



**СОЦІАЛЬНО-ОСВІТНІ
ДОМІНАНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ
СФЕРИ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

**Бердянський державний педагогічний університет
Факультет дошкільної, спеціальної та соціальної освіти
Кафедра соціальної роботи та інклюзивної освіти
Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди
Хмельницький національний університет
Запорізький національний університет**



**СОЦІАЛЬНО-ОСВІТНІ ДОМІНАНТИ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ
СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

**SOCIAL-EDUCATIONAL DOMINANTS
OF SPECIALIST'S PROFESSIONAL PREPARATION
OF SOCIAL SPHERE AND INCLUSIVE EDUCATION**

**Збірник матеріалів
IV Всеукраїнської науково-практичної
Інтернет-конференції**

26-27 жовтня 2022 року

**м. Запоріжжя (університет тимчасово переміщений)
2022**

УДК 378.091.12:364-43]:37.043.2-056.2/.3
С 69

*Рекомендовано ухвалою вченої ради
Факультету дошкільної, спеціальної та соціальної освіти
Бердянського державного педагогічного університету
(протокол № 3 від 26.10.2022 р.)*

Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти: матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції: збірник наукових праць; укладач Петровська К. В. 2022. 263 с.

До збірника увійшли матеріали Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції «Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти», які виявляють та обґрунтовують тенденції підвищення ефективності підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти. Матеріали збірника будуть корисними для дослідників, науковців, аспірантів, пошукачів, викладачів, здобувачів.

The collection consists of materials of Ukrainian scientific-practical Internet-conference «Social-educational dominants of specialist's professional preparation of social sphere and inclusive education» which defining and explaining trends of increasing of effective specialist's professional preparation of social sphere and inclusive education. The materials of the collection will be useful for researchers, scientists, graduate students, prospectors, lecturers, students.

Автори несуть персональну відповідальність за достовірність наданих матеріалів та правильність цитування.

УДК 378.091.12:364-43]:37.043.2-056.2/.3
С 69

© Кафедра соціальної роботи
та інклюзивної освіти,
ФДССО, БДПУ, 2022

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1

ІНКЛЮЗИВНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Павло Бабич, Ганна Алексеева. Деякі аспекти формування готовності до використання цифрових технологій у майбутніх кваліфікованих робітників комп'ютерного профілю з порушеннями слуху	6
Наталія Голова. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників у контексті новітніх тенденцій інклюзивної освіти	13
Людмила Кашуба, Маріанна Кляп. Шляхи забезпечення соціалізації дітей із особливими потребами в умовах сьогодення	18
Ірина Кучерак. Підготовка педагогічних працівників до створення інклюзивного освітнього середовища у закладах професійної освіти	22
Єва Панасюк, Лілія Потапюк. Впровадження освітньої інклюзії та інтеграція дітей з особливими потребами в інклюзивний простір	25
Ганна Скірко. Створення спеціального освітнього простору для адаптації дитини з особливими потребами в межах інклюзивної освіти	30
Світлана Хлебик. Організаційно-педагогічна діяльність закладу позашкільної освіти на інклюзивній основі	34
Альона Шкода, Наталя Цибуляк. Особливості спілкування дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальним порушенням: зарубіжний досвід	39

СЕКЦІЯ 2

ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Олена Василенко. Форми і методи розвитку адаптивного і реабілітаційного потенціалу у дітей з особливими освітніми потребами	43
Тетяна Єськова. Використання нетрадиційних технік малювання для розвитку творчості дітей старшого дошкільного віку в інклюзивній групі	49
Олександра Шипка, Мар'яна Гринців. Використання арттерапії при інклюзивному навчанні дітей з порушенням інтелекту	54

СЕКЦІЯ 3

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У СИСТЕМІ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Лілія Баранник. Про деякі особливості підготовки фахівців для соціальної роботи в сучасній Україні у контексті розвитку інклюзивної освіти	58
---	----

Анастасія Попова. Загальна характеристика початкового рівня професійної компетентності соціального працівника у сфері соціальної роботи в Канаді	62
---	----

СЕКЦІЯ 4

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ТА СФЕРИ ОСВІТИ

Тетяна Гордєєва, Наталія Цибуляк. Умови розвитку здатності спеціальних педагогів до освіти впродовж життя	70
Ольга Ілішова. Формування усвідомленого батьківства та професійне становлення фахівців сфери дошкільної освіти	76
Галина Локарева. Навіювання та самонавіювання як інструменти професійного спілкування соціального педагога.	80
Руслан Новгородський. Професійна підготовка педагогів закладів позашкільної освіти до роботи з дітьми аутистичного спектру	85
Катерина Озерян, Ксенія Бондаревська. Освіта упродовж життя та її значущість в сучасних умовах	91

СЕКЦІЯ 5

ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Тетяна Житнік. Підвищення якості освіти фахівця соціальної та культурної сфер в умовах закладу вищої освіти (на прикладі роботи освітньо-наукового центру соціокультурного розвитку дитини)	95
Елла Заяць, Катерина Петровська. Розвиток здатності до самоорганізації як умова формування soft skills здобувачів професійно-технічної освіти	101
Олена Котикова, Реалізація принципу інноваційності при підготовці магістрів з соціальної роботи до індивідуальних завдань з дисципліни «організація зв'язків з громадськістю»	106
Марія Кузьміна, Василь Попович. Особливості розробки організаційних умов формування професійних компетентностей майбутнього випускника закладу вищої освіти (на прикладі спеціальності «231 – Соціальна робота»)	109
Леся Мороз-Рекотова. «Блогер-батл» як форма самостійної роботи здобувачів вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта	119
Катерина Петровська. Використання інтернет-ресурсів в діяльності куратора-тьютора академічної групи закладу вищої освіти	123
Юлія Семеняко. Створення майбутніми педагогами інтерактивних онлайн-вправ за умов дистанційного навчання	131

Світлана Янковська. Формування професійної компетентності майбутнього фахівця із соціальної роботи як однієї із умов успішної практичної діяльності	136
--	-----

СЕКЦІЯ 6

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИТУ ВРАЗЛИВИХ ВЕРСТВ НАСЕЛЕННЯ В СУЧАСНИХ РЕАЛІЯХ

Юрій Бриндіков. Соціально-психологічна допомога військовослужбовцям-учасникам бойових дій	142
Валерія Вішталюк, Ірина Савельчук. Етичні засади діяльності соціальних служб України	146
Наталя Захарова. Нормативно-правові засади підтримки літніх осіб	150
Таїса Колісник, Анастасія Тургенєва. Формування медіаграмотності у дітей старшого дошкільного віку	155
Вадим Лютий, Тетяна Лях, Світлана Сапіга. Соціальна дезадаптація підлітків з ВІЛ через переривання антиретровірусної терапії	163
Оксана Скубиш, Олена Шаумян. Соціально-психологічна реабілітація внутрішньо переміщених осіб, які постраждали внаслідок військового конфлікту в Україні	169
Світлана Смоляна, Ірина Марціновська. Особливості емоційного вигорання у батьків, що виховують дитину з особливими освітніми потребами	175
Світлана Чернета, Вікторія Майборода. Складові соціально-правового захисту громадян в умовах воєнного стану	179

СЕКЦІЯ 7

ВИБРАНІ ПИТАННЯ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Марія Ванєєва, Ольга Кривошеєва. Енергетичний аспект майстерності актора як рушійна сила професійної підготовки майбутнього актора.	183
Лариса Данильчук. Використання евент та арт-технологій у соціально-педагогічній роботі: теоретичний аспект	187
Марія Градусова, Олександр Козинець. Розвиток зорово-вербальних функцій у молодших школярів засобами писанкарства	191
Вадим Кобильченко, Ірина Омельченко. Педагогічна підтримка молодших школярів з особливими освітніми потребами як технологічна складова їхнього психолого-педагогічного супроводу	197
Аліна Костюк, Люмила Ніколенко. Інноваційні технології для розвитку мовлення	203
Ольга Могильова, Юлія Борисова. Новітні підходи в організації	209

соціально-педагогічної роботи з обдарованими дітьми

Вікторія Степанюк, Олена Чопік. Дослідження культури поведінки у першокласників з інтелектуальними порушеннями 218

СЕКЦІЯ 8

ВПЛИВ ВІЙНИ В УКРАЇНІ НА ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ Й ПРОФЕСІЙНУ ДІЯЛЬНІСТЬ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Тетяна Докучина. Професійна мобільність фахівців спеціальної освіти в умовах війни в Україні 223

Ольга Донченко. Розвиток емоційної стабільності фахівців соціальної сфери 226

Надія Кот, Дарина Литвиченко. Формування soft skills студентів педагогічних спеціальностей у позанавчальній роботі в умовах війни 231

Наталія Мацейко. Гендерно-обумовлене та домашнє насильство в Україні: реагування в умовах війни 237

Віолетта Метлицька, Ірина Туболец. Вплив війни на вищу освіту в Україні: виклики та перспективи 244

Людмила Романовська. Особливості розвитку стресостійкості у соціальних працівників в умовах війни 248

Дар'я Супруп. Інтегративні процеси вищої школи в умовах воєнного стану 251

СЕКЦІЯ 1

ІНКЛЮЗИВНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Бабич Павло,
аспірант кафедри професійної освіти
Бердянського державного педагогічного університету

Ганна Алексеева,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри комп'ютерних технологій в управлінні
та навчанні й інформатики
Бердянського державного педагогічного університету

УДК 37.02/.04:004

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ КОМП'ЮТЕРНОГО ПРОФІЛЮ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

SOME ASPECTS OF THE FORMATION OF READINESS FOR THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN FUTURE QUALIFIED WORKERS OF THE COMPUTER PROFILE WITH HEARING IMPAIRMENT

Анотація. У тезах надаються деякі практичні та теоретичні аспекти дослідження; пропонується модель та система електронної підтримки підготовки учнів професійних навчальних закладів з особливими потребами до використання комп'ютерних технологій. Модель відображає вимоги до підготовки учнів професійних навчальних закладів, оцінку рівнів сформованості готовності до використання ІТ в інклюзивну освіту, діагностичні засоби для визначення рівня сформованості ІКТ-компетентності, процес підготовки до діяльності в умовах ІКО. Авторами створено модель диференційованого індивідуального пакету підтримки процесу навчання майбутніх кваліфікованих робітників комп'ютерного профілю з порушеннями слуху в інтегрованому середовищі з урахуванням освітніх можливостей і потреб учня з особливими потребами.

Abstract. Theses provide some practical and theoretical aspects of the research; a model and system of electronic support for the training of students of professional educational institutions with special needs for the use of computer technologies is proposed. The model reflects the requirements for the training of students of professional educational institutions, the assessment of the levels of readiness for the use of IT in inclusive education, diagnostic tools for determining the level of ICT competence, the process of preparation for activities in the conditions of ICO. The authors created a model of a differentiated individual support package for the training process of future qualified computer workers with hearing impairments in an integrated environment, taking into account the educational opportunities and needs of a student with special needs.

Ключові слова: цифрові технології навчання, готовність до використання цифрових технологій навчання, люди з вадами слуху, інклюзивна освіта, професійна освіта, електронний підручник, освітнє середовище.

Keywords: digital learning technologies, readiness to use digital learning technologies, people with hearing impairments, inclusive education, professional education, electronic textbook, educational environment.

Формування готовності майбутніх кваліфікованих робітників до використання цифрових технологій є умовою для доступності освіти згідно з Конвенцією ООН «Про права інвалідів» (2006) [5]. Використання засобів інформатики має великий потенціал для здійснення завдань інклюзії. Їх інноваційний розвиток дає змогу персоналізувати параметри інтерфейсу освітнього простору відповідно до індивідуальних вимог користувача. Саме тому робота над створенням освітнього інформаційного середовища має відбуватися у межах педагогічного контролю результатів [1].

За таких умов створення інклюзивного освітнього середовища для навчання інформатичних дисциплін майбутніх кваліфікованих робітників комп'ютерного профілю, зокрема з порушеннями слуху, має першочергове значення для виконання стратегічних завдань розвитку системи освіти [2, 3, 9]. Тому модель методики формування готовності до використання цифрових технологій у майбутніх кваліфікованих робітників комп'ютерного профілю з порушеннями слуху може бути реалізована новими інклюзивними середовищами, що створюються для професійно-технічних закладів освіти.

Актуальність означеної проблеми, недостатній рівень теоретичного й практичного розроблення її, виявлені суперечності зумовили вибір теми нашого дослідження.

Формування готовності до використання ЦТ в сучасній освітній практиці забезпечується умовами інформаційно насиченого педагогічного процесу. Впродовж останніх років поширення набуло «змішане навчання» (blended learning [11], mix-blended learning [11]) та електронне навчання (eLearning) [3]. Під «змішаним» розуміють навчання, яке реалізується різноманітними подієво зорієнтованими методиками та схемами керівництва процесом навчання, такі як face-to-face learning (навчання в аудиторії, контактні години) та eLearning [8].

«Змішане навчання» передбачає взаємодію учнів ПТЗО не тільки в інтерактивному інформаційно-комунікаційному освітньому середовищі (ІКОС) засобами комп'ютера, а й з викладачем в активній формі (очній і дистанційній), коли вивчений самостійно матеріал узагальнюється, аналізується й використовується для вирішення поставлених завдань [7]. Пропоноване навчання має вагомі переваги і для учителя, і для учня – це можливість обговорити з викладачем найскладніші моменти; зручний графік роботи, побудова та реалізація завдань індивідуальної освітньої траєкторії тощо [22]. Заразом означений процес підвищує рівень ІКТ-компетентності учнів ПТЗО і викладачів.

Змішана модель навчання реалізує академічну свободу учня ПТЗО – «...самостійність і незалежність учасників освітнього процесу під час педагогічної, науково-педагогічної, наукової та/або інноваційної діяльності, що здійснюється на принципах свободи слова, думки і творчості, поширення знань та інформації, вільного оприлюднення і використання результатів наукових досліджень з урахуванням обмежень, установлених законом» [6].

Отримання якісної освіти дітьми з обмеженими можливостями здоров'я та інвалідністю є одним з важливих механізмів їх соціалізації, професійного самовизначення, набуття комунікативних навичок та інтеграції в суспільство. З вересня 2018 р. ПТЗО приступили до навчання інвалідів в умовах інклюзії і реалізовано комплекс заходів щодо створення безбар'єрного середовища для навчання цієї категорії учнів у ПТЗО.

Провідна ідея дослідження полягає в тому, що створення навчального інклюзивного середовища в умовах інклюзивної освіти, що є персоніфікованим і безперервним процесом, включає змістовний і організаційний компоненти й спрямований на формування готовності до використання цифрових технологій у професійній діяльності. Змістовний компонент методики формування в майбутніх кваліфікованих робітників комп'ютерного профілю з вадами слуху готовності до використання цифрових технологій в інклюзивному освітньому середовищі професійно-технічних закладів освіти представлений модульною програмою, що включає взаємопов'язані етапи, спроектовані на підставі окреслених тенденцій розвитку інклюзії та виявлених потреб здобувачів. Організаційний компонент представлений моделлю методики формування готовності до використання цифрових технологій у майбутніх кваліфікованих робітників комп'ютерного профілю з порушеннями слуху в інклюзивному середовищі професійно-технічних закладів освіти з динамічним адаптованим змістом.

У процесі навчання учнів ПТЗО з вадами слуху ми зіткнулися з наступними проблемами:

- слабка організація поточного навчання;
- порушення загальної моторики рук;
- порушення логіки мислення.

Структура готовності використовувати ЦТ у навчальній діяльності та мета її сформувані є основоположними елементами моделі, навколо яких будується сам процес інформатичної підготовки.

Для подолання цих проблем нами спроектовано і створено інклюзивне інформаційне освітнє середовище, що передбачає об'єднання елементів інтерактивності в рамках класичної освіти з дистанційними освітніми технологіями.

Дистанційні технології, що підтримують інклюзивне навчання, представлені у вигляді наступних ресурсів:

1. Основою напрямком буде не тільки для учнів ази апробації, а так само інших ПТЗО. Сайт створено мультимовним задля забезпечення широкого охопту учнів з особливими потребами.

2. Публікація лекцій, лаборантів робіт, презентацій та проектів за даними лабораторним з можливості перелінкувати статті (організувати зв'язки між матеріалами).

3. Системне потфоліо учня та викладача для відправки робіт на перевірку викладачам-керівникам.

4. Список навчальних заходів з можливістю вказувати спікірів даного виступу. Кожен спікер, педагог (автори публікацій) матимуть публічну сторінку з інформацією про себе та можливістю зв'язку з ним. Можливість переглянути весь список педагогів, які публікують матеріали або мають зв'язок з даним напрямком навчанням. Про всіх інших учасників інформація буде закрита.

5. Галерея, яка буде звітувати про минулі події / заходи.

6. Публікація всіх можливих опитувальників для отримання детальної інформації щодо інклюзії.

Під готовністю учнів з вадами слуху до використання ЦТ у майбутній професійній діяльності ми розуміємо стійку структурно-функціональну систему інтегративних якостей особистості, що забезпечує ефективну реалізацію функцій освітньої діяльності на базі сучасних ІКТ. Розроблене інформаційне середовище (інклюзивне інформаційно-освітнє середовище) включає дистанційні технології (Інтернет) і Інтранет-портал (спеціалізоване програмне забезпечення).

Висновки. Плановані освітні результати як основа для запропонованої раніше структури компетенцій можуть бути досягнуті тільки в процесі освоєння учнями сучасних освітніх технологій в інформаційному освітньому середовищі школи. Використання аналога друкованого підручника у вигляді електронного підручника істотно розширює інтерактивні можливості, набагато збільшує візуалізацію навчального матеріалу, забезпечує оперативний контроль результатів навчальної діяльності та їх корекцію, цифрове оточення УМК забезпечує доступ до нових джерел навчальної інформації, надає учням засоби вирішення практичних і проектних задач, що формують дослідні, проектувальні вміння, творчий характер освітньої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Альохіна С. Інклюзивна освіта: ілюзія чи реальність. Вісник спеціальної освіти. Львів, 2017. № 1 (19). С. 4-7.

2. Алексеева Г., Кортес Х. Використання засобів електронного навчання в умовах інклюзії ВНЗ. Наукові засади підготовки фахівців природничого, інженерно-педагогічного та технологічного напрямків. Бердянськ, 2019. С. 145-148.

3. Алексеева Г., Антоненко О., Жадан К., Лифенко М. Досвід використання засобів електронного навчання у інклюзивному освітньому ВНЗ. Фізико-

математична освіта : науковий журнал. 2018. №4(18) . С.17-25.

4. Вознюк О. М. Готовність педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти до запровадження інклюзивної освіти. URL: http://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2017/12/12_voznyuk.pdf

5. Конвенция о правах инвалидов [Электронный ресурс]: [Заклучена в г. Нью-Йорке 13.12.2006] // Уполномоченный по правам человека в Санкт-Петербурге. URL: http://ombudsmanspb.ru/files/files/OON_02_site.pdf

6. Alquraini T., Gut D. Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: Literature review. International Journal of Special Education. 2012. № 27(1). P. 42-59.

7. Garrison D.R., Kanuka H. Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. The internet and higher education. 2004. № 7(2). P. 95-105

8. Gronseth S.L. Factors that impact the use of assistive technologies to support secondary students with mild disabilities. Ph.D. thesis, Indiana University. Retrieved. 2018. № 21. P. 24.

9. Hurenko O., Alieksieieva G., Lopatina H., Kravchenko N. Use of computer typhlotecnologies and typhlodevices in inclusive educational space of university. Information Technologies and Learning Tools. 2017. № 61(5). PP. 61-75.

10. Mateu J., Lasala M. J., Alamán X. VirtualTouch: a tool for developing mixed reality educational applications and an example of use for inclusive education. International Journal of Human-Computer Interaction. 2014. № 30(10). PP. 815-828.

11. Zavaraki E.Z. Blended Learning Approach for Students with Special Educational Needs: A Systematic Review. Journal of Education & Social Policy. 2019. №3(6). PP. 75-86.

Наталія Голова,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки
Хмельницького національного університету

УДК 378+36-43+364.38-056.24

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У КОНТЕКСТІ НОВІТНІХ ТЕНДЕНЦІЙ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SOCIAL WORKERS IN THE CONTEXT OF THE LATEST TRENDS OF INCLUSIVE EDUCATION

Анотація. Публікація присвячена проблемі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти. Проведено дослідження феномену готовності соціального працівника до професійної діяльності, та впливу інклюзивного освітнього середовища на процес навчання дітей з особливими освітніми потребами. Визначено сутність поняття та структуру готовності майбутніх спеціалістів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Доведено, що сукупність професійної педагогічної, соціально-громадянської, загально-культурної, мовно-комунікативної, психологічно-фасилітативної, підприємницької та інформаційно-цифрової компетентності дає змогу здійснювати на високому рівні педагогічну діяльність у сфері інклюзивної освіти й усвідомлювати самого себе в професії.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, професійні компетентності, соціальний працівник.

Abstract. The publication is devoted to the problem of professional training of future social workers to work in the conditions of inclusive education. The study of the phenomenon of the social worker's readiness for professional activity and the impact of an inclusive educational environment on the learning process of children with special educational needs was conducted. The essence of the concept and the structure of the readiness of future specialists for professional activity in the conditions of inclusive education have been determined. It has been proven that the combination of professional pedagogical social-civic, general-cultural, language-communicative, psychological-facilitative, entrepreneurial and informational-digital competence makes it possible to carry out high-level pedagogical activities in the field of inclusive education and to realize oneself in the profession.

Keywords: inclusion, inclusive education, children with special educational needs, professional competences, social worker.

На сьогоднішній день перед вищим учбовим закладом освіти постає завдання – підготувати висококваліфікованих фахівців соціальної сфери, які повинні мати науковий кругозір, вміти орієнтуватися в теоретичних та прикладних питаннях інклюзивної освіти, здатних до професійного

самовдосконалення та мобільності в сучасних умовах розвитку суспільства, бути творчою особистістю, відповідальною, організованою здатною до самореалізації й адаптації в нових умовах. Тому державою визнається провідна роль соціального працівника у досягненні цілей системи освіти, а отже, висувуються нові вимоги до особистості соціального працівника, його професійної компетентності, що особливо актуально в контексті розвитку інклюзивної освіти.

Аналіз останніх досліджень засвідчує, що проблема організації та впливу інклюзивного освітнього середовища на процес навчання дітей з особливими освітніми потребами, висвітлюється в наукових доробках вітчизняних науковців, а саме: С. Дерябо, Є. Клімов, В. Лебедев, В. Орлов, В. Панов, В. Рубцов, Н. Селіванова, В. Слободчиков, С. Тарасов, В. Ясвін та ін. (створення різних концептуально-структурних моделей освітнього середовища); А. Колупаєва, Г. Нікуліна, Л. Сердюк, П. Таланчук та ін. (обґрунтування концептуальних засад навчання осіб з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі); Н. Борисова, А. Колупаєва, Н. Компанець, С. Литовченко, М. Малофєєв, Л. Шипіцина та ін. (підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи в спеціальних закладах освіти).

На сучасних етапах в Україні відбувається зміщення акцентів соціальної політики держави стосовно осіб з особливими освітніми потребами у бік формування суспільної свідомості щодо сприйняття їх як рівних членів суспільства та необхідності створення для них умов повноцінного життя, у тому числі здобуття освіти[1,с.190-193].

А. Колупаєва розглядає готовність до професійної діяльності як результат позитивного ставлення до професії, що визначається системою мотивів до цієї діяльності. Про сформованість готовності до професійної діяльності свідчать такі ознаки: позитивне ставлення до соціально-педагогічної діяльності; професійна спрямованість особистості; наявність психолого-педагогічних здібностей; система психолого-педагогічних знань, умінь і навичок; моральні риси особистості; самостійність і творчість у розв'язанні професійних завдань [4, с.20-22].

Інклюзивна освіта – це спільне навчання та виховання дітей з обмеженими фізичними можливостями та дітей, які не мають таких обмежень [4, с.28-29].

Інклюзивне навчання – це гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах загальноосвітньої школи за місцем проживання. Навчання, якщо це необхідно, відбувається за індивідуальним навчальним планом, забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом.

Інклюзивна освіта представляє собою спеціально організований освітній процес, який забезпечує дитині з особливими потребами навчання в середовищі однолітків в загальноосвітньому навчальному закладі за стандартними програмами з урахуванням його особливих освітніх потреб.

Головним завданням інклюзивної освіти дітей з обмеженими можливостями є отримання освітнього і соціального досвіду разом з однолітками.

Інклюзивна освіта базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання. Інклюзивну освіту, як систему освітніх послуг, має забезпечувати заклад з інклюзивною системою. Це такий заклад освіти, який адаптує навчальні програми та плани, фізичне середовище, методи та форми навчання, використовує наявні в громаді ресурси, залучає батьків, фахівців для надання спеціальних послуг відповідно до потреб конкретної дитини, забезпечує сприятливий клімат в освітньому середовищі [5, с.20-24].

В ході інклюзивного навчання використовується низка соціально-педагогічних технологій, що враховують індивідуальні особливості учнів. Майбутні фахівці повинні вміти на високому професійному рівні проводити комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини та забезпечувати системне супроводження дітей з особливими освітніми потребами.

У підготовці майбутніх соціальних працівників, основними принципами інклюзивного освітнього середовища є:

- принцип дотримання рівних прав на здобуття освіти;
- принцип толерантного ставлення до кожної дитини, визнання її цінності, незалежно від особливостей чи відмінностей, недопущення дискримінації;
- принцип верховенства інтересів дитини;
- принцип раннього втручання;
- принцип особистісно зорієнтованого освітнього процесу;
- принцип надання підтримки та супроводу у процесі навчання;
- принцип права батьків на вибір закладу освіти та участь у процесі навчання;
- принцип фахової співпраці та соціальної взаємодії.

Аналіз законодавчих та нормативно-правових документів засвідчив, що соціальна політика України щодо дітей з порушеннями психофізичного розвитку як міноритарної групи, що потребує реабілітації та інтеграції, характеризується максимальним залученням держави до системного вирішення проблем, однак механізми реалізації цього процесу нині активно відпрацьовуються.

Організацію навчального та корекційно-виховного процесу в інклюзивному класі забезпечують два педагогічних працівника: педагог та соціальний працівник або ж практичний психолог. Основне завдання соціального працівника – допомога вчителю в забезпеченні особистісно зорієнтованого, індивідуального підходу в освітньому процесі, зокрема у створенні індивідуальної програми розвитку для дитини з особливими освітніми потребами.

Науковці наголошують, що процес підготовки майбутнього соціального працівника до формування його систематизованої сукупності знань, умінь і навичок, тісно поєднаний з розвитком професійної компетентності. Соціальному працівнику, який здійснює власну професійну діяльність в умовах інклюзивної

освіти, відводиться важлива роль, тому що він не просто має здійснювати на високому рівні освітній процес, формувати у дитини з особливими освітніми потребами комплекс необхідних компетентностей, а й надавати допомогу у соціальній адаптації, встановленні контактів із навколишнім світом, оточуючими людьми.

В ході дослідження визначено ключові компетентності, які необхідні у процесі підготовки майбутніх соціальних працівників: професійно- педагогічна, соціальна, загально-культурна, комунікативна, психологічно-фасилітативна, підприємницька та інформаційно-цифрова компетентність.

Розглянемо більш детально ці компетентності:

-професійно-педагогічна компетентність обізнаність із новітніми науково обґрунтованими діагностичними технологіями розвитку та навчання дітей з особливими освітніми потребами, уміння застосовувати технології комплексної оцінки розвитку дитини; уміння ідентифікувати потреби її сильні та слабкі сторони; визначення індивідуальних додаткових послуг, необхідних для її освітньої інклюзії; здатність до ефективної командної роботи; сприяння академічному, соціальному і емоційному розвитку учнів з особливими освітніми потребами;

-соціальна компетентність: знання сутності інклюзивного навчання; усвідомлення його значущості в розбудові освітньої системи на демократичних засадах; уміння визначати проблемні питання у соціокультурній, професійній сферах життєдіяльності людини та віднаходити шляхи їх вирішення, навички ефективної та конструктивної участі в реформуванні системи національної освіти;

-загальнокультурна компетентність усвідомлення та визнання соціокультурного розмаїття; власної національної ідентичності як підґрунтя для розбудови системи національної освіти;

-комунікативна компетентність – володіння системними знаннями про норми і типи педагогічного спілкування у процесі організації колективної та індивідуальної діяльності, уміння вислуховувати, відстоювати власну позицію використовуючи різні прийоми розміркувань та аргументації, розвиненість культури професійного спілкування здатність досягати педагогічних результатів засобами продуктивної комунікативної взаємодії; володіння ефективними вербальними і невербальними засобами комунікації, уміння реагувати на різноманітні комунікативні потреби учнів, батьків та інших фахівців;

-психологічно-фасилітативна компетентність – здатність до емпатії, володіння навичками ефективної взаємодії із сім'єю дитини з особливими освітніми потребами, здатність до виконання лідерських та фасилітативних функцій;

-підприємницька компетентність – здатність трансформувати та реалізовувати психолого-педагогічні новації у сфері освіти дітей з особливими освітніми потребами;

-інформаційно-цифрова компетентність – знання та вміння використовувати сучасні інформаційні технології корекційно-розвивального спрямування, здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства [3,с.14-18].

Отже, актуальність підготовки майбутніх працівників соціальної сфери до роботи з дітьми з особливими потребами не викликає жодних сумнівів. Сучасний соціальний працівник повинен мати високий рівень фахової, методичної й психологічної готовності виконувати розширений спектр професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Таким чином, проведений огляд наукових досліджень дозволяє стверджувати, що, незважаючи на наявність значного наукового матеріалу в цій галузі, актуальною залишається проблема розроблення і теоретичного обґрунтування методологічних засад підготовки працівників соціальної сфери до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти, що є перспективним напрямом нашого дослідження і потребує подальшого вивчення та впровадження в системі вищої педагогічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Заярнюк О. В. Інклюзивна освіта в Україні: проблеми та шляхи їх вирішення. Одеса, 2015. Вип. 11. С. 190–193.
2. Дефектологічний словник : навчальний посібник / за ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова. К. : «МП Леся», 2011. 528 с.
3. Кавун Ю., Ворон М. Інклюзивна освіта. *Дефектолог.* 2007. № 5. С. 4–11.
4. Ілляшенко Т. Інтеграція дітей з освітніми потребами у загально-освітньому навчальному закладі. *Психолог.* 2009. № 10. С. 14–18.
4. Колупаєва А., Таранченко О. Освітньо-професійна програма підвищення кваліфікації працівників інклюзивно-ресурсних центрів. *Особлива дитина: навчання і виховання.* 2019. №1. С. 20–29.
7. Засенко В., Колупаєва А. Діти з особливими потребами: пріоритетні напрями державної політики України в галузі освіти, соціального захисту й охорони здоров'я. *Особлива дитина: навчання і вих.* 2014. № 3. С. 20–24

Людмила Кашуба,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки та спеціальної освіти,
Центральноукраїнського державного університету ім. Володимира Винниченка

Маріанна Кляп,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри фізичної реабілітації
Ужгородського національного університету

УДК 376-056.36

ШЛЯХИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

WAYS OF PROVIDING THE SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN TODAY'S CONDITIONS

Анотація. У статті розглянуто проблему соціалізації дітей із вадами інтелектуального розвитку в умовах сьогодення. Визначено теоретичні передумови та психолого-педагогічні основи забезпечення соціалізації учнів цієї категорії в контексті особистісного, системного та діяльнісного підходів. Представлено систему корекційно-виховної роботи в загальноосвітній школі в умовах інклюзії, виходячи з основних стадій соціалізації: адаптації, індивідуалізації, інтеграції. Розглянуто завдання та основні змістові лінії педагогічного впливу на кожній стадії.

Ключові слова: соціалізація, діти з інтелектуальними порушеннями, стадії соціалізації, система корекційно-виховної роботи.

Abstract. In the article the problem of socialization of children with intellectual disabilities in a special school. Determined the theoretical background and psychological and pedagogical foundations for the socialization of students in this category in the context of personal, system and activity approaches. The system of correctional and educational work in a comprehensive school in conditions of inclusion is presented, based on the main stages of socialization: adaptation, individualization, integration. The tasks and main content lines of pedagogical influence at each stage are considered.

Keywords: socialization, children with intellectual disabilities, the socialization stage, corrective training system

Удосконалення змісту особистісно орієнтованої освіти, створення навчально-виховних технологій нового покоління шляхом впровадження інноваційних підходів, методів, що спрямовані, зокрема, на подолання проблем у дітей, які потребують спеціальної допомоги – основний контент освітньої парадигми сьогодення.

На перший план виступає системна, поступова і послідовна спеціальна педагогічна робота, яка спрямована на розвиток соціальної активності, виховання життєздатності через формування життєвих компетентностей, що забезпечить спроможність ефективного існування дитини з особливими потребами у соціумі.

Виходячи з цього, психолого-педагогічна проблема забезпечення соціалізації дитини та формування її особистості у закладах освіти в умовах війни набуває особливої актуальності. Сучасна школа зобов'язана підготувати учня до життєдіяльності, орієнтуючись на його індивідуальні можливості та перспективи розвитку. Система педагогічних засобів має забезпечити соціально адекватні форми самоактуалізації школярів, самопрояву з метою подальшого освоєння життєвого простору. Водночас, від успішності соціалізації залежить не тільки самовідновлюваність суспільних відносин, але й комфортність життєдіяльності осіб цієї категорії у нових соціальних умовах.

У психолого-педагогічній літературі проблемі соціалізації присвячені праці Л. Виготського, В. Криська, А. Мудрика, В. Москаленко, Л. Столяренко, О. Brim та ін.). Здійснено низку досліджень щодо особливостей соціалізації осіб з обмеженими психофізичними можливостями (В. Бондар, Ю. Бистрова, О. Глоба, В. Засенко, А. Капська, А. Колупаєва, К. Островська, В. Синьов, Є. Синьова, І. Татьянчикова, О. Хохліна, Д. Шульженко та ін.), в яких підкреслюється, що послідовне та цілісне забезпечення соціалізації учнів має складати важливий напрям корекційно-виховної роботи навчального закладу з інклюзивною формою навчання

Отже, забезпечення соціалізації учнів із психофізичними порушеннями передбачає цілеспрямований і планомірний вплив педагогів на їх свідомість і поведінку, створення сприятливих психолого-педагогічних умов для розвитку дітей протягом усіх років навчання у школі. Метою такого впливу є соціальне зростання дитини на основі формування у неї знань і дотримування соціальних норм і цінностей, правил поведінки і спілкування, відповідного ставлення до них; адекватного усвідомлення та використання у життєдіяльності своїх особливостей і можливостей; становлення особистісних якостей та особистості загалом.

Слід зазначити, що розв'язання проблеми соціалізації учнів розглядається в контексті психолого-педагогічних основ забезпечення цього процесу інклюзивному навчальному закладі. Під психологічними основами розуміються визначені зміст предмета корекційно-розвивального впливу на дітей, тобто того, що має коригуватись та розвиватись у них у процесі соціалізації на різних стадіях, виявлені особливості його прояву і становлення в учнів за відповідними показниками; під педагогічними основами мається на увазі визначені вимоги до спеціальної організації педагогічного процесу (змісту, методики, організаційних форм), спрямованого на соціалізацію учнів з урахуванням її сутності та особливостей дітей [2, с. 193].

Психолого-педагогічні основи забезпечення соціалізації розглядаються з позиції особистісного, системного та діяльнісного підходів [1; 2].

Особистісний підхід передбачає максимальну опору на особистісне зростання дитини, розгляд кожної її окремої психічної властивості в контексті особистості у цілому. Особистісний розвиток має передбачати максимально можливе соціальне зростання дитини в умовах виконання та засвоєння нею свідомої цілеспрямованої діяльності. Слід зазначити, що усвідомленість діяльності вказує на її сформованість, про що свідчить ефективне використання школярем знань на практиці, довільна регуляція навчально-практичних дій, їх гнучкість, лабільність.

Системний підхід передбачає розгляд корекційно-розвивальної роботи щодо системи загальної і спеціальної освіти, в якій закономірно пов'язані всі компоненти педагогічного процесу – цільовий, організаційний, змістовий, методичний, результативний. Відповідно до предмета корекційно-розвивального впливу на дитину з порушеннями у розвитку, передумов та складових його становлення, добираються методика, зміст та організаційні форми забезпечення соціалізації на кожній з її стадій для досягнення показників ефективності. Предметом корекційно-розвивального впливу розглядається формування їх особистості та підготовка до самостійного життя в умовах соціуму. Соціалізація відбувається за основними стадіями, яких проходить дитина у спеціальній загальноосвітній школі (адаптації, індивідуалізації, інтеграції, ранньої трудової підготовки), що передбачає конкретизацію мети, предмета, показників ефективності та методики педагогічної роботи з дітьми на кожній з них. При розробленні корекційно-розвивальної роботи на кожній стадії соціалізації враховуються теоретичні положення про: сфери забезпечення соціалізації (діяльність, спілкування, самосвідомість); суть, види, механізми і показники адаптації; особливості соціально-психологічної адаптації дітей з інтелектуальними вадами; особливості прояву у них тривожності та агресивності як показників дезадаптованості; особливості самосвідомості та самооцінки розумово відсталих дітей, шляхи їх формування; сутність і особливості рольової поведінки, виконання учнями соціальних ролей; психофізичні можливості та їх розвиток у дітей з інтелектуальними вадами; особливу корекційно-розвивальну роль їхньої трудової підготовки; провідну роль професійно-трудового навчання у підготовці дітей із порушеним розвитком до самостійного життя; роль спеціально організованого (корекційного) навчання дітей в процесі їхньої соціальної адаптації та реабілітації.

Як зазначає дослідниця І. Татяничкова [2], педагогічний вплив на кожній стадії здійснюється за основними змістовими лініями:

1. *На стадії адаптації:* формування в учнів знань про соціальні норми і цінності, правила поведінки і спілкування; навичок і вмінь соціальної поведінки; послаблення або усунення тривожності (особистісної, ситуативної, шкільної) та агресивності.

2. *На стадії індивідуалізації*: формування в учнів адекватної самооцінки, самосвідомості, усвідомлення та розвиток своїх якостей та можливостей; добір профілів професійно-трудового навчання, відповідних особливостям та можливостям розвитку дітей.

3. *На стадії інтеграції*: використання та розвиток якостей та можливостей дітей у позакласній роботі (у вільний час, при організації дозвілля, під час відвідування гуртків); добір та сприяння виконанню учнями різноманітних соціальних ролей з урахуванням їх особливостей, соціально-психологічних якостей, необхідних для функціонування у соціальній групі.

4. *На стадії ранньої трудової підготовки*: орієнтування дитини щодо майбутньої професії (професії, якої навчають у школі); підвищення ефективності професійно-трудової діяльності учнів на основі врахування і розвитку їх можливостей та професійно важливих якостей.

Отже, забезпечення соціалізації учнів із порушеним розвитком має здійснюватись послідовно, на всіх основних етапах на підставі використання спеціально розробленої системи корекційної роботи, відповідно до суті кожної стадії соціалізації.

Вочевидь, основні напрями оптимізації соціалізації учнів в умовах інклюзії пов'язуються з послідовним здійсненням з ними педагогічної роботи відповідно до підвищення ефективності процесу адаптації учнів; посилення процесу індивідуалізації учнів; сприяння інтеграції учнів; удосконалення соціалізації учнів у процесі навчання та виховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Капська А. Й. Принципи і закономірності соціально-педагогічної реабілітації дітей з обмеженими функціональними можливостями. Соціальна робота в Україні: теорія і практика : наук.-метод. журн. 2006. № 1(13). С.5-22
2. Тат'янчикова І. В. Соціалізація дітей з порушеннями інтелектуального розвитку : моногр. Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2014. 381 с.

Ірина Кучерак,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри методики професійної освіти

та соціально-гуманітарних дисциплін

БІНПО ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

УДК 377

**ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО СТВОРЕННЯ
ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДАХ
ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**

**PREPARATION OF TEACHERS FOR THE ESTABLISHMENT OF AN INCLUSIVE
EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN PROFESSIONAL EDUCATIONAL
INSTITUTIONS**

Анотація. У публікації представлено проблему підготовки педагогічних працівників до створення інклюзивного освітнього середовища у закладах професійної освіти, зосереджено увагу на основних нормативно-правових документах, що регламентують інклюзивне навчання, проаналізовано ключові елементи забезпечення педагогічними працівниками закладів професійної освіти ефективного інклюзивного освітнього середовища.

Abstract. the publication presents the problem of training teaching staff to establishment inclusive education in vocational education institutions, focuses on the main regulatory and legal documents regulating inclusive education, analyzes the key elements of providing effective inclusive education by teaching staff in vocational education institutions.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивне освітнє середовища, професійна освіта, заклади професійної освіти.

Keywords: inclusion, inclusive educational environment, professional education, professional educational institutions.

Неперервний потік щоденних складних і нетипових завдань, які постійно постають перед сучасними педагогами, зумовлює потребу у неперервних пошуках вірних рішень. Проте в усьому, що стосується організації інклюзивного навчання, не завжди відповіді знаходимо завдяки аналізу педагогічного досвіду колег, вивченню методичних рекомендацій та наукової літератури. Адже практика впровадження інклюзивного навчання в Україні не є довготривалою у часі, а тому багато питань все ще не отримали підтверджені досвідом відповіді. Зрештою, для великої кількості закладів в Україні, насамперед, у сфері професійної освіти, і досі не створені інклюзивні групи.

Ситуація значно ускладнюється, враховуючи реалії сьогодення, - складні умови пандемії та воєнний стан. Зважаючи на те, що для кожної дитини, яка має

особливі освітні потреби та, зокрема, інвалідність, час без інтенсивного навчання і розвитку не лише як «зупинка на місці», а скоріше навпаки, період регресу, суттєвих кроків назад, ефективне навчання та побудова індивідуальної освітньої траєкторії є вкрай важливими. Тим більше для сфери професійної освіти, яка, забезпечуючи здобуття професії або професійних навичок, надає кожній людині можливість бути фінансово впевненою у завтрашньому дні та реалізувати свої природні здібності.

У науковій літературі проблема створення інклюзивного освітнього середовища послужила предметом наукових досліджень таких учених як А. Колупасєва, О. Мартинчук, Т. Скрипник, В. Гладуш. Однак і досі не набуло належного розгляду питання підготовки педагогічних працівників до створення інклюзивного освітнього середовища в закладах професійної освіти. Означене зумовлює актуальність порушеної проблеми.

Яким постає інклюзивне освітнє середовище у вітчизняному нормативно-правовому просторі? У Законі України «Про освіту» інклюзивне освітнє середовище визначено як сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей [4].

Що потрібно для того, щоб забезпечити означене? Чи достатньо обмежитись забезпеченням належної матеріально-технічної бази для створення інклюзивного освітнього середовища? Однозначно, ні. Проте, саме ця складова постає певним фундаментом, що дає можливість реалізовувати освітні завдання.

Ще у 2018 році МОН України затверджено типовий перелік допоміжних засобів для навчання (спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку) осіб з особливими освітніми потребами, які навчаються в закладах освіти. Тут, зокрема, представлено перелік обладнання загального корекційного призначення (комп'ютерне, мультимедійне, демонстраційне) комп'ютерні програми (для осіб із тяжкими порушеннями мовлення, порушеннями опорно-рухового апарату, інтелектуальними порушеннями, для глухих осіб та осіб зі зниженим слухом, сенсорними порушеннями), засоби корекції ігрової діяльності осіб з ООП різного віку та із різними порушеннями психофізичного розвитку. А також обладнання для осіб з порушеннями опорно-рухового апарату та осіб зі складною структурою порушення і корекційні засоби навчання тощо [2].

У цьому ж році були затверджені Державні будівельні норми України «Інклюзивність будівель і споруд» (ДБН В.2.2-40:2018). У даному документі детально окреслено вимоги до земельних ділянок, планувальної організації будівель та споруд, середовища життєдіяльності маломобільних груп населення, засобів безпеки, орієнтування, отримання інформації при користуванні середовищем, інші вимоги [4].

Однак інклюзія – це не лише про пандуси. Хоча, беззаперечно, без розумного пристосування, дотримання принципів універсального дизайну, ніяк не обійтися.

Важливою є навчально-методична підтримка педагогічних працівників. До цього часу більшість із них не працювали із здобувачами освіти із порушеннями психофізичного розвитку, у тому числі із інвалідністю, саме тому вони потребують додаткового навчання, спеціальних методик, які дозволять отримати відповіді на важливі і складні питання, які до цього часу не виникали. Мова не йде не лише про реалізацію освітніх завдань, але й уміння налагодити взаємодію із учнями, їхніми батьками, батьки нормотипових учнів, які через ті чи інші причини намагаються уникнути навчання в інклюзивній групі. Окрім того не менш вагомим є вирішення подолання проявів девіантної поведінки, негативних наслідків стигматизації, агресії, цькування [3].

Забезпечення інклюзивного освітнього середовища – це ще й належне фінансування та нормативно-правова підтримка. Незважаючи на потужні кроки вперед, нормативно-правова база інклюзивного навчання все ще потребує оновлення та перегляду.

Однак найважливішим суб'єктом забезпечення інклюзивного освітнього середовища є педагогічний працівник. Його теоретична, практична, психологічна готовність виступає найвагомішим чинником ефективності реалізації поставлених завдань.

На сьогодні в Україні інклюзивне навчання у сфері професійної освіти певною мірою залишається новинкою. Проте перші вдалі кроки уже здійснено. Поміж найбільш важливих напрямів досліджень у подальшому вбачаємо розроблення методичних рекомендацій щодо підготовки індивідуальної програми розвитку та індивідуального навчального плану.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державні будівельні норми України: інклюзивність будівель і споруд: основні положення. Публічне акціонерне товариство «Український зональний науково-дослідний і проектний інститут по цивільному будівництву. Київ. 2018, 70с. URL: <http://dreamdim.ua/wp-content/uploads/2019/03/DBN-V2240-2018.pdf>
2. Наказ МОН №873 від 21.06.2019 «Про затвердження Типового перелікудопоміжних засобів для навчання (спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку) осіб з особливими освітніми потребами, які навчаються в закладах освіти» /База даних «Законодавство України»/ВР України. URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0582-18#Text>
3. Kucharak Iryna. Preparation of teachers for the establishment of an inclusive educational environment in professional (vocational and technical) educational institutions: Improving modern models of professional development of teachers of vocational education in the context of the development of professional competence. Poland: Bilostok, 2021. p.72-79.
4. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Голос України. 2017. 27 верес. (№ 178-179).

Єва Панасюк,

здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Луцького національного технічного університету

Лілія Потапюк,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціогуманітарних технологій
Луцького національного технічного університету

УДК 371.3

ВПРОВАДЖЕННЯ ОСВІТНЬОЇ ІНКЛЮЗІЇ ТА ІНТЕГРАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНИЙ ПРОСТІР

INTRODUCING INCLUSIVE EDUCATION AND INTEGRATION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN THE INCLUSIVE SPACE

Анотація. Станом на сьогодні інтеграція та інклюзія є найбільш сучасними підходами до навчального процесу дітей з особливими потребами. У статті характеризується поняття інтеграції та інклюзії, здійснюється розкриття сутності цих процесів в освіті. Розглядаються особливості впровадження освітньої інклюзії як одного з напрямів соціального залучення дітей з інвалідністю та особливими освітніми потребами. Розкрито сутність феноменів соціального відчуження/залучення. Висвітлено практичне значення результатів, що полягає в інтегруванні перспективних освітніх ідей щодо впровадження освітньої інклюзії для дітей з інвалідністю та особливими освітніми потребами.

Ключові слова: інтеграція, інклюзія, освіта, соціальне відчуження, залучення.

Abstract. As of today, integration and inclusion are the most modern approach to the educational process of children with special needs in mass educational institutions. The thesis characterizes the concept of integration and inclusion, disclosure, and essence of these processes in education. The article also presents the peculiarities of the implementation of educational inclusion as one of the directions of social inclusion of children with disabilities and special educational needs. The essence of the phenomenon of social alienation/recruitment is revealed. The practical significance of the results arising from the integration of promising educational ideas regarding the implementation of educational inclusion for children with disabilities and special educational needs is highlighted.

Keywords: integration, inclusion, education, social exclusion, involvement.

Актуальність та необхідність соціальної, культурної та освітньої інтеграції і інклюзії дітей з особливостями розвитку в систему суспільних відносин описується в роботах А. Колупаєвої, М. Малофєєва, Н. Назарової, С. Шевченко, Н. Шматко, М. Чайковського та інших. Власне феномен соціального відчуження та соціального залучення як соціального явища вивчали зарубіжні дослідники,

зокрема М. Астоянц, Р. Аткінсон, П. Абрахамсон, Дж. Девіс, Н. Кабір, Р. Кастел, Р. Левітас, Р. Ленуар, С. Паугам, Р. Рендольф та ін.

Попри все, незважаючи на достатню кількість інформації та досліджень з питань включення дітей з особливостями у розвитку в єдиний освітній простір, ставлення до спільного навчання учнів з різними потребами є неоднозначним як у батьків, так і вчителів.

Сьогодні в нашій країні впровадження інклюзивного навчання офіційно визнане одним із напрямів розвитку освіти, який потребує дослідження його організації на всіх рівнях безперервної освіти. Це комплексний процес забезпечення рівного доступу до освітніх послуг дітей з інвалідністю шляхом організації навчання з урахуванням індивідуальних особливостей їхньої навчальної пізнавальної діяльності. Щодо законодавчої основи, то відповідні положення декларуються в Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту». Проте реальні спроби залучити дітей з особливостями розвитку до освітнього процесу поки зіштовхуються з безліччю перешкод.

Для України інклюзивна освіта є педагогічною інновацією, вимогою часу, а з моменту ратифікації Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю – одним із міжнародних зобов'язань держави. Проте в законодавстві України наявне протиріччя між задекларованим правом на рівний доступ до всіх ланок освіти для дітей (зокрема школярів та студентів) і недостатньою можливістю його реалізувати через брак умов для інклюзивної форми надання освіти.

Перехід до інклюзії передбачає зміни в усіх аспектах освітньої практики. Інклюзія – це процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціальному житті; політика й процес, що дає можливість всім дітям брати участь у всіх програмах. Інклюзія як принцип організації освіти є явищем соціально-педагогічного, а не виховного характеру. Відповідно інклюзія спрямована не на зміни або виправлення окремої дитини, а на адаптацію всього освітнього і соціального середовища до можливостей даної дитини. Таким чином, метою інклюзії є всі діти та учні, а не окрема група. Оскільки всі люди, як правило, різняться своїми культурними, етнічними і соціальними коренями, а також своїми функціональними, інтелектуальними, руховими і адаптивними можливостями, тому умови життя і діяльності в суспільстві повинні бути влаштовані так, щоб вони були доступні для всіх, не дивлячись на відмінності [5].

Мета інклюзії в освіті полягає в ліквідації соціальної ізоляції, відторгнення, виключення, що є наслідком негативного ставлення до різноманітності з погляду раси, соціального стану, етнічного походження, релігії, статі й здібностей. Інклюзивна освіта є умовою більш широкої соціальної інклюзії [6, с. 56–57]. Аби інклюзія була успішною, потрібно працювати над створенням відповідного освітнього клімату й опануванням сукупності практичних підходів.

Метою інтеграції в освіті є залучення дітей з різними можливостями у вже сформоване шкільне життя і шкільну структуру, допомогти вписатися у модель навчання, яка вже існує. При цьому успішність інтегрованого навчання визначається, головним чином, готовністю дитини до навчання в умовах освітньої школи, тобто наявністю в ній відповідного віковій нормі або близького до неї рівня психофізичного і мовного розвитку, що дозволяє дитині опанувати загальноосвітній стандарт у строки, передбачені для дітей, які нормально розвиваються відповідно до свого віку та психофізичних даних [3, с. 76].

Тобто, інтеграція передбачає готовність дитини з особливими освітніми потребами до прийняття її школою і суспільством, відповідати стандартам системи освіти, і не враховує її індивідуальності. Тому, фізично присутня на заняттях у класах, вона фактично виключена з процесу навчання. А оскільки інтегроване навчання може бути показано лише тій частині дітей, рівень психофізичного розвитку яких відповідає або близький віковій нормі, то виникає проблема диференційованого відбору дітей для інтегрованого навчання та їх подальшого супроводу. Звідси випливає, що певна частина учнів, яка не пройшла відбір, виключається з системи навчання в масових школах, що порушує права кожної людини, незалежно від її здібностей і можливостей, на здобуття освітніх послуг за місцем проживання.

Соціальна інтеграція більшою мірою орієнтована на забезпечення солідарності, єдності, що акцентує момент включення в макроструктуру суспільства. При цьому соціальний статус дитини з особливими освітніми потребами співвідноситься зі статусом нормальної дитини.

В умовах інклюзивної освіти особлива роль відводиться педагогу, оскільки ефективність навчального процесу буде залежати саме від його здатності пристосуватися до нових вимог та середовища, від прагнення зробити власний внесок у педагогічний процес, його розвиток і покращення. Важливим аспектом готовності педагога до діяльності в умовах інклюзивної освіти є його професійно важливі психологічні якості. Готовність стати учасником інклюзивного процесу полягає не тільки в наявності відповідних методичних матеріалів, матеріальної бази, а й у психологічній готовності педагога до роботи з дітьми з особливими потребами [2].

Результативність навчально-виховної, корекційно-реабілітаційної і лікувально-профілактичної роботи в інклюзивному класі (групі) значною мірою залежить від координованості впливів усіх членів команди (керівника закладу, педагогів, лікарів, психолога, дефектолога, реабілітолога, батьків) на дітей з особливостями психофізичного розвитку, комплексного підходу до планування і реалізації корекційно-розвивальних заходів. Важливо заохочувати організацію неформальних груп підтримки серед вихованців закладу, педагогів та батьків з метою створення простору для соціальної реабілітації дітей з особливостями психофізичного розвитку.

В основі практики інклюзивної освіти лежить ідея прийняття індивідуальності кожного окремого учня. Тому, інклюзивне навчання, з одного боку, має бути організоване таким чином, щоб задовольнити особливі потреби кожної дитини, а з іншого – передбачає його самостійну активну участь у процесі отримання знань.

Однак варто зазначити, що кожна дитина, незалежно від своїх особливостей – фізичних, інтелектуальних, соціальних, емоційних чи мовних, повинна мати можливість реалізувати своє право на навчання в будь-якому типі освітнього закладу і отримати при цьому гідну та якісну освіту [7, с. 228]. Школи, що враховують потреби всіх дітей та індивідуальність кожної дитини; школи, в яких кожен відчуває свою причетність і свою затребуваність; школи, в яких метою навчання є допомога дітям розвиватися і знаходити своє місце в суспільстві незалежно від потенційних здібностей і можливостей.

Слушною щодо порушеного питання є думка А. Герасименко та О. Шевцової про навчання студентської молоді з інвалідністю. Автори вважають, що найважливішим є період адаптації до умов навчання у вищому навчальному закладі, набуття нового статусу, засвоєння нових соціальних ролей. Негативність ситуації для студентів з особливими освітніми потребами посилюється й тим, що майже всі вони відчувають обмежене спілкування з однолітками, фізичне нездужання, часто позбавлені можливості вільного пересування, незахищені від інформаційного впливу, який забезпечують електронні засоби масової інформації, що для цієї групи юнацтва є ледь не єдиним засобом зв'язку з зовнішнім світом [1, с. 41]. На думку О. Шевцової, альтернативою очного навчання може стати дистанційне навчання осіб з інвалідністю [7, с. 48].

Ми не поділяємо цілком думку цієї дослідниці та інших науковців щодо беззаперечної доцільності впровадження дистанційного навчання для людей з інвалідністю, яке, попри позитивні моменти, не розв'язує проблему соціалізації, значно посилює ізоляцію, ігнорує розвиток мотивації і, як наслідок, не завжди є продуктивним. Зауважимо, що через низький рівень життя ця категорія людей та їхні сім'ї не завжди спроможні придбати комп'ютер.

Отже, пропонуємо сприймати інклюзію в ширшому розумінні як процес збільшення можливостей участі дитини та, в подальшому, людини з інвалідністю й у неформальній освіті, можливість зниження ступеня її ізоляції, оскільки основним завданням інклюзії в освіті є ліквідація соціальної ізоляції. Освітній процес має бути спрямований на розширення сфери соціального оточення людей з інвалідністю, створення умов для їх включення у систему соціального партнерства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі : тези доповідей. Університет «Україна», 2011. 470 с.

2. Бабакова О.С. Готовність педагогів до впровадження інклюзивної освіти в Україні. Педагогіка здоров'я: збірник наукових праць IV Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої 210-річчю з дня заснування Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди / за заг. ред. І.Ф. Прокопенка. Харків : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2014. С. 625-626.
3. Колупаєва А.А, Софій Н.З., Найда Ю.М Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навчально-методичний посібник. /за заг. ред. Даниленко 2-ге видання, стереотипне. Київ : ФО-П Парашин І.С., 2010. 128 с.
4. Концепція освіти дорослих в Україні / укл.: Лук'янова Л.Б. Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2011. 24 с.
5. Матеріали семінару «Розвиток інклюзивної освіти – включення дітей з синдромом Дауна в дошкільні освітні заклади». Київ, 2009. 136 с.
6. Прийма С. Освіта дорослих як ефективний механізм соціального залучення. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. 2014. Вип. 2. С. 68–79.
7. Чайковський М. Вітчизняний досвід інтегрованого та інклюзивного навчання у системі вищої освіти. Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка». 2015. Випуск 1(33). С. 227–232.

Ганна Скірко,

кандидат педагогічних наук, доцент
Запорізького національного університету

УДК 373.5.04:316.61

СТВОРЕННЯ СПЕЦІАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ДЛЯ АДАПТАЦІЇ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В МЕЖАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

CREATIVE USE OF THE EXPERIENCE OF EUROPEAN COUNTRIES WITH ORGANIZATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE UKRAINIAN EDUCATIONAL SPACE

Анотація. Творчому використанню досвіду європейських країн з організації інклюзивного навчання в українському освітньому просторі присвячені матеріали дослідження. Зроблено спробу проаналізувати ставлення майбутніх фахівців до проблем і переваг інклюзивної освіти, та визначити шляхи впровадження досвіду європейських країн під час модернізації освітньої галузі в Україні.

Ключові слова: інклюзивне навчання, досвід, спеціальна освіта, майбутні фахівці.

Abstract. The research materials are devoted to the creative use of the experience of European countries in the organization of inclusive education in the Ukrainian educational space. An attempt has been made to analyze the attitude of future professionals to the problems and benefits of inclusive education and identify ways to implement the experience of European countries during the modernization of the educational sector in Ukraine.

Keywords: inclusive education, experience, special education, future specialists.

Актуальність дослідження. Інтеграційні процеси які сьогодні відбуваються в Європі відкривають нові можливості для української освітньої спільноти налагоджувати міжнародні зв'язки, вивчати новий європейський досвід з метою реформування національної системи освіти. Особливо важливою вона виявляється для корекційної освіти, яка обумовлює особливості розвитку, навчання, виховання, соціалізації та професійної адаптації дітей з особливими потребами. На сьогодні важливим є процес трансформації масової освіти як системи для забезпечення освітніх потреб усіх дітей. Однак, для дитини з особливими потребами головним виступає такий аспект її становлення, як соціалізація. Дитина повинна навчитись пристосовуватися до суспільного життя, долаючи значно більші перешкоди і труднощі, ніж здорова дитина.

Проблема формування особистості дитини в умовах інклюзивної освіти визначається низкою суперечностей, а саме між:

- збільшенням у дошкільних закладах освіти кількості дітей з особливими потребами та відсутністю спеціально організованого освітнього середовища, що

забезпечує спільне навчання зі звичайними дітьми і реалізує індивідуальний підхід до кожної дитини;

- відсутністю спеціальної підготовки у педагогів дошкільних груп для роботи з дітьми з особливими потребами і недостатністю спеціальних програм професійної перепідготовки і підвищення кваліфікації вихователів у цьому напрямі;

- використання зарубіжного досвіду організації і розвитку інклюзивної освіти та недостатнім його теоретичним осмисленням і практичним освоєнням в Україні.

