерію Ст'юдента показало статистично значимі відмінності в групах досліджуваних осіб між 20 і 60 років і тими, кому за 60 (див. рис. 1).

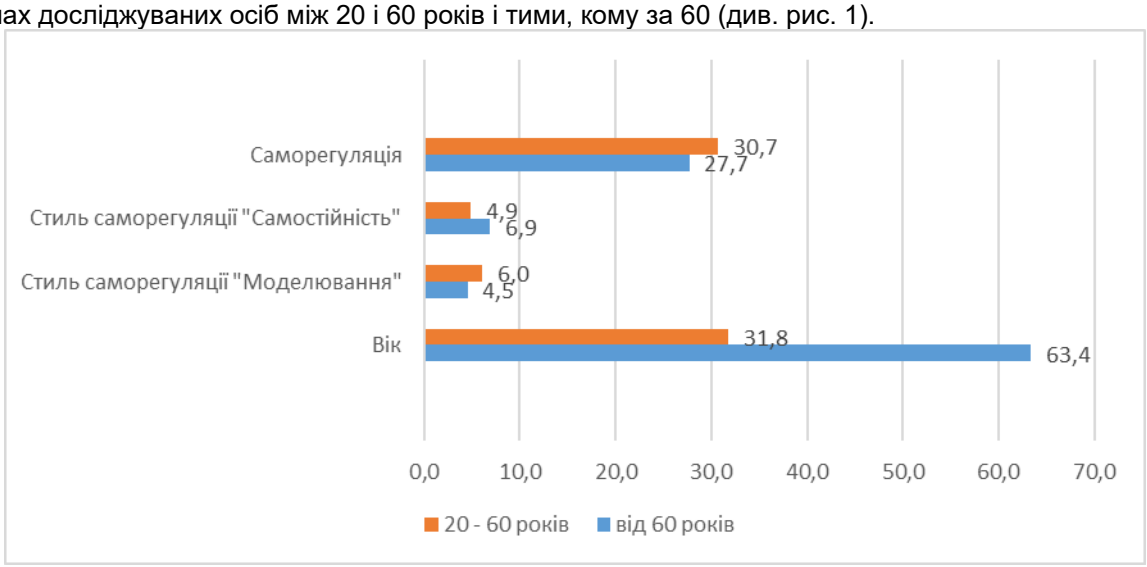

Рис. 1. Статистично значимі відмінності між досліджуваними групами (за критерієм Ст'юдента)

Отримані результати порівняння за критерієм Ст'юдента показали, що в групі осіб похилого віку яскравіше, ніж у молодих осіб, проявляється стиль саморегуляції „Самостійність" (відповідно M1= 6,9 та M2=4,9; t=3,75; p=0,00038) та в менше проявляється стиль саморегуляції „Моделювання" (відповідно M1=4,5 та M2=6,0; t =-4,27; p=0,00006) та загальний рівень саморегуляції (відповідно M1=27,7 та M2=30,7; t=-2,15; p=0,035).

Відмінності між різними віковими групами спостерігаються й за іншими стилями саморегуляції (див. рис. 2).

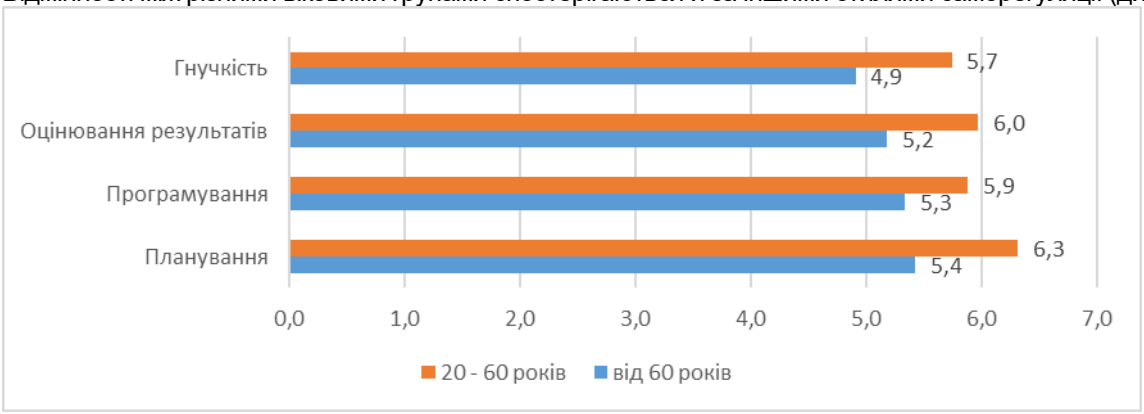

Рис. 2. Відмінності за стилями саморегуляції

Як видно з рисунків 1 та 2, серед досліджуваних осіб похилого віку спостерігається вищий рівень вираження стилю саморегуляції „Самостійність", а всі інші стилі саморегуляції та загальний її рівень виражені менше, ніж у молодих осіб. Тобто в молодих осіб більше виражена схильність до єдності цілеспрямованих дій, які проявляються в прийнятті довільних рішень, доборі, оцінці засобів реалізації задуманого, самоаналізі вчинків, визначенні позицій щодо подій, ситуацій та ціннісному ставленні індивіда до самого себе. Відповідно, людям похилого віку важче дається процес оволодіння навичками й звичками конструктивної поведінки. Проте статистично значима відмінність і перевага в осіб похилого віку стилю саморегуляції „Самостійність" вказує на те, що вони частіше здатні приймати довільні рішення, самостійно встановлювати пріоритетність суспільно-значущих цінностей, ставити цілі, які адекватні власним можливостям, опано-

вувати засоби їхнього досягнення, обирати толерантні у відносинах до інших шляхи самоствердження. Результати дослідження показали, що в осіб похилого віку більше ніж у молодих, розвинена регуляторна автономність, незалежність в організації їхньої активності, здатність самостійно планувати діяльність і поведінку, організовувати роботу із досягнення поставленої мети, контролювати хід її виконання, аналізувати і оцінювати як проміжні, так і кінцеві результати діяльності. Молоді ж більш залежні від думок і оцінок оточуючих, їхні плани і програми дій розробляються не самостійно, вони частіше від осіб похилого віку некритично слідують чужим порадам.

Отримані результати дають можливість планувати шляхи та способи надання соціально-психологічної допомоги особам похилого віку під час „входження у старість" та подальшої адаптації. Активна життєва позиція, заняття творчістю, читанням, інтелектуальна діяльність, навчання в Університеті третього віку сприятимуть підтриманню життєвих сил людей похилого віку і, певною мерою, є попередженням виникнення старечих психозів та інших недуг похилого віку, а також стають джерелом позитивних емоцій та продовження життя [11].

На основі емпіричного дослідження особливостей семорегуляції осіб похилого віку, можна стверджувати, що їм важче ніж молодим оволодіти новими навичками й звичками конструктивної поведінки, вони менш гнучко і адекватно реагують на зміну умов життєдіяльності. Проте, вони частіше здатні приймати вольові рішення, самостійно встановлювати пріоритетність суспільно-значущих цінностей, ставити цілі, які адекватні власним можливостям та опановувати засоби їхньою досягнення. У перспективі подальших досліджень передбачатиме дослідження особливостей переживання задоволеності життям, відчуття щастя та переживання самотності в похилому віці.

Список використаних джерел:

1. Веремейчик В. В., Селюкова Т. В. Особливості саморегуляції та самопрезентації у осіб з різним рівнем самооцінки. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. Вип. 22. 2017. С. 82–95.
2. Жане П'єр. Філософський енциклопедичний словник / гол. ред. В. І. Шинкарук та ін. ; наук. ред. Л. В. Озадовська, Н. П. Поліщук. Київ : Абрис. 2002. 742 с.
3. Зінченко О. С. Психологічні особливості людей літнього віку : теоретичний аналіз проблеми. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя: Психолого-педагогічні науки*. 2015. № 2. С. 28–34.
4. Кириченко Т. В. Психологічний зміст саморегуляції особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Випуск 3. Серія Психологічні науки. Том 1. 2017. С. 82–87.
5. Кременчуцька М. К. Психологічні проблеми людей літнього віку. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2014. № 2(23). С. 143–148.
6. Максименко С. Д. Онтогенез особистості. *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. № 10. С. 1–10.
7. Наугольник Л. Б. Психологія стресу : підручник. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2015. 324 с.
8. Неженцева В. О. До проблеми саморегуляції емоційних станів у літньому віці. 2017. URL : https://webcache.googleusercontent.com/search? q=cache:IgvwIBr0r3QJ:https://zenodo.org/record/888380/files.
9. Обухова Л. Ф. Обухова О. Б., Шаповаленко Л. В. Проблема старения с биологической и психологической точек зрения. *Психологическая наука и образование*. 2003. № 3. С. 25–34.
10. Сапогова Е. Е. Ностальгия по себе : экзистенциально-психологическое пространства „кризиса старения". *Психология зрелости и старения*. 2009. № 3. С. 43–63.
11. Сікорська Л. Б. Радість і задоволення від життя у похилому віці. Особливості підготовки до смерті. *Соціальна адаптація людей літнього віку в сучасному суспільстві та паліативна допомога із циклу: Психологічні складові сталого розвитку суспільства: пошук психологічного обґрунтування на виклики сучасності* : матеріали V науково-практичної та форуму університетів третього віку. 19-21 грудня 2018 року. М. Луцьк / за заг. наук. ред. Ж.П. Вірної. Луцьк : СНУ імені Лесі Українки, 2019. С. 192–196.
12. Шевчук Н. Специфіка соціальної роботи з людьми похилого віку. Український науковий журнал „ОСВІТА РЕГІОНУ". URL : http://social-science.com.ua/article/597 (дата звернення 01.04.2019).
13. Sikorska L. Uczucie samotności, jak aktualny problem nauk socjalnych. *Scientific Research Priorities* : Proceedings of the II International Scientific and Practical Conference. 2018 : theoretical and practical value", Nowy Sącz, Poland, 26th-29th of June 2018, Wyższa Szkoła Biznesu – National-Louis University, Nowy Sącz. P. 42–43.

УДК 37.013.42:159.922.76-056.45-056.49

ПАРАМЕТРИ АДАПТАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ У КОНТЕКСТІ ПРОФІЛАКТИКИ ПОВЕДІНКОВИХ ДЕВІАЦІЙ

В. І. СТЕПАНЕНКО

Простір і середовище, в якому знаходиться особистість, висувають високі вимоги до її адаптаційних можливостей. Адаптивність являє собою важливу умову і показник здоров'я людини, який проявляється в здатності змінювати своє фізіологічне і психічне функціонування в межах гнучкого адаптаційного потенціалу, без переходу до грубих компенсаційних змін. Якщо ця здатність, адаптаційний потенціал достатньо розвинутий, то людина порівняно легко пристосовується до нових умов і, як наслідок, зберігає й укріплює своє здоров'я [3, с. 3].

Питання щодо адаптації обдарованої особистості в суспільстві достатньо дискусійне, оскільки майже не прийнятне у відношенні до обдарованої особистості, соціальні завдання якої пов'язані з нестандартними підходами і рішеннями. З одного боку повноцінний розвиток потенціалу особистості здійснюється, якщо соціум так чи інакше підтримує неординарність обдарованих дітей. Але загальновідомо, що своєрідний авангардизм творчої особистості досить часто порушує її зв'язки з сучасниками, прирікаючи на відоме нерозуміння з їхнього боку. Разом з цим, наявність певних ресурсів, потенціалів, можливостей розширює поле діяльності особистості, робить цілі в її житті більш досяжними [4].

Особливості адаптаційного потенціалу обдарованої особистості розкриті в працях О. Андроннікової, Т. Батухтіної, С. Добряк, О. Остапчук, Ю. Паненкової, В. Якуніна та ін. Зниження адаптаційних можливостей у генезисі девіантних проявів обдарованої особистості представлено в роботах Ф. Баррона, О. Бурзунової, Я. Глінського, В. Менделевича, Т. Міронової, К. Платонова, Н. Попової, Ф. Фарлі, Н. Фетискіна, С. Шепелєвої та ін. Однак ця проблема є малодослідженою саме в контексті профілактики негативних проявів у поведінці обдарованих учнів шляхом становлення, підтримки і підвищення їхніх адаптаційних можливостей.

Тому **метою статті** є визначення сутності й основних параметрів адаптаційного потенціалу обдарованих учнів у контексті профілактики різних девіантних проявів в їхній поведінці.

С. Добряк і В. Якунін розглядають адаптаційний потенціал як синонім поняття ,,адаптивність" і визначають його як властивість, що виражає можливість особистості до адаптації [6, с. 136]. Набуваючи якостей адаптивності, особистість стає більш життєстійкою, ресурсною відносно труднощів, що виникають із боку середовища.

,,Адаптованість" може бути внутрішньою і зовнішньою. Внутрішня адаптованість проявляється у формі перебудови функціональних структур і систем особистості. Зовнішня – являє собою адаптивну, соціально прийнятну поведінку. Тобто, зовнішня адаптованість проявляється в поведінці як пристосовницька, інструментальна адаптація особистості, внутрішня – як гармонія особистості, стан безпеки (психологічного захисту) [10, с. 48].

У свою чергу, А. Богомолов визначає адаптаційний потенціал як здатність під дією зовнішніх чинників зазнавати рівневих і структурних змін [1, с. 118].

Досить цікавий підхід до визначення адаптаційного потенціалу представлено М. Фетискіним і співавторами. Розглядаючи творчу активність як єдність неадаптованої й адаптованої активності, під неадаптивною активністю вони розуміють спонтанну нову можливість, тобто появу нового образу, ідеї, проблеми, мети тощо. Адаптивну активність розглядають як реалізацію мети, втілення ідеї, вираження образу, які являють собою творчий продукт. Утворений у процесі неадаптивної активності творчий потенціал являє собою поле видимих можливостей, які можуть реалізовуватися в творчих продуктах чи не реалізовуватися. Діти з дисбалансом неадаптованої і адаптованої активності, як правило, представляють групу ,,проблемних" учнів. Девіантна поведінка підлітків є способом зниження напруги, яка виникає в результаті протиріччя між потенційною можливістю і реальним змістом діяльності [8, с. 99–100].

Хоча зазначені вчені дають визначення поняттю ,,творчий потенціал обдарованої особистості", але його цілком можна застосувати до адаптаційного потенціалу цієї категорії дітей.

Т. Батухтіна, здійснивши аналіз визначень адаптаційного потенціалу, розглядає його як один з інтегральних феноменів адаптації, загальні, основні риси якого:

- сукупність індивідуально-психологічних ознак, які обумовлюють ефективність адаптації;
- властивості складної системи;
- не тільки наявні прояви адаптаційних можливостей, але й латентні властивості, які можуть проявитися у зміні змісту, інтенсивності, спрямованості впливу адаптогенних чинників;
- межі адаптаційних можливостей особистості й стійкості до чинників впливу, передумови до певного діапазону відповідних адаптаційних реакцій;
- зв'язок з віково-психологічними особливостями, водночас власна активність особистості розглядається як умова, що регулює міру реалізації потенційних можливостей [3, с. 9].

© В. І. СТЕПАНЕНКО
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 17

Аналіз джерел наукової літератури дозволяє розглянути певні вікові параметри адаптаційного потенціалу обдарованих учнів. Так, Ю. Паненкова, вивчаючи психолого-педагогічні чинники адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи, виділяє критерії адаптації цієї категорії дітей: емоційне самопочуття обдарованої дитини; інтеграцію обдарованої дитини з освітнім середовищем початкової школи; реалізацію обдарованою дитиною внутрішньоособистісного потенціалу.

Емоційне самопочуття обдарованої дитини визначає її емоційний комфорт чи дискомфорт, загальний настрій, задоволення чи незадоволення від перебування в школі, емоційну стабільність (тривожність). Інтеграція обдарованої дитини з соціумом розкриває її взаємини в сім'ї, школі, соціокультурному середовищі та вказує на позитивне чи негативне сприймання нею членів сім'ї, вчителів, ровесників, друзів, знайомих. Реалізація обдарованою дитиною внутрішньоособистісного потенціалу вказує на сформованість самооцінки, довіри до себе, ціннісної свідомості та досягнення в діяльності як наслідок розвитку обдарованості [9, с. 148].

О. Щербакова, вивчаючи процес адаптації академічно здібних дітей до навчання в основній школі в умовах інноваційної освіти, говорить про те, що досвід роботи в школі свідчить про недооцінку ролі особливостей адаптації особистості молодших підлітків у період переходу від однієї ланки навчання (початкової школи) до іншої (основної школи). Необхідність швидко пристосуватися до нових вимог, виправдати очікування вчителів та батьків щодо навчальної успішності за різкої зміни умов навчання є стресогенним чинником і викликає ризик виникнення дезадаптації. Незалежно від підходу до визначення віку та його особливостей, перехідний вік від молодшого шкільного до підліткового є одним із найважливіших і найбільш складних у розвитку особистості. Найхарактерніша риса цього періоду полягає в тому, що це перехідний етап, коли в особистості дитини поєднуються риси молодшого школяра та підлітка. Тобто, цей перехід співпадає в часі з початком вікової кризи – переходом до підліткового віку з його фізіологічними та психологічними особливостями [11].

Н. Коноваловою адаптаційний потенціал представлено як єдину особистісну характеристику психічного здоров'я. Дослідниця пропонує наступні його критерії: рівень психічного здоров'я, особистісні особливості, система відносин, позиція особистості щодо проблеми [1, с. 118].

Т. Батухтіна розглядає адаптаційний потенціал особистості творчо обдарованого підлітка як багаторівневу систему, яка містить компонент здоров'я, емоційний, мотиваційний, креативний, соціально-психологічний і рефлексивний компоненти. Всі ці компоненти проявляють себе в процесі взаємодії обдарованого учня з середовищем. Насамперед, це відносини в сім'ї, закладі освіти, з однолітками. У процесі взаємодії з середовищем виявляється ступінь гармонійності адаптаційного потенціалу обдарованого учня [3]. Такої ж позиції дотримуються О. Бурзунова і Н. Попова. Вони стверджують, що підлітки з високим рівнем креативності й інтелекту можуть відчувати максимальний тиск соціуму, пов'язаний зі зміною соціального, освітнього, особистісного статусів. Це впливає на рівень їхнього загального адаптаційного потенціалу [4, с. 323].

До характеристик, які знижують адаптаційний потенціал особистості відносять:

- фізіологічні (нервово-психічна нестійкість, низька працездатність, швидка стомлюваність, схильність до нервово-психічних зривів);
- соціальні (порушення соціальних норм поведінки, негативне відношення з боку оточуючих, відсутність підтримки, усвідомлення власної непотрібності, труднощі в комунікації);
- психологічні (підвищена емоційність, високий рівень тривожності та агресивності, акцентуації характеру, особистісні розлади, неадекватна самооцінка, відсутність життєвих перспектив, втрата інтересу до життя).

Чим менше виражені ці характеристики, тим вище вірогідність успішної адаптації суб'єкта [1].

В. Долгова та І. Ордіна, вивчаючи особливості формування "Я-концепції" обдарованих старшокласників, зазначають, що домінування негативних установок у змісті власного ,,Я" виступає перешкодою на шляху конструктивної взаємодії з оточуючими людьми, розвитку потенціалу особистості. У непристосованої особистості "Я-концепція" не відповідає потенційним можливостям, поведінка обтяжена захисними механізмами [7, с. 3].

С. Максимова акцентує увагу на появі такої групи учнів, для якої характерні поєднання високого творчого потенціалу і високої творчої нереалізованості, що може призвести до дезадаптації [2, с. 73].