Отже, з огляду на це, створення спеціального освітнього простору для адаптації дитини з особливими освітніми потребами в межах інклюзивної освіти сьогодні потребує особливої уваги вчених.

Метою нашого дослідження є обґрунтування особливостей і специфіки формування інклюзивного освітнього середовища в закладах дошкільної освіти для дітей з особливими потребами.

Як стверджують науковців(А. Колупаєвої, З. Софій, Ю. Найди, І. Ярмошука, та ін.) інклюзивна освіта — це система освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання. З метою забезпечення рівного доступу до якісної інклюзивної освіти, навчальні заклади повинні адаптувати навчальні програми та плани, методи та форми навчання, використання існуючих ресурсів, партнерство з громадою до індивідуальних освітніх потреб і різних стилів навчання дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзивні освітні заклади повинні забезпечити спектр необхідних послуг відповідно до різних освітніх потреб таких дітей» [7].

Аналіз наукових досліджень показав, що опублікована значна кількість праць, у яких аналізуються проблеми дітей з особливими потребами в умовах масового навчального закладу. Зокрема, це дослідження О. Василенко, О. Гаврилова, Т. Ілляшенко, А. Колупаєвої, Г. Кумаріної, Н. Миронової, В. Петрової, Н. Софій, Н. Стадненко, О. Таранченко, В. Синьова, В. Тарасун, О. Хохліна, Л. Шипіцина, Н. Шматко та ін.). Досвіду інклюзивної освіти у країнах Західної Європи, США та Канади присвячені праці вітчизняних науковців: О. Безпалько, Г. Давиденко, М. Захарчук та ін. Законодавче підґрунтя інклюзії в нашій країні вивчають А. Колупаєва, Л. Шумна; соціально-педагогічні умови – П. Таланчук, М. Чайковський, Г. Нікуліна, В. Шнайдер, А. Шевцов, І. Ярмошук. Так, В. Синьов стверджував, що побудова інклюзивної освітньої системи повинна ґрунтуватися на засадах:

- надання рівного доступу до навчання у загальноосвітніх закладах та отримання якісної освіти кожною дитиною;

- залучення батьків до організації навчального процесу як рівноправних партнерів членів педагогічного колективу;

- розроблення для дітей з особливими потребами навчальних програм на основі особистісно орієнтованого та індивідуального підходів;

- реалізація командного підходу в навчанні й вихованні дітей, що передбачає залучення педагогів, батьків, спеціалістів [4].

А. Колупаєва зазначає, що «..широке запровадження інтегрованого та інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку має здійснюватися поступово, у міру підготовки кваліфікованих кадрів і зміни ставлення суспільства до дітей означеної категорії, та вдосконаленням корекційно-розвивальних занять в умовах інтеграції та їх навчально-методичного забезпечення»[3]. Висновки та рекомендації міжнародної конференції з освіти «Інклюзивна освіта: шлях у майбутнє» 2008 р. організованою ЮНЕСКО, стосуються основних вимог до держави в цілому, та кожного педагога зокрема. Сучасний педагог повинен розуміти, що інклюзія базується на гарантованих правах усіх учасників навчального процесу на якісну освіту; задовольняє потреби дітей з особливими потребами у навчанні, вихованні та розвитку, прагне реалізувати потенціал кожної дитини повною мірою; основним завданням інклюзивної освіти є ліквідація будь-яких форм дискримінації та соціальної нерівності[6]. Ці положення є основними під час підготовки студентів дошкільного відділення Запорізького національного університету на лекціях з предметів «Логопедії», «Основи логопедії та дефектології з практикумом». Після вивчення цих дисциплін нами було досліджене ставлення студентів до проблем і переваг інклюзивної освіти. Запропоновано студентам написати твір і обґрунтувати своє відношення до інклюзивної освіти. Респондентами стали 186 студентів 3-х курсів дошкільного відділення з яких: 28% майбутніх педагогів вважають, що ставлення до дітей з особливими потребами у них стереотипне, тобто, «їх жалко»; 85% студентів позитивно відносяться до ідеї інклюзивної освіти дошкільників в умовах звичайного навчального закладу; 53% учасників обговорення теми інклюзивної освіти вважають недостатніми тих знань, які вони мають на сьогодні, щоб бути членами команди психолога – педагогічного супроводу дитини з особливими потребами.

Одна із проблем, яка стоїть перед педагогом в роботі з дітьми з особливими потребами, це відсутність освітнього середовища, що забезпечує спільне навчання зі звичайними дітьми і реалізує індивідуальний підхід до кожної дитини. Такі знання повинні отримувати майбутні педагоги вивчаючи нормативно – правові документи, як «ДБН В.2.2-4:2018 та ДБН В.2.2-40:2018 «Інклюзивність будівель і споруд. Основні положення»; «Санітарний регламент для дошкільних закладів, затверджений наказом МОЗ від 24.03.2016 № 234». Вони передбачають створення ресурсної кімнати, сенсорної кімнати для дітей дошкільного віку які мають відхилення в психофізичному розвитку. Майбутні педагоги повинні володіти предметно-просторовим плануванням таких кімнат, навчитися організовувати навчально-пізнавальну та ігрову діяльність з

вихованцями, що мають вади розвитку [5]. Формування уміння працювати в команді з різних спеціалістів (логопед, психолог, асистент вихователя, музичний керівник) повинно бути складовою компетентності спеціаліста дошкільної та початкової освіти які готуються до роботи з дітьми з особливими потребами.

Висновок. Висвітлення проблем організації інклюзивного освітнього середовища для дітей з особливими потребами у системі сучасної загальної освіти, не надає цілісної картини професійної та особистісної підготовки майбутнього педагога до роботи із зазначеною категорією дітей. Оптимізувати процес формування професійної готовності педагога до освітньої інклюзії, можна шляхом включення до навчального плану нових дисциплін із використанням інноваційних моніторингових та освітніх технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Інклюзивна освіта від А до Я : поради для педагогів і батьків / укладачі В. Заєркова, А. О. Трейтяк. – К. : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2016. – 68 с.
2. Інклюзивна школа : особливості організації та управління: навчально-методичний посібник / кол. авторів: А. А. Колупаєва, Н. З. Софій, Ю. М. Найда та ін. / за заг. ред. Л. І. Даниленко – К.: 2007. – 128 с.
3. Колупаєва А.А. Інтегрування дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір як напрям гуманізації системи освіти // Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні. – К.: Крок за кроком. – 2007. – С. 14-20.
4. Синьов В. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні / В. Синьов, А. Шевцов // Дефектологія. – 2004. – № 2. – С. 6-11.
5. Софій Н. Забезпечення рівного доступу до якісної освіти для дітей з особливими освітніми потребами через створення умов для навчання у загальноосвітніх (дошкільних) закладах / Н. Софій // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – №2. – С. 75-78.
6. Шнайдер В. І. Інклюзивна освіта: теоретико-методологічні, організаційні засади впровадження : навч.-метод. посіб. / В. І. Шнайдер ; Хмельницький обласний університет післядипломної педагогічної освіти. – Хмельницький : ОППО, 2010. - 176 с.
7. Ярмошук І. Інклюзивне навчання в системі освіти / Ігор Ярмошук // Шлях освіти. – 2009. – № 2. – С. 24-28.

Світлана Хлебик,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя

УДК 374:159.922.76-056.26

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЗАКЛАДУ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ НА ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСНОВІ

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITIES OF OUT-OF-SCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS ON AN INCLUSIVE BASIS

Анотація. В матеріалах статті висвітлено питання організації інклюзивного середовища закладу позашкільної освіти. Визначено можливості і шляхи інтеграції в нього вихованців з інвалідністю. Адаптації всієї інфраструктури освітньої установи щодо задоволення освітніх потреб дітей визначеної категорії. Наголошено, що в основі успішності організаційно – педагогічної діяльності закладу позашкільної освіти лежить інклюзивна компетентність педагога позашкілля.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивна компетентність, особистісно-орієнтований підхід, інклюзивне навчально-виховне середовище.

Abstract. The materials of the article highlight the issue of organizing an inclusive environment of an out-of-school education institution. Possibilities and ways of integrating pupils with disabilities into it have been determined. Adaptations of the entire infrastructure of the educational institution to meet the educational needs of children of a certain category. It is emphasized that the basis of the successful organizational and pedagogical activity of an after-school education institution is the inclusive competence of the after-school teacher.

Keywords: inclusion, inclusive competence, person-oriented approach, inclusive educational environment.

На сучасному етапі ідея інклюзії набуває адекватних обрисів і перетворюється на основоположну категорію дидактики. Вона поєднує поняття комплексності, предметності та визнається науковцями і практиками як принцип організації навчально-виховного процесу в умовах закладу позашкільної освіти.

Наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. практика організації педагогічної діяльності на інклюзивній основі набула певної завершеності.

На думку багатьох науковців інклюзивна освіта нині визначається як найбільш значущий інноваційний рух в освіті 21 століття і найвищим щабелем інтеграційних процесів.

Починаючи з 90-х років ХХ ст. провідною моделлю сучасного суспільно-соціального ставлення до осіб з інвалідністю, зокрема, дітей, визначено інклюзію, яка ґрунтується на визнанні та повазі індивідуальних людських відмінностей. Ця модель передбачає збереження відносної автономії кожної суспільно-соціальної

групи, а уявлення та стиль поведінки, притаманний традиційно домінуючій групі, мають модифікуватися на основі плюралізму звичаїв та думок.

Основоположним в інклюзивних підходах є те, що не особистість має пристосовуватися до суспільних, соціальних, економічних стосунків, а навпаки – суспільство має створити умови для задоволення особливих потреб кожної особистості. Водночас, особливості не мають сприйматися «як явище виняткове, приречене», наявність того чи іншого порушення не зумовлює маргінальність життєвого шляху людини.

Сьогодні поширеними є терміни «інтеграція» та «інклюзія», однак вони не є тотожними і мають суттєві змістові відмінності. Якщо 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 та створення умов для її подальшої самореалізації і саморозвитку» [1].

Сучасна інклюзивна форма навчання розвиває нову методологію, спрямовану на навчання дітей з різними освітніми потребами і можливостями.

Науково-теоретичні та методичні аспекти впровадження інклюзивної освіти в установах різних рівнів відображені у дослідженнях таких вітчизняних учених: В. Бондар, І. Калініченко, А. Колупаєва, З. Ленів, В. Синьов, О. Таранченко, А. Шевцов, М. Швед та інших. Соціально-педагогічний контекст щодо організації освітнього процесу з дітьми з особливостями психофізичного розвитку частково висвітлені у публікаціях О. Безпалько, Р. Вайноли, А. Капської, Н. Сейко та ін. Питання організації та розвитку інклюзивного (інтегрованого) навчання в різних країнах вивчають: Н. Андрійчук, V. Blândul, A. Bradea, та ін.

Як зазначають зарубіжні вчені, важливе значення в інклюзивному навчально-виховному процесі, мають традиційні погляди та переконання щодо задоволення освітніх потреб осіб з інвалідністю, їх сприймання в суспільстві. Це стосується також і педагогів позашкілля, адже їхні переконання значною мірою впливають на готовність до роботи в інклюзивному середовищі і здатність до організаційно-педагогічної діяльності закладу позашкільної освіти на інклюзивній основі.

Засвоєння та реалізація технологій освітнього інтегрування в інклюзивному середовищі закладу позашкільної освіти дасть можливість педагогам позашкілля сприяти виконанню суспільством місії - узгодити суперечності між рівними правами осіб із порушеннями психофізичного розвитку у виборі життєвого шляху, форми освіти, освітніх послуг і фактичною нерівністю можливостей різних соціальних груп населення» [2, с. 11].

Румунські вчені (V. C. Blândul, A. Bradea) зауважують, що суспільство все ще схильне до сегрегаційного підходу до здобуття освіти дітьми з обмеженими можливостями здоров'я. В Румунії, як і в Україні, також гостро стоїть проблема

підготовки педагогів спеціальної освіти / інклюзивної освіти, тобто йдеться про формування в них професійних психолого-педагогічних і методичних компетенцій, які дозволяють ефективно реалізувати індивідуальний підхід у роботі з учнями з особливими потребами [4, р. 337].

У багатьох країнах, передусім східної Європи, є низка труднощів на шляху реалізації цих завдань через неспроможність сучасної школи своєчасно й адекватно реагувати на швидкоплинні зміни – упроваджувати новий зміст освіти, інноваційні технології, нові стратегії педагогічної взаємодії на засадах гуманізації та особистісно-орієнтованого навчання [3].

У зв'язку з цим, існуючий досвід інклюзивної освіти в Європі та вже отриманий в Україні показує, що першочерговим завданням і стратегічною метою професійної освіти педагогів позашкільля є формування інклюзивної компетентності у педагогів/викладачів (соціальних педагогів) як складової їх професії, що є актуальним питанням у світлі системних реформ сучасної вищої освіти в Україні та у процесі вироблення нових освітніх стандартів на ґрунті компетентнісного підходу, який розпочався в нашій державі.

Все це вкладається у розуміння поняття компетентності, що передбачає цілісний досвід рішення життєвих проблем. У цьому ракурсі важливою умовою досягнення професіоналізму є формування інклюзивної компетентності, що дозволяє педагогу (соціальному педагогу) закладу позашкільної освіти ефективно здійснювати власну професійну діяльність в умовах спільного навчання дітей з інвалідністю та їх ровесників, які відповідно до визначених нормативів.

Інклюзивна компетентність вчителя є складовою його професійної компетентності і включає ключові змістовні і функціональні компетентності. При цьому, „компетентність - це динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особистості успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти” [3].

Інклюзивне освітнє середовище - це, перш за все, демократичне середовище, в якому прищеплюють повагу до всіх людей, незважаючи на фізичні особливості у деяких з них, до стилю їх життя. Для його організації потрібен компетентний фахівець, який здатний забезпечити становлення особистості дитини, цілісний розвиток її потенціалу, формування вміння і бажання вчитися (рівень шкільної освіти). З іншого боку, за його сприяння закладається міцний фундамент для повноцінного включення в життя суспільства людини з інвалідністю, можливості вільного вибору професійної та особистісної, життєвої самореалізації особистості.

Тому організаційно-педагогічна діяльність закладу позашкільної освіти в своїй основі має особистісно орієнтоване спрямування освітнього процесу. Це такий процес взаємодії дитини з особливими освітніми потребами і педагога позашкільля, що передбачає реалізацію індивідуального творчого

потенціалу виховання з урахуванням його природних нахилів, здібностей, індивідуальних можливостей, підбір ефективних шляхів його самореалізації у процесі формування та розвитку соціально компетентної особистості

У позашкільній роботі особливу значущість для учня з обмеженими можливостями здоров'я має створення ситуації успіху у грі, праці, навчанні. Вихованці з особливими освітніми потребами на перших етапах навчання повинні одержувати посилені завдання відповідно до їхніх можливостей, отримувати допомогу у спільній (груповій) діяльності на засадах співтворчості, співпраці тощо.

Ситуацію успіху у діяльності забезпечують не лише різноманітні форми діяльності, а й залучення до процесу навчання рухів, смакових, слухових, тактильних відчуттів, тобто забезпечення полісенсорної основи під час формування відповідних компетентностей

Для створення ефективного інклюзивного середовища закладу позашкільної освіти надзвичайно важливим є адаптація всієї інфраструктури установи, зокрема створення безпечного навчально-виховного середовища для всіх вихованців, а також подолання різного роду суспільних стереотипів щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами. Позашкільна освіта спрямована передусім на розвиток творчих здібностей та обдарувань кожного вихованця.

У сучасному освітньому просторі актуалізується також проблема організації дозвілля дітей з обмеженими можливостями здоров'я, розвитку їх творчих здібностей і талантів у позаурочний час.

У позашкільній освіті важливим є також вирішення завдань співпраці з батьками дітей з особливими освітніми потребами: психологічна підтримка батьків; інформування батьків вихованців з особливими освітніми щодо правового захисту своїх дітей, зокрема реалізації права на рівний доступ до якісної освіти, можливостей розвитку творчих здібностей і талантів; психолого-педагогічна підготовча робота з батьками нормотипових дітей щодо адекватної взаємодії з однолітками з особливостями психофізичного розвитку, уникнення негативного упередженого ставлення до них; спільні заняття батьків усіх категорій вихованців в інклюзивній групі.

Посилена увага до окресленої проблеми в Україні засвідчує також створення Директорату інклюзивної та позашкільної освіти, який «організовує науково-методичне та нормативно-правове забезпечення діяльності інклюзивно-ресурсних центрів, забезпечує поширення новітніх методик проведення комплексної оцінки дітей та програм психолого-педагогічної допомоги, а також позашкільних навчальних закладів та всіх напрямів виховної роботи; взаємодіє з питань діяльності інклюзивно-ресурсних центрів, позашкільних навчальних закладів та виховання з органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування, закладами та установами системи освіти, громадськими об'єднаннями» та ін. [5].

Отже, ефективність навчально-виховної і корекційно-розвивальної роботи в інклюзивному середовищі закладу світи значною мірою залежить від скоординованості дій усіх учасників процесу. Всі вони спільно оцінюють реальний стан розвитку кожної дитини з урахуванням нозології, розробляють перспективні й короточасні індивідуальні плани роботи, планують додаткові послуги, аналізують результати спільної діяльності, оцінюють їх та ін. Водночас основна відповідальність в умовах інклюзивної освіти належить саме педагогу, його можливостям щодо налагодження ефективної співпраці з батьками дітей з особливостями психофізичного розвитку, громадськістю, соціальними службами, медіа, успішності здійснення педагогічної організації інклюзивного середовища установи позашкілля.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гриневич Л. Рівність полягає в тому, щоб до кожного ставилися особливо – до наших дітей з особливими освітніми потребами. Рідна школа. 2014. № 7. С. 6-7
2. Інклюзивне навчання. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya> (дата звернення 11.10.22)
3. Національний глосарій 2014 [Електронний ресурс] - Режим доступу : http://ihed.org.ua/images/biblioteka/glossariy_Visha_osvita_2014_tempus-office.pdf (дата звернення 11.10.22)
4. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення 11.10.22)
5. Положення про директорат інклюзивної та позашкільної освіти. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/ministerstvo/pro-ministerstvo/direktorati/direktorat-inklyuzivnoyi-ta-pozashkilnoyi-osviti> (дата звернення 11.10.22)

Альона Шкода,

здобувач другого (магістерського) рівня вищої
Бердянського державного педагогічного університету

Наталя Цибуляк,

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри прикладної психології та логопедії
Бердянського державного педагогічного університету

УДК 159.922.762:616.89

ОСОБЛИВОСТІ СПІЛКУВАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМ ПОРУШЕННЯМ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

FEATURES OF COMMUNICATION OF YOUNG CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISORDERS: FOREIGN EXPERIENCE

Анотація. У роботі здійснено огляд вітчизняної та зарубіжної літератури з питань спілкування дітей з інтелектуальним порушенням, визначені основні аспекти, на які слід спиратись при організації дослідження спілкування дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальним порушенням, а також подальшої організації корекційної роботи.

Ключові слова: спілкування, діти молодшого шкільного віку, інтелектуальне порушення, інклюзивне навчання.

Abstract. In the work, a review of domestic and foreign literature on the communication of children with intellectual disabilities was carried out, the main aspects that should be based on the organization of research on the communication of children of primary school age with intellectual disabilities, as well as the further organization of corrective work, were determined.

Keywords: communication, children of primary school age, intellectual disability, inclusive education.

Важливим фактором, що впливає на спілкування дітей з інтелектуальним порушенням, є особливості їх мовленнєвого розвитку. Існує значна кількість робіт з цієї проблеми. Порушення мовленнєвого розвитку дітей з інтелектуальним порушенням вивчалися значний період часу ще Л. Занковим, М. Гнєзділовим, М. Феофановим, Г. Каше, Р. Луцкиною, В. Петровою, С. Рубинштейн, Д. Аугене, В. Ковальчук, О. Гаврилушкіною, П. Омаровою та ін.

Суспільство сприймає людей з особливими потребами, зокрема з інтелектуальним порушенням, як інвалідів, не здатних принести користь суспільству, що перешкоджає соціальній інтеграції таких людей. Право людей з особливостями здоров'я на соціальну інтеграцію підтверджено міжнародними законами.

У статті І. Гамрецького, Олени Столяренко, Оксани Столяренко представлені результати дослідження, що підтверджують існування стереотипів по

відношенню до людей з порушеннями інтелектуального розвитку в суспільстві. Дані, наведені в статті, демонструють, з одного боку, відносну стійкість негативних стереотипів ставлення до дитини з такими порушенням у осіб обстежуваних категорій, з іншого – їх певну модифікацію під впливом професійної освіти. Останні свідчать про важливість акцентів на емоційно позитивній взаємодії з дитиною та її батьками, про необхідність вселяти в них впевненість в можливість успіху, підтримувати під час невдач [1].

У зарубіжній корекційній психології та педагогіці також значну увагу приділяється дослідженню особливостей спілкування осіб з проблемами в розвитку. Найбільша кількість робіт стосується проблеми спілкування дітей з порушенням мовлення та з розладами аутистичного спектру, однак є дослідження, що стосуються і дітей з інтелектуальним порушенням.

В багатьох зарубіжних дослідженнях дітей з аутизмом часто відносять до категорії дітей з інтелектуальним порушенням, за даними американської асоціації з аутизму, приблизно 75% дітей з аутизмом мають інтелектуальні порушення.

Слід зазначити, що в зарубіжній дефектології існує певна невизначеність поняття «інтелектуальне порушення». Якщо у вітчизняній олігофренопсихології інтелектуальне порушення діагностується на основі двох критеріїв: органічного ураження головного мозку та на його основі – стійкого порушення пізнавальної сфери, то в багатьох зарубіжних країнах дитина може бути віднесена до даної категорії при наявності одного з вищезазначених критеріїв, причому найчастіше останнього. Тим не менш віднесення дітей з аутизмом до категорії дітей з інтелектуальним порушенням в окремих випадках є виправданим, адже аутизм іноді є результатом вродженого ураження структур та функцій головного мозку та супроводжується стійким зниженням пізнавальних можливостей.

На сьогодні, ряд досліджень зарубіжних дефектологів, пов'язаний з розробкою комунікативних тренінгів для таких дітей. Зокрема, до таких робіт належить комунікативний тренінг, запропонований для корекції порушень спілкування у дітей з аутизмом з вираженими психопатичними проявами, розроблений К. Кук [5].

Іншим напрямком досліджень проблеми спілкування дітей з інтелектуальним порушенням є вивчення особливостей їх спілкування з особами зі збереженим інтелектом. Цей напрямок пов'язаний із загальною тенденцією зарубіжної дефектології на інтеграцію осіб з проблемами в розвитку в суспільство. До таких робіт належать дослідження С. Мак-Хейл [1980], Г. ді Мауро [1989], А. Бек-Паджух [1991], Т. Нагасаки та Й. Йошимура [1991], М. Остроски [1995] та інші. Автори вказують на необхідність спеціальної організації контактів між дітьми з типовим розвитком та дітьми з особливими освітніми потребами. Наприклад, в роботі А. Бек-Паджух досліджувались особливості контактів між дітьми з інтелектуальним порушенням та дітьми без порушення а також їх

батьками. Були виявлені негативні установки на спілкування з дітьми з інтелектуальним порушенням.

Г. Ди Мауро вказує, що внаслідок експериментально проведеної роботи з інтеграції дітей з інтелектуальним порушенням в суспільство дітей звичайних італійських шкіл ставлення останніх до осіб з проблемами в розвитку значно покращився, нормалізувався моральний клімат у школах. Школярі отримали навички догляду за дітьми з особливими освітніми потребами, стали більш уважно ставитися до оточуючих.

В статті М. Остроски також відзначається позитивний вплив спілкування з дітьми типового розвитку на розумовий розвиток та поведінку дітей з інтелектуальним порушенням.

В спільному дослідженні С. O'Toolev, С. Chiat вказується на принципову можливість залучення дітей до роботи з покращення комунікативних навичок дітей з синдромом Дауна. Автори розробили програму ранньої педагогічної допомоги дітям з особливостями розвитку. Програма включає в себе розвиток навичок спілкування у довербальний та вербальний періоди. В довербальний період дитини з синдромом Дауна навчають умінням уважно слухати, дивитися та реагувати, у неї розвивають ігрові навички, здатність до наслідування та уявлення про черговість. Вербальний період являє собою навчання розмовному мовленню. При цьому всі досягнення дитини фіксуються в спеціальних перевіірочних листах. Керуючись цими листами, батьки та педагоги отримують можливість реально оцінити зони актуального та найближчого розвитку дитини [4].

Значна кількість досліджень присвячена проблеми тренінгу комунікативних навичок дітей з інтелектуальним порушенням. Більшість з них стосуються дітей з глибоким інтелектуальним порушенням та ускладненими формами інтелектуального порушення (з синдромами Дауна, Ретта, фенілкетонурією, аутизмом). Основним з напрямків роботи з такими дітьми автори вважають розвиток мовлення. Однак в деяких дослідженнях пропонуються і комплексні методики, що включають в себе групові методи, використання комп'ютерних технологій, сюжетно-рольової ігри, музикотерапії, арттерапії [2].

Проблемі розвитку спілкування дітей з інтелектуальними порушеннями присвячені також роботи А. Кайзер, П. Хестер, А. Макдаффи [3]. Автори відзначають, що у дітей з інтелектуальним порушенням підвищити комунікативні здібності та розвинути діалогове спілкування можна через спеціально розроблену комп'ютерну програму.

У дослідженні М. Миязаки для розвитку спілкування використовувалась ігротерапія. В основі ігротерапії лежала сюжетно-рольова гра, яка розгорталася за спеціально розробленим сценарієм, де у кожної дитини була роль. Тобто дитині постійно потрібно було вступати в діалог та вирішувати низку комунікативних завдань.

Деякими дослідниками (І. Уеллер, Г. Махоні) була розроблена програма з розвитку навичок спілкування. Програма базувалася на навчанні, що проводилося вдома за спеціально розробленою «мовною програмою втручання».

Згідно поглядів, викладених в роботах Р. Спіртс, Д. Боулби, недостатність спілкування с матір'ю призводить до порушень фізичного та психічного розвитку. А для дитини, що має особливості розвитку, спілкування з нею особливо важливо, адже вона виступає в ролі коригуючого фактору.

На думку багатьох дослідників інтеграція дітей з особливими освітніми потребами в суспільство позитивно впливає на особистісний розвиток. Таким чином, аналіз літературних джерел дозволяє зробити висновки про значний інтерес дослідників, неоднозначність та різноплановість теоретико-методологічних підходів до вивчення та корекції спілкування дітей з інтелектуальним порушенням, необхідності подальшого науково-практичного дослідження зазначеної проблеми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гамрецький Іван Степанович, Столяренко Олена Вікторівна, Столяренко Оксана Василівна. Інтеграція людей з особливими потребами у суспільство як прояв ціннісного і толерантного ставлення до людини м. Вінниця <http://ap.uu.edu.ua/article/70>. (Дата звернення 16.08.2022).
2. Hung HS (2020) Teaching Communication Skills to Preschool Children with Mild Intellectual Disabilities: An Evidence based Study. J Child Dev Disord Vol.7 No.1:3.
3. Kaiser AP, Hester PP, McDuffie AS (2001) Supporting communication in young children with developmental disabilities. Mental Retardation Dev Dis Res Rev 7: 143-150.
4. O'Toolev C, Chiat CO (2006) Symbolic functioning and language development in children with Down syndrome. Int J Lang Commun Dis 41: 155-171.
5. Thriving with Autism: 90 Activities to Encourage Your Child's Communication, Engagement, and Play Paperback – April 28, 2020, P.176.

СЕКЦІЯ 2

ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Олена Василенко,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри психології та педагогіки
Хмельницького національного університету

УДК 37.013.42

ФОРМИ І МЕТОДИ РОЗВИТКУ АДАПТИВНОГО І РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

FORMS AND METHODS OF DEVELOPMENT OF ADAPTIVE AND REHABILITATION POTENTIAL IN CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Анотація. У статті розглядається проблема розвитку адаптивного і реабілітаційного потенціалу у дітей з особливими освітніми потребами. Охарактеризовано форми і методи розвитку адаптивного і реабілітаційного потенціалу у дітей з особливими освітніми потребами. Розглянуто реабілітаційний ефект та особливості застосування цих форм і методів у роботі фахівців центрів соціальної реабілітації дітей-інвалідів з дітьми з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, адаптація, реабілітація, форми і методи роботи, центри соціальної реабілітації дітей-інвалідів.

Absrtact. The article examines the problem of developing adaptive and rehabilitation potential in children with special educational needs. Forms and methods of developing adaptive and rehabilitation potential in children with special educational needs were characterized. The rehabilitative effect and peculiarities of the application of these forms and methods in the work of specialists of centers of social rehabilitation of disabled children with children with special educational needs were considered.

Keywords: children with special educational needs, adaptation, rehabilitation, forms and methods of work, centers for social rehabilitation of disabled children.

Розвиток сучасної України й інтеграція її у європейський простір значною мірою впливають на формування освітньої політики. Особливо це питання стосується забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами на навчання, адже ця категорія учнів потребує особливої уваги, що безперечно актуалізує питання їхньої соціалізації та адаптації до навколишнього світу, створення сприятливого середовища для задоволення своїх потреб, забезпечення соціокультурної мобільності тощо. У зв'язку з цим виникає потреба в пошуку, розробці і впровадженні форм і методів розвитку адаптивного та реабілітаційного

потенціалу у дітей з особливими освітніми потребами, моделей соціальної підтримки цих дітей та адаптації існуючих стандартів, які б найбільше відповідали їхнім можливостям.

Деякі аспекти проблеми адаптації, соціалізації та реабілітації дітей і молоді з особливими освітніми потребами розкриті в працях українських дослідників О. Василенко, Ю. Волчелюк, Р. Маранчака, М. Порошенко, М. Чайковського та інших.

Розробці та обґрунтуванню форм і методів роботи щодо регулювання адаптивних і реабілітаційних процесів у дітей і молоді з особливими освітніми потребами присвячені дослідження О. Василенко, А. Глоби, С. Демчук, О. Куц, Т. Ілляшенко, В. Ляшенка, Л. Романовської, А. Шевцова.

Незважаючи на зростання зацікавленості дослідниками проблемою соціалізації та адаптації дітей і молоді з особливими освітніми потребами до оточуючих умов суспільного життя, питання розробки і впровадження форм і методів діагностики, розвитку і регулювання адаптивних і реабілітаційних процесів у цієї категорії дітей і молоді залишається недостатньо дослідженими.

Тому *метою* статті є розгляд та обґрунтування форм і методів розвитку адаптивного і реабілітаційного потенціалу у дітей з особливими освітніми потребами.

Сьогодні інвалідність у дітей визначається вченими як стійка соціальна дезадаптація, зумовлена хронічними захворюваннями чи патологічними станами, що різко обмежує можливість включення дитини в адекватні до її віку виховні і педагогічні процеси, у зв'язку з чим вона постійно потребує догляду та допомоги; це значне обмеження життєдіяльності, що призводить до соціальної дезадаптації внаслідок порушень розвитку росту дитини, здібностей до самообслуговування, пересування, орієнтації, контролю за своєю поведінкою, навчання, спілкування, трудової діяльності у майбутньому [1, с.27].

Інвалідність дитини обмежує її участь в активній діяльності. Така дитина відірвана від багатьох подій життя, важливих для її формування як особистості. Це позначається на її баченні самої себе, на адекватності самооцінки. Неадекватна, занижена самооцінка суттєво впливає на поведінку дитини. Її невпевненість у власних силах знижує можливість досягти успіху. Хвора дитина внаслідок викликаних нездоров'ям обмежень вважає себе неповноцінною людиною. Зокрема, це стосується спілкування з іншими людьми, особливо – однолітками [1, с.27].

У сучасному тлумачному психологічному словнику зазначається, що під терміном «адаптація» треба розуміти «... пристосування будови і функцій організму, його органів і клітин до умов середовища. Зміни, що супроводжують адаптацію, відбуваються на всіх рівнях організму – від молекулярного до психологічної регуляції діяльності» [3, с.9].

В свою чергу, поняття «реабілітація» означає систему медико-психологічних, педагогічних і соціальних заходів, спрямованих на відновлення, корекцію або компенсацію порушених психічних функцій, станів, особистісного і соціально-трудового статусів хворих та інвалідів, а також осіб, які перенесли захворювання чи зазнали психічної травми в результаті різкої зміни соціальних відносин, умов життя та інших факторів [3, с.418].

Ми погоджуємося з думкою М. Лукашевич та І. Миговича, що реабілітація дітей з особливими освітніми потребами є схемою розвитку здатностей цих дітей до соціальної адаптації, при чому ці заходи обов'язково мають охоплювати й інших членів сім'ї [2, с.52].

На сьогоднішній день існує досить багато ефективних форм і методів соціальної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, що сприяють їхній соціальній адаптації і реабілітації, кожен із яких застосовується відповідно до напрямів цієї роботи. Але ми вважаємо, що фахівцям центрів соціальної реабілітації дітей-інвалідів в роботі з цими дітьми варто активно застосовувати такі методи і форми, як: арт-терапія, бібліотерапія, музикотерапія, гарденотерапія, казкотерапія, ігротерапія, лялькотерапія, аніматерапія, пісочна терапія, сенсорна інтеграція. Розглянемо усі ці методи і форми роботи з дітьми з особливими освітніми потребами більш детально.

1. Арт-терапія як метод реабілітації за допомогою мистецтва допомагає дітям з особливими освітніми потребами розширити їх коло спілкування та знизити агресивність у поведінці. Метод арт-терапії спрямовується на: розвиток тонкої моторики, можливостей інших частин тіла дитини; самовизначення; корекцію психоемоційної сфери; розширення кругозору, сприйняття оточення; розвиток пам'яті, уваги, асоціативного та образного мислення. Реабілітаційним ефектом цього методу для дітей з особливими освітніми потребами є: підвищення самооцінки дитини; формування у неї активної життєвої позиції; розвиток впевненості у своїх силах; формування самостійності та життєтворчості, можливості актуалізації психічних резервних можливостей; формування на їх основі адекватної поведінки за рахунок творчої образотворчої діяльності. Основними видами діяльності дітей з арт-терапії є: роз'яснення, діалог, демонстрування, гра, ілюстрування, заохочення. Форми роботи можуть бути індивідуальна та групова.

2. Метод бібліотерапії включає різні види діяльності, де використовується книжково-друкована продукція (дискусії, літературні вечори, художнє читання, зустрічі з персонажами творів та їх авторами, літературні та поетичні клуби, виставки книжок, роботу у читацькому залі). Реабілітаційним ефектом бібліотерапії для дітей з особливими освітніми потребами є розвиток їх уяви, пам'яті, художнього смаку; розширення їх пізнавальної сфери, кругозору, задоволення інформаційної потреби; налагодження комунікативних зв'язків дітей

з однолітками; розвиток їх артикуляційних та мовних можливостей, формування логічного мислення при переказі.

3. Метод музикотерапії сприяє підвищенню соціальної активності, комунікативних здібностей дітей з особливими освітніми потребами, їх самореалізацію, збагачення естетичного досвіду, розширення сфери естетичних інтересів та навичок дітей розуміти прекрасне, прагнути до спілкування з ним. Основними видами діяльності дітей з музикотерапії є: гра на дитячих музичних інструментах; ігри з музичним супроводом; прослуховування творів або фрагментів; розспівування і співи. Реабілітаційний ефект музикотерапії для дітей з особливими освітніми потребами полягає в естетизації смаку дитини; розвитку у неї почуття ритму; сприйняття музикальних образів; вироблення навичок використання можливостей голосу, дихання; розвитку морально-вольової сфери, активності, самостійності, рішучості; уміння володіти собою; почуття колективізму; формування навичок співробітництва; прагнення до перемоги.

4. Метод гарденотерапії сприяє заохоченню дитини з особливими освітніми потребами до роботи з рослинами та передбачає: розвиток дрібної моторики, орієнтації дитини у просторі; розвиток у неї логічного мислення; виховання її естетичних смаків; релаксацію. Відчуваючи себе частиною природи, дитина з особливими освітніми потребами по-новому, більш емоційно сприймає навколишній світ, інших людей, що, в свою чергу, здійснює позитивний вплив на процес її соціалізації та адаптації. Форми гарденотерапії можуть бути найрізноманітніші, а саме: догляд, збір, сушка рослин та складання композицій з них. Реабілітаційний ефект гарденотерапії для дітей з особливими освітніми потребами полягає у тому, що дитина відчуває себе першовідкривачем і відчуває радість експериментування з об'єктами живої природи; відкриває нове в знайомому і знайоме в новому; усвідомлює найпростіші закономірності в природі, їхній непорушний характер. Гарденотерапію можна застосовувати у поєднанні з елементами музикотерапії, арт-терапії, бібліотерапії.

5. Казкотерапія є засобом емоційно-психічного, педагогічного та соціально-морального впливу, який передбачає активізацію творчого потенціалу у дитини з особливими освітніми потребами, розвиток у неї асоціативного образного мислення. Видами діяльності з казкотерапії є: оповідання, переказ, театралізація. Формами діяльності можуть бути групова, індивідуальна, масова. Реабілітаційний ефект казкотерапії для дітей з особливими освітніми потребами полягає у: формуванні ставлення дитини до персонажу казки; прояві власних позицій у поведінці, необхідних для соціалізації; ідентифікації власного «Я» з тим чи іншим персонажем; задоволенні потреби в пізнанні чарівних загадкових проявів життя; колективній участі у спільних діях; залученні до народної творчості. Формами роботи з казкою у соціально-культурній діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами можуть бути: свята, театралізовані вистави, участь у

конкурсах, шоу, літературно-художні заходи, виставки малюнків за казковими сюжетами, сімейні вечори.

6. Ігротерапія є комплексом соціально-культурних реабілітаційних заходів, в основі яких є використання ігрових методик, форм, ситуацій з метою надання дитині з особливими освітніми потребами можливості самостійно вирішувати свої проблеми, залагоджувати конфлікти. Основними видами та формами діяльності дітей з ігротерапії є: гра (у навчанні, вихованні, спорті, оздоровленні, комунікації, отриманні інформації, профорієнтації); діалог; тренінг; інформативність; ілюстрації; демонстрування. Реабілітаційний ефект ігротерапії для дітей з особливими освітніми потребами полягає у: формуванні навичок спілкування, комунікативних відносин дитини; формуванні у неї довільності психічних процесів (пам'яті та уваги); розвитку її розумової діяльності, уяви, мови, опорно-рухової та вольової активності.

7. Метод лялькотерапії є розділом арттерапії, що використовує в якості основного прийому психокорекційного впливу ляльку як проміжний об'єкт взаємодії дитини і дорослого. Формами застосування цього методу є гра, а саме: дитина як глядач дивиться гру ляльок; дитина сама є учасником рольової гри, у якій їй пропонується грати її саму або когось іншого (сміливого, боязливого, доброго, агресивного, малого, дорослого); дитина вільно грає без спрямування та підказок дорослих; дитина грає в ігри за допомогою ігрового матеріалу (ляльок, фарб, піску), а дорослий направляє чи виявляє приховані можливості дитини. Реабілітаційний ефект лялькотерапії для дітей з особливими освітніми потребами полягає у: знятті в дітей емоційної напруги; розвитку у них мовлення; формуванню соціально-побутових навичок та уміння розв'язувати конфлікти.

8. Метод аніматерапії – лікування за допомогою тварин (птаха, акваріумних рибок, собак, хом'яків, коней). Реабілітаційний ефект методу аніматерапії для дітей з особливими освітніми потребами полягає у: покращенні їхнього фізичного розвитку та психоемоційного стану; зниженню агресії та підвищенню рівня самоконтролю; розвитку дрібної моторики та мовлення; знятті психічного напруження та стресу.

9. Метод пісочної терапії або психотерапія з піском є на сьогоднішній день одним з найпопулярніших в психологічній, психотерапевтичній, реабілітаційній та педагогічній практиці. Картинки з піску дають можливість творчих змін, форм, сюжету, подій, взаємин. Оскільки гра відбувається в контексті казкового світу, дитина може творчо змінити ситуацію чи стан, який тривожить її в цей момент. Перетворюючи ситуацію в грі з піском, дитина набуває досвіду самостійного розв'язання як внутрішнього, так і зовнішнього конфлікту. Накопичений досвід самостійних конструктивних змін дає можливість дитині переносити його у реальність. Реабілітаційний ефект методу пісочної терапії для дітей з особливими освітніми потребами полягає у тому, що розвивається їх тактильно-кінестетична чутливість і дрібна моторика рук, амплітуда рухів суглобних з'єднань,

покращується координація рухів та окомір, зміцнюється м'язовий корсет. Взаємодія з піском стабілізує емоційний стан дітей з особливими освітніми потребами. У них розвивається мовлення, мислення, довільна увага, пам'ять, фонематичний слух. Діти навчаються розуміти себе й інших, формуються навички позитивної комунікації. Ігри з піском відкривають потенційні можливості дитини, творчий політ її фантазії.

10. Метод сенсорної інтеграції застосовується у спеціально **обладнаній** сенсорній кімнаті, в якій організоване особливим чином навколишнє середовище, що складається з великої кількості різного виду стимуляторів (світлових, звукових, тактильних), котрі впливають на органи зору, слуху, нюху, тактильні та вестибулярні рецептори дітей з особливими освітніми потребами. В сенсорній кімнаті за допомогою різних елементів створюється відчуття комфорту і безпеки. Сенсорна кімната використовується як додатковий інструмент терапії і підвищує ефективність будь-яких заходів, спрямованих на покращення психічного і фізичного здоров'я дитини. Реабілітаційний ефект методу сенсорної інтеграції для дітей з особливими освітніми потребами полягає у: покращенні їх емоційного стану, зниженню неспокою та агресивності; зняттю нервового збудження та тривожності; нормалізації сну; активізації мозкової діяльності; прискоренні відновлювальних процесів; розвитку самостійності, навичок спілкування та самообслуговування.

Таким чином, можемо зробити висновок, що завдяки впровадженню цікавих форм і методів у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами у них розвивається адаптивний і реабілітаційний потенціал, вони стають більш відкритими, починають розуміти свою унікальність у властивих їм здібностях, почуваються більш впевнено і самостійно.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дубіліна І. М. Соціальна робота з дітьми та молоддю з функціональними обмеженнями. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. 2005. №1. С.142-148.
2. Лукашевич М. П., Мигович І. І. Теорія і методи соціальної роботи : навч. посіб. 2-ге вид., доп. і випр. К. : МАУП, 2003. 168 с.
3. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Х.: Прапор, 2005. 640 с.

Тетяна Єськова,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної освіти
Бердянського державного педагогічного університету

УДК:378.147:75

ВИКОРИСТАННЯ НЕТРАДИЦІЙНИХ ТЕХНІК МАЛЮВАННЯ ДЛЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ГРУПІ

USE OF NONTRADITIONAL DRAWING TECHNIQUES FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN IN THE INCLUSIVE GROUP

Анотація. У статті розглянуто особливості використання нетрадиційних технік малювання для розвитку творчості дітей старшого дошкільного віку в інклюзивній групі. Висвітлено сутність, педагогічні умови та поетапність впровадження технік малювання на заняттях, що забезпечує успішність розвитку творчості дітей старшого дошкільного віку. Запропоновано пропедевтичну роботу з дітьми з ООП для розвитку творчості в процесі використання нетрадиційних технік малювання.

Ключові слова: образотворча діяльність дошкільників, малювання, нетрадиційні техніки, творчість, інклюзія, діти з особливими освітніми потребами.

Abstract. The article examines the peculiarities of using non-traditional drawing techniques for the development of creativity of older preschool children in an inclusive group. The essence, pedagogical conditions and the step-by-step implementation of drawing techniques in classes, which ensures the success of the creative development of older preschool children, are highlighted. Propedeutic work with children with OOP is proposed for the development of creativity in the process of using non-traditional drawing techniques.

Keywords: visual activity of preschoolers, drawing, non-traditional techniques, creativity, inclusion, children with special educational needs.

Розвиток творчої особистості, здатної отримувати нові знання та навички, генерувати нові ідеї та творчо їх використовувати на благо своєї держави, є пріоритетним завданням дошкільної освіти, на що наголошується у Законі України «Про дошкільну освіту», Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні (нова редакція) та чинних програмах для закладів дошкільної освіти. Так, у Базовому компоненті дошкільної освіти визначається пріоритетна роль дошкільної освіти у формуванні особистості дитини, розвитку її творчих здібностей. Дитина розглядається як цінність, як активна творча особистість [1]. Гуманізація освітнього процесу, спрямовує фахівців дошкільної освіти на всебічне розуміння кожної дитини, її індивідуальних відмінностей та

врахування їх під час організації роботи з дошкільниками в умовах впровадження інклюзії. Саме підтримка дітей з особливими освітніми потребами в освітньому процесі закладів дошкільної освіти з метою забезпечення їх права на освіту, надання їм можливості всебічного розвитку, зумовлює використання нетрадиційних образотворчих технік для формування їх творчого потенціалу [2]. Тому проблема використання нетрадиційних технік малювання для розвитку творчості дітей старшого дошкільного віку в інклюзивній групі набуває особливої актуальності.

Мета нашого дослідження: теоретично вивчити та експериментально перевірити найбільш ефективні педагогічні умови розвитку творчості дітей старшого дошкільного віку в процесі використання нетрадиційних технік малювання в інклюзивній групі.

Як зазначають дослідники, творчість – це людська діяльність у процесі якої особистість, задовольняючи потреби в реалізації своїх здібностей, створює нові знання, об'єкти, схеми, робить власні «відкриття». Науковці наголошують, що дитяча творчість відрізняється від творчості дорослих і має свої особливості. Це своєрідна сфера дитячого життя, в якій дитина створює щось нове, своє, особисто для себе (Дж П. Гілфорд, Л. Виготський, О. Дьяченко, В. Куцевол, В. Моляко, Е. Торренс та ін.).

Відомі психологи та педагоги (І. Біла, Н. Ветлугіна, О. Запорожець, О. Кульчицька, М. Поддяков та ін.) довели, що творчість яскраво виявляється вже в дошкільному дитинстві й розвивається у процесі художньо-мовленнєвої та продуктивної діяльності, одним з улюблених видів якої є малювання. Малювання, як вид образотворчої діяльності дошкільників, розглядалося дослідниками у різних аспектах: як засіб розвитку сенсорики, оволодіння технічними вміннями та навичками (Т. Комарова); як засіб естетичного та творчого розвитку дошкільників (В. Котляр) та ін. На сучасному етапі у освітньому процесі у закладах дошкільної освіти використовуються не лише традиційні техніки малювання, а й нетрадиційні, розвивальна значущість яких полягає у тому, що вони надають дитині всі можливості мислити нестандартно, розвивати уважність, дрібну моторику, фантазію, проявляти креативність у створенні сюжетів, образів, самостійність у виборі деталей, оригінальність у власному задумі. Доступність використання нетрадиційних технік малювання визначається віковими особливостями дошкільників, їх бажанням експериментувати з новими матеріалами, поєднувати нові елементи, отримувати щось незвичайне (Т. Варяхова, Н. Голота, О. Дронова, О. Половіна, О. Рогальова, Л. Шульга та ін.) [3; 4].

Для вирішення поставлених в дослідженні завдань було використано комплекс теоретичних, емпіричних, статистичних методів.

Наше дослідження складається із трьох етапів і проводилося в закладі дошкільної освіти з контрольною та експериментальною групами дітей

старшого дошкільного віку, в яких були і діти з особливими освітніми потребами (загальним недорозвинення мовлення). В кожній групі було по 3 таких дитини. На констатувальному етапі експерименту було проведено заняття з малювання на тему «Моя улюблена казка», в якому було запропоновано самостійно відтворити сюжет улюбленої казки, використовуючи наявні технічні навички та прийоми. Результати констатувального етапу засвідчили, що більшість дітей перебувала на середньому і низькому рівнях розвитку творчості. Їх роботи були одноманітними, не відрізнялись оригінальністю. На високому рівні було всього 5% дітей в обох групах, роботи яких були нестандартними, відрізнялись своїми сюжетами та оформленням. Ці дані підштовхнули нас до здійснення подальшої експериментальної роботи, в ході якої в експериментальній групі було створено такі педагогічні умови: цікаве розвивальне середовище, а саме казковий ігровий простір, спрямований на здійснення ігрової та пізнавальної діяльності дітей. В групі були розташовані різні казкові герої з якими діти могли гратися в сюжетні, режисерські ігри. На полицях знаходилися настільно-друковані ігри, книжки, розмальовки. Куточок творчості був наповнений різними матеріалами (папір, тканина, природний, викидний, фарби, олівці тощо) для створення малюнків у вільні години. Важливою умовою розвитку творчості було проведення спеціально організованих занять з малювання, тематика яких була пов'язана як з використанням нетрадиційних технік малювання (малювання по вологому, малювання пальчиками, зім'ятим папером, штампування, тичкування тощо), так і з інтересами дітей: тварини, улюблені казкові та мультиплікаційні персонажі. На заняттях ми використовували різноманітні методи й прийоми, що сприяли як розвитку практичних навичок роботи з матеріалами, розвитку мовлення, так і творчості дітей, а саме: ігрові та проблемні ситуації «Допоможи казковим героям», «Створи казковий будиночок», «Прикрасимо одяг ляльки»; ігрові прийоми: «оживлення» матеріалів, казкових героїв; дидактичні ігри: «Подорож до картини», «Запам'ятай і створи натюрморт, пейзаж» та ін. Важливою умовою розвитку творчості дітей з ООП було проведення індивідуальних занять та занять парами для підвищення рівня їх технічних умінь та навичок, розвитку мовлення, в яких використовували пропедевтичне навчання, спрямоване на формування і збагачення мовлення та чуттєвого досвіду дітей, яке включало такі форм роботи: дидактичні ігри і вправи на впізнавання, розрізнення і називання предметів за величиною, формою, кольором. Також ми використовували обов'язково пальчикову гімнастику та вправи для розвитку рухів рук (малювання майбутнього предмета у повітрі пальчиком, зорове і рухово-дотикове формування образу предмета, який треба буде намалювати, складання контуру цього предмета з паличок, намистинок, насіння тощо). Для майбутніх робіт пропонували дітям заздалегідь придумати тему роботи,

обговорити її, підготувати папір та матеріали необхідні для створення художнього образу. Наприклад, для теми «Чарівна осінь», яка виконуватиметься в техніці штампування, підготувати різноманітне осіннє листя, фарби для малювання пейзажу, що допоможе відобразити задум своєї роботи. Всі свої дії діти обов'язково супроводжували словами. В процесі виконання таких завдань з використанням нетрадиційних технік малювання, рухи рук стають більш впевненими і координованими. Діти звикають чути і виконувати інструкції вихователя щодо виконання завдання, вправляються у вимові слів, зв'язному мовленні. Після такої пропедевтичної роботи ми звернули увагу на те, що діти з затримкою мовлення стали більш уважними на заняттях, впевненими, самостійними у виборі теми свого малюнка, добору матеріалів та техніки виконання, в їх роботах з'явилися оригінальні ідеї, цікаве розміщення елементів тощо. Всі діти в ЕГ придумували, із задоволенням малювали свої роботи, виявляли зацікавленість та оригінальність у створенні художніх образів, самостійно використовуючи нові нетрадиційні техніки. На заняттях з малювання з використанням нетрадиційних технік діти отримували не тільки знання та навички, але радість та задоволення, позитивні емоції, оскільки завжди мали позитивний результат, що вплинуло на зацікавленість дітей малюванням.

Аналіз проведеної роботи засвідчив, що новизна технік, матеріалу та проблемність у роботі підтримувала інтерес у дітей до різних видів малювання, стимулювала до розвитку творчих здібностей. Дошкільники виявляли оригінальність прояву задуму, уяви, захопленість процесом роботи, інтерес до творчої діяльності, із задоволенням виконували свої роботи, виявляли зацікавленість та оригінальність у створенні художніх образів, самостійно використовуючи нові нетрадиційні техніки та поєднуючи їх в малюнках. Наше дослідження ще продовжується, але наші спостереження за діяльністю дітей старшого дошкільного віку в інклюзивних групах в процесі використання нетрадиційних технік малювання показують, що роботи дітей стали різноманітними, з цікавим задумом та оригінальним оформленням. Це підтверджує важливість використання нетрадиційних технік малювання для розвитку творчості дошкільників.

Перспективи подальших розвідок з цього напрямку ми вбачаємо у розробці експериментальної методики використання нетрадиційних технік малювання для розвитку креативності, самостійності дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в інклюзивних групах ЗДО.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти(нова редакція). Наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 № 33.
2. Кравченко Г. Інклюзивна освіта в ДНЗ. Харків: Вид-во «Ранок», 2014. 176 с.
3. Половіна О. Дитина у світі мистецтва. Впроваджуємо Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). Дошкільне виховання 2021. № 2, С. 12-17.
4. Терещенко О. П. Розвиток творчості старшого дошкільника в образотворчій діяльності : навч.-метод. посіб. до базової прогр. розв. дитини дошкільного віку "Я у Світі. Київ : Світич, 2009. 112 с.

Олександра Шипка,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка

Мар'яна Гринців,
кандидат психологічних наук,
викладач кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка

УДК 376.042-056.36:615.851:7

ВИКОРИСТАННЯ АРТТЕРАПІЇ ПРИ ІНКЛЮЗИВНОМУ НАВЧАННІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУ

USE OF ART THERAPY IN THE INCLUSIVE EDUCATION OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Анотація. Дана стаття присвячена аналізу використання арттерапії при інклюзивному навчанні дітей з порушенням інтелектуального розвитку. Обґрунтовується сутність розуміння арттерапії. Визначаються цінності арттерапії. Звертається увага на організацію проведення арттерапевтичних занять.

Ключові слова: арттерапія, інклюзивне навчання, діти з порушенням інтелекту, арттерапевтичні заняття.

Abstract. This article is devoted to the analysis of the use of art therapy in the inclusive education of children with intellectual disabilities. The essence of understanding art therapy is substantiated. The values of art therapy are determined. Attention is drawn to the organization of art therapy classes.

Keywords: arttherapy, inclusive education, children with intellectual disabilities, art therapy classes.

Одним із стратегічно важливих напрямків реформування системи освіти в Україні є гуманістична орієнтація педагогічного процесу. Даний напрям розвитку заснований на принципах глибокої поваги до особистості, поєднуючи особливості індивідуального розвитку та соціального процесу входження особистості в оточуючий світ, створюючи умови для комфортного психологічного середовища в обраному навчальному закладі. Поєднання новітньої праці педагогічних працівників з тісною співпрацею з батьками дитини дає можливість сформулювати позитивне налаштування дитини на навчально-виховний процес, що здійснюється в закладі освіти. Діти з особливими освітніми потребами потребують більшої уваги та використання нестандартних технік та методик для корекційно-розвиткової роботи. Одним із найефективніших способів для гармонійного розвитку

особистості дитини є мистецтво, яке можна використовуватися в корекційних цілях. Мистецтво в даному контексті знаходить своє відображення в арттерапії.

Основними позитивними змінами при використанні арттерапевтичних методик з дітьми з порушенням інтелектуального розвитку є створення атмосфери емоційного тепла, позитивного мікроклімату, а саме відбувається процес емпатичного спілкування між усіма учасниками арттерапевтичних занять, утворення цінностей особистості. Почуття дитини знаходять відображення в мистецькому витворі, відбувається процес позитивного переживання негативних моментів з життя дитини, створюються умови для відображення підсвідомих проблем. Колективна співпраця дає можливість увійти до соціальної групи з низьким рівнем прояву негативного життєвого досвіду [2].

Арттерапія також виконує комунікативну задачу, це проявляється під час групової форми арттерапевтичних занять. Поєднання різних соціальних ролей та соціальної поведінки кожної дитини надають змогу дитині з особливими освітніми потребами набути навичок правильного спілкування, пережити нові емоції серед яких можна виділити: взаєморозуміння, взаємоповагу, що позитивно впливає на формування сильної і дружньої команди, загальнолюдських морально-етичних цінностей. Завдяки поєднанню різних форм роботи створюються умови для виділення індивідуального в колективне, кожен може обрати барви та створити щось індивідуально неповторне, яке допоможе зобразити усі переживання на момент мистецького впливу. Водночас існує «ситуація успіху», яка переводить у відчуття задоволення, віри у власні сили, гідність і самоповагу. Арттерапія виконує психокорекційну задачу, відбувається досить успішна корекція образу «Я», яка раніше могла бути спотворена, покращує самооцінку, зникає з неадекватних форм поведінки, налагоджує способи взаємодії з іншими людьми.

Сутність розуміння арттерапії полягає в тому, що вона є методом психотерапії, в ході якої використовуються різні види мистецтва з метою корекції порушень у дітей з особливими освітніми потребами. Упровадження інклюзивного навчання в заклади загальної середньої освіти полягає у наданні психолого-педагогічного супроводу дитині з особливими освітніми потребами і можливості розвиватися поруч з однолітками.

Визначаючи цінність арттерапії більшість авторів зазначають, що:

- арттерапія досить гнучка та працює з усіма можливостями сучасного мистецтва, визнаючи його не просто цінністю, а, скоріше, розглядаючи його у контексті потенційної можливості для самореалізації особистості;
- арттерапія вміщує у собі і визнає цінним певний «образ дитини»;
- образ дитини в арттерапії – це образ особистості, яка самореалізовується і реалізація ця складається не лише у вигляді творчого доробку як цінності, а й у створенні можливостей для гармонізації її внутрішнього світу [1].

При організації арттерапевтичних занять з дітьми з порушенням інтелектуального розвитку потрібно звернути увагу на:

- поетапність, розпочинати з розвитку емоційної чутливості, до розширення його художнього вираження уявлень через осмислення й оцінку конструктивного і смислового компонентів твору образотворчого мистецтва в їх системній єдності;
- корекційне спрямування педагогічного процесу на виправлення недоліків і розвиток інтелектуальних, емоційно-чуттєвих і ціннісних компонентів свідомості учнів з метою виховання у них морально-естетичних якостей особистості;
- управління пізнавальною діяльністю. Створення умов для самостійного залучення дитини з порушенням інтелекту до арттерапевтичних занять. Організація творчої активності та самостійного самовираження.

Арттерапію доцільно застосовувати в комплексі реабілітації та соціалізації дітей з порушенням інтелекту. Використання цього напрямку дозволяє здійснювати більш ефективний вплив на формування емоційної сфери, спонукає до подальшого розвитку компенсаторних властивостей збережених функціональних систем, покращує соціальну адаптацію дитини. Це дає можливість здійснення одночасного корекційного впливу як на первинні, так і вторинні та третинні дефекти.

В Україні арттерапію розглядають як окремий вид діяльності, як додаткову спеціалізацію. Її методи використовують і системно описують, а також досліджують практику використання таких напрямків арттерапії: фітотерапія, казкотерапія, кольоротерапія, рухова терапія, драмотерапія, музична терапія [3].

Основною метою арттерапії можна назвати - гармонізацію розвитку особистості дитини з особливими освітніми потребами через самопізнання власного внутрішнього світу, що поетапно переходить в процес самовираження, та самоідентифікації. Даного результату досягається за допомогою використання художніх прийомів та технік: малювання з використанням різних матеріалів кольорів та фактур, ліплення з пластиліну, глини та тіста. Використання арттерапевтичних занять можуть поєднуватися і з іншими видами та формами роботи: музика, фотографія, перегляд кінофільмів, використання книжок та казок, опанування акторською майстерністю в театральному мистецтві.

Завдяки своєму міждисциплінарному характеру арттерапія здатна не лише здійснити терапевтичний чи корекційний вплив на психофізичний стан дитини, а й реалізувати основні освітні функції: корекційну, психотерапевтичну, діагностичну, розвивальну.