У дисертаційному дослідженні О. Вельдбрехт сформульовано загальний механізм соціально-психологічної адаптації творчої особистості, який проявляється як на особистісному рівні, так і на рівні існування суспільства. На особистісному рівні креатив має схильність до внутрішньоособистісної дезадаптації, за якої поведінка відображує неприйняття себе як цілісної та значущої особистості. Проте творча особистість демонструє більшу кількість поведінкових стратегій в умовах життєвих криз, має переваги під час зустрічі з новими умовами, а також здатність давати подіям бажаний для себе напрям.

На суспільному рівні в періоди стабільності творча активність окремих індивідів порушує встановлені традиції та регулятивні норми, й тому сприймається як деструктивна, аномальна та соціально шкідлива, а самі творчі особистості відносно суспільства виступають як неадаптанти. У кризові епохи творча активність окремих осіб виступає головним адаптивним ресурсом суспільства; у ці часи щоразу відбувається переоцінка ролі творчості та творця і розширення переліку сфер діяльності, які потребують творчих здібностей [5].

Таким чином, О. Вельдбрехт розглядає креативність як адаптаційний резерв особистості.

На думку Т. Посохової, структуру адаптаційного потенціалу складають наступні компоненти:

- біопластичний (еволюційно закріплені інстинктивні форми життєдіяльності людини та її ресурси, які впливають на здоров'я, працездатність і ліберальність до негативного впливу оточуючого середовища);

- біографічний (досвід протидії негативним впливам, який накопичено в сім'ї і передано в результаті взаємодії дитини з батьками);

- психічний (реальні можливості особистості, які дозволяють налагодити відносини з собою і оточуючим середовищем – мотиваційні, мовленнєві, креативні, темпераментні, інтелектуальні новоутворення);

- особистісно-регуляторний (завдяки цьому компоненту досягається необхідний рівень адаптованості, який дозволяє протистояти складним ситуаціям, актуалізувати захисні механізми для збереження особистої цінності) [1, с. 118].

Отже, адаптаційний потенціал обдарованих учнів має ряд особливостей, які обумовлені як об'єктивними, так і суб'єктивними причинами. З одного боку, це неадаптивність обдарованої особистості, з іншого – негативне відношення соціуму до неї [1, с. 122].

У цілому, варто зазначити, що виділяючи компоненти адаптаційного потенціалу обдарованого учня, вчені в більшості випадків приділяють увагу таким параметрам, як процес його взаємодії з оточуючим середовищем, відносини з однолітками, у школі, сім'ї, врахування індивідуально-вікових характеристик обдарованих дітей. До чинників, які знижують адаптаційний потенціал особистості відносять фізіологічні, соціальні, психологічні характеристики, а також і саму обдарованість. Актуальним є питання побудови системних дій щодо становлення, підтримки і підвищення адаптаційного потенціалу особистості обдарованого учня як засобів профілактики дезадаптації обдарованих учнів, девіантних проявів у їхній поведінці, що становить перспективу подальших досліджень за цим напрямом.

Список використаних джерел:

1. Структура адаптационного потенциала одаренных подростков / Андронникова О. О., Перевозкина Ю. М., Дмитриева Н. В., Щукина Н. А. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2017. № 4. С. 117–124.

2. Анохина А. П., Погорелов Д. Н. Творческая нереализованность одаренных учащихся как механизм актуализации их склонности к отклоняющемуся поведению. *Вестник „ӨРЛЕУ" –KST.* 2017. № 3 (17). С. 71–76.

3. Батухтина Т. В. Структура адаптационного потенциала художественно одаренной личности (па примере подростков): автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.01 / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2010. 21 с.

4. Бурзунова Е. А., Попова Н. В. Особенности адаптационного потенциала у подростков с высоким уровнем креативности и интеллекта. *Теория и практика общественного развития*. 2015. № 22. С. 323–325.

5. Вельдбрехт О. О. Соціально-психологічна адаптованість творчої особистості : автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.01 / Одеський нац. ун-т ім. І.І. Мечникова. Одеса, 2009. 22 с.

6. Добряк С. Ю., Якунин В. А. Психологическая адаптация первокурсников к обучению в вузе. *Ярославский психологический вестник*. Москва; Ярославль, 2004. Вып. 13. С. 136–141.

7. Долгова В. И., Ордина И. П. Я-концепция одаренных старшеклассников: монография. Бишкек: Изд-во „ДЭЦ", 2012. 155 с.

8. Миронова Т. И., Фетискин Н. П., Шепелева С. В. Параметры творческой нереализованности и их значимость в генезисе девиантного поведения. *Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова*. 2016. № 3. Т. 22. С. 99–106.

9. Паненкова Ю. В. Психолого-педагогічні чинники адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи : дис. … канд. психол. наук: 19.00.07 / Нац. ун-т „Острозька академія". Острог, 2014. 241 с.

10. Титова О. И., Е. Л. Холодцева. Жизнестойкость как фактор социально-психологической адаптации одаренных школьников. *Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология*. 2017. Т. 2. № 4 (8). С. 43–70.

11. Щербакова О. О. Психологічна адаптація академічно здібних дітей до навчання в основній школі в умовах інноваційної освіти. *Науковий огляд*. 2015. № 10 (20). *URL:* https://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/634.

УДК 34:346.12

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПРАВОВІДНОСИН, ЩО ВИНИКАЮТЬ ПІД ЧАС ЗДІЙСНЕННЯ ГОСПОДАРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

А. А. ЯКИМЕНКО

За умов економічних перетворень і реформування господарського законодавства одним із ключових завдань вітчизняної правової науки є переосмислення значення правовідносин, що виникають під час здійснення господарської діяльності, оскільки це важливо для організації процесу суспільного виробництва та управління ним, для забезпечення оптимального узгодження різноманітних економічних інтересів. У процесі здійснення господарської діяльності юридичні та фізичні особи як суб'єкти господарювання вступають у найрізноманітніші правовідносини.

Водночас ще існує низка неврегульованих питань, у зв'язку з чим необхідне уточнення понятійного апарату для з'ясування особливостей правовідносин, що виникають під час здійснення господарської діяльності, а також розробка нормативно-правового забезпечення цього важливого напряму дослідження.

Перспективність таких досліджень далекоглядна і необхідна, адже нормативно-правове регулювання правовідносин, що виникають під час здійснення господарської діяльності буде тільки збільшуватись, а господарські права та свободи розширюватися та конкретизуватися. Це являється актуальною юридичною, педагогічною та науково-практичною проблемою.

Проблемам трансформації правовідносин, що виникають під час здійснення господарської діяльності, присвячені роботи вітчизняних і зарубіжних учених-юристів, науковців, практиків: О. Беляневича, О. Вінника, М. Долинської, О. Квасніцької, Н. Козлової, В. Мілаша, Є. Мордовець, В. Пашкова, Д. Ротар, В. Татькова, В. Щербини, А. Яреми.

Саме тому **метою статті** є дослідження актуальних проблем трансформації правовідносин, що виникають під час здійснення господарської діяльності, а також розроблення теоретичних положень та рекомендацій щодо забезпечення високого рівня їхнього правового регулювання.

В умовах сьогодення перед українським суспільством стоїть важливе завдання – оновлення господарського законодавства на базі Господарського кодексу України відповідно до міжнародних стандартів, зокрема до Угоди про асоціацію між Україною та Європейським Союзом. Виконання цього завдання полягає, по-перше, у нарощуванні змісту кодексу за рахунок норм чинних актів, які довели свою корисність у процесі правозастосування; по-друге, узгодженні норм, які залишилися за межами кодексу, з нормами останнього.

Стан досліджень виявляє те, що окремі господарські відносини не потребують фрагментарного правового вдосконалення, вони потребують оновлення, що відповідало б сучасному рівню вирішення зазначеної проблеми. Незважаючи на те, що сучасний Господарський кодекс України містить загальні положення регулювання господарських відносин та правовідносин, що виникають під час здійснення господарської діяльності проблематичним залишається те, що різні види таких відносин безпосередньо регулюються іншими багатьма нормативно-правовими актами, в яких є свої чималі суперечності та неузгодженості [1, с. 52].

Одним із провідних напрямів модернізації господарського законодавства в контексті міжнародної інтеграції України є гармонізація із законодавством ЄС. Інтеграційні процеси впливають як на розвиток господарського законодавства закордонних країн, так і на формування специфіки їхніх внутрішніх господарських відносин. Ці фактори поряд із урахуванням національних особливостей господарсько-правового регулювання економіки повинні сприяти розробці концептуальних основ модернізації. На цьому шляху було ухвалено Закон України „Про Загальнодержавну програму адаптації законодавства України до законодавства Європейського Союзу" від 18 березня 2004 р. [3]. Указом Президента України від 21 серпня 2004 р. [11] окреслено конкретні питання організації виконання цього закону. Не втратили чинність й інші нормативно-правові акти, які були прийняті щодо згаданого закону.

Варто вказати, що ключовим поняттям господарського права є поняття господарської діяльності, яке ми знаходимо в різних нормативно-правових актах. На сьогодні це поняття, що визначено в таких законодавчих актах, як Господарський кодекс України (ст. 3), Закон України „Про зовнішньоекономічну діяльність" (ст. 1) та Закон України „Про ліцензування певних видів господарської діяльності" (ст. 1), також знайшло своє відображення в Податковому кодексі України (п. 14.1.36 ст. 14), де визначено, що господарська діяльність − це діяльність особи, що пов'язана з виробництвом (виготовленням) та / або реалізацією товарів, виконанням робіт, наданням послуг, спрямована на отримання доходу і проводиться такою особою самостійно та / або через свої відокремлені підрозділи, а також через будь-яку іншу особу, що діє на користь першої особи, зокрема за договорами комісії, доручення та агентськими договорами. На нашу думку, зазначене визначення фактично нівелює значення суб'єктного складу у відносинах під час здійснення господарської діяльності, з точки зору фінансового, податкового, трудового, земельного законодавства.

© А. А. ЯКІМЕНКО
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 17

Необхідно відзначити, що на відміну від цивільного законодавства, де об'єктом правового регулювання є „правочин", у господарському законодавстві об'єктом правового регулювання є „діяльність". Тому проблема кваліфікації діяльності суб'єктів господарювання, як об'єктів правового регулювання, потребує чіткого розмежування з іншими об'єктами правового регулювання [8, с. 125].

Наголосимо, що значна увага наукових дослідників приділялася ознакам господарської діяльності, серед яких важливе місце займає ознака наявності спеціального суб'єкта, який повинен мати статус суб'єкта господарювання. Разом із тим у зв'язку з набранням чинності Податковим кодексом України та новою редакцією Бюджетного кодексу України виникає необхідність, з одного боку, не допустити ревізії існуючих ознак господарської діяльності, а з другого – уточнити статус окремих видів суб'єктів господарювання, зокрема тих, що фінансуються з бюджету.

Особливістю правовідносин, що виникають під час здійснення господарської діяльності є її суб'єкти – не будь-які особи, а лише ті з них, що відповідно до вимог Господарського кодексу України визнаються суб'єктами господарювання (ст. 55 Господарського кодексу України). Діяльність таких осіб здійснюється не лише в їхніх власних інтересах (з метою отримання прибутку), а й в інтересах суспільства (для задоволення певних потреб суспільства в продукції, роботах і послугах). Задоволення суспільних потреб у певних благах вимагає від виробника відповідних знань, навичок, організації, засобів, що зумовлює професійні засади здійснення господарської діяльності [10, с. 27].

У цілому задоволення суспільних потреб відбувається як за допомогою суб'єктів підприємницької діяльності, так і з боку суб'єктів некомерційного господарювання. Але під час здійснення діяльності з боку суб'єктів некомерційного господарювання іноді виникає питання щодо розмежування їхньої діяльності із діяльністю негосподарюючих суб'єктів. У господарському законодавстві (ст. 3 Господарського кодексу України) визначаються лише загальні розпливчасті ознаки негосподарюючого суб'єкта і, на наш погляд, (статті 52-54 Господарського кодексу України) неповна, обмежена регламентація і визначення некомерційного господарювання. Так, згідно з ч. 2 ст. 52 Господарського кодексу України, некомерційна господарська діяльність здійснюється суб'єктами господарювання державного або комунального секторів економіки в галузях, в яких забороняється підприємництво. Проте у ст. 157 Податкового кодексу України (п. 157.15) уведено термін „основна діяльність" щодо діяльності неприбуткових організацій. Під цим терміном варто розуміти діяльність неприбуткових організацій, яка визначена для них як основна законом, що регулює діяльність відповідної неприбуткової організації, у тому числі з надання реабілітаційних та фізкультурно-спортивних послуг для інвалідів (дітей-інвалідів), благодійної допомоги, просвітніх, культурних, наукових, освітніх, соціальних та інших подібних послуг для суспільного споживання, зі створення систем соціального самозабезпечення громадян (недержавні пенсійні фонди та інші подібні організації). До основної діяльності такої неприбуткової організації також включається продаж товарів, виконання робіт, надання послуг, які пропагують принципи та ідеї, для захисту яких було створено таку неприбуткову організацію, та які є тісно пов'язаними з її основною діяльністю, якщо ціна таких товарів, виконаних робіт, наданих послуг є нижчою від звичайної або якщо така ціна регулюється державою.

Статутні документи неприбуткових організацій повинні містити вичерпний перелік видів їхньої діяльності, які не передбачають одержання прибутку згідно з нормами законів, що регулюють їхню діяльність. Зазначене свідчить, що діяльність громадських організацій, благодійних фондів, професійних організацій значною мірою може належати до некомерційної господарської діяльності. Таким чином, подальша дискусія щодо віднесення громадських організацій та благодійних фондів до суб'єктів некомерційного господарювання або до негосподарюючих суб'єктів повинна враховувати цю обставину [9, с. 24].

Окремо в Податковому кодексі України (підп. 14.1.226 ст. 14) визначена так звана незалежна професійна діяльність − участь фізичної особи в науковій, літературній, артистичній, художній, освітній або викладацькій діяльності, діяльність лікарів, приватних нотаріусів, адвокатів, аудиторів, бухгалтерів, оцінщиків, інженерів чи архітекторів, особи, зайнятої релігійною (місіонерською) діяльністю, іншою подібною діяльністю за умови, що така особа не є працівником або фізичною особою-підприємцем та використовує найману працю не більш як чотирьох фізичних осіб. Зазначена діяльність фактично має всі ознаки господарської діяльності, але не потребує державної реєстрації як суб'єкта господарювання і за законодавством не визнається господарською діяльністю [8, с. 133].

Ознаки діяльності осіб, які займаються незалежною професійною діяльністю, особливо тих, що виконують публічні функції, мають деякі спільні ознаки з господарською діяльністю, до них можна віднести: виконання робіт та надання послуг для задоволення потреб інших осіб; передача зазначених благ іншим особам на платній основі; професійні засади здійснення такої діяльності; поєднання приватних інтересів виконавця послуг та публічних інтересів в отриманні певних благ; значний рівень державного регулювання. І хоча зазначені особи не мають статусу суб'єкта господарювання, водночас для здійснення деяких видів такої діяльності необхідно отримати спеціальні дозволи, сертифікати. Зазначене може викликати питання в частині віднесення фізичних осіб-непідприємців до негосподарюючих суб'єктів. Відповідно до ст. 2 Господарського кодексу України учасниками відносин у сфері господарювання є: суб'єкти господарювання; споживачі; органи державної влади й органи місцевого самоврядування, наділені господарською компетенцією; громадяни, громадські та інші організації, які виступають засновниками суб'єктів господарювання чи здійснюють щодо них організаційно-господарські повноваження на основі відносин власності. Усіх зазначених учасників господарських відносин В. Щербина розглядає як суб'єктів господарського права. [12, с. 84]

Дещо інша точка зору в О. Вінник, яка вважає, що не всі перелічені категорії осіб є суб'єктами господарських правовідносин (господарського права). Такими суб'єктами, вважає дослідниця, є лише ті учасники відносин у сфері господарювання, яким притаманна сукупність необхідних для цього ознак, а саме: безпосереднє здійснення господарської діяльності (виробництво продукції, виконання робіт, надання послуг) або управління господарською діяльністю; створення (набуття статусу суб'єкта господарських правовідносин) у встановленому законом порядку; наявність майна, необхідного для здійснення обраної суб'єктом або покладеної на нього господарської діяльності чи управління такою діяльністю; визнання господарської правосуб'єктності [2, с. 61].

Втім зазначені ознаки, на нашу думку, притаманні такій категорії суб'єктів господарського права, як суб'єкти господарювання та суб'єкти організаційно-господарських повноважень. Тому погодимося із висновком В. Мілаш щодо співвідношення категорій „суб'єкт господарського права" і „учасник господарських відносин" і тим, що категорія „суб'єкт господарського права" є узагальнюючою (підсумковою) та поглинає своїм змістом усіх можливих учасників відносин у сфері господарювання. Якщо проаналізувати коло первинних суб'єктів права, що впливають на суспільні відносини, статус яких визначено Конституцією України, то структурно серед них можна відокремити громадян, органи виконавчої влади, місцевого самоврядування, інші негосподарюючі суб'єкти та похідні суб'єкти права – суб'єкти господарювання. Отже, поняття суб'єкта господарського права обґрунтоване теорією господарського права, в якому регламентується, що суб'єктами господарського права є учасники господарських відносин та правовідносин, що виникають під час здійснення господарської діяльності [6, с. 76].

Окремого розгляду потребує питання відносин здійснення господарської діяльності суб'єктів у сфері некомерційного господарювання, що фінансуються із бюджету. В умовах обмеженого фінансування та ринкових умов, вважає Н. В. Козлова, бюджетні установи не можна позбавляти права здійснювати необхідні господарські операції, але варто встановлювати законом межі, оскільки в протилежному випадку вони не зможуть повноцінно вести свою основну (неприбуткову) діяльність [5, с. 76].

У Бюджетному кодексі України (ч. 12 ст. 2) зазначено, що бюджетні установи – це органи державної влади, органи місцевого самоврядування, а також організації, створені ними у встановленому порядку, що повністю утримуються за рахунок відповідно державного бюджету чи місцевого бюджету.

Із цього приводу дослідниця фінансового права Д. Ротар, зазначає, що аналіз, зокрема неприбуткових установ, свідчить, що неприбутковою є організація, діяльність якої не передбачає отримання прибутку, оскільки основна мета їхньої роботи полягає в здійсненні функцій держави, наданні просвітницьких, культурних, наукових, освітніх та інших подібних послуг для суспільного споживання. Разом із тим, на її думку, хоча неприбуткова організація не отримує прибутку, можна припустити, що вона має певний дохід. Терміни „прибуток" і „дохід" різні, але вони досить часто законодавством ототожнюються. Прикладом вона вважає ст. 142 Господарського кодексу України, в якій зазначено, що прибуток (дохід) є показником фінансових результатів господарської діяльності. Таке ототожнення вона вважає помилковим у зв'язку з тим, що бюджетна установа є не суб'єктом господарювання, а юридичною особою [9, с. 24].

Закон України „Про освіту" наголошує на відповідності державним стандартам саме освітніх послуг, які надаються також державними закладами освіти, що фінансуються з бюджету [4]. Водночас освітні послуги мають цінову визначеність, у тому числі під час безоплатного навчання, коли держава відшкодовує витрати закладу освіти. Усі відносини між закладом освіти та замовниками освітніх послуг оформлюються шляхом договірних зобов'язань. Відповідно до ст. 157 Податкового кодексу України (п. 157.15) термін „державні послуги" варто розуміти як будь-які платні послуги, обов'язковість отримання яких встановлюється законодавством та які надаються фізичним чи юридичним особам органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування та створеними ними установами і організаціями, що утримуються за рахунок коштів відповідних бюджетів. До розуміння терміна „державні послуги" не включаються податки, збори (обов'язкові платежі). У цьому контексті цікавими є такі вимоги Бюджетного кодексу України, зокрема п. 38 ст. 2, який встановлює, що „одержувач бюджетних коштів" – це суб'єкт господарювання, громадська чи інша організація, яка не має статусу бюджетної установи, уповноважена розпорядником бюджетних коштів на здійснення заходів, передбачених бюджетною програмою, та отримує на їх виконання кошти бюджету.