Суть арттерапії - це перенесення та візуалізація емоційно-вольового компонента особистості дитини з особливими освітніми потребами, зображення емоцій прагнень, та проблем які за допомогою корекційного впливу арттерапії звільняють дитину від негативного налаштування, подолання страхів, невпевненості у власних силах.

Діти з порушеннями інтелекту долають бар'єри у спілкуванні, звільняється від негативного сприйняття власного «Я», знаходять своє місце в соціальній ієрархії

навколишнього середовища, фокусуються на позитиві та можливості прийняття власного бачення ситуації.

Отже, майже кожна дитина з особливими освітніми потребами може брати участь в арттерапевтичній роботі, що не потребує від них здібностей до образотворчого мистецтва. Використання арттерапії є засобом невербального спілкування, могутнім засобом зближення дітей, своєрідним «мостом» між фахівцем і дитиною. Образотворча діяльність дає змогу обходити «цензуру свідомості», можливість для використання несвідомих процесів, тих соціальних ролей, які перебувають у витісненому вигляді в повсякденному житті. Арттерапія є засобом вільного самовираження і самопізнання. Вона має «інсайт - орієнтований» характер, створює атмосферу довір'я, високої терпимості й уваги до внутрішнього стану дитини з порушеннями розвитку [4].

Результатами арттерапії є об'єктивне свідощтво настроїв і думок особистості, що дає змогу використовувати їх для динамічної оцінки стану, проведення відповідних досліджень і зіставлень. Саме арттерапевтична робота викликає у дітей позитивні емоції, допомагає подолати апатію і безініціативність, сформувані більш активну життєву позицію, впевненість у своїх силах, автономність і особисті межі.

Використання арттерапії при інклюзивному навчанні дітей засноване на мобілізації творчого потенціалу дитини з особливими освітніми потребами, внутрішніх механізмів саморегуляції і зцілення, відповідає фундаментальній потребі в самоактуалізації, розкритті широкого спектра можливостей особистості, ствердженні нею свого індивідуального неповторного способу буття.

Арт-терапія – це чудова можливість «викричати» свої проблеми. І якщо спершу мистецтво буде для дитини терапією, то згодом воно може перерости у мистецтво.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гайструк Н.А., Солейко О.В., Нестерович О.Л. Арт-терапія: від світового досвіду до вітчизняних пріоритетів. Мистецтво лікування. – 2014. - № 2 (108). – С.57-60.
2. Миронова С.П. Інклюзивне навчання: організаційне, змістове та методичне забезпечення: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. 2015. 236 с
3. Наконечна О.В. Арт-терапія в професійній діяльності соціального педагога: методичні рекомендації до спецкурсу «Основи арт-терапії в соціально-педагогічній діяльності». – Глухів: РВВ Глухівського НПУ імені О. Довженка, 2015. – 80 с.
4. Фірсова Л.С. Арт-терапія у соціально-педагогічній роботі. Вісник Черкаського університету: [зб. наук. ст.]. Вип. 144: Серія Педагогічні науки. Черкаський нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. – Черкаси: Видавництво ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2009. – С. 160-164.

СЕКЦІЯ 3

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У СИСТЕМІ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Лілія Баранник,
доктор економічних наук,
професор кафедри соціального забезпечення та податкової політики
Університету митної справи та фінансів

УДК 376+343.815(470+37.21)

ПРО ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДЛЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНІ У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

ABOUT SOME FEATURES OF THE TRAINING OF SPECIALISTS FOR SOCIAL WORK IN MODERN UKRAINE IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION

Анотація. У статті наголошується, що підготовка соціальних працівників повинна здійснюватися на основі принципів світової людино орієнтованої соціальної політики. Сучасність вимагає розширити підготовку соціальних педагогів рівня бакалавр через введення у навчальний процес предметів більш практичної спрямованості як то соціальний менеджмент, соціальний маркетинг, а також організації практик у закладах із контингентом, що потребує соціальної роботи. Запропоновані основні положення авторського бачення концепції підготовки соціальних працівників

Ключові слова: соціальний педагог, концепція підготовки, соціальний менеджмент, соціальний маркетинг.

Abstract. The article states that the training of social pedagogues is to be based on the principles of people-oriented social policy. Modernity helps to expand the training of social educators equal to a bachelor through the introduction of the primary process of subjects of greater practical orientation, such as social management, social marketing, as well as the organization of practices in mortgages from the contingent, which will require social work. The main provisions of the author's concept of the training of social practitioners were advocated.

Keywords: social pedagogue, concept of training, social management, social marketing.

Декілька останніх десятиліть у вищих навчальних закладах цивілізованого світу набрала обертів підготовка висококваліфікованих фахівців для соціальної роботи. Однак у науковій, у тому числі психолого-педагогічній, літературі, щодо актуальних питань підготовки фахівців соціальної сфери в нашій країні, наразі є багато суперечливих моментів у розумінні навчальної спрямованості програм за спеціальностями «Соціальна робота», «Соціальне забезпечення», змісту практичної підготовки та ролі університетів, які займаються саме цією справою.

Це вимагає висловити деякі принципи (або домінанти), що стосуються особистого бачення такої підготовки.

Науковці вірно помітили, що «в системі вищої педагогічної освіти наявні суперечності: між традиційною орієнтацією на підготовку соціального педагога, соціального працівника і практичною потребою у професіоналах, здатних працювати в мікросоціумі; між процесами перебудови вищої педагогічної освіти на основі сучасних вимог якості професійно-педагогічної підготовки і недостатньою розробкою змісту, дидактичних моделей і технологій навчання майбутніх соціальних педагогів (працівників), моделей управління процесом становлення майбутніх фахівців; між домінуванням традиційних методів і форм підготовки студентів і творчим характером педагогічної діяльності» [1, с. 48-49].

З філософської точки зору, причина суперечностей є звичайним явищем. Це так би мовити, процес пізнання. Але сучасність вимагає скорішого визначення того, що треба викладати, в якому напрямку, в якій кількості й кому.

Можна погодитися з думкою, що в українській вищій школі нині «відсутня чітка концепція щодо сучасних підходів до підготовки соціальних педагогів (соціальних працівників) в умовах класичного університету» [там само]. Це нарікання є справедливим. В першу чергу, така концепція має бути сформульована Міністерством освіти та науки України, яке є представником інтересів держави в процесі підготовки необхідних кадрів. Має бути чітке розуміння того, якого рівня компетентності повинні бути бакалаври і чим конкретно вони будуть (можуть) займатися після закінчення навчання в університетах чи інших вишах. По-друге, має бути ще концепція розвитку регіону, за що вже відповідальні місцеві органи влади. Вони повинні сфокусувати ідею підготовки до локального рівня. По-третє, на рівні університету з відповідним напрямом підготовки ці концепції мають бути адаптовані до сучасних вимог навчання.

У цивілізованому світі соціальна робота здійснюється відповідно до принципів людино орієнтованої соціальної політики, що були проголошені на чисельних міжнародних форумах з питань соціального розвитку. Узагальнено їх можна сформулювати так:

- суспільство в своєму розвитку орієнтується на високі моральні цінності – справедливість, гуманізм, рівність в правах щодо отримання знань, захисту життя та здоров'я людини, роботи тощо;

- економіка працює заради задоволення інтересів і потреб життєзабезпечення людини,

- держава будує свою політику виходячи із інтересів попередження чи пом'якшення соціальних ризиків, сприяння рівним можливостям та допомоги бідним і вразливим категоріям населення.

Наразі соціальна робота – це робота в першу чергу з людьми, і не обов'язково з такими, які опинились в складних життєвих обставинах. Навички соціальної мудрості необхідні кожному працівникові, особливо тому, хто обіймає посаду

керівника колективу, працює з молоддю або з психологічно нестійким контингентом.

Сучасна професійна підготовка майбутніх соціальних працівників – це система організаційно-виховних заходів, спрямованих на розвиток у них професійних умінь і навичок, а також знань і вмінь, отриманих під час вивчення навчальних предметів і проходження різних видів практик.

Щодо концепції подальшого розвитку підготовки фахівців, здатних до соціальної роботи в Україні, то наше бачення її можна сформулювати таким чином:

- розширення та поглиблення змісту освітньої програми бакалаврської підготовки (галузь «Соціальна робота») в напрямку насичення її правовими та гуманітарними знаннями;
- сприяння під час підготовки становленню працівників для розвитку соціальної роботи як професії через співпрацю на основі професійних цінностей, міжнародних стандартів, етики, прав людини, навчання та умов праці;
- покращення залучення соціальних працівників до розвитку та реалізації політики соціального забезпечення;
- удосконалення системи соціального виховання шляхом проходження практичної підготовки в різних дитячих і молодіжних закладах, обмін студентами з зарубіжними вишами;
- підтримка зв'язків з міжнародними організаціями, що займаються питаннями соціального розвитку.

Усе викладене цілком стосується й роботи в сфері інклюзивної освіти. Сьогодні науковці довели, що «особливу увагу в соціальній роботі з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я необхідно приділяти вдосконаленню системи соціальної підтримки, охорони здоров'я; реалізації реабілітаційних програм для збереження фізичної та розумової активності таких дітей; створенню умов для їх подальшого самостійного життя та успішної інтеграції в здорове суспільство» [2, с.16]. А це, безперечно, вимагає посилення практичної орієнтації майбутнього педагога.

Діти та молодь із обмеженими можливостями здоров'я часто є психологічно (інколи й психічно) нестійкою категорією з точки зору соціальної роботи. Тому потребують різного підходу. Більшість таких учнів бажають, щоб їх вважали повноцінними й не проявляли до них жалість. Для цього, в першу чергу, потрібно зробити для таких людей належні побутові умови, зокрема, житлові, транспортні й медичні. Звісно, це справа держави. На жаль, соціальні працівники змушені часто вислуховувати багато нарікань та невдоволень від батьків чи самих дітей щодо матеріального незабезпечення та ущемлення. Тому дуже важливо, щоб працівник мав відповідні знання вітчизняного законодавства та певні соціально менеджерські здібності, щоб компетентно допомогти в тій чи іншій життєвій ситуації.

Університетам потрібно готувати такого фахівця не тільки через читання відповідних предметів, а й за допомогою практичної роботи, проведення анкетувань, залучення у навчальний процес спеціалістів із досвідом, тощо. На нашу думку, обов'язковим для майбутніх соціальних педагогів слід бути вивчення соціального менеджменту, соціального маркетингу та деяких інших. Неможна зупинятися лише на соціальній педагогіці або психології.

В соціальному працівникові мають збігатися людяність та професіоналізм. Сучасна підготовка працівників для соціальної сфери містить комплекс навчальних предметів, що формують його інтелектуальні здібності. Разом з тим, перш ніж брати на роботу соціальної спрямованості, слід перевірити майбутнього фахівця не тільки на його професійну готовність, а й особистісні якості. За кордоном претенденти проходять спеціальне тестування, що допомагає фірмам визначитися з психологічною придатністю кандидатури до майбутньої роботи. Якщо заздалегідь не готувати студентів до такої цілком відповідальної роботи, то «на виході» будемо мати формально підготовленого працівника.

Таким чином, головна аксіоматична домінанта підготовки соціальних педагогів – це принципи світової людино орієнтованої соціальної політики. Другою й важливою домінантою слід вважати посилення практичної підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери. Третьою є врахування особистісних якостей майбутнього працівника через тестування, проходження практичного стажування чи тренінгів соціального характеру.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зобенько Н. Сучасні підходи до підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери в умовах класичного університету. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/379/1/СУЧАСНІ%20ПІДХОДИ%20ДО%20ПІДГОТОВКИ%20ФАХІВЦІВ%20СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ.pdf>
2. Колодійчук Ю., Корнєщук В. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я : монографія. Одеса : ФОП Бондаренко М.О., 2017. 182 с.

Анастасія Попова,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти
Бердянського державного педагогічного університету

УДК 364-43]:364

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПОЧАТКОВОГО РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА У СФЕРІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В КАНАДІ

GENERAL CHARACTERISTICS OF THE ENTRY-LEVEL COMPETENCY PROFILE FOR THE SOCIAL WORK PROFESSION IN CANADA

Анотація. У статті схарактеризовано загальна характеристика початкового рівня професійної компетентності соціального працівника у сфері соціальної роботи в Канаді. Автором представлено аналіз вимог до професії на основі Національного класифікатора професій та Профілю початкового рівня компетентності соціального працівника у сфері соціальної роботи в Канаді. Визначено групи основних компетентностей соціального працівника, що складають «піраміду компетентностей» (особистісні компетентності, загальні компетентності, професійні компетентності початкового рівня, просунутого професійного рівня). Деталізована структура професійної компетентності соціального працівника із врахуванням шести основних сфер його діяльності (застосування етичних стандартів, проведення оцінювання, планування заходів, надання послуг, удосконалення політики та практики, залучення до рефлексивної практики та професійного розвитку).

Ключові слова: соціальна робота, соціальний працівник, компетентність, компетенція, Канада.

Abstract. The article characterizes the general characteristics of the entry-level Competency Profile for the Social Work Profession in Canada. The author presents an analysis of the profession requirements based on the National Occupational Classification (NOC) and the Entry-Level Competency Profile for the Social Work Profession in Canada. The groups of basic social worker's competencies are defined according to the "pyramid of competences" (personal competencies, general competencies, entry-level profession-specific competencies, advanced profession-specific competencies). The detailed social worker's professional competence structure takes into account the six main areas of the social worker's practices (applying ethical standards, conducting assessments, planning interventions, delivering services, improving policies and practices, engaging in reflective practice and professional development).

Keywords: social work, social worker, competence, competence, Canada.

Професійна підготовка соціальних працівників – відповідальна місія створення передумов для якісного соціального обслуговування населення з метою

забезпечення їхнього добробуту в умовах війни та післявоєнного відновлення нашої країни. Відповідно, професійна підготовка фахівців є важливим завданням соціальної роботи. Сьогодні, в умовах соціальної невизначеності та в рамках взятого курсу на євроінтеграцію, як ніколи важливого значення набуває вивчення та аналіз у системі порівняльно-педагогічних досліджень професійної компетентності соціального працівника, як інтегральної характеристики професіоналізму, яка дозволяє визначити рівень підготовленості та здатність особистості успішно вирішувати професійні завдання і виконувати професійні обов'язки. У цьому аспекті важливим є аналіз та творча інтерпретація досвіду Канади, з огляду на високі освітні і професійні стандарти фаху, що ґрунтуються на міжнародних положеннях, вивчення та систематизація яких дозволить виявити можливі прогалини у структурі професійної компетентності вітчизняних соціальних працівників.

Різні аспекти дослідження, пов'язані із вивченням, аналізом та інтерпретацією професійної компетентності соціального працівника у системі міжнародних стандартів розкрито у наукових розвідках багатьох вітчизняних (Р. Вайноле, І. Зверева О. Карпенко, Н. Клименко, В. Поліщук В. Сластьоніна, Н. Шмельової та ін.) і зарубіжних (Г. Вільфінг (Австрія), М. Баркер, М. Доуел, С. Шадлоу (Велика Британія), Ф. Зайбель, Д. Герінг, (Німеччина), Ю. Змагальський, Є. Маринович-Гетка, О. Камінський (Польща), В. Бочарова, Ю. Василькова, Ю. Галагузова, З. Гилязова, І. Зимня (Російська Федерація), Ч. Казетта, Дж. Раймонд, А. Кадушкін (США), І. Валліман (Швейцарія) та інші) науковців. Професійна компетентність соціальних працівників у Канаді у розрізі міжнародних стандартів є предметом досліджень Н. Дж. Муле (N. J. Mulé), М. Хана (M. Khan), Ч. Маккензі (C. McKenzie).

Однак, результати бібліографічного аналізу дають підстави стверджувати, що характеристика початкового рівня компетентності соціального працівника у сфері соціальної роботи в Канаді не була предметом окремого дослідження. Водночас вивчення цього досвіду становить значний науковий інтерес і є важливим джерелом осмислення й творчого використання його конструктивних ідей у вітчизняній освітній теорії і практиці.

У липні 2014 року Міжнародна Федерація Соціальних Працівників (International Federation of Social Workers (IFSW) і Міжнародна Асоціація Шкіл соціальної роботи (International Association of Schools of Social Work, (IASSW) оновили міжнародне визначення соціальної роботи, у якому зазначено, що "Соціальна робота – це базована на практиці професія та академічна дисципліна, яка сприяє соціальним змінам та розвитку, соціальній згуртованості, активізації та звільненню людей. Центральне місце в соціальній роботі посідають принципи соціальної справедливості, прав людини, колективної відповідальності і поваги до різноманітності. Підкріплена теоріями соціальної роботи, соціальних і гуманітарних наук, а також місцевими знаннями, соціальна робота залучає людей і структури для вирішення життєвих проблем та покращення добробуту.

Наведене визначення може бути розширено і доповнено на національному та/або регіональному рівнях», але відповідно до ідеї Міжнародних організацій воно має слугувати базою для розуміння сутності та мети соціальної роботи [2].

Канадська асоціація соціальних працівників (Canadian Association of Social Workers (CASE)), професійна організація у сфері соціальної роботи, характеризує соціальну роботу як професію, «яка спрямована на надання допомоги окремим особам, сім'ям, групам і спільнотам для підвищення їх індивідуального та колективного добробуту [5]. Соціальні працівники надають соціальні послуги широкому колу клієнтів, особливо зосереджуючись на «їхньому соціальному розвитку та покращенні чи відновленні їхнього соціального функціонування, зокрема шляхом психосоціальної оцінки і соціального втручання, за допомогою підходу, зосередженого на взаємодії з навколишнім середовищем» [3].

Канадська рада регуляторів соціальної роботи (Canadian Board of Social Work Regulators (CCSWR)) визначає соціальну роботу як «допоміжну» професію, метою якої є допомога сім'ям, громадам або окремим особам задля покращення їхньої здатності до соціального функціонування.

Більшість визначень професії соціального працівника підкреслюють важливість орієнтації на стосунки та екології. Соціальні працівники вивчають «стосунки між окремими людьми, їхні природні ресурси підтримки, формальні структури в їхніх громадах, а також суспільні норми та очікування, які формують ці стосунки» [5].

Використовуючи широкий спектр стратегій і заходів, соціальні працівники допомагають окремим особам, сім'ям, групам і спільнотам розвивати їхні навички та вміння використовуючи при цьому різноманітні ресурси для вирішення індивідуальних особистих проблем, а також вирішення більш широких соціальних питань, таких як соціальна несправедливість, дискримінація, бідність, безробіття та домашнє насильство [5]. Тому, важливим є чітке визначення початкового рівня професійної компетентності для можливості виконання професійних повноважень, передбачених основними завданнями діяльності галузі

Початковий рівень професійної компетентності соціальних працівників на загально канадському рівні регулюється Національним класифікатором професій (The National Occupational Classification (NOC) та Профілем початкового рівня компетенції для професії соціальної роботи в Канаді (Entry-Level Competency Profile for the Social Work Profession in Canada)

У Національному класифікаторі професій (The National Occupational Classification (NOC)) визначено профіль професії, обов'язки та вимоги до працевлаштування у сфері соціальної роботи в Канаді. Так, зокрема, особа, що має освітню кваліфікацію «соціальний працівник» може обіймати наступні посади: координатор соціальної роботи, медичний соціальний працівник, соціальний працівник у сфері психіатрії, супервайзер соціальної роботи,

соціальний працівник, слідчий відділу допомоги дітям, радник з питань освіти (науковий радник, кар'єрний радник, шкільний поради́ник, консультант студентської служби), консультант з питань шлюбу та сім'ї, менеджер соціальних, громадських та виправних служб, соціальний та громадський працівник (працівник розвитку громади, працівник кризового втручання, працівник у справах дітей та молоді, інструктор життєвих навичок, молодіжний працівник, інспектор із забезпечення доходів) тощо. Кожна з цих видів професії має свій профіль у Національному класифікаторі, однак відноситься до сфери діяльності соціального працівника [4].

Основні обов'язки, які входять в компетенцію соціальних працівників залежать від специфіки спеціалізації, однак у загальному вони стосуються визначення потреб клієнта та їх консультування, розробки програми допомоги клієнту, адвокації клієнтів у громаді, розслідування випадків жорстокого поводження з дітьми, співпраці з міждисциплінарною командою фахівців.

Важливим також є і систематизація вимог до працевлаштування, що визначають високі стандарти фаху, так зокрема, соціальний працівник повинен мати диплом освітнього ступеня бакалавра/магістра соціальної роботи, отриманий в рамках навчання у провінційних/територіальних університетах Канади, або ж університетів інших країн, дійсність, якого підтверджується професійною організацією; практичний досвід роботи з супервізором; реєстрацію в органі управління провінції та складені екзамени що підтверджують професійну компетентність; членство у професійній асоціації.

Особливість канадської практики регулювання професії полягає у тому, що практикуючі соціальні працівники не можуть називати себе «соціальними працівниками», доки не будуть зареєстровані в провінції чи території, де вони бажають працювати. Враховуючи те, що працевлаштування можливе за умови реєстрації та складання іспитів, важливим є чітке регулювання професійних стандартів у сфері початкової компетентності соціальних працівників, з метою оцінки можливості виконання ними своїх професійних повноважень у сфері соціальної роботи.

Важливим документом, що дозволяє оцінювати рівень професійної придатності соціальних працівників є «Профіль початкового рівня компетентності соціального працівника у сфері соціальної роботи в Канаді» (*Entry-Level Competency Profile for the Social Work Profession in Canada*), затверджений Канадською Радою регуляторів соціальної роботи у 2012 році і призначений для встановлення сумірності вимог для соціальних працівників та полегшення їх професійної мобільності між територіями/провінціями Канади. Метою профілю є систематизація основних професійних компетентностей, що характеризують і визначають рівень професіоналізму особистості та компетенцій, тобто вимог до знань, умінь, навичок, якими повинен володіти починаючий соціальний працівник у всій Канаді, незалежно від контексту, в якому він працює. [1].

У концептуальну основу профілю покладено «піраміду компетентностей» (рис. 1), якими має володіти будь-який соціальний працівник, зокрема до них відносять особистісні компетентності, загальні компетентності, професійні компетентності початкового рівня, компетентності просунутого професійного рівня. У свою чергу компетентності складаються з компетенцій, опанування яких є важливим для здійснення професійних повноважень [1].

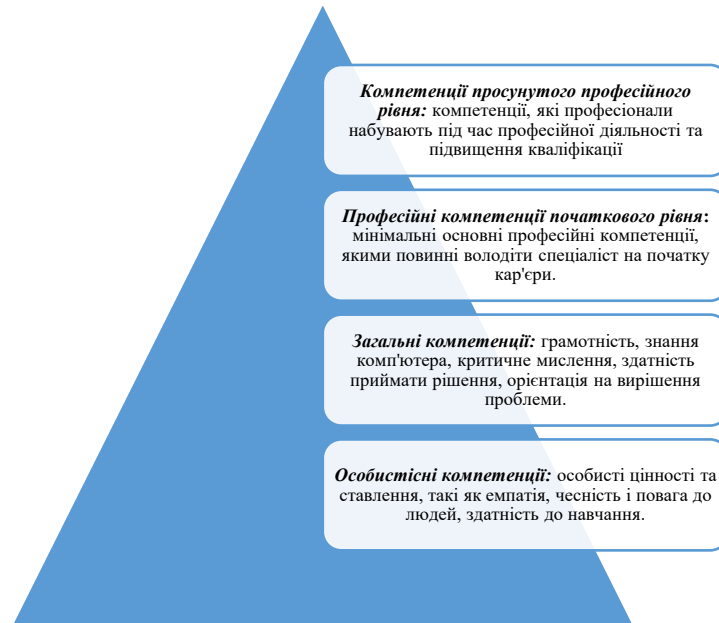


Рис. 1. Піраміда компетентностей соціального працівника в Канаді [1].

В рамках цієї піраміди, основні компетентності та компетенції у профілі виокремлені у шість блоків, які представляють шість основних сфер практики соціальної роботи, як-от [1]:

- *Застосування етичних стандартів:* компетентності та компетенції, необхідні для етичного та відповідального надання послуг.
- *Проведення оцінювання:* компетентності та компетенції, необхідні для визначення потреб клієнтів і оцінки їх соціальної ситуації та права на послуги.
- *Планування заходів:* компетентності та компетенції, необхідні для визначення цілей клієнтів і планування відповідної допомоги та послуг.
- *Надання послуг:* компетентності та компетенції, необхідні для надання послуг з метою задоволення потреб клієнтів.
- *Удосконалення політики та практики:* компетентності та компетенції, необхідні для активної участі в змінах політики та практики соціальної роботи, а також для ефективної комунікації та співпраці з зацікавленими сторонами громади та професіоналами в соціальній роботі та інших професійних сферах для вирішення проблем, пов'язаних із втручаннями соціальної роботи та захисту найкращих інтересів клієнтів.
- *Залучення до рефлексивної практики та професійного розвитку:*

компетентності та компетенції, необхідні для моніторингу та управління власним професійним розвитком, ставленням і поведінкою для розвитку та просування практики соціальної роботи на місцевому, національному та/або міжнародному рівнях.

Кожен із блоків компетентностей поділяється на групи ключових глобальних компетентностей, зміст яких складають компетенції, зосереджені на діяльності подібного характеру і описують ряд конкретних професійних дій, виражених у вимірних термінах. Загальна структура професійних компетентностей їх короткий зміст представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Структура та зміст компетентностей соціального працівника відповідно до профілю початкового рівня компетентності соціального працівника у сфері соціальної роботи в Канаді

Сфери практики	Групи компетентностей
<i>Застосування етичних стандартів</i>	• компетентності, пов'язані з етичними дилемами проблем, які вирішуються; • компетентності етичної практики; • компетентності щодо дій у випадках порушення правил етики; • компетентності пов'язані із захистом прав клієнтів та розвитку соціальної справедливості.
<i>Проведення оцінювання</i>	• компетентності, пов'язані з оцінкою потреб і ситуацій клієнтів; • компетентності пов'язані зі збором відповідної інформації шляхом опитування та обговорень; • компетентності, пов'язані з інформуванням і залученням клієнтів до процесу прийому та оцінювання.
<i>Планування заходів</i>	• компетентності пов'язані зі здатністю формулювати проблеми та потреби клієнтів, які необхідно вирішити; • компетентності пов'язані із правилами втручання у вирішення проблем клієнтів; • компетентності пов'язані із вибором оптимальних форм, методів та способів роботи по вирішенню проблем клієнта.
<i>Надання послуг</i>	• компетентності пов'язані із здатністю доносити інформацію про проблему клієнта різним зацікавленим сторонам; • компетентності ведення документації; • компетентності ведення випадку відповідно до встановленого плану;

	• компетентності спрямовані на сприяння самовизначенню клієнтів; • компетентності моніторингу, оцінки та корегування втручання.
<i>Удосконалення політики та практики</i>	• компетентності пов'язані з оцінкою сучасного стану політики і практики у сфері професійних стандартів соціальної роботи; • компетентності пов'язані із здатністю визначати перспективні напрями покращення стану політики і практики у сфері професійних стандартів соціальної роботи; • компетентності пов'язані із здатністю налагоджувати і підтримувати професійну міжвідомчу співпрацю з різними організаціями.
<i>Рефлексивна практика та професійний розвиток</i>	• компетентності пов'язані із здатністю до рефлексії та професійного розвитку.

Систематизовано автором на основі опрацювання «Профілю початкового рівня компетентності соціального працівника у сфері соціальної роботи в Канаді» [1].

Наявність загально канадського профілю дозволяє: роботодавцям та територіальним/провінційним регуляторам визначити ключові практичні компетентності та компетенції, які можна використовувати для оцінки готовності практиків до безпечної професійної діяльності, а також набір чітких критеріїв, які вони можуть використовувати для оцінки компетентності практиків у галузі соціальної роботи; запевнити громадськість, що зареєстровані практики у сфері соціальної роботи можуть надавати безпечні, компетентні та етичні послуги; оцінити кваліфікацію та практичні навички соціальних працівників, щоб визначити, чи відповідають вони вимогам реєстрації; викладачам із соціальної роботи, надавати уніфіковану інформацію про мінімальні компетентності й компетенції та оцінювані їх сформованість на основі навчальних досягнень студентів.

Не дивлячись на те, що практика соціальної роботи різноманітна, а вимоги, з якими стикаються соціальні працівники, зазвичай відрізняються від сектора та організації. Систематизація Профілем компетентностей та компетенцій, якими має володіти соціальний працівник дозволяє регуляторним органам розробляти об'єктивні процедури реєстрації фахівців на основі оцінки їх придатності до професії з урахуванням визначеного обсягу знань, умінь та навичок. компетентності та компетенції Профілю також можуть бути використані для визначення потреби в додатковому навчанні, а також при акредитації освітніх програм задля окреслення контрольних вимог для вступу на спеціальність та є основою для інших інструментів

оцінки компетентностей та компетенцій та/або контрольованої практики у сфері соціальної роботи.

Отже, аналіз початкового рівня професійної компетентності соціального працівника у сфері соціальної роботи в Канаді дав можливість з'ясувати, що придатність до професійної діяльності оцінюється на підставі сукупності *особистісних, загальних, професійних компетентностей початкового рівня та компетентностей* просунутого професійного рівня, зміст яких деталізовано у компетенціях із врахуванням шести основних сфер його діяльності, **як-от:** застосування етичних стандартів, проведення оцінювання, планування заходів, надання послуг, удосконалення політики та практики, залучення до рефлексивної практики та професійного розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Entry-Level Competency Profile for the Social Work Profession in Canada. [Electronic resource] : *official document of the Canadian Council of Social Work Regulators*. 2012. URL:: <http://www.ccswr-ccorts.ca/wp-content/uploads/2017/03/Competency-Profile-Executive-Summary-ENG.pdf>. (дата звернення: 30.08.2021). Title from the screen.
2. Global Definition of Social Work. [Electronic resource] : official website / *International Federation of Social Work*. 2021. URL:: <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/> (дата звернення: 30.08.2021). Title from the screen.
3. Mandat, mission, vision et valeurs. [Electronic resource] : official website / *Quebec: Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec*. 2021. URL:: <https://www1.otstcfq.org/l-ordre/qui-sommes-nous/mandat-mission-vision-et-valeurs/>. (дата звернення: 30.08.2021). Title from the screen.
4. The National Occupational Classification (NOC). 4152 – Social Workers. [Electronic resource]: *official document of Government of Canada*. URL:: <https://noc.esdc.gc.ca/Structure/NocProfile?objectid=8142BJet66d%2BpdERym7bSjDK1KzB8Wf7P%2BIWUW6yY1Y%3D> (дата звернення: 30.08.2021). Title from the screen.
5. Vision, mission, principles and activities. [Electronic resource] : official website / *Canadian Association for Social Work Education*. 2021. URL:: <https://caswe-acfts.ca/about-us/mission/>. (дата звернення: 30.08.2021). Title from the screen.

СЕКЦІЯ 4

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ТА СФЕРИ ОСВІТИ

Тетяна Гордєєва,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Бердянського державного педагогічного університету

Наталія Цибуляк,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри прикладної психології та логопедії
Бердянського державного педагогічного університету

УДК 159.922

УМОВИ РОЗВИТКУ ЗДАТНОСТІ СПЕЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ОСВІТИ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF THE ABILITY OF SPECIAL TEACHERS FOR LIFELONG LEARNING

Анотація. У роботі презентовано результати дослідження умов розвитку здатності спеціальних педагогів до освіти впродовж життя. Визначено, що сприятливими умовами для цього є організація курсів підвищення кваліфікації для спеціальних педагогів для обміну кращими практиками та інноваційними підходами щодо психолого-педагогічної оцінки розвитку, надання психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових послуг та супроводу дитини з особливими освітніми потребами, фінансова підтримка та мотивація самих фахівців.

Ключові слова: освіта впродовж життя, спеціальні педагоги, професійний розвиток.

Abstract. The paper presents the results of research into the conditions for the development of the ability of special teachers to educate throughout life. It was determined that favorable conditions for this are the organization of advanced training courses for special teachers to exchange best practices and innovative approaches to psychological and pedagogical assessment of development, provision of psychological and pedagogical and correctional and developmental services and accompanying a child with special educational needs, financial support and motivation the specialists themselves.

Keywords: lifelong education, special teachers, professional development.

Світ стрімко змінюється. Сучасна кар'єра зовсім не схожа на 20 чи навіть 10 років тому. Галузь спеціальної та інклюзивної освіти також розвивається настільки швидко, що техніки, навички та технології корекційно-розвиткової роботи з дітьми з особливими освітніми потребами застарівають протягом п'яти-десяти років. Сьогодні технології змінюють те, як фахівці виконують свою роботу, і

навіть характер самої роботи. Тому У такому світі нездатність до освіти впродовж життя означає неспроможність адаптуватися до змін у вимогах до спеціального педагога.

Поняття «освіта впродовж життя» можна розглядати в широкому сенсі визначити як освіту, що триває протягом усього життя, тобто є гнучкою, різноманітною та доступною у різний час і в різних місцях. Така освіта виходить за межі традиційної школи чи університету, відповідно продовжується протягом усього дорослого життя (тобто після обов'язкової освіти). Тому освіта впродовж життя відіграє важливу роль в корекційно-розвитковому процесі. Це допомагає спеціальним педагогам впроваджувати нові інструменти та стратегії роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, а також забезпечує професійно-особистісний розвиток [3].

Європейська комісія визначає освіту впродовж життя як цінність та ключовий напрям розвитку вищої освіти. Так освіта включає чотири широкі та взаємодоповнюючі цілі: особисте визнання, активне громадянство, соціальна інтеграція та здатність до працевлаштування/адаптації» [1]. У цьому відношенні навчання впродовж життя має широкі виміри виходять за вузькі економічні та професійні аспекти.

Для визначення умов розвитку здатності спеціальних педагогів до освіти впродовж життя нами було адаптовано опитувальник С. Хюрсен [4]. Саме опитування проводилося через Гугл форми. У дослідженні взяли участь 30 спеціальних педагогів, які працюють на різних посадах. Випадковим чином було відібрано вчителів-логопедів, які працюють у закладах дошкільної освіти (n=10), вчителів-дефектологів (n=10) і вчителів-логопедів, які працюють в інклюзивно-ресурсних центрах (n=10).

Перші три запитання анкети містили два закритих запитання. Перше запитання стосувалося важливості освіти впродовж життя для сучасного фахівця. Відповіді респондентів розподілилися наступним чином:

- «дуже важливо» – 16 (53,4%);
- «важливо» – 10 (33,3%);
- «не дуже важливо» – 4 (13,3%);
- «не важливо» – 0 %.

Отримані результати засвідчують, що для спеціальних педагогів проблематика освіти впродовж життя є важливою та значущою.

На інше закрите запитання «На вашу думку, на що найбільше впливає здатність спеціального педагога до освіти впродовж життя?», відповіді розподілилися наступним чином:

- «на якість надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг» – 6 (20%);
- «на якість комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини з особливими освітніми потребами» – 8 (26,7%);

- «консультування батьків, інших законних представників особи з особливими освітніми потребами щодо особливостей її розвитку» – 7 (23,3%);
- «професійний розвиток та самореалізацію» – 9 (30%).

Такий розподіл відповідей певною мірою засвідчує, що завдяки здатності спеціальних педагогів до освіти впродовж життя вони мають можливість ефективно, результативно та продуктивно реалізовувати свої професійні функції, але й також професійно розвиватися, самовдосконалюватися та самореалізовуватися.

Для нашого дослідження особливий інтерес становлять відповіді на відкриті запитання анкети «Що, на вашу думку, сприяє розвитку здатності спеціальних педагогів до освіти впродовж життя?» та «Як ви вважаєте, які фактори впливають на розвиток здатності спеціальних педагогів до освіти впродовж життя?». Розглянемо їх детальніше.

Результати опитування респондентів на запитання «Що, на вашу думку, сприяє розвитку здатності спеціальних педагогів до освіти впродовж життя?» розподілилися наступним чином (табл. 1).

Таблиця 1.

Пропозиції спеціальних педагогів щодо розвитку здатності фахівців до освіти впродовж життя

Погляди респондентів	N
<i>Централізоване управління:</i>	
Організація курсів підвищення кваліфікації для спеціальних педагогів	7
Матеріальне та нематеріальне заохочення	5
Організація спільної діяльності педагогів, які мають різний досвід	2
Контроль	1
<i>Спеціальні педагоги:</i>	
Ознайомлення з сучасними публікаціями	2
Використання інновацій та сучасних технологій в професійній діяльності	5
Компетентність у пошуку ресурсів для професійного розвитку	4
<i>Експерти в галузі спеціальної та інклюзивної освіти:</i>	
Обмін власним досвідом на семінарах для колег	2
<i>Заклади вищої освіти:</i>	
Оновлення освітніх програми підготовки фахівців галузі спеціальної та інклюзивної освіти	2

Відповіді спеціальних педагогів на запитання «Що, на вашу думку, сприяє розвитку здатності спеціальних педагогів до освіти впродовж життя?» були згруповані за чотирма критеріями. Більшість учасників (23,3%) висловили потребу в більшій кількості якісних і практичних заходів підвищення

кваліфікації, організованих Міністерством освіти та науки України та районними центрами управління освіти. Серед значущих умов розвитку здатності фахівців до освіти впродовж життя респонденти також називають використання інновацій та сучасних технологій в професійній діяльності спеціальних педагогів – 16,7%. Це дозволяє постійно розвиватися та бути затребуваними на ринку праці.

Крім того, респонденти (16,7%) вказали, що має бути більше заходів матеріальної та нематеріального заохочення для тих спеціальних педагогів, які систематично підвищують професійну кваліфікацію. Такі заходи позитивно впливають на здатність до освіти впродовж життя, оскільки, з одного боку, фахівець отримує певне соціальне визнання, що утворює його в необхідності такої роботи. З іншого боку, матеріальне стимулювання дозволяє витратити ці кошти на саморозвиток.

Значущою для спеціальних педагогів виявилася сформованість власної компетентності щодо пошуку ресурсів для зміцнення навички освіти впродовж життя – 13,3%. Саме сформованість такої компетентності допомагає спеціальним педагогам впроваджувати нові інструменти та стратегії роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Адже, на їх думку, у сучасному світі нездатність до освіти впродовж життя означає неспроможність адаптуватися до постійних змін та нових вимог до фахівців галузі спеціальної та інклюзивної освіти.

Менш значущою умовою розвитку здатності фахівців до освіти впродовж життя респонденти також вважають самостійне та систематичне ознайомлення педагогів із сучасними публікаціями з проблематики спеціальної та інклюзивної освіти – 7%. Це дозволяє відслідковувати сучасні підходи та технології психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини з особливими освітніми потребами, а також інноваційні підходи до надання психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових послуг та супроводу.

На думку респондентів 7% респондентів організація спільних заходів (круглих столів, семінарів тощо) між спеціальними педагогами, які мають різний досвід роботи, є сприятливою умовою для розвитку здатності до освіти впродовж життя. Водночас, респонденти (7%) також заявили, що експерти в галузі спеціальної та інклюзивної освіти мають ділитися кращими практиками системного та кваліфікованого супроводу дитини з особливими освітніми потребами, зокрема на семінарах. Систематичне спілкування з експертами дозволяє обмінюватися ідеями, обговорювати та спільно шукати вихід у складних ситуаціях, а також ділитися ресурсами для професійного та особистісного розвитку. Небажання спілкуватися з іншими та брати участь у процесі освіти впродовж життя призводить до відсутності професійного вдосконалення та ригідності.

Респонденти (7%) також зазначили, що заклади вищої освіти, що здійснюють підготовку спеціальних педагогів, мають постійно оновлювати освітні програми. Крім того, важливо розвивати у майбутніх фахівців не тільки hard skills, але й soft

skills (зокрема, управління часовими ресурсами, комунікативність, креативність, гнучкість тощо), оскільки це сприяє формуванню здатності до освіти впродовж життя. Ця думка суголосна дослідженням Г. Лопатіної, в якому визначено необхідність формувати в процесі професійної підготовки спеціальних педагогів здатності до освіти впродовж життя, не обмежуючись тільки закладом вищої освіти [3].

Цікавою була думка щодо необхідності здійснення зовнішнього контролю щодо розвитку здатності спеціальних педагогів до освіти впродовж життя – 3%. Схоже, існує певне переконання, що фахівці будуть надавати цьому більшого значення та ставитимуться більш відповідально, якщо це буде перевірятиметься частіше та ретельніше.

Розглянемо відповіді респондентів щодо запитання «Як ви вважаєте, які фактори впливають на розвиток здатності спеціальних педагогів до освіти впродовж життя?». Узагальнено результати наведено в таблиці 2.

Таблиця 2.

**Фактори, які впливають на розвиток здатності фахівців
до освіти впродовж життя**

Погляди респондентів	N
Фінансові проблеми	9
Мотивація	7
Любов до професії	4
Професійне середовище	4
Контроль	2
Нестабільність освітньої політики	1
Заохочення та стимулювання	3

Як видно з таблиці 2, більшість учасників (30%) вважає, що саме фінансові проблеми негативно впливають на процес освіти спеціальних педагогів впродовж життя. З іншого боку, мотивація є також суттєвою на думку респондентів (23,4%). Менш значущими виявилися такі фактори як любов до професії (13,3%), професійне середовище (13,3%), заохочення та стимулювання (10%), контроль (6,7%) та нестабільність освітньої політики (3,3%).

Аналіз відповідей респондентів вказує, що освіта впродовж життя є надзвичайно важливою здатністю спеціальних педагогів у сучасному світі. Її розвиток залежить від централізованого управління, закладів вищої освіти, так і від самих педагогів і експертів у галузі спеціальної та інклюзивної освіти. Найбільш сприятливою формою реалізації освіти впродовж життя є організація курсів підвищення кваліфікації для спеціальних педагогів, де кожен може знайти найбільш важливе та цікаве для власного професійного та особистісного зростання та вдосконалення. Такі курси є майданчиком для обміну кращими практиками та інноваційними підходами щодо психолого-педагогічної оцінки

розвитку, надання психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових послуг та супроводу дитини з особливими освітніми потребами. Спеціальні педагоги також зазначили, що фінансові обмеження є найважливішим фактором, що впливає на участь фахівців у заходах професійного розвитку. Крім того мотивація є також тим фактором, що впливає на розвиток здатності спеціальних педагогів до освіти впродовж життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуренко О. І., Лопатіна Г. О., Цибуляк Н. Ю. Фундаментальні цінності європейського простору вищої освіти: імплементація в освітній простір Бердянського державного педагогічного університету. Освіта і суспільство VI: Міжнародний збірник наукових праць. Під ред. Т. Несторенко, Р. Бернатової. Бердянський державний педагогічний університет. Ополе: видавництво Вищої школи управління і адміністрації в Ополе, Польща. 2021. С. 344–352.
2. Лопатіна Г. О. Підготовка компетентних фахівців для психолого-педагогічного та соціального супроводу осіб, інклюзованих в освітнє середовище. Інклюзивне навчання: основні принципи та дієві технології: монографія / Кол. авт.; відпов. ред. Г. В. Давиденко. Вінниця, 2018. С. 107–121.
3. Цибуляк Н. Ю. Психологічний супровід професійної діяльності спеціального педагога. Бердянськ, 2019. 186 с.
4. Cigdem Hursen. Are the teachers lifelong learners? 5th World Conference on Educational Sciences. WCES 2013 Procedia - Social and Behavioral Sciences 116, 2014. P. 5036–5040.

Ольга Ілішова,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної освіти
Бердянського державного педагогічного університету

УДК 378.018.8: 055.5.7

ФОРМУВАННЯ УСВІДОМЛЕНОГО БАТЬКІВСТВА ТА ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

FORMATION OF CONSCIOUS PARENTHOOD AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF SPECIALISTS IN THE SPHERE OF PRESCHOOL EDUCATION

Анотація. У статті актуалізовано проблему формування усвідомленого батьківства в сучасних умовах розвитку та професійного становлення фахівців сфери дошкільної освіти. Розкрито чинники, що призводять до втрати сучасною молоддю орієнтирів на створення повноцінної сім'ї, народження дитини та на усвідомлене батьківство.

Ключові слова: усвідомлене батьківство, фахівець дошкільної освіти, професійне становлення.

Abstract. The article updates the problem of the formation of conscious parenthood in modern conditions of development and professional formation of specialists in the field of preschool education. The factors that lead to the loss of modern youth's guidelines for creating a full-fledged family, having a child, and conscious parenthood have been revealed.

Keywords: conscious parenting, preschool education specialist, professional development.

Сучасний педагог закладу дошкільної освіти – це реальний приклад поведінки для дітей, а його особистість виступає авторитетом як для них, так і для їхніх батьків. Так як батьки виступають рівноправними суб'єктами освітнього процесу в ЗДО, то під час організації педагогічної взаємодії вихователю доводиться мати справу з такими проблемами, як неготовність співпрацювати з педагогічним колективом, низький рівень педагогічної культури батьків та неусвідомлене батьківство.

Розробляючи питання професійної підготовки фахівця дошкільної установи (Г. Беленька, А. Богуш, Р. Буре, Н. Гавриш, Л. Зданевич, І. Кобітіна, К. Крутій та ін.), поряд з підвищенням загальної та професійної культури педагога, його підготовленості до роботи в альтернативних установах для дітей дошкільного віку, необхідно розвивати творче педагогічне мислення, самостійність, мотиваційно-ціннісне ставлення до професії, готовність до подальшої самоосвіти. Серед професійних умінь, що забезпечують успішність педагогічної діяльності, доцільно виокремити вміння планувати власну діяльність, освітню роботу з дітьми, підвищувати професійний рівень, аналізувати свою поведінку,

прогнозувати хід і результати роботи, критично оцінювати їх. Практична реалізація вихователем цих умінь створює умови для налагодження плідної співпраці з батьками дошкільників, що уможливить, в свою чергу, профілактику неусвідомленого батьківства [1; 4].

Однією з актуальних проблем сучасності є формування усвідомленого батьківства молоді. Батьківство є базовою життєвою місією, важливим станом та значною соціально-психологічною функцією кожної людини. Якість цих проявів, їх соціально-психологічні та педагогічні наслідки мають завжди актуальне значення. Можна стверджувати, що майбутнє суспільства завтра – це стан батьківства сьогодні, адже забезпечення сприятливих умов розвитку дитини раннього віку, на порозі життя, сприяє формуванню гармонійної особистості у майбутньому [2; 3].

Сучасна ситуація в Україні характеризується соціально-економічною та політичною нестабільністю, значним спадом виробництва, зниженням рівня життя більшості населення, посиленням розшарування населення за рівнем доходів, девіацією моральних норм і цінностей у суспільстві, зростанням злочинності та насильства, усі ці чинники, поруч із іншими призвели до втрати сучасною молоддю орієнтирів на створення повноцінної сім'ї, народження дитини та на усвідомлене батьківство. Так, усвідомлене батьківство – одна з найбільш складних та мало розроблених проблем сучасної науки. Актуальність її вивчення обумовлена протиріччями між гостротою демографічних проблем, які пов'язані з кількісною перевагою людей похилого віку над молоддю, великою кількістю сімей, які розпадаються, лавиноподібним збільшенням кількості дітей-сиріт в умовах військового стану, зростанням кількості випадків жорстокого ставлення до дитини та нерозробленістю програм соціальної і психологічної допомоги молоді, яка є потенційними батьками [5, с. 3].

На сьогодні є нагальною необхідність педагогічної допомоги батькам, бо саме вони беруть на себе турботу про дітей і відіграють головну роль у їх вихованні. Складовою допомоги має стати поширення та впровадження засад усвідомленого батьківства, що є умовою зростання й розвитку дітей в атмосфері щастя й любові, безпечному та стабільному середовищі. В Україні останнім часом фахівці державних та громадських організацій реалізують проекти, спрямовані на формування навичок усвідомленого батьківства молоді, що дає змогу підготуватися до народження дитини, виховання дітей раннього віку, їхнього розвитку тощо, але результативність більшості з них має ефект лише під час реалізації проекту, що дозволяє нам зробити висновок про наявність потреби у створенні та впровадженні психолого-педагогічної моделі формування усвідомленого батьківства молоді в умовах професійного становлення фахівців сфери дошкільної освіти [2; 3].

Як будь-яка система, батьківство складається з основних компонентів, кожний з яких має когнітивні, емоційні та поведінкові складові. Узагальнюючи

основні ідеї Р. Овчарової щодо складових компонентів батьківства, слід наголосити на тому, що:

- когнітивна складова – це усвідомлення себе як батьків, уявлення про ідеальних батьків, знання батьківських функцій;
- емоційна складова – це суб'єктивні батьківські відчуття, ставлення до дитини, ставлення до чоловіка/жінки як до батька спільної дитини;
- поведінкова складова – це вміння, навички та діяльність батьків з догляду, забезпечення, виховання та навчання дитини, взаємостосунки із шлюбним партнером та стиль сімейного виховання [2; 3].

Аналізуючи основні компоненти батьківства, слід зауважити, що в період становлення батьківство є нестійкою структурою, яка проявляється в неузгодженості деяких компонентів між батьками та супроводжується періодично виникаючими конфліктними ситуаціями, відрізняється рухомістю структури [1; 2].

Розвинена форма батьківства характеризується відносною стабільністю й реалізується в узгодженості між подружжям щодо батьківства, та містить такі компоненти:

- ціннісні орієнтації подружньої пари (сімейні цінності);
- батьківські установки та сподівання; батьківське ставлення;
- батьківські почуття;
- батьківські позиції;
- батьківську відповідальність;
- стиль сімейного виховання [3, с. 19].

Отже, складові батьківства можуть виступати як окремими феноменами, так і взаємопов'язаними між собою підсистемами в системі „батьківства”. Тому, вважаємо за доцільне створення та впровадження психолого-педагогічної моделі формування усвідомленого батьківства молоді в умовах здійснення професійної підготовки фахівців сфери дошкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ілішова О. Дистанційно-інтерактивні форми співпраці з батьками в роботі педагогів ЗДО в умовах карантину. *Професійна компетентність фахівців дошкільної освіти: сучасні вектори формування* : монографія / за ред. І. Г. Улюкаєвої. Харків: Видавництво Іванченка І.С., 2021. С.248-265.
2. Основи батьківської компетентності : [навч. посіб.] / упор. : Т. Г. Веретенко, І. Д. Зверева, Н. Ю. Шевченко ; [за заг. ред. І. Д. Зверєвої]. К : Наук. світ, 2006. 156 с.
3. Островська Н. О. Соціально-педагогічна діяльність територіальної громади з формування усвідомленого батьківства молоді : монографія. Хмельницький : Університет „Україна”, 2017. 183 с.

4. Підготовка майбутніх фахівців початкової та дошкільної освіти: стратегії реформування : колективна монографія / за ред. В. В. Чайки, О. І. Янкович. Тернопіль : Осадца Ю. В., 2019. 240 с.

5. Робочі матеріали семінару „Покращення якості соціальних послуг дітям і сім'ям у громаді” / [упор. Т. П. Авельцева, Н. В. Зимівець]. Дніпропетровськ : [б. и.], 2005. 23 с.

Галина Локарєва,
доктор педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності
Запорізького національного університету

УДК 37.013.42-051:[159.962.7:174]

НАВІЮВАННЯ ТА САМОНАВІЮВАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

SUGGESTION AND SELF-SUGGESTION AS PROFESSIONAL COMMUNICATION TOOLS OF A SOCIAL EDUCATOR

Анотація. У статті представлено проблему професійного спілкування соціального педагога. Його структурною складовою вважається психологічний вплив на клієнта, який потребує соціально-педагогічної допомоги. Навіювання та самонавіювання виступають інструментами цього впливу. Представлено фактори залежності ефективного використання навіювання у соціально-педагогічній роботі. Розглянуто ситуації навіювання в системах спілкування "суб'єкт ↔ суб'єкт(и)", "Я ↔ Я". Представлено співвідношення сугестивності та наслідування. Визначено способи гармонізації професійного спілкування соціального педагога.

Ключові слова: професійне спілкування соціальний педагог, клієнт, навіювання, самонавіювання.

Abstract. The article presents the problem of professional communication of a social pedagogue. Its structural component is considered to be the psychological impact on the client who needs socio-pedagogical assistance. Suggestion and self-suggestion are tools of this influence. Factors of dependence on the effective use of suggestion in socio-pedagogical work are presented. Situations of suggestion in communication systems "subject ↔ subject(s)", "I ↔ I" are considered. The ratio of suggestibility and imitation is presented. Methods of harmonizing the professional communication of social pedagogues have been determined.

Keywords: professional communication, social pedagogue, client, suggestion, self-suggestion.

Особливе місце у професійному спілкуванні соціального педагога належить психологічному аспекту. Процес спілкування - це багатоактне явище. Кожен акт містить в собі одну або навіть декілька ситуацій, кожна з яких супроводжується певним психічним станом суб'єктів. Наприклад, акт слухання музики. Ситуація - організований педагогом процес сприйняття музичного твору - супроводжується таким психічним станом суб'єктів, як естетичне переживання або естетична насолода. Надалі може виникнути наступна ситуація - обговорення почутого, висловлювання думок, обмін враженнями та переживаннями, яка зберігає або зміцнює попередній психічний стан, тим самим переводячи його в іншу якість - настрій, а може і змінити - викликати, наприклад, збудження.

У процесі професійного спілкуванні соціального педагога (за різних систем спілкування) можуть мати місце такі психічні стани, як страх, нудьга, апатія, депресія, бадьорість, втома, відчуження, сум, тривога, фрустрація, стрес, страждання тощо. Прояви того або іншого психічного стану у суб'єктів спілкування тісно пов'язані з індивідуальними особливостями кожного з них та конкретною ситуацією, у якій вони знаходяться. Індивідуальні особливості - це відносно стійка система, яку важко змінити, а в деяких випадках - неможливо та й непотрібно. А враховувати її - необхідно, і, спираючись на неї, впливати на більш мобільну систему - ситуацію, а це - професійне завдання вчителя, психолога, соціального педагога. Психічний стан суб'єктів спілкування залежить від їх здоров'я, соціальних умов життєдіяльності, а також регулюється такими механізмами психологічного впливу на особистість як навіювання та самонавіювання.

Навіювання та самонавіювання є компонентами будь-якого виду спілкування, у тому числі і професійного спілкування соціального педагога. Навіювання, як процес впливу на психіку людини, пов'язане із зниженням свідомого й критичного ставлення при сприйманні навіюваного слова, нерідко використовується педагогами у процесі виховання та соціалізації особистості. У процесі спілкування педагогу важливо пам'ятати про "внутрішні установки" клієнта (Д.Узнадзе, І.Бжалава) джерелом, яких він часто є сам. Зміст "внутрішніх установок", що засвоюється свідомістю за механізмом навіювання, надзвичайно важко підлягає усвідомленню та корекції. Тому ефективність використання соціальним педагогом навіювання у професійному спілкуванні залежить від: 1) особистісних якостей суб'єкту навіювання, його соціального статусу, вольових якостей, рівня інтелекту, характерологічної переваги над клієнтами; 2) ступеню сугестивності клієнтів; 3) стосунків, що склалися між клієнтом і фахівцем (довіра, авторитетність, залежність); 4) способу моделювання повідомлення (рівня аргументованості, характеру поєднання логічного переконання та емоційного підкріплення) [2].

Навіювання як метод спілкування використовується цілеспрямовано або стихійно. Воно може бути прямим і непрямим. Практика свідчить, що в такому стилі спілкування, як залякування, вчитель навмисне викликає у дітей страх перед собою, забезпечуючи в такий спосіб дисципліну на уроці, а це має певні наслідки, з якими і працюють як психологи, так і соціальні педагоги. У системі спілкування "я ↔ Я", навіювання виступає як самонавіювання, ефективність якого залежить від сугестивності, інтелекту суб'єкта, вольових якостей та ставлення до предмета навіювання. Цей метод у процесі соціалізації (а саме, організації культурно-дозвілєвої діяльності) ефективно працює в поєднанні з такою психологічною властивістю (особливістю), як наслідування, тобто схожість до дій зразка чи прикладу. Без цієї властивості даний процес (соціалізації особистості) неможливий. Соціальному педагогу необхідно чітко знати особливості

наслідування на кожному віковому етапі розвитку людини, забезпечити кількісний і якісний його зміст. Наприклад, якщо для початкової школи наслідування дає основу оволодіння письмовим та усним мовленням, математичними знаннями, то в підлітковому віці воно стає гальмом, формує стереотипність мислення. У процесі виховання, через сюжетно-рольові ігри, дитина, наслідуючи тим чи іншим персонажам, пізнає складний світ спілкування, стосунків, набуває соціального досвіду. У підлітковому віці наслідування спрямоване на ідентифікацію себе із значимою особистістю. Саме тут соціальний педагог разом з батьками повинен допомогти підлітку розібратися із змістовною характеристикою суб'єкта наслідування.

Сугестивність та наслідувальність - вихідні характеристики індивіда, але ступінь виразності кожної з цих якостей - індивідуальна. Виділяють властивості особистості, які сприяють підвищеній сугестивності. До них відносяться: невпевненість у собі, низьку самооцінку, почуття власної неповноцінності (закомплексованість), покірність, тривожність. Навіюваність не завжди усвідомлюється суб'єктами спілкування, а тому може стати основою для несвідомого самонавіювання. Якщо ж навіюване усвідомлюється суб'єктом спілкування і суперечить його уявленням, то воно може викликати різні зміни в емоційному стані суб'єкта й опір даному процесу.

Психічний стан суб'єктів спілкування може змінюватися після закінчення спілкування, як у позитивному, так і в негативному напрямку. Тобто виникають суттєві зміни психічного стану суб'єктів при переході від системи "суб'єкт ↔ суб'єкт(и)" до системи "я ↔ Я". Відбувається аналіз спілкування, пошук фактів та аргументації, що призводить від зовнішнього діалогізування до внутрішнього з включенням самоаналізу, самооцінки, самонавіювання тощо. Якщо процес спілкування викликає стенічні емоції, то внутрішнє діалогізування спричиняє переведення цих емоцій в астенічні, а, може, навпаки, посилити пригніченість, агресивність, стати основою різного роду нервових порушень. Цей ефект впливу спілкування на наступні психічні стани суб'єктів необхідно враховувати й аналізувати у процесі професійної діяльності соціального педагога, оскільки після конфліктної ситуації клієнт (або фахівець), розгнівавшись, підсвідомо шукатиме об'єкт "скидання" негативної енергії, яка накопичилась під час конфлікту. Таким об'єктом може стати навіть той, хто не має відношення до даного стану клієнта (фахівця) і ця людина може даремно постраждати. Коли ж у соціального педагога сильна воля, то він здатен впоратися зі своїм станом, придушити зусиллями волі гнів. Але це вже зашкодить його власному здоров'ю, оскільки невикористаний адреналін, що утворився під час конфлікту, руйнує імунну систему людини. Другий S спілкування – клієнт – також намагатиметься "розрядитися", що спричиняє виникнення багатоваріантних ситуацій, як правило, несприятливих для нього самого і оточуючих, оскільки вольова сфера клієнта може бути не досить розвиненою. Завдання соціального педагога не допустити ситуації, що

викликає в суб'єктів спілкування стенічні негативні стани. Однак, позитивні стенічні стани у деяких суб'єктів можуть також призвести до несприятливих наслідків. Вихід - у гармонізації професійного спілкування.

До психологічних основ гармонізації спілкування необхідно підходити, принаймні, з двох позицій: гармонізації спілкування за параметрами, що не є інваріантними (емоції, почуття, процес прийняття рішення); гармонізації стану суб'єкта при переході від системи "суб'єкт ↔ суб'єкт(и)" до системи "я ↔ Я". Гармонізація спілкування можлива при виділенні домінанти спілкування, тобто визнання суб'єкта, відповідального за результат спілкування. Домінантний суб'єкт спілкування визначається інваріантними (більш або менш стійкими) характеристиками, до яких можна віднести інтелектуальний розвиток, темперамент та біополе.

У кожній системі спілкування домінантний суб'єкт визначає ситуативний стан усіх суб'єктів спілкування. У системі "соціальний педагог ↔ учень" домінантним повинен бути соціальний педагог, перш за все як професіонал. У системах "батьки ↔ учень" та "учень ↔ учень" домінантним є той, хто має більш високий рівень інваріантних характеристик, зазначених вище. Домінантний суб'єкт (в даному випадку ми маємо на увазі соціального педагога), повинен використовувати такі методи гармонізації професійного спілкування, як: переконання, постановка вимог (попередня, вимоги до несприятливої ситуації), навіювання, передбачення (прогнозування), вивчення індивідуальних та вікових особливостей клієнтів, метод аналізу передкомунікативного, комунікативного та посткомунікативного компонентів ситуації спілкування, метод управління та корекції власним емоційним станом і станом клієнтів, метод "диригування" перебігом ситуації спілкування, управління інформаційними потоками у процесі спілкування.

Отже, навіювання являє собою метод психологічного впливу на свідомість особистості (клієнта), в основі якого лежить неусвідомлене або некритичне сприйняття. При цій формі впливу спочатку інформація, що містить готові висновки, сприймається, а потім на її основі відбувається формування мотивів і установок певної поведінки суб'єкту впливу (клієнта).

При здійсненні навіювання соціальним педагогом в процесі професійного інтелектуальна (аналітико-синтезує) активність свідомості суб'єкта впливу істотно ослаблена або відсутня, а сприйняття відомостей, поведінкових установок, настроїв та почуттів засноване на психологічних характеристиках сугестивності та наслідування. Застосовуючи навіювання, соціальний педагог ураховує такі характеристики цього феномену: цілеспрямованість, плановість, персональність об'єкта навіювання, критичність сприйняття інформації об'єктом навіювання, визначеність поведінки клієнта.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кабаченко Т.С. Методы психологического воздействия. Москва: Пед. о-во, 2000. 540 с.
2. Локарева Г.В., Міщик Л.І., Почерніна О.О. Педагогічне спілкування: Науково-методичний посібник. Запоріжжя: ЗДУ, 2000. 154 с.
3. Узнадзе Д.Н. Потребности. Поведение. Воспитание. Москва, 1968. 378 с.

Руслан Новгородський,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя

УДК 378.147/374]/159.922.76-056.34

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ
ОСВІТИ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ
АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ**

**PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS OF OUT-OF-SCHOOL
EDUCATION INSTITUTIONS TO WORK WITH CHILDREN ON THE AUTISTIC
SPECTRUM**

Анотація. В представленому матеріалі автор намагається розкрити зміст професійної підготовки фахівців у сфері позашкільної та інклюзивної освіти до роботи з дітьми з особливими потребами, зокрема з дітьми аутистичного спектру. Зокрема, представлено аналіз змісту навчальної дисципліни «Основи спеціальної педагогіки та інклюзивної освіти» освітньо-професійного рівня «магістр». Розкрито особливості організації навчального процесу зі студентами під час вивчення тем, що розкривають особливості організації навчально-виховного процесу в закладах позашкільної освіти для дітей з розладами аутистичного спектру.

Ключові слова: інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, діти з розладами аутистичного спектру.

Abstract. In the presented material, the author tries to unravel the content of the professional training of specialists in the field of extracurricular and inclusive education to work with children with special needs, in particular with children on the autistic spectrum. In particular, an analysis of the content of the educational discipline "Fundamentals of special pedagogy and inclusive education" of the educational and professional level "master's" is presented. The peculiarities of the organization of the educational process with students during the study of topics that reveal the peculiarities of the organization of the educational process in out-of-school education institutions for children with autism spectrum disorders are revealed.

Keywords: inclusive education, children with special educational needs, children with autism spectrum disorders.

Сучасні умови розвитку позашкільної освіти в Україні передбачає гуманізацію освітнього процесу, спрямовує педагогів на всебічне розуміння індивідуальних відмінностей дітей і врахування їх під час організації позашкільної освіти в цілому. Сучасні заклади позашкільної освіти прагнуть створити гнучкі режиму роботи, враховуючи індивідуальні потреби дитини, зокрема дітей з особливими потребами. Про те на сьогодні залишається мало досліджуваною проблема підготовки фахівців, які могли б задовільнити освітні потреби різних категорій дітей, у тому числі і дітей з особливими освітніми

потребами, зокрема дітей з розладами аутистичного спектру. Окрім цього, реалії суспільного життя вимагають залучення до позашкільної освіти й таких дітей, які раніше не відвідували заклади такого типу.

На сьогодні в Україні вже дещо з'явилася низка законодавчих актів, які забезпечують рівні умови для навчання і виховання осіб з особливими потребами в умовах закладів позашкільної освіти, зокрема: Закон України «Про позашкільну освіту» [5], Постанова Кабінету Міністрів України «Про організацію інклюзивного навчання в закладах позашкільної освіти» від 21 серпня 2019 р. № 779 [4], Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр» від 12 липня 2017 р. [3] та інші.

На сьогодні поруч із традиційними формами навчання дітей виступає нова форма навчання та виховання дітей з особливими потребами – інклюзивна освіта, яка забезпечує право кожної дитини навчатися в різних закладах освіти із наданням їй усіх необхідних для цього умов. Звичайно, що організація інклюзивної освіти повинна подолати застарілі стереотипи та передбачати розробку нових специфічних механізмів її впровадження в різні рівні освіти. Спільне навчання дітей з особливими потребами та «звичайних» дітей неможливо без толерантного ставлення до особливостей іншої дитини, без природного прийняття її, без готовності до створення з нею дружніх, партнерських стосунків.

Відповідно зазначені аспекти породжують розробку нового змісту програм підготовки майбутніх педагогів, програм підвищення кваліфікації вчителів та вихователів, для методичного забезпечення процесу інклюзії, а також її психологічної підтримки. Інклюзивна освіта, яка інтенсивно входить у практику сучасного закладу освіти, зокрема й позашкільного, ставить перед ним багато складних питань і нових завдань, які потрібно вирішувати як на теоретичному, так і на практичному рівнях. Це в свою чергу ставить питання щодо професійної підготовки педагогічних працівників до роботи з учнями / вихованцями в умовах інклюзивної освіти позашкільного закладу.

Проблема готовності майбутнього педагога до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти стала об'єктом уваги сучасних дослідників (А. Колупаєва, С. Литовченко, О. Мартинчук, Н. Назарова, Х. Сайко, О. Кас'яненко, М. Супрун, І. Хафізулліна, Ю. Шумилівська та ін.). Звичайно, що проблема професійної підготовки фахівців до роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру виступила окремим пластом дослідження в рамках інклюзивної освіти: О. Аршатська, О. Баєнська, В. Башина, М. Веденіна, А. Душка, І. Логвінова, К. Лебединська, І. Мамайчук, О. Нікольська, Т. Скрипник, Д. Шульженко.

В цілому професійна підготовка майбутніх педагогів позашкільної освіти до організації інклюзивної освіти є результатом спеціальної як теоретичної, так і практичної підготовки в закладах вищої освіти, зокрема другого магістерського рівня.

На сьогодні традиційний підхід, що склався у вітчизняній системі вищої

освіти, щодо підготовки фахівців для роботи з дітьми з особливими потребами, недостатньо забезпечує якісну підготовку педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, а тим більше у підготовці педагогів позашкільної освіти. Реалії сьогодення вимагають фахівця освіти, здатного надавати психолого-педагогічну підтримку різним категоріям дітей, які найчастіше зустрічаються у загальноосвітньому просторі: дітям з труднощами у навчанні, порушеннями писемного мовлення, незначними сенсорними порушеннями, розладами аутистичного спектра тощо.

На нашу думку, особливу увагу в закладах позашкільної освіти потребують діти з розладами аутистичного спектру з якими мають працювати педагоги, що повинні володіти необхідними знаннями про особливості таких дітей. Аутизм – це комплексне порушення розвитку, для якого властиві різноманітні прояви, що відзначаються з раннього віку і мають сталий перебіг.

Одна із сучасних дослідниць проблем дітей з розладами аутистичного спектру Д.Шульженко наголошує, що спектр аутистичних розладів – це «багатоманітний різновид відмінностей, відхилень і порушень, центральним і спільним для яких є порушення соціальної інтеграції та небажання (навіть страх) дітей з розладами аутистичного спектру вступати в будь-який контакт із суспільством, зокрема зі своїм оточенням» [6].

Про те серед соціально-психологічних особливості дітей з розладами спектру аутизму В. Лебединський виділяє ті, на які слід звернути увагу при організації навчально-виховного процесу:

- несформованість соціальних, комунікативних і мовленнєвих навичок, відсутність їх соціального використання;
- порушення у структурі рольових та соціально-імітаційних ігор;
- низька синхронність і відсутність взаємності у спілкуванні;
- недостатність гнучкості мовленнєвого висловлювання;
- відносна відсутність творчості та фантазії у мисленні;
- відсутність емоційної реакції на вербальні та невербальні спроби інших людей спілкуватись з дитиною;
- порушене використання тональності та виразності голосу для модуляції спілкування;
- відсутність супровідної жестикуляції, що має функцію посиленого та допоміжного значення при мовленнєвій комунікації [2; 6].

Відповідно така підготовка має передбачати включення до начальних планів дисциплін професійної підготовки чи дисциплін за вибором, які будуть включати тематику організації позашкільної та інклюзивної освіти для дітей з аутистичним спектром. Так, освітньо-професійна програма другого (магістерського) рівня вищої освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя спрямована на підготовку організаторів позашкільної та інклюзивної освіти має інтегрований характер, забезпечуючи оволодіння компетентностями ефективної

професійної діяльності та впровадження інноваційних підходів у сфері позашкільної та інклюзивної освіти. Програма враховує сучасні тенденції, закономірності розвитку в умовах реформування системи освіти, має практичну спрямованість через активне залучення здобувачів до різних форм взаємодії з освітніми інститутами. Програма базується на студентоцентрованому підході, зорієнтована на індивідуальну освітню і науково-дослідницьку траєкторію розвитку здобувача вищої освіти [1].

Зокрема, професійна підготовка передбачає вивчення навчальної дисципліни «Основи спеціальної педагогіки та інклюзивної освіти» метою викладання якої є процес формування уявлень у студентів про загальні поняття щодо закономірностей аномального розвитку порівняно з нормальним онтогенезом, а також розкриття специфіки інклюзивної педагогіки, організації роботи з дітьми з особливими потребами в закладах позашкільної освіти.

Запропонована навчальна програма розрахована на 4 кредити, що складають 120 академічних години з яких 20 годин лекційних занять, 20 годин – практичних, 80 годин самостійної роботи [1]. Тобто підготовка педагогів позашкільної освіти в межах даного курсу включає різні форми роботи – лекційні, практичні заняття, самостійну роботу студента та реалізуються через призму інтерактивних методів навчання: лекції презентації, мозковий штурм, робота в малих групах, дискусії, обговорення, квести, тренінгові заняття тощо.

Лекційна робота зі студентами спрямована на розкриття предметно-понятійного змісту навчальної дисципліни, з використанням фактичних даних аналізуються проблеми, вказуються можливі шляхи їх вирішення під час прослуховування та перегляду лекцій презентацій, відеоматеріалу. На практичних заняттях студенти більш детально розкривають зміст означених тематичних проблем, які вивчаються, на основі самостійної підготовки уточнюються уявлення студентів, формуються позиції, особисті орієнтації, студенти намагаються практично оволодіти різноманітними прийомами роботи з різними дітьми з особливими потребами. Практичні заняття організовуються на засадах індивідуально-орієнтованого підходу, коли навчальний матеріал розкривається крізь призму різних форм та методів навчальної роботи: виступи студентів у вигляді презентацій, підготовлених квестів, мозкового штурму, дискусійних столів у малих групах тощо.

Змістовно лекційний та практичний матеріал охоплює такі змістовні модулі: перший – загальні основи спеціальної та інклюзивної педагогіки, другий змістовий модуль – особливості організації навчально-виховного процесу та розвитку дітей з ООП в позашкільних закладах освіти.

Особливу увагу студентів, в рамках другого модулю, звертаємо на тему «Особливості організації навчання та розвитку дітей з розладами аутистичного спектру».

Дана тема охоплює характеристику етіології та патогенезу розладів

аутистичного спектру як особливого типу порушень; характеристику психолого-педагогічних теорій корекції розвитку дитини з розладами аутистичного спектру; сильних сторін дітей з розладами аутистичного спектру; створення належних умов для навчально-виховного процесу дітей з розладами аутистичного спектру; оптимізацію взаємодії батьків з дітьми з аутизмом як необхідна умова психолого-педагогічної допомоги.

Так, в процесі вивчення даної теми студенти оволодівають навичками розробки індивідуальних навчальних та розвивальних програм для дітей з розладами аутистичного спектру та їх сімей. Наприклад, вони навчаються враховувати певні характеристики для таких програм: час настання інвалідності; характер реакції на інвалідність (емоційна, когнітивна, поведінкова); важкість порушень (діапазон обмежень, спричинених захворюванням або дефектом); рівень інтелектуального, емоційного та соціального розвитку; дотримання логічної послідовності занять з даною категорією дітей, соціалізаційні можливості сім'ї тощо. Вчать визначати необхідні умови для навчально-виховного процесу – структурування простору (визначення певних зон для діяльності та їх меж) для дітей з розладами аутистичного спектру, упорядкування предметів, створювання візуалізованого розкладу занять, правил тощо.

Важливим елементом при підготовці студента з даної теми є обговорення сімейного контексту життя дитини з розладами аутистичного спектру. Даний аспект реалізується через аналіз самостійно підібраних практичних ситуацій (кейсів) щодо сімей, які виховують таку дитину: як сприймаються батьками порушення розвитку дитини, як впливають особливі потреби дитини на динаміку сімейної системи, як організований простір дитини та ін. Це відбувається як шляхом створення комплексу відповідних запитань або умовного плану проекту спостереження за взаємодією членів сім'ї між собою. При цьому студенти вчать добирати відповідні форми роботи з сім'ями, що виховують дітей з розладами аутистичного спектру, які б сприяли інтеграції дитини в суспільство, побудові партнерських стосунків з батьками, встановлення довіри тощо.

Необхідною складовою навчальної програми «Основи спеціальної педагогіки та інклюзивної освіти» є самостійна робота студента. Для студентів пропонується ряд тематичних проблемних питань, які за браком аудиторного часу не були розкриті лектором. Зокрема, така робота передбачає реферування додаткових джерел; підбір банку методик для діагностування різних відхилень у дітей; складання покажчика навчально-виховних закладів для аномальних дітей (на вибір: країни, регіону тощо); ведення понятійного словника; ведення бібліографічного покажчика літератури до теми; створення схематичних зображень процесів та основних понять і категорій; розробка зразків корекційно-розвиткових занять; розробка виховного заходу для дітей з порушеннями у розвитку; пошук відео матеріалу і ЗМІ чи Інтернет ресурсах щодо скорення бази

практичних завдань.

Отже, можемо констатувати, що студенти отримують відповідну сукупність програмних професійних компетентностей, щоб організовувати для дітей з розладами аутистичного спектру соціальну ситуацію, багату спілкуванням і різноманітними формами взаємодії, справжнє розвивальне середовище (на відміну від індивідуальних форм навчання, що підтримують аутичність дитини). Відповідно на сьогодні педагог закладу позашкільної освіти повинен демонструвати вміння бути мобільним, будувати певні сценарії професійних ситуацій, бути креативним та толерантним до власних вихованців.

Включення навчальної дисципліни «Основи спеціальної педагогіки та інклюзивної освіти» в підготовку освітньо-професійного рівня «магістр» за освітньо-професійною підготовкою «Позашкільна та інклюзивна освіта» є необхідною умовою для професійної діяльності майбутніх фахівців у сфері позашкільної та інклюзивної освіти з дітьми з особливими потребами.

Сформовані в майбутнього педагога позашкільної та інклюзивної освіти знання, вміння та навички роботи з дітьми з особливими потребами в рамках запропонованого навчального курсу є невід'ємною складовою його загально фахової професійної підготовки у ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Освітньо-професійна програма «Позашкільна та інклюзивна освіта». URL: <http://surl.li/aeeyo>
2. Миронова С.П. Педагогіка інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. 164 с.
3. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр» від 12 липня 2017 р. (Дата оновлення 06.09.2022). URL: № 545. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text> (дата звернення 17.10.2022).
4. Постанова Кабінету Міністрів України «Про організацію інклюзивного навчання в закладах позашкільної освіти» від 21 серпня 2019 р. № 779 (Дата оновлення 28.07.2021). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/779-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення 17.10.2022).
5. Про позашкільну освіту. Закон України від 22 червня 2000 р. № 1841-III (Дата оновлення 22.05.2021). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14#Text> (дата звернення 17.10.2022).
6. Шульженко Д.І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: Монографія. К., 2009.385с.

Катерина Озерян,
здобувач вищої освіти
Університету митної справи та фінансів

Ксенія Бондаревська,
доктор економічних наук,
професор кафедри соціального забезпечення та податкової політики
Університету митної справи та фінансів

УДК 37.044

ОСВІТА УПРОДОВЖ ЖИТТЯ ТА ЇЇ ЗНАЧУЩІСТЬ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

LIFELONG EDUCATION AND ITS SIGNIFICANCE IN MODERN CONDITIONS

Анотація. Проведено аналіз сутності тенденцій навчання упродовж життя. Показано, що найціннішим ресурсом реалізації людини як особистості виступає освітній капітал. Доведено, що в сучасному світі необхідним фактором досягнення індивідом життєвих успіхів стає безперервна освіта, яка спрямована на одержання таких знань, умінь і навичок, які з кожним днем будуть все більш затребувані.

Ключові слова: освіта, навчання, безперервна освіта, вищий навчальний заклад, уміння, навички, знання, освітній капітал.

Abstract. An analysis of the essence of the trends of lifelong learning was carried out. It is shown that educational capital is the most valuable resource for the realization of a person as an individual. It has been proven that in the modern world, a necessary factor for an individual to achieve success in life is continuous education, which is aimed at obtaining such knowledge, skills and abilities, which will be more and more in demand every day.

Keywords: education, teaching, continuous education, higher educational institution, ability, skills, knowledge, educational capital.

Освіта виступає багатогранним і складним суспільним явищем, сферою отримання, засвоєння та переробкою знань і суспільного досвіду. Такий Американський вчений, як Н. Смелзер, визначає освіту як інституалізований процес, основу якого становить суспільство, яке передає навички, знання, вміння та цінності від покоління до покоління. [1]

Уперше такий вислів як: «навчання упродовж життя» з'явився в працях британських науковців на початку ХХ століття. А наприкінці 90-х Рада Європи разом із Європейським парламентом взяли дану концепцію за фундамент нової освітньої політики. Це все було використано для того, щоб допомагати майбутнім фахівцям вчитися підлаштовуватись до умов змінного ринку праці. Слід зазначити, що після випускного навчання не може закінчитись, і якщо

професії майбутнього зазнають змін, конкурентоспроможним буде той працівник, який вміє і готовий швидко вчитися. [1]

Неабиякою умовою для життя в соціумі виступає швидка адаптація до нової інформації. Високорозвинені країни світу працюють над змінами освітньої системи, при цьому дотримуючись тенденції навчання упродовж всього життя з наступними елементами:

- навчання в будь-якому віці;
- здобуття максимальних навичок та умінь;
- як формальна, так і неформальна освіта.

Рух по кар'єрним сходинкам напрому залежить від регулярного отримання нових знань. Через 15 років певні професії зникнуть, адже на заміну їм будуть працювати роботи або технічні машини. Список потрібних посад кардинально зміниться і тому необхідно вивчати нове, щоб бути конкурентоспроможним.

Опираючись на те, з якою швидкістю ростуть темпи розвитку суспільства та процеси глобалізації і інформатизації, новою реальністю сучасності виступає те, що знання, вміння та навички людини застарівають надто швидко. З кожним днем стає все більш актуальним питання вимоги регулярного та оперативного перенавчання індивіда, розширення набутих навичок, знань та умінь. Без цього не лише неможливо зробити достойну кар'єру, а й просто утриматись на робочому місці. Таким чином, за умов інформаційного соціуму щоб досягти людині життєвого успіху, необхідно постійно засвоювати нові знання, вдосконалювати компетенції та навички, які посприяють формуванню творчої особистості, що вміє не лише критично та самостійно переосмислювати існуючу повсякденну практику, а й формувати нову, на випередження розвитку суспільства. Це дає змогу індивіду ефективно адаптуватись до складних умов життя, досягати поставлених цілей та виховати в собі такі якості, які в майбутньому будуть затребуваними в суспільстві.

Так як в сучасних умовах людині слід регулярно отримувати все нові й нові знання та навички, виникає ціла тенденція освіти без перериву, основа якої полягає в ідеї навчання протягом життя. Вперше дана концепція навчання протягом життя була впроваджена у 1965 р. П. Ленграндом на форумі ЮНЕСКО [1]. Центром розвитку суспільства в запропонованій концепції була поставлена компетенція особи, для якої держава має створювати всі важливі умови, завдяки яким буде відбуватись постійний розвиток здібностей упродовж життя. Ключовим для втілення тенденції безперервної освіти була глобальна теорія «єдності світу», яка означала наступне: абсолютно всі частини нашої цивілізації мають взаємозв'язок та взаємозумовлені. При цьому індивід виступає основною цінністю та основою всього, що відбувається в світі.

Чималий науковий вклад у розробку концепції освіти впродовж життя був внесений науковцем Р. Даве. Під безперервною освітою він мав на увазі процес удосконалення індивідуального професійного і соціального розвитку особи

протягом усього життя задля підвищення рівня якості життєвого циклу [2]. Також науковець ввів двадцять п'ять ознак, які б характеризували освіту впродовж життя. Найважливішими з них є наступні:

- охоплення освітою всієї життєдіяльності людини;
- впровадження системи освіти як цілісної, яка б включала в себе дошкільне виховання, повторну, основну, паралельну освіту. Яка б об'єднувала та інтегрувала всі її форми та рівні;
- окрім навчальних закладів включення в систему освіти формальних, позаінституціональних та неформальних форм освіти.

Одиниця виміру старіння знань працівника, яка була прийнята в США – стадія «напіврозпаду» компетентності, іншими словами зниження її на 50% в результаті виникнення нової інформації, дає змогу зробити наступний висновок: у більшості професій ця стадія настає менше ніж за 5 років. Якщо робити орієнтир на нашу систему вищої освіти, то це відбувається часто раніше, ніж закінчується навчання. Для того щоб вирішити дану проблему, необхідно зробити перехід до освіти впродовж життя, де базова освіта б регулярно доповнювалась програмами додаткової освіти й організовувалась не як кінцева, завершена, а як фундамент, як головна, що доповнюється іншими програмами. Така концепція вимагає, щоб випускник вузу окрім одержаних знань, умінь та навичок у вузькій сфері, мав можливість на студентській лаві розвинути отримані здатності щодо навчання протягом усієї професійної діяльності, розвинути також навички комунікації, самовдосконалення, адаптивності та інші корисні якості. [3]

Умовно проблематика безперервної освіти розділяється на дві головні сфери. Перша пов'язується з побудовою освіти без перериву як частини соціальної практики (іншими словами соціально-освітній аспект освіти без перериву), а друга – із явищем засвоювання особою нового соціального, професійного, життєвого досвіду. Саме через це в другій половині 90-х років XX століття сферу освіти дорослих охопило поєднання принципів безперервності освіти разом із принципом навчання впродовж життя і формування суспільства знань. Завдяки цьому була зроблена спроба щодо закріплення розуміння взаємовідповідальності держави й особи за розвиток освітніх процесів у свідомості суспільства.

Серед ланок освіти впродовж життя виділяють наступні:

- розвиваюча (задовольняє духовні запити особистості, потреби творчого зростання);
- компенсуюча (заповнює пробіли в базовій освіті);
- адаптивна (оперативна підготовка та перепідготовка за умов мінливої соціальної й виробничої ситуації);
- інтегруюча в незнайомому культурному контексті;
- ланка ресоціалізації (включає в себе повторну соціалізацію).

Якщо говорити про ефективний спосіб розвитку системи освіти впродовж життя, то ним виступає заснування корпоративних університетів, які б забезпечували чергування одержаних фундаментальних знань у поєднанні з практичною діяльністю. Такий розвиток дозволить створити умови для формування гнучкої освітньої траєкторії та вирівняє доступ до якісного навчання на всіх рівнях освітньої системи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Маркозова О.О. Навчання впродовж життя – необхідна передумова досягнення життєвого успіху людини. Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Я. Мудрого». № 2 (29). 2016. С. 198-205.
2. Dave R. N. Foundation of Lifelong Education: Some Methodological Aspects / R. N. Dave. – Hamburg, 1976. – 344 p.
3. Освіта протягом життя: світовий досвід і українська практика: аналітична записка. Національний інститут стратегічних досліджень України. URL: <http://old2.niss.gov.ua/articles/252/>

СЕКЦІЯ 5
ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ФАХІВЦЯ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ В УМОВАХ
ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Тетяна Житнік,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи
Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Богдана
Хмельницького

УДК 378.014.6:364.4

ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ ФАХІВЦЯ СОЦІАЛЬНОЇ ТА
КУЛЬТУРНОЇ СФЕР В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ
(НА ПРИКЛАДІ РОБОТИ ОСВІТНЬО-НАУКОВОГО ЦЕНТРУ
СОЦІОКУЛЬТУРНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ)

IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION OF A SPECIALIST IN THE
SOCIAL AND CULTURAL SPHERES IN THE CONDITIONS OF AN
INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION
(ON THE EXAMPLE OF THE WORK OF THE EDUCATIONAL AND
SCIENTIFIC CENTER FOR THE SOCIO-CULTURAL DEVELOPMENT OF THE
CHILD)

***Анотація.** У статті пропонується опис досвіду щодо підвищення якості освіти фахівця соціальної та культурної сфер в умовах закладу вищої освіти. А саме, напрямків роботи освітньо-наукового центру соціокультурного розвитку дитини, що створено при кафедрі закладу вищої освіти з метою набуття здобувачами відповідних професійних навичок у роботі з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку, враховуючи інклюзивне освітнє середовище.*

***Ключові слова:** якість освіти, фахівець соціальної та культурної сфер, інклюзивне середовище, інновації.*

***Abstract.** The article offers a description of the experience of improving the quality of education of a specialist in the social and cultural spheres in the conditions of a higher education institution. Namely, the areas of work of the educational-scientific center for the socio-cultural development of the child, which was created at the department of the institution of higher education with the aim of acquiring relevant professional skills in working with children of preschool and primary school age, taking into account an inclusive educational environment.*

***Keywords:** quality of education, specialist in social and cultural spheres, inclusive environment, innovations.*

Актуальність дослідження. Важливим вектором змісту освіти сьогодення є підвищення якості освіти та забезпечення здобувачам інноваційної якісної практичної підготовки, враховуючи умови інклюзивного освітнього середовища закладів вищої освіти. Відповідно до стратегічних, оперативних цілей та завдань розвитку Регіону, а саме, «Підвищення адаптивності населення до потреб ринку праці» (2020), проектом передбачено цілі щодо підвищення якості освіти фахівця соціальної та культурної сфер в умовах закладу вищої освіти [1, 41-43].

Основний матеріал. З метою реалізації стратегічного розвитку регіону та формування основ професійної компетентності фахівця соціальної та культурної сфер в умовах закладу вищої освіти для здобувачів освітніх програм «Дошкільна освіта. Логопедія», «Дошкільна освіта. Початкова освіта» створено Освітньо-науковий центр соціокультурного розвитку дитини (Посилання на положення Центру: <http://inst.mdpu.org.ua/wp-content/uploads/2021/11/Polozhennya-pro-Laboratoriyu-doshkilnoyi-osvity-.doc>), (посилання на сторінку Центру: <https://mdpu.org.ua/universitet/struktura-universitetu/osvitno-naukovij-tsentr-sotsio-kulturnogo-rozvitku-ditini>), (посилання на віртуальну екскурсію Центру: <https://mdpu.org.ua/3dtour/nnispmo/>) (Пояснення: на сторінці віртуальної екскурсії Центру навести курсором на розділ «Центр соціо-культурного розвитку дитини» і далі обрати загальний огляд Центру або окрему із кімнат Центру: Арттерапевтична кімната, Студія образотворчого та декоративного мистецтва (для практичних занять), Лабораторія інноваційних технологій інтелектуального розвитку).

Шляхом включення здобувачів 2-го – 4-го курсів та магістратури, зазначених освітніх програм, в процес проведення занять з дітьми дошкільного віку, на базі Центр реалізуються найважливіші завдання щодо формування професійних компетентностей майбутніх фахівців. Серед них:

– *адаптація та модифікація відкритого освітньо-культурного середовища для дітей дошкільного віку, в тому числі з особливими освітніми потребами, батьків дітей зазначеної категорії та фахівців дошкільної освіти (з урахуванням вимог до створення інклюзивного освітнього простору);*

– *розробка та впровадження програм, що спрямовані на навчання дітей дошкільного віку, в тому числі з особливими освітніми потребами за допомоги інноваційних технологій та здоров'язберігаючих умов (Корекційно-розвивальний комплекс – Speech Therapy) та виховання за допомоги застосування синтезу різних видів мистецтв (образотворче мистецтво, мистецтво музики, хореографії та театру, декоративно-ужиткове мистецтво);*

– *просвітницько-інформаційна підтримка наукового-практичного досвіду щодо емоційно-інтелектуального, естетично-культурного розвитку дитини дошкільного віку, в тому числі з особливими освітніми потребами через організацію та проведення систематичних, логічно-послідовних та науково-*

методичних заходів для батьків дітей дошкільного віку, в тому числі з особливими освітніми потребами;

– розширення та акумулювання професійного досвіду фахівців галузі дошкільної освіти (форми, методи роботи, організація навчального середовища, створення відповідного психологічного клімату групи, а також методичний супровід з використанням інновацій тощо) через організацію та проведення наукових, науково-методичних, науково-практичних заходів.

Не менш важливими є завдання:

– адаптувати та модифікувати відкритий освітньо-мистецький простір та створити платформу для якісної підготовки фахівців дошкільної освіти;

– створити навчально-практичну базу для розробки та впровадження інноваційних форм та методів роботи з дітьми дошкільного віку з застосуванням синтезу різних видів мистецтва;

– забезпечити просвітницько-інформаційну підтримку населенню регіону (взаємодія ланок: дошкільна освіта – початкова освіта – середня освіти – вища освіта);

Діяльність Центру передбачає впровадження інноваційних форм та методів роботи з застосуванням інтерактивного комплексу + навчального контенту Speech Therapy для дітей дошкільного віку, в тому числі з особливими освітніми потребами; створення методичного супроводу, шляхом розробки програм естетично-культурного виховання та розвитку творчо-діяльнісного потенціалу у дітей дошкільного віку, зокрема, з особливими освітніми потребами, за допомоги застосування синтезу різних видів мистецтв (образотворче мистецтво, мистецтво музики, хореографії та театру, декоративно-ужиткове мистецтво); просвітницько-інформаційну підтримку реалізації програм підвищення батьківської компетентності з питань емоційно-інтелектуального розвитку, естетично-культурної вихованості дітей дошкільного віку; науково-методичний супровід фахівців дошкільної освіти з емоційно-інтелектуального, естетично-культурного розвитку дітей дошкільного віку (посилання на діяльність Центру на сторінці в Instagram: https://instagram.com/razvitiye_rebenka_melitopol).

Перелік напрямків діяльності центру дозволяє здобувачам активно брати участь у проведенні занять та набувати початкових професійних компетентностей практичного характеру:

- логоритміка та постановка звуків для дітей з порушенням мовленнєвого розвитку засобами інноваційних технологій Speech Therapy;
- логопедичний масаж та корекційно-розвивальні заняття для дітей з тяжкими порушеннями мовлення;
- діагностика психологічного та мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку та молодшого шкільного віку;
- розвиток когнітивної та емоційно-вольової сфери у дітей дошкільного віку;

- сенсорний та фізичний розвиток у дітей дошкільного віку, зокрема з особливими освітніми потребами (сухий басейн, пісочниця, конструктор-велетень);
- арт-терапія на основі синтезу мистецтв (образотворче мистецтво, мистецтво музики, хореографії та театру, декоративно-ужиткове мистецтво);
- інформаційно-просвітницькі послуги щодо розвитку дитини (навчально-методичні семінари, майстер-класи, лекторії, онлайн-офлайн тренінги тощо).

Заняття проводиться під керівництвом викладачів кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи та викладачів кафедри початкової освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Здобувачі 2-го – 4-го року навчання за освітніми програмами «Дошкільна освіта. Логопедія», «Дошкільна освіта. Початкова освіта», освітньо-наукової програми «Дошкільна освіта» навчаються застосовувати на практиці отримані навички розвитку особистості дитини дошкільного віку, зокрема з особливими освітніми потребами, з акцентом на розвиток її емоційно-інтелектуального та творчо-діяльнісного потенціалу. Заняття будуються враховуючи інтерактивно-розвивальний характер та орієнтовані на естетично-культурне та соціальне виховання дитини. Студенти мають змогу вчитися та проводити заняття в умовах інклюзивного освітнього простору (див.іл.1, 2, 3, 4).



Іл.1. Фрагмент заняття з дітьми молодшого дошкільного віку (сенсорний розвиток, пісочна терапія)

Іл. 2. Фрагмент заняття з дітьми середнього дошкільного віку (моральний розвиток, ігротерапія, softs-skills)



Іл. 3. Фрагмент заняття з дітьми старшого дошкільного віку (сенсорний розвиток, логіко-математичний розвиток)

Іл. 4. Фрагмент заняття з дітьми середнього дошкільного віку (знайомство з навколишнім середовищем, мовленнєвий розвиток)

У межах виконання завдання Центру з розширення та акумулювання професійного досвіду фахівців галузі дошкільної освіти регулярно проводяться заходи різного рівня та форми. У період з вересня 2020 року по лютий 2022 року викладачами та здобувачами кафедри організовано та проведено серію заходів науково-практичного, методичного, освітнього, просвітницького, виховного характеру. Форма проведення: онлайн, оффлайн. У заходах взяли участь понад 500 вчених, науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти, вихователів, логопедів закладів дошкільної освіти, учителів закладів загальної середньої освіти, представників формальної і неформальної освіти, педагогів мистецьких шкіл, аспірантів, докторантів, здобувачів вищої освіти.

Серед них практичні тренінги з організації інклюзивної освіти та роботи з різними категоріями дітей з особливими освітніми потребами: Навчальний тренінг «Використання методів Speech Therapy у корекції мовленнєвих порушень дітей дошкільного віку» (протягом жовтня-листопада 2020 р.); Науковий онлайн-тренінг «Особливості проведення логопедичного масажу» (26,27.10.21); Науковий курс тренінгів «Логопедична робота з дітьми з порушенням усного та писемного мовлення» (12.04.21 по 23.04.21); (4 тренінги: 12.04.2021 – «Особливості роботи з немовленнєвими дітьми», 16.04.21 – «Особливості логопедичної роботи з дітьми із заїканням», 19.04.21 – «Особливості логопедичної роботи з дітьми з аутистичним спектром», 23.04.21 – «Особливості проведення логопедичного масажу»); Науковий практико-орієнтований тренінг «Образотворче мистецтво з

арттерапією для дітей дошкільного віку» (09 – 17 жовтня 2021 р.); Науковий курс «Психолого-педагогічний супровід дитини з інтелектуальними порушеннями та РАС: діагностика, планування, корекція» (05 – 07.06.21.); Науковий курс «Організація освітнього процесу в класах інклюзивного навчання» (13 – 30 травня 2021 р.); Семінар-практикум «Особливості діагностики мовленнєвих порушень у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: логопедичний висновок» (27-28 листопада 2021 р.); Науковий практико-орієнтований семінар «Командний підхід у комплексному плануванні ІПР з дітьми з ООП: вивчення, планування, оцінювання» (26 листопада 2021 р.); Науковий практико-орієнтований семінар «Діти з синдромом дефіциту уваги та гіперактивністю. Методи психолого-педагогічної корекції СДУГ» (28 листопада 2021 р.); Всеукраїнський науковий практико-орієнтований семінар «Особливості роботи з дітьми з психофізичними порушеннями» (28 листопада по 5 грудня 2021 року) (Посилання на діяльність Центру: <https://mdpu.org.ua/novini-osvitno-naukovogo-tsentru-sotsio-kulturnogo-rozvitku-ditini/>).

Висновки. Дворічний досвід роботи Центру та освітньо-наукові здобутки здобувачів дозволяють стверджувати, що впровадження в освітній процес сучасних технологій, забезпечення освітньо-розвиткового середовища необхідним обладнанням, включення здобувачів до практичної діяльності ефективно впливають на формування основ професійної компетентності фахівця соціальної та культурної сфер в умовах закладу вищої освіти. Такі міри досягти наступних результатів: розширити та акумулювати професійний досвід фахівців усіх ланок освіти, зокрема дошкільної освіти; підвищити рівень прикладних наукових досліджень, посилити інтеграційні процеси вищої освіти з науково-дослідною роботою та розширити участь здобувачів вищої освіти у науково-дослідній роботі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Стратегія регіонального розвитку запорізької області на період до 2027 року (Рішення Запорізької обласної ради. Наказ від 12.12.2019 № 134).

Елла Заяць,

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Бердянського державного педагогічного університету

Катерина Петровська,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти
Бердянського державного педагогічного університету

УДК 37: 377 37.01/.09 159.92

РОЗВИТОК ЗДАТНОСТІ ДО САМООРГАНІЗАЦІЇ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS ЗДОБУВАЧІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

DEVELOPMENT OF THE ABILITY TO SELF-ORGANIZATION AS A CONDITION FOR THE FORMATION OF SOFT SKILLS OF PROFESSIONAL AND TECHNICAL EDUCATION ACQUIRES

Анотація. У статті розкривається питання актуальності використання "тайм-менеджменту" як технології, що сприяє формуванню soft skills здобувачів професійно-технічної освіти та розвитку їхніх вмінь самоорганізації освітньої діяльності. Здійснено аналіз наукової літератури що є підґрунтям вирішення поставленої проблеми. Подано результати дослідно-експериментальної роботи.

Ключові слова: самоорганізація, soft skills, тайм-менеджмент, здобувачі професійно-технічної освіти, розвиток, формування.

Abstract. The article reveals the relevance of the use of "time management" as a technology that contributes to the formation of soft skills of students of vocational education and the development of their skills of self-organization of educational activities. An analysis of the scientific literature was carried out, which is the basis for solving the problem. The results of research and experimental work are presented.

Keywords: self-organization, soft skills, time management, students of vocational education, development, formation.

Для сучасної соціокультурної ситуації швидкоплинність стає основною прикметою сучасного життя, де зростає роль часового фактору та правильного використання часових ресурсів. Це призводить до корінної зміни всіх його сфер – від економічної до суто особистої, а уміння самостійно працювати в освітньому процесі стає очевидною необхідністю. У зв'язку із динамічними інноваційними процесами змінюється погляд на професіограму молодого фахівця. У сучасному інформаційному суспільстві затребуваний професіонал, що володіє самостійністю, ініціативністю, гнучкістю мислення, мобільністю, самоосвітньою компетентністю.

Зважаючи на це, головним завданням усіх типів освітніх установ, та професійно-технічного закладу зокрема, є підготовка конкурентоспроможних фахівців, спрямованих на професійну успішність, здатних адаптуватися в мінливих життєвих ситуаціях, готових самостійно набувати знання і критично мислити, вміло застосовувати їх на практиці, самостійно організовувати свою навчальну діяльність і час. Формування соціальних навичок це створення так званого “емоційного інтелекту” у здобувачів, здатних не тільки засвоювати професійні компетентності, а і формувати soft skills.

Актуальність розв’язання означеної проблеми зумовлюється наявністю низки *суперечностей* між:

- загостренням значимості в сучасному соціумі фактору часу та недостатньою готовністю молоді будувати своє життя з урахуванням часового чинника;
- широким діапазоном можливостей ціннісного самовизначення молоді в закладі професійно-технічної освіти і відсутністю у більшості здобувачів умінь реального цілепокладання і самоорганізації;
- прагненням сучасної молодшої людини стати успішною у професії і обмеженням вибором засобів навчання тайм-менеджменту в освітньому просторі закладу освіти.

Пошук шляхів вирішення протиріч становить проблему дослідження: використання “тайм-менеджменту” як технології, що сприяє розвитку вмінь самоорганізації освітньої діяльності здобувачів професійно-технічної освіти.

У сучасній науці до теперішнього часу накопичений достатній фонд знань, необхідних для аналізу і вирішення поставленої проблеми. Загальні питання самоорганізації освітньої діяльності висвітлені в роботах В. Андрєєва, А. Арета, С. Архангельського, Ю. Бабанського, Н. Боритко, К. Божович, М. Боришевського, П. Гальперіна, О. Голік, А. Громцевой, В. Давидова, В. Крижко, Ю. Кулюткіна, С. Немченко, Р. Серікова, Н. Тализіної, Д. Ушакова, В. Хозієва, Н. Чекалевой, Д. Ельконіна та ін. Вчені наголошують на необхідності застосування в освітній діяльності актуальних для сьогодення технологій, спрямованих на спонукання внутрішньої мотивації навчання здобувачів освіти, розвиток їхніх пізнавальних інтересів у відповідності із завданнями, що стоять перед сучасним закладом професійно-технічної освіти у процесі модернізації освіти.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень з проблеми самоорганізації навчальної діяльності дозволяє виділити кілька основних наукових напрямів: організація самостійної роботи здобувачів освіти (В. Кузовлев, В. Граф, І. Ільєсов, В. Ляудіс та ін.); формування раціональної навчальної діяльності (Р. Домбровецька, В. Донцов, Ю. Пароходов, А. Сорокової, Н. Тітаренко, Н. Тутишкін та ін.); взаємозв’язок самоорганізації та мотивації навчальної діяльності (В. Риндак, Р. Коган, А. Осін, А. Цветкова та ін.); взаємозв’язок самоорганізації та самоконтролю (Я. Устінова); готовність до самоорганізації

(Н. Заєнутдінова); культура самоорганізації як частина культури особистості (Н. Таланчук); культура самоорганізації як необхідна складова умінь вчитися (В. Белов, В. Гладкіх, Т. Давиденко, Т. Шамова, Р. Шибанова та ін.).

Проблема формування soft skills стала предметом досліджень О. Гури, К. Коваль, Н. Коляди, Г. Корнюш, О. Кравець, О. Кравченко, Н. Мукан, В. Радкевич та ін. У публікаціях із питань професійної підготовки фахівців науковцями охарактеризовано систему “м’яких навичок”, особливості їхнього формування у здобувачів освіти в процесі реалізації освітніх програм закладами освіти. Зокрема, теоретичному обґрунтуванню системи формування м’яких навичок фахівців на основі компетентнісного підходу присвячено публікацію Г. Мозгової, В. Євтушенко, А. Мозгової [4]. Практичний досвід формування soft skills в умовах закладу вищої освіти схарактеризовано у дослідженні Н. Коляди та О. Кравченко [3]. Розвиток “м’яких навичок” здобувачів освіти закладів загальної середньої освіти був предметом наукових дискусій під час П’ятої національної (не)конференції для шкільних педагогів EdCamp Ukraine [1]. Водночас зауважимо, що бракує наукових досліджень про особливості формування soft skills здобувачів закладів професійно-технічної освіти.

Таким чином, можна стверджувати, що попри розмаїття досліджень, присвячених розробці нових підходів до організації самостійної навчальної діяльності здобувачів освіти, залишаються й нез’ясовані питання. Так, не знайшла поки що належного висвітлення проблема використання технології “тайм-менеджмент” в управлінні самоорганізацією освітньої діяльності здобувачів професійно-технічної освіти. Отже, аналіз наукової літератури та науково-педагогічні реалії сьогодення показали, що проблема розвитку здатності до самоорганізації освітньої діяльності здобувачів професійно-технічної освіти потребує в подальшому теоретичного дослідження та експериментальної розробки.

Необхідність вирішення даної проблеми визначила вибір теми дослідження *“Розвиток здатності до самоорганізації як умова формування soft skills здобувачів професійно-технічної освіти”*.

Мета дослідження: визначити педагогічні умови використання технології “тайм-менеджмент” для управління самоорганізацією освітньої діяльності та формування soft skills здобувачів професійно-технічної освіти.

Для досягнення цієї мети поставлено такі **завдання**:

1. Визначити теоретичні засади, генезис, дефініції та детермінанти проблеми самоорганізації освітньої діяльності здобувачів професійно-технічної освіти в сучасній науковій літературі.

2. Охарактеризувати soft skills та технологію тайм-менеджменту самоорганізації освітньої діяльності здобувачів професійно-технічної освіти як фьючерний вид освітнього менеджменту.

3. Провести діагностику вмінь самоорганізації здобувачів професійно-технічної освіти.

4. Розробити, теоретично обґрунтувати модель педагогічної технології “тайм-менеджмент” як засобу управління самоорганізацією освітньої діяльності здобувачів професійно-технічної освіти.

Об’єкт дослідження: процес формування soft skills здобувачів професійно-технічної освіти

Предмет дослідження: “тайм-менеджмент” як технологія розвитку здатності до самоорганізації освітньої діяльності здобувачів професійно-технічної освіти.

Дослідження базується на **гіпотезі**, що управління самоорганізацією освітньої діяльності буде ефективною, якщо:

1. Забезпечується засвоєння здобувачами професійно-технічної освіти системи знань тайм-менеджменту, що відповідає компетенціям, визначеним у профілі програми їхньої підготовки.

2. “Тайм-менеджмент” використовується як педагогічна технологія, що дозволяє структурувати час здобувача, у відповідності з особистими та навчальними цілями і цінностями.

3. Розвивається ціннісне ставлення до феномену самоорганізації, що проявляється в специфіці вибору та реалізації індивідуального освітнього маршруту, особистісних особливостях застосування інтелект-карт, портфоліо, що забезпечують прагнення здобувача до успішної самореалізації.

4. Відбувається інтенсифікація процесу розвитку умінь самоорганізації часу, що підвищують ступінь домагань здобувача до якості освіти та рівня життя.

Результати проведеного дослідження сприяли розширенню понятійного апарату самоорганізації освітньої діяльності; конкретизації умінь самоорганізації і актуалізації моделі самоорганізації в освітньому процесі; збагаченню знань про засоби розвитку тайм-менеджменту в якості технології, що виступає як умова формування soft skills здобувачів професійно-технічної освіти та розширює межі застосування отриманих теоретичних результатів.

Практична значимість дослідження полягає в тому, що розроблені педагогічні умови ефективного використання технології тайм-менеджмент можуть бути застосовані з метою формування загальнокультурних, загальних і професійних компетенцій в освітньому процесі, виробничих практиках і самостійної роботи здобувачів професійно-технічної освіти.

За результатами дослідно-експериментальної роботи можна зробити висновок про те, що після використання прийомів тайм-менеджменту, самоменеджменту та майнд-менеджменту в організації освітньої діяльності, рівень самоорганізації здобувачів професійно-технічної освіти в цілому покращився на 19,5%.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вибрані матеріали міжнародної програми з формування м'яких навичок СЕЕ навчання / за заг. ред. О. Елькіна, О. Масалітіної, Я. Фюрста. Харків: Дім реклами, 2019. Спеціально для П'ятої національної (не)конференції для шкільних педагогів EdCamp Ukraine, 2019. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2019/07/07/CEE-PRINT.pdf> (дата звернення: 16.10.2022).
2. Коваль К. О. Розвиток «soft skills» у студентів – один з важливих чинників працевлаштування. Вісник Вінницького політехнічного інституту. 2015. № 2. С. 162-167.
3. Коляда Н., Кравченко О. Практичний досвід формування «soft-skills» в умовах закладу вищої освіти. Актуальні питання гуманітарних наук. 2020. № 3(27). С. 137-145.
4. Мозгова Г., Євтушенко В., Мозгова А. Формування soft skills фахівця в галузі маркетингу на основі компетентнісного підходу. Економіка та суспільство. 2020. Вип. 22. URL: <https://economyandsociety.in.ua/index.php/journal/article/view/98/93> (дата звернення: 6.10.2022).
5. Наход С. А. Значущість «soft skills» для професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2018. № 63. С. 131-135.

Олена Котикова,
доктор педагогічних наук,
професор кафедри соціальних технологій
Національного авіаційного університету

УДК 364.04: 378

**РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ ІННОВАЦІЙНОСТІ ПРИ
ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ З СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ДО
ІНДИВІДУАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ З ДИСЦИПЛІНИ «ОРГАНІЗАЦІЯ
ЗВ'ЯЗКІВ З ГРОМАДСЬКІСТЮ»**

**IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE OF INNOVATION IN
THE PREPARATION OF MASTERS OF SOCIAL WORK FOR
INDIVIDUAL TASKS IN THE DISCIPLINE «ORGANIZATION OF
PUBLIC RELATIONS»**

***Анотація.** Процеси перетворення освітнього середовища університетів на засадах інноваційності потребують визначення нових професійних орієнтирів у підготовці здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти, що навчаються за освітніми програмами «Соціальна робота». Підкреслюється важлива роль індивідуальних завдань з навчальної дисципліни «Організація зв'язків з громадськістю» для досягнення та сталості професійної успішності магістрів.*

***Ключові слова:** магістр з соціальної роботи, інноваційність підготовки, індивідуальна робота здобувачів вищої освіти.*

***Abstract.** The processes of transformation of the educational environment of universities on the basis of innovation require the definition of new professional guidelines in the training of applicants of the second (master's) level of higher education who study under the educational programs "Social Work". The important role of individual tasks in the academic discipline "Organization of public relations" for achieving and maintaining the professional success of masters is emphasized.*

***Keywords:** master's degree in social work, innovativeness of training, individual work of students of higher education.*

Сучасні вимоги до спрямованості освітнього процесу в університетах України можуть бути реалізованими за умови впровадження активних методів й технологій навчання, побудованих на засадах інноваційності й взаємодії. Особливого значення це набуває для підготовки магістрів - майбутніх соціальних працівників, оскільки вона характеризується змістовним оновленням до нових освітніх стандартів вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота»,

розумінням необхідності поєднання формальної та неформальної освіти, впровадженню нових принципів з організації освітнього процесу та здійснення науково-дослідницької діяльності.

У реаліях сьогодення майбутній соціальний працівник повинен бути соціально активним, здатним до впровадження інноваційних моделей надання соціальних послуг вразливим категоріям населення, мати креативне мислення та почуття відповідальності за сталий розвиток суспільства та впевненості щодо успішного власного майбутнього.

Розвиток інформаційного суспільства змінює вимоги до підготовки кадрів у сфері зв'язків з громадськістю, закономірно формуючи самостійні напрями соціальних наук [1, с.349]. Унаслідок цього підвищується потреба студентів підготуватися до налагодження комунікативної взаємодії з клієнтами та фахівцями-колегами, встановлення партнерських відносин з недержавними громадськими організаціями, що надають соціальні послуги, формування позитивного іміджу до допомогою засобів масової інформації.

Для забезпечення цієї потреби розроблено та впроваджено в освітній процес підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти навчальну дисципліну «Організація зв'язків з громадськістю», яка є важливою складовою та впливає на якість підготовки майбутніх соціальних працівників до адміністративної соціальної роботи. З метою поглиблення та закріплення отриманих знань, їх застосування в умовах вирішення конкретної фахової ситуації, а також для напрацювання досвіду співпраці з громадськістю освітньо-професійною програмою «Соціальна робота» передбачено з навчальної дисципліни «Організація зв'язків з громадськістю», виконання індивідуальної роботи, що полягає у самостійній підготовці, презентації та захисті курсового проекту.

Оскільки підготовка курсового проекту є індивідуальною роботою магістра, що має самостійний характер наукового й прикладного пошуку, то його виконання матиме велике значення для професійного становлення соціального працівника.

Виконання індивідуального завдання наддасть змогу студентів забезпечити наукову обґрунтованість різних поглядів на організацію зв'язків з громадськістю в певних сферах життєдіяльності суспільства, зокрема в сфері надання соціальних послуг населенню.

Технологія розробки проекту - це результат творчої діяльності студентів та креативного пошуку оригінальних способів вирішення завдань, які мають забезпечити інформаційні потреби різних категорій клієнтів щодо надання соціальних послуг, ресурсів територіальних громад, альтернативних моделях надання соціальних послуг громадськими організаціями. Безпосередня робота над курсовим проектом повинна бути спрямована на вирішення таких завдань:

- формування в суспільстві позитивного іміджу соціальної роботи, соціальних установ й закладів та їх соціальних працівників;
- популяризація діяльності громадських організацій, що надають соціальні послуги вразливим категоріям населення;
- просвітницька діяльність у галузі соціальної роботи та соціальної освіти, соціальної політики України;
- інформування різних груп населення про систему надання соціальних послуг;
- встановлення контактів з соціальними інституціями, громадськими організаціями та соціально-орієнтованими бізнес-структурами;
- моніторинг соціальних проблем та вивчення громадської думки стосовно діяльності соціальних закладів щодо їх подолання.

Оскільки, реалізація певних напрямів зв'язків з громадськістю в різних сферах життєдіяльності суспільства (PR-програми) потребує додаткової уваги щодо їх ефективності, то бажано враховувати їх вплив як на внутрішнє та зовнішнє середовище і громадськість, так і на організацію як компонент суспільства, що має певні цілі та завдання та суспільство загалом [4, с.111].

Таким чином, потрібно враховувати інноваційні тенденції змістовного оновлення та науково-методичного забезпечення підготовки соціальних працівників [3], наявність можливостей самостійної роботи студентів в умовах дистанційної освіти [2], перспективи застосування методів моделювання компетентностей майбутніх фахівців у контексті сталого розвитку [5] щодо якісного здійснення підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня за освітньо-професійної програмою «Соціальна робота» до організації зв'язків з громадськістю.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Орлик С., Стежко З. (2021). Зв'язки з громадськістю як сфера професійної діяльності в Україні. *Society. Document. Communication*. 2021. С.348-367. <https://doi.org/10.31470/2518-7600-2021-11-348-367>
2. Савельчук І.Б., Бибик Д.Д. Організація самостійної роботи студентів в умовах дистанційної освіти в галузі «Соціальна робота». *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2022. №1(50). С.252-255. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2022.50.252-255>
3. Савельчук І.Б. Підготовка соціальних працівників за сучасних умов: інноваційні тенденції. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2016. Випуск №1(83). С. 117-122.
4. Тихомирова Є. Б. Паблік рилейшнз у глобалізованому світі: Монографія. К.: Наша культура і наука, 2004. 489 с.
5. Olena Kotykova, Oksana Komarovska, Oksana Matviichuk, Maryna Radchenko, Tetiana Holinska. Methods of modeling of managers' competences in the context of sustainable development. *Proceedings of the 36th International Business Information Management Association Conference (IBIMA)* 4-5 November 2020 Granada, Spain. С. 9126-9132.

Марія Кузьміна,

аспірант кафедри соціальної роботи та психології
Національного університету «Запорізька політехніка»

Василь Попович,

професор кафедри соціальної роботи та психології
Національного університету «Запорізька політехніка»

УДК 378:005.6

**ОСОБЛИВОСТІ РОЗРОБКИ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВИПУСКНИКА
ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ (НА ПРИКЛАДІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «231 -
СОЦІАЛЬНА РОБОТА»)**

**FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF ORGANIZATIONAL CONDITIONS FOR
THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF THE FUTURE
GRADUATE OF AN INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION (ON THE
EXAMPLE OF THE SPECIALTY "231 - SOCIAL WORK")**

Анотація. Формування професійних компетентностей майбутнього випускника передбачає зростання мотивації та прагнення професійного та особистісного розвитку, що потребує реалізації наступних завдань: виявлення бажання до провадження діяльності за обраною спеціальністю та мотивації до навчання; надання допомоги у процесі професійної адаптації в умовах навчального процесу; розкриття здатності до професійного розвитку, враховуючи потреби у формуванні ПК; підвищення активності та мобільності майбутнього випускника.

Нами запропоновано вивчення студентами факультативного курсу «Професійна компетентність фахівця із соціальної роботи», який дозволить виробити загальні та спеціальні професійних компетентностей передбачає, а також можливості практичного прояву на практиці. У цьому зв'язку існує потреба у визначенні додаткових шляхів формування професійних компетентностей передбачає, які можливо

Abstract. The formation of professional competencies of the future graduate involves the growth of motivation and the desire for professional and personal development, which requires the implementation of the following tasks: identifying the desire to carry out activities in the chosen specialty and motivation to study; providing assistance in the process of professional adaptation in the conditions of the educational process; revealing the ability to professional development, taking into account the needs of PC formation; increasing the activity and mobility of the future graduate.

In addition, we suggested that students study the optional course "Professional competence of a specialist in social work", which will allow developing general and special professional competences, as well as opportunities for practical manifestation in practice. In this regard, there is a need to determine additional ways of forming professional competencies, which can be used in the process of studying the future graduate of the course "Professional Competence of a Social Work Specialist".

використовувати у процесі вивчення майбутнього випускника передбачає курсу «Професійна компетентність фахівця із соціальної роботи».

Ключові слова. Професійні компетенції, професійна підготовка, **Keywords.** Professional competences, professional training, youth, future graduates, молодь, майбутні випускники, соціальна робота.

На початковому етапі необхідно дослідити специфіку мотивації майбутніх соціальних працівників, що сприяла обранню зазначеного напрямку професійної діяльності. Для цього доцільно використати «Опитувальник професійних переваг» Д. Голланда. Використання зазначеної методики сприяє виявленню відповідності майбутніх соціальних робітників одному із різновидів особистості та середовищу провадження професійної діяльності у майбутньому, якими є: реалістичний, інтелектуальний, артистичний, соціальний, підприємницький та конвенційний. У відповідності до позиції автора вищепредставленої методики, досягнення успіху в процесі провадження професійної діяльності та отримання задоволення людини від роботи перебуває у прямій залежності від відповідності конкретного професійного типу моделі середовища, а також здатності до адаптації в ньому. Використання результатів такого дослідження може сприяти встановленню пріоритету конкретного професійного середовища та можливості адаптації до нього. Позитивним моментом та свідченням належного рівня адаптації майбутнього випускника передбачає до професійного середовища можуть виступати наступні аспекти: надання переваги таким різновидам професійної діяльності як орієнтування на групову роботу, зацікавленість у навчальному процесі, отриманні допомоги та консультацій, проведенні групових заходів тощо; прояв вербальних, викладацьких, ораторських здібностей, навичок спілкування та взаємодії з іншими людьми; прояв таких особистісних характеристик як етичність, гуманність, моральність, відповідальність, робота у команді, можливість розуміти інших людей, прояв дружності, оптимізм тощо; надання переваги провадження діяльності на базі різноманітних соціальних установ тощо [1, с. 367].

При проведенні лекції майбутнім соціальним працівникам має бути повідомлено про специфіку навчання за обраним напрямом підготовки і заходи організації освітнього процесу. Окремі аспекти лекції має бути присвячено формуванню настановок психологічного спрямування, зокрема, стосовно виховання, освіти, регуляції поведінки. Завершення запропонованої психологічної програми передбачає тренінг з питань недопущення занепокоєння та пошуку оптимальних механізмів поведінки під час освітнього процесу, визначення найбільш дієвих стратегій розуміння сутності спеціальності, згуртування студентів, формування мотивації до формування професійних

компетентностей передбачає шляхом актуалізації планів на майбутнє та бажаних результатів від професійної реалізації [1, с. 368; 2].