Також становить інтерес така дефініція (п. 12 ст. 2 Бюджетного кодексу України), як „бюджетні установи" – органи державної влади, органи місцевого самоврядування, а також організації, створені ними у встановленому порядку, що повністю утримуються за рахунок відповідно державного бюджету чи місцевого бюджету. Бюджетні установи є неприбутковими. Але поряд з основним бюджетним фінансуванням бюджетні установи можуть мати і власні надходження, до яких належать і плата за послуги, а також кошти від реалізації в установленому порядку продукції чи майна та іншої діяльності. З цього приводу виникає запитання, наприклад, чи можна вважати одержувачами бюджетних коштів державні заклади освіти або державні та комунальні лікувально-профілактичні заклади, які хоча і здійснюють господарську діяльність, у той же час утримуються за рахунок державного бюджету, заклади освіти з метою виконання державного замовлення в частині надання освітніх послуг, а лікувально-профілактичні заклади з метою надання безоплатної медичної допомоги в межах ст. 49 Конституції України? У цьому контексті ст. 22 Бюджетного кодексу України визначає, що розпорядник бюджетних коштів може уповноважити одержувача бюджетних коштів на виконання заходів, передбачених бюджетною програмою, та надати йому кошти бюджету (на безпово-

ротній чи поворотній основі) у межах відповідних бюджетних асигнувань. Одержувач бюджетних коштів використовує такі кошти на підставі плану використання бюджетних коштів, що містить розподіл бюджетних асигнувань, затверджених у кошторисі цього розпорядника бюджетних коштів. Із цих підстав необхідно відзначити, що негосподарюючим суб'єктом публічного права є юридична особа, що фінансується з бюджету, основною ознакою якої є публічна функція, діяльність якої у виконанні своєї основної діяльності, у тому числі шляхом надання державних послуг, спрямована на створення та підтримку необхідних матеріально-технічних умов її функціонування, що здійснюється за або без участі суб'єктів господарювання і є його господарчим забезпеченням [7, с. 99].

Таким чином, діяльність учасників правовідносин, що виникають під час здійснення господарської діяльності характеризується відповідними ознаками щодо господарської діяльності, які залишаються незмінними, незважаючи на спробу нівелювання ознак господарської діяльності іншим галузевим законодавством. Але питання кваліфікації суб'єктів правовідносин, що виникають під час здійснення господарської діяльності потребує більш чіткого визначення, зокрема суб'єктів некомерційного господарювання та негосподарюючих суб'єктів як юридичних осіб. Потребує більш чіткого розмежування правовідносини, що виникають під час здійснення господарської діяльності фізичних осіб – підприємців та фізичних осіб, що займаються незалежною професійною діяльністю, які фактично повинні мати статус негосподарюючих суб'єктів, але деякі ознаки їх діяльності в сукупності з необхідністю отримання для здійснення такої діяльності спеціальних дозволів та сертифікатів може піддати сумніву наявність відповідного статусу.

Зазначене ставить на меті внесення відповідних змін до Господарського кодексу України щодо регламентування діяльності фізичних осіб, яка полягає у продажу вироблених, перероблених та куплених речей, товарів, а також вирощених у підсобному господарстві, що не підлягають державній реєстрації як фізичні особи-підприємці.

Потребує також приведення у відповідність із вимогами законодавства регулювання правовідносин, що виникають під час здійснення господарської діяльності таких учасників господарських відносин, як державні та комунальні навчальні заклади освіти та лікувально-профілактичні заклади, які на сьогодні фактично є одержувачами бюджетних коштів, що й збігається з їх фактичним статусом суб'єктів господарювання, і які на сьогодні продовжують працювати як бюджетні установи, що суперечить вимогам Бюджетного кодексу України. Усунення зазначених проблем можливе через офіційне оформлення договірних відносин щодо відповідного державного замовлення.

Таким чином, фактично господарське законодавство України дуже важко назвати досконалим. Проблемами є також застарілий підхід до визначення основних правових явищ та велика кількість нормативно-правових актів, що регулюють правовідносин, які виникають під час здійснення господарської діяльності, що суперечать один одному. Тому головним є питання про те, як саме буде проведена гармонізація та трансформація правовідносин, що виникають під час здійснення господарської діяльності.

Зазначене вище стверджує важливість та необхідність створення умов дотримання міжнародно-правових стандартів та їх нормативного закріплення у національному законодавстві. Дослідження зазначених проблем трансформації правовідносин, що виникають під час здійснення господарської діяльності є актуальним і має стати предметом подальших наукових пошуків.

Список використаних джерел:

1. Актуальні правові проблеми господарської діяльності в Україні: збірник матеріалів науково-практичного семінару, присвяченого 10-річчю кафедри господарсько-правових дисциплін (30 травня 2018 р.) / за заг. редакцією М. С. Долинської. Львів : ЛьвДУВС, 2018. 152 с.
2. Вінник О. М. Господарське право : навчальний посібник. Київ : Правова єдність, 2009. 766 с.
3. Про Загальнодержавну програму адаптації законодавства України до законодавства Європейського Союзу : Закон України від 18.03.2004 р. *Відомості Верховної Ради України*. 2004. № 29. ст. 367.
4. Про освіту : Закон України від 05.09.2017р. *Відомості Верховної Ради.* 2017. № 38-39. ст. 380.
5. Козлова Н. В. Правосубъектность юридического лица. Москва : Статут, 2005. С. 76.
6. Мілаш В. С. Перспективи модернізації договірних правовідносин у сфері господарювання: монографія / Харк. нац. ун-т міськ. госп-ва ім. О. М. Бекетова. Харків : ХНУМГ, 2014. 227 с.
7. Мордовець Є. Господарські відносини та критерії їх відмежування від інших правовідносин. *Суб'єкти господарського права* : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції, 5 грудня 2016 р. Ірпінь, УДФС України, 2016. С. 97–100.
8. Пашков В. Діяльність суб'єктів господарювання як об'єкт правового регулювання : проблема кваліфікації. *Проблеми господарського права.* 2014. № 1. С. 124–134.
9. Ротар Д. Бюджетна установа як неприбуткова організація. *Підприємництво, господарство і право.* 2014. № 2 (146). С. 22–24.
10. Татьков В. І. Категорія особливості як критерій розмежування предметів регулювання цивільного і господарського кодексів України : *Приватне право і підприємництво. Збірник наукових праць*. 2014. Вип. 12. С. 26–28.
11. Питання організації виконання Закону України „Про Загальнодержавну програму адаптації законодавства України до законодавства Європейського Союзу" : Указ Президента України від 21.08.2004 р. *Офіційний вісник України*. 2004. № 35. стор. 41.
12. Щербина В. С. Суб'єкти господарського права : монографія. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 264 с.

АНОТАЦІЇ

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ УКРАЇНИ

Атаманюк А. В., Геделевич Є. В. **„Сучасні методи викладання інформатики**”.

У статті авторами показано необхідність удосконалення професійно-методичної підготовки викладача (вчителя) інформатики, досліджено інноваційну діяльність педагога інформатики в підвищенні ефективності навчального процесу та проаналізовано використання різноманітних сучасних методів викладання інформатики в умовах інтеграції сучасних освітніх та інформаційних технологій.

Ключові слова: „інформатика”, „інноваційна діяльність педагога”, „методи викладання інформатики”, „навчальний процес”, „особистість”, „демократизація навчального процесу”, „індивідуалізація навчального процесу”, „кооперативне навчання”, „інтенсифікація навчального процесу”.

Василенко О. М. **„Основні аспекти написання та публікації статей у вітчизняних журналах, що індексуються в базах даних Scopus та Web of Science”.**

У статті обґрунтовано необхідність якісного написання та оформлення наукових статей у журналах, що індексуються в наукометричних базах даних Scopus та Web of Science; визначено поняття „наукометрична база даних”, „індекс цитування”, „індекс Гірша (h-індекс)”, „імпакт-фактор”; розглянуто, що собою являють бази даних Scopus та Web of Science; охарактеризовано основні вимоги до написання, оформлення та подання статей у журнали, що індексуються в базах даних Scopus та Web of Science.

Ключові слова: „наукометрична база даних”, „наукова стаття”, „написання та оформлення наукової статті”.

Костенко Н. І. **„Навчання комунікаційної компетентності засобами чотирьох навичок: фокус на міжкультурній компетенції”.**

У статті досліджується процес навчання комунікативній компетентності засобами чотирьох навичок. Автором визначено що лінгвістичні, психологічні та соціокультурні фактори відіграють ключову роль у процесі навчанні мови, обґрунтовано міжкультурний підхід у формуванні комунікативної компетентності учнів у вивченні мови, проаналізовано три основні етапи: пояснення, збір і реалізація.

Ключові слова: „комунікативна компетентність”, „навчання комунікативній компетентності”, „чотири навички”, „міжкультурна компетентність”.

Крупа В. В. „**Тенденції розвитку вищої освіти в Україні на сучасному етапі”.**

У статті викладено сутність і зміст формування вищої освіти в Україні та готовність випускників закладів вищої освіти до роботи в різних галузях. Викладені й уточнені цілі, задачі та тенденції розвитку вищої освіти в Україні. Розглянуті основні складові вищої освіти. Визначені основні риси підходу до підготовки спеціалістів у вишах.

Ключові слова: „освіта”, „фахівець”, „студент”, „компетентність”, „професійні якості”, „компетенції”.

Курняк Л. М. **„Концепція розвитку екологічної освіти в Україні”.**

Зроблено аналіз становлення екологічної культури молоді як одного із засобів ліквідації кризових екологічних явищ сьогодення. 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”.

Мазуркевич О. П. **„Культурологічний аспект в освіті та взаємозумовленість понять „культура” та „освіта”.**

Статтю присвячено огляду різних тлумачень культурологічного підходу, які існують у сучасній літературі, а також аналізу поняття культури в контексті згаданого підходу і визначенню місця культурологічного аспекту в сучасній освітній практиці. Відзначається відповідність засад культурологічного підходу первісному визначенню поняття культури. Вказується на тісний зв’язок, що існує між культурологічним аспектом в освіті.

Ключові слова: „культура”, „культурологічний аспект”, „освіта”.

Швед В. В., Омельченко О. В. **„До питання про наукометричну параметризацію в Україні”.**

Стаття присвячена розгляду ключових наукометричних платформ, що набули широкого використання в Україні. Аналізується практика застосування таких платформ, як: Web of Science, Scopus, Google Scholar, Російський індекс наукового цитування, Index Copernicus. Розглядаються ключові параметричні інструменти, які використовують вищенаведені платформи для визначення пропонованих наукометричних показників: індекс „Гірша”, імпакт-фактор, індекс Коперникус, Російський індекс наукового цитування тощо.

Ключові слова: „наукометричні платформи”, „індекс „Гірша”, „наукова параметризація”, „Google Scholar”, „імпакт-фактор”, „Index Copernicus”, „Russian Science Citation Index”.

Шеремет А. М. „**Теоретичні аспекти використання інтерактивних технологій у навчально-виховному процесі закладів вищої освіти”.**

У статті обґрунтовано використання інтерактивних технологій у навчанні студентів закладів вищої освіти; досліджено поняття „інтерактив”, „інтерактивна технологія”, „інтерактивне навчання”; розглянуто чотири групи інтерактивних технологій навчання: парне навчання (робота студента з викладачем чи однолітком один на один), фронтальне навчання, навчання в грі, навчання в дискусії.

Ключові слова: „інтерактивна технологія”, „інтерактивне навчання”, „студенти”, „заклад вищої освіти”.

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ТА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Гордійчук О. Є. „**Майбутній учитель і неформальна інклюзивна практика: цінності, процес і результат”.**

Автор статті обґрунтовує запропоновану і апробовану модель неформальної інклюзивної практики студентів спеціальності „Початкова освіта” та її складові в системі загальної концепції „Професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів”. Аналізує результати формування провідних цінностей у студентів у процесі їхнього залучення до волонтерської, благодійної та проектної діяльностей.

Ключові слова: „професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів”, „неформальна освіта”, „неформальна інклюзивна практика”.

Добровіцька О. О. **„Теоретичні основи професійної підготовки соціальних працівників до роботи в інклюзивному середовищі”.**

У статті розглядаються теоретичні підходи професійної підготовки соціальних працівників до роботи в інклюзивному середовищі. Вивчення значного досвіду, що накопичений в теорії та практиці вищої освіти, може стати основою для формування кваліфікованого фахівця та покращити фахову підготовку майбутніх соціальних працівників.

У зв’язку з масштабністю впровадження інклюзії в нашій країні, нагальним завданням системи соціальної освіти на сьогодні є підготовка конкурентоспроможного соціального працівника з потужним арсеналом умінь і навичок, володінням глибоких знань у професійній галузі та інклюзивною компетентністю, умінням побудувати новий тип взаємодії з різними категоріями населення.

Ключові слова: „професійна підготовка”, „майбутній соціальний працівник”, „інклюзивне середовище”, „особи з інвалідністю”.

Кіщук В. М. **„Теоретичні та практичні засади стимулювання майбутніх фармацевтів до саморозвитку”.**

У статті зосереджено увагу на характеристиці сутності саморозвитку як психолого-педагогічної дефініції. Проаналізовано зміст та підходи науковців до трактування змісту саморозвитку студентів в освітньому процесі закладів вищої освіти. Висвітлено усвідомлені форми, охарактеризовано функції саморозвитку. Розкрито основні риси та фактори, які впливають на стимулювання саморозвитку майбутніх фармацевтів. Окреслено практичні шляхи вдосконалення саморозвитку майбутніх фармацевтів на основі розробки методичного забезпечення зі спеціальних дисциплін.

Ключові слова: „саморозвиток”, „форми”, „функції”, „риси”, „фактори”, „майбутні фармацевти”, „методичне забезпечення”, „спеціальні навчальні дисципліни”.

Москалюк О. І. **„Особливості формування професійної готовності майбутніх соціальних працівників до діяльності з людьми з особливими потребами”.**

У статті про аналізували окремі аспекти формування готовності майбутніх соціальних працівників до роботи з людьми з особливими потребами, визначає специфічний характер життєдіяльності осіб, які мають вади фізичного та інтелектуального розвитку, найпоширеніші напрями та стратегії роботи з такими клієнтами, розглядає міждисциплінарний підхід до розв’язання проблем, які в них виникають.

Ключові слова: „професійна готовність”, „соціальна робота”, „клієнти”, „люди з особливими потребами”, „соціальні працівники”, „професійна діяльність”.

Овод Ю. В. **„Теоретичні основи підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи в закладах інклюзивної освіти”.**

У статті описано особливості функціонування закладів інклюзивної освіти та специфіку професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи в установах даного типу, окреслено умови забезпечення ефективного інклюзивного навчання дітей з особливими потребами, підкреслено неоднозначність підходів до вирішення проблеми інклюзивної освіти, певні труднощі залучення дітей із вадами розвитку до загальноосвітнього середовища.

Ключові слова: „інклюзивна освіта”, „професійна підготовка”, „діти з вадами розвитку”, „діти з особливими потребами”.

Рогачко-Островська М. С**. „Реалізація інформаційно-настановного етапу експериментальної методики підготовки майбутніх вихователів до розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку”.**

У статті позиціоновано реалізацію інформаційно-настановного етапу експериментальної методики підготовки майбутніх вихователів до розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку. Зазначено, що на інформаційно-настановному етапі реалізовано педагогічну умову „Активізація позитивної настанови майбутніх вихователів на розвиток креативного мовлення дітей передшкільного віку”. Обґрунтовано засоби реалізації означеної педагогічної умови.

Ключові слова: „етап, засоби”, „мовлення”, „передшкільний вік”, „форми”, „елективний курс”.

Червоненко К. С. **„Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді”.**

У статті проаналізовано наукові підходи до розробки критеріїв та показників сформованості готовності. Розкрито критерії сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді (мотиваційний, когнітивно-знаннєвий, операційно-діяльнісний та особистісно-рефлексивний). До кожного критерію визначені відповідні показники, які їх розкривають, та рівні сформованості – високий, середній та низький, які будуть характеризувати ступінь розвитку визначених показників.

Ключові слова: „критерій”, „показник”, „рівень сформованості”, „соціальні працівники”, „професійна підготовка”, „волонтерська діяльність”.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Качалова Т. В., Черненко Т. В. **„Упровадження європейських інклюзивних цінностей і принципів в освітнє середовище закладу вищої освіти”**

Мета статті полягає в актуалізації впровадження європейських інклюзивних цінностей і принципів в освітнє середовище закладу вищої освіти. Уперше порушено питання включення в освітній інклюзивний простір студентів, які відбувають покарання в пенітенціарній установі або звільнених із місць позбавлення волі. Представлено до розгляду проект „Навчально-науковий Центр розвитку інклюзивної освіти”, який почав упроваджуватися в НДУ імені Миколи Гоголя.

Ключові слова: „інклюзія”, „інклюзивна освіта”, „заклади вищої освіти”, „інклюзивні європейські цінності”, „діти з особливими освітніми потребами”.

Коляда Н. М., Таран А. М. **„Особливості створення інклюзивного середовища в закладах вищої освіти”.**

У статті розглядаються питання створення інклюзивного середовища в закладах вищої освіти; обґрунтовано та уточнено дефініції "інклюзивна освіта", "інклюзивне навчання", "інклюзивне освітнє середо-

вище"; здійснено психолого-педагогічний аналіз літератури з означеної проблеми; охарактеризовано дистанційне навчання, окреслено всі його переваги та недоліків; зазначено найважливіші сфери розширення доступності вищої освіти для осіб з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: „інклюзивна освіта", „інклюзивне навчання", „інклюзивне освітнє середовище", „особи з особливими освітніми потребами", „дистанційне навчання".

Левицька Л. В. **„Розвиток інклюзивної компетентності у закладі вищої освіти".**

У науковій статті досліджуються особливості розвитку інклюзивної компетентності викладачів в умовах закладу вищої освіти. Здійснено теоретичний аналіз сучасних поглядів щодо розвитку інклюзивної компетентності в закладі вищої освіти; визначено мотиваційний, когнітивний та операційний компоненти інклюзивної компетентності викладачів; надано методичні рекомендації щодо формування інклюзивної компетентності викладачів закладу вищої освіти.

Ключові слова: „компетентність", „інклюзивна компетентність", „викладач закладу вищої освіти".

Марціновська І. П. **„Стрес та травматичний стрес у дітей та підлітків із порушеннями психофізичного розвитку".**

Висвітлено проблему формування посттравматичного стресу та специфіку його розмежування з іншими невротичними проявами в дітей та підлітків із порушеннями психофізичного розвитку. Доведено, що наявність розумового, сенсорного та церебрального порушення розвитку дитини може призвести за певних травматичних життєвих подій до розвитку хворобливих станів у вигляді травматичного і посттравматичного стресу та інших невротичних і психічних розладів.

Ключові слова: „стрес", „травматичний стрес", „невротичні стани", „інтелектуальні порушення", „сенсорні порушення", „порушення опорно-рухового апарату", „діти з особливими освітніми потребами".

Михайленко О. В. **„Соціальні аспекти інклюзивного навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я".**

У статті здійснюється порівняльний аналіз понять „інтеграція" та „інклюзія", визначає різні види інтеграції за ступенем включення в соціум. Навчання в умовах інклюзивного освітнього середовища є технологією, яка використовує педагогіку взаємин, а не вимог. Ключовим пріоритетом цього процесу є соціальна адаптація та інтеграція дитини з обмеженими можливостями здоров'я в умовах закладу загальної середньої освіти в оточенні однолітків та за безпосередньої участі батьків.

Ключові слова: „інтеграція", „інклюзія", „діти з обмеженими можливостями здоров'я", „інклюзивна освіта", „корекційно-освітні послуги", „освітнє середовище".

Островська Н. О., Боровенська І. І. **„Інклюзивна компетентність студентів як чинник розвитку інклюзивного освітнього простору закладу вищої освіти**".

У статті розкрито питання формування інклюзивної компетентності студентів як чинника розвитку інклюзивного освітнього простору закладу вищої освіти; розкрито сутність понять інклюзивного освітнього простору закладу вищої освіти, інклюзивної компетентності студента та технології формування інклюзивної компетентності студента; визначено критерії формування інклюзивної компетентності студента закладу вищої освіти.

Ключові слова: „інклюзія" „інклюзивна вища освіта", „інклюзивний освітній простір закладу вищої освіти", „інклюзивна компетентність студента", „технологія формування інклюзивної компетентності студента".

Платонова О. Г. **„Особливості розвитку дітей із порушеннями зору".**

У статті розглянуто особливості процесів адаптації дітей з порушеннями зору. Також аналізується специфіка корекційної роботи з слабозорими дітьми, їх зорове сприйняття навколишнього. Автор наголошує на важливості проведення систематичної компенсаторної роботи, яка дає змогу навчити слабозорих дітей всіх способів пізнання об'єктів навколишнього світу.

Ключові слова: „розвиток дітей", „сліпі діти", „діти зі зниженим зором", „корекційна робота", „зорове сприйняття", „компенсаторні можливості".

Скільська М. І. **„Правові й педагогічні аспекти становлення вітчизняної інклюзивної освіти".**

Екскурс у витоки інклюзії дозволяє відслідкувати прогресивні зміни в правових засадах інтегрування молоді з інвалідністю в соціум. Законодавчі норми кардинально змінюють освітній простір, відкриваючи широкі можливості для осіб з особливими потребами. Українська освіта вже увійшла в еволюційний етап упровадження інклюзивної практики, тож разом з іншими країнами постала перед проблемами періоду модернізації галузі.

Ключові слова: „інклюзивна практика”, „інтеграція молоді з особливими освітніми проблемами в соціум”, „інклюзивний освітній простір”.

Татьянчикова І. В. **„Концепція розв’язання проблеми соціалізації дітей із психофізичними порушеннями в умовах інклюзії”.**

Статтю присвячено проблемі соціалізації учнів із психофізичними порушеннями в умовах інклюзивного навчального закладу. Визначено концептуальні положення щодо забезпечення їхньої соціалізації на основних її стадіях. Теоретично обґрунтовано сутність процесу соціалізації, накреслено загальні умови оптимізації соціалізації учнів цієї категорії в інклюзивному освітньому середовищі.

Ключові слова: „концепція”, „інклюзивне освітнє середовище”, „діти з психофізичними порушеннями”, „стадії соціалізації”.

Тодосієнко Н. Л. **„Особливості формування естетичного сприймання в молодших школярів із особливими потребами засобами мистецтва”.**

У дослідженні висвітлено актуальні проблеми естетичного виховання особистості молодшого школяра з особливими освітніми потребами, що існує в системі інклюзивної освіти, перспективи мистецького розвитку таких дітей, пошук нових підходів до навчання і виховання та впровадження їх в освітній процес сучасної школи, максимальне використання творчого потенціалу учнів у початковій школі, формування і розвиток у школярів естетичного сприйняття дійсності, естетичного ставлення до навколишнього середовища, природи, мистецтва, та застосування принципу кореляції різних видів мистецтва. Використання комплексу мистецтв на уроках мистецького циклу та позакласній виховній роботі в закладі середньої освіти, а також запропонованої методики, аналіз отриманих результатів експериментальних даних дозволяє зробити припущення, що розвиток естетичних почуттів, смаків, художніх умінь молодшого школяра з особливими освітніми потребами, здібностей у галузі мистецтва повинен бути невід’ємною умовою навчальних предметів початкової школи.

Ключові слова: „інклюзивна освіта”, „діти із затримкою психічного розвитку”, „мистецький розвиток”, „естетичне сприймання”, „розумова та духовно-емоційна діяльність”, „естетичне виховання”, „мистецька діяльність”, „творчий потенціал”, „інтегровані художньо-педагогічні технології”.

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

Варгата О. В. **„Психолого-педагогічні умови формування творчого потенціалу психолога”.**

У статті проаналізовано сутність понять "творчість", "потенціал", "творчий потенціал особистості", "творчий потенціал психолога", "компоненти творчого потенціалу психолога", психолого-педагогічні умови формування творчого потенціалу психолога; висвітлено структурні компоненти творчого потенціалу психологів; охарактеризовано форми, активні методи та інноваційні технології; обґрунтовано психолого-педагогічні умови формування творчого потенціалу психологів.

Ключові слова: „творчість”, **„**потенціал”, „особистість”, „творчий потенціал”, „творчий потенціал особистості”, „творчий потенціал психолога”, „структурні компоненти”, „структурні компоненти творчого потенціалу психолога”, „психолого-педагогічні умови творчого потенціалу психолога”.

Голярдик Н. А., Дика Л. Л. **„Соціально-психологічні вимоги до сучасної управлінської діяльності та лідерських якостей менеджера освіти”.**

У статті висвітлено роль соціально-психологічних властивостей менеджера освіти щодо підвищенні ефективності його управлінської діяльності; окреслено функції менеджера освіти та основні вимоги до нього. З’ясовано, що лідерські якості визначаються не тільки схильністю особистості до управлінської діяльності, а й типологічними особливостями темпераменту лідера, такими особливими рисами як вміння фіксувати свою увагу й керувати власною поведінкою на основі процесів саморегуляції та самоконтролю.

Ключові слова: „лідер”, „лідерські якості”, „менеджер”, „педагогічна діяльність”, „управлінська діяльність”.

Грабчак О. В. „**Особливості соціально-психологічної роботи з жінками, що страждають на постнатальну депресію”.**

У статті здійснено огляд сучасних даних щодо поширеності, причин виникнення, особливостей клінічної картини та лікування післяпологової депресії. Наголошується на важливості своєчасної діагностики та адекватної терапії післяпологової депресії як запоруки уникнення рецидивів та ускладнень. Зазначаєть-

ся, що лікування післяпологової депресії є профілактикою соціально-небезпечних вчинків породіль і одночасно запобігає порушенням емоційного розвитку дитини.

Ключові слова: „післяпологова депресія", „постнатальна депресія", „перинатальна психологія", „психічне здоров'я".

Гринців М. В. „**Про надання допомоги сім'ям внутрішньо переміщених осіб в Україні".**

У статті висвітлюється основні підходи для надання допомоги сім'ям внутрішньо переміщених осіб. Аналізується стан проблеми на сьогоднішній день та виносяться на розгляд основні етапи надання допомоги внутрішньо переміщеним особам. Розглянуто дії спеціаліста в роботі з родиною. У статті розглядаються результати емпіричного дослідження особливостей адаптації та визначення чинників, які можуть гальмувати проблеми, з якими стикаються діти з числа внутрішньо переміщених осіб та їхні батьки.

Ключові слова: „внутрішньо переміщені особи", „діти-переселенці", „етапи надання допомоги", „дії спеціалістів".

Корабльова О. О. **„Сучасні аспекти формування системи українського законодавства та освітньо-інформаційного простору з профілактики мобінгу в школі".**

Метою статті є аналіз змін у законодавстві, інформаційно-освітньому просторі в контексті профілактики мобінгу в малих групах школярів.

У статті розкрито проблему реформування сучасного законодавства та освітньо-інформаційного простору з питань профілактики мобінгу. Здійснено аналіз діяльності об'єктів профілактики досліджуваного явища та їхніх діючих тематичних цільових проектів та програм.

Ключові слова: „профілактика мобінгу", „освітньо-інформаційний простір профілактики мобінгу", „булінг".

Кулешова О. В., Міхеєва Л. В. **„Психологічні фактори профілактики використання ненормативної лексики в підлітковому віці".**

В статті авторами виявлено та обґрунтовано, що звернення до ненормативної лексики підлітками може бути детерміновано різними варіантами домінуючих психологічних факторів, виявлення яких дозволить найбільш успішно здійснювати профілактичну роботу, суб'єктами якої є психолог, педагоги і батьки підлітків.

Ключові слова: „ненормативна лексика", „профілактика", „профілактична програма", „підлітковий вік".

Пономарьова В. М. **„Комунікативні основи здійснення соціально-педагогічної діяльності з дітьми трудових мігрантів**".

У статті розглядається комунікативний аспект соціально-педагогічної діяльності з дітьми трудових мігрантів, визначаються вимоги щодо комунікативної компетентності фахівця, наводяться приклади комунікативних бар'єрів, які можуть виникнути в роботі соціального педагога, пропонуються шляхи їхнього подолання. Також автор звертає увагу на необхідність формування комунікативних умінь та навичок дітей заробітчан шляхом залучення їх до участі в соціально-психологічних тренінгах.

Ключові слова: „трудова міграція", „діти трудових мігрантів", „комунікативні бар'єри", „комунікативна компетентність", „соціально-психологічний тренінг".

Сікорська Л. Б. **„Особливості саморегуляції життєдіяльності в похилому віці".**

Людям похилого віку важче дається процес оволодіння навичками й звичками конструктивної поведінки, проте вони частіше здатні приймати довільні рішення, самостійно встановлювати пріоритетність суспільно-значущих цінностей, ставити цілі, які адекватні власним можливостям, опановувати засоби їхнього досягнення, обирати толерантні у відносинах до інших шляхи самоствердження. Отримані результати дають можливість планувати шляхи та способи надання соціально-психологічної допомоги особам похилого віку у „входженні в старість" та подальшій адаптації.

Ключові слова: „саморегуляція", „стиль саморегуляції", „самостійність", „життєдіяльність", „похилий вік", „соціальна активність".

Степаненко В. І. **„Параметри адаптаційного потенціалу обдарованих учнів у контексті профілактики поведінкових девіацій".**

У статті визначено сутність і параметри адаптаційного потенціалу обдарованих учнів у контексті профілактики девіантних проявів в їхній поведінці. Зазначено, що у виділенні компонентів адаптаційного потенціалу обдарованого учня автори в більшості випадків приділяють увагу фізіологічним, особистісним, соціальним, психологічним, педагогічним, індивідуально-віковим характеристикам.

Ключові слова: „обдарований учень”, „адаптаційний потенціал”, „дезадаптація”, „девіантна поведінка”, „профілактика”.

Якименко А. А. **„Актуальні проблеми трансформації правовідносин, що виникають під час здійснення господарської діяльності”**

У статті автором розкрито актуальні проблеми трансформації правовідносин, що виникають під час здійснення господарської діяльності, вказано низку неврегульованих питань, у зв’язку з чим необхідне уточнення понятійного апарату для з’ясування особливостей таких правовідносин, а також розроблено пропозиції вдосконалення нормативно-правового забезпечення цього важливого напряму дослідження.

Ключові слова: „правовідносини”, „господарська діяльність”, „інтеграція”, „гармонізація”, „нормативно-правовий акт”, „міжнародно-правові стандарти”.

АННОТАЦИИ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ УКРАИНЫ

Атаманюк А. В., Геделевич Е. В. **„Современные методы преподавания информатики”.**

В статье авторами показана необходимость совершенствования профессионально-методической подготовки преподавателя (учителя) информатики, исследована инновационная деятельность педагога информатики в повышении эффективности учебного процесса и проанализировано использование разнообразных современных методов преподавания информатики в условиях интеграции современных образовательных и информационных технологий.

Ключевые слова: „информатика”, „инновационная деятельность педагога”, „методы преподавания информатики, учебный процесс”, „личность”, „демократизацию учебного процесса”, „индивидуализация учебного процесса”, „кооперативного обучения, интенсификация учебного процесса”.

Василенко Е. Н. **„Основные аспекты написания и публикации статей в отечественных журналах, индексируемых в базах данных Scopus и Web of Science”.**

В статье обоснована необходимость качественного написания и оформления научных статей в журналах, индексируемых в наукометрических базах данных Scopus и Web of Science; определены понятия „наукометрическая база данных”, „индекс цитирования”, „индекс Хирша (h-индекс)”, „импакт-фактор”; рассмотрено, что собой представляют базы данных Scopus и Web of Science; охарактеризованы основные требования к написанию, оформлению и подаче статей в журналы, которые индексируются в базах данных Scopus и Web of Science.

Ключевые слова: „наукометрическая база данных”, „научная статья”, „написание и оформление научной статьи”.

Костенко Н. И. „**Обучение коммуникативной компетентности средствами четырех навыков: фокус на межкультурной компетенции**”.

В статье исследуется процесс обучения коммуникативной компетентности средствами четырех навыков. Автором определено, что лингвистические, психологические и социокультурные факторы играют ключевую роль в процессе обучении языку, обосновано межкультурный подход в формировании коммуникативной компетентности учащихся при изучении языка, проанализированы три основных этапа: объяснение, сбор и реализация.

Ключевые слова: „коммуникативная компетентность”, „обучение коммуникативной компетентности”, „четыре навыка”, „межкультурная компетентность”.

Крупа В. В. „**Тенденции развития высшего образования в Украине на современном этапе”.**

В статье изложены сущность и содержание формирования высшего образования в Украине и готовность выпускников высших учебных заведений к работе в различных областях. Уточнены цели, задачи и тенденции развития высшего образования в Украине. Рассмотрены основные составляющие высшего образования. Определены основные черты подхода к подготовке специалистов в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: „специалист”, „образование”, „студент”, „компетентность”, „компетенции”, „профессиональные качества”.

Курняк Л. Н. „**Концепция развития экологического образования в Украине”.**

Сделан анализ становления экологической культуры молодежи, как одного из способов ликвидирования кризисных экологических явлений. Показан экосоциологический характер проблемы в едином комплексе вопросов социологического развития общества. Нарушается актуальная проблема состояния экологического образования и предлагаются пути природоохраняемого образования и воспитания населения.

Ключевые слова: „экологическая культура”, „системная трансформація”, „экологообеспечивающие технологии”, „студенческая среда”

Мазуркевич О. П. **„Культурологический аспект в образовании и взаимообусловленость понятий „культура” и „образование”.**

Статья посвящена обзору различных толкований культурологического подхода, которые существуют в современной литературе, а также анализа понятия культуры в контексте упомянутого подхода и определению места культурологического аспекта в современной образовательной практике. Отмечается соответствие основ культурологического подхода первоначальном определению понятия культуры. Указывается на тесную связь, которая существует между культурологическим аспектом в образовании.

Ключевые слова: „культура”, „культурологический аспект”, „образование”.

Швед В. В., Омельченко Е. В. **„К вопросу про наукометрическую параметризацию в Украине”.**

Статья посвящена рассмотрению ключевых наукометрических платформ, получивших широкое использование в Украине. Анализируется практика применения таких платформ, как: Web of Science, Scopus, Google Scholar, Российский индекс научного цитирования, Index Copernicus. Рассматриваются ключевые параметрические инструменты, которые используют вышеприведенные платформы для определения предлагаемых наукометрических показателей: индекс „Хирша”, импакт-фактор, индекс Коперникус, Российский индекс научного цитирования.

Ключевые слова: „наукометрические платформы”; „индекс „Хирша”; „научная параметризация”; „Google Scholar”; „импакт-фактор”; „Index Copernicus”; „Russian Science Citation Index”.

Шеремет А. М. **„Теоретические аспекты использования интерактивных технологий в учебно-воспитательном процессе высших учебных заведений”.**

В статье обосновано использование интерактивных технологий в обучении студентов высших учебных заведений; исследованы понятия „интерактив”, „интерактивная технология”, „интерактивное обучение”; рассмотрены четыре группы интерактивных технологий обучения: парное обучение (работа студента с преподавателем или сверстником один на один), фронтальное обучение, обучение в игре, обучение в дискуссии.

Ключевые слова: „интерактивная технология”, „интерактивное обучение”, „студенты”, „высшее учебное заведение”.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ И ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА

Гордийчук О. Е. **„Будущий учитель и неформальная инклюзивная практика: ценности, процесс и результат”.**

Автор статьи обосновывает предложенную и апробированную модель неформальной инклюзивной практики студентов специальности „начальное образование” и ее составляющие в системе общей концепции „Профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы к инклюзивного обучения учащихся”. Анализирует результаты формирования ведущих ценностей у студентов в процессе их привлечения к волонтерской, благотворительной и проектной деятельностей.

Ключевые слова: „профессиональная подготовка будущего учителя начальной школы к инклюзивному обучению учащихся”, „неформальное образование”, „неформальная инклюзивная практика”.

Добровицкая Е. А. **„Теоретические основы профессиональной подготовки социальных работников к работе в инклюзивном среде”**.

В статье рассматриваются теоретические подходы профессиональной подготовки социальных работников к работе в инклюзивной среде. Изучение значительного опыта, что накоплено в теории и практике высшего образования может стать основой для формирования квалифицированного специалиста и улучшить профессиональную подготовку будущих социальных работников.

В связи с масштабностью внедрения инклюзии в нашей стране, насущной задачей системы социального образования сегодня является подготовка конкурентоспособного социального работника с мощным арсеналом умений и навыков, владением глубоких знаний в профессиональной области и инклюзивной компетентностью, умением построить новый тип взаимодействия с различными категориями населения.

Ключевые слова: „профессиональная подготовка”, „будущий социальный работник”, „инклюзивная среда”, „люди с инвалидностью”.

Кищук В. М. **„Теоретические и практические основы стимулирования будущих фармацевтов к саморазвитию”.**

В статье сосредоточено внимание на характеристике сущности саморазвития как психолого-педагогической дефиниции. Проанализировано содержание и подходы ученых к трактовке содержания саморазвития студентов в образовательном процессе высших учебных заведений. Освещены осознанные формы, а также охарактеризованы функции саморазвития. Раскрыты основные черты и факторы, влияющие на стимулирование саморазвития будущих фармацевтов. Определены практические пути совершенствования саморазвития будущих фармацевтов на основе разработки методического обеспечения по специальным дисциплинам.

Ключевые слова: „саморазвитие”, „формы”, „функции”, „черты”, „факторы”, „будущие фармацевты”, „методическое обеспечение”, „специальные дисциплины”.

Москалюк О. И. **„Особенности формирования профессиональной готовности будущих социальных работников к деятельности с людьми с особенными потребностями”.**

В статье автор анализирует отдельные аспекты формирования готовности будущих социальных работников к деятельности с людьми с особенными потребностями, определяет специфический характер жизнедеятельности людей, имеющих отклонения в физическом и интеллектуальном развитии, самые распространенные направления и стратегии работы с такими клиентами, рассматривает междисциплинарный подход к решению проблем, которые у них возникают .

Ключевые слова: „профессиональная готовность”, „социальная работа”, „клиент”, „люди с особенными потребностями”, „социальные работники”, „профессиональная деятельность”.

Овод Ю. В. **„Теоретические основы подготовки будущих специалистов социальной сферы к работе в учреждениях инклюзивного образования”.**

В статье автором описаны особенности функционирования учреждений инклюзивного образования и специфику профессиональной подготовки будущих специалистов социальной сферы к работе в учреждениях данного типа, определены условия обеспечения эффективного инклюзивного обучения детей с особыми потребностями, подчеркнуто неоднозначность подходов к решению проблемы инклюзивного образования, определенные трудности привлечения детей с недостатками развития до общеобразовательного среды.