Ключову роль у процесі формування професійних компетентностей майбутнього випускника передбачає відіграє запровадження різноманітних заходів, наприклад, факультативного курсу за дисципліною «Професійна компетентність фахівця із соціальної роботи». У процесі вивчення даної дисципліни майбутні випускники набувають знань з наступних питань: сутність соціальної роботи і соціально-педагогічної діяльності; особливості соціальної роботи з окремими категоріями осіб; менеджмент у соціальній галузі та робота в команді; дотримання принципу визнання прав, інтересів та потреб людини як найвищої соціальної цінності; специфіка процесів соціалізації, адаптації та інтеграції індивідів; виконання завдань та реалізація функціонального призначення соціальної роботи і захисту громадян; надання допомоги і підтримки населенню, що перебуває в складних життєвих обставинах; особливості процедур надання соціальних послуг населенню; нормативні та економічні аспекти діяльності органів державної влади і місцевого самоврядування у ССР і забезпечення; сутність та специфіка представницьких, організаційно-розпорядчих та консультативно-дорадчих функцій у процесі здійснення соціальної роботи; здійснення роботи у напрямку підготовки пропозицій стосовно прийняття нормативних документів у ССР, забезпечення їх реалізації та контролю за виконанням.

Оволодіння переліченими знаннями сприяє досягненню наступних цілей: забезпечення умов для формування і розвитку професійних компетентностей майбутнього випускника передбачає, що сприяє набуттю знань, умінь і навичок, які є необхідними у професії здійснення професійної діяльності; підготовка до практичної реалізації професійних завдань у випадку зайняття посад соціального робітника, спеціаліста із соціальної роботи у сфері освіти, соціального педагога тощо; формування навичок до вирішення можливих проблем у ССР, зокрема, у процесі управління різноманітними соціальними аспектами.

Метою факультативного курсу «Професійна компетентність фахівця із соціальної роботи» виступає забезпечення професійної підготовки висококваліфікованих кадрів у ССР, забезпечуючи широкий доступ до виконання професійних завдань у різноманітних соціальних інституціях. Зазначена мета зумовлює необхідність виконання наступних завдань факультативного курсу:

1. Забезпечення набуття найновіших теоретичних і практичних знань у сфері реалізації професійних компетентностей, у тому числі й із суміжних сфер.
2. Вироблення здатності пошуку, проведення аналізу та формування висновків за результатами отримання відомостей із різноманітних джерел з метою вирішення професійних задач, встановлення причинно-наслідкових зв'язків між фактами, вироблення самостійних висновків та аргументація власної позиції.

3. Формування уміння до логічної аргументації своїх думок як в усній, так і в письмовій формах, використовуючи ділове мовлення професійного спрямування, із одночасним поясненням фактів та явищ.

4. Оволодіння здатністю до розуміння наукових принципів, що визнаються базовими у соціальній роботі, із одночасною ідентифікацією, формулюванням та вирішенням професійних завдань у сфері фахової діяльності, інтегруючи теоретичні відомості та досвід практичної роботи.

5. Можливості до розуміння основних понять, виокремлення спільних рис та відмінностей у процесі проведення порівняльного аналізу між фактами, характеризуючи соціальні явища.

6. Набуття навичок для теоретичного обґрунтування шляхів вирішення проблем і складних життєвих ситуацій, обираючи ефективні методики їх подолання, із одночасним прогнозуванням можливих наслідків.

7. Здійснення розробки перспективних і поточних планів, програм реалізації заходів, оперативно ухвалюючи вискоєфективні рішення у різноманітних ситуаціях.

8. Формування навичок до критичного аналізу та оцінювання існуючих напрямів соціальної політики держави, наявні процеси соціально-політичного спрямування на різноманітних рівнях.

9. Вироблення навичок до використання відповідних наукових досліджень та застосування дослідницьких професійних умінь.

10. Формування здатності до аналізу психічних властивостей і станів, із одночасним наданням характеристики психічним процесам, окремим різновидам співпраці між індивідами, процесам розвитку, соціалізації, адаптації та інтегрування індивідів, а також групових соціально-психологічних процесів.

11. Навчання до практичного застосування профілактичних методів з метою недопущення відхилень у процесі психічного розвитку, поведінкових розладів, непорозумінь у взаємодії між індивідами з метою вирішення конфліктних ситуацій, недопущення виникнення соціального ризику і складних життєвих ситуацій.

12. Формування навичок до визначення сутності професійної діяльності, встановлення взаємозв'язків та меж компетентностей співробітників у соціальній сфері.

13. Набуття умінь до використання діагностичних методів при проведенні оцінювання проблемних питань, потреб і специфічних характеристик індивідів.

14. Формування навичок використання методів соціальної роботи у процесі взаємодії між суб'єктами.

15. Використання методик у сфері менеджменту з метою подальшої організації професійної діяльності та управління роботою в соціальній сфері.

16. Набуття навичок з питань встановлення і підтримки взаємовідносин з іншими індивідами, приймаючи за основу засади взаємної довіри, етичні аспекти

та стандарти професійної соціальної діяльності, надаючи одночасно психологічну підтримку.

17. Здатність до налагодження співпраці із працівниками із різноманітних сфер та окремими інституціями.

18. Навички до використання індивідуальних та колективних представницьких стратегій з метою забезпечення інтересів клієнта.

19. Формування навичок до виявлення сильних сторін та залучення особистісних ресурсів окремих індивідів та їх груп з метою вирішення проблем та усунення складних життєвих ситуацій.

20. Формування навичок до виявлення неузгодженостей етичного характеру в процесі провадження професійної діяльності та застосування методики супервізії з метою їх вирішення.

21. Здатність до демонстрації толерантної поведінки, виявлення поваги до індивідуальних особливостей індивідів, зокрема, їх релігійних, культурних та етнічних характеристики, не допускаючи прояви стереотипних та упереджених уявлень.

22. Навички демонстрації умінь до креативного вирішення проблем та прийняття інноваційних рішень, використовуючи методи мислення та застосування творчих здібностей до розробки нових стратегій.

23. Навички до конструювання процесів та наслідків соціальної роботи, приймаючи за основу завдання, кількість та якісні показники, коригуючи плани роботи із урахуванням результатів оцінювання.

У процесі вивчення студентами факультативного курсу «Професійна компетентність фахівця із соціальної роботи» майбутні випускники повинні оволодіти наступними знаннями: ключові напрямки організації роботи у сфері соціального захисту і забезпечення; функціональні обов'язки соціальних робітників у сфері організації дозвілля; поняття і сутність соціального виховання; взаємозв'язок між соціальною роботою та соціологією на міждисциплінарному рівні; загальні аспекти наукового пізнання; специфіку структурної побудови соціологічних досліджень; визначення методологічних особливостей соціологічних досліджень; теоретичні аспекти провадження соціальної роботи; складові елементи професійного іміджу; етичні аспекти діяльності соціального робітника як основа його професії; правила ведення документації у сфері соціального опікунства; структурна побудова соціальних служб, які займаються питаннями сім'ї, дітей і молоді; технологічні засади провадження соціальної роботи загального та галузевого характеру; класифікаційні критерії міждисциплінарних технологій і методик, а також їх використання у соціальній сфері; сутність та різновиди спілкування, що використовуються при побудові взаєморозуміння із співрозмовниками; економічні засади діяльності у ССР; моделі, що використовуються у процесі соціальної роботи із інвалідами; ключові аспекти соціальної та медичної реабілітації осіб з інвалідністю; теоретичні засади

та можливість використання психотерапії й психокорекції у соціальній роботі; загальна характеристика та специфіка психотерапевтичних і психокорекційних практик; стратегія та напрями реалізації молодіжної політики держави; методики і організація соціологічних досліджень; законодавчі аспекти соціальної роботи тощо [3].

У контексті даного питання слід звернути увагу на можливість формування у МВ наступних ПК: загальнокультурної, соціально-психологічної, технологічної, діагностично-прогностичної та організаційно-управлінської. Пропонуємо розглянути кожну із вищеперелічених компетентностей більш детально.

1. Загальнокультурні компетентності: уміння проводити аналіз та оцінку ключових досягнень окремих, загальноєвропейських та світових культурних і наукових діячів, одночасно орієнтуючись в межах сучасного культурного простору; вивчення суспільних явищ на етапах становлення, розвитку та їх сучасний стан, формуючи розуміння стосовно сутності та принципів суспільного, природного розвитку; проведення оцінювання, аналізу та розробка прогнозів соціальних, економічних, юридичних, політичних, екологічних, культурних та інших фактів; використання засобів та технологій взаємодії на міжкультурному рівні; уміння у процесі спілкування використовувати рідну та іноземну мови, застосовуючи різноманітні мовленнєві навички та загальноприйняті обороти конкретної мовної спільноти, а також символізм у процесі комунікації; використання різноманітних методик у процесі виховної і самовиховної роботи, що спрямовані на індивідуальні, національні та загальнолюдські системи цінностей; опанування та реалізація толерантної моделі поведінки та стратегій діяльності конструктивного характеру, що зумовлено особливостями великої кількості культурних, мовних та релігійних умов.

2. Соціально-психологічні компетентності: орієнтування у різноманітних соціальних явищах і ситуаціях, вірно визначаючи особистісну специфіку та емоційний фон інших індивідів, обираючи адекватні методи взаємодії та реалізуючи їх у процесі спілкування; визначення власного місця в суспільному житті, проектуючи стратегічні розробки власного життя, враховуючи потреби окремих соціальних груп, а також індивідів, приймаючи до уваги соціальні норми, правила та інші чинники; здатність до адаптації у різноманітних професійних ситуаціях; вільне оволодіння засобами спілкування вербального і невербального характеру; урахування таких особистісних психологічних характеристик особистості як мотивація, цінності, переконання, настанови, здібності у процесі провадження фахової діяльності; визначення індивідуально-типологічних особливостей та емоційного стану інших індивідів, обираючи адекватні методики спілкування та їх реалізація при взаємодії; спільне визначення цілей діяльності, планування, розробка і реалізація соціальних проектів та стратегій індивідуального і колективного призначення; використання трансформаційних технологій та засобів конструктивного вирішення

конфліктних ситуацій, досягаючи консенсусу, приймаючи на себе відповідальність за ухвалені рішення, а також їх практична реалізація; налагодження співробітництва із іншими структурами у сфері соціального захисту і забезпечення; використання основоположних психологічних та педагогічних засад, інноваційних соціальних і психологічних практик і розробок у процесі провадження фахової діяльності; оволодіння практиками збереження та підвищення рівня фізичної та психологічної стабільності людини, у тому числі й надання першої медичної допомоги.

3. Технологічні компетенції: здатність до використання традиційних та інноваційних соціальних технік, прийомів та методик вирішення проблем у ССР, що виникають на практиці; забезпечення дотримання охоронних і захисних норм у процесі взаємодії із незахищеними верствами населення, у тому числі й шляхом представництва їх інтересів у різноманітних інституціях; надання соціальних послуг різноманітним верствам населення та здійснення їх соціального супроводу і патронажу; навички стосовно надання необхідної соціальної підтримки дітям, яким необхідне піклування або перебувають у складних життєвих обставинах; розробка соціальних проєктів, забезпечуючи високу якість реалізовуваних професійних завдань, спираючись на положення різноманітних інструкцій, методик, нормативів, технічних характеристик тощо; надання послуг в галузі професійної діяльності населення, враховуючи потребу в соціальній адаптації та залучення молоді до суспільно корисної діяльності; пропагування соціально значимих норм і правил поведінки, дотримання здорового способу життя; сприяння недопущенню негативного впливу будь-яких правопорушень чи явищ у соціальному середовищі; надання соціально-психологічної підтримки дітям із особливими потребами, родинам із такими дітьми та здійснення їх соціального супроводу.

4. Діагностично-прогностичні компетентності: здійснення діагностики, аналізу, фіксації показників та результатів професійної діяльності, прогнозуючи їх подальший розвиток; вивчення, оцінка, моделювання процесу та прогнозування особливостей діяльності та індивідуальної специфіки індивідів; здатність до дослідження та прогнозування спрямованості впливу зовнішнього середовища, специфічних сімейних характеристик, можливого потенціалу в сфері виховання у сфері негативних чинників впливу на людину; проведення аналізу життєвого поля окремих індивідів та груп, притаманних для них негараздів індивідуального характеру та проблем у соціумі, а також інструменти і методи їх вирішення; визначення доцільності використання розвиваючих, діагностичних, прогнозувальних та реабілітаційних методик у процесі вирішення поставлених завдань; навички вивчення і прогнозування негативного і позитивного впливу соціальної сфери на індивіда; прогнозування результатів соціальної роботи, що базується на факторах впливу суб'єктивного і об'єктивного спрямування; прогнозування можливих змін в економічному та психологічному

становищі індивідів та соціумі в цілому, плануючи професійну діяльність із урахуванням таких змін.

5. Організаційно-управлінські компетентності: застосування різноманітних методик, зокрема, адміністративних, економічних, соціальних, соціально-психологічних, соціально-педагогічних, у процесі організації та провадження соціальної діяльності; вирішення, упорядкування, систематизація, здійснення підготовки, об'єднання у процесі виконання завдань і ключової мети; здатність до координації діяльності та взаємодії між усіма суб'єктами у соціальній сфері; здатність провадити розробку, планування і організацію процесу реалізацію соціальних програм, що у повній мірі узгоджується із соціально-економічним станом у державі; залучення громадських організацій, творчих спілок, окремих індивідів до взаємодії з клієнтами культурно-освітнього, профілактично-виховного та спортивно-оздоровчого характеру; організація різноманітних соціальних, культурно-дозвільних заходів, волонтерських акцій та використання професійних ресурсів у процесі провадження професійної діяльності; обґрунтування управлінських рішень та здатність до забезпечення їх правомочностей; здійснення господарсько-фінансової діяльності інституцій у соціальній сфері у відповідності до норм діючого законодавства, надаючи звіти до встановлених форм і здійснення рефлексії професійної діяльності.

Як вже було зазначено у попередніх розділах даної роботи, компетентності майбутнього випускника передбачає виступає в якості динамічного поєднання умінь, знань і навичок, специфіки мислення, а також професійних якостей соціального працівника, його морально-етичних характеристик, які безпосередньо впливають на здатність фахівця провадити професійну діяльність у даній сфері. Метою запропонованого нами факультативного курсу виступає розвиток професійних компетентностей передбачає майбутніх працівників у ССР.

Враховуючи результати дослідження, представлені нами в попередніх публікаціях, в освітньо-професійній програмі компетентності майбутнього випускника передбачає мають бути сформовані у двох формах: загальній та спеціальній. Такі компетентності спрямовані на вирішення складних спеціалізованих завдань і практичних проблем у процесі провадження професійної діяльності, а також у навчальному процесі, внаслідок чого передбачено використання різноманітних методик соціальної роботи. У цьому зв'язку пропонуємо визначити перелік загальних та спеціальних компетентностей, які формуються у майбутнього випускника передбачає в умовах вищого навчального закладу [2-4].

До загальних професійних компетентностей майбутнього випускника передбачає майбутнього фахівця із соціальної роботи, що формуються у процесі вивчення студентами факультативного курсу «Професійна компетентність фахівця із соціальної роботи», віднесено наступні: абстрактне мислення,

проведення аналізу та можливості використання набутих знань у процесі практичної діяльності; розуміння предметної області та професійної діяльності; використання інформаційних та комунікаційних технологій; використання інформаційних і комунікативних технологій; вивчення та оволодіння знаннями в умовах сучасного суспільства; пошук, обробка та проведення аналізу відомостей з різноманітних джерел; встановлення проблем та їх вирішення; ухвалення обґрунтованих рішень та здатність до колективної роботи; демонстрація навичок міжособистісної комунікації; мотивування індивідів для досягнення спільної мети; відповідальність та усвідомлення характеру своїх дій.

У свою чергу, до переліку бажаних сформованих спеціальних компетентностей нами віднесено наступні: проведення аналізу суспільних процесів становлення та розвитку соціальної діяльності як одної із інтегрованої наукової галузі, за допомогою чого акумулюються вчення про людину; оцінювання соціально-політичних процесів, що нерозривно пов'язані із розвитком соціальної сфери; проведення аналізу сформованої нормативної бази у ССР і забезпечення; проведення аналізу психічних властивостей, процесів розвитку та соціалізації індивідів, розвитку соціальних груп і громади в цілому; попередження соціальних ризиків, складних життєвих ситуацій, вирішення соціальних конфліктів; розуміння організації та функціонування мереж соціального забезпечення і відповідних інституцій; вивчення соціальної проблеми шляхом використання методик наукового дослідження; оцінювання проблем, потреб, специфічних особливостей і ресурсного забезпечення індивідів; розробка шляхів вирішення проблемних питань та визначення ефективних методик їх подолання; надання допомоги та підтримки окремим індивідам, враховуючи їх індивідуальні потреби, вікові характеристики, гендерні, етнічні та інші особливості; ініціація соціальних змін, направлених на підвищення добробуту громадян; розробка і реалізація соціальних проектів та програм; використання методики менеджменту з метою організування професійної діяльності та провадження управління працівниками у досліджуваній сфері; дотримання принципів і стандартів етичного характеру у ССР; виявлення і залучення особистих, групових та громадських ресурсів у процесі соціальної роботи; генерування нових і креативних ідей у роботі соціального працівника; оцінювання результатів і якості соціальної роботи; сприяння підвищенню рівня добробуту та соціальної захищеності осіб, які потребують відповідної допомоги.

У зв'язку з вищевикладеним можливо стверджувати, що формування професійних компетентностей передбачає майбутніх фахівців у ССР має на меті не лише набуття ними знань, умінь та навичок, але й визначення мотивації обрання даного різновиду діяльності. У цьому зв'язку нами запропоновано реалізовувати наступні завдання: виявлення схильності та мотивації обрання спеціальності; сприяння професійній адаптації в умовах навчального процесу;

стимулювання майбутнього випускника передбачає та формування здатностей для практичної діяльності у майбутньому.

Додатково нами запропоновано вивчення студентами факультативного курсу «Професійна компетентність фахівця із соціальної роботи», який дозволить виробити загальні та спеціальні професійних компетентностей передбачає, а також можливості практичного прояву на практиці. У цьому зв'язку існує потреба у визначенні додаткових шляхів формування професійних компетентностей передбачає, які можливо використовувати у процесі вивчення майбутнього випускника передбачає курсу «Професійна компетентність фахівця із соціальної роботи».

ЛІТЕРАТУРА

1. Савенкова Л.О. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. Київ, 1998. 32 с.
2. Kuzmina M. Theoretical-methodological features of determining the professional competences of social workers / M. Kuzmina // Innovative solutions in modern science. – Dubai : TK Meganom, LTC, 2019. – № 9 (36). – P. 81-95.
3. Kuzmina, M., Karpenko, A., Tabunshchik, G., Kuzmin, V., Karpenko, N., & Popovych, V. (2021). Career strategies approach for the digitalised world requirements doi:10.1007/978-3-030-68201-9_53
4. Кузьміна М.О. Феномен розвитку професійної компетентності соціальних працівників у дослідженнях вітчизняних науковців / М.О. Кузьміна // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». – Ужгород: Вид-во УжНУ, 2020.– Вип. 2 (47). – С. 79-84.

Леся Мороз-Рекотова,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної освіти
Бердянського державного педагогічного університету

УДК 378.147

«БЛОГЕР-БАТЛ» ЯК ФОРМА САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 012 ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

"BLOGGER-BATTLE" AS A FORM OF INDEPENDENT WORK FOR HIGHER EDUCATION ACQUIRES OF SPECIALTY 012 PRESCHOOL EDUCATION

Анотація. У статті окреслено загальні поняття питання самостійної роботи здобувачів вищої освіти як обов'язкового складника навчальної діяльності, означено чинники, що впливають на визначення змісту самостійної роботи, подано її раціональні засоби. Презентовано досвід організації «блогер-батлу», як нетрадиційної форми самостійної роботи в умовах дистанційного або змішаного навчання.

Abstract. The article outlines the general concepts of the issue of independent work of students of higher education as a mandatory component of educational activity, identifies the factors that influence the definition of the content of independent work, presents its rational means. The experience of organizing a "blogger battle" as a non-traditional form of independent work in the conditions of distance or mixed learning is presented.

Ключові слова: самостійна робота, змішане, дистанційне навчання, «блогер-батл».

Keywords: independent work, mixed, distance learning, "blogger battle".

Організація та керівництво самостійної навчально-пізнавальної роботи здобувачів в умовах змішаної форми навчання постає однією з актуальних проблем сучасної педагогічної теорії та практики вищої школи. Окремі аспекти цього напрямку вимагають посиленої уваги для ефективності упровадження цього виду навчальної діяльності майбутнього фахівця.

Вивченням різних аспектів самостійної роботи здобувачів займалось широке коло дослідників. Про значення цього виду роботи зазначали педагоги-класики (Ф.-А. Дістервег, Я. Коменський, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, К. Ушинський). Проблеми організації самостійної навчальної діяльності у контексті вимог Болонського процесу вивчали А. Алексюк, Б. Бокуть, І. Зязюн, Л. Кондрашова, В. Кремень, Н. Кузьміна, Н. Ничкало та інші. Особливості організації самостійної роботи майбутніх фахівців крізь призму спроможності у своїй професійній діяльності до самоактуалізації, самореалізації, самоефективності й самовдосконалення розкрито у працях В. Буряка, Н. Волкової, В. Гриньової, Н. Гузій, П. Гусака, О. Малихіна, О. Мороза, Л. Нечепоренко, А. Радченко,

П. Щербаня та інших учених. Все більше уваги приділяють цьому напряму дослідники й останні роки (Н. Васиньова, О. Грибок, Л. Заставнюк, О. Кравчук, І. Семенишина, К. Стебльова, М. Швед, С. Фурманюк, Ж. Чернякова, Г. Циммерман, К. Ярославцева та інші).

Проблема організації самостійної роботи здобувачів у закладі вищої освіти не нова, проте актуальна. У зарубіжній літературі трактування поняття «самостійна робота» витікає з її різних аспектів. У Німеччині самостійну роботу розуміють як «опосередковане навчання», тобто роботу, яка здійснюється під опосередкованим керівництвом викладача. В Австрії, Швейцарії використовують термін «тиха робота», що засвідчує індивідуалізацію цього процесу; у Франції та Великобританії зустрічаємо термін «індивідуальна робота», а в США – «незалежне навчання».

Як зазначає О. Кравчук, у сучасній вітчизняній дидактиці самостійну роботу здобувачів вищої освіти розглядають, з одного боку, як вид навчальної праці, який здійснюється без безпосереднього втручання викладача, але під його керівництвом, а з іншого – як засіб залучення здобувачів до самостійного оволодіння методами самостійної пізнавальної діяльності й розвитку інтелектуальних потенційних можливостей кожної особистості. Останнього, як наголошує дослідниця, можна досягти лише за умови організації і реалізації самостійної роботи в освітньому процесі як цілісної системи, що пронизує всі етапи навчання в закладі вищої освіти [2].

Самостійна робота здобувача вищої освіти – це обов'язковий складник його навчальної діяльності. Відомий дослідник цієї проблеми В. Буряк визнає самостійну роботу вищою формою навчальної діяльності [1, с. 49].

Зміст самостійної роботи здобувачів з конкретної дисципліни визначається навчальною та робочою програмами. Самостійна робота над засвоєнням навчального матеріалу з конкретної дисципліни може виконуватися у бібліотеці, навчальних кабінетах, комп'ютерних класах (лабораторіях), а також у домашніх умовах. Важливу роль у вивченні навчальної дисципліни відіграють раціональні засоби: методи організації самостійної роботи, умови праці, режим дня, техніка праці, тощо.

Плануючи зміст та форми самостійної роботи, необхідно спиратися на мету, яку цей вид діяльності передбачає та завдання. До перших належить таке: розвиток творчих здібностей та активізацій розумової діяльності здобувачів; формування в них потреби безперервного самостійного поповнення знань; здобуття глибокої системи знань як ознаки їх міцності; самостійна робота – як результат морально-вольових зусиль. До завдань відносять наступне: навчити здобувачів самостійно працювати з інформаційними джерелами; творчо сприймати навчальний матеріал і його осмислювати; набути навички щоденної самостійної роботи в одержанні та узагальненні знань, вмінь та інше. Залежно від

особливостей дисциплін викладач може давати різні види завдань самостійної роботи.

В умовах змішаного (у зв'язку з карантинними обмеженнями через пандемію COVID-19) та дистанційного (через бойові дії й тимчасову окупацію території окремих областей України) навчання актуальності набувають питання перегляду форм організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти, зокрема в Бердянському державному педагогічному університеті. Так, однією з ефективних форм виявилася групова взаємодія здобувачів з підготовки до участі у «блогер-батлі». Мета цієї форми роботи: поглиблення інтересу та мотивації до критичного та детального опрацювання першоджерел інформації, що транслюється майбутніми фахівцями серед будь-якої спільноти. Ця форма дозволяє як індивідуальну роботу, так і групову (2-3 особи) взаємодію за допомогою гаджетів (смартфон, планшет, ноутбук) та за наявності інтернет-з'єднання.

Опишемо суть пропонованої форми. На початковому етапі – підготовчому – відбувається об'єднання здобувачів у групи (але дозволяється й індивідуальне виконання); далі вони вивчають матеріал, винесений на самостійне опрацювання, аналізують, виокремлюють головне, прописують тези для озвучення; розробляють сценарій відеоролика, розподіляють ролі (блогер, оператор, монтажер, звукооператор, тощо); знімають відеоролик, готують його до презентації (монтують, озвучують за потреби, додають прев'ю, тощо); подають викладачу в зазначений дедлайн.

Другий етап – власне «блогер-батл». Відзняті здобувачами відеоролики викладач розміщує на доступній для перегляду платформі (YouTube, Facebook, Instagram, тощо), залежно від того де у викладача більше охоплення аудиторії професійного спрямування. Упродовж певної кількості днів відбувається голосування (оптимально – 3 дні), під час якого підписники та друзі викладача висловлюють своє ставлення до кожного відеоролика шляхом вподобайок, сердечок, коментарів та репостів. В останній день голосування свою думку висловлюють фахівці-практики (за можливості), шляхом оцінювання за визначеною шкалою балів та критеріями. За результатами голосування визначається переможець, який отримує нагороду (приз).

Проілюструємо. Щороку в Бердянському державному педагогічному університеті проходять «Дні науки», до яких активно залучають здобувачів вищої освіти всіх курсів. Так, 2021 року здобувачам 3 курсу було запропоновано взяти участь у нетрадиційній формі – «блогер-батлі» з теми «Інновації в навчанні дошкільників грамоти» в рамках вивчення навчальної дисципліни «Навчання грамоти в закладі дошкільної освіти». Мета для здобувачів: записати двохвилинний відеоролик про одну із технологій (підходів) до навчання дошкільників грамоти; розкрити переваги й недоліки технології (підходу); цікаво подати матеріал.

Отримавши завдання, майбутні вихователі упродовж місяця готувались до днів науки, коли мав відбутися батл. На певних етапах вони потребували додаткових роз'яснень (тривалість відеоролика, на чому краще сфокусуватися, чи можна комусь не бути «в кадрі», тощо). На момент дедлайну було подано 5 відеороликів. Викладачем було розміщено оголошення на своєму профілі у Facebook [3] про початок «блогер-батлу» й закликом підписників та друзів взяти активну участь у голосуванні. Далі там же було розміщено всі подані відеоролики з хештегом #дні_науки_бдпу_2021. Для підтримання інтересу аудиторії і самих учасників до процесу, який відбувався дистанційно, щовечора викладач дисципліни викладала короткі відеозвернення до учасників та підписників. В останній день до голосування було долучено трьох фахівців – вихователів-методистів закладів дошкільної освіти м. Бердянська, які виставили свої оцінки за 5-бальною шкалою за визначеними організатором критеріями. По завершенню голосування, на основі підрахованих балів було визначено переможців. Для вручення нагороди – авторського посібника з автографом – було організовано міні-зустріч, на якій здобувачі ділилися враженнями від участі в батлі. Зазначимо, що попри певний примус з боку викладача на самому початку, всі учасники висловили бажання брати участь у подібних заходах і надалі, що свідчить про ефективність цієї форми роботи в закладі вищої освіти в умовах змішаного (дистанційного) навчання.

Отже, самостійна робота здобувача вищої освіти – це частина освітнього процесу, яка проходить під керівництвом викладача. Нетрадиційні форми організації самостійної роботи спонукають до активності, самостійності та застосування творчих здібностей здобувачів, зокрема спеціальності 012 Дошкільна освіта, і є необхідним атрибутом життєвої позиції майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буряк В. К. Самостійна робота як вид навчальної діяльності школяра. *Рідна школа*. 2001. № 9. С. 49–51.
2. Кравчук О. М. Сутність самостійної роботи студентів. URL https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/4087/1/Kravchuck%2520O.M..pdf&ved=2ahUKE:wjBvcnZvaD4AhXSpIkEHtOtBFAQFnoECAwQAQ&usg=AOvVaw0LbUm6eDp3ChhyLiz_Ntqn (дата звернення: 09.06.2022).
3. Особистий профіль Facebook: Леся Мороз-Рекотова. URL: <https://m.facebook.com/100005081499389/> (дата звернення: 09.06.2022).

Катерина Петровська,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти
Бердянського державного педагогічного університету

УДК 37: 378 37.01/.09 159.92

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ В ДІЯЛЬНОСТІ КУРАТОРА- ТЮТОРА АКАДЕМІЧНОЇ ГРУПИ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

THE USE OF INTERNET RESOURCES IN THE ACTIVITIES OF THE CURATOR- TUTOR OF THE ACADEMIC GROUP OF THE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

Анотація. У статті розкривається питання актуальності використання Інтернет-ресурсів в діяльності куратора-тьютора академічної групи закладу вищої освіти. Здійснено аналіз наукової літератури що є підґрунтям вирішення поставленої проблеми. Подано результати дослідно-експериментальної роботи. Визначено, що куратори-тьютори, які взяли участь в опитуванні, продемонстрували достатні результати за тими показниками, які є необхідними задля формування належного рівня медіаграмотності.

Ключові слова: Інтернет-ресурси, куратор-тьютор, медіаграмотність, академічна група, заклад вищої освіти.

Abstract. The article reveals the issue of the relevance of using Internet resources in the activity of a curator-tutor of an academic group of a higher education institution. An analysis of scientific literature was carried out, which is the basis for solving the problem. The results of research and experimental work are presented. It was determined that the curators-tutors who took part in the survey demonstrated sufficient results according to the indicators that are necessary for the formation of an appropriate level of media literacy.

Keywords: Internet resources, curator-tutor, media literacy, academic group, higher education institution.

Сьогодення характеризується кризовими станами та процесами майже в усіх сферах життя людини. Не виключенням є й сфера вищої освіти. Карантин та введення військового стану по всій території нашої країни вносять суттєві корективи у звичайний формат освітнього процесу. В середовищі здобувачів вищої освіти проявляються негативні тенденції, такі як зниження інтересу до інноваційної, наукової та творчої діяльності, низький рівень залучення молоді в соціокультурну практику, відсутність повноцінної системи підтримки молодих людей, що опинилися у важкій життєвій ситуації. Ці тенденції виявляються у всіх сферах життєдіяльності молоді людини – громадянській, професійній, культурній, сімейній.

Національна доктрина розвитку освіти [6], Закон України “Про вищу освіту” [2] передбачає побудову гуманістичного характеру виховання на основі глибокого розуміння викладачем закладу вищої освіти природи вихованців, їх

індивідуальних рис і можливостей, поваги до особистості, турботи про її гармонійний розвиток, встановлення взаємин співробітництва освітньому процесі. Однак, незважаючи на це, вивчення питання організації освітнього процесу у закладі вищої освіти дає підстави стверджувати, що у змісті та формах виховної роботи спостерігається ряд недоліків. Вони, як правило, пов'язані з недостатнім використанням у виховній роботі інноваційних форм та методів.

Ефективне вирішення цих питань безпосередньо пов'язане з проблемою модернізації виховної системи закладу вищої освіти, оптимізації кураторської діяльності. Можна сказати, що процеси розвитку інституту кураторства в умовах сучасного вишу можуть розглядатися як інноваційні складові цілісного освітнього простору на базі кращих традицій [3]. Саме тому одним із важливих шляхів оптимізації організаційно-виховної роботи є пошук альтернативних засобів співпраці з групою, пошуку нових форм та методів виховної роботи.

Актуальність розв'язання означеної проблеми зумовлюється загостренням низки протиріч:

- між сучасними вимогами, що висуваються до куратора, та реальним змістовним полем його обов'язків у ЗВО;
- між можливостями виховного процесу і недостатньою кількістю часу задля формування високого рівня професіоналізму майбутнього педагога;
- між наявністю традиційної системи виховної діяльності та потребою застосування інноваційних форм та методів роботи враховуючи сучасні реалії.

Питання діяльності куратора-тьютора академічної групи не є новим. Особливо інтенсивно воно розроблялося протягом останніх десятиліть. Накопичено значний теоретичний і методичний матеріал, що забезпечує пошук нових підходів до виховного процесу у вищій школі. Так, в дослідженнях у галузі теорії виховання та проблем виховання у вищій школі (І. Бех, Є. Бондаревська, Н. Гузій, А. Деркач, І. Ісаєв, В. Кан-Калик, М. Киященко, С. Кульневич, А. Мудрик, Г. Троцько та ін.) розроблено теоретико-методологічні засади навчально-виховної роботи зі студентською молоддю у ЗВО, розкрито органічний зв'язок професійного і особистісного розвитку майбутніх фахівців (А. Алексюк, О. Безпалько, О. Виговська, О. Гданська, В. Дзюба, Л. Лисенко, Г. Ржевська, С. Вітвицька, І. Зязюн, М. Нікандров, В. Сластьонін та ін.), розглянуто теоретичні аспекти професійної культури викладача та основи його педагогічної майстерності і духовної культури.

Деякі питання організації виховної роботи в студентських групах, проблеми адаптації студентів у ЗВО обґрунтовуються в працях І. Васильєва, С. Гури, В. Демчика, К. Огієнка, С. Селіверстова, Р. Скульського, П. Щербаня та інших вчених. Вивчення та аналіз ряду вітчизняних і російських наукових досліджень свідчить, що проблему ролі та місця куратора, його діяльність в академічній групі та функціонування інституту кураторів започатковано в працях В. Алфімова, Р. Абдулова, В. Базилевича, Е. Бердникової, О. Винославської, Б. Кабарухіна,

І. Калачова, А. Капська, Є. Коцюби, С. Новикова, М. Мартинової, Л. Філінської, Є. Хрикова, І. Соколової, М. Соловей, В. Філіпова та ін.

У сучасній педагогічній науці активно розробляється теорія і практика педагогічної підтримки (Е. Александрова, Т. Анохіна, В. Бедерханова, О. Газман, Н. Крилова, Т. Мерцалова, Н. Михайлова, С. Поляков, Г. Рогальова, Т. Фролова, І. Фрумі, С. Юсфін та ін.). Вчені вважають, що однією з функцій педагогічної підтримки є допомога студенту в його становленні як особистості, визнання його унікальності, індивідуальності, дослідження, розкриття та підтримка його актуальних і потенційних можливостей, створення умов для їхньої максимальної реалізації. На думку К. Абульханова-Славської, А. Брушлинского, В. Горшкової, В. Знаків, В. Петровського, З. Рябікіна, В. Слободчикова та ін. стає поширеним звернення до студента як до суб'єкта життєдіяльності (а не тільки суб'єкта навчання) і індивідуума, який реалізує свою "самість" в освітніх процесах.

У світовій практиці є досвід тьюторського супроводу студента, який з певними модифікаціями починає освоюватися на сучасному ґрунті (О. Єлагіна, К. Кретов, О. Лисенко, М. Моїсеєва, Т. Шатохіна та ін.). З'явилися роботи, в яких досліджується психологічна підтримка процесу адаптації студентів у вузі (Е. Абаєва, І. Лілієнталь, Т. Солоділова), самоактуалізації (Е. Бакшеева), становлення і розвитку (Т. Мартинова).

Попри різноманіття досліджень, присвячених теорії та практиці виховання у закладі вищої освіти, залишаються й нез'ясовані питання. Так, не знайшла поки що належного висвітлення проблема використання Інтернет-ресурсів в організації виховної роботи куратора-тьютора студентської групи закладу вищої освіти. Отже, актуальність проблеми та наявність в сучасній практиці розбіжностей щодо її вирішення визначили мету нашого дослідження.

Також за результатами аналізу наукової літератури нами було з'ясовано, що основними перспективами розвитку використання Інтернет-технологій у виховній роботі закладу вищої освіти є підвищення рівня медіаграмотності кураторів-тьюторів студентських груп ЗВО. Це, звичайно, вимагає вироблення специфічних особистісних якостей і навичок.

Виходячи з вищезазначеного, на даному етапі експериментального дослідження нам необхідно було визначити рівень медіаграмотності куратора-тьютора академічної групи закладу вищої освіти та здійснити їх аналіз. Констатувальний експеримент проводився впродовж 2020-2021 навчального року. Дослідженням було охоплено 34 куратора-тьютора академічних груп Бердянського державного педагогічного університету.

Для реалізації поставленої мети дослідження нами були визначені показники сформованості медіаграмотності куратора-тьютора:

- бажання вивчати та впроваджувати Інтернет-технології в освітній процес;
- розуміння необхідності інформаційної культури;
- потреба в оволодінні навичками користування мережею Інтернет;

- загальна обізнаність про можливості Інтернет-мережі при організації виховної роботи зі здобувачами вищої освіти;
- поінформованість про можливість вибору форм і методів методичної роботи та дослідницької діяльності, які сприяють зростанню професійної компетентності;
- знання про можливість створення оптимальних умов взаємодії сім'ї та батьківської громадськості через єдиний інформаційний простір освітньої установи;
- обмін досвідом кураторів-тьюторів через участь у науково-методичних і науково-практичних семінарах, конференціях, публікації, в тому числі на Інтернет-форумах.

Слід зазначити, що сьогодні спостерігається активне конструювання елемента соціальної реальності – групи людей, що активно оволодівають комп'ютером. Розрізняються два основних підходи вимірювання Інтернет-аудиторії. Перший (сервероцентричний) здійснює кількісний прорахунок за допомогою автоматичних програмних засобів – лічильників. Другий (користувачецентричний) побудований на таких соціологічних методах, як особисте інтерв'ю з користувачами, спостереження за відвідувачами Інтернет-форумів, опитування та ін. В нашому дослідженні ми використали другий варіант вимірювання Інтернет-аудиторії.

Так, для первинної фіксації викладацького потенціалу з урахуванням нової діяльності нами було застосовано оцінки деяких особливих якостей, властивостей, навичок. Наприклад, рівень знання ПК, володіння навичками роботи з електронною поштою, технологіями пошуку інформації в Інтернет-мережі, наявність досвіду участі в Інтернет-конференціях, чатах, знання тезауруса користувачів, наявність домашнього доступу до Інтернет-ресурсів, викладу своїх думок письмово (більше 5 публікацій за останній рік, навчально-методичні розробки, публікації в мережі), навички супроводу самостійної роботи здобувачів (керівництво курсовими, дипломними проектами, публікації студентів).

Для виявлення ступеню сформованості кожного з визначених показників ми підібрали діагностичний матеріал (розсилка анкет по електронній пошті (e-mail розсилка) та розміщення текстових анкет в групах новин соціальних мереж (newsgroups); проведення анкетування в реальному часі; спостереження за спілкуванням на Інтернет-форумах, вебінарах, online-фокус-групах.

Метою анкетування було з'ясування власної оцінки кураторами-тьюторами свого рівня медіаграмотності. Для цього ми розробили авторську анкету, що складається з 16 запитань, які всебічно розкривають ступінь використання Інтернет-ресурсів кураторами-тьюторами в організації виховної роботи.

Результати обробки отриманих даних дають змогу побудувати наступну діаграму (див. рис.1.).

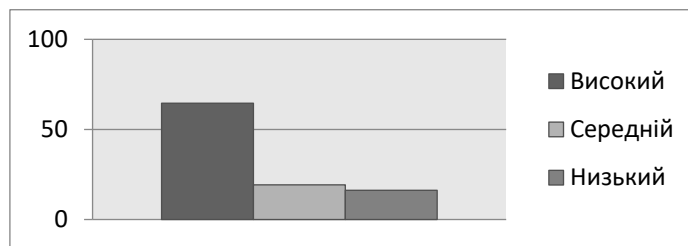


Рис. 1. Узагальнений розподіл респондентів за рівнями самооцінки медіаграмотності

Високий рівень самооцінки медіаграмотності курортів-тьюторів становить 64,6%: більшість респондентів вважають, що володіють достатніми знаннями про Інтернет-мережу, здатні оцінювати отримувану інформацію (зокрема, намагаються трансформувати умови, що впливають на комунікативні зв'язки і створення повідомлення), входять за межі певного поля як користувачі.

Середній рівень виявився у 19,2% опитуваних, що володіють знаннями щодо оцінки інформації, яка надходить, використання й удосконалення стратегії інформаційного пошуку, визнання принципів, передбачаючих відповідальне використання Інтернет-ресурсів.

Низький рівень самооцінки рівня медіаграмотності продемонстрували 16,2% респондентів, які набули умінь здобувати, узагальнювати (підсумовувати) і синтезувати інформацію, користувацька здатність яких на цьому рівні пов'язана із здатністю декодувати смисл отриманих даних.

На такий розподіл вплинуло декілька факторів: вік респондентів та педагогічний стаж (25-30 р.- 43%, 30-35р. – 21%, 45-55р. – 36%). Так, наприклад, більш розвинуті вміння та навички використання Інтернет-мережею продемонстрували куратори-тьютори у віці 25-30 років, що обумовлено зворотною залежністю між віком і використанням Інтернету (чим молодший вік, тим вище проникнення Інтернет-ресурсів в життя).

Наступим, що нам необхідно було виявити той факт чи допомагають куратору соціальні мережі налагодити відносини зі здобувачами вищої освіти, з якими в реальному часу виникають деякі труднощі. Тому, що реальність, відображена в медіа, зокрема, в соціальних мережах, не є "справжньою" реальністю, і дедалі частіше у віртуальному світі межі між реальним фактом і вимислом стають прозорими. Виходячи з отриманих даних під час анкетування, ми можемо зазначити, що Інтернет-технології все ж таки дозволяють успішно налагодити взаємовідносини куратора-тьютора зі студентською аудиторією. Результати представлені в рис. 2.

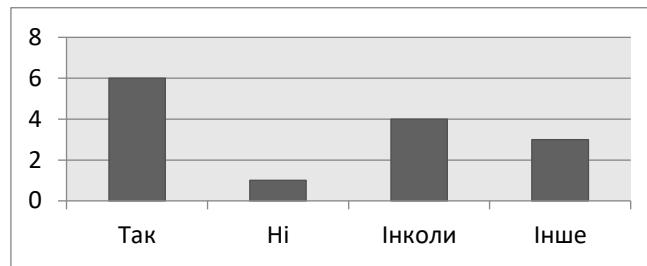


Рис. 2. Відповіді респондентів на питання анкети «Чи дозволяє Вам інтернет-ресурси налагодити взаємовідносини зі студентською аудиторією?»

Проаналізувавши питання анкети, ми можемо сказати, що результати використання діагностичного матеріалу (спостереження за спілкуванням на Інтернет-форумах, вебінарах, online-фокус-групах), що було спрямовано на дослідження рівня медіаграмотності дають нам можливість виявити наявність чи відсутність досвіду участі кураторів-тьюторів в Інтернет-конференціях, вебінарах, сформованість навичок користування інформаційно-комунікаційними технологіями, знання тезауруса користувача.

Респонденти з високим рівнем медіаграмотності (30,1%) характеризуються активністю у використанні Інтернет-ресурсів, обізнаністю і зацікавленістю, глибокими технічними й лінгвістичними знаннями, можливістю аналізувати й трансформувати умови, які впливають комунікаційні зв'язки, вмінням створювати ефективні медіаповідомлення.

50,6% опитаних виявили середній рівень медіаграмотності, що відзначалося у вільному володінні ресурсами Інтернет, знанням функцій і здатністю проводити більш складні операції. Використання можливостей "Всесвітньої павутини" розширюється.

Низький рівень медіаграмотності, що було виявлено у 19,3% респондентів виявляється у знанні лише основних функцій, дешифруванні базових кодів і використанні Інтернету для отримання окремих результатів відомими способами. Здатність критично аналізувати отриману інформацію досить обмежена, як і комунікативні здібності, опосередковані через медіа.

Таким чином, розподіл результатів дослідження за рівнями сформованості медіаграмотності серед усіх опитуваних дозволяє вибудувати наступні діаграми (див. рис. 3.).

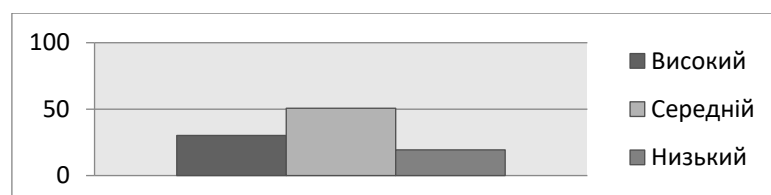


Рис. 3. Узагальнений розподіл кураторів-тьюторів за рівнями сформованості медіаграмотності

Отже, констатувальний зріз дозволяє нам розподілити отримані в процесі експерименту результати за рівнями сформованості медіаграмотності кураторів-тьюторів студентської групи вищого навчального закладу (табл. 1.).

Таблиця 1.

Рівні сформованості медіаграмотності кураторів-тьюторів студентської групи закладу вищої освіти

Рівень	Показники
<i>Високий</i>	– активне використання Інтернет-ресурсів; – розуміння потреби у впровадженні сучасних технологій в освітнє середовище; – вміння застосовувати набуті знання в організаційно-виховній роботі.
<i>Середній</i>	– знання деяких особливостей використання мережі Інтернет; – розуміння важливості роботи з медіа ресурсами.
<i>Низький</i>	– незнання сучасних можливостей Всесвітньої павутини; – байдужість використання ресурсів Інтернету.

Таким чином, отримані в процесі діагностичної роботи результати свідчать, що загалом куратори студентських груп виявили достатній рівень медіаграмотності, успішно застосовують набуті навички та невпинно їх вдосконалюють. Але незначна кількість викладачів не вважають за потрібне оволодівати навичками користування Інтернет-ресурсами та негативно ставляться до спроби активізувати свій потенціал користувача. Однак у педагогічній діяльності невід'ємним стає поєднання традиційного педагогічного досвіду з медіаосвітою, що відкриває нові можливості у діяльності педагога вищої школи. Саме тому застосування ресурсів Інтернету, соціальних мереж стає необхідним компонентом сучасної професійної діяльності педагогічних працівників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гвоздій С., Устянська О. Професійні ролі викладача вищої школи у підготовці майбутніх фахівців. Освітологічний дискурс. 2019. № 1 – 2 (24 – 25). С. 141–160.
2. Закон України “Про вищу освіту”. Режим доступу: <http://fedmet.org/analytics/zakon-ukraini-pro-vishhu-osvitu/> (дата звернення: 18.10.2022).
3. Каменська І. Роль тьютора у професійній підготовці майбутнього фахівця з охорони праці в період запровадження дистанційного навчання // Наукові

записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка 2021. № 1. С. 41–49.

4. Малярчук О. В. Викладач в системі дистанційного навчання: зб. наук. пр. // Педагогічний процес: теорія і практика. 2009. № 2. С. 169–178.

5. Настенко Л. Г. Тьюторство як прогресивна технологія індивідуалізації освіти у вищій школі // Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах. 2010. № 21. С. 259–269.

6. Указ Президента України № 347/2002 від 17.04.02 року «Про Національну доктрину розвитку освіти». Режим доступу: <https://osvita.ua/legislation/other/2827/> (дата звернення: 20.10.2022).

Юлія Семеняко,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри дошкільної освіти

Бердянського державного педагогічного університету

УДК 378.4:004

СТВОРЕННЯ МАЙБУТНІМИ ПЕДАГОГАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ОНЛАЙН-ВПРАВ ЗА УМОВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

CREATING INTERACTIVE ONLINE EXERCISES BY FUTURE TEACHERS IN THE CONDITIONS OF DISTANCE EDUCATION

Анотація. У статті розглядається проблема підвищення якості освіти майбутніх педагогів шляхом використання цифрових сервісів, інтерактивних методів навчання. Доведено, що використання комп'ютерних технологій в освітньому процесі закладу дошкільної освіти зумовлює позитивні зміни в роботі вихователя, відтак проблема готовності випускників закладів вищої педагогічної освіти до застосування комп'ютерних технологій у педагогічній діяльності посідає чільне місце в системі їх професійної підготовки. Розглянуто особливості використання сервісів веб 2.0, зокрема середовища LearningApps для створення інтерактивного дидактичного матеріалу в рамках дисципліни «Комп'ютерні технології в роботі з дітьми».

Ключові слова: вихователь, дошкільна освіта, інтерактивні вправи, комп'ютерні технології, середовище LearningApps.

Abstract. The article examines the problem of improving the quality of education of future teachers through the use of digital services and interactive teaching methods. It has been proven that the use of computer technologies in the educational process of a preschool education institution leads to positive changes in the work of an educator, therefore the problem of the readiness of graduates of higher pedagogical education institutions to use computer technologies in pedagogical activities occupies a prominent place in the system of their professional training. The peculiarities of using web 2.0 services, in particular the LearningApps environment for creating interactive didactic material within the discipline "Computer technologies in working with children" are considered.

Keywords: educator, preschool education, interactive exercises, computer technology, LearningApps.

В умовах воєнного стану на території України перед закладами освіти постала гостра необхідність швидко й ефективно адаптуватися до вимушених складних обставин. Відтак, освітяни поступово переходять до осмислення нових реалій професійної діяльності в онлайн-просторі. Організація освітнього процесу з застосуванням дистанційних засобів, які вже довели свою ефективність під час пандемії, в нинішніх умовах стала безальтернативною для значної кількості закладів вищої освіти, зокрема Бердянського державного педагогічного університету (БДПУ). В університеті було розроблено власне «Положення про

дистанційне навчання». Важливою умовою застосування сучасних комп'ютерних технологій в освітньому процесі є готовність педагогів до їх використання. У зв'язку з цим, цифрові компетентності викладача набувають нового значення – це необхідність удосконалення, поглиблення знань, освоєння сучасних ефективних технологій, оновлення змісту освіти тощо. Формування медіакомпетентності майбутніх вихователів, будучи складовою їх професійної компетентності, передбачає ефективну інтерактивну взаємодію викладача та здобувача освіти [3].

Сьогодні, невід'ємною частиною сучасного навчання є інтерактивні завдання. Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що освітній процес відбувається за умови активної та постійної взаємодії і діалогу учасників, тобто і педагог, і здобувач освіти є рівноправними суб'єктами навчання. Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має чітку, визначену передбачувану мету – створити умови навчання, за яких особистість відчуває свою успішність, індивідуальність, інтелектуальну спроможність [1].

Питаннями підвищення цифрових компетентностей, впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у роботу зі здобувачами освіти займаються вчені І. Гевко, Н. Гущина, Н. Морзе, Ю. Семеняко, І. Тимофєєва та інші. Але, зважаючи на нові кризові ситуації, які виникли в Україні, необхідні додаткові дослідження, які відкриють більше можливостей для підвищення цифрових компетентностей педагогів дошкільної освіти.

У рамках курсу «Комп'ютерні технології в роботі з дітьми» майбутні вихователі навчаються створювати дидактичний онлайн-матеріал для дітей дошкільного віку. Одним із прикладів середовищ для створення інтерактивних завдань з різних галузей на основі шаблонів є LearningApps (<https://learningapps.org/>) [4]. За допомогою цього конструктора ігор студенти можуть перевірити і закріпити свої знання в ігровій формі, що сприяє формуванню їх пізнавального інтересу. У процесі роботи з зазначеним сервісом здобувачі вищої освіти не тільки отримують цифрові навички, а й розвивають критичне та творче мислення, формують комунікативні навички, а також вміння:

- аналізувати матеріал, відбирати необхідні факти, порівнювати, співставляти інформацію;
- здійснювати відбір потрібних (для певних цілей) відомостей з різних джерел;
- встановлювати асоціації із знайомими фактами, явищами, якостями предмета, явища тощо;
- вибудовувати логіку рішення, що приймається, внутрішню логіку проблеми, що розв'язується, послідовність дій, що здійснюються для розв'язання проблеми;
- систематизувати та узагальнювати матеріал;
- працювати в колективі в процесі розв'язування завдань [1].

Запропоновані шаблони можуть бути використані для створення вправ для дітей різних вікових категорій на опрацювання нових понять теми, для формування логічного або основ критичного мислення, розвитку уваги та пам'яті тощо. Робота з інтерактивними вправами, створеними за допомогою даного сервісу, сприяє кращому засвоєнню дітьми дошкільного віку нових знань саме завдяки високому рівневі візуалізації (графіка, текст, відео, аудіо в одному контенті), мотивує до активної діяльності, підвищує інтерес до пізнання.

Серед переваг роботи з сервісом LearningApps можна виокремити такі, як-от: україномовний інтерфейс (треба вибрати відповідний прапорець у правому верхньому куті); можливість обміну інтерактивними завданнями; завдання можна створювати і редагувати в режимі он-лайн; різноманітність шаблонів, які підтримують роботу з картинками, звуком та відео; миттєва перевірка правильності виконання завдання; можливість вибрати категорію («Людина і навколишнє середовище», «Мистецтво», «Музика» та інші); доступність посилання для відправки по електронній пошті або коду для вбудовування в блог або сайт, і на Вікі-сторінку. Значною перевагою даного сервісу для педагогів і для вихователя закладу дошкільної освіти зокрема, є його безкоштовність. Для використання наявних у сервісі вправ навіть не потрібна реєстрація, проте для того, щоб мати можливість створити власну гру відповідно до індивідуальних особливостей дітей, з якими працює вихователь та до конкретної теми – потрібно пройти нескладну реєстрацію. Наприклад, для дошкільників цікавими можуть бути завдання на класифікацію (від 2 до 4 категорій), просте упорядкування, числова пряма, фрагменти зображення, «Скачки», «Пазл» та інші. На рисунку 1 подано приклад шаблонів.

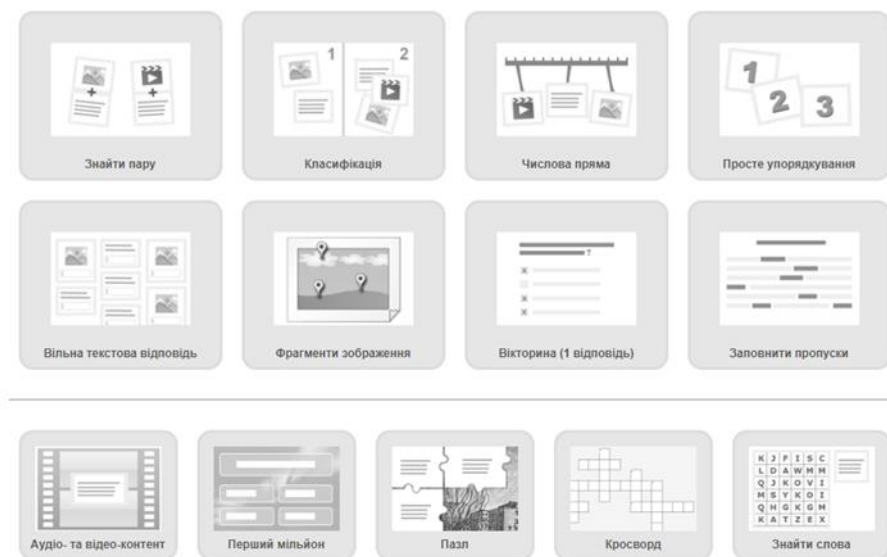


Рис.1. Приклад шаблонів вправ у сервісі LearningApps

Навчання створенню інтерактивних вправ у сервісі LearningApps за умов дистанційного навчання має свої особливості. На початку практичного заняття викладач, увімкнувши демонстрацію екрану в ZOOM пропонує здобувачам освіти ознайомитися з особливостями роботи в даному сервісі: розглянути галерею, інтерфейс сайту та його режими («Перегляд вправ», «Створення вправ»), знайти приклади і короткий опис різних типів вправ. Після цього пропонує студентам синхронно з ним виконувати дії по створенню вправи, яку вони бачать на екрані. З такою метою доцільно обрати разом із студентами однаковий тип завдання. На кожному етапі роботи викладач може взаємодіяти зі здобувачами щодо запитань по створенню вправи, в разі виникнення певних проблем, може попросити періодично демонструвати екрани гаджетів і разом з іншими студентами вирішити проблемну ситуацію, що виникла. По закінченню роботи здобувачі освіти розміщують покликання створеної гри на платформі дистанційного навчання Moodle у відповідному курсі (<https://edu.bdpu.org/course/view.php?id=729>) з метою оцінювання роботи викладачем [2]. На наступне заняття можна запропонувати створити та презентувати власну вправу. До неї доцільно зазначити тему, мету, вікову категорію дітей, особливості використання (вказати етап заняття або режимний процес, під час якого вона буде використана, прийоми її супроводу). Якщо на занятті деякі здобувачі освіти були відсутні, викладач може записати відео-пояснення (в ролі спікера може бути як сам, так і студент) створення вправи та розмістити в Moodle для опанування теми здобувачем в асинхронному режимі. Презентація власної вправи кожним студентом, її колективне обговорення сприяє розвитку цифрової компетентності та педагогічної творчості майбутнього вихователя. На рисунку 2 подано приклади вправ, які створили здобувачі вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта БДПУ.

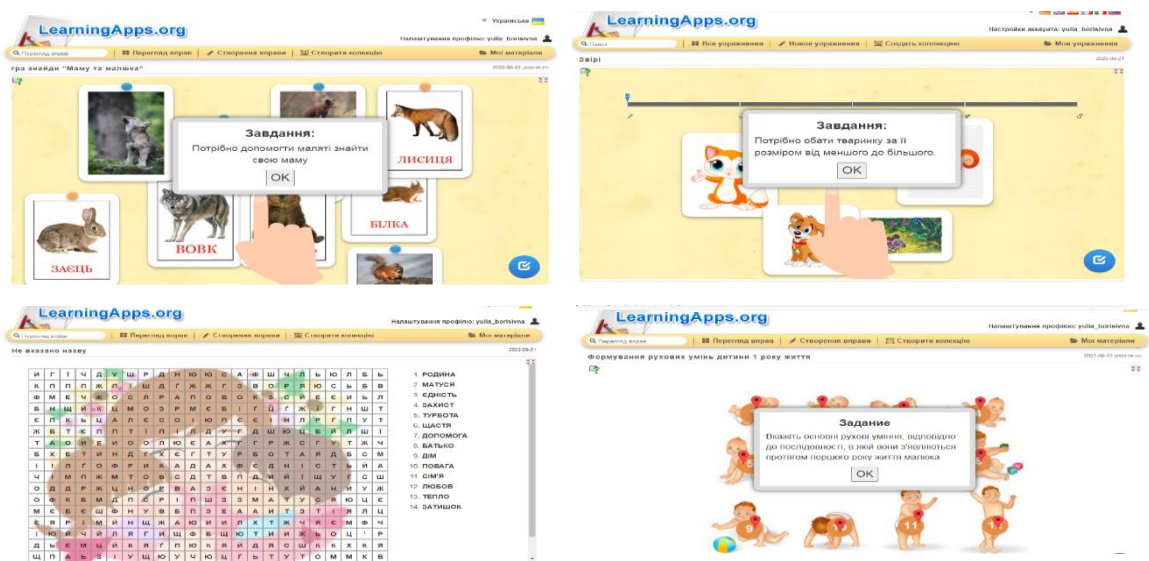


Рис. 2. Приклади вправ

Таким чином, ураховуючи дистанційний (або змішаний) формат освітньої діяльності в закладах вищої освіти, майбутні вихователі мають бути агентами змін, використовуючи весь потенціал онлайн-простору, а саме можливості Інтернет-ресурсів, які виступають сучасним інструментом навчання підростаючого покоління. Використання комп'ютерних технологій в професійній підготовці фахівців дошкільної освіти відкриває широкі перспективи поглиблення теоретичної бази знань, посилення прикладної спрямованості навчання, розкриття творчого потенціалу здобувачів освіти у відповідності до їх нахилів, запитів і здібностей. Це, в свою чергу, потребує відповідних змін у змісті, методах, засобах навчання, зокрема використання можливостей середовища LearningApps, що удосконалює уміння створювати авторські медіапродукти для подальшого використання їх у професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кузьмінська О. Забезпечення умов набуття професійної компетентності педагогів в умовах інформаційного суспільства. Нова педагогічна думка: науково-методичний журнал. 2010. № 2. С. 107-111.
2. Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/rekomendacij-shodo-vprovadzhennya-zmishanogo-navchannya-u-zakladah-fahovoyi-peredvishoyi-ta-vishoyi-osviti> (дата звернення: 22.09.2022)
3. Степаненко О., Семеняко Ю., Цапко А. Формування цифрових компетентностей педагога під впливом кризових ситуацій в Україні. Академічні студії: серія «Педагогіка». 2022. № 2. С. 92-98.
4. Сервіс для підтримки процесів навчання та викладання за допомогою невеликих інтерактивних модулів. URL: <https://learningapps.org/> (дата звернення: 22.09.2022).