Ключевые слова: „инклюзивное образование”, „профессиональная подготовка”, „дети с пороками развития”, „дети с особыми потребностями”.

Рогачко-Островская М. С. **„Реализация информационно-установочного этапа экспериментальной методики подготовки будущих воспитателей к развитию креативной речи детей предшкольного возраста”.**

В статье позиционировано реализацию информационно-установочного этапа экспериментальной методики подготовки будущих воспитателей к развитию креативной речи детей предшкольного возраста. Отмечено, что на информационно-установочном этапе реализовано педагогическое условие „Активизация положительной установки будущих воспитателей на развитие креативной речи детей предшкольного возраста”. Описаны средства реализации обозначенного педагогического условия.

Ключевые слова: „этап, средства”, „речи, предшкольный возраст”, „формы”, „элективный курс”.

Червоненко Е. С. **„Критерии, показатели и уровни сформированности готовности будущих социальных работников к организации волонтерской деятельности ученической молодежи”.**

В статье проанализированы научные подходы к разработке критериев и показателей сформированности готовности. Раскрыты критерии сформированности готовности будущих социальных работников к организации волонтерской деятельности учащейся молодежи (мотивационный, когнитивно-познавательный, операционно-деятельностный и личностно-рефлексивный). К каждому критерию подобраны соответствующие показатели, характеризующие уровни сформированности – высокий, средний и низкий, которые будут определять степень развития конкретных показателей.

Ключевые слова: „критерий”, „показатель”, „уровень сформированности”, „социальные работники”, „профессиональная подготовка”, „волонтерская деятельность”.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Качалова Т. В., Черненко Т. В. **„Внедрение европейских инклюзивных ценностей и принципов в образовательную систему учреждения высшего образования".**

Цель статьи заключается в актуализации внедрения европейских инклюзивных ценностей и принципов в образовательную систему учреждений высшего образования. Впервые поставлен вопрос включения в образовательный инклюзивный процесс студентов, отбывающих наказание в пенитенциарном учреждении или освобожденных из мест лишения свободы. Представлен на рассмотрение проект „Учебно-научный Центр развития инклюзивного образования", который начал внедряться в НГУ имени Николая Гоголя.

Ключевые слова: „инклюзия", „инклюзивное образование", „учреждения высшего образования", „дети с особыми образовательными потребностями".

Коляда Н. Н., Таран А. М. **„Особенности создания инклюзивной образовательной среды в учреждениях высшего образования".**

В статье авторы рассматривают вопрос создания инклюзивной образовательной среды в учреждениях высшего образования; обосновано и уточнено дефиниции инклюзивное образование, инклюзивное обучение, инклюзивная образовательная среда; осуществлен психолого-педагогический анализ литературы по данной проблеме; охарактеризовано дистанционное обучение, обозначены все его преимущества и недостатки; указано важнейшие сферы расширения доступности высшего образования для лиц с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: „инклюзивное образование", „инклюзивное обучение", „инклюзивная образовательная среда", „лица с особыми образовательными потребностями", „дистанционное обучение".

Левицкая Л. В. **„Развитие инклюзивного компетентности в заведении высшего образования".**

В научной статье автором исследуются особенности развития инклюзивного компетентности преподавателей в условиях учреждения высшего образования. Осуществлен теоретический анализ современных взглядов на развитие инклюзивной компетентности в заведении высшего образования; определены мотивационный, когнитивный и операционный компоненты инклюзивной компетентности преподавателей; даны методические рекомендации по формированию инклюзивной компетентности преподавателей учреждения высшего образования.

Ключевые слова: „компетентность", „инклюзивная компетентность", „преподаватель учреждения высшего образования".

Марциновская И.П. **„Стресс и посттравматический стресс у детей и подростков с нарушениями психофизического развития".**

Раскрыта проблема формирования постравматического стресса и специфика его отделения от других невротических проявлений у детей и подростков с нарушениями психофизического развития. Доказано, что дети которые имеют умственные, сенсорные и церебральные нарушения развития демонстрируют низкую сопротивляемость к травматических жизненным событиям, что обуславливает развитие у них посттравматического стресса.

Ключевые слова: „стресс", „травматический стресс", „невротические состояния", „интеллектуальные нарушения", „сенсорные нарушения", „нарушения двигательной сферы", „дети с особыми потребностями".

Михайленко О. В. **„Социальные аспекты инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья".**

В статье автор делает сравнительный анализ понятий „интеграция" и „инклюзия", определяет разные виды интеграции по степени включенности в социум. Обучение в условиях инклюзивной образовательной среды – это технология, использующая педагогику взаимоотношений, а не требований. Ключевым приоритетом этого процесса есть социальная адаптация и интеграция ребенка с ограниченными возможностями здоровья в условиях среднего общеобразовательного учреждения в окружении ровесников и при непосредственном участии родителей.

Ключевые слова: „интеграция", „инклюзия", „дети с ограниченными возможностями здоровья", „инклюзивное образование", „коррекционно-образовательные услуги", „образовательная среда".

Островская Н. А., Боровенская И. И. **„Инклюзивная компетентность студентов как фактор развития инклюзивного образовательного пространства учреждения высшего образования”.**

В статье авторами раскрыты вопросы формирования инклюзивной компетентности студентов как фактора развития инклюзивного образовательного пространства учреждения высшего образования; определена сущность понятий инклюзивного образовательного пространства учреждения высшего образования, инклюзивного компетентности студента и технологии формирования инклюзивного компетентности студента; охарактеризовано критерии формирования инклюзивной компетентности студента учреждения высшего образования.

Ключевые слова: „инклюзия” „инклюзивное высшее образование”, „инклюзивный образовательное пространство учреждения высшего образования”, „инклюзивное компетентность студента”, „технология формирования инклюзивного компетентности студента”.

Платонова О. Г. **„Особенности развития детей с нарушениями зрения”.**

В статье автором рассмотрено особенности процессов адаптации детей с нарушением зрения. Также анализируется специфика коррекционной работы со слабозрячими детьми, их визуальное восприятие окружающего. Автор акцентирует важность проведения систематической компенсаторной работы, которая даёт возможность научить слабозрячих детей всем способам познания объектов окружающего мира.

Ключевые слова: „развитие детей”, „слепые дети”, „дети со сниженным зрением”, „коррекционная работа”, „визуальное восприятие”, „компенсаторные возможности”.

Садова И. И. **„Інклюзивна освіта в Україні: сучасний стан і перспективи”.**

У статті розкрито тенденції розвитку інклюзивної освіти в Україні. Розглядаються нормативно-правові, психолого-педагогічні, змістові та соціальні аспекти інклюзії. На основі здійсненого історико-педагогічного дослідження з’ясовано позитивний потенціал інклюзивної освіти й обґрунтовано перспективи її розвитку в умовах вітчизняної педагогічної теорії і практики.

Ключові слова: „інклюзивна освіта”, „інтеграція”, „особи з особливими освітніми потребами”, „міжнародне та українське законодавство в галузі інклюзії”.

Скильска М. И. **„Правовые и педагогические аспекты становления отечественной инклюзивного образования”.**

Экскурс в истоки инклюзии позволяет отследить прогрессивные изменения в правовых принципах интеграции молодежи с инвалидностью в социум. Законодательные нормы кардинально меняют образовательное пространство, открывая широкие возможности для лиц с особыми потребностями. Украинское образование уже вошло в эволюционный этап внедрения инклюзивной практики, поэтому вместе с другими странами предстало перед проблемами периода модернизации отрасли.

Ключевые слова: „инклюзивное практика”, „интеграция молодежи с особыми образовательными проблемами в социум”, „инклюзивный образовательное пространство”.

Татьянчикова И. В. **„Концепция решения проблемы социализации детей с психофизическими нарушениями в условиях инклюзии”.**

Статья посвящена проблеме социализации учащихся с психофизическими нарушениями в условиях инклюзивного учебного заведения. Определены концептуальные положения обеспечения их социализации на основных ее стадиях. Теоретически обоснована сущность процесса социализации, обозначены общие условия оптимизации социализации учащихся этой категории в инклюзивной образовательной среде.

Ключевые слова*:* „концепция”, „инклюзивная образовательная среда”, „дети с психофизическими нарушениями”, „стадии социализации”.

Тодосиенко Н. Л. **„Особенности формирования эстетического восприятия у младших школьников с особыми потребностями средствами искусства”.**

В статье освещены актуальные проблемы эстетического воспитания личности младшего школьника с особыми образовательными потребностями, что существует в системе инклюзивного образования, перспективы художественного развития таких детей, поиск новых подходов к обучению и воспитанию и внедрение их в образовательный процесс современной школы, максимальное использование творческого потенциала учащихся в начальной школе, формирование и развитие у школьников эстетического восприятия действительности, эстетического отношения к окружающей среде, природе, искусству, и с

использованием принципа корреляции различных видов искусства. Использование комплекса искусств на уроках художественного цикла и внеклассной воспитательной работе в заведении среднего образования, а также предложенной нами методики, анализ полученных результатов экспериментальных данных позволяет сделать следующее предположение, что развитие эстетических чувств, вкусов, художественных умений младшего школьника с особыми образовательными потребностями, способностей в области искусства, должен быть неотъемлемым условием учебных предметов начальной школы.

Ключевые слова: „инклюзивное образование", „дети с задержкой психического развития", „художественное развитие", „эстетическое восприятие", „умственная и духовно-эмоциональная деятельность", „эстетическое воспитание", „творческий потенциал", „интегрированные художественно-педагогические технологии".

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ, СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Варгатая О. В. **„Психолого-педагогические условия формирования творческого потенциала психолога".**

В статье автором проанализированы сущность понятий творчество, потенциал, творческий потенциал личности, творческий потенциал психолога, компоненты творческого потенциала психолога, психолого-педагогические условия формирования творческого потенциала психолога; освещены структурные компоненты творческого потенциала психологов; охарактеризованы формы, активные методы и инновационные технологии; обоснованно психолого-педагогические условия формирования творческого потенциала психологов.

Ключевые слова: „творчество", „потенциал", „личность", „творческий потенциал", „творческий потенциал личности", „творческий потенциал психолога", „структурные компоненты", „структурные компоненты творческого потенциала психолога", „психолого-педагогические условия творческого потенциала психолога".

Голярдик Н. А., Дикая Л. Л. **„Социально-психологические требования к современной управленческой деятельности и лидерских качеств менеджера образования"**.

В статье освещена роль социально-психологических свойств менеджера образования относительно повышения эффективности его управленческой деятельности; очерчены функции менеджера образования и основные требования к нему. Выяснено, что лидерские качества определяются не только склонностью личности к управленческой деятельности, но и типологическими особенностями темперамента лидера, такими особыми чертами как умение фиксировать свое внимание и управлять своим поведением на основе процессов саморегуляции и самоконтроля.

Ключевые слова: „лидер", „лидерские качества", „менеджер", „педагогическая деятельность", „управленческая деятельность".

Грабчак О. В. „**Особенности социально-психологической работы с женщинами страдающими на постнатальную депрессию".**

В статье сделан обзор современных данных о распространенности, причин возникновения, особенностей клинической картины и лечения послеродовой депрессии. Отмечается важность своевременной диагностики и адекватной терапии послеродовой депрессии как залога избежание рецидивов и осложнений. Отмечается, что лечение послеродовой депрессии является профилактикой социально опасных поступков рожениц и одновременно предотвращает нарушения эмоционального развития ребенка.

Ключевые слова: „послеродовая депрессия", „постнатальная депрессия", „перинатальная психология", „психическое здоровье".

Гринцова М. В. „**Об оказании помощи семьям внутренне перемещенных лиц в Украине".**

В статье освещается основные подходы для оказания помощи семьям внутренне перемещенных лиц. Анализируется состояние проблемы на сегодняшний день и выносятся на рассмотрение основные этапы оказания помощи внутренне перемещенным лицам. Рассмотрены действия специалиста в работе с семьей. В статье рассматриваются результаты эмпирического исследования особенностей адаптации и

определения факторов, которые могут тормозить проблемы, с которыми сталкиваются дети из числа внутренне перемещенных лиц и их родители.

Ключевые слова: „внутри перемещенные лица", „дети переселенцы", „этапы оказания помощи", „действия специалистов".

Кораблева Е. А. „**Современные аспекты формирования системы украинского законодательства и образовательно- информационного пространства по профилактике моббинга в школе".**

Целью статьи является анализ изменений в законодательстве, информационно-образовательном пространстве в контексте профилактики моббинга в малых группах школьников.

В статье раскрыто проблему реформирования современного законодательства и образовательно-информационного пространства по профилактике моббинга. Осуществлен анализ деятельности объектов профилактики исследуемого явления и их действующих тематических целевых проектов и программ.

Ключевые слова: „профилактика моббинга", „образовательно-информационное пространство профилактики моббинга", „буллинг".

Кулешова Е. В., Михеева Л. В. **„Психологические факторы профилактики использования ненормативной лексики в подростковом возрасте".**

В статье авторами было определено та обосновано, что обращение к ненормативной лексике подростками может быть детерминировано разными вариантами доминирующих психологических факторов, определение которых позволит более успешно осуществлять профилактическую работу, субъектами которой являются психолог, педагоги и родители.

Ключевые слова: „ненормативная лексика", „профилактика, профилактическая программа", „подростковый возраст".

Пономарёва В. Н. **„Коммуникативные основы осуществления социально-педагогической деятельности с детьми трудовых мигрантов**".

В статье рассматривается коммуникативный аспект социально-педагогической деятельности с детьми трудовых мигрантов, определяются требования к коммуникативной компетентности специалиста, приводятся примеры коммуникативных барьеров, которые могут возникнуть в работе социального педагога, предлагаются пути их преодоления. Также автор обращает внимание на необходимость формирования коммуникативных умений и навыков детей трудовых мигрантов с помощью привлечения их к участию в социально-психологических тренингах.

Ключевые слова: „трудовая миграция", „дети трудовых мигрантов", „коммуникативные барьеры", „коммуникативная компетентность", „социально-психологический тренинг".

Сикорская Л. Б. „**Особенности саморегуляции жизнедеятельности в пожилом возрасте".**

Старикам труднее дается процесс овладения навыками и привычками конструктивного поведения, однако они чаще способны принимать произвольные решения, самостоятельно устанавливать приоритетность общественно-значимых ценностей, ставить цели, адекватные собственным возможностям, осваивать средства их достижения, выбирать толерантные в отношениях с другими пути самоутверждения. Полученные результаты дают возможность планировать пути и способы оказания социально-психологической помощи лицам пожилого возраста при „вхождении в старость" и дальнейшей адаптации.

Ключевые слова: „саморегуляция", „стиль саморегуляции", „самостоятельность", „жизнедеятельность", „пожилой возраст", „социальная активность".

Степаненко В. И. **„Параметры адаптационного потенциала одаренных учеников в контексте профилактики поведенческих девиаций".**

В статье определены сущность и параметры адаптационного потенциала одаренных учащихся в контексте профилактики девиантных проявлений в их поведении. Отмечено, что при выделении компонентов адаптационного потенциала одаренного ученика авторы в большинстве случаев уделяют внимание физиологическим, личностным, социальным, психологическим, педагогическим, индивидуально-возрастным характеристикам.

Ключевые слова: „одаренный ученик", „адаптационный потенциал", „дезадаптация", „девиантное поведение", „профилактика".

Якименко А. А. **„Актуальные проблемы трансформации правоотношений, возникающих при осуществлении хозяйственной деятельности”.**

В статье автором раскрыты актуальные проблемы трансформации правоотношений, возникающих при осуществлении хозяйственной деятельности, указано ряд неурегулированных вопросов, в связи с чем необходимо уточнение понятийного аппарата для выяснения особенностей таких правоотношений, а также разработаны предложения совершенствования нормативно-правового обеспечения этого важного направления исследования.

Ключевые слова: „правоотношения”, „хозяйственная деятельность”, „интеграция”, „гармонизация”, „нормативно-правовой акт”, „международно-правовые стандарты”.

ANNOTATION

ACTUAL PROBLEMS OF EDUCATIONAL PROCESS IN THE CONTEXT OF DEVELOPMENT OF UKRAINE

Atamaniuk A., Gedelevych E. **„Modern methods of teaching computer science"**

The development of informational space and the improvement of technique and technologies become rapid in modern society. All these facts cause the necessity of improvement in other spheres of the development of society including introduction of innovations in education. Integration of modern educational and informational technologies becomes an important condition for the improvement of the process of education.

The improvement of methods of teaching computer science is one of the actual problems of making innovations in education as computer science is the discipline, which constantly develops and renews. Every year the needs of modern society change, the standards and criteria of evaluation of quality grow. The newest technologies of teaching appear according to it.

The driving force of innovative activity is pedagogue as a creative personality, as the subjective factor is crucial during searching, developing, implementation and dissemination of new ideas. The main condition of existence of creative teacher, who has wide possibilities and unlimited field for activity is an innovational potential of pedagogue, i. e. the totality of socio-cultural and creative characteristics of the personality of pedagogue, who shows the readiness to improve pedagogical activity and has the creative ability to generate new ideas.

The problem of improving the forms of organization of the process of studying, finding answers to the questions „How to teach, how to create conditions for the development and self-realization of personality in the process of studying" and „How to increase the effectiveness of educational process, how to achieve the high intellectual development of students, to provide their mastery of kills of self-development of personality, being in frames of class work" becomes more acute. To a large extent, it can be achieved with the help of using modern innovational technologies.

So, it is necessary for the teacher of Computer Science to constantly improve and study new methods and technologies in teaching Computer Science, as informational technologies, technique and their software change.

Keywords: „Computer Science", „innovational activity of a pedagogue", „educational process", „personality", „democratization of educational process", „individualization of educational process", „cooperative process", „intensification of educational process".

Vasylenko O. **„The main aspects of writing and publishing articles in domestic journals indexed in Scopus and Web of Science databases".**

The article substantiates the necessity of qualitative writing and registration of the articles in the journals indexed in the scientific databases Scopus and Web of Science. The author of the article characterizes such basic scientometric indicators as „scientometric database", „index of citation", „Hirsch index (h-index)", „impact-factor".

Scientometric database is an abstract, bibliographic catalog with tools for monitoring scientific works. The citation index is a measure of the significance of the scientific work of a scientist or a research team. The Hirsch index is a quantitative characteristic of a scientist, based on the number of his publications and the number of citations of these publications. Impact factor is a formal numerical indicator of the informational significance of a scientific journal, which shows how many times an average article cited in the journal is cited within two years after the release.

The author of the article notes that the Web of Science or Web of Knowledge database is a search engine for Thomson Reuters, which combines abstract databases of publications in scientific journals and patents, including databases that take into account the citation of publications

The Scopus database is the world's largest comprehensive abstract database with the ability to track the scientific quotations of publications.

The author of the article described the main requirements for writing, drawing up and submitting articles in journals indexed in the scientific databases Scopus and Web of Science.

The author of the article concludes that the considered requirements will allow the authors to avoid typical mistakes in the publication of their research materials and correctly present them in the best domestic scientific publications.

Keywords: „scientometric database", „scientific article", „writing and drawing up a scientific article".