Світлана Янковська,
аспірант кафедри педагогіки та психології
Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського

УДК 378:316

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО
ФАХІВЦЯ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ЯК ОДНІЄЇ ІЗ УМОВ УСПІШНОЇ
ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

**THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE
SOCIAL WORK SPECIALIST AS ONE OF THE CONDITIONS FOR SUCCESSFUL
PRACTICAL ACTIVITY**

Анотація. У статті розглянуто процес формування професійної компетентності фахівця із соціальної роботи та фактори, що впливають на його результативність. Розкрито суть функцій професійної діяльності фахівців. Проаналізовані нові сучасні позиції щодо побудови професійної навчальної системи підготовки таких фахівців у закладах вищої освіти. Визначено складові ефективності практичної соціальної допомоги.

Ключові слова: професійна компетентність, соціальна робота, фахівець із соціальної роботи, заклади вищої освіти, клієнт, соціальна група, громада.

Abstract. The article dedicates the process of forming professional competence of a social work specialist and the components that influence this process. The essence of the functions of a professional activity of specialists is studied. New modern approaches regarding the formation of a professional education system for training such specialists in institutions of higher education are analyzed. The components of the effectiveness of practical social assistance are determined.

Keywords: professional competence, social work, social work specialist, higher education institutions, client, social group, community.

Будь-який вид діяльності має свою особливість, тому кожна професія прагне окреслити коло питань, що відносяться до її професійної компетенції. Професійна компетентність та готовності студентів до соціальної роботи з різними категоріями населення вимагає не лише системної єдності, цілісності розвитку особистості і діяльності, але і досягненні професіоналізму та майстерності у своїй діяльності.

У більшості країн зміст професійної компетентності фахівця із соціальної роботи включає як рівні базової і спеціальної освіти, так і уміння акумулювати широкий досвід у практичній діяльності, формування професійних умінь і навичок. При цьому у закладах вищої освіти особлива увага приділяється практичному навчанню, а компетентність студента оцінюють за шістьма

критеріями: комунікабельність; уміння захищати права клієнтів; уміння оцінювати і планувати соціальну ситуацію; уміння включатись в ситуацію і допомагати клієнту вийти з кризового стану; уміння працювати в команді; бажання підвищувати професійну компетентність [9]. Представлені варіанти компетентності відображають чимало професійних умінь, що необхідні фахівцю для здійснення ним своєї професійної діяльності. Але узагальнюючи позиції і погляди зарубіжних і вітчизняних вчених на важливі в соціальній роботі уміння, за доцільне звернути увагу на функціональний аспект діяльності фахівця із соціальної роботи, оскільки він визначає цільову установку і в цьому плані виконує роль цільової підготовки студента.

На підставі професійного аспекту у соціальній роботі, визначено основні професійні функції, які повинен реалізувати у своїй роботі фахівець. Діагностична функція пов'язана з визначенням клієнта, його оточення та психологічних особливостей людини. Фахівець здійснює діагностику певного типу людини з метою надання соціальної, соціально-психологічної допомоги, виявляє коло спілкування клієнта, суть і причини його проблем (соціальних особистих, міжособистісних, внутрішньо сімейних труднощів і конфліктів) з метою створення умов для їх вирішення. На основі виявлених особливостей і будується діяльність фахівця із соціальної роботи. Прогностична функція передбачає участь фахівця у прогнозуванні і проектуванні процесу життєдіяльності конкретної особи, групи людей, громади. На основі визначення цілей і завдань соціальної роботи з клієнтом фахівець розробляє програму особистісного розвитку кожного, створення можливих умов для вирішення проблем, прогнозує результати, розробляє зміст, методи і форми роботи з клієнтом, групою, громадою з метою досягнення цих результатів. Організаційна функція передбачає організацію соціальної роботи з клієнтом, групою, громадою, під час якої фахівець створює умови для продуктивної спільної діяльності, організовує дозвілля, розробляє програми включення клієнтів у трудову діяльність за можливими чи вибраними видами, залучаючи до здійснення цієї діяльності установи, організації, підприємства. Стимулює включення клієнтів у групи допомоги іншим і самодопомоги, виступає в ролі ініціатора й організатора різних форм роботи у соціальній сфері, в які активно залучаються добровольці. Комунікативна функція забезпечує налагодження взаємодії особистості, соціальної групи, які виступають клієнтами, державних і недержавних організацій, волонтерів, спонсорів, соціальних партнерів. Посередницька функція реалізується завдяки діяльності фахівця, котрий здійснює зв'язки між клієнтом, групою і громадою та різними організаціями, установами, фондами, різними соціальними структурами. Попереджувально-профілактична функція враховує і приводить у дію соціально-правові, юридичні, психологічні механізми попередження і подолання негативних впливів у поведінці як дітей, так і дорослих. Фахівець проводить профілактику правопорушень, конфліктів,

побутового правопорушення, алкоголізму, вживання і торгівлі наркотичних речовин; виявляє людей схильних до девіантної поведінки у побуті, в колективі, проводить з ними профілактичну й реабілітаційну роботу, залучаючи при потребі спеціалістів різного профілю [5]. Охоронно-захисна функція використовує наявний арсенал правових норм для захисту прав та інтересів окремих людей, груп, спільноти. Фахівець інформує клієнтів як про вітчизняні закони й законодавчі акти, так і про міжнародні документи про захист прав людини. Функція допомоги і підтримки (або соціально-терапевтична) передбачає організацію разом з клієнтом простору взаємодії з приводу проблем, що у нього з'являються, визначення шляхів вирішення особистих проблем, сприяє створенню сфери особистого благополуччя, умов для саморозвитку, саморегуляції, саморозуміння власних проблем, доцільної й ефективної життєдіяльності людей [3]. Медико-гігієнічні функції реалізуються, якщо фахівець здійснює патронаж над хворими чи людьми, котрі потребують певного догляду. При цьому він має бути готовий доглядати людину індивідуально, надавати першу медичну допомогу, володіти навичками виконання нескладних медичних процедур. Аналітико-оцінювальна функція потребує від фахівця володіння навичками аналізу, усвідомлення ходу й результатів своєї діяльності у сфері соціальної роботи, уміннями виявляти в ній позитивні й негативні аспекти, порівнювати досягнуті результати з визначеними цілями й завданнями, реально усвідомлювати свої професійні можливості і у зв'язку з цим будувати програму подальшого професійного розвитку. Крім того, фахівець із соціальної роботи має брати участь у методичній роботі, вивчати позитивний досвід соціальної роботи, здійснюючи узагальнення власного досвіду, систематично підвищувати свою кваліфікацію і професіоналізм.

Цілком закономірно, що якісне виконання названих функцій потребує серйозної педагогічної, психологічної, соціологічної підготовки, можна сказати, що він по суті у своїй роботі інтегрує діяльність і соціолога, і педагога, і психолога, і соціального працівника у взаємодії з клієнтом. Названі функції фахівець повинен реалізовувати не лише у роботі з окремим клієнтом, а й у роботі з сім'єю, певною соціальною групою, громадами за місцем проживання, національними меншинами, з певними категоріями людей в закладах інтернатного типу, лікарнях, центрах реабілітації, у притулках і відділеннях соціальної допомоги тощо.

Особистісний аспект майбутньої діяльності фахівця із соціальної роботи передбачає розкриття можливостей суб'єкта, формування його мотивів, інтересів, професійно-особистісних якостей у процесі цілеспрямованої взаємодії не рівні «педагог-студент», враховуючи, що фахівець із соціальної роботи має працювати в системі «людина-людина», то при цьому більші вимоги ставляться до професійно-особистісних якостей. Науковці визначають три основні блоки особистісно-професійних якостей фахівця із соціальної роботи: ставлення до

людей, ставлення до професійної справи, ставлення до самого себе. Усі особистісні якості загалом можна охарактеризувати як прояв гуманістичного ставлення до людей: гуманізм, повага до людини, почуття співпереживання і милосердя, доброта, чутливість, здатність відгукуватись на чужі болі і проблеми, бажання допомогти іншій людині, прагнення до взаємодії, співпраці, інтерес до внутрішнього світу людини, симпатія, альтруїзм, комунікабельність, екстравертність, довір'я і відкритість у спілкування, тактовність і делікатність, порядність, чесність, висока моральність тощо [2]. Перелічені якості в тому чи іншому поєднанні зазначаються у Міжнародному кодексі соціального працівника. Друга складова – ставлення до самого себе – називається значно рідше. Ставлення людини до самої себе є надзвичайно важливим індикатором його уміння вирішувати проблеми інших як свої власні. Адже людина, котра не здібна зрозуміти саму себе, не зрозуміє й іншого, а не вміючи вирішити свої проблеми, не зможе допомогти ближньому. Безперечно, дана група складається з якостей досить різноманітних, різнозначних, різнорівневих і часто не пов'язаних між собою. До них можна віднести: самоповагу, самолюбство, впевненість у собі, вимогливість до себе, адекватність самооцінки, самокритичність, самоактуалізація, самоконцентрація та ін. Названі якості особливо виразно відображають сутність «Я – концепції» фахівця, яка передбачає позитивне самоставлення, позитивну самооцінку, а також позитивне очікування з боку партнера у міжособистісному спілкуванні. На основі відносно стійкої системи уявлення про самого себе фахівець повинен моделювати свою взаємодію з іншими людьми. Наступний блок якостей – це ставлення соціального працівника до професійної справи. Серед них можна назвати: інтерес до професії, працездатність, ініціативність, наполегливість у досягненні мети, відповідальність за розпочату справу, терпіння і терпимість у взаємодії, у пошуках механізмів вирішення проблеми, готовність до психологічного дискомфорту, збереження емоційної стабільності, почуття професійного обов'язку та ін. Слід зазначити, що кожний із блоків професійно важливих особистісних якостей не є однорідним психологічним утворенням, а швидше є зібраним макетом відносно незалежних один від одного психологічних характеристик. Причому значення кожної із них для успішного виконання соціальної роботи з клієнтами може бути також різним. Окрім того, чимало особистіснопрофесійних якостей з успіхом постійно розвиваються в міру того, як фахівець оволодіває спеціальністю, або ж компенсуються стилем діяльності, відображаючи неповторність професіоналізму.

В результаті вивчення проблеми діагностики щодо відбору спеціалістів для соціальної сфери весь перелік особистісно-професійних якостей можна поділити на чотири групи: 1) якості, що розвивають і компенсуються; 2) якості, що розвиваються, але не компенсуються; 3) якості, що важко розвиваються у зрілому віці, але не компенсуються; 4) якості, що розвиваються з великими труднощами і досить погано компенсуються. Названі вище характеристики можна означити як

«психологічну схильність до даної професії», і саме вони повинні стати критерієм діагностування при відборі майбутніх фахівців із соціальної роботи.

Що ж стосується предметного, змістовного аспекту діяльності фахівця із соціальної роботи, то слід сказати, що для нього притаманне повне узагальнення професійних знань, міра їх переходу від кількісних показників (відомості про явища, факти, об'єкти, процеси) до якісних (відомості про принципи, методи, методології). Якщо кількісний показник визнає широту знань, то якісний показник – це глибина проникнення у сутність явища чи об'єкта, які пізнаються.

Зважаючи на позиції численних шкіл соціальної роботи як зарубіжних, так і вітчизняних вчених (О. Бочарової, І. Григи, А. Капської, Н. Комарової, В. Полтавця та ін.), можна визначити групи професійно-педагогічних знань, які найбільш адекватно відображають сутність потреб формування професійної компетентності фахівця із соціальної роботи: методологічні, теоретичні, методичні, технологічні.

Так, методологічні знання передбачають володіння знаннями загальних принципів вивчення педагогічних явищ, закономірностей впливу на особистість об'єктивних і суб'єктивних чинників, навчання і виховання, факторів соціального становлення особистості. Теоретичні знання включають знання змісту всіх компонентів діяльності у сфері соціального захисту і підтримки клієнта, цілі і завдання соціальної роботи, сучасні дослідження з означеної галузі, знання індивідуальних і вікових особливостей клієнтів, знання шляхів розв'язання конфліктів, організації і здійснення соціальної, психолого-педагогічної допомоги клієнту, окремій групі чи громаді. Група методичних знань включає знання стосовно ідеального проектування, конструювання діяльності фахівця у соціальній сфері, знання прийомів і засобів соціально-педагогічного чи психологічного впливу на особистість, знання змісту, методів, форм організації соціальної підтримки і допомоги. Що стосується технологічних знань, то вони передбачають такі, як знання конкретних шляхів, прийомів соціально-психологічного, педагогічного впливу в окремих соціальних ситуаціях і в конкретному середовищі. Ефективність соціальної роботи сьогодні залежить від визначення і усвідомлення таких закономірностей: тенденцій життєдіяльності особи чи соціальної групи; особливостей їх соціального досвіду; адекватності щодо постановки соціального діагнозу; добору адекватних шляхів, методів і засобів розв'язання проблеми; визначення критеріїв і механізмів оцінки процесу та результатів соціальної роботи. Сукупність цих закономірностей потребує визначення факторів, що характеризують специфіку сучасних технологій соціальної роботи, володіння якими свідчить про сформованість професійної компетентності. До них слід віднести: динамічність (гнучкість), яка проявляється в постійній зміні змісту та формі роботи; неперервність, що визначається потребою постійної підтримки контакту з клієнтом; циклічність, тобто стереотипне, закономірне повторення етапів, операцій; дискретність соціальної роботи як

технологічного процесу, яка проявляється в нерівномірній ступені впливу на клієнта на різних етапах діяльності. Все це загалом дозволяє стверджувати, що наукові знання (як фундамент професійної готовності) лише тоді мають цінність, коли спеціаліст володіє вказаними вміннями під час здійснення своєї професійної діяльності.

Таким чином, більшість дослідників у структуру професійної компетентності фахівця із соціальної роботи включають необхідні в його професійній діяльності знання, уміння, навички, позиції, що співпадає з розумінням категорії «професійна компетентність спеціаліста». На основі змістового аналізу функцій спеціаліста можна виявити критерії і рівні сформованості професійної компетентності фахівця із соціальної роботи. При цьому показниками будуть виступати адекватні цим функціям знання, уміння і навички, які є основними складовими професійної компетентності спеціаліста соціальної сфери.

ЛІТЕРАТУРА

1. Годлевська А. Формування мовленнєвого компонента та комунікативності майбутнього вчителя у структурі позанавчальної діяльності : дис. ... канд. пед.Наук : 13.00.01. К., 1998. 156 с.
2. Капська А., Волинська Л., Карпенко О., Филипчук В. Комунікативна професійна компетентність як умова взаємодії соціального працівника з клієнтом. К.: ДЦСМ, 2003. 87с.
3. Ковчина І. Сучасні технології соціальної роботи за рубежом : навч.-метод. посіб. К.: Логос, 2001. 96 с.
4. Кремень В. Освітнянський простір і соціальна робота в Україні: концептуальні засади взаємовпливу. Соціальна робота в Україні: теорія і практика. К., 2003. № 4. С.5-11.
5. Козубовська І. Рання профілактика протиправної поведінки неповнолітніх (психологопедагогічні аспекти). Ужгород: УДУ, 1996. 256 с.
6. Попова Е. Психолого-педагогическая компетентность как научно-педагогическая проблема. Известия Южного отделения Рос. Академии образования. Вып. 1. Р. На Дону, 1999. С. 127-136.
7. Пічкарь О. Система підготовки фахівців соціальної роботи у Великій Британії: Автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль : Тернопільський держ. педагогічний ун-т ім. В.Гнатюка., 2002. 20с.
8. Панов А. Социальная работа как наука, вид профессиональной деятельности и специальность в системе высшего образования. Социальная работа. 1995. № 1. С. 32-38.
9. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. Стратегія реформування освіти в Україні : Рекомендації з освітньої політики. К.: "К.І.С.", 2003. С.13-42.

СЕКЦІЯ 6

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИТУ ВРАЗЛИВИХ ВЕРСТВ НАСЕЛЕННЯ В СУЧАСНИХ РЕАЛІЯХ

Юрій Бриндіков,
доктор педагогічних наук,
професор кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки
Хмельницького національного університету

УДК 364:159.9:355.292

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ- УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ ЯК ГОЛОВНА ПЕРЕДУМОВА ЇХ УСПІШНОЇ СУСПІЛЬНОЇ РЕІНТЕГРАЦІЇ

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL REHABILITATION OF MILITARY SERVICEMEN WHO PARTICIPATED IN COMBAT ACTIONS AS THE MAIN PRECONDITION FOR THEIR SUCCESSFUL SOCIAL REINTEGRATION

Анотація. У статті здійснено наголос на сучасних соціально-психологічних проблемах, які стають першопричинами потрапляння осіб, зокрема, військовослужбовців-учасників бойових дій у складні життєві обставини. Дослідження містить теоретичний та практичний досвід вишів, закладів та установ соціального спрямування м. Хмельницький щодо соціальної реабілітації комбатантів.

Розкрито сутність низки психотерапевтичних методів, направлених на духовне та фізичне відновлення клієнтів, дієвість яких залежатиме від вчасної діагностики, вірної інтерпретації отриманих даних, правильного вибору інструментарію фахівцями соціальної сфери

Ключові слова: військовослужбовці-учасники бойових дій, складні життєві обставини, соціальна реабілітація, психотерапевтичні методи, суспільна реінтеграція клієнтів.

Abstract. The article emphasizes modern socio-psychological problems, which are the root causes of people, in particular, military servicemen participated in combats, getting into difficult life circumstances. The study contains the theoretical and practical experience of universities, institutions of social direction of Khmelnytsky city as for the social rehabilitation of combatants.

The essence of a number of psychotherapeutic methods aimed at the spiritual and physical recovery of clients is revealed, the effectiveness of which will depend on timely diagnosis, correct interpretation of the received data, and the correct selection of tools by specialists of the social sphere.

Keywords: servicemen who participated in combats, difficult life circumstances, social rehabilitation, psychotherapeutic methods, social reintegration of clients.

Українська сучасність демонструє низку проблем соціально-психологічного характеру, що створюють передумови потрапляння у кризове становище представників соціально незахищених верств населення. З-поміж осіб, що потрапляють у складні життєві обставини, вирізняються військовослужбовці-учасники бойових дій.

Спільна робота науково-педагогічних працівників, студентів кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету та фахівців Хмельницького міського центру соціальних служб, Хмельницького обласного центру соціально-психологічної допомоги сприяла виявленню нагальних проблем досліджуваної категорії осіб через посередництво діагностичної роботи.

Інтерв'ювання та анкетування, що слугували діагностичним інструментарієм, дали змогу виявити чимало проблемних аспектів, пов'язаних з тривалим перебуванням у зоні бойових дій, житлово-побутовими проблемами, неналежними умовами проходження військової служби, психологічними проблемами. Останні супроводжуються порушенням психічної рівноваги через дефіцит спілкування в сімейному середовищі, кількість побутових проблем, проблеми з близькими людьми, взаємодію з військовими командирами. Військовики зізнавались фахівцям Центру соціальних служб, що детермінантами незадовільного психічного здоров'я нерідко ставали жорсткий регламент служби та авторитарний стиль керівництва в роботі з особовим складом.

Опираючись на дані наукових розвідок, ми з'ясували, що функціонально-психологічні проблеми (психічні розлади, психосоматичні захворювання комбатантів) та колективно-групові, які проявляються у формі конфліктів та сварок, потребують втручання фахівців соціально-психологічної сфери, застосування дієвого реабілітаційного інструментарію. Зауважимо, що методики соціально-психологічної реабілітації повинні бути простими, дієвими, зручними у використанні компетентними фахівцями.

Серед методів, спрямованих на подолання / зменшення агресії у поведінці, напруги та страхів, ефективністю вирізняється когнітивна психотерапія, зміст якої полягає у партнерській взаємодії терапевта та клієнта. Когнітивна терапія передбачає активну участь в роботі військовослужбовців-учасників бойових дій задля самодопомоги. Спеціалісти наголошують на дієвості когнітивної психотерапії у подоланні соціальних фобій, депресії, obsesивно-компульсивних станів, посттравматичних стресових розладів [2].

Уваги заслуговує раціональна терапія як метод, що базується на логічному мисленні, переконаннях, які сприяють формуванню адекватного ставлення щодо психотравмувальної ситуації. Спеціалісти звертаються до свідомості клієнта через посередництво бесід та роз'яснень незрозумілостей [3].

Гештальт-терапія є дієвим психотерапевтичним інструментом, головна мета якого полягає у відновленні взаємозв'язку клієнта з собою та оточенням. Під час

гештальт-терапії фахівець опрацьовує актуальні почуття та прояви, спогади й сни. Увага зосереджується на почуттях та процесах, що зароджуються у клієнта під час сеансу, що сприяє оперативному вирішенню нагальних проблем [4].

Результативним, на думку фахівців Хмельницького центру соціальних служб, КНП «Хмельницький обласний медичний центр психічного здоров'я», є наркопсихотерапія, яка поєднує словесне навіювання під час неповного наркозу. Окреслений метод передбачає медикаментозне втручання задля локалізації агресії та збудження клієнта [3].

На багаторазових зустрічах та наукових конференціях Хмельницького інституту соціальних технологій університету «Україна», присвячених проблемам соціальної реабілітації та ресоціалізації військовослужбовців-учасників бойових дій, увага зосереджувалась на фізичній реабілітації (метод самомасажу біологічно активних точок шкіри), що підвищує психічну активність клієнтів та покращує їх функціональну діяльність. Покращення психофізіологічного стану пацієнтів відбувається шляхом застосування вправ на антиципацію (програвання власних дій у певних ситуаціях), ідеомоторних вправ (програвання майбутніх дій з супроводом / без супроводу рухів з уявним та реальним озброєнням). Обговорюючи проблемні аспекти ПТСР, спеціалісти звертали увагу на працетерапію, що активізує м'язову діяльність, усуває гальмівні механізми в корі головного мозку людини.

Нерідко психологи використовують арт-терапію задля викорінення негативних поведінкових проявів, емоцій, зародження гарного настрою, експериментування з різними відчуттями, стимуляції розвитку інтуїції, орієнтації у просторі, розвитку сенсомоторних вмінь, налагодження суспільних взаємин. Арт-терапія спрямована на зцілення та стимуляцію внутрішніх механізмів саморегуляції особи, передбачає ліквідацію переживань та неприємних спогадів, коригує тривожність, агресію, формує відчуття самоповаги, розвиває емоційну та вольову сфери клієнта [1].

Цікавим виявився професійний досвід реабілітаційних клінік Канади, де собаки, які гуляли по території і взаємодіяли з пацієнтами, пришвидшували одужання останніх. Собаки використовувались як грілки (собака лягає на хворе місце і гріє його, що знижує гостроту болю), діагности (собаки відчують низку захворювань і попереджають про це), поводитирі, реабілітологи (спільні прогулянки, ігри з пацієнтами). Такий метод нині відомий як каністерапія.

Унікальністю вирізняється EDMR-метод (десенсибілізація і репроцесуалізація рухом очей), який полягає у стимулюванні очних яблук, біполярній стимуляції кінестетичного або звукового аналізатора (сприяє активізації протилежних сторін мозку, які пришвидшують процес усвідомлення психотравматичних подій). Клієнт позбавляє психіку блоків, породжених психологічною травмою. EDMR-терапія позбавляє військовослужбовців-учасників бойових дій від неприємних спогадів, дає змогу зрозуміти сутність існуючих проблем, віднайти шляхи їх вирішення.

Плеяда вітчизняних та зарубіжних дослідників пропонує сімейну психотерапію як запоруку успішної соціально-психологічної реабілітації комбатантів. Мета сімейної психотерапії полягає у зміні психологічної природи взаємин у сімейному мікросередовищі військовиків. Через посередництво сімейної психотерапії програватимуться проблеми, здійснюється пошук шляхів їх подолання, визначаються подальші цілі.

Таким чином, соціально-психологічна реабілітація доводить свою дієвість шляхом синтезу теоретичних знань та практичних дій, застосування інноваційних методів, ефективність яких залежатиме від вчасної діагностики, правильної інтерпретації отриманих даних, вірного вибору інструменту фахівцями соціальної сфери.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бриндіков Ю. Потенціал арт-терапії в організації реабілітаційної діяльності з комбатантами. Modern methods, innovation and operational experience in the field of psychology and pedagogics : International research and practice conference. Lublin : Izdevnieeba «Baltija Publishing». 2017. С. 175–178.
2. Манілов І. Психотерапевтична конфронтаційна сугестія : базові положення. Актуальні проблеми психології. Консультативна психологія і психотерапія: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. Київ. 2015. С. 170–185.
3. Мисюра В. Психологическая реабилитация военнослужащих : веб-сайт. URL: https://bib.convdocs.org/v15988/мисюра_в.ф._психологическая_реабилитация_военнослужащих (дата звернення: 14.10.2022).
4. Что такое гештальт-терапия и когда обращаться к гештальт-терапевту? : веб-сайт. URL: <https://blog.cognifit.com/ru/что-такое-гештальт-терапия> (дата звернення: 14.10.2022).

Валерія Вішталюк,

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Національного авіаційного університету

Ірина Савельчук,

доктор педагогічних наук,
професор кафедри соціальних технологій
Національного авіаційного університету

УДК 364.04

ЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ УКРАЇНИ

ETHICAL PRINCIPLES OF THE ACTIVITIES OF SOCIAL SERVICES OF UKRAINE

Анотація. У статті сформульовано етичні засади діяльності фахівців соціальних служб. Розкрито актуальність та важливість етичної складової у роботі соціальних працівників. Визначено елементи фундаменту професіоналізму (фаховість, служіння людям, шанування міжособистісних стосунків, захист соціальної справедливості, повага до гідності кожної людини). Схарактеризовано особистісні якості фахівців соціальних закладів (обов'язковість, відповідальність, толерантність та справедливість). Доведено, що основою етичної складової є відповідальне ставлення фахівця до людей, самого себе, визначеної системи мотивів, форм і способів поведінки.

Ключові слова: соціальна служба, етична поведінка, соціальна робота, соціальний працівник.

Abstract. The article characterizes the ethical principles of the social service specialists' activities. The relevance and importance of the ethical component in the work of social workers is revealed. The elements of the foundation of professionalism are defined (professionalism, service to people, respect for interpersonal relationships, protection of social justice, respect for the dignity of each person). Personal qualities of specialists of social institutions are characterized (obligation, responsibility, tolerance and justice). It has been proven that the basis of the ethical component is the responsible attitude of the specialist to people, himself, a certain system of motives, forms and ways of behavior.

Keywords: social service, ethical behavior, social work, social worker.

Виконання професійної діяльності в галузі соціальної роботи, оцінювання якості надання соціальних послуг, розробка критеріїв для відповідного прийняття рішень, що виникають у професійній практиці потребують дотримання етичних принципів соціальної роботи.

Етика соціальної роботи забезпечує успішність взаємодії соціальних працівників з клієнтами, що потребують допомоги, з колегами, з ними спільно вирішують складні професійні завдання та з партнерами (громадські й благодійні

організації, волонтери) територіальних громад України. Складність та надзвичайних характер професійних обов'язків соціальних працівників впливають на формування статусу та іміджу професійної соціальної роботи в суспільстві, що базується на комплексі етичних норм щодо виконання обов'язків та відповідальності соціального працівника (колективу соціальних закладів) перед суспільством. Обов'язок соціального працівника полягає в тому, щоб всі свої професійні знання, особистісні якості використовувати для виконання державної соціальної політики та покращення якості надання соціальних послуг населенню України.

Соціальні працівники завжди повинні підходити до етичного вибору шляхів подолання складних життєвих ситуацій різних вразливих категорій населення України, оскільки усвідомлюють значення впливу, який вони мають на людей та встановлення відносин, що важливі для них. На соціального працівника покладено не тільки відповідальність за дії і наслідки дій самого соціального працівника, але і відповідальність за діяльність його клієнта.

Концептуальна основа етичної складової діяльності соціальних працівників базується на достатньо обґрунтованих традиційних етичних теоріях, які не можуть здаватися формальними з точки зору емоційних наслідків у роботі з вразливими категоріями населення. Якщо говорити про професійну складову (систему професійних знань, компетентності та навичок) соціального працівника для успішної та ефективної взаємодії з клієнтом, то соціальний працівник повинен віддано та толерантно надавати комплекс соціальних послуг вразливим категоріям клієнтів.

Використання традиційних етичних теорій у роботі з випадками клієнтів дозволяє соціальним працівникам забезпечити повне виконання своїх основних обов'язків щодо захисту прав свого клієнта стосовно самовизначення та збереження конфіденційності (класичний деонтологічний підхід). Проте, прийняття рішення в умовах невизначеності ситуації, навіть через порушення побажань та довіри клієнта спільні дії соціальних працівників можуть не дати найкращих результатів (класичний телеологічний та утилітарний погляд). Це важливі, хоча й можливо суперечливі міркування, які обов'язково мають враховувати фахівці для покращення якості надання соціальних послуг, оскільки нелегко бути етичним, і навіть з найкращих намірів все одно можна зробити помилку. Виходячи з цього, визначення доцільності дій в будь-яких етично складних випадках - це питання майстерності соціальних працівників, яку потрібно відточувати при постійній роботі з різними категоріями клієнтів.

Професійна діяльність не зводиться до механічного виконання професійних обов'язків. Обов'язки повинні стати моральним обов'язком, професіонал повинен виконувати їх за внутрішнім переконанням. Водночас, фундаментом професіоналізму фахівця з соціальної роботи вважається:

- фаховість;

- служіння людям;
- шанування міжособистісних стосунків;
- захист соціальної справедливості;
- повага до гідності кожної людини [3, с.38].

Етична поведінка фахівців соціальних закладів та установ з дотриманням своїх професійних честі і гідності, заснована на особистісних якостях, а саме: обов'язковість, відповідальність, толерантність та справедливість, які формуються під час формального та неформального навчання майбутніх соціальних працівників [1]. Серед них особливе значення набуває відповідальність соціальних працівників, що формується в умовах ресурсного забезпечення інноваційності освітнього середовища підготовки соціальних працівників до майбутньої професійної діяльності [4, с.155]. Так, головною стає система відповідального ставлення фахівця до людей, самого себе, визначеної системи мотивів, форм і способів поведінки, оскільки ставлення до клієнтів соціальної роботи реалізується в повсякденній професійній діяльності закладів соціальної сфери [2, с.49].

Виконання соціальним працівником своїх професійних обов'язків постійно пов'язано не тільки можливістю та здатністю до особистісного та професійного самовдосконалення й саморозвитку. Як показує практика, дотримання етичних принципів соціальної роботи стає складним завданням і додатковим навантаженням через проблемність клієнтів (залежність, соціальні ризики, хвороби тощо). Тому, соціальні працівники можуть стикатися з проблемами порушення етичних стандартів соціальної роботи через існування певних чинників, які впливають на їх етичну поведінку. Серед основних чинників визначено [5, с.25]: велика завантаженість, апатія колег, проблемність клієнтів, нервові напруження на роботі та відсутність офісів [5, с.25].

Таким чином, етичні засади соціальної роботи дозволяють фахівцям реалізувати професійну діяльність в закладах соціальної сфери, зокрема в соціальних службах. Завдяки цьому, вибудовується успішна взаємодія з клієнтом й групами вразливих категорій клієнтів та ефективна співпраця з колегами, фахівцями - партнерами з соціальних закладів (установ) й організацій державного та недержавного підпорядкування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Библик Д.Д. Особливості формування деонтологічної культури майбутніх соціальних працівників в умовах літньої школи. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка, 2013. №17(3). С. 129-135.

2. Библик Д.Д. Професійна спрямованість у становленні відповідальності майбутніх працівників соціальної сфери. Науковий часопис Національного

педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка, 2013. №16. С. 48-53.

3. Зозуляк-Случик, Р., Радкевич, О. Деонтологія соціальної роботи як складова професійно-етичної компетенції майбутніх фахівців. Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки. 2018. №3. С.36-41.

4. Савельчук І.Б. Ресурсне забезпечення інноваційного освітнього середовища підготовки соціальних працівників. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: педагогіка. соціальна робота. 2019. №2 (45). С. 154-159. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2019.44.154-158>

5. Irena Leliūgienė, Violeta Andrijevska, Angelė Kaušylienė. ealisation of ethics in the activity of a social worker social welfare interdisciplinary approach. 2016. №6(2). С.19-29. DOI: <https://doi.org/10.21277/sw.v2i6.271>

Наталя Захарова,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти

Бердянського державного педагогічного університету

УДК 364.4-053.9:612.8](100)

НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ ЗАСАДИ ПІДТРИМКИ ЛІТНІХ ОСІБ

REGULATORY AND LEGAL PRINCIPLES OF SUPPORT OF THE ELDERLY PEOPLE

Анотація. У статті автор розглядає вплив закордонної законотворчої діяльності на вітчизняну соціальну політику щодо підтримки людей старшого віку.

Abstract. In the article, the author examines the influence of foreign legislative activities on domestic social policy regarding the support of elderly people.

Ключові слова: літні особи, соціальна політика, міжнародна та вітчизняна законотворча діяльність.

Keywords: elderly people, social policy, international and domestic legislative activity.

Стрімке старіння населення є однією із світових тенденцій сучасності. Соціально-політичні реалії вводять Україну в групу найстарших держав світу, на жаль, війна 2022 року не покращить ситуацію. Це означає, що наша країна залишатиметься на цих позиціях ще деякий час, проте державна соціальна політика зорієнтована на підтримку різних категорій населення, в тому числі й літніх осіб.

Україна керується національною політикою, а також міжнародними зобов'язаннями щодо підтримки людей похилого віку: виконання завдань Другої Всесвітньої асамблеї по проблемах старіння (2002), програми «Цілі сталого розвитку на період до 2030 року», прийнятих на Саміті ООН у 2015 року, «Мадридського Міжнародного плану дій по проблемах старіння», розрахованого до 2022 року тощо. Зміст даних документів передбачає створення умов для реалізації потенціалу літніх людей, забезпечення можливості їх активної участі в покращенні власного життя та всього суспільства.

Серйозним випробуванням для всього людства стала пандемія COVID-19, карантинні обмеження та самоізоляція, а сьогодні – війна в Україні, які принесли нові, незнайомі для нас проблеми. Ці обставини гальмують виконання міжнародних зобов'язань та вітчизняних програм підтримки людей старшого віку задля розвитку національного добробуту.

Метою статті є розгляд основних законодавчих положень щодо підтримки літніх осіб.

Демографічне старіння як наукова проблема є міждисциплінарною. Різні аспекти цієї проблеми розкриті в наукових доробках учених: В. Альперович, І. Курило, Е. Лібанової, О. Макарова та ін. [4]. Науковим вивченням явища демографічного старіння займаються вчені Інституту демографії і соціальних досліджень ім. М. Птухи НАН України.

У середовищі зарубіжних дослідників активно вивчаються проблеми старіння та будуються стратегії роботи із людьми похилого віку. Але, як зазначають фахівці, у дійсності реальної геронтологічної політики в багатьох країнах поки що не існує, як і не існує реальної культурної політики, орієнтованої на людей похилого віку [1].

Активна міжнародна законотворча діяльність, щодо розгляду та подолання проблем людей старшого віку, започатковується у 1948 році, коли Організацією Об'єднаних Націй розглядалася «попередня декларація про права літніх людей», що й посприяло ухваленню резолюцій та відповідних рішень даної організації в наступні роки.

Питання соціальних проблем людей похилого віку розглядала Генеральна конференція Міжнародної організації праці, зокрема у 1980 р., що знайшло відображення в документі під назвою “Рекомендації щодо літніх працівників”. Дія цього міжнародного акту поширюється на всіх працівників літнього віку, втім, за державами залишається право на самостійне визначення вікової категорії працівників.

Значущими подіями в цій царині стали проведення Першої Всесвітньої Асамблеї з проблем старіння (1982), прийняття Віденського міжнародного плану дій з проблем старіння (1982). Основною тезою документів цих років було: розширення можливостей держав, суспільства ефективно вирішувати потреби людей старшого віку.

Наступними кроками, відносно підтримки літніх осіб, були ухвала Принципів ООН «Зробити повнокровним життя осіб похилого віку» (1991), документ «Глобальні цілі з проблем старіння до 2001 р.» (1992), розробка програми ООН з дослідження проблем старіння (1999 – 2000) та ін.

14 грудня 1990 р. Генеральна Асамблея ООН прийняла постанову про відзначення 1 жовтня Міжнародного дня осіб похилого віку, а відтак через рік (16 грудня 1991 р.) ухвалила “Принципи Організації Об'єднаних Націй стосовно літніх людей”, її меседжем є: “зробити повноцінним життя літніх людей”.

У “Декларації з проблем старіння” (1992 р.) визначено основні стандарти щодо людей похилого віку з рекомендацією внесення їх у національне законодавство держав-підписантів та створення оптимальних умов для їх реалізації такі як: незалежність, гідність, повага, достойне життя, відсутність дискримінації, догляд-опіка, популяризація принципів Декларації, сприяння реалізації Міжнародного плану дій з проблем старіння та ін.

Важливим документом, що суттєво вплинув на формування соціальної політики багатьох країн щодо людей похилого віку, і в тому числі в Україні, є Мадридський міжнародний план дій з питань старіння (2002). У ньому зазначеної три пріоритетні напрями: літні люди і розвиток суспільства; здоров'я та добробут у похилому віці; умови, які сприяють індивідуальному розвитку людини протягом усього життя, що, вважаємо, є дуже важливим для збереження активного довголіття [5].

У практичній реалізації Мадридського плану дій це означало: забезпечення інтеграції людей похилого віку в суспільство; корегування системи соціального захисту з урахуванням демографічних змін та їх соціальних і економічних наслідків; сприяння безперервному навчанню літніх осіб; забезпечення якості життя у будь-якому віці; підтримка солідарності між різними поколіннями тощо [4, с. 24].

Знаковим документом у цій царині є так звана Політична Декларація Неурядових Організацій Міністерської конференції Європейської економічної комісії ООН з питань старіння (2012), де визнається необхідним докласти великих зусиль для досягнення цілей і виконання задач Мадридського міжнародного плану дій з питань старіння (ММПДС), підтверджується далекоглядність, перспективи та виклики, спричинені старінням населення в ХХІ столітті. Але, одночасно, висловлюється і занепокоєність щодо ефективності ММПДС як політичного інструменту, необов'язковий його характер, відсутність докладної відповідальності. В цілому, Декларація відстоює права літніх людей і обов'язки країн-учасниць щодо захисту цих прав.

Отже, міжнародна правозахисна діяльність щодо підтримки людей старшого віку знайшла реальне представлення в численних міжнародних документах, що суттєво вплинуло на формування національної політики різних країн у цьому питанні.

Як же складається ситуація в Україні на рівні національного законодавства щодо підтримки людей похилого віку?

У різні роки було прийнято законодавчі акти про підтримку людей похилого віку. Літні особи мають право на користування всіма соціально-економічними та особистими правами і свободами, закріпленими Конституцією України, Законами України «Про основні засади соціального захисту ветеранів праці та інших громадян похилого віку в Україні», «Про загальнообов'язкове державне пенсійне страхування», іншими законодавчими актами, які регулюють відносини у цій сфері.

Особливого значення для визнання прав і обов'язків людей похилого віку мають закони «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (1991), «Про статус ветеранів війни та гарантії їх соціального захисту» (1993), З метою підвищення рівня життя та надання допомоги сім'ям, які опинилися в складних життєвих ситуаціях, Кабінетом Міністрів України була прийнята постанова «Про

внесення змін до Порядку призначення і виплати державної соціальної допомоги особам, які не мають права на пенсію, та особам з інвалідністю і державної соціальної допомоги на догляд» (2020).

Очевидним є той факт, що багато питань роками продовжують стояти на місці, не зрушуючись. Дослідниця О. Крентовська зазначає, що проблеми людей похилого віку вирішуються державою непослідовно і не в повному масштабі; процес впровадження міжнародних документів, стандартів із питань старіння населення не систематизований; недостатнім є залучення вирішення проблем старіння до національних програм [3, с.5].

На жаль, даний період життя країни характеризується складними соціально-економічними перетвореннями, веденням військових дій, боротьбою з пандемією короно вірусної інфекції, неповним використання ресурсів соціальної політики. Проте є і зрушення. Як зазначає І Куріло, «період після Мадриду позначився в Україні здійсненням перших кроків у розвитку освіти для літніх осіб, закладенням основ для формування сфери нетрадиційних видів і форм освітньої діяльності населення похилого віку, а також певним розвитком системи безперервної професійної освіти впродовж життя..., набула певного розвитку інноваційна форма надання соціально-педагогічних послуг „Університети третього віку“. Ці кроки можна оцінити як безумовний внесок у виконання зобов'язання ММПДС..., але це не є достатнім та таким, що відповідає сучасним вимогам [4. с. 26].

У відповідності з Мадридським планом урядом України розроблено Стратегію державної політики з питань здорового та активного довголіття населення на період до 2022 року та схвалено план заходів з реалізації даної Стратегії і хоча термін її дії завершується, виконання програмових завдань триватиме. [6]. Дана Стратегія сприятиме реалізації Угоди про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським співтовариством, з іншої сторони, Мадридського міжнародного плану дій з питань старіння (яким, зокрема, передбачено розроблення відповідних національних планів дій). Значущим є і Національна стратегія із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року (2021) та ін. Реалізація даної стратегії створює умови та можливості для здорового та активного довголіття

Отже, формування міжнародної соціальної політики у сфері старіння населення вплинуло на активізацію вітчизняної законотворчої діяльності в контексті засад побудови толерантного суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Захарова Н. Міжнародний досвід підтримки людей старшого віку в контексті активного довголіття. *Психологічна підтримка літніх осіб в період карантину: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною*

участю (29 листопада 2021 року) / Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2021. 264 с. С. 111-120.

2. Конвенція про захист прав людини і основоположних свобод. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_004.

3. Крентовська О. Глобальна соціальна політика і міжнародне співробітництво щодо питань старіння населення. *Науковий вісник*. 2009. Вип. 4 «Демократичне врядування» С. 1-7.

4. Куріло І.О. Старіння населення в Україні у дзеркалі соціально-демографічної політики. *Демографія та соціальна економіка*, 2012, №2 (18). С.23-32.

5. Мадридський міжнародний план дій з питань старіння. URL: <http://ods-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N02/397/53/PDF>

6. Про затвердження плану заходів з реалізації Стратегії державної політики з питань здорового та активного довголіття населення на період до 2022 року: Розпорядження Кабінету міністрів України від 26 вересня 2018 р. № 688-р.

Таїса Колісник,

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Бердянського державного педагогічного університету

Анастасія Тургенєва,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти
Бердянського державного педагогічного університету

УДК 373.21

ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

FORMATION OF MEDIA LITERACY IN CHILDREN OF OLDER PRESCHOOL AGE

Анотація. У статті визначено особливості інформатизації суспільства. Визначено значення медіаосвіти у житті та розвитку дітей старшого дошкільного віку. Визначено умови, методи та засоби формування медіаграмотності у дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: медіаграмотність, медіаосвіта.

Abstract. The article defines the specifics of society's informatization. The significance of media education in the life and development of older preschool children is determined. The conditions, methods and means of media literacy formation in older preschool children are defined.

Keywords: media literacy, media education.

Сьогоднішнє суспільство, “суспільство мас-медіа”, “інформаційне суспільство” постійно наповнюється новим змістом медіакультури сучасної людини. У ХХІ столітті інформація та знання є певними факторами розвитку в цілому сучасного суспільства та характеризується наступними рисами: інтенсивним розвитком засобів для розповсюдження, використання, зберігання інформації; створення глобального інформаційного простору; збільшення ролі знань та інформації в соціальній, економічній, політичній та технічній сферах життєдіяльності людини; збільшення впливу засобів масової інформації.

Стрімке розповсюдження та розвиток нових інформаційно-комунікаційних технологій новий етап інформаційного розвитку суспільства вимагає від освіти формування в підростаючого покоління інформаційної грамотності та підготовки до взаємодії з сучасними медіасистемами.

Розвиток науки і техніки здійснюється дуже швидко, через що для кожної особистості виникає необхідність здатності реагувати на швидкі зміни в суспільстві, тому що в інакшому випадку виникає погроза залишитися поза межами прогресу. Успішна життєдіяльність особистості в більшій мірі залежить

від ступеню сприйняття різноманітних факторів, які розповсюджуються за допомогою неперервних інформаційних потоків. В останні часи значно збільшилася різноманітність агентів медіадіяльності за рахунок постійного збільшення кількості альтернативних медіапроектів. Через це виникають наступні актуальні проблеми:

- небезпека через те, що можна “потонути” в просторі інформації в пошуках необхідної інформації та заплутатися в більшості інформаційних пропозицій;
- іноді людині дуже складно визначити яка саме інформація їй потрібна;
- невміння людиною здійснюватися протистояння маніпулятивним технологіям, які дуже часто використовують власники засобів масової інформації для формування іміджу або здійснення боротьби з конкурентами.

Перспективи сучасної медіаосвіти в Україні пов’язані з процесами соціальної модернізації суспільства, проблемами формування у підростаючого покоління критичного мислення, та як результат медіаграмотної особистості. Тому популярності сьогодні набуває медіаосвіта, яка спрямована на формування особистості яка здатна генерувати нові ідеї, креативно мислити, вирішувати складні задачі та здатна швидко адаптуватися до нових викликів суспільства. Більш важливим, на наш погляд, є формування медіаграмотності як відображення особистісних рис людини, які дозволяють їй достатньо та самостійно вирішувати задачі.

Формування медіаграмотності старших дошкільників набуло актуальності у зв’язку зі зниженням віку, коли дитина вперше контактує з новітньою цифровою технікою, послабленням інтересу до друкованих медіа, поширенням негативних явищ у дитячому середовищі (агресія, насильство, різні види залежності), причиною яких є невміле використання медійних засобів. Діти легко піддаються сугестії, а надмірне використання медіа може навіть зруйнувати їхнє життя. Проблема реалізації медіаосвіти посилюється ще й через недостатній рівень сформованості медіакомпетентностей у батьків та інших дорослих, що беруть участь у вихованні дитини.

Проблема формування медіаграмотності у дітей старшого дошкільного віку висвітлюється у роботах багатьох науковців. Зокрема такі питання: дослідження вітчизняного та світового досвіду медіаосвіти (А. Діліжан, А. Нечай, А. Шаріков, А. Самарцев, Е. Черкашин та ін.); дослідження проблем функціонування медіапростору (Б. Потятиник, В. Резун, І. Михайлин, Л. Сасенкова, Н. Габор, С. Квіт); ефективне формування медіакомпетентності (А. Федорова, В. Мантуленко, В. Протопопов, І. Донін, І. Фатєєва, М. Кузьміна та ін.); проблема інформаційної безпеки (А. Малиш, В. Герасименко, В. Мельшков, В. Хорошко, В. Ярочкін, П. Зегжда та ін.); проблеми визначення моделей та методів медіаосвіти та формування медіаграмотності (А. Федоров, А. Шаріков, Д. Бекінгем, Д. Консідайн, Е. Харт, Л. Зазнобіна, Л. Мастерман, Р. Хоббс та ін.); проблеми

формування медіаосвіти та медіаграмотності (А. Галус, Б. Потятник, В. Ковальчук, В. Кравець, І. Архангельська, Л. Вовк, М. Мухін, Н. Коляда, М. Соколова та ін.); роль та місце засобів масової інформації у вихованні підростаючого покоління (В. Лізанчук, Г. Усова, С. Дорогий, У. Усова).

Поняття “медіаграмотність” походить від таких понять як “візуальна грамотність” та “критичне бачення”. Канадський дослідник з питань медіаграмотності Кріс Ворсноп визначає медіаграмотність як результат медіаосвіти та вивчення медіа.

Медіаграмотність визначається ключовою навичкою особистості ХХІ століття. Саме без цієї навички неможливе сприйняття медіатекстів поза політичним та суспільним контекстами. Сьогодні, соціум потребує таких навичок особливо, саме у період суспільно-політичної кризи, коли споживач медіа знаходиться між потоками різноманітної інформації. Медіаграмотність містить в собі такі складові:

- *креативні та естетичні навички*: здатність чути, бачити, інтерпретувати та створювати медіаконтент;
- *інтерактивні навички*: здатність спілкуватися за допомогою медіа та приймати на себе різні медіаролі;
- *навички критичного мислення*: здатність розуміти та інтерпретувати різноманітні медіаконтенти;
- *навички безпеки*: здатність визначати вихід з складних ситуацій та уникати їх.

Медіаграмотність спрямована на формування нових правил, навичок та понять з метою допомогти підліткам правильно користуватися інформацією, які розповсюджують засоби масової інформації та виконувати при цьому наступні завдання:

- знання свого медійного середовища та його інформаційних меж, культурних та ідеологічних орієнтацій, завдяки яким ця інформація розповсюджується;
- оцінка інформації з використанням строгих критеріїв;
- отримання та пошук доступу до найбільш якісних ресурсів інформації, в процесі чого використовуючи надійні джерела;
- перевірка цінності та надійності джерел;
- зв'язок певних обставин та сприйняття інформації в залежності від джерел з яких вона розповсюджується.

Сьогодні, велика кількість людей є не тільки пасивними споживачами інформації. Користувачі соціальних мереж створюють контент та розповсюджують все, що є в їх полі зору. Через це виникає потреба формувати специфічні навички медіаграмотності, такі як:

- вміння протидіяти та ідентифікувати дискримінації та стереотипи;
- вміння відрізняти факти від простих суджень;

- вміння інтерпретувати події;
- вміння працювати з першоджерелами інформації;
- вміння відрізняти фейки та інші інструменти маніпулятивного впливу;
- вміння систематизувати інформації, оцінювати альтернативи.

Сучасні медіа, особливо новітні, міцно утримують дошкільників у сфері свого впливу. Діти можуть пізнавати життя з альтернативного ресурсу – через аудіовізуальні образи, екранні медіа (телебачення, інтернет), які для багатьох замінюють традиційні джерела соціалізації, стають справжнім “підручником життя”. Для дітей дошкільного віку характерне бездумне поглинання інформації, що транслюється з телеекранів, комп’ютерних моніторів, радіоприймачів. Занурюючись в інформаційний, віртуальний світ, дитина дуже часто навіть не замислюється над змістом того, що сприймає.

Дослідники, Р. Голюк, Т. Ковбасюк визначили соціально-педагогічні умови розвитку медіаграмотності дітей старшого дошкільного віку:

- виділення актуальних проблем інформатизації ДНЗ із врахуванням змін парадигми її розвитку;
- визначення показників розвитку професійних знань та вмінь, необхідних педагогам для медіаосвітньої діяльності;
- гармонійне поєднання традиційних форм взаємодії ДНЗ із родинами і форм із використанням інформаційно-комунікативних технологій, обумовлених необхідністю вирішення комплексу педагогічних завдань в умовах інформаційного суспільства;
- використання технології діагностики та розвитку медіакультури старших дошкільників та їх батьків, що є процесом діалогічної взаємодії всіх членів родини та вихователів для вирішення низки медіаосвітніх завдань.

Дуже важливо дотримуватися загальних вимог до використання медіа в освітньому процесі:

- перетин медіаосвітніх і методичних цілей.
- орієнтація на сприйняття медіатексту.
- організація роботи з медіатекстом.
- освітні функції медіатекстів
- системність роботи

Сьогодні інформаційна та медійна насиченість суспільства має як позитивне так і негативне значення. З однієї сторони, це можливість отримувати будь-яку інформації будь-де. З іншої сторони, неправдивість інформації, маніпуляцій та фактів та інформаційних фейків. Таким чином, виникає необхідність шукати засоби та методи з формування медіаграмотності. Основними шляхами формування медіаграмотності є наступні:

- надання інформації дітям, педагогам та батькам про засоби та види інформації, що може нанести шкоду фізичному та психічному здоров’ю дітей та

підлітків, незаконна чи обмежена для розповсюдження на території України, а також наслідках її розповсюдження.

- навчання дітей та підлітків правилам безпечного та відповідального користування інтернетом та іншими електронними засобами зв'язку, в тому числі засобами захисту від небезпечних посягань в мережі інтернет.

- ознайомлення з міжнародними нормами та принципами, законодавчими актами, які регулюють питання інформаційної безпеки дітей та підлітків.

- попередження правопорушень серед учнів щодо використання інформаційно-комунікативних технологій.

- попередження формування залежності від мережі інтернет серед учнівської молоді

Педагог соціальний при здійсненні формування медіаграмотності дітей старшого дошкільного віку має підходити до змісту навчання не тільки як до статичних знань та ідей, а як до способів пізнання. Застосування цих способів означає думати в рамках навчання, а отже володіти певними поняттями та методами, щоб ставити питання та конструювати знання з урахуванням аспектів формування медіаграмотності (табл. 1).

Таблиця 1

Аспекти формування медіаграмотності у молодшому шкільному віці

Доступ до медіа	- знання про основні професії в сфері медіа; - знання понять та термінів щодо медіаобладнання, здатність виконувати основні функції цього обладнання; - розваги та інформація; - навчання; - елементарні дослідницькі роботи; - оцінювання мови медіатекстів та певних форм та жанрів; - вміння визначати відмінності між частинами медіатекстів.
Аналіз медіатекстів	- здійснення аналізу словесних та візуальних символів створюють певне значення; - дослідження отриманих раніше знань та вмінь; - дослідження типів фабул, які відбуваються в медіатекстах та порівняння нових типів з вже відомими учням; - знання різноманітних типів реклами та видів медіатекстів; - ідентифікація та опис різних стереотипів в медіатекстах; - розгляд типів сюжетів, які використовуються у новинах, рекламі, - документальних та ігрових медіатекстах; - розуміння шляхів створення матеріалу в медіатекстах; - розуміння та пояснення розвитку дій та рішень сюжету в медіатексті; - розуміння чим відрізняються види медіа.

Оцінка медіатекстів	- визначення аудиторії для якої призначений той чи інший текст; - висловлювання під час дискусії про медіапродукції; - визначення впливу медіа на учнівське середовище; - опис певних деталей медіатексту та як вони роблять його цікавіше; - ставлення запитань про зміст медіатексту на основі своїх знань до досвіду; - розуміння в чому різниця між реальними діями та його відображенням в медіатексті; - критичне та уважне читання медіатекстів, які необхідні для розваг, розуміння їх основних ідей.
Медіапродукція	- визначення форм та засобів медіа та створення історії на просту тему; - визначення короткого плану сюжету та візуального тексту; - виконання та презентація свого медіапроекту.

Соціальний педагог на заняттях з формування медіаграмотності та навичок безпечної поведінки в мережі Інтернет використовує навчальні методи, які підбирає окремо для кожної фази заняття (актуалізації, побудови знань, консолідації).

знань, консолідації).

Фаза актуалізації. Під час цієї фази педагог соціальний спрямовує дітей на розсуду по темі заняття, та спонукає їх ставити запитання. Завданнями цієї фази є:

- актуалізація у дітей вже набутих раніше знань;
- оцінка неформальним шляхом, знань дітей по темі заняття та їх неправильних уявлень та ідей);
- представлення контексту для розуміння дітьми нових ідей;
- зосередження уваги на дітях;
- встановлення та визначення мети навчання.

Фаза побудови знань. Після першої фази педагог соціальний підводить дітей до встановлення пошуку, питань, розуміння матеріалу, відповідей на запитання. Ця фаза є основною частиною заняття та має на меті:

- виявлення основних моментів;
- конструювання запитань вивченого матеріалу;
- відслідковування процесів мислення;
- перегляд очікувань та формування нових;
- формулювання висновків та узагальнення матеріалів;
- поєднання змісту заняття з особистим досвідом дітей;

- співвіднесення очікувань учнів з тими, що вони вивчають.

Фаза консолідації. Педагог соціальний просить дітей проаналізувати те, що вони дізналися на занятті за питаннями: “Що це означає для мене?”, “Як це змінює моє уявлення?”, “Як я можу це використовувати?”. Ця фаза має на меті:

- апробувати ідеї;
- виявити особисте ставлення;
- задати та знайти відповіді на додаткові питання;
- інтерпретувати певні цілі;
- узагальнити основні ідеї;
- оцінити, як відбувається процес навчання.

Після кожного заняття діти аналізують як воно проходило, та які цілі була досягнуті в процесі його проведення.

Основними та типовими методами з формування медіаграмотності та навичок безпечної поведінки в мережі Інтернет можна виділити наступні: дослідницькі, евристичні, ігрові (імпровізація, моделювання художньо-творчої діяльності, ін.), наочні (перегляд аудіовізуального матеріалу), проблемні, репродуктивні, словесні (аналіз, бесіда, дискусія, діалог, лекція, обговорення, розповідь, ін.).

Ці методи мають за основу такі дидактичні принципи: активність учасників освітнього процесу, врахування індивідуальних особливостей, доступність і систематичність навчання, зв'язок навчання з навколишньою дійсністю, зв'язок теорії з практикою, наочність, науковість, перехід від освіти до самоосвіти, соціокультурний розвиток творчої особистості в процесі навчання[35; с. 183].

За групами методи формування медіаграмотності та навичок безпечної поведінки в мережі Інтернет можна класифікувати наступним чином:

1. За джерелом знань:

- наочні (ілюстрації фрагментів медіатекстів, показ медіаматеріалів, спостережливість тощо);
- практичні (вправи на основі взаємодії з мас-медіа);
- словесні (бесіди на основі медіатекстів, методи драматизації перекази, розповіді, тощо).

2. За логікою пізнання:

- аналітико-синтетичний, аналітичний, синтетичний;
- аналогії, методи порівняння, розгортання гіпотези;
- індуктивний, індуктивно-дедуктивний, дедуктивний;
- інтерактивні методи: дискусійні (діалогові, дискусії), ігрові (імітаційні, театралізовані із застосуванням медіаматеріалів);
- тренінгові.

3. За рівнем пізнавальної діяльності:

- дослідницькі (пошук самостійних способів, засобів та шляхів інформації певної медіаситуації).

- пояснювально-ілюстративні (інформаційні повідомлення про мас-медіа);
 - проблемні (опрацювання певних ситуацій медіатекстів);
 - репродуктивні (демонстрація інформації про мас-медіа);
- частково-пошукові (пошук способів та шляхів для розв'язання медіазавдань).

Отже, ми можемо дійти висновку, що, враховуючи те, що сучасні дошкільники — активні споживачі медіаінформації, заклади дошкільної освіти повинні закласти підвалини медіаграмотності та вчити дітей критично ставитися до будь-якої інформації, отриманої з інтернету, телебачення чи друкованого видання, робити спроби її аналізувати, а також могли робити усвідомлений вибір при перегляді медіапродукції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гогуб О. Медіакомпас: путівник професійного журналіста: практичний посібник, Київ : Інститут масової інформації. 2016. 184 с.
2. Гуріна А. Медіаграмотність як життєво необхідна навичка в сучасному соціально-політичному та культурному просторі України. *Нова педагогічна думка*. № 4. 2017. С. 24-26.
3. Литвиненко О. Медіаграмотність громадян у контексті гібридних воєн: приклад України. *Молодий вчений*. № 3. 2018. С. 259-263.
4. Медіаосвіта та медіаграмотність: короткий огляд. За ред. Іванов В., Волошенюк О., Кульчинська Л. Київ : АУП, ЦВП, 2011. 58с.