Kostenko N. **„Teaching communicative competence through the four skills: a focus on intercultural competence”**

The article examines the process of teaching communicative competence through the four skills. The author pays attention to the fact that the last decades have witnessed vast changes in our understanding of how languages are learnt, and subsequently taught. Empirical results from linguistics, psycholinguistics, cognitive psychology and sociolinguistics have better established the complex nature of language learning: it has become evident that linguistic, psychological and sociocultural factors play a key role in this process. Furthermore, these results have also shown that communication is a pivotal point in language learning and that the degree of success achieved in this process depends much on how meaning is negotiated in communication. This concept of language learning explains the emergence of Communicative Approaches to L2 teaching over the last decades, whose pedagogical goal is to develop learners' communicative competence, i.e., the ability to use the linguistic system in an effective and appropriate way. However, the implementation of a communicative methodology is not an easy task. In fact, it represents a challenge to language practitioners since it requires an understanding of the complex and integrated nature of the theoretical concept communicative competence. The most accepted instructional framework in second or foreign language (L2) programs is Communicative Language Teaching, whose main goal is to increase learners' communicative competence. This theoretical term means being able to use the linguistic system effectively and appropriately in the target language and culture. However, the implementation of a communicative methodology is not an easy task since it requires an understanding of the integrated nature of the theoretical concept of communicative competence. Therefore, it is the main goal of this paper to help language teachers better understand such a theoretical concept for improving their classroom practices. In so doing, the author provides an explanation of the theoretical concept of communicative competence. Then, a current framework of communicative competence, which aims at highlighting the function of the four macro-skills to build discourse competence for communicative purposes and reflects our conceptualization of language teaching is briefly discussed. So, on the basis of this framework, and taking the intercultural component as the point of departure, a variety of activities in the four language skills are presented for teaching learners intercultural communicative competence.

Keywords: „communicative competence”, „teaching communicative competence”, „the four skills”, „intercultural competence”.

Krupa V. „**Higher education development trends in Ukraine at the present stage”**

The article defines the essence and content of the development of higher education in Ukraine and the readiness of future graduates to work in various industries. The goals ,objectives and trends of higher education in Ukraine at the present stage are specified. The main components of higher education are considered. The main features of the approach to the training of specialists in higher education.

But the main factor that affects the management processes in educational institutions is the education system, which reflects all the phenomena occurring in the state and abroad. The category „trend” is a form of manifestation of laws that do not have a different reality at all, but are reflected in an approximate form, in a trend. Trend is a generalizing concept that embodies significant constant contradictions, conditions, factors, etc., which have a systematic manifestation and have a significant impact on the quality of the functioning of the system as a whole and its structural components. Trends inherent in modern education in Ukraine can be determined only by analyzing the processes taking place in the state as a complex socio-economic system, as well as in unity with the development of the international educational sphere. Trends in the development of the education system affect all subsystems, including management, which in turn affects its laws. Considering the determining factors in the development of management of General secondary education can be systematized as follows: economic, social, political, market, technological, international. State educational standards also play a significant role in the education system. They determine the content of educational programs implemented in educational institutions, regulate their activities, outline the General parameters of the education system as a whole. Management is an activity aimed at developing solutions, organization of control, regulation of the object of management in accordance with the purpose, analysis and summarizing on the basis of reliable information. Management of higher education institutions should be carried out in accordance with the principles of management, such as: state, scientific, planning ,democratization, humanization, commitment, competence, optimization, initiative and activity, objectivity in the evaluation of the employees of the educational institution of their duties, the principle of combining collegiality with personal responsibility. The refore, the heads of educational institutions should be guided in a variety of modern management ideas, to study and successfully apply the achievements of science and promising teaching experience, to organize creative activities

Keywords: „specialist”, „education”, „student”, „competence”, „competencies”, „professional qualities”.

Kyrnjak L. **„The concept of development of ekological education in Ukraine”**

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. 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".

Mazurkevich O. **„Cultural aspects in education and interruption constitute „culture" and „education"**

The article is devoted to a review of the various interpretations of the cultural approach that exist in modern literature, and to the analysis of the concept of culture in the context of this approach and determining the place of the cultural aspect in modern educational practice. It is noted that the foundations of the cultural approach are consistent with the initial definition of the concept of culture. It points to the close relationship that exists between the cultural aspect in education.

The concept of culturological foundations of the integrity of the content of education is based on the identity of the educational and cultural systems reflected in the model of the humanitarian cultural and educational system. The integrity of the content of education is considered in the unity of the following aspects: the cultural essence of the content of education, the culturologically personal approach to the design content of education. This provides grounds for considering categories – „education", „man" and „culture" as a subsystem of a single humanitarian cultural and educational system that can serve as a methodological model for the development of culturological educational approaches, concepts, paradigms. According to V. Kremen, the isolation of the subsystem „man" as a separate system element is a fundamental and significant point underlining the fact that in the general, holistic, humanitarian, cultural and educational system, a person acts as a subject in relation to culture and to education.

Culture is the inner spiritual content of civilization, whereas civilization is only the material side of culture. In the content of education, culture is reflected in the spiritual values, achievements of philosophy, works of art, and civilization is characterized by the level of technological, economic, socio-political development of society.

Keywords: „culture", „culturological aspect", „education".

Shved V., Omelchenko O. **„To the question about scientometric parameterization in Ukraine"**

The article is devoted to the consideration of key scientometric platforms that have become widely used in Ukraine. The practice of using such platforms as: Web of Science, Scopus, Google Scholar, Russian Index Citation Index, Index Copernicus is analyzed.

The key parametric tools that use the above-mentioned platforms for determining the proposed science-and-metric indicators are considered: Hirsch Index, Impact Factor, Index Copernicus, Russian Science Citation Index etc. Attention is paid to the possibilities of using the Hirsch Index to rank scientific publications in terms of significance and value. The key disadvantages of the Hirsch Index are revealed. On the basis of these shortcomings, a number of innovations are considered to correct the situation and harmonize the practice of using the Hirsch Index, as well as to assess the quality of scientific work.

The practice of adjusting the impact factor for assessing the quality of scientific publications is being studied, as well as the key disadvantages inherent in this parametric tool.

Particular attention is paid to the critical analysis of the practice of using Google Scholar parameterization tools. The key disadvantages and advantages of this scientometric platform are determined.

The content and methodology of the functioning of the Russian Scientific Citation Index and the Index Copernicus Platform are analyzed. It is possible to fix besides the recognized science-mathematical platforms of the Russian Science Citation Index instrument and justifies the incorrect use of the Index Copernicus platform for unambiguous assessment of the quality of scientific work.

The importance of using scientific parametrization for the systematization of scientific knowledge and the inadmissibility of the use of scientometric platforms for evaluating the success of scientific activity is determined.

Keywords: „scientometric platforms"; „Hirsch Index"; „Impact Factor"; „scientific parametrization"; „Russian Scientific Citation Index"„Index Copernicus"; „Google Scholar".

Sheremet A. **„Theoretical aspects of using the interactive technologies in the educational process of higher education establishments"**

The article substantiates the use of interactive technologies in teaching students of higher education establishments. The author of the article states that interactive learning is a form of cognitive activity that has a specific purpose - to create comfortable conditions and a friendly learning atmosphere in order for each student to feel successful and intelligent. Also, the author of the article finds that interactive technology is an organization of the educational process in which each participant takes an active part in the collective process of learning cognition.

Four groups of interactive learning technologies are considered in the article: pair training, frontal learning, learning in the game, learning in the discussion. Cooperative (group) educational activity is a form (model) for organizing the training of students in small groups united by a common educational purpose. The front-line technologies of interactive learning include those that involve the simultaneous joint work of the entire team. The technologies of learning in the game include simulations, role plays. Participants in the educational process, according to the game model, are in other conditions than in traditional education. Learning technology in the discussion is an important tool for cognitive activity of students in the learning process, as the discussion is a broad public discussion of the controversial issue. The discussion contributes to the development of critical thinking, allows you to determine your own position, develops your own personal development skills, and deepens knowledge of the problem.

The author of the article concludes that interactive technologies play an important role in modern education. Their advantage is that students learn all levels of cognition, the number of students who consciously master the educational material increases in groups. Students occupy an active position in learning, their interest in obtaining knowledge grows. Significantly increases the personal role of the teacher - he acts as a leader, organizer.

Keywords: „interactive technology", „interactive learning", „students", „higher education establishments".

MODERN PROBLEMS OF TRAINING SPECIALISTS AND FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE

Hordiichuk O. **„Future teacher and non-formal inclusive practice: values, process and result"**

The author directs the need for the training of future teachers in the institution of higher education, ready and capable of inclusive education of students, through the formation of leading values in them in the process of involving in informal inclusive practice: volunteer, charitable and project activities.

As a methodological basis, the researcher singles out: philosophical and pedagogical anthropology; philosophical and pedagogical existentialism; philosophical and pedagogical phenomenology; philosophical and pedagogical hermeneutics; philosophical and pedagogical synergy. In the author's opinion, these philosophical and pedagogical directions carry a powerful charge of the humanistic outlook and are aimed at finding man of spiritual values and meanings.

Guided by the methodology, and on the basis of theoretical analysis, the author presents his own interpretation of the terms „professional training of the future teacher of elementary school to inclusive education of students" and „informal inclusive practice".

Also, it breaks the conceptual idea, content, experience and result of the implementation of the social project in Ukraine „Future Teacher. A child with special educational needs. Parents: points of contact„ in order to increase the level of professional training of future primary school teachers to inclusive education of children with special educational needs.

Presents and describes the role of author forms of organization of informal inclusive practice: design studies, thematic meetings, master classes.

The research is accompanied by the following methods: search-bibliographic – for systematization of the philosophical source base; system analysis to specify the content of pedagogical definitions in accordance with the subject of the study; an analysis of the status of the professional training of a future primary school teacher to inclusive education of students by engaging in informal inclusive practice; the study of dictionaries, encyclopedias, Internet resources.

Conclusions: It was found that informal inclusive practice is an indicator of the readiness of the future teacher to work with a child with special needs and their parents; It is traced that there is a positive dynamics of raising the level of motivation for the knowledge of a child with special educational needs and establishing contact with their parents in students participating in the identified areas of activity, which indicates an increase in their ability to inclusive education of students, whereas in the control group these changes are less significant; It has

been established that attracting students to volunteer, charitable and project activities creates opportunities for the professional-personal formation of a competent specialist to inclusive education of students.

Actual for further scientific research is the development of a program of informal inclusive practice with the aim of modernizing the formal education of the future teacher of elementary school to inclusive education of students.

Keywords: „professional training of the future teacher of elementary school to inclusive education of students", „non-formal education", „non-formal inclusive practice".

Dobrovitska O. **„Theoretical foundations of professional preparation of social workers to the work in inclusive environment"**

The article deals with theoretical approaches of professional preparation of social workers for the work in inclusive environment. The studying of significant experience, which is accumulated in the theory and practice of higher education can become the foundation for the formation of qualified specialist and improve special training of future social workers. After all, the actual task of the system of social education is preparation of competitive social worker with powerful arsenal of skills and abilities, with the possession of deep knowledge in the professional sphere, with the ability to build a new type of interaction with different categories of population.

Considering the fact, that preparation of specialists in Ukraine takes place relatively recently, modern scientists more often turn to studying foreign experience, which is one of the most important instruments of development and implementation of new ideas, of prevention mistakes in preparation of social workers in our country, to introduce into the educational process the basic concepts, which have passed the test of time: the combination of theory and practice, close interdisciplinary integration.

Due to the accepted in Ukraine course of implementation of inclusion, peal practice demonstrates, that insufficient attention is paid to the formation of professional orientations of future specialists to work with children and youth with invalidity in frames of professional education of social workers. That's why the important component in professional preparation if the formation of „inclusive competency" which will allow, in addition to the basic level of knowledge, to form the understanding of the essence of „nature of inclusion", to get knowledge about psychological patterns and signs of personal development of people with invalidity.

Keywords: „professional preparation", „suture social worker", „inclusive environment", „people with invalidity".

Kischuk V. **„Theoretical and practical principles of stimulation of future pharmacists to self-development"**

The article focuses on the characterization of the essence of self-development as a psychological and pedagogical definition. The content and approaches of scientists to the interpretation of the content of self-development of students in the educational process of higher education institutions are analyzed. Self-development is considered as multicomponent personal activity of students in the process of professional training, which involves the independent management of their own cognitive activity, aimed at self-improvement, self-education and self-knowledge. Self-development involves qualitative, purposeful and conscious actions in the context of the personal and professional development of a future specialist. Without a conscious self-development, students will not be able to achieve personal and professional success. Self-development is based on the need for change, implemented on the basis of self-improvement and depends on the practical activities of each individual.

In the course of the research, it is determined that self-upbringing, self-education, self-improvement are conscious forms of self-development, and the main types of self-development include: personal, creative, professional, creative and professional. On the basis of the analysis of scientific research, four main functions of self-development are singled out. The first function is self-knowledge, the second is self-regulation, the third is self-realization, and the fourth is self-education.

It was found out that the main features of self-development include activity-spiritual nature; personal motivation and inner orientation; reconciliation of creative and everyday principles; close connection of continuity and discretion; the individual stage of autonomy and independence of each person. Future pharmacists have to master self-knowledge, self-education, self-regulation, self-control, and self-mediation as the main factors which contribute to self-development during training.

As our pedagogical experience shows during the study of special disciplines („Pharmacognosy", „Medical botany", „Phytotherapy"), teachers must systematically and purposefully stimulate future pharmacists to self-development. The article outlines practical ways of improving the self-development of future pharmacists based on the development of methodological support from special disciplines.

Keywords: „self-development", „forms", „functions", „features", „factors", „future pharmacists", „methodical support", „special educational disciplines".

Moskaliuk O. **„The specifics of developing professional readiness of future social workers to work with special needs individuals"**

In this article, the author analyses certain aspects of developing readiness of future social workers to work with special needs individuals, defines the specific life activities of disabled persons and the most common

areas and strategies of work with such clients, and discusses the multidisciplinary approach to solving the problem issues of such clients.

It is noted that assistance to special needs individuals plays a vital role in social work practice. These people need specific attention and the most optimal conditions that could help mitigate the effect of their disabilities. They need caring and kind attitude from society and, most importantly, the qualified professional assistance.

It is emphasized that the professional activity of social workers related to special needs individuals is aimed at legal support for the social work with disabled persons (laws and other legal acts of Ukraine). Cooperation and understanding, transparency and confidentiality, timely social aid and support, priority of social rehabilitation and different types of targeted aid, as well as acknowledgement of client's personal value and the importance of the client's problems are especially crucial in working with special needs individuals. Social workers should know about typical and untypical development of special needs individuals, strategies, technologies, training methods and techniques, socialization and integration of such persons in society.

The author notes that professional readiness of a social worker to work with special needs individuals belongs to complex personal formations and depends on internal and external factors.

Keywords: „professional readiness", „social work", „clients, „special needs individuals", „social workers", „professional activity".

Ovod Y. **„Theoretical fundamentals of training future specialists of social sphere for work in institutions of inclusive education"**

In the article the author describes the features of the functioning of institutions of inclusive education and the specifics of the training of future specialists in the social sphere to work in institutions of this type, outlines the conditions for ensuring effective inclusive education of children with special needs, emphasizes the ambiguity of approaches to the solution of the problem of inclusive education, certain difficulties in attracting children with disabilities development into a general educational environment.

Inclusive education (inclusion – inclusion (English) – inclusion) is a process of creating an educational space that reflects the needs and capabilities of children, regardless of its psychological and physical development.

Unlike other systems, it is flexible and cares for the individual learning of children with special needs in general education schools. The training is based on an individual curriculum. This process is deeper than the inclusion process.

The principles of inclusive education are based on the principle of equality and educational institutions must take into account the different needs of their students by matching the methods and pace of the learning process.

An important part of the organization of work with the employees of educational institutions is the process of formation of the general goal, views on providing equal access to quality education for all children.

The experience of many countries of the world shows that the method of educational integration of children with special problems is the affirmation of the principles of equal rights in the possibility of education. International documents emphasize that the integration of children and young people with special educational needs is best within the framework of inclusive schools, which should accept all children regardless of their physical, intellectual, social, emotional, linguistic or other characteristics.

Keywords: „inclusive education", „vocational training", „children with developmental disabilities", „children with special needs".

Rogachko-Ostrovska M. **„Implementation of the informational and installation stage of an experimental methodology for preparing future educators for the development of creative speech of children of pre-school age"**

The purpose of the article is to highlight the implementation of the informational and regulatory phase of the experimental methodology for preparing future educators for the development of creative speech of pre-school children.

The article states that under the creative speech A. Bogush understands „the creative potential of the child, her creative abilities and abilities, which are manifested in the original, individually created products of speech activity (stories, lectures, fairy tales, verses and rhymes, creative games, etc.) which child uses in various activities and in communicating with others".

In the article, the implementation of the information-setting stage of the experimental method of preparing future educators for the development of creative speech of pre-school children is positioned. It is noted that at the information-setting stage the pedagogical condition „Activation of the positive guidance of future educators on the development of creative speech of children of pre-school age" was implemented. The means of realization of the specified pedagogical condition are substantiated.

It was noted that implementation of the model of preparation of future educators for the development of creative speech of children of preschool age lasted for two years (3-4 courses) and was carried out within the framework of an elective course „Creative speech of children of preschool age" and independent creative and speech activity of future educators.

The article emphasizes that the purpose and objectives of the elective course were: preparing future educators for the development of creative speech of pre-school children. It should be noted that lecture classes on the elective course were aimed at ensuring that students not only received the necessary knowledge, but also had the opportunity to think, ask questions, express their own thoughts on issues raised at lectures.

Keywords: „stage", „means", „broadcasting", „pre-school age", „forms", „elective course".

Chervonenko K. **„Criteria, indicators and levels of future social workers' readiness to the organization of volunteer activities of students' youth"**

The article is devoted to the problem of definition of future social workers' professional training's effectiveness, in particular to their readiness for the organization of students' youth volunteer activities. The essence of this phenomenon is disclosed, its constituent and informative characteristics in scientific literature are analysed. It is defined, that a participation of a young person in volunteer activities contributes to the formation of responsibility, social activity, readiness to provide support and help, ability to organize joint activity; it gives a possibility to study and provide self-realization through helping an individual person as well as a society in general, to participate freely in different social projects, actions and programs, i.e. to act as full-fledged citizens with an active social position in the modern Ukrainian society.

The readiness of future social workers to the organization of students' youth volunteer activities is analysed as a stable integrative form of a personality, which defines itself in a permanent desire to take part in volunteer activities, special knowledge, abilities and competences to plan these activities, organize, manage, realize, evaluate and predict them together with representatives of students' youth and consists of a set of such interrelated components as value-motivational, cognitive, operational and a person-reflexive one.

Scientific approaches to the criteria and indicators of readiness' formation development are analyzed. Criteria of future social workers' readiness to the organization of volunteer activities of students' youth (motivational, cognitive, operational and personal-reflective) are disclosed. Each criterion is characterized by its own indicators and levels of its formation – high, medium and low, that will characterize the level of defined indicators' development.

Keywords: „criterion", „indicator", „level of formation", „social workers", „professional training", „volunteer activities".

ACTUAL PROBLEMS OF EDUCATION AND UPBRINGING OF IN THE INCLUSIVE EDUCATIONAL SPACE

Kachalova T., Chernenko T. **„The initiation of european's inclusive values and principles into educational environment in high educational establishments"**

The aim of the article is in the actualization of Europe's inclusive values and principles in the educational environment of high educational establishment. It was looked through the questions of preparing a teaching staff to the work in the inclusive establishments, including high educational establishments. Nowadays there is a tendency of active involving people with special educational needs to the social life. There is a law's right to the education of people with special educational needs, which gives them an opportunity to get the education in the educational establishments. The inclusive form of education allows students with SEN to study in high educational establishments with other students and makes good conditions of education. It was mentioned, that making good conditions for successful social integration and the inclusion of people with special needs –is one of the most important and the most actual task for all Europe's countries, and of course Ukraine.

The question of including in the educational inclusive environment students, who are in prison in penal institution or who are free from a place of deprivation of liberty is bringing an action.

It was depicted problems of including the inclusive education in high educational establishments of Ukraine, preparing teachers to the work with students with special educational needs, of an insufficient level of inclusive competence teaching staff.

It was proved the addiction of effective children's education with special educational needs in conditions of inclusion from a qualified preparing pedagogical staff. Solving the problem of professional preparing inclusive teachers we see in making educational-scientific Centers of developing the inclusive education in high educational establishments. The project was shown on looking at „ESC DIE"(Educational-scientific Center of developing inclusive education in conditions of ZVO), which started at Mykola Gogol Nizhyn state university. In the article tasks of the project and a realization of main directions of work „ESC DIE" were depicted.

Keywords: „inclusive", „inclusive education", „high educational establishments", „european's inclusive values", „children with special educational needs".

Koliada N., Taran A. **„Peculiarities of Creation of Inclusive Educational Environment in Higher Education Institutions"**

In the article authors consider the issue of creating an inclusive educational environment in higher education institutions; substantiated and refined definitions inclusive education, inclusive education, inclusive educational environment; psychological and pedagogical analysis of the literature on a given problem; distance learning is described, all its advantages and disadvantages are outlined; The main areas of increasing the accessibility of higher education for people with special educational needs are outlined.

This is especially true today, when issues of the organization of inclusive education in educational institutions of different equal levels are considered. Creating equal opportunities for all citizens without exception – regardless of their social status, health, age or other indicators – is one of the main tasks for a society that seeks to develop in a democratic direction.

Inclusive education is the achievement of a civilized democratic education system designed to eradicate the humiliating borders that arise in relation to people with special needs. Inclusive education is a system of educational services guaranteed by the state based on the principles of non-discrimination, taking into account human diversity, effective involvement and inclusion in the educational process of all its participants (in accordance with the Law of Ukraine „On Education" (05.09.2017).

Acquiring high-grade higher education by students with special educational needs becomes of paramount importance, since the acquisition of professional skills in higher education institutions makes it possible to realize their abilities and to adapt in society.

The inclusive educational process involves the integration of children with special educational needs into typical teaching collectives, which emphasizes the value of each for society. The organization of the inclusive educational platform from kindergarten to studying in higher education institutions enables children with special educational needs not to be locked in themselves, not to be afraid of the world and not to complex about their differentness.

Thus, in order to integrate students with disabilities into the educational environment, it is necessary to provide a free architectural, educational and communication space in which they can move safely, study and communicate.

Keywords: „inclusive education", „inclusive education", „inclusive educational environment", „people with special educational needs", „distance learning".

Levitska L. **„Development of inclusive competence in a higher education establishment"**

In the scientific article the author studies the peculiarities of the development of inclusive competence of teachers in a higher education institution.

The widespread introduction of the idea of integration and inclusion in general education institutions largely depends on the formation of inclusive competence of teachers and teachers. I. Khafizulina considers inclusive competence as a component of the teacher's professional competence as an integrative personality formation, which determines: a) the ability of teachers to carry out professional functions in the process of inclusive education, taking into account the various educational needs of the student youth; b) provision of training opportunities for people with health problems in general educational institutions; c) creating conditions for their development and self-disclosure.

A theoretical analysis of contemporary views on the development of inclusive competence in a higher education institution is carried out.

As criteria for the formation of inclusive competencies of teachers and professors: motivational, cognitive, operational and reflexive components. The motivational component involves the formation of motives that are adequate to the purpose and objectives of inclusive education; cognitive - the existence of a system of knowledge and experience necessary for the implementation of inclusive education; operational – the presence of the learned methods and experience of solving specific professional problems in the process of inclusive education; reflexive - the presence of the teacher's ability to reflect in cognitive and professional activities in the context of inclusive education.

Methodical recommendations for the formation of inclusive competence of teachers of higher education institution are given.

Keywords: „competence", „inclusive competence", „teacher of institution of higher education".

Martsinovska I. **„Stress and traumatic stress in children and adolescents with the peculiarities of psychophysical exacerbation"**

The growing tendency of crisis phenomena in sociopolitical and economic processes has a specific effect on the mental health of adults and children. Traumatic stress caused by these factors has serious consequences for children and adolescents with peculiarities of psychophysical development. Those events substantially violate the basic sense of the child's personal safety and may lead to the development of pain conditions in the form of traumatic and post-traumatic stress and other neurotic and psychiatric disorders.

A theoretical analysis of literary sources about the understanding of the manifestations of post-traumatic stress (PTSD) in children and adolescents with peculiarities of psychophysical development of different nosologies was made. The problem of distinguishing PTSD from other neurotic diseases, which was based on stress and traumatic stress, was raised.

The theoretical analysis of mental trauma as a social process, which determines the appearance of mental disorders in children and adolescents who had experience in the area of hostilities, was conducted.

The influence of mental trauma on mental health and well-being of children was proved. An interdependence between age and trends in overcoming mental trauma was established. It was stated that the loss of life safety determines violations in the adaptation of children and their further traumatization outside the area of military action.

The problem of the formation of post-traumatic stress and the specifics of its differentiation with other neurotic manifestations in children and adolescents with specific psychophysical development are highlighted.

The difficulties of functioning of children with peculiarities of psychophysical development and mental disorders in the conditions of unstructured aggression and its consequences for the mental health and well-being of children and adolescents are revealed and described.

Keywords: „stress", „post-traumatic stress disorder", „children", „adolescents", „neurosis-like state", „mild mental retardation", „intellectual disorders", „sensory disorders", „disorders of the motor sphere".

Myhailenko O. **„Social aspects of inclusive education of children with disabilities"**

Today, for society and the education system as a whole, the problem of creating an active practice of socialization of children with disabilities is particularly acute by integrating them into the socio-cultural space.

The question of the inclusion in the educational space of people with disabilities has a special significance, as the academic environment has already developed a certain attitude towards this problem. At present, not only the substantiation of the importance of inclusive education is actualized, but the need for a dialogue of science and practice in the field of problems and prospects, opportunities and barriers to inclusion.

The modern-day system of special education, on the one hand, is an element of social protection for such children and provides them with the opportunity of simultaneous treatment and training. On the other hand, special education, segregation of children with disabilities into specialized schools, boarding schools contributes to the restoration of a well-established social structure in which people with limited health opportunities continue to occupy marginal status positions.

Researchers believe that in recent years there has been some tendency to solve the problems of integration of children with disabilities only within the framework of special education. At the same time, teachers of mass schools are more likely to stay away from this problem. There is a significant contradiction when even the children who are ready to integrate children with developmental problems can accept the school. Children' rejection often occurs as a result of the moral deformation of pedagogical principles, but more often because of the complete lack of readiness of teachers of mass schools to work with children who have special needs.

Stability and prosperity of a society to a greater extent depends not only on the education of its members, but also on the social experience accumulated by the individual, the possibilities of its social adaptation and development.

In our time, there are two main models of pedagogical integration: internal and external integration. The following types of integration are distinguished by the degree of inclusion in the society: full, combined, partial, temporal integration.

Integration is a process of bringing the needs of children with disabilities into line with the education system that remains unchanged. To a greater extent, this is a one-way process aimed at forming reference educational needs, or rehabilitation of the lost; it is „bringing in" the capabilities of such a child to the requirements of modern-day educational standards.

Instead, inclusion involves the development and application of specific solutions that can allow everyone to participate equally in academic and social life. Inclusion is the process of real insertion in an active social life and equally necessary for all members of society. Inclusive approaches provide an opportunity for more effective socialization.

A variety of educational environments for inclusion in a lot of ways depends on the relationships between teachers, parents, other students and the local community. Ideally, effective inclusion should be in school as well as in society as a whole.

Keywords: „integration", „inclusiveness", „children with disabilities", „inclusive education", „correctional and educational services", „educational environment".

Ostrovska N., Borovenska I. „**Inclusive competence of students as a factor in the development of the inclusive educational space of higher education institution"**

In the article, the authors of the article discuss the issue of formation of inclusive competence of students as a factor of development of inclusive educational space of the institution of higher education; the essence of the concepts of the inclusive educational space of the institution of higher education, the inclusive competence of the

student and the technology of formation of inclusive competence of the student are revealed; the criteria for the formation of inclusive competence of a student of a higher education institution are determined

Modern development of society is characterized by the rapid development of inclusiveness in all spheres of life, educational institutions have not been an exception, which is why the state sets specific requirements for the introduction of inclusive education in educational practice, including in higher education institutions.

Inclusive education is an integral part of the policy of each European country, which is a sign of the level of development of society. This is, first and foremost, an indicator of the protection of human rights, the formation of community respect for the diversity and uniqueness of all those who study, taking into account the diversity of special educational needs and individual capabilities that, in their own queue, provides higher education quality. But the issue of readiness for teachers and healthy students to receive „special" students in their collective is very urgent, that is, the question arises of the formation of inclusive competence. And if in general education institutions this issue is regulated by the work of the inclusive-resource centers, which carry out the support of teachers, then in institutions of higher education, it still remains open.

Inclusive competence of students is an integrative personality formation that determines the ability of students to effectively provide their own educational needs and needs of group members, including students with special educational needs, to realize the potential for full development and self-development for further integration into society.

The criteria for forming the inclusive competence of students in a higher education institution are defined by us: cognitive, emotional and motivational, communicative and behavioral and social integration.

The social-pedagogical technology of formation of inclusive competence of students in a higher education institution is a set of consistent and coordinated operations and procedures used to achieve the goal and solving the problems of forming the inclusive competence of students, aimed at developing and improving the cognitive-emotional, communicative- behavioral and social integration components of inclusive competence, as well as formation of a personal position of student youth in the creation of another inclusive medium institution of higher education in which the students and prevent manifestations of intolerant attitude towards people with special needs.

Keywords: „inclusion", „inclusive higher education", „inclusive educational space of the institution of higher education", „inclusive competence of the student", „technology of formation of inclusive competence of the student".

Platonova O. **„Features of development of children with impairment of vision"**

Children with limited functional capabilities are different in their perception of the world around them than their healthy equals in age. Throughout the period of development, the child has a sense of inferiority. Due to the physical immaturity of the child, his/her uncertainty and self-sufficiency, he/she develops a sense of imperfection, which manifests itself throughout his/her life. This sensation causes constant child anxiety, desire for activity, physical and mental improvement. According to A. Adler's views, the physical defect of the body forms a complex inferiority that blocks the formation of a personality. This statement concerns children with visual impairment.

Blind children can not directly perceive visual and spatial signs of objects and phenomena of circumambient reality, which negatively affects the formation of their motility and physical sphere, makes it difficult their orientation in space, seriously degrades sensory experience, impedes the development of visual thinking. The development of the cognitive activity of blind children occurs according to the laws of the formation of the psyche of healthy children, but the disadvantages of the vision change its dynamics and make some features.

I children with reduced vision, visual perception has all known properties: objectivity, selectivity, comprehension, generalization, constancy. The manifestation and development of these properties depends on the level of mental development of the child as a whole. This category of children have limited selectivity of visual perception, which is caused by a relatively narrow circle of interests, smaller, in comparison with the norm, emotional influence of the external world, which leads to difficulties in comprehension. But these complications can not change the nature of the process of appearance of visual images, and although they can not be equal (by degree of completeness, integrity, objects and phenomena) to the forms of visual perception of healthy children, finally they correctly represent objects in aggregate and in relation to their properties and qualities. The speed of visual perception of objects and their image in the visually impaired, as well as on healthy children, are influenced by factors such as: size, complexity of the object, level of illumination, level of child's fatigue. Auditory senses play a compensatory role in the activity of a child with visual disturbance. So, a blind child learns to use the sound signs of objects of the surrounding reality.

Thus, carrying out of systematic compensatory work gives the opportunity to teach all children with impaired vision ways of knowing the objects of the world around; it helps them transfer the acquired knowledge, skills and abilities to other life situations; it develops memory, thinking, language, attentiveness, observation; greatly enhances the level of mastery of visual sense, which makes it possible in the course of further educational activities to reflect objectively the world around.

Keywords: „child development", „blind children", „children with reduced vision", „remedial work", „visual perception", „compensatory abilities".

Sadova I. **„Inclusive education in Ukraine: current state and perspectives prospects”**

The tendencies of the development of the inclusive education in Ukraine have been revealed in the article. Various studies in the field of the inclusion are examined, covering normative-legal, psychological and pedagogical, substantive, social-psychological directions. Contemporary trends in the education of children with special needs in Ukraine and the advanced international experience have been taken into account.

On the basis of the accomplished historical and pedagogical research the positive potential of the inclusive education has been determined and its perspective value for the development of the Ukrainian pedagogical theory and practice has been substantiated.

The important condition for the systematic reform of the education system for people with special needs is the integrated solution of tasks related to the normative-legal, organizational, personnel, scientific and educational-methodological provision of the education of such children and young people.

Among the priorities of the development of the education of people with special needs in Ukraine is the definition of the main directions, in particular: creating the conditions for the implementation of the state policy on the provision of people with special needs of constitutional rights and all rights declared in the international documents in the field of education and the social protection ratified by our state; modernizing the system of education for people with special needs by introducing innovative technologies to ensure the maximum possible personal development of such students, according to their individual needs and abilities; the qualitative reorganization of the professional training and retraining of the pedagogical staff, increasing of the professionalism of teachers, the substantiation of the selection criteria for pedagogical staff to ensure a new status and a professional level of personnel in the field of education, their personal responsibility for knowledge and the competence of students.

Keywords: „inclusive education”, „integration”, „people with special educational needs”, „international and Ukrainian legislation on inclusion”.

Skil'ska M. **„Legal and pedagogical aspects of the formation of domestic inclusive education”.**

Excursion into the source of inclusions allows you to track progressive changes in the legal framework for integrating young people with disabilities into society. Historically, individuals with special educational needs have long been deprived of opportunities to receive high-quality education alongside their peers with normal development, they were denied access to a general education curriculum and taught in specialist institutions.

Times changed, state structures changed, law changed. In the centuries-old native practice of education: folk pedagogy, ideas of nationality and humanism, charity, equality of children with different opportunities for educational needs, the transition from compassion or removal to respect and attention was carried out. Legislation drastically transforms educational space into accessible for all, healthy and those who have health problems, offering wide opportunities for quality education at all levels for people with special needs.

he system of education in Ukraine is considered as the basis of national and spiritual revival of society, the main task of which is to educate and educate the next generations of citizens, including people with disabilities who are able to protect and increase the values of national culture and civil society, to develop and to strengthen an independent, social and legal state – a component of the European and world community. The tendency of today is the desire for social adaptation of people with disabilities. The modern stage of innovation development of society is marked by the formation of a new view on education and the place of man in society. Education acquires characteristics of universality, accessibility, equality. Ukrainian society has reached such a level of social development, when it cannot afford to lose any young person.

Ukrainian education has already entered the evolutionary stage in the implementation of inclusive practice, and, together with other countries, faced the challenges of the period of modernization of the industry.

Keywords: „inclusive practice”, „integration of young people with special educational problems in the society”, „inclusive educational space”.

Tatianchykova I. **„The concept of solving the problem of socialization of children with psychophysical disorders in the conditions of inclusion”**

The article is devoted to the problem of socialization of students with psychophysical disorders in the conditions of an inclusive educational institution. It is proved that today the substantiation of the directions of securing socialization and the introduction of inclusion is two important scientific and practical tasks that are reflected in the new Concept of Special Education.

It is determined that socialization is a necessary condition for human development, the formation of personal qualities in it in the process of assimilation of social experience and active reproduction of public relations. It involves passing a child in a special (inclusive) institution of certain stages: adaptation, individualization, integration, early labor training.

The conceptual provisions concerning provision of socialization of students with psychophysical violations at its basic stages are determined. Based on the concept of continuous education in the conditions of inclusion, certain provisions are taken, namely: socialization is a prerequisite for the transformation of social experience into the personal, personal growth of the younger generation, its preparation for independent life in society. The com-

pleteness of socialization in an inclusive institution is provided by a scientifically substantiated system of adequate pedagogical influences on the child at each stage of socialization by means of content, methodology and organizational forms determined according to the subject, purpose and expected results at all stages of socialization in general in order to form the personality of the child.

The essence of the process of socialization is substantiated theoretically, general conditions for optimizing the socialization of students in the inclusive educational environment are outlined.

It is proved that the provision of socialization of students with psychophysical disorders in the conditions of an inclusive educational institution is possible on the basis of the use of a specially developed system of correctional and educational work, which involves the special construction of all parts of the pedagogical process aimed at the development of the personality, the acquisition of social qualities.

The directions of further development in studying issues of socialization of graduates with psychophysical disorders after the end of their inclusive educational institution are revealed.

Keywords*:* „concept", „inclusive educational environment", „children with psychophysical disorders", „stages of socialization".

Todosiyenko N. **„Features of forming aesthetic admission in more schools with special needs by articles"**

The article is aimed at understanding the problem that exists in the system of inclusive education and is related to the artistic development of children. The work of teachers, psychologists, psychiatrists, in which objects of research are children with special educational needs are considered.

In our research, we cover the actual problems of aesthetic education of a young person with special educational needs existing in the system of inclusive education, the prospects of artistic development of such children, the search for new approaches to education and upbringing and their introduction into the educational process of a modern school, maximum use of creative potential. pupils in elementary school, the formation and development of students aesthetic perception of reality, aesthetic attitude to the environment, nature, art, and applying the principle of correlation of different types of art. Using the complex of arts at the lessons of the arts cycle and extracurricular educational work in the institution of secondary education, as well as the method proposed by us, the analysis of the results of experimental data allows us to make the following assumption that the development of aesthetic senses, tastes, artistic skills of a junior pupil with special educational needs, abilities in the arts must be an integral part of the elementary school curriculum.

To achieve the goal, the selection, development and testing of a set of methods for activating aesthetic perception in children of elementary school age with special educational needs, the pedagogical potential of using artistic activity in the context of the formation of a child's creative personality, a culture of aesthetic perception of younger students, and mastering the skills of artistic creativity were selected.

In the control experiment, 134 people took part, including 80 third-graders in Vinnytsia and 54 students of the Haysin district of the Vinnytsia region. The results showed some changes and positive dynamics. The results of the experiment showed an increase in the level of aesthetic perception of children with mental retardation, the formation of artistic and aesthetic evaluation, the inclusion of children of elementary school age in artistic activity after a control experiment, but without special stimulation, this process proceeds rather slowly. At the same time, we have recorded an increase in the level of aesthetic perception associated with the development of emotional and sensory sphere and creative potential, which is due to the application of the proposed method of activating the aesthetic perception of children of junior school age by means of a complex of arts. It also determines the positive changes in the tendencies of humanization and aesthetization of the educational process.

Keywords: „inclusive education", „children with mental retardation", „artistic development of aesthetic perception", „mental and spiritual emotional activity", „aesthetic education, artistic activity", „creative potential", „integrated artistic and pedagogical technologies".

ACTUAL QUESTIONS OF SOCIAL WORK AND SOCIAL-PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF FORMATION OF PERSONALITY

Vargata O. **„Psychological and pedagogical conditions of formation of the creative potential of psychologist"**

In the article the research analyses the essence and the correlation of the fundamental concepts of the investigation: creativity, potential, personality, creative potential, creative potential of personality, creative potential of psychologist, structural components, structural components of the creative potential of psychologist, psychological and pedagogical conditions of the creative potential of psychologist.

In the article the authors consider the formation of creative potential of the psychologist in high school. It is one of the most actual problems in modern psychology and pedagogical. The article focuses at the problem of creative potential of the future psychologist in high school. A psychological and pedagogical analysis of literature

on the relevance of the issue of forming the creative potential of a future psychologist in high school. It was justified and refined definitions of creativity, creative abilities, creative thinking, creative potential, innovation, innovative technologies. Creativity potential as a scientific category author considered it from philosophical, psychological and pedagogical positions.