Вадим Лютий,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Київського університету імені Бориса Грінченка

Тетяна Лях,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Київського університету імені Бориса Грінченка

Світлана Сапіга,

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Київського університету імені Бориса Грінченка

УДК 316.62-058.53-053.6:[616-085:578.828ВІЛ-022.334]

СОЦІАЛЬНА ДЕЗАДАПТАЦІЯ ПІДЛІТКІВ З ВІЛ ЧЕРЕЗ ПЕРЕРИВАННЯ АНТИРЕТРОВІРУСНОЇ ТЕРАПІЇ

SOCIAL MALADAPTATION OF ADOLESCENTS WITH HIV DUE TO INTERRUPTION OF ANTIRETROVIRAL THERAPY

Анотація. В тезах представлено результати дослідження «Соціальна дезадаптація підлітків з ВІЛ через переривання антиретровірусної терапії», розкрито особливості соціалізації дитини, яка живе з ВІЛ, що пов'язані із її ВІЛ-статусом та необхідністю систематичної АРВ-терапії, охарактеризовано ставлення підлітків із ВІЛ до АРВ-терапії, та проблеми, пов'язані з її прийомом, встановленні чинники, що призводять до переривання підлітками АРВ-терапії.

Ключові слова: ВІЛ-статус, підлітки, що живуть з ВІЛ, АРВ терапія, дезадаптація, соціалізація.

Abstract. The thesis presents the results of the study "Social maladaptation of adolescents with HIV due to interruption of antiretroviral therapy", reveals the particularities of socialisation of a child living with HIV, related to their HIV status and the need for systematic ART, characterises the attitude of adolescents with HIV to ART, and the problems associated with its reception, identifies the factors that lead to interruption of ART by adolescents.

Keywords: HIV status, adolescents living with HIV, ART, maladaptation, socialisation.

Представляємо результати дослідження «Соціальна дезадаптація підлітків з ВІЛ через переривання антиретровірусної терапії», яке було проведене в 2021 р. в рамках наукової теми кафедри «Соціалізація вразливих груп населення у контексті розвитку територіальних громад в Україні».

Актуальність теми дослідження пов'язана із тим, що Україна останніми роками перебуває на першому місці в Європі за рівнем поширення ВІЛ інфекції – захворювання, причини якого переважно пов'язані із ризикованою поведінкою людини. За умов несвоечасної діагностики і лікування може суттєво погіршити якість життя інфікованої людини, призвести до СНІД – фази ВІЛ-інфекції, за якої організм інфікованої людини втрачає здатність опиратися захворюванням, які є не страшними для здорової людини. ВООЗ основні зусилля зосередило на зменшенні ризиків передачі вірусу від носія ВІЛ, на роботі з людьми, які живуть з ВІЛ. Основний засіб профілактики – антиретровірусна терапія. Адже систематичне вживання АРТ забезпечує і належну якість життя людини з ВІЛ: її стан здоров'я дозволяє не обмежувати себе в роботі, відпочинку, взаємовідносинах. АРТ не тільки сприяє збереженню або навіть відновленню імунітету людини, але й мінімізує ризики інфікування інших. Переривання терапії значно збільшує ризики як для ВІЛ-інфікованої людини, так і для її сексуальних партнерів.

Нами був запропонований комбінований дизайн дослідження, що передбачає його проведення в декілька етапів та поєднання кількісних та якісних методів дослідження. На першому, пошуковому етапі дослідження передбачалося отримати якісну інформацію щодо умов соціалізації дітей, підлітків і молоді які живуть з ВІЛ, їхнього ставлення до АРВ-терапії та досвіду її переривання. Методи дослідження: фокус-група (фокусована групова дискусія), якісний аналіз отриманих даних. На другому етапі передбачалося проведення оглядового репрезентативного опитування дітей, які живуть з ВІЛ, підліткового і юнацького віку з метою встановлення чинників переривання АРТ та визначення шляхів його профілактики. Метод – анкетне опитування, кількісний аналіз отриманих даних. На третьому етапі передбачалося здійснити верифікацію результатів дослідження та зроблених на його основі висновків шляхом їх обговорення з учасниками дослідження та експертами. Методи – інтерв'ю, фокус-група, круглий стіл.

В рамках першого етапу дослідження була проведена фокус-група з підлітками, які живуть з ВІЛ та отримують соціальну підтримку ГО «Молодіжна організація «Підлітки України». В фокус-групі взяли участь 14 юнаків і дівчат, які мають позитивний ВІЛ-статус. Фокус-група тривала бл. 2-х годин із перервою. Перш за все хотілося б відмітити загальні враження експертів від її проведення. Діти виявилися дуже зацікавленими і відвертими. Багато учасників поділилися своїм особистим досвідом переживання позитивного ВІЛ-статусу, взаємовідносин з батьками, однолітками та фахівцями, навіть трагічними подіями свого життя, так чи інакше пов'язаними з ВІЛ. Ми були вражені глибиною переживання ними проблеми переривання АРВ-терапії їхніми однолітками та рівнем їхньої соціальної відповідальності, зацікавленості в пошуку шляхів запобігання цьому явищу.

На основі спілкування з учасниками фокус - групи були виокремлені такі пов'язані із ВІЛ-статусом особливості їх соціалізації: переважна більшість інфіковані ВІЛ при народженні, вживають АРТ із раннього дитинства, мають дотримуватись жорсткої схеми лікування; багато дітей виховуються в неповних сім'ях, перебувають під опікою або в інституційних закладах; дізнаються про ВІЛ-статус здебільшого в підлітковому віці, і це викликає у них неоднозначну реакцію; у деяких з них – образа на батьків через інфікування ВІЛ та приховування їхнього статусу; підлітки відчують, з одного боку, занепокоєння через ризик розкриття свого ВІЛ-статусу, а з іншого – потребу з кимось поділитися своїм досвідом.

В ході фокус-групи в центрі уваги було питання АРВ-терапії. Згідно із результатами обговорення, у підлітків переважає загальне позитивне ставлення до АРВ-терапії та розуміння її впливу. Терапію вони вважають необхідною умовою здорового і якісного життя. Проте деякі висловлюють недовіру до інформації щодо її властивостей та сумніви в її необхідності. Недовіра до терапії у таких дітей посилюється загальною недовірою до будь-якої інформації, що походить від дорослих та ставленням до неї як до обмеження, яке необхідно подолати.

В ході фокус-групи обговорювались побічні ефекти та негативні наслідки вживання терапії. Про них розказали більшість учасників групи. Перш за все відмічались: негативні соматичні відчуття та психічні реакції внаслідок прийому препаратів (головний біль, нудота, блювота, кошмарні сновидіння, галюцинації); незручності, пов'язані із схемою вживання та необхідністю підлаштовувати під неї свій спосіб життя. Це особливо болюче переживається в дитинстві та підлітковому віці, адже для прийому терапії приходиться відмовлятися від спілкування з друзями, розваг, відпочинку; страх викриття статусу через прийом ліків (якщо хтось помітить і буде ставити незручні запитання); надмірний контроль з боку дорослих.

Під час обговорення п'ятеро учасників дискусії розказали про власний досвід переривання терапії. Він перша за все був пов'язаний із: незручною схемою лікування та важкими побічними ефектами; неприйняття діагнозу після розкриття дитині її ВІЛ-статусу, неготовності змиритися з тим, що у тебе є така хвороба, і що треба себе обмежувати протягом життя; викриттям статусу дитини оточуючими (однолітками, педагогами) та стигматизацією, цькуванням, що настала після цього, або побоюванням цього; конфліктами з батьками і бажанням звільнитися з під їхньої докучливої опіки, самостійно приймати рішення, протестом проти тиску з боку дорослих; бажанням проекспериментувати, перевірити на собі, чи дійсно терапія настільки важлива, як про неї кажуть. При цьому неприйняття діагнозу часто було пов'язане із проблемними стосунками з батьками, образою на них і на опікунів.

Окремо обговорювалось те, що підштовхнуло учасників повернутись до терапії. Ті учасники, які мали досвід переривання терапії, назвали наступні причини: суттєве погіршення стану здоров'я, страх смерті, який підліток пережив

самостійно, відчув на власному досвіді; почуття відповідальності перед собою, власними майбутніми дітьми, перед іншими людьми, які за підлітка переживають, люблять і підтримують його; роз'яснення та переконання з боку батьків, лікарів та інших осіб, які живуть з ВІЛ. Серед думок інших важливими були також думки тих, хто сам живе з ВІЛ та мав подібний досвід переривання терапії.

Аналіз результатів фокус-групи дозволив уточнити гіпотези дослідження та розробити методику анкетного опитування, результати якого можна було представити у кількісному вимірі і за допомогою статистичного аналізу довести вагомість окремих чинників переривання АРВ-терапії та обґрунтувати рекомендації щодо його профілактики.

Опитування проводилось за допомогою Гугл-форми дистанційно. Анкета опитування складалась із 30 запитань з варіантами відповідей, присвячених уявленню та ставленню опитаних до життя з ВІЛ та АРВ-терапії, проблем, викликаних вживанням АРТ, досвіду переривання терапії в підлітковому віці та можливим засобам його запобігання.

Генеральною сукупністю опитування були діти та юнаки й дівчата віком 12-19 років, які живуть з ВІЛ і є членами члени ГО «Молодіжна організація «Підлітки України». Обсяг вибіркової сукупності склав 67 осіб. Тип вибірки – за наявності. Пропозиція надати відповіді на питання анкети була розіслана всім учасникам організації, що відповідали критеріям добору. Враховувались відповіді всіх, хто за власним бажанням заповнив анкету.

Гендерний розподіл респондентів представлено на слайді. Варто відмітити, що лише 25% опитаних підлітків проживали в повній сім'ї, 36% – лише з одним із батьків, 10% перебували під опікою Інші – в інституційних закладах або самостійно.

Дослідження підтвердило загальне позитивне ставлення підлітків до АРВ-терапії. Сумніви в її доцільності висловили менше 10% опитаних. Переважна більшість опитаних має у цілому коректне розуміння позитивного впливу терапії, сумніваються в ньому - лише одиниці опитаних.

В ході опитування вивчалися джерела інформації учасників стосовно АРТ. Як можна побачити із отриманих даних, основні джерела – батьки та лікарі. Проте в ході обговорення результатів опитування під час верифікації учасники фокус-груп висловили сумнів в тому, що батьки і лікарі самі володіють коректною інформацією та вміють її донести до дітей. Чверть опитаних прагнула самостійно знайти інформацію щодо ВІЛ в Інтернеті (як на професійних медичних ресурсах, так і на сайтах загального інформаційного спрямування, шукали відповідну літературу, спілкувалися на ці теми і іншими людьми, котрі живуть з ВІЛ; 21% респондентів отримали інформацію щодо ВІЛ на тренінгах НУО.

Більшість опитаних не помічала негативного впливу АРТ або не могла згадати його. Інші скаржаться на неприємні побічні ефекти, незручне лікування, конфлікти та страх стигматизації.

Про власний досвід переривання АРТ в ході опитування повідомили 27% його учасників. Проте в ході обговорення результатів самі діти зазначили, що ті, у кого переривання було коротко-терміновим/, просто не згадали його. Ті, хто визнав такий досвід, мали в переважній більшості декілька випадків переривання, що тривали більше 2-х тижнів.

Найпоширенішими причиною переривання терапії, яку визнали самі респонденти, котрі мали відповідний досвід, була втома від неї і бажання вести життя звичайної людини, незручна схема лікування, незнання або неусвідомлення ризиків, пов'язаних із перериванням терапії, конфлікти з батьками та протест проти нав'язування лікування.

Факторний аналіз дозволив виокремити три групи взаємопов'язаних причин, котрі, на думку опитаних, спричинили їхнє рішення перервати АРВ-терапію. Першу групу причин ми назвали «Втомою від ВІЛ» (незручна для підлітка схема терапії, почуття розгубленості у зв'язку із ВІЛ-статусом, втома від терапії та бажання вести звичайне життя), другу – «Протест проти лікування» (Протест проти нав'язування лікування, конфлікт із батьками, неусвідомлення ризиків переривання за умов відсутності у підлітка побічних ефектів терапії); третю – «Страх викриття статусу» (Побоювання того, що інші дізнаються про ВІЛ-статус за умов незнання ризиків переривання та відсутності конфліктів із батьками. Названі групи факторів різною мірою присутні в учасників опитування.

Статистичний аналіз відмінностей у відповідях учасників на запитання анкети залежно від наявності у них досвіду переривання терапії дозволив визначити чинники, що об'єктивно пов'язані із їхнім рішенням призупинити прийом ліків. Такими чинниками, згідно із отриманими даними, були: наявність та кількість побічних ефектів, наявність незручностей, пов'язаних із прийомом АРТ, невпевнене ставлення до АРТ, відсутність пояснення батьків і консультацій лікарів, отримання інформації з літератури, інтернету та під час тренінгів, спілкування з іншими особами, які живуть з ВІЛ, відсутність інформування або отримання неповної інформації: про побічні ефекти та про способи контролю побічних ефектів, відносно низька (порівняно з іншими) самооцінка підлітка.

Учасники, відповідаючи на питання анкети, оцінювали, які із запропонованих на їх розсуд заходів можуть запобігти перериванню АРТ їхніми однолітками. На погляд переважної більшості опитаних, таким заходам можуть бути спокійне докладне пояснення того, для чого необхідна терапія та я вона працює. Більше третини опитаних також погодились із необхідністю для запобігання перериванню АРТ: контролю з боку дорослих; довірливих стосунків з батьками (опікунами), іншими членами сім'ї; знання конкретних прикладів

людей, що спробували перервати терапію або відмовитись від неї; довірливих стосунків з фахівцями (лікарем, психологом, соціальним працівником), котрі можуть вислухати, проконсультувати, підтримати.

За результатами перших двох етапів дослідження були зроблені такі висновки: АРВ-терапія впливає самопочуття, поведінку, взаємовідносини, спосіб життя, ідентичність підлітка, який живе з ВІЛ, змінюючи контекст його соціалізації; ризик переривання АРВ-терапії пов'язаний з: незручними для підлітків схемами її отримання, побічними ефектами, неприйняттям діагнозу і загальною втомою від лікування та обмежень, неповною інформацією щодо АРТ та ненадійними джерелами такої інформації, конфліктними та недовірливими відносинами підлітка з батьками та лікарями, стигматизацією підлітків, які живуть з ВІЛ.

Профілактика переривання терапії може передбачати: навчання батьків та медичних працівників коректному поясненню дитині особливостей її ВІЛ-статусу та АРВ-терапії; навчання дітей життєвим компетентностям, які б враховували їхній ВІЛ статус та АРТ; навчання батьків навичкам комунікації з підлітками та надання їм психологічної підтримки, організацію груп підтримки дітей, котрі живуть з ВІЛ, та їхніх батьків; впровадження адвокаційних компаній в громадах, спрямованих на протидію стигматизації дітей з ВІЛ; соціальний супровід та надання соціальних послуг сім'ям дітей, які перебувають у СЖО.

Наступні кроки дослідження передбачають адаптацію та апробацію в ході роботи з дітьми, які живуть з ВІЛ, та їхніми батьками комплексних профілактичних програм з доведеною ефективністю («Програма 15», «Сходинки»); апробацію моделі груп підтримки дітей, які живуть із ВІЛ, та їхніх батьків (опікунів); розробку навчального курсу для лікарів та соціальних працівників, які здійснюють супровід дітей, які живуть із ВІЛ, спрямованого на формування у них навичок профілактичного консультування; розробку навчального курсу «Соціальна робота з особами, які живуть з ВІЛ, та членами їхніх сімей».

ЛІТЕРАТУРА

1. Балакірева О., Бондар Т., Шевченко С. Поведінкове дослідження аналізу причин переривання антиретровірусної терапії та відмови від антиретровірусної терапії серед людей, які живуть з ВІЛ, та дітей: аналітичний звіт: Київ, 2019. 93 с. URL: https://phc.org.ua/sites/default/files/users/user90/Prychyny_pereryvannia_ART_report.pdf.
2. Про соціальні послуги : Закон України від 17 січня 2019 року № 2671-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text> (дата звернення: 17.10.2022).

Оксана Скубиш,

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Класичного приватного університету

Олена Шаумян,

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри загальної підготовки та соціальної роботи
Приватного вищого навчального закладу
«Кропивницький інститут державного та муніципального управління»

УДК 316.6-054.73+364- 786:355.01(470::477)

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ, ЯКІ ПОСТРАЖДАЛИ ВНАСЛІДОК ВІЙСЬКОВОГО КОНФЛІКТУ В УКРАЇНІ

SOCIO-PSYCHOLOGICAL REHABILITATION OF INTERNALLY DISPLACED PERSONS AFFECTED BY THE MILITARY CONFLICT IN UKRAINE

Анотація. У статті висвітлено специфіку соціально-психологічної реабілітації внутрішньо переміщених осіб, які постраждали внаслідок воєнного конфлікту в Україні. Акцентовано увагу на тому, що досягти ефективних результатів з подолання наслідків впливу психологічної травми у внутрішньо переміщених осіб зазначеної категорії можна лише за умови комплексного підходу. Перспективою подальших досліджень є ґрунтовне вивчення шляхів соціально-психологічної реабілітації внутрішньо переміщених осіб, які постраждали внаслідок воєнного конфлікту в Україні.

Ключові слова: внутрішньо переміщені особи, соціально-психологічна підтримка, соціальна робота, соціально-психологічна реабілітація.

Abstract. The article highlights the specifics of social and psychological rehabilitation of internally displaced persons affected by the military conflict in Ukraine. Emphasis is placed on the fact that to achieve effective results in overcoming the effects of psychological trauma in internally displaced persons of this category is possible only with a comprehensive approach. The prospect of further research is a thorough study of ways of social and psychological rehabilitation of internally displaced persons in affected by the military conflict in Ukraine.

Keywords: internally displaced persons, social and psychological support, social work, social and psychological rehabilitation.

Внутрішньо переміщені особи, що постраждали внаслідок воєнного конфлікту в Україні потребують особливої підтримки від суспільства щодо подальшої життєдіяльності: виконання певних обов'язків, спрямування на виживання у складних життєвих обставинах, більш відповідального ставлення до результатів діяльності тощо. Прояви сьогодення впливають на професійну та

повсякденну активність особистостей, що вимушені терміново переїхати в більш безпечні міста та населенні пункти. І як наслідок пониження можливостей гармонійного розвитку. Тому визначальним показником розвитку держави є щоденна турбота про внутрішньо переміщених осіб – підтримка та поліпшення умов, їх соціально-психологічна реабілітація, проведення мобілізаційних заходів.

До того ж спостерігається значна кількість людських та матеріальних втрат, збільшується кількість осіб з інвалідністю, дітей-сиріт, вимушено переселених осіб з тимчасово окупованих територій, значна кількість родин має загиблих, полонених або зниклих родичів. Також загострюється потреба не лише в матеріальній підтримці міжнародних донорів та державних соціальних виплат, а й соціально-психологічної підтримки в громадах.

Згідно Закону України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» визначено, що внутрішньо переміщеною особою є громадянин України, іноземець або особа без громадянства, яка перебуває на території України на законних підставах та має право на постійне проживання у результаті або з метою уникнення негативних наслідків збройного конфлікту, тимчасової окупації, проявів насильства, порушень прав людей та надзвичайних ситуацій природного чи техногенного характеру [3].

З явищем масового внутрішнього переселення незалежна Україна вперше стикнулася у 2014 році, коли почався військовий конфлікт на території Донецької та Луганської областей та з моменту анексії Автономної Республіки Крим. З того часу сім'ї з цих територій під час та після переміщення стикаються з розв'язанням спектру економічних, юридичних та соціально-психологічних проблем [1].

Внутрішньо переміщені особи є об'єктом вивчення багатьох дослідників, зокрема психологів й соціологів, серед яких такі вчені, як А. Аносова, О. Безпалько, В. Блейхер, Н. Бочкор, Д. Вельтищев, І. Вітенко, Л. Волинець, Є. Дубровська, О. Залеська, З. Кияниця, О. Лазебна, С. Лобанів, С. Максименко, І. Малкіна-Пих, І. Мартинюк, М. Матяш, Л. Мельник, Д. Панченко, Є. Петрович, Є. Прокопович, О. Роговенко, І. Рожкова, В. Ромек, Т. Семигіна, Н. Тарабріна, І. Трубавіна, І. Хрипливий, Л. Худенко, Г. Циганенко, Х. Чуприков та інші. Значний внесок у соціальну реабілітацію внутрішньо переміщених осіб роблять волонтерські організації.

Показниками відповідальності держави за дотримання прав та свобод внутрішньо переміщених осіб є розробка та втілення нормативно-правової бази, що визначають їх правовий статус. Вперше правове регулювання вимушеного внутрішнього переміщення було запроваджено Законом України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» від 20.10.2014 № 1706, після анексії Криму та окупації територій Донецької та Луганської областей.

Важливим є і усвідомлення відповідальності державних органів влади за забезпечення дотримання основних прав внутрішньо переміщених осіб на

безпеку, житло, продукти харчування, а не перекладання первинної допомоги на волонтерські організації.

Дослідники внутрішньо переміщених осіб А. Аносова та О. Безпалько відмічають такі чинники вразливості:

- пережита загроза життю та здоров'ю (насильство, приниження, полон, катування, втрата домівки, відсутність елементарних побутових умов);
- пережиті несподівані втрати (втрата близьких родичів, зв'язку з ними, втрата даху, майна та іншого важливого для людини);
- невизначеність щодо майбутнього (чи можливо буде знайти нове житло, нове місце роботи, влаштувати дітей);
- почуття ізольованості та можливе несприйняття у новій громаді;
- розпач через необхідність влаштовуватись на новому місці та через залежність від постійної допомоги [1].

Соціально-психологічна підтримка внутрішньо переміщеним особам, які постраждали внаслідок воєнного конфлікту в Україні має включати сприяння у вирішенні різноманітних проблем та можливих кризових ситуацій.

Для вирішення цих питань необхідна комплексна соціально-психологічна робота, успіх якої значною мірою залежить від злагодженої співпраці державних органів влади, керівників в громадах, соціальних працівників, психологів та педагогів.

Сьогодні Департаменти соціального захисту населення при місцевих та обласних державних воєнних адміністраціях Центри соціальних служб та Центри надання соціальних послуг є основними державними закладами, що працюють з внутрішньо переміщеними особами щодо захисту їх прав.

Державні соціальні служби проводять роботу за наступними напрямками:

- консультування з соціально-правових питань,
- консультування з питань самозабезпечення;
- сприяння у вирішенні питання працевлаштування, оформлення державної соціальної допомоги, отриманні пільг, компенсацій та інших виплат;
- соціальний патронаж [1; 2].

Соціально-психологічна робота фахівців, що працюють з внутрішньо переміщеними особами включає організацію надання таких соціальних послуг як: інформування, консультування, надання притулку, тимчасового проживання, кризове (екстрене) втручання.

На час дії воєнного стану в Україні передбачено екстрене надання наступних соціальних послуг внутрішньо переміщеним особам: представництво інтересів; підтримане проживання; соціальний супровід; догляд вдома; стаціонарний догляд; паліативний догляд; соціально-психологічна реабілітація; натуральна допомога тощо [4].

Фахівці соціальної-психологічної роботи виокремлюють такі групи проблем та складнощів внутрішньо переміщених осіб, що постраждали внаслідок воєнного конфлікту в Україні:

1) побутові (відсутність помешкання, неналежні побутові умови як брак наявності комунальних зручностей, необхідних меблів, неможливість облаштування місць для навчання та дозвілля дітей);

2) матеріально-економічні (безробіття, можлива необхідність перенавчання, зниження звичного економічного рівня життя, неможливість задоволення базових потреб на звичному рівні);

3) соціальні (відсутність комфортного оточення та середовища, ускладнення доступу до медичних та соціальних послуг, особливо для людей з інвалідністю та складними хворобами, розірвання зв'язку з родичами через різні погляди на війну та бойові дії, можливі непорозуміння через різні політичні переконання);

4) психологічні (підвищений рівень тривожності, депресія, стресовий стан, розгубленість, необхідність вибудовувати нові соціальні ролі, незахищеність, агресивність, підвищений рівень гніву, стан жертви, зниження самооцінки, почуття провини та сорому);

5) юридичні (втрата документів та труднощі, пов'язані з їх відновленням, проблеми з реєстрацією, складність у забезпеченні прав дітей, якщо їх батьки розділені, необхідність оформлення соціальних виплат, питання щодо збереження майнових прав на залишеній території);

6) проблеми, пов'язані з охороною здоров'я (відсутність можливості повноцінно харчуватись, психосоматичні розлади, зловживання психотропними речовинами для зняття стресу) [1; 2].

В роботі з внутрішньо переміщеними особами А. Капська вважає доцільним застосування певних технологій:

1) технологію соціального захисту сім'ї, коли ряд заходів спрямовані на забезпечення мінімальних соціальних гарантій, рівня життя не нижче прожиткового мінімуму, а також для пом'якшення наслідків бідності та запобігання негативних соціальних явищ;

2) технологію соціальної підтримки сім'ї, коли системні заходи сприяють у подоланні стресових ситуацій, у вирішенні питань, які внутрішньо переміщені особи через конкретні обставини не може вирішити самотійно [2].

Зазначені вище технології в роботі з внутрішньо переміщеними особами допомагають фахівцям налаштувати сприятливі взаємини, якісніше надавати психологічну, матеріальну, а часом й фізичну допомоги, краще розуміти найголовніші потреби, складати дієвий план соціальної підтримки. Крім того, залучати до взаємодії із зазначеною категорією інших суб'єктів соціальної роботи – правоохоронні та юридичні організації, установи охорони здоров'я, освітні заклади, громадські та волонтерські організації [1].

З метою успішного організації роботи з внутрішньо переміщеними особами та надання якісних послуг слід провести оцінку їх потреб та ресурсів, а саме:

- наявність травматизації кожного члена родини та реакції на травми;
- чи переживає особа гіркоту втрати;
- на якій стадії горювання перебуває;
- наявність факторів ризику;
- чи володіють члени сім'ї ресурсами для подолання труднощів;
- соціальна історія до вимушеного переселення;
- наявність життєвих навичок у батьків та дітей для соціальної адаптації;
- чи мають позитивну соціальну підтримку родичів, друзів, суспільства [1].

У разі стресового стану внутрішньо переміщених осіб – надмірна тривожність, гнів, фізична втома, тахікардія, поганий сон, відсутність апетиту тощо доцільно залучити професійного психолога, застосовувати методи релаксації, намагатися стабілізувати стан – заспокоїти. У подальшій роботі застосовувати методи активного соціально-психологічного навчання, ігрову терапію, різні види арт-терапії, тренінг, дихальні та релаксаційні вправи тощо

Серед внутрішньо переміщених осіб також можуть бути особи з інвалідністю, одинокі матері, вагітні жінки, літні маломобільні люди, хворі на невиліковні хвороби та інші, які потребуватимуть сприяння у вирішенні їхніх питань та проблем. Тому невід'ємним етапом допомоги є складання плану виведення сім'ї внутрішньо переміщених осіб з кризового стану, враховуючи ресурси сім'ї та окресленні участі у роботі шляхом дій, які вони будуть виконувати.

При побудові плану роботу з сім'ями внутрішньо переміщених осіб слід уточнити такі питання: чи були наявними складні життєві обставини в родині у мирний час; наявність полічних розбіжностей між членами родини; чи є члени сім'ї, які залишились у зоні бойових дій, в окупації чи полоні; можливий вступ одного з родичів до ворожих формувань; різні місця поселення членів однієї сім'ї та інші обставини, які ускладнюють нормальне функціонування [1].

Внутрішньо переміщені особи в Україні проходять через такі ж труднощі, як і переміщені особи в усьому світі, наприклад, реєстрація, відновлення втрачених документів, визначення місця проживання, пошук засобів до існування, можливе працевлаштування тощо.

Соціально-психологічна реабілітація внутрішньо переміщених осіб включає збереження соціального й психічного здоров'я, навчання долати стреси, страхів та гнітючих переживань з метою допомоги уникати проблем у майбутньому, розвитку позитивного нормативно-ціннісного ставлення, не піддаватися неприємним настроям, щоб життєвий тягар щоденних негативних емоцій не зламав особистість. А також фахівці державних соціальних служб мають спрямовуватися на максимальне залучення внутрішньо переміщених осіб у вирішенні своїх проблем, а не наданні лише матеріальної допомоги на постійній

основі, щоб не формувалось споживацьке ставлення та стан пасивного очікування допомоги.

Перспективою подальших досліджень є ґрунтовне вивчення шляхів соціально-психологічної реабілітації внутрішньо переміщених осіб, які постраждали внаслідок воєнного конфлікту в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аносова А. В., О. В. Безпалько О. В., Цюман Т.П. та ін. Соціальна робота з вразливими сім'ями та дітьми : навч. посіб. За заг. ред. : Т. В. Журавель, З. П. Кияниці. Київ, 2017. 352 с.
2. Капська А. Й. Соціальна робота: навч. посіб. Київ: Центр навчальної літератури, 2005. 328 с.
3. Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб: Закон України від 03.08.2022 № 2417- IX. Голос України № 157 від 02.08.2022 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1706-18#Text> (дата звернення: 05.10.2022).
4. Про організацію надання соціальних послуг: Постанова Кабінету Міністрів України від 1 червня 2020 р. № 587. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/587-2020-%D0%BF#Text> (дата звернення: 05.10.2022).

Світлана Смоляна,

здобувач вищої освіти

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Ірина Марціновська,

кандидат педагогічних наук,

асистент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

УДК 376.064.1-056.2/.3:159.942.5

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У БАТЬКІВ, ЩО ВИХОВУЮТЬ ДИТИНУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

FEATURES OF EMOTIONAL BURNOUT IN PARENTS RAISING A CHILD WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Анотація. Проаналізовано наукові засади дослідження емоційного вигорання батьків, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. Оскільки, сьогодні важливим є питання батьківства та особливо психологічна підтримка батьків дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Життєдіяльність у потенційно загрозливій для здоров'я ситуації з невизначеною тривалістю особливо позначається на родині, які виховують дітей з порушеним розвитком. У цієї категорії батьків можуть виникати різного характеру соматичні захворювання, астеничні та вегетативні розлади, депресивна симптоматика. Окрім того, такі родини мають труднощі з ефективним функціонуванням сімейної системи у якості реабілітаційної структури для власної дитини. Тому актуальною є необхідність дослідження рівня емоційного вигорання у батьків дітей з особливими освітніми потребами в сучасних умовах та напрямки психологічної допомоги родині.

Abstract. The scientific principles of the study of emotional burnout of parents raising children with special educational needs are analyzed. Because today the issue of parenting and especially psychological support of parents of children with psychophysical development disorders is important. Living in a potentially health-threatening situation of indefinite duration especially affects families raising children with impaired development. In this category of parents, various somatic diseases, asthenic and vegetative disorders, and depressive symptoms may occur. In addition, such families have difficulties with the effective functioning of the family system as a rehabilitation structure for their own child. Therefore, the need to research the level of emotional burnout among parents of children with special educational needs in modern conditions and the direction of psychological assistance to families is urgent.

Ключові слова: емоційне вигорання, стадії вигорання, батьки дітей з особливими освітніми потребами, профілактика вигорання, регуляція психофізичного стану.

Keywords: emotional burnout, parents of children with special educational needs, burnout stages, regulation of psychophysical condition, prevention of emotional burnout.

Ситуація надмірного психоемоційного навантаження в країні загострила актуальність питання збереження психічного здоров'я дітей та особливо дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Вкрай важливу роль у збереженні здоров'я підростаючого покоління мають батьки. Батьки дітей з особливими освітніми потребами постійно перебувають під впливом стресогенних факторів, які вимагають потужних зусиль щодо саморегулювання. Окрім факторів пов'язаних із війною в країні, батьки, які виховують дітей із порушеним розвитком, піддаються також впливу щоденних труднощів, які пов'язані із батьківством. Науковці вказують на те, що одним із негативних наслідків тривалого емоційного напруження та батьківського стресу є емоційне вигорання, що безпосередньо відображається на якості виконанні їх батьківських обов'язків. Саме тому актуальним сьогодні є розгляд теоретичних та методологічних засад феномену емоційного вигорання в контексті батьківства.

Вивчаючи сучасні підходи до трактування термінології, формування класифікацій у контексті емоційного вигорання, можемо зазначити, що емоційне вигорання - один з новітніх механізмів захисту, тому його дослідження має багато аспектів. Узагальнюючи різні визначення вигорання, можемо його розглядати, як довготривалу стресову реакцію, що розвивається під впливом хронічного стресу та надмірних постійних навантажень та призводить до виснаження емоційних, енергетичних та особистісних ресурсів людини. Науковці розглядають емоційне вигорання як факт перевтоми, яка може з'являтися при виконанні будь-яких професійних обов'язків, а також у людей поза професійною діяльністю. Тому можемо робити висновок про те, що стресогенність батьківської ролі може призвести до емоційного вигорання у батьків дітей з особливими потребами.

Дослідженням причин виникнення, впливів на життєздатність та здоров'я людини емоційного вигорання займалися як закордонні так і вітчизняні науковці, такі як: R. Lazarus, C. Maslach, S. Jackson, A. Pines, S. Taylor, E. Heim, H. Freudenberg, В. Бойко, Н. Водоп'янова, В. Орел, Л. Карамушка, К. Маслах, О. Савін, Г. Соколова, О. Царкова, Д. Шульженко та інші [1; 2; 3; 4; 5]. Усі дослідження можна умовно розділити на три етапи, кожен із яких доповнював та розширював розуміння емоційного вигорання.

Вигорання включає в себе три взаємопов'язаних компоненти: емоційне виснаження, деперсоналізація та редукація персональних досягнень. Узагальнюючи результати досліджень, можемо вказувати, що батьківство, як системна діяльність відноситься до закономірних впливів, пов'язаних з тривалою

взаємодією у системі «людина-людина». Тому батьківство можемо розглядати на рівні з діяльністю працівників допоміжних професій, відповідальних за виховання, піклування, розвиток та збереження здоров'я, та ще багатьох сфер життєдіяльності, що пов'язані зі зростанням дитини.

На сучасному етапі розвитку феномен емоційного вигорання досліджується: в психології стресових станів – як результат стресу; в психології професійної діяльності – як форма професійної деформації; в екзистенційній психології – як стан фізичного і психічного виснаження, що виникає в результаті тривалого перебування в емоційних та напружених ситуаціях. За п'ятдесятирічні дослідження науковцями було представлено декілька моделей емоційного вигорання. У дослідженні емоційного вигорання батьків варто згадати інтегративну модель синдрому вигорання, яка складається із трьох аспектів: сильна особистісна мотивація, несприятливі виробничі обставини, використання людиною не конструктивних копінг-стратегій. Розглянемо психологічні особистісні чинники, що впливають на виникнення і глибину емоційного вигорання батьків. В. Орел поділяє особистісні характеристики на два види: «каталізатори», що провокують емоційне вигорання і «інгібітори», які гальмують. Також можемо виокремити зовнішні фактори впливу на розвиток емоційного вигорання батьків, а саме: хронічна напружена психоемоційна діяльність, дестабілізуючі ситуації, надмірна відповідальність за виконання батьківських функцій, психологічні труднощі самої дитини. Л. Базалева, досліджуючи феномен емоційного вигорання в батьківстві зазначає, що кожна із фаз синдрому емоційного вигорання у батьків характеризується певними прояви. У фазі «напруги» домінуючим є когнітивний компонент, усвідомлення проблеми. У фазі «резистенції» переважають симптоми афективного компоненту, а саме вибірковість емоційного реагування, розширення економії емоцій. У фазі «виснаження» домінантними є симптоми психосоматичних порушень.

З'ясовано, що рівень емоційного вигорання батьків пов'язаний із характером їх ставлення до дитини. Домінуючими факторами емоційного вигорання батьків є: низька задоволеність стосунками з дитиною, її відторгнення і непослідовність виховних цілей, відсутність виховної цілісності сім'ї, тривожність за дитину, емоційна дистанція, надмірна суворість. Важливим напрямком досліджень, в контексті батьківства, є виявлення зв'язку між емоційним вигоранням і індивідуальними стратегіями опору вигоранню. Високий рівень вигорання тісно пов'язаний з пасивними тактиками опору стресу, і навпаки, люди, які активно протидіють стресу, мають низький рівень вигорання.

Важливим у контексті батьківського емоційного вигорання вважаються механізми психологічного захисту та копінг-стратегій. Е. Frydenberg вказує на функціональне призначення психологічного захисту, саме ослаблення внутрішніх особистісних конфліктів (напруги, занепокоєння), зумовлених протиріччями між інстинктивними імпульсами несвідомого і вимогами

зовнішнього середовища, що виникають в результаті соціальної взаємодії. Знижуючи рівень цього конфлікту, психологічні захисти регулюють поведінку людини, підвищуючи її пристосованість та забезпечуючи внутрішню психічну рівновагу. Копінг-стратегії особистості можна розуміти як розширення можливостей щодо свідомих зусиль до вирішення особистих та міжособистісних проблем, а також намагання особистістю опанувати, мінімізувати стресову ситуацію. Стрес-долаюча поведінка оцінюється як успішна, якщо: вона усуває фізіологічні і зменшує психологічні прояви напруги; дає особистості можливість відновити попередню активність; оберігає індивіда від психічного виснаження; запобігає дистресу та є превенцією вигорання.

Зважаючи на описані дослідження, можемо зазначити важливу роль у профілактиці емоційного вигорання батьків відіграє застосування конструктивних, проактивних копінг-стратегій, наявність копінг-ресурсів. Випереджаючий, проактивний копінг - це комплекс процесів, за допомогою яких людина передбачає потенційні стресори і діє на випередження. Проактивний копінг передбачає поєднання саморегуляції та опанування, що має важливе значення у профілактиці емоційного вигорання батьків. Адже навички регулювання рутинних батьківських стресів можуть значно покращити рівень самопочуття та якості життя батьків та всієї родини загалом. Велике значення у питаннях стресостійкості має наявність конструктивного сімейного копіngu, що передбачає сімейну згуртованість та інтегративність. Усі описані дослідження мають цінність, в контексті вивчення питання превенції емоційного вигорання батьків дітей з особливими освітніми потребами та розробки науково-методичного забезпечення для подолання і попередження даного синдрому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко В.В. Синдром емоційного вигорання в професійному спілкуванні. СПб.: Судариня, 2012. 122 с.
2. Водоп'янова Н.Е. Синдром вигорання: діагностика і профілактика: практичний посібник. М. : Видавництво Юрайт., 2019. 299 с.
3. Максименко С.Д., Карамушка Л.М., Зайчикова Т.В. Синдром професійного вигорання та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти. Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти (Наук. ред.) Київ, Міленіум. 2004.
4. Титаренко Т., Кляпець О. Запобігання емоційному вигоранню в сім'ї, як фактор гармонізації сімейних взаємин: науково-методичний посібник. К.: Міленіум, 2007. 142 с.
5. Freudenberger H. Staff burnout. Journal of Social Issues. Vol. 30. pp. 159-165.

Світлана Чернета,

кандидат педагогічних наук,
завідувач кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи
Волинського національного університету імені Лесі Українки

Вікторія Майборода,

Директор департаменту соціальної політики Луцької міської ради

УДК 364.013:343.627 – 053.2/5 – 056.2/3 (075.8)

СКЛАДОВІ СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВОГО ЗАХИСТУ ГРОМАДЯН В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

COMPONENTS OF THE SOCIAL AND LEGAL PROTECTION OF CITIZENS UNDER MARTIAL LAW

Анотація. В статті актуалізується важливість та необхідність удосконалення системи соціально-правового захисту під час воєнного стану. Уточнено поняття соціально-правовий захист громадян. Визначено основні складові системи соціально-правового захисту громадян України в умовах воєнного стану, а саме: захист особистості кожного громадянин, захист соціального середовища, адресний, цільовий соціальних захист, нормативно-правовий захист.

Ключові слова: соціально-правовий захист, соціальна політика, нормативно-правовий акт, соціальна допомога, пільга, соціальна послуга.

Abstract. The article highlights the importance and necessity of improving the system of social and legal protection during martial law. The concept of social and legal protection of citizens has been clarified. The main components of the system of social and legal protection of citizens of Ukraine under martial law have been determined, namely: protection of the personality of each citizen, protection of the social environment, addressed, targeted social protection, normative and legal protection.

Keywords: social and legal protection, social policy, normative and legal act, social assistance, benefit, social service.

Наявний рівень соціального захисту населення, який би відповідав міжнародним стандартам є показником демократичності суспільства. Особливо це проявляється в такі кризові періоди, які сьогодні переживає наша українська держава: війна, складна епідеміологічна ситуація, розпочаті економічні та соціальні перетворення, пов'язані з інтеграцією в європейське співтовариство, спричинили збільшення кількості людей, які потрапили в складні життєві обставини, деякі і на межу виживання. Внаслідок активних бойових дій, масштабних руйнувань кардинально збільшилась кість внутрішньо переміщених людей та біженців за кордон. За попередніми підрахунками 11 мільйонів українців є внутрішньо переміщеними в різні регіони України, 3 мільйони – виїхали та проживають у Республіці Польща. Поглиблюється соціальне та

майнове розшарування, суттєво збільшується навантаження на систему соціального захисту в регіонах, в яких не ведуться активні бойові дії, що призводить до розбалансування можливостей задоволення основних соціальних потреб населення, які, в свою чергу, супроводжуються значними кризовими змінами та сприяють виникненню нових соціальних ризиків для суспільства.

Індикатором спроможності української держави захистити кожного громадянина, ведення ефективної соціальної політики є рівень соціально-правового захисту населення.

Проблема соціально-правового захисту, збереження фізичного, психічного та соціального здоров'я різних категорій громадян на сьогодні є предметом досліджень багатьох науковців, законодавчо врегульовується як на міжнародному, так і на державному рівні.

Аналіз низки досліджень дозволяє розглядати соціально-правовий захист як систему соціальних, правових та економічних гарантій і заходів (які реалізують державні та недержавні організації), спрямованих на виявлення, попередження та нейтралізацію впливу на життєдіяльність людини негативних чинників (соціальних ризиків) з метою дотримання прав людини, забезпечення гідних умов та рівня життя кожного члена суспільства [1].

Недарма соціально-правовий захист громадян є одним із основних напрямів державної соціальної політики, що, на нашу думку, передбачає обов'язковість багатосекторальної діяльності, залучення до неї держави, громади, некомерційних та комерційних неурядових організацій та громадян [3, с. 55].

Система соціально-правового захисту в Україні характеризується такими рисами:

- 1) конституційне забезпечення громадян на соціальний захист (визначено право та встановлено державні гарантії його здійснення);
- 2) міжгалузеве забезпечення, що передбачає юридичний механізм визначення правового статусу, надання соціальних грошових виплат, допомог і соціальних послуг;
- 3) системний та комплексний характер забезпечення, спрямований на захист громадян від негативних наслідків, профілактику настання соціальних ризиків [4, с. 68].

Отже, вагомим механізмом соціально-правового захисту громадян є прийняття належної законодавчої бази щодо захисту їх конституційних прав і свобод людини відповідно до міжнародних стандартів.

Сучасна система соціального захисту включає соціальну допомогу, пільги, соціальні послуги.

З початком децентралізації відбувалося реформування системи соціального захисту. Призначення, виплата соціальних допомог та пільг, надання соціальних послуг здійснюється на сьогодні на рівні територіальної громади.

Прийнята належна нормативно-правова база, дозволяє нам сьогодні долати ті виклики, які постали перед нами у зв'язку з повномасштабним вторгненням росії на територію України. Йдеться про можливість громадських, волонтерських, благодійних організацій активно брати участь у соціально-правовому захисті населення України (в т.ч. внутрішньо переміщених осіб, військовослужбовців), залучення міжнародних грантових програм для підтримки різних категорій громадян та ін. Важливою є багатосекторальна взаємодія суб'єктів державного та недержавного секторів, спрямована на захист всіх громадян України.

На нашу думку, система соціально-правового захисту громадян України в умовах воєнного стану має охоплювати:

1. *Захист особистості кожного громадянина, який полягатиме в можливості медико-соціальної реабілітації, діагностичній, корекційній і терапевтичній роботі, направленій на подолання посттравматичних станів, проблем між особистісної взаємодії; формуванні навичок безпечної життєдіяльності; формування розуміння цінності людського життя, сутності понять „людська гідність, „честь, „справедливість [2, с.11].*

2. *Захист соціального середовища, який ґрунтується на формуванні правової культури кожного, через підвищення рівня правових знань, навичок життєдіяльності у правовому полі, організації проведення змістовного досвілля, залученні до соціально значимої діяльності (в т.ч. волонтерської).*

3. *Адресний, цільовий соціальних захист, який включає доступність та гарантованість соціальної допомоги, пілґ та соціальних послуг відповідно до потреб кожного громадянина. Основними принципами їх надання має бути адресність та доступність. Важливим залишається поінформованість населення про зміни в порядку призначення та надання допомог, пілґ, соціальних послуг, а також інформування про нові соціальні гарантії.*

4. *Нормативно-правовий захист, який передбачає прийняття нових та удосконалення чинних нормативно-правових актів соціального захисту громадян України відповідно до міжнародних стандартів та вимог сьогодення.*

Отже, соціально-правовий захист населення ми розглядаємо як систему соціальних, правових та економічних гарантій, які реалізуються у міжсекторальній взаємодії суб'єктів, що здійснюють заходи, спрямовані на попередження, подолання та мінімізацію складних життєвих обставин та відновлення можливостей для нормальної життєдіяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бартків О.С., Дурманенко Є.А. Основи соціально-правового захисту особистості. Навч.-методичний посібник: видання 2-е змінене і допов. Луцьк : Вежа-Друк, 2015. 465с.

2. Савельєва Н.М. Основи соціально-правового захиту особистості: Навчальний посібник для студентів спеціальності «Соціальна педагогіка». Полтава: ПДПУ, 2008. 268 с. С. 11.

3. Чернета С. Ю. Засади соціально-правового захисту дітей та молоді: законодавче забезпечення. *Наук. вісн. Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки*. 2009. № 20. С. 54–58.

4. Чернета Світлана. Соціально-правовий захист жертв домашнього насильства. Соціальна робота з сім'ями: теорії, моделі, ефективні практики: колективна монографія. Волинський національний університет імені Лесі Українки / за ред. В. Петровича, С. Чернети. Луцьк: ФОП Гадяк Жанна Володимирівна, друкарня «Волиньполіграф», 2021, 342 с.

СЕКЦІЯ 7 ВИБРАНІ ПИТАННЯ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Марія Ванеєва,

старший викладач кафедри майстерності актора
та режисури драматичного театру

Харківського національного університету мистецтв імені І. П. Котляревського

Ольга Кривошеєва,

старший викладач кафедри майстерності актора
та режисури драматичного театру

Харківського національного університету мистецтв імені І. П. Котляревського

УДК 37.093.5:792.071.2.028в

ЕНЕРГЕТИЧНИЙ АСПЕКТ МАЙСТЕРНОСТІ АКТОРА ЯК РУШІЙНА СИЛА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО АКТОРА

THE ENERGETIC ASPECT OF THE ACTOR'S SKILL AS THE DRIVING FORCE OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE ACTOR

Анотація. Енергетичний аспект майстерності актора – є однією з найменш вивчених тем у професійній підготовці майбутнього актора. Педагог у роботі зі студентом має працювати з поняттям «енергетичності» та ресурсності актора, від чого напряму залежить успішність майбутніх професіоналів. Досліджується феномен енергії, ефект присутності "тут і зараз", фактори від яких залежить рівень енергії студента та вправи, що допомагають розвинути необхідні навички для збільшення енергетичності.

Ключові слова: енергія, акторська майстерність, тренінг, ресурс

Abstract. The energetic aspect of an actor's skill is one of the least studied topics in the professional training of a future actor. In working with a student, a teacher should work with the concept of "energy" and resourcefulness of an actor, which directly depends on the success of future professionals. Theses are dedicated to the phenomenon of energy, the effect of presence "here and now", the factors that affect the student's energy level and exercises that help develop the necessary skills to increase energy.

Keywords: energy, acting, training, resource

Енергетичний аспект майстерності актора – є однією з найменш вивчених тем у професійній підготовці майбутнього актора. Педагог у роботі зі студентом постійно нагадує про присутність «енергетичності» як проблеми, яку необхідно вирішувати і акторам, і режисерам у творчому процесі: один актор може нерухомо стояти на сцені і привертати увагу глядача, а інший – зовсім не впливати на аудиторію. Від «кількості енергії», яку має майбутній актор, залежить

здатність довести роботу над роллю до кінця (підтриманням необхідного рівня внутрішньої мотивації) та вміння заповнити «собою» глядацький зал, мати потужну виразність, щоб впливати на глядача.

Педагогу важливо знайти підхід до індивідуальної енергетики майбутнього актора та зрозуміти природу самого феномену.

Кембриджський словник пропонує визначення поняття «енергії» як сили та здатності бути фізично та розумово активними [4]. Великий тлумачний словник сучасної мови дає такі визначення поняттю «енергії»: 1) Одна з основних властивостей матерії, загальна міра всіх форм її руху; 2) Здатність якого-небудь тіла, речовини і т. ін. виконувати якусь роботу чи бути джерелом тієї сили, що виконуватиме роботу. Енергія зв'язку [1].

Наведені вище тлумачення поняття «енергії» дають загальне визначення, та мало корисні для розуміння природи акторської енергії. Тому ми звернулися до наукового дослідження доктора Крістіана Зекки в DAMS (Discipline delle Arti, della Musica e dello Spettacolo – дисципліни мистецтва, музики та розваг) Болонського університету (Zecca, 2012). Дослідження призначене для перевірки існування «енергії присутності», яка за допомогою навчання та репетицій здатна змінити пропріоцепцію тренованої людини та її здатність спостерігати. У дисертації показано, що в надзвичайних умовах суб'єкт, який тренував свою готовність до сприйняття та свідомого використання енергії присутності, привертає увагу спостерігача так само, як магніт фізично притягує метал [5, с. 431]. У наведеному дослідженні центральне значення займає саме усвідомлене спостереження, вміння перебувати у стані «тут та зараз». Саме ці вміння впливають на енергетичний ресурс актора та його здатність тримати увагу на собі.

Розуміння акторської енергії тяжіє в випадку з дослідженням «енергії присутності» до азійських театральних традицій, де «енергією» називають життя чи просто усвідомлену присутність актора: прана або шакті в Індії; koshi (що в японській мові означає область стегон), ki-ai (глибока гармонія духу і тіла; пневма; дихання) і юген в Японії; чикара (сила, міць, що досягається регулярними вправами актора), таксу (небесне натхнення оволодіває танцюристом окремо від його волі), баню (збільшення і зменшення сили, що піднімає все тіло і чие доповнення породжує життя, подих, вітер) на Балі тощо.

Досвід східних підходів до виховання актора та питання акторської енергетичності також досліджує Еуженіо Барба – режисер, засновник театральної антропології. Він вводить поняття «пре-експресивність», що стає центральним у дослідженнях, пов'язаних зі способом формування сценічного існування актора [3, с. 18]. Пре-експресивність – динамічний стан актора, що готовий до творчості – виникає у фазі вчення та тренування актора, що не пов'язана з репетиціями вистави та роботою над конкретними ролями, тобто має справу з енергією актора в її чистому вигляді. Режисер працює з фізичною та ментальною

енергією актора, допомагає йому знайти способи керування нею через тренінг, що сягає школи Є. Грозовського, вчителя Барби.

Форма тренінгу, зокрема ігрового, та сама гра створює творче самопочуття – той стан існування студента, який готовий до творчого акту, готовий до перетворення буттєвої реальності у творчу, без насилля над своєю природою, тому що сама гра викликає внутрішню мотивацію і готовність «вступити у гру», тобто повністю поринути у процес та перебувати «тут та зараз».

Якщо ми звернемося до полівагальної теорії Ст. Порджеса, то можемо визначити творче самопочуття як перебування нервової системи людини у «зеленій зоні», що характеризується певним рівнем ресурсу на чотирьох рівнях: фізичному, емоційному, розумовому та духовному [2, с.123]. Розглядаючи енергію. таким чином. можна визначити певні аспекти, що безпосередньо впливають на рівень ресурсу та джерела енергії на кожному з рівнів: наповнюють або спустошують їх.

Так, фізична енергія визначається як основне джерело палива для життя. Два найважливіших регулятори фізичної енергії – дихання та харчування. А також на якість фізичної енергії впливає якість сну, фізичне навантаження, якісний відпочинок.

Емоційна енергія виникає тоді, коли ми відчуваємо позитивні емоції: радість, виклик, пригоди та можливості. Ключовими для створення позитивної емоційної енергії є впевненість у собі, самоконтроль, навички спілкування та емпатії. Будь-яка діяльність, яка приносить почуття радості, самореалізації та самоствердження, є джерелом емоційного відновлення.

Ментальний рівень енергії дозволяє організувати наше життя та сконцентрувати увагу на вирішенні найважливіших проблем. Підтримує ментальну енергію продумування завдання, візуалізація, позитивний внутрішній діалог, керування часом та творчий підхід.

Духовна енергія є паливом для ентузіазму, завзятості та обов'язковості. Духовна енергія виникає, коли ми усвідомлюємо власні глибинні цінності і виходимо за межі егоїстичних інтересів. Головний «м'яз» духовної енергії – характер, тобто сміливість і впевненість у дотриманні наших глибинних цінностей. Духовна енергія підтримується балансом між зобов'язаннями перед іншими людьми та адекватною турботою про свої інтереси.

Рівень ресурсу кожного з джерел енергії може вплинути на самопочуття актора, формуючи або творчий, або «не робочий» стан. Для регулювання рівня енергії та повернення нервової системи у «зелену зону» засновник полівагальної теорії Порджес пропонує використовувати гру, медитацію, усамітненість, дихання, візуалізації, рух, звук.

Отже, енергетичний аспект впливає на майстерність майбутнього актора, його успішність, привабливість для глядача, творче самопочуття. В той же час, енергетика актора залежить від рівня енергії актора-людини. Ми не можемо

керувати тим, чого не усвідомлюємо. Усвідомлену присутність майбутнього актора педагог може тренувати за допомогою ігрового акторського тренінгу, практик медитації (вправ на дихання, зосередження) та практики спостереження за рівнем ресурсу кожного з чотирьох джерел енергії людини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Великий тлумачний словник сучасної мови. URL: <https://slovnyk.me/dict/vts/%D0%B5%D0%BD%D0%B5%D1%80%D0%B3%D1%96%D1%8F> (дата звернення: 26.10.2022).
2. Порджес С. Полівагальна теорія. Київ: Мультиметод, 2020. 464 с.
3. Barba E. The Moon Rises from the Ganges. Journey through Asian Acting Techniques. Icarus Publishing Enterprise, 2015. 291 p.
4. Cambridge Dictionary: словник. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/energy> (дата звернення: 26.10.2022).
5. Camurri N., Zecca C. Presence Energy, the Main Goal of the Actor's Training Rev. Bras. Estud. Presença, Porto Alegre, v. 5, n. 2, May/Aug. 2015. P. 431 – 447.

Лариса Данильчук,
доктор педагогічних наук,
професор кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки
Хмельницького національного університету

УДК 361-375.4:7.02-029:7

ВИКОРИСТАННЯ ЕВЕНТ ТА АРТ-ТЕХНОЛОГІЙ У СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ РОБОТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

USE OF EVENT AND ART TECHNOLOGIES IN SOCIO-PEDAGOGICAL WORK: THEORETICAL ASPECT

Анотація. У статті розглянуто теоретичний аспект використання евент та арт-технологій у соціально-педагогічній роботі. Представлено авторські міркування щодо евент та арт-технологій, які є інноваційними та можуть успішно бути використаними у соціально-педагогічній роботі.

Ключові слова: евент-технології, арт-технології, соціально-педагогічна робота.

Abstract. The article examines the theoretical aspect of the use of event and art technologies in socio-pedagogical work. The author's considerations regarding events and art technology, which are innovative and can be successfully used in socio-pedagogical work, are presented.

Keywords: event technologies, art technologies, socio-pedagogical work

Актуальність проблеми використання евент та арт-технологій у соціально-педагогічній роботі зумовлюють як реформа Нової української школи, так і необхідність оновлення процесуально-технологічного інструментарію соціальної педагогіки.

Загалом, арт-технології (від англ. Art – «мистецтво, майстерність») – новий перспективний напрямок у соціально-педагогічній роботі. За основу, в них береться той чи інший вид мистецтва, тобто застосування у соціально-педагогічній роботі різних видів мистецтв та їх різних технік для особистісного розвитку дітей, їх творчої самореалізації.

На початку ХХ ст. в психолого-педагогічній практиці відбулося зародження ідей використання цілющих і діагностичних можливостей образотворчої творчості для вивчення внутрішнього стану особистості, а також для дослідження впливу цих можливостей на її розвиток. У своїх працях низка вчених, а саме: К. Річі «Діти-художники» (США), Ж. Послуги «Графічна мова дитини» (Франція), К. Лампрехт і Ф. Флейдер «Народження образу» (Німеччина) та багато інших, визначали образну творчість в якості важливого інструменту у формуванні здорової, гармонійної особистості.

За міркуваннями А. Копитіна, у якості самостійного напрямку в корекційній роботі арт-технології почали розвиватися в Великобританії і США з середини

XX ст. Вони ґрунтуються на різних формах людського досвіду і способів його відображення і різних моделях культурного і професійного дискурсу [4]. Обґрунтування соціально-педагогічного потенціалу арт-технологій спирається на психоаналітичну традицію розгляду арт-терапії («терапії мистецтвом» по А. Хіллу, 1938 р.) [3]. Подальшого розвитку арт-технології як метод звільнення за допомогою художнього (образотворчого) творчості від прихованих переживань; його розширеного тлумачення в контексті гармонійних моделей розвитку особистості [4] знайшли у роботах К. Роджерса, А. Маслоу та американських вчених М. Наумбурга і Е. Крамер, які довели, що творчий акт створення художнього продукту пов'язаний зі зміною внутрішнього досвіду особистості і веде до сублімації, інтеграції, синтезу [2].

Потенціал арт-технологій підтверджували З. Фрейд, К. Юнг, які зазначали, що він обумовлений самою сутністю мистецтва; звернення до спонтанної творчості дозволяє відреагувати інстинктивні імпульси, що є специфікою художньої сублімації; в формі образів і символів виражаються первинні думки і переживання, всі види підсвідомих процесів, страхи, конфлікти, спогади, мрії, фантазії; художня творчість знижує захист, здійснювану при вербальному контакті, і підвищує адекватність самооцінки і оцінки соціальних ситуацій, адаптаційні можливості особистості, робить її більш збалансованою [4].

С. Старикова стверджує, що арт-технології, базуючись на інтернаціональною мовою мистецтва, здатні зіграти роль каталізатора соціальних процесів, сприяти вирішенню крос-культурних конфліктів, провокувати появу інноваційних міждисциплінарних проектів, повинні бути системно інтегровані в навчальний процес як у вигляді основного, так і в як допоміжний методу... Арт-технології ґрунтуються на тому, що художні образи здатні допомогти людині зрозуміти самого себе і через творче самовираження зробити своє життя щасливішим [6].

Концепт «евент» досліджувалася зарубіжними авторами, таких як: Д. Вілкінсон, Б. Кнаусе, Р. Мозер, Д. Роджерс, М. Сондер, Б. Шмітт та ін. Ю. Азарова зазначає, у наші дні не тільки є самостійним напрямом у подійних комунікаціях, але й розуміється не просто як подія масова, особиста або інформаційна, а як цілий педагогічний процес, який можливо вивчати, як структуру, що базується на конкретних принципах управління динамікою організації та розвитку людини через створення та проживання реальних подій у житті колективу та окремого суб'єкта [1].