The article deals with psychological and pedagogical conditions of formation of the creative potential of psychologist. This article analyzed to the psychological- pedagogical modern forms, active methods and innovative technology of work with creative students. The basic principles of training talented students. Sanctified structural components and structural components of the creative potential of psychologist. Considers the psychological and pedagogical conditions of the creative potential of psychologist.

Keywords: „creativity", „potentiall", „personality", „creative potential", „creative potential of personality", „creative potential of psychologist", „structural components", „structural components of the creative potential of psychologist", „psychological and pedagogical conditions of the creative potential of psychologist".

Goliardyk N., Dyka L. **„Socio-psychological requirements for modern management activities and education manager's leadership qualities"**

The article highlights the role of the social-psychological properties of the education manager in increasing the efficiency of his/her managerial activity; outlined the functions of the education manager and the basic requirements for it.

The role of the personnel manager is, first of all, in ensuring a high level of organization of the team. In today's competitive environment, when each primary labor collective performs only certain types of work in their aggregate, this role becomes more and more important. That is why the education manager is an educated pedagogue with a high moral culture, an innovator who is capable to introduce new technologies into the educational process. All these functions must be laid and developed in the education manager's professional competence.

It is revealed that the formation and improvement of leadership skills of the head is an extremely important aspect in pedagogical activity. The manager with leadership skills is capable to ensure rapid adaptation of the organization to diverse changes for the purpose of effective personnel management.

It is defined that leadership qualities are determined not only by the tendency of the individual to the managerial activity but also by the typological features of the leader's temperament, such special features as ability to fix their attention and to manage their own behavior based on the processes of self-regulation and self-control. Incipience a head as a leader depends on the presence of his own certain qualities.

Key words: „leader", „leadership qualities", „manager", „pedagogical activity", „management activity".

Hrabchak O. „**Features of social and psychological work with women suffering from postnatal depression"**

The media, manufacturers of diapers and baby food actively exploit their products as an image of a happy, happy life of a healthy young mother who can not rejoice with her baby. They and the authors of specialized literature have worked together to create a myth about an unbelievably happy woman. However, the needs and problems of the pregnant women themselves are automatically offset.

The state of a woman in 3-7 days after childbirth can be described as „maternal sadness". Basically, this condition is determined by a sharp change in the hormonal background, namely, a decrease in the level of estrogen and an increase in prolactin. Baby Blues is a natural process of postpartum recovery, a period of adaptation of the body of the woman to motherhood. At this time, a woman may feel unpredictable mood swings, desire to cry, anxiety, or groundless euphoria, helplessness and confusion. Sadness lasting more than ten days often indicates the onset of postpartum depression.

The term "postpartum depression" refers to depressive states that occur after childbirth. It may appear after the birth of a child and not only the first, but even after abortion or artificial abortion. This depression is different in complexity and severity of the course. In most cases, postpartum depression is seen as a factor that negatively affects the development of the child and even affects her mental state in the future. The study of the effects of depression on the child revealed numerous disorders in children whose mothers suffered from postpartum depression.

There are the following types of postpartum depression:

- neurotic postpartum depression;
- depression with delusional experiences;
- depression with psychosomatic symptoms.

Among the methods of treatment distinguish:

- psychotherapy;
- short-term dynamic treatment;
- pharmacotherapy (antidepressant and antipsychotic).

Psychological care for women with postpartum depression is predominantly composed of two stages. The first stage of the work is to reduce the symptoms of depression as soon as possible.

The second stage of work is connected with the cognitive component of a depressed state.

Keywords: „postpartum depression", „postnatal depression", „perinatal psychology", „mental health".

Hryntsiv M. **„On Assistance to Families of Internally Displaced Persons in Ukraine”**

The current problem of providing assistance to families of internally displaced persons in Ukraine is highlighted. Different scientific approaches are analyzed which show the state of the problem for today and take into consideration the main stages of providing assistance to internally displaced persons. Particular attention is paid to the actions of specialists (psychologists, social workers, volunteers) in work with a family. The results of the empirical study of adaptation and the identification of factors that can hinder the problems encountered by children from internally displaced persons and their parents are presented. This study was conducted by questionnaires and interviews of two groups of respondents – internally displaced pupils and their parents. The results of the study show that none of the respondents (neither parents nor children) did not notice the feeling of aggression from others. However, it should be noted that the answers of parents in general are more critical, inclined to certain negativism. Children, quite the reverse, have more positive perception of the new school environment and adaptation problems.

Despite the fact that, on the background of many problems that occur today in schools, the positive atmosphere of the acception of these children and the lack of stigmatization in schools is a significant result of the done work and the background at which social adaptation of internally displaced persons will take place.

In further research is possible development of tracking the dynamics of solving the problems outlined in this article, as well as further analysis of tracking purely practical aspects of providing help to the victims.

Key words: „internally displaced persons”, „migrant children”, „stages of assistance”, „actions of specialists”.

Korablova O**. „Modeern aspects of formation of the system of ukrainian legislature and educational and informational space connected with the prevention of mobbing at school*”***

The aim of the article is the analysis of changes in legislature, informational and educational space in the context of prevention of mobbing in small groups of schoolchildren.

The problem of reformation of modern legislature and educational and informative space connected with the prevention of mobbing are revealed in this article. The analysis of the activity of objects of prevention of the researched phenomenon and their active thematic targeted projects and programs is done.

The changes that have taken place in the prevention of mobbing can be divided into two groups: legislative and informational and educational ones.

The Law of Ukraine dated 18.12.2019 № 2657-VIII „About changes in some legislative acts of Ukraine as for counteraction bullying (harassment)” came into force in January, 19, 2019.

According to this Law, bullying entails the imposition of the fine from fifty to one hundred tax- free minimal incomes (from 850 to 1700 UAH) or public works for a period from twenty to forty hours; committed by a group of people (mobbing) or repeatedly during a year after imposing an administrative penalty results in a fine from one to two hundred non- taxable minimums of incomes of citizens (to 3400 UAH) or public works for a period from forty to sixty hours; committed by minor and juvenile personalities from fourteen to sixteen years old entails the imposition of a fine on parents or people who replace them from fifty to one hundred tax-free minimums of incomes of citizens or public works for a period from twenty to forty hours. Non- notification by the head educational institution to the authorized departments of the National Police of Ukraine about the cases of bullying (harassment) of a participant of educational process entails the imposition of a fine from fifty to one hundred of tax- free minimums of incomes of citizens or correctional works for a period to one month with deductions in a sum of up to twenty percents of earnings.

The changes which took place during last three years catalyzed the increasing of the level of consciousness of socium as for the significance of this problem partially provided specialists of socio-pedagogical specialties by knowledge and psycho-pedagogical tools for work, formed the legislative base, which still needs revision, but in general didn’t solve the problem, as it requires integrated approach with taking into consideration the activation of local work of class guardians, pedagogues, forming of school atmosphere of preventing mobbing.

Keywords: „prophylaxis of mobbing”, „small group of schoolchildren”.

Kuleshova O., Mikheieva L. **„Psychological factors of prevention of the abnormal vocabulary use in adolescence”**

The authors of the article state that in the adolescence, the problem of using abnormal vocabulary and its timely prevention becomes more acute, since adolescence is characterized by qualitative changes associated with puberty and entering the adulthood.

For the successful prevention of the use of abnormal vocabulary, especially in adolescence, it is necessary to determine, what provokes teenagers to use it, what determines and enshrines it in the communicative behavior of the adolescent. The search for the cause of usage an abnormal vocabulary by teenagers will make it possible to determine the tactics of preventive measures implementation.

As a result of the analysis of nowadays research, the authors of the article made a conclusion. that the use of abnormal vocabulary among younger teens primarily involves their need for self-expression, positioning

themselves as adults, independent and self-confident people, which allows them to display verbal aggression using „forbidden" words and expressions.

The use of abnormal vocabulary by adolescents is due to an aggravation of the contradiction between the need for self-expression of the individual, and the lack of sufficient experience in constructive verbal expression in adolescence. The solution of this contradiction must be ensured by the system of activity of the teacher, the psychologist, with the involvement of parents, taking into account the psychological characteristics of adolescents, by organizing the social development situation, teaching them a constructive verbal self-expression.

The authors of the article note that the content of psychological and pedagogical prevention should be aimed at increasing the level of social-psychological adaptation, self-criticism, social intelligence, while reducing the manifestations of involuntary non-normative emotional response, irritation, negativism, independence; at the organization of an individually-oriented interaction between adults (parents, teachers, psychologist) and a teenager, to form ways of constructive expression.

Keywords: „abnormal vocabulary", „prevention", „preventive program", „adolescence".

Ponomariova V. **„Communicative bases of social pedagogical activity with labor migrants' children**"

The article deals with the communicative aspect of social-pedagogical activity with labor migrants' children. It refers to two interrelated aspects of the process of effective communication: on the one hand, a social teacher or other specialist who works with child's needs has to establish contact and a friendly relationship with the child, and on the other hand, he should teach the child the basics of successful communication.

The author defines the basic requirements that a specialist in working with labor migrants' children should adhere to in order to ensure the effectiveness of communication. There are examples of communicative barriers (psychological ones arising from the transfer of adequate information) that social teacher may face, and there are suggested ways to overcome them.

The article reveals the concept of „communicative competence" – the ability to establish and maintain the necessary contacts with others, a certain set of knowledge and skills that provide effective communication, foresee the ability to change the depth and scope of communication, understand and be clear for the partner in the communication process. In the process of communication, the social teacher talks to the child and, at the same time, listens to it, so the author defines his duties as the speaker and as the listener.

Attention is also drawn to the need for the formation of communicative skills of labor migrants' children by involving them in participation in training sessions. In particular, it is appropriate to have a socio-psychological training, aimed primarily at the development of personality, assistance in overcoming psychological problems, the formation of effective communication skills, mastering the skills of business and informal communication, forming self-confidence and reducing anxiety, sustainable motivation to self-development.

Keywords: „labor migration, labor migrants' children", „communicative barriers", „communicative competence", „social-psychological training".

Sikorska L. „**Peculiarities of self-regulation of life-sustaining activity in older persons"**

This paper features the peculiarities of self-regulation of life-sustaining activity in elderly people. Throughout a lifetime, a person has the right to a quality life, he or she can learn to rejoice and enjoy life, regardless of circumstances. It is important to comprehend the value of one's life and to protect the health from one's youth, since the person him/herself, in most cases, is his/her own master. Certainly, nobody can live forever, but every psychologically healthy person is able to maximally prolong his/her life with a good well-being and state of health. Older people are especially vulnerable to various changes that can lead to their poor health and emotional instability, and reduce their social activity. That is why the topical issue of self-regulation of life-sustaining activity in the elderly, which is the basis of their comprehensive well-being, balance, resilience, physical and mental health as well as longevity, is a matter of research.

The category of self-regulation is considered in various psychological disciplines and scientific schools. Self-regulation of personality behaviour has been argued by researchers from different standpoints, such as: the property of regulation (M. Boryshevskyi), the ability to mobilize activity (V. Kalin, V. Selivanov), the way of organisation and self-determination of life time codes (L. Antsyferova, B. Zeigarnik, A. Kornilov), the ability to manage objective environmental requirements (A. Bandura), and to make arbitrary decisions (I. Bekh).

The factors that determine a prosperous version of aging include social factors: the presence of social support, participation in joint activities, possibility to communicate with friends and relatives, unity in choosing goals with other family members, as well as individual and personality traits: the acceptance of old age and reflexive elaboration of aging strategies, the degree of integration of an individual, the ability to control one's life, as well as sthenic emotional state.

68 persons (34 elderly and 34 young persons) participated in an empirical study. The comparison of results using Student's t-test has demonstrated statistically significant differences in the groups of the elderly and young persons between the „self-sufficiency" style of self-regulation and the overall level of self-regulation. The „self-sufficiency" style of self-regulation is more pronounced in the elderly, though the overall level of self-regulation is less pronounced. This suggests that young people are more inclined to the unity of purposeful ac-

tions that are manifested in making arbitrary decisions, selecting, evaluating the means of implementing the conceived, introspection of actions, determining the standpoints concerning certain events, situations and the value attitude of an individual to him/herself. Accordingly, it is more difficult for the elderly to master skills and habits of constructive behaviour. However, elderly people are more likely to make arbitrary decisions, independently prioritize socially significant values, set goals that are adequate to their own abilities, master the means of their achievement, select tolerant (in relation to others) ways of self-affirmation. The findings of the research have showed that elderly persons, to a greater extent than young ones, have more developed regulatory autonomy, self-sufficiency and independence in organising their activity, the ability to independently plan activities and behaviour, organise work aimed at achieving the set goal, monitor the progress of its implementation, analyse and evaluate both intermediate and final results of their activities. The obtained results give an opportunity to plan ways and methods of providing social and psychological assistance to the elderly when „entering into old age" and further adaptation.

Keywords: „self-regulation", „style of self-regulation", „self-sufficiency", „life-sustaining activity", „elderly age, social activity".

Stepanenko V. ,,**Parameters of the adaptation potential gifted pupils in the context of the deviant behaviour prevention**"

The article defines the nature and parameters of the adaptation potential of gifted pupils in the context of deviant behaviour prevention. The adaptation potential as the integral adaptation phenomenon has common, main features. These are such features as a set of individual psychological characteristics that determine the effectiveness of adaptation. The properties of a complex system. The not only available manifestations of adaptation possibilities, but also latent properties that may manifest themselves when changes in the content, intensity, direction of the influence of adapt genic factors. The limits of adaptive personality capabilities and resistance to factors of influence, the preconditions for a certain range of appropriate adaptation reactions. The connection with age-psychological peculiarities. While the personal activity of the person considered as a condition that regulates the extent of realization of potential opportunities.

The adaptive potential of gifted pupils has a number of features that are due to both objective and subjective reasons. On the one hand, it is a non-adaptive gifted personality, on the other – the negative attitude of society to it.

It is noted that when identifying the components of the adaptation potential of gifted pupils, the authors in most cases pay attention to physiological, personal, social, psychological, pedagogical, individual-age characteristics. Special attention of scientists focused on such parameters as the process of gifted pupil interaction with the environment, relationships with peers, in school, family, taking into account individual age characteristics.

Building systemic actions to establish, maintain and enhance the adaptive potential of a gifted pupil's personality as a measure of preventing maladaptation of gifted pupils and deviant manifestations in their behaviour constitutes the prospect of further research.

Keywords: „gifted pupil", „adaptation potential", „maladjustment", „deviant behaviour", „prevention".

Yakimenko A. **„Actual problems of transformation of legal relations arising during the conduct of economic activity"**

In the article the author reveals the actual problems of the transformation of legal relations that arise during the conduct of economic activity, indicates a number of unresolved issues, in connection with which it is necessary to clarify the conceptual apparatus in order to clarify the features of such legal relationships, as well as proposals for improving the legal and regulatory provision of this an important area of research.

Keywords: „legal relations", „economic activity", „integration", „harmonization", „normative-legal act", „international legal standards".

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Атаманюк Алла Василівна – викладач циклової комісії з комп'ютерної інженерії та загальноекономічної підготовки Хмельницького кооперативного коледжу Хмельницького кооперативного торговельно-економічного інституту.

Боровенська Ірина Іванівна – асистент кафедри соціальної роботи Навчально-наукового інституту історії, міжнародних відносин і соціально-політичних наук ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка".

Варгата Оксана Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету.

Василенко Олена Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету.

Геделевич Єлена Василівна – викладач кафедри інформаційної справи та економічних дисциплін Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна".

Голярдик Наталія Анатоліївна – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології та морально-психологічної підготовки Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького.

Гордійчук Оксана Євгенівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти факультету педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету ім. Юрія Федьковича.

Грабчак Ольга Валентинівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету.

Гринців Мар'яна Василівна – кандидат психологічних наук, викладач кафедри практичної психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Дика Любов Леонтіївна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри інформаційної справи та економічних дисциплін Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна".

Добровіцька Олена Олександрівна – старший викладач кафедри інформаційної справи та економічних дисциплін Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна".

Качалова Тетяна Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Кіщук Віталій Михайлович – асистент кафедри хіміко-фармацевтичних дисциплін Рівненської медичної академії КЗВО „Рівненська медична академія" РОР.

Коляда Наталія Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, проректор із інноваційних досліджень та європейської інтеграції Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Корабльова Олена Олександрівна – викладач кафедри психології та соціальної роботи Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна".

Костенко Наталія Іванівна – кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри соціальних технологій Вінницького соціально-економічного інституту ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна".

Крупа Валентина Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри фізичної терапії, ерготерапії, фізичної культури і спорту Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна".

Кулешова Олена Віталіївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету.

Курняк Лариса Миколаївна – кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри правознавства Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”.

Левицька Людмила Вікторівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та соціальної роботи Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”.

Мазуркевич Ольга Павлівна – кандидат культурології, доцент кафедри соціальних технологій Вінницького соціально-економічного інституту ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”.

Марціновська Ірина Петрівна – аспірант, асистент кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Михайленко Оксана Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи Національного університету „Чернігівський колегіум” імені Т. Г. Шевченка.

Міхеєва Людмила Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету.

Москалюк Оксана Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету.

Овод Юлія Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету.

Омельченко Олена Валеріївна – старший викладач кафедри економіки та менеджменту Вінницького соціально-економічного інституту ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”.

Островська Наталія Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”.

Платонова Оксана Георгіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, заступник декана з виховної роботи психолого-педагогічного факультету, доцент кафедри соціальної роботи Національного університету „Чернігівський колегіум” імені Т. Г. Шевченка.

Пономарьова Віра Миколаївна – кандидат педагогічних наук, викладач відділення соціальної та корекційної освіти КВНЗ „Уманський гуманітарно-педагогічний коледж ім. Т. Г. Шевченка”.

Рогачко-Островська Марина Станіславівна – секретар вченої ради ДЗ „Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського”.

Садова Ірина Ігорівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Сікорська Леся Борисівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної освіти та соціальної роботи Львівського національного університету імені Івана Франка.

Скільська Марія Іванівна – викладач юридичних дисциплін Тернопільського коледжу Університету „Україна”.

Степаненко Вікторія Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Таран Альона Михайлівна – аспірант Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Татьянчикова Ірина Володимирівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор та завідувач кафедри спеціальної педагогіки та інклюзії ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет”.

Тодосієнко Наталія Леонідівна – старший викладач кафедри мистецьких дисциплін дошкільної та початкової освіти Вінницького соціально-економічного інституту ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”.

Червоненко Катерина Сергіївна – методист, викладач кафедри соціальної роботи КЗВО „Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія” ЗОР.

Швед Вадим Валерійович – кандидат економічних наук, доцент, професор кафедри економіки та менеджменту Вінницького соціально-економічного інституту ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”.

Шеремет Алла Михайлівна – кандидат історичних наук, доцент кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Хмельницького національного університету.

Якименко Андрій Анатолійович – голова циклової комісії з права Хмельницького коледжу Університету „Україна”.

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 – А4;
параметри сторінки – всі поля по 2 см;
мова публікації – українська.

Змістові вимоги до статей

УДК: формат – з лівого краю (вгорі).
Назва статті: прописними літерами, формат – по центру.
Прізвище й ініціали: прописними літерами, формат – з правого краю (нижче назви статті).

Вступ:
(слова подаються в 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 в тексті)
розділ повинен містити:
формулювання мети статті або постановку завдання;
автор також може включати в матеріал опис дослідницьких прийомів, методів, об'єкт, предмета дослідження тощо.

Результати дослідження:
(слова подаються в тексті)
розділ повинен містити:
виклад основного матеріалу дослідження;
повне обґрунтування отриманих наукових результатів.

Висновки:
(слова подаються в 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 8302:2015 „Інформація та документація. Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання".

Інформація про рецензента:
Рецензент: науковий ступінь, вчене звання, прізвище й ініціали. Формат із 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 – по центру).
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 в 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