Зауважимо, що у практиці соціально-педагогічної роботи, на вітчизняному ґрунті, евент-технології не є представленими певною кількістю публікацій та наукових розробок. А, відтак, аналізуючи праці зарубіжних учених можемо узагальнити наступне евент-технології – це технології, які пов'язані із поняття «подійності» та мають виховний та самореалізаційний потенціал формування особистості.

Покликаючись на міркування І. Кунгурової [5], зауважимо, що провідна ідея використання евент та арт-технологій у соціально-педагогічній роботі полягає в використанні різних видів мистецтва для соціальної, креативної, творчої самореалізації дітей.

Беручи до уваги вищевикладені міркування, евент та арт-технології ми визначаємо як технології соціально-педагогічної роботи, що запозичені та адаптовані з різних видів мистецтва та поєднують особливі методи, прийоми, форми і засоби, які застосовуються у процесі соціального виховання дітей для розкриття і розвитку їх творчого потенціалу; як актуальний інструмент реалізації потенціалу соціально-творчої активності в межах соціокультурного проектування в житті особистості.

Визначимо ті евент та арт-технології, які, на наш погляд, є інноваційними та можуть успішно бути використаними у соціально-педагогічній роботі (див. таблицю 1).

Таблиця 1

Види евент та арт-технологій

<i>Технології</i>	<i>Зміст технології</i>
<i>візуальні технології</i>	відеообговорення, кінокритика, відеколаж, створення відеообразу
<i>образотворчі технології</i>	колаж, спонтанне малювання, живопис, графіка, скульптура, декоративно-прикладне мистецтво
<i>театралізовано-ігрові технології</i>	імпровізація, імітація, інсценування, робота з казковими сюжетами, драматичний тренінг, циркове мистецтво, театральні постановки, театральні імпровізації, пантоміма
<i>музичні технології</i>	спів, музичні імпровізації, написання та прослуховування музики, музичні вітальні, музичні конкурси, музичні фестивалі
<i>технології-події</i>	флешмоби, квести, перформанси, культурні проекти, вистави, спектаклі, виконання, виступи
<i>творчо-педагогічні технології</i>	творчі майстерні, репетиції, креативна розповідь, творче співробітництво, проекти
<i>танцювально-ритмічні технології</i>	хореографія, танцювально-рухові вправи, танцювальні імпровізації, танцювальні конкурси
<i>технології взаємодії з природними матеріалами</i>	аплікація, ліплення, робота з природними матеріалами, малювання піском
<i>технології сучасного театру</i>	гендерний інтерактивний театр, публіцистична вистава, пластично-хореографічна вистава, драматична вистава, гумористична вистава, діловий театр
<i>художньо-прикладні</i>	конкурси малюнків, плакатів, колажування, графіті, 3d

технології	інсталяції
ігрові технології	навчальні, ділові, наочно-методичні, сюжетно-рольові з елементами театралізації, імітаційно-стратегічні ігри
фото-відео технології	фотовиставки, фото проекти, відеоролики, анімаційні фільми, кіно

Означений перелік видів евент та арт-технологій, які можуть бути успішно реалізованими у соціально-педагогічній роботі не є вичерпним. Арсенал евент та арт-технологій постійно поповнюється авторськими технологіями, які досить успішно зарекомендували себе на практиці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азарова Ю. А. Ивент-технологии как педагогический ресурс формирования корпоративной культуры. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ivent-tehnologii-kak-pedagogicheskiy-resurs-formirovaniya-korporativnoy-kultury> (дата звернення: 23.10.2022).
2. Копытин А. И. «Системная арт-терапия». С.-Петербург, изд. «Питер», 2001. 268 с.
3. Копытин А. И. Практикум по арт-терапии. СПб. : Питер, 2000, 448 с.
4. Копытин А. И. Теория и практика арт-терапии. СПб: Питер, 2002. 368 с.
5. Кунгурова И. М. Арт-технологии в преподавании дисциплины «Технологии и методики обучения иностранным языкам» в вузе. *Вестник Ишимского государственного педагогического института им. П.П. Ершова*. 2013. №5 (11). С. 46–51.
6. Старикова С. В. Арт-технологии как средство подготовки студентов к социально-педагогической деятельности в системе профессионального образования. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/art-tehnologii-kak-sredstvo-podgotovki-studentov-k-sotsialno-pedagogicheskoy-deyatelnosti-v-sisteme-professionalnogo-obrazovaniya> (дата звернення: 14.10.2022).

Марія Градусова,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

Олександр Козинець,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри логопедії та логопсихології
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

УДК 376-056.246(092)

РОЗВИТОК ЗОРОВО-ВЕРБАЛЬНИХ ФУНКЦІЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ПИСАНКАРСТВА

DEVELOPMENT OF VISUAL AND VERBAL FUNCTIONS IN JUNIOR SCHOOL CHILDREN OF THE EASTER EGG METHOD

Анотація. У публікації йде мова про підготовку руки до письма та про писанкарство як один із методів, який сприяє успішному оволодінню навичками письма дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку і є профілактикою дисграфії. Заняття писанкарством, може слугувати підґрунтям для розвитку вищих психічних функцій, оскільки для писанки характерним є орнамент з повторенням елементів. Це дає можливість дитині закріпити зоровий образ предмета відтворивши його кілька разів на писанці тощо.

Ключові слова: дисграфія, навички письма, писанкарство, міжпівкульна взаємодія, розвиток зорово-просторових уявлень.

Abstract. The publication deals with the preparation of the hand for writing and penmanship as one of the methods that contributes to the successful mastery of writing skills by children of preschool and primary school age and is a prevention of dysgraphia. The occupation of pysanka can serve as a basis for the development of higher mental functions, since an ornament with repetition of elements is characteristic of pysanka. This gives the child an opportunity to fix the visual image of the object by recreating it several times on an Easter egg, etc.

Keywords: dysgraphia, writing skills, penmanship, interhemispheric interaction, development of visual-spatial concepts.

Початковій школі належить надважлива роль в психічному розвитку школярів. Школа не лише озброює базовими навчальними вміннями й навичками (читання, письмо, рахунок), але значною мірою розвиває когнітивні навчальні здібності (сприймання, увага, пам'ять, мислення, уява, мовлення). До того ж, між цими двома комплексами психічних властивостей існує глибокий органічний взаємозв'язок: «засвоєння першого базується на вже досягнутому розвитку другого, вдосконалення якого, в свою чергу, проходить в процесі засвоєння першим» [13., 3].

Перераховані вище навчальні здібності (власне, когнітивний інтелект) належить до категорії загальних, а значить задіяні й розвиваються, в процесі засвоєння всіх загальноосвітніх предметів. Однак, функціонування загальних навчальних здібностей відбувається не однаково при засвоєнні будь якого загальноосвітнього матеріалу. Так, проблема порушення писемного мовлення – найбільш розповсюджена форма порушення в дітей молодшого шкільного віку [1, 13].

Для успішного оволодіння навичками письма і читання необхідно, щоб у дитини на момент початку навчання були сформовані наступні компоненти психічних функцій (входять в три функціональні блоки за О. Лурією): енергетичне забезпечення, кінестетичне, слухове, зорове та просторове сприймання, серійна організація рухів та навички переключуваності, програмування, регуляція та контроль діяльності [4, 6].

Несформованість того чи іншого компонента буде викликати дефіцити психічної діяльності дитини, що в свою чергу буде проявлятися в помилках різних навчальних навичок. Виявлена певна залежність показників письма від сили й слабкості компонентів, що входять в функціональну систему письма. Причому, така залежність супроводжується власним специфічним патерном показників часу, якості письма та помилок, що пояснюються первинно відстаючою ланкою функціональної системи письма у конкретної дитини, а також компенсаторною перебудовою обумовленою динамічними взаємозв'язками всередині функціональної системи письма [2].

Таким чином, традиційний логопедичний підхід до вивчення дисграфій (Р. Палаєва, І. Садовнікова) сьогодні тісно пов'язаний з нейропсихологічним (Т. Ахутіна, О. Корнєв). В роботах заснованих на цьому підході, проводиться аналіз специфічних помилок та виділяються механізми останніх. Особливість нейропсихологічного підходу полягає в тому, що проаналізувавши помилки, можна виявити слабкість або недорозвиток певних психічних функцій, а отже здійснити успішну корекцію [2, 6].

Відомо, що через зоровий канал дитина отримує левову частку інформації. Від розвитку зорового сприймання залежить і становлення функцій уваги, мовлення, інтелекту. Роль слова для зорового сприймання була доведена О. Лурією. Вчений відмічав, що слово змінює безпосереднє сприймання предмета, виділяє його істотні ознаки, робить сприйманн предмета більш стійким, вносить в сриймання ті форми аналізу і синтезу, які дитина не змогла б сформулювати в своєму індивідуальному досвіді. [9].

Проте, Т. Ахутіна наголошує, що як при оцінці готовності дитини до навчання в школі, так і при дослідженні механізмів труднощів навчання аналізу розвитку зорових і зорово-вербальних функцій не завжди приділяється належна увага. За даними вченої труднощі виявляються у 15-20% дітей. Наприклад,

«образи рослин у дітей недиференційовані, спрощені, словник бідний, за словом не стоїть конкретний образ». [3, с. 3]

В результаті латералізації півкуль головного мозку дитина засвоює дві стратегії, характерні для лівої та правої півкулі: права півкуля сприймає зорову інформацію цілісно (глобально), ліва півкуля сприймає локально, ніби розкладаючи зображення на елементи для аналізу. Вихідна аналітичність лівопівкульних механізмів сприймання сприяє закріпленню опосередкованих мовленням ознак сприймання, в результаті чого формуються механізми категоріального сприймання аналогічно тому, як формується фонематичний слух. [3, 12]

Інакше абстрагує інформацію права півкуля. Нею забезпечується більш повне і конкретне описання зображення, в якому відмічається не лише кожен елемент зображення але й взаємне розміщення всіх елементів. На відміну від категоріального, правопівкульне сприймання – структурне і найбільш оптимальне на перших етапах обробки зорової інформації. [3] Становлення високоспеціалізованої системи компонентів зорового сприймання – довготривалий процес. Дані досліджень свідчать, що в ранньому дитинстві більшу роль грає права півкуля, «в процесі латералізації роль лівої півкулі в ході формування зорових функцій посилюється». [3, с. 8-9]

Отже, зорові категорії, як і вербальні, проходять довготривалий шлях розвитку, тому уявлення про системну і динамічну організацію зорово-предметного сприймання та латеральних відмінностей в механізмах переробки зорової інформації та розвитку зорово-вербальних функцій чутливі як до вікових змін, так і до особливостей латеральної організації. Згідно даним нейропсихології, індивідуальні відмінності відображають не лише загальне випередження або відставання але, що важливо, й нерівномірність розвитку окремих компонентів вищих психічних функцій, які формуються відносно незалежно. [4] Зокрема, діти молодшого шкільного віку при виконанні проб на зоровий гнозис демонструють такі типи помилок: перцептивно-вербальні (недостатній розвиток зв'язку між зоровим образом і словом, що його позначає), перцептивно близькі (істинні парагнозії та псевдогностичні), змішування фігури й тла (труднощі з переключуванням), фрагментарні (труднощі сприймання цілісного образу), перцептивно далекі заміни (спостерігаються у дітей з відставанням в розвитку багатьох психічних функцій), вербальні (обумовлені мовленнєвими труднощами), персевераторні (слабкість гностичних процесів в поєднанні з інертністю та втомою). [3, с. 13-14]

Розробляючи систему методів з розвитку і корекції зорового предметного сприймання мають враховуватися наступні завдання: розвиток зорових гностичних процесів, включаючи різні стратегії (ліво- та правопівкульну) зорового впізнавання; розвиток зв'язку «зоровий образ – слово», диференціювання зорових образів і значень слів; розвиток зорової уваги. [11, с. 18]

Одним із шляхів допомоги дітям є застосування технологій, що можуть враховувати можливі варіанти труднощів у навчанні впливаючи на ті чи інші функції. Так, заняття писанкарством, може слугувати своєрідним «скаффолдингом» в роботі над розвитком слабких компонентів вищих психічних функцій та відповідати поставленим вище задачам. [10, 4]

Наприклад, завдання на *ідентифікацію зорових зображень*, що слугують для розвитку гностичних та мовленнєвих (номінативних) функцій на матеріалі писанки досягаються завдяки характерному для писанки використанню контурів, а також, стилізації та схематизації об'єкта, що зображується. Таким чином, при написанні писанки дитиною порівнюються об'єкти реального світу з декоративними (узагальненими) зображеннями, характерними для писанкарства. Це допомагає дитині виділити значущі ознаки предметів, та направляє її увагу на сканування контура, організує перцептивну увагу. [8, 11] Оскільки для писанки характерним є орнамент з повторенням елементів, це дає можливість дитині також закріпити зоровий образ предмета відтворивши його кілька разів. [5, 11]

Символіка писанки хоч і не надто широка, проте представлена різними категоріями зображень. Таким чином, відтворюючи ту чи іншу писанку з елементами певної категорії дитина вдосконалює не лише перцептивну але й мовленнєву ідентифікацію. Так, прототипічне уявлення категорії «листок», після написання кількох писанок з даним елементом утворює семантичне поле, що поступово наповнюється уявленнями про різні об'єкти цієї категорії (дубовий листок, кленовий листок, виноградний листок тощо) та підвищує гностичну і мовленнєву компетентність. [11]

Також, на матеріалі писанки можна чудово розвинути вміння дитини *виділяти форму предмета*, співставляти її з відомими формами та узагальнювати таку важливу ознаку предмета як форму. Так, техніка написання писанки припускає геометричний поділ яйця на дві, чотири, вісім тощо частин. Існує багато варіантів поділу поверхні яйця з утворенням як трикутників так і четверокутників. Традиційна символіка також насичена як основними формами (коло, трикутник, чотирикутник, ромб, овал, трапеція) так і більш складними (багатокутники, ламані, криві, спіралі, різноманітні рослинні, тваринні символи тощо). Власне, майже кожна писанка не лише побудована за допомогою простих геометричних фігур але й орнаментально наповнена різними комбінаціями як простих так і складніших форм. Тому при роботі над писанкою дитина вчиться самостійно декорувати просту вихідну геометричну фігуру до предмета як за зразком, так і самостійно. Така діяльність сприяє розвитку обох стратегій зорового сприймання – лівопівкульної аналітичної (локальної) та правопівкульної глобальної (структурної). [3, 5, 11]

Співавтору тез, Марії, неодноразово доводилось спостерігати, як нормотипові діти початкової школи зазнавали невдачі в процесі поділу поверхні

яйця на кілька частин використовуючи зразок. В результаті помилки, поділ не відповідав зразку, грубо порушуючи структуру орнаменту. Причому така дитина, як правило, достатньо правильно відтворювала більш маленькі елементи всередині структури. *Перцептивне моделювання*, що також вдосконалює аналітичну та глобальну стратегії сприймання в процесі написання писанки здійснюється так само природньо як і неминуче. Так, під час заняття дитина обирає взірець писанки, яку планує написати. Як правило це зображення (або світлина) на площині. Для успішного написання писанки дитина має не лише провести операцію транспозиції зображення (з плаского в об'ємне) але й проаналізувавши малюнок, об'єднати його в цілісний образ та відтворити його на об'ємній поверхні яйця як з видимої оку сторони так і з протилежної. Таким чином дитина не лише розвиває зорово-гностичні функції але й зорово-просторові та регуляторні. [7, 11]

Техніка писанкарства з її досить жорстким алгоритмом виконання може слугувати і для вдосконалення зорової уваги при заповненні певних елементів візерунку на перцептивно складному тлі. Так, є певна категорія писанок, що на певному етапі їх написання вимагають задіяння стратегії цілісного сприймання і можливість *виділяти предмет з зашумленого тла*. Взірцем задається алгоритм дій (як правило заштрихувати або залити воском окремі елементи залишивши інші без нанесення воску). Дитина, скануючи контур більшого елемента, висуває гіпотезу та пересвідчившись в її правильності, виконує задану дію з меншим елементом, що входить до більшого. Таким чином розвиваються такі важливі якості зорового сприймання як *переключуваність* з цілого на частини та *протистояння перешкодам* у вигляді шумів. [5, 11]

Узагальнюючи, можна зробити висновок, що дитина в процесі написання писанки вчиться уважно аналізувати об'єкти, гнучко з'єднуючи обидві стратегії сприймання, висувати і перевіряти перцептивні гіпотези, чітко диференціювати форму, ігнорувати перешкоди, розвивати зорову пам'ять, точно відтворювати вербальні позначення об'єктів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Астахова Т. В. Коррекция оптических и моторных нарушений письма у младших школьников с использованием изобразительных средств. Метод. пособ. М.: Издательство ВЛАДОС, 2018. 31 с.
2. Ахутина Т.В., Бабаева Ю.Д., Шевченко М.Н., Егорова О.И., Кричевец А.Н., Корнеев А.А. Влияние индивидуально-типологических особенностей высших психических функций младших школьников на формирование навыка письма. *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*. 2008. № 3. с. 63-79.
3. Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. Диагностика развития зрительно-вербальных функций: Учеб. Пособ. М.: Издательский центр „Академия”, 2003. 64 с.

4. Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. Преодоление трудностей учения: нейropsychологический подход. СПб.: Питер, 2008, 320 с.
5. Білоус О., Сташук З. Школа писанкарства: навч.-метод. рекомендації. Київ: РВЦ КПДЮ, 2005. 44 с.
6. Козинець О. В., Градусова М.І. Писанкарство як метод розвитку передумов опанування навичкою письма у дітей молодшого шкільного віку Наукові дослідження та інновації в галузі суспільно-гуманітарних наук : збірник матеріалів I Всеукраїнської науково-практичної інтернетконференції (м. Мелітополь, 24 листопада 2021 р.) / ТДАТУ: ред. кол. Ломейко О. П., Єременко О.А., Михайлов В. В [та ін.]. Частина 1. Мелітополь : ТДАТУ, 2021. С. 140-143.
7. Коновал Т. О. Писанкова абетка: навчально-методичні нотатки. Київ: ТОВ „Світ успіху”, 2007. 207 с.
8. Лурия А. Р. Язык и сознание. СПб.: Питер, 2019. 336 с.
9. Пылаева Н.М. Методика развития зрительно-вербальных функций "Учимся видеть и называть". *Аутизм и нарушения развития*. 2009. Том. 7, № 4. С. 16–25.
10. Соботович Е. Ф. Структура речевой деятельности и механизмы ее формирования: научн.-метод. пос. К.: ИЗМН, 1997. 44 с.
11. Тарасун В. В. Тесты учебных способностей для I класса. К.: РОВО «Укрвузолполіграф», 1992. 72 с.

Вадим Кобильченко,

доктор психологічних наук,
головний науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями зору
Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка
НАПН України

Ірина Омельченко,

доктор психологічних наук,
провідний науковий співробітник відділу психолого-педагогічного супроводу
дітей з особливими потребами
Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка
НАПН України

УДК 37.015.3 – 376. 101

**ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ
ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ЯК ТЕХНОЛОГІЧНА СКЛАДОВА ЇХНЬОГО
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ**

**PEDAGOGICAL SUPPORT OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS WITH SPECIAL
EDUCATIONAL NEEDS AS A TECHNOLOGICAL COMPONENT OF THEIR
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT**

Анотація. У статті розглядається педагогічна підтримка як технологічна складова психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Педагогічна підтримка – особливий напрямок педагогічної діяльності, у якій обов'язково реалізуються принципи особистісно орієнтованого виховання. Становлення особистості дитини з особливими освітніми потребами повинне сприйматися педагогом навчального закладу як буттєве наповнення його власного життя. Заохочуючи самостійні вчинки дитини, педагог спонукає її до активності в освоєнні індивідуального досвіду соціальних відносин. Педагогічна підтримка – це тривалий процес, у якому дорослий наголошує на позитиві й перевагах дитини з метою підвищення її загальної самооцінки, допомагає дитині повірити в себе й свої можливості, підтримує дитину при невдалих спробах

Abstract. The article considers pedagogical support as a technological component of psychological and pedagogical support for children with special educational needs. Pedagogical support is a special direction of pedagogical activity in which the principles of person-oriented education must be implemented. The formation of the personality of a child with special educational needs should be perceived by the teacher of the educational institution as an essential fulfillment of his own life. By encouraging the child's independent actions, the teacher encourages him to be active in mastering the individual experience of social relations. Pedagogical support is a long process in which an adult emphasizes the child's positivity and advantages in order to increase his general self-esteem, helps the child to believe in himself and his abilities, supports the child in unsuccessful attempts at self-realization.

самореалізації.

Ключові слова: педагогічна підтримка, психолого-педагогічний супровід, молодший шкільний вік, діти з особливими освітніми потребами.

Keywords: pedagogical support, psychological and pedagogical support, younger school age, children with special educational needs.

Молодший шкільний вік – важливий етап в житті дитини, її особистісного становлення й психосоціального розвитку. Він є сприятливим періодом для становлення самооцінки, критичності по відношенню до себе та навколишніх.

Між тим діючі навчальні програми початкової школи спрямовані переважно на пізнання зовнішнього світу, а не себе самого.

Саме тому, молодші школярі з особливими освітніми потребами мають необхідність у педагогічній підтримці, спрямованій на профілактику й подолання проблем їхнього психосоціального розвитку. У наявності – величезна потреба в зусиллях спеціальних педагогів і психологів, націлених на пошук і створення нових педагогічних технологій, що сприяють цілеспрямованій підтримці процесів соціалізації-індивідуалізації. Однією з таких технологій є педагогічна підтримка.

Поняття педагогічна підтримка в науковий обіг увів О. Газман [1, с. 108–111]. Під педагогічною підтримкою він розумів превентивну й оперативну допомогу дітям у вирішенні їхніх індивідуальних проблем, пов'язаних з фізичним і психічним здоров'ям, соціальним і економічним становищем, успішним просуванням у навчанні, у прийнятті шкільних правил; з ефективною діловою й міжособистісною комунікацією; з життєвим, професійним, етичним вибором (самовизначенням). Його концепція мала своїм завданням обґрунтування підходів, що дозволяють загострити увагу педагогів на проблемі створення умов, необхідних для самореалізації індивідуальності кожної дитини. О. Газман та його послідовники при розробці концепції педагогічної підтримки спиралися на досягнення теорії й практики західної гуманістичної педагогіки (А. Маслоу, К. Роджерс та ін.).

Педагогіка підтримки в сучасному педагогічному співтоваристві розглядається як одна з педагогічних парадигм, як особливий напрямок педагогічної діяльності, який послідовно реалізує принципи особистісно орієнтованої освіти. Вона не тільки проголошує дитину суб'єктом освіти, але й прагне забезпечити суб'єкт-суб'єктні, рівноправні відносини дорослого й дитини, спрямовані на попередження та вирішення проблем, подолання труднощів, на індивідуальний саморозвиток.

Розглядаючи термін «підтримка», багато вчених акцентують увагу на глибинному змісті цього явища в педагогічній теорії й практиці. Її сутність полягає в складних перетвореннях, що зачіпають особистість дитини. Особистість, що розвивається, має потребу в розумінні, прийнятті, авансуванні, особливих

стратегіях і тактиках виховання, в озброєнні механізмами й способами саморозвитку.

Поняття «педагогічна підтримка» увійшло у педагогіку як відображення особливостей роботи педагога із проблемами, що пов'язані з освітою дітей. З'явилися супутні поняття – соціально-педагогічна підтримка, психолого-педагогічна підтримка, медико-педагогічна підтримка, які віддзеркалюють особливості діяльності різних установ. Таким чином, слово «підтримка» виконує функцію сигналу: допомогу надають тим, хто потрапив у важку ситуацію. Отже, предметом педагогічної підтримки в основному виступають: труднощі, пов'язані із соціальною дезадаптацією; труднощі у навчанні (стійка неуспішність, а звідси й напруженість у стосунках із педагогами й батьками).

Г. Корнетов [5] пропонує свою типологію базових моделей освітнього процесу, що враховує джерело та спосіб постановки педагогічних цілей, позиції й взаємини сторін у процесі їхнього досягнення, одержуваний результат. При цьому, все різноманіття систем, технологій і методик, на думку автора, може бути зведене до трьох базових моделей, які представлені парадигмами педагогіки авторитарної, маніпулятивної та педагогіки підтримки.

В авторитарній педагогіці ціль навчання визначає сам педагог, а той, якого навчають, завжди виявляється об'єктом, а викладач – суб'єктом навчання.

У маніпулятивній моделі учень виявляється й об'єктом впливу, тому що мета й механізм його розвитку проектується педагогом, і суб'єктом, оскільки суб'єктивно він діє самостійно. Маніпулятивна педагогіка, у порівнянні з авторитарною, створює більш сприятливі умови для розвитку самостійності, але не забезпечує перетворення школяра у повноправного партнера навчання.

Поставлена проблема вирішується в рамках парадигми педагогіки підтримки, яка передбачає принципово відмінний від авторитарного спосіб постановки цілей освіти. Перше завдання – встановити контакт, налагодити продуктивну комунікацію на основі поваги й довіри. Друге – пов'язане з необхідністю зрозуміти учня. Педагог повинен розібратися в його внутрішньому світі, виявити ті потреби, здатності, інтереси, якими він уже володіє. І вже потім можна зробити наступний крок – допомогти школяреві зрозуміти самого себе, усвідомити свій потенціал, визначити мету власного розвитку. Таким чином, в рамках педагогіки підтримки мета освіти виявляється результатом спільних зусиль вихователя і вихованця, що навчає й навчається.

Головне в рамках парадигми педагогіки підтримки: вихователь і вихованець стають рівноправними суб'єктами, а відносини між ними набувають справжнього суб'єкт-суб'єктного характеру.

Поняття педагогічна підтримка зустрічається в теорії й практиці психолого-педагогічного супроводу набагато рідше, ніж такі поняття як допомога, корекція, реабілітація. Але воно точніше всього віддзеркалює суб'єктний підхід до особистості дитини. Підтримується те позитивне, що вже сформовано. Кінцевою

метою педагогічної підтримки залишається особистість дитини, її вміння самостійно вирішувати проблеми й протистояти життєвим труднощам. Для досягнення мети педагог не робить прямого впливу на особистість дитини, а сприяє їй у вирішенні актуальних проблем [3].

Активізація внутрішнього потенціалу й особистісний ріст дитини відбуваються в процесі вирішення проблем. Цьому сприяють застосовувані педагогом прийоми й способи роботи, які носять характер розвиваючої взаємодії. Особистість стає внутрішнім ресурсом, що допомагає дитині у вирішенні власних труднощів [2].

Ми розглядаємо супровід в якості інтегративної технології, яка містить у собі дві технологічні складові: педагогічну підтримку й психологічну допомогу. Якщо психологічна допомога орієнтована на підвищення соціально-психологічної компетентності дітей та дорослих і надання їм професійної допомоги психолога, то педагогічна підтримка здатна поліпшити взаємини між дітьми й дорослими, і, головним чином, покликана попереджати виникнення проблем і конфліктів у сфері соціальної взаємодії й на шляху особистісного становлення дитини з особливими освітніми потребами [4, с. 27–31].

Метою педагогічної підтримки в межах психолого-педагогічного супроводу є цілеспрямований розвиток особистості дитини з особливими освітніми потребами, допомога зростаючій людині в знаходженні себе, тобто в самовизначенні й самореалізації, «культивування» суб'єктної позиції дитини, що реалізується за допомогою спеціальної педагогічної технології.

Основними завданнями педагогічної підтримки є:

- допомога дитині в усвідомленні й вирішенні життєвої ситуації;
- виявлення власного розуміння педагогом проблеми дитини з особливими освітніми потребами, усвідомлення всієї ситуації її розвитку й саморозвитку;
- спільна з дитиною рефлексія її проблеми, спонукання дитини до усвідомлення себе як суб'єкта самостійного життєвого досвіду;
- створення умов для усвідомлення дитиною перспективи власного саморозвитку.

Для реалізації мети й завдань підтримки використовуються стратегія й тактики педагогічної підтримки як відповідь на вирішення вікових завдань розвитку й тих життєвих проблем, які виникають на шляху становлення особистості дитини з особливими освітніми потребами.

Педагогічна підтримка в позаурочній діяльності – особливий напрямок педагогічної діяльності, у якій обов'язково реалізуються принципи особистісно орієнтованого виховання. Суть організації позаурочної діяльності полягає в тім, що вона вибудовується з огляду на потреби, інтереси та можливості дитини з особливими освітніми потребами. Тільки при забезпеченні суб'єкт-суб'єктних відносин, рівноправності між дорослим і дитиною, можливе досягнення нею особистісних результатів.

Також як і у навчальній, у позаурочній діяльності педагог повинен допомогти кожному учневі придбати впевненість у своїх силах, закріпити прояв усього позитивного й допомогти утриматись від негативного. Позаурочна діяльність вирішує ряд завдань по усуненню проблем, пов'язаних з переважанням негативних станів особистості.

Наприклад, проблеми спілкування, міжособистісної взаємодії, які породжують певні негативні емоційні стани, можна усунути завдяки включенню дітей у спільну творчу діяльність тощо. Як результат позаурочної діяльності на перший план виходить самостійність молодших школярів з особливими освітніми потребами, що виражається в їхній здатності без сторонньої допомоги й контролю вирішувати, по можливості, власні проблеми.

Супровід учня педагогом у позаурочній діяльності має на увазі спонукання до самостійності молодших школярів з особливими освітніми потребами, при цьому використовуються принципи добровільної участі в діяльності, її різнобічного характеру, доступності, варіативності в змісті, рівнях і способах досягнення її результатів.

Дуже важливо піклуватися про те, щоб створити дитині ситуацію з гарантованим успіхом. Можливо, це буде вимагати від дорослого деяких змін у ставленні до дитини, але справа вартує того, оскільки успіх породжує успіх і підсилює впевненість у власних силах, як у дитини, так і у дорослого.

Здійснюючи педагогічну підтримку, варто уникати тих помилок, які на цьому шляху зазвичай роблять дорослі. Насамперед – це створення залежності дитини від дорослого, надзвичайно високі вимоги до неї і т.п. Таке ставлення призводить лише до негативних переживань дитини, заважає нормальному розвитку її особистості.

Тому справжня підтримка дитини дорослими повинна ґрунтуватися на повазі її «Я», можливостей, усього позитивного, що в неї є. Буває, що поведінка дитини не подобається дорослому. Саме в такі моменти він повинен досить чітко показати дитині, що хоч він і незадоволений, але усе ж любить дитину. Важливо, щоб дорослий навчився сприймати дитину такою, якою вона є, з її «мінусами» й «плюсами».

Таке розуміння педагогічної підтримки дозволяє зробити висновок про те, що вона ґрунтується на психологічних якостях особистості дитини й спрямована на усунення перешкод, що заважають успішному самостійному просуванню дитини в освітньому процесі [3].

Отже, педагогічна підтримка є одним з найважливіших чинників, що здатний поліпшити взаємини між дітьми і дорослими. При дефіциті або відсутності адекватної підтримки дитина відчуває розчарування й схильна до негативних учинків. Педагогічна підтримка – це тривалий процес, у якому дорослий наголошує на позитиві й перевагах дитини з метою підвищення її

загальної самооцінки, допомагає дитині повірити в себе й свої можливості, підтримує дитину при невдалих спробах самореалізації.

Щоб навчитися підтримувати дитину, педагогам необхідно змінити свій звичний стиль спілкування й взаємодії із нею. На жаль, дорослі часто наголошують на минулих невдачах і використовують їх проти дитини. Акцент на минулому, безумовно, негативно впливає на дитину. Замість того щоб звертати увагу на помилки й погане поводження дитини, дорослі повинні зосередитися на позитивних аспектах її вчинків і заохоченні того, що дитина робить добре. Підтримувати дитину – значить вірити в неї. Причому, дитина відчуває потребу в підтримці не тільки тоді, коли їй погано, але й тоді, коли їй добре (необхідно бути щедрим на похвалу, тим більше, коли дитина цього заслуговує).

І насамкінець, становлення особистості дитини з особливими освітніми потребами повинне сприйматися педагогом навчального закладу як буттєве наповнення його власного життя. Заохочуючи самостійні вчинки дитини, педагог спонукає її до активності в освоєнні індивідуального досвіду соціальних відносин.

ЛІТЕРАТУРА

1. Газман О. Воспитание и педагогическая поддержка детей. Народное образование, 1998. №6. С. 108–111.
2. Кобильченко В. Омельченко І. Спеціальна психологія: підручник. Київ: ВЦ «Академія», 2020. 240 с. (Серія «Альма-матер»).
3. Кобильченко В. В. Теоретичні основи психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннями зору. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2017. 367 с.
4. Кобыльченко В.В. Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с нарушениями зрения как интегративная технология поддержки и помощи. TEKA-Archives of the Commission of Medical Sciences, Polish Academy of Sciences Branch in Lublin. Lublin: Towarzystwo Wydawnictw Naukowych LIBROPOLIS, 2015. Vol. 3. P. 27–31.
5. Корнетов Г. Б. Становление демократической педагогики: восхождение к общественно-активной школе: учебное пособие. М.-Тверь: Научная книга, 2009. 184 с.

Аліна Костюк,

здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара

Люмила Ніколенко,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки та спеціальної освіти,
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара

УДК 376 – 056.264 – 053.4

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ

INNOVATIVE TECHNOLOGIES THE DEVELOPMENT OF CHILDREN'S SPEECH

Анотація. Стаття присвячена питанню впровадження інноваційних технологій у корекційну роботу щодо подолання мовленнєвих порушень. У роботі зазначено стрімке зростання кількості дітей з комплексними порушеннями мовлення, які потребують новітніх технологій в побудові корекційно-розвивальної системи. Описано такі методи, як кінезотерапія, що впливає на розвиток динамічної, кінестетичної і просторової організації рухів, орального праксису; сенсорну інтеграцію, як вплив на розвиток мовлення завдяки фізіологічним та сенсорним відчуттям; використання мнемотехніки для спрощення сприймання та відтворення зв'язного мовлення, завдяки зоровому підкріпленню; альтернативну комунікацію – метод взаємодії з безмовленнєвими дітьми, для розвитку та спонукання до комунікації у середовищі.

Доведено, що використання інноваційних технологій дає великий результат, саме через комплексний вплив на психофізичні сторони особистості та має компенсуючий характер у розвитку комунікативної сторони мовлення.

Ключові слова: інноваційні технології, порушення мовлення, кінезотерапія, сенсорна інтеграція, мнемотехніка, альтернативна комунікація.

Abstract. The article is devoted to the issue of introducing innovative technologies into correctional work to overcome speech disorders. The work shows a rapid increase in the number of children with complex speech disorders, who need the latest technologies in the construction of a correctional and developmental system. Such methods include: kinesiotherapy, which affects the development of dynamic, kinesthetic and spatial organization of movements, oral praxis; sensory integration, as an influence on the development of speech due to physiological and sensory sensations; the use of mnemonics to simplify the perception and reproduction of coherent speech, thanks to visual reinforcement; alternative communication - a method of interaction with speechless children, for the development and encouragement of communication in the environment.

It has been proven that the use of innovative technologies gives an excellent result, thanks to the complex impact on the psychophysical aspects of the personality and ensures the compensatory nature of the development of the communicative side of speech.

Keywords: innovative technologies, speech disorders, kinesiotherapy, sensory integration, mnemonics, alternative communication.

У наш час чисельність дітей з порушеннями мовлення значно зростає, через складність, різноманітність, поєднання комплексних порушень розвитку, які негативно впливають на розвиток пізнавальної та особистісної сфери дітей з.

У корекційній педагогіці накопичено багато досвіду використання інноваційних технологій, авторських методик, які забезпечують оптимізацію процесу подолання мовленнєвих порушень. Поряд із традиційними логопедичними технологіями в даний час розробляються сучасні, нетрадиційні технології, які мають нові методи, способи і прийоми логопедичного впливу, стимулюють мотиваційну сферу дитини до корекційних занять, підвищують ефективність навчального процесу.

Мета нашої роботи – теоретично обґрунтувати і проаналізувати інноваційні технології для корекції і розвитку мовлення дітей.

Комплексний характер порушень вимагає тісної взаємодії різних сфер наукових знань, інтегрованого підходу у діагностичній, профілактичній та корекційній роботі. Важливим у вирішенні цього питання є зв'язок між формуванням психічних функцій та фізичним розвитком (загальна, дрібна, артикуляційна моторика) в онтогенезі людини. Саме інноваційні технології ставлять за мету вплив на всі рівні психофізичного розвитку дитини, під час впливу корекційного процесу.

Перший метод, який ми хотіли б виділити, – кінезотерапія в роботі логопеда. Кінезотерапія – одна із форм лікувальної фізкультури (ЛФК), у якій використовуються активні, пасивні рухи, певні вправи лікувальної гімнастики завдяки яким досягається конкретний терапевтичний результат. У корекційній роботі з дітьми можемо розглядати кінезотерапію як комплекс методів, направлених на корекцію рухової сфери дітей з різними особливостями розвитку. Основною метою технології є визначення сформованості сенсорної і моторної асиметрії півкуль мозку, стану міжпівкулевої взаємодії, порушення компонентів мовленнєвої системи, мнестичних процесів і рухової сфери при виконанні експериментальних завдань.

Всі психічні функції актуалізуються завдяки функціональній взаємодії правої і лівої півкуль мозку, в числі яких провідну ланку займає мовлення. Проаналізувавши результати досліджень Т. Куценко, можна зробити висновок про те, що мовленнєва функція забезпечується роботою обох півкуль, і саме розвиток їх взаємодії можна корегувати завдяки технології кінезотерапії [5].

У корекційно-розвивальній роботі логопеда застосовуються такі напрями кінезотерапії: дихальні вправи, артикуляційна та пальчикова гімнастика, логопедична ритміка, масаж (формування кінестетичних відчуттів, нормалізація тону м'язів, підвищення енергетики кори мозку), рухові вправи і пози перехресно-латерального характеру. Прикладами таких вправ слугують:

1. Вправи, що збільшують тонус кори головного мозку (дихальні вправи, масаж біологічно-активних точок). Мета: підвищення енергетики кори головного мозку.

2. Вправи, що покращують можливості прийому і переробки інформації (рухи кінцівками перехресно-латерального характеру). Мета: відновлення порушених міжпівкулевих зв'язків та функціональної асиметрії мозку. Як-от, вправа «Лезгінка». Ліву руку затиснути в кулак, великий палець відставити в сторону, кулак розвернути пальцями до себе. Правою рукою прямою долонею в горизонтальному положенні доторкнутися до мізинця лівої. Після цього одночасно змінити положення правої і лівої руки. Повторити 6-8разів.

3. Вправи, які поліпшують контроль і регуляцію діяльності (рухи і пози перехресного характеру). Мета: відновлення зв'язку між лобним і потиличним відділами мозку, встановлення балансу між правим і лівим полем людини, зняття емоційного стресу. Наприклад, використання міжпівкулевих дошок та малюнків, які спрямовані на взаємодію та синхронну роботу обох півкуль мозку, створення нових нейронних зв'язків.

Всі види кінезіотерапії можна використовувати та об'єднувати під час різних етапів мовленнєвої корекції: постановки, автоматизації, диференціації звуків.

Другий метод, на який ми б хотіли звернути увагу, – метод сенсорної інтеграції та стимуляції. Процес розвитку дитини базується саме на основі сенсорного досвіду, за допомогою якого освоюються більш складні види діяльності – від елементарних рухів до навчання і творчості. Сенсорна інтеграція і стимуляція розроблені трудотерапевтом Джин Айрес з Каліфорнійського університету в Лос-Анджелесі, яка працювала з дітьми та дорослими, що мали неврологічні порушення [1]. Метод спрямований на стимуляцію роботи органів чуттів в умовах координації різних сенсорних систем. Найбільшу ефективність метод дає в корекції запуску мовлення для дітей з синдромом Дауна, ЗПР, ДЦП, аутизмом. На практиці терапія проводиться у формі гри у спеціально організованому середовищі – залі (кімнаті) сенсорної інтеграції, де сконцентровано обладнання й іграшки (басейн з кульками, гірки, драбини, гойдалки різної модифікації, гамаки, тактильні мішечки, різнотекстурні, різнокольорові м'ячі та ін.), які є потужними джерелами стимулів для мовленнєвої, вестибулярної, пропріоцептивної, тактильної систем сприйняття, зору і слуху. Освоюючи нові навички та складні дії, дитина розважається та здобуває віру у власні сили. Зміцнюється емоційно-вольова сфера, завдяки чому дитина відчуває себе впевненіше в різних життєвих ситуаціях та набуває стимулу для комунікації та вираження потреб і бажань.

Наступний метод, який ми виділяємо, – мнемотехніка. Мнемотехніка (мнемоніка) – це сукупність спеціальних прийомів і методів, що сприяють запам'ятовуванню необхідної інформації та збільшують обсяг пам'яті за рахунок утворення асоціацій і зв'язків [4]. Базується цей метод, як і перший, на

стимулюванні роботи основних сенсорних систем, але тут спрямування йде на сприйняття інформації за допомогою зорових та слухових аналізаторів.

Суть методу полягає у введенні в процес навчання так званих «мнемонічних таблиць» (схем). Для кожного слова чи малої фрази обирається відповідне зображення, таким чином, надана інформація замальована схематично. Дивлячись на ці схеми-малюнки, дитина вчиться будувати прості речення, накопичує дієслівний запас, розвиває зв'язне мовлення. Мнемоніка допомагає спростити процес запам'ятовування та підвищити уважність дитини. Таким чином, завдяки застосуванню мнемотехніки у дітей розширюється коло знань, з'являється бажання для спілкування реченнями, лексика набуває більш високого рівня, діти долають сором'язливість.

Спілкування є одним з найважливіших факторів розвитку, адже в процесі спілкування в навколишньому середовищі дитина набуває досвіду, засвоює знання. Кожна дитина відчуває потребу в спілкуванні, але не кожна має можливості для її втілення. Саме тому ми розглядаємо і сучасний метод «альтернативна комунікація», який є стимулом до різних видів діяльності дітей з порушеннями мовлення, особливо тих дітей, які потребують запуску мовлення.

Альтернативна комунікація – це форма спілкування через жести, міміку, зображення, фотографії, піктограми, технічні засоби, що допомагають дитині адаптуватися в суспільстві [3]. Альтернативна та допоміжна комунікація може застосовуватись для дітей, які мають порушення слуху, рухові порушення, при розумовій відсталості, при аутизмі, при синдромі Дауна, коли низький тонус артикуляційних м'язів заважає опанувати вербальною мовою.

Розглянемо першу систему зв'язку за допомогою карток «The Picture Exchange Communication System» (PECS), яка була розроблена Лорі Фрост і Енді Бонді для швидкого навчання дітей з аутизмом та супутніми порушеннями та розвитку навичок цілеспрямованого, самостійно ініційованого спілкування [8]. Необхідною умовою початку навчання в системі PECS є власне бажання дитини щось отримати чи зробити. Кінцева мета полягає в тому, щоб дитина навчилася за допомогою слів отримати бажаний певний предмет або зробити щось, використовуючи картки-образи. Використання PECS дає змогу зацікавити і стимулювати інтерес дитини до нової предметної дії, організувати повсякденні справи, розвивати вербальне мовлення та сприяє полегшенню соціалізації.

Наступною системою альтернативної комунікації є «Макатон» – це унікальна мовна програма, що використовує жести, символи та мовлення [6]. Хочемо зауважити, що програма «Макатон» і мова жестів для глухонімих мають різницю. «Макатон» – це, насамперед, система спрощених жестів, які легко показати і легко зрозуміти. Обов'язково кожен жест одночасно підкріплюється мовленнєвим супроводом. Ця програма розрахована для дітей з широким спектром комунікативних труднощів. Словник цієї програми включає в

основному побутові поняття, пов'язані з оточенням дитини (сім'я, їжа, предмети, тварини, погода, будівлі, час, почуття, основні дії). Як результат, поява форми спілкування в житті дитини призводить до соціального розвитку і зменшує прояви порушень поведінки.

Система альтернативної комунікації включає ще багато різних методик і програм, таких, як мовна система Блісс, Леб-система, методика глобального читання та інші [3]. Всі їх об'єднує використання додаткових знаків, що сприяє не тільки розвитку абстрактного мислення, а й істотно підвищує рівень соціалізації дитини, її самооцінку, а головне, викликає бажання до комунікації і навчання через усвідомлення своїх успіхів.

Отже, всі вищезазначені методи спрямовані на розвиток комунікативної функції у дітей з порушеннями мовлення за допомогою стимуляції роботи органів чуттів, нормалізації емоційно-вольової сфери, візуального сприйняття, альтернативної комунікації з метою покращення соціалізації дитини та її всебічного розвитку. За правильного та доречного використання ці методи мають великий вплив на емоційно-психічний розвиток дитини та прояв позитивних якостей, що сприяє виявленню правильних та постійних стимулів для комунікації дитини з оточенням.

Перспективою подальшої роботи є поглиблення теоретичних знань щодо новітніх технологій для дітей з порушеннями мовлення в сучасному просторі та практичне втілення інноваційних методів в корекційному процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Айрес Е. Дж. Дитина та сенсорна інтеграція. Розуміння прихованих проблем розвитку: перек. з англ. Київ: ЦУЛ, 2022. 327 с.
2. Гончаров С. М. Методи, форми та інтерактивні технології навчання в кредитно-модульній системі організації навчального процесу. *Інтеграція в європейський освітній простір: здобутки, проблеми, перспективи*: монографія. Ужгород: ЗакДУ, 2011. С.353-362.
3. Єжова Т. Є. Альтернативна комунікація як засіб соціальної реабілітації дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності. Збірник «Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами». 2011. Вип. 8. С. 73–80. URL: <http://ap.uu.edu.ua/article/102>
4. Зіганов М. Мнемотехніка. Запам'ятовування на основі візуального мислення. Київ : «Школа раціонального читання», 2000. 124 с
5. Куценко Т. В. Міжпівкульне перенесення інформації при виконанні складного тесту Струпа із залученням просторової ознаки у правшів і лівшів. Вісник Черкаського ун-ту. Сер.: Біологічні науки. 2017. № 1. С. 37–47.
6. Куценко Т. О. Використання допоміжної альтернативної комунікації при навчанні дітей з розладами аутичного спектра. Освіта осіб з особливими

потребами. 2013. Вип. 4(2). С.209-218. URL:
http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2013_4%282%29_261

7. Чернявський Д. О. Теорія і практика інклюзивної освіти: навч. посіб.
Кривий Ріг: ФО-П, 2019. 170 с. URL:
<http://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/123456789/3544>

8. Фрост Лорі, Енді Бонді: Система альтернативної комунікації за допомогою карток (PECS) : пер. з англ: РБОО Центр лікувальної педагогіки, 2011. 416 с.

Ольга Могильова,
здобувач вищої освіти
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара

Юлія Борисова,
кандидат соціологічних наук,
доцент кафедри соціології, соціальної роботи, публічного управління
та адміністрування
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара

УДК 37.013.42:371.212.3

НОВІТНІ ПІДХОДИ В ОРГАНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ

NEW APPROACHES IN THE ORGANIZATION OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL WORK WITH GIFTED CHILDREN

Анотація. Обґрунтовано важливість новітніх підходів в освітній діяльності, розглянуто атрибути інноваційної освіти, ключові новітні напрямки роботи з обдарованими дітьми та особливості соціально-педагогічних технологій, орієнтованих на роботу з обдарованими школярами (особистісно зорієнтованих, здоров'язберігаючих, інформаційно-комунікативних, ігрових).

Ключові слова: соціально-педагогічна робота, обдаровані діти, інноваційна освіта, особистісно-орієнтовані технології.

Abstract. The importance of the latest approaches in the educational sphere is substantiated, the attributes of innovative education, the key new directions of work with gifted children and the features of socio-pedagogical technologies aimed at working with gifted schoolchildren (personally oriented, health-preserving, informational-communicative, gaming) are considered.

Key words: socio-pedagogical work, gifted children, innovative education, personal-oriented technologies.

Процеси перебудови, характерні для вітчизняної системи освіти, обумовили нові тенденції в роботі з обдарованими дітьми. Потреба суспільства в творчих, обдарованих, інтелектуально розвинених громадянах, оновлення національної свідомості та відродження духовності викликали необхідність появи нових концепцій та стратегій. Мета інноваційної освіти полягає не тільки в засвоєнні накопичених суспільством знань, діючих відносин, норм, зразків поведінки, але й, в першу чергу, в сприянні розвитку особистості дитини, прояву її індивідуальності, в створенні ситуацій вибору та успіху на основі діалогічних форм спілкування [1].

Новітніми підходами в організації соціально-педагогічної роботи з обдарованими дітьми можна вважати ті, що суттєво випереджають розвиток інших сфер наукового знання, серйозно підвищуючи ефективність діючої системи. Інноваційні технології стають необхідним компонентом освітнього процесу, а сучасний соціальний педагог – це високопрофесійний фахівець, який володіє і використовує в своїй роботі сучасні інноваційні освітні технології.

Основними ознаками сучасних соціально-педагогічних технологій, орієнтованих на роботу з обдарованими дітьми, є: ускладнення змісту навчального матеріалу; збільшення обсягу теоретичного матеріалу; виконання учнями індивідуальних завдань; впровадження науково-дослідницької, пошукової, експериментальної діяльності учнів; підвищення рівня самостійної роботи; створення умов для реалізації природних обдарувань дитини [4].

У роботі з обдарованими дітьми можемо виділити чотири новітні напрямки:

- застосування особистісно зорієнтованих технологій;
- застосування здоров'язберігаючих технологій;
- застосування інформаційно-комунікативних технологій;
- застосування ігрових технологій.

Особистісно-орієнтовані технології ставлять у центр всієї освітньої системи особистість дитини, забезпечення комфортних, безконфліктних і безпечних умов її розвитку, реалізації її природних потенціалів.

Здоров'язберігаючі технології завжди були і залишаються незмінним і найбільш важливим пріоритетом. Наприклад, вокал – унікальний засіб самомасажу внутрішніх органів, що сприяє їх функціонуванню. Це ефективний спосіб психічної саморегуляції, зняття стресів, емоційної стабільності.

Інформаційно-комунікативні технології підвищують якість навчання, дають змогу дитині успішніше й швидше адаптуватися до навколишнього середовища, до соціальних змін; активізують пізнавальну діяльність, особливо при вивченні нового матеріалу.

Ігрові технології – важливий засіб розумового виховання дитини. Знання, отримані в ході освітнього процесу, знаходять в грі практичне застосування і розвиток [2].

Зазначимо, що на даний час актуальним є особливий тип навчання – едьютейнмент. Ігрове і розважальне навчання набуває особливої значущості у зв'язку з тим, що, на відміну від старшого покоління, сучасні діти вибирають інші способи отримання інформації. Едьютейнмент – це включення гри в процес навчання, бо популярні зараз електронні гаджети стимулюють пасивність вихованців і уповільнюють навчання. І хоча у електронних засобів все ж є свої переваги, вони не здатні повністю замінити ігрові активності в реальному, а не віртуальному житті [3].

Важливим аспектом впровадження сучасних технологій соціально-педагогічної діяльності є соціальний захист обдарованих дітей через

пом'якшення негативних впливів мікросоціуму, створення умов для реалізації їх інтересів і життєво необхідних потреб. Соціальний захист здійснюється на двох рівнях: місцевому і загальнодержавному і ґрунтується на принципах гуманістичної спрямованості та орієнтації на національні та загальнолюдські цінності [5].

Подальша розбудова незалежної, вільної України потребує зорієнтованості системи освіти на відтворення інтелектуального потенціалу народу. Нашій державі потрібні енергійні, талановиті люди, які можуть ставити сміливі завдання й спроможні творчо їх розв'язувати – як самостійно, так й працюючи в команді, з орієнтацією на потреби сьогодення і на більш віддалену перспективу. Виходячи з цього, важливим орієнтиром освітньої діяльності на даному етапі є впровадження новітніх технологій та стратегій, що забезпечать розвиток здібностей обдарованої особистості, її творче становлення і уміння самоудосконалюватися.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонова О. Є. Психолого-педагогічний супровід обдарованої особистості учня / Школа становлення відповідального громадянина (Авторська модель Людмили Корінної): навч.-метод. посіб. / Автор-упорядник Л.В. Коріння; за заг. ред. С.В. Кириленко, О.І. Кіян, І.Н. Євтушенко. Київ; Житомир; Чернівці: «Букрек», 2020. С. 55-68.
2. Бех М. В. Особистоорієнтовані технології навчання в початковій школі. Початкова школа. 2017. №6. С.36-40.
3. Крутій К. В. Едьютейнмент: навчання як розвага. Дошкільне виховання. 2017. №1. С. 2-6.
4. Петрович О. Б. Сучасні підходи до організації позакласної роботи з літературно обдарованими учнями / Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. Вип. 38 / редкол.: І.А. Зязюн та ін. Київ; Вінниця: Планер, 2014. С. 50-55.
5. Шевців З. М. Основи соціально-педагогічної діяльності: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 248 с.

Алла Омеляненко,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної освіти
Бердянського державного педагогічного університету

УДК 371.3:373.3

ВИКОРИСТАННЯ ОПИСОВИХ І ПОРІВНЯЛЬНИХ ЗАГАДОК У КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

USE OF DESCRIPTIVE AND COMPARATIVE RIDDLES IN CORRECTIVE AND DEVELOPMENTAL WORK WITH PRESCHOOL CHILDREN

Анотація. У статті висвітлено питання використання описових і порівняльних загадок у корекційно-розвивальній роботі з дітьми дошкільного віку. Автором було запропоновано три послідовні етапи корекційно-розвивальної роботи.

Ключові слова: корекційно-розвивальна робота, описові і порівняльні загадки, діти дошкільного віку.

Abstract. The article highlights the issue of using descriptive and comparative riddles in corrective and developmental work with children of preschool age. The author proposed three successive stages of corrective and developmental work.

Keywords: corrective and developmental work, descriptive and comparative riddles, children of preschool age.

Сучасна модернізація як загальної, так і спеціальної системи освіти спрямована на забезпечення її якості відповідно до новітніх досягнень науки, культури і соціальної практики. Серед пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку освіти є постійне оновлення її змісту та форм організації освітнього процесу, створення й впровадження у практику закладів варіативних та інтегрованих навчальних планів і програм, індивідуалізація навчання та виховання в сучасному освітньому просторі.

Як зазначається у Базовому компоненті дошкільної освіти, вимоги до обсягу необхідної інформації, життєво важливих умінь і навичок дитини, системи ціннісних ставлень до світу та самої себе є обов'язковими для виконання всіма учасниками освітнього процесу в дошкільних закладах незалежно від їх підпорядкування, типу і форми власності, а тому нами пропонується комплексний інтегрований підхід до реалізації спеціальної програми, що включає загальноосвітні вимоги та вимоги до корекційної спрямованості навчання та виховання, з обов'язковим урахуванням наявних компенсаторних можливостей дітей дошкільного віку[1, с. 32].

Розвиток монологічної компетентності дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами, на думку А. Богуш, Н. Гавриш, Ю. Рибцун, М. Шеремет, забезпечується у процесі роботи на двох рівнях: речення та тексту, а

саме: смисловий контроль, описові розповіді, розповіді за епізодичними, сюжетними картинками, їх серіями, переказ, самостійне придумування невеличких казок чи оповідань, загадок[2, с.39].

Загадка, як стверджує І. Березовський, це – одна із форм усної народної творчості, в якій у стислій, образній формі подаються найбільш яскраві, характерні ознаки предметів, істот або явищ[4]. Розгадування загадок описового і порівняльного характеру розвиває здатність дошкільників до аналізу, узагальнення, формує вміння самостійно робити висновки.

Діти з особливими освітніми потребами не можуть самостійно виділяти і визначати істотні ознаки предметів і не можуть диференціювати їх якості, тому необхідно широко використовувати наочність і реальні предмети, про які йде мова. Ознаки предметів повинні бути доступні дитячому сприйняттю.

Складання порівняльних і описових загадок, на думку Л. Калмикової, К. Крутій, Л. Порядченко – це спільна діяльність дорослого і дитини в зоні найближчого розвитку[5,6]. Однак, для того, щоб складати порівняльну загадку, у дитини має бути достатній досвід та знання про довкілля [3, с.12].

Для того щоб процес відгадування і складання загадок (описових і порівняльних) був цікавий і доступний дітям, ми пропонуємо проводити такі вправи та дидактичні ігри з використанням наочності в корекційно-розвивальній роботі з дітьми.

Суть корекційно-розвивальної роботи полягала в тому, щоб на практико-емпіричному рівні формувати у дітей старшого дошкільного віку, що відвідують логопедичну групу, мовленнєво-творчі вміння придумування порівняльних і описових загадок.

У корекційно-розвивальній роботі нами було виокремлено три етапи: літературно-жанровий, когнітивно-пізнавальний, словесно-творчий.

Метою літературно-жанрового етапу було організація активного “спілкування” дітей із описовими та порівняльними загадками, накопичення досвіду їх сприймання і розуміння, виховання у дітей інтересу до слухання загадок, їх відгадування, бажання вчитись самостійного складання загадок.

Для реалізації мети були поставлені такі завдання: Розвивати в дітей інтерес до загадки, емоційний відгук на художній образ загадки. Формувати в дошкільників знання про загадку (загадку треба відгадувати; змістом загадки є опис знайомого предмета; загадки перевіряють розум, кмітливість людини, тому необхідно вчитись відгадувати загадки; загадку можна навчитись складати самому). Вчити дошкільників відрізняти загадку від інших літературних жанрів за двокомпонентною структурою (загадка – відгадка).

Цей етап був спрямований на формування у дітей таких умінь: емоційно сприймати й відгукуватись на художній образ загадки; впізнавати загадку, відрізняти її від коротеньких віршів, описових розповідей.

Основними методами роботи з дітьми на цьому етапі були такі: читання загадок; обґрунтування (доведення, пояснення) відгадки; розповіді вихователя про загадку, її особливості; бесіди за змістом загадок; відгадування загадок з опорою на наочний матеріал; відгадування загадок без опори на наочний матеріал.

Важливими форми роботи з дітьми на цьому етапі були такі: різні види занять (художньо-мовленнєві, ознайомлення з природою, довкіллям; інтегровані заняття); екскурсії і прогулянки; вечори розваг із загадками; робота в книжковому куточку.

Метою когнітивно-пізнавального етапу було формування в дітей системних знань про предмети та явища навколишнього світу.

Для реалізації мети були поставлені такі завдання: Активізувати, уточнювати й збагачувати словник дітей словами відповідно до тематики лексичної роботи: "Природа", "Люди", "Побутові предмети", "Одяг", "Взуття", "Овочі та фрукти", "Пори року", "Рослини", "Явища природи", "Продукти харчування", "Транспорт", "Меблі", "Тварини", "Птахи". Формувати в дошкільників системні знання про предмети і явища навколишньої дійсності, їх особливості, якості й властивості.

Цей етап був спрямований на формування в дітей таких умінь: самостійно розглядати предмет, виокремлювати його істотні видові ознаки; встановлювати зв'язки, відбирати необхідний і достатній комплекс ознак для складання загадки; аналізувати, синтезувати, узагальнювати, порівнювати, абстрагувати.

Основними методами роботи з дітьми на цьому етапі були такі: спостереження в природі; ілюстрація предметних картинок; розгляд і обстеження об'єктів, натуральних предметів; дидактичні ігри з іграшками, картинками, предметами (на закріплення й активізацію словника, узагальнення, класифікацію); словесні дидактичні ігри, лексичні вправи (на добір епітетів, впізнавання предмета за епітетами; добір дій до предмета); пояснення й обґрунтування відгадки.

Основними формами організації навчання були такі: заняття з розвитку словника дітей; заняття-огляди предметів, заняття з ознайомлення з якостями і властивостями предметів, повсякденне життя.

Метою словесно-творчого етапу було знайомство дітей зі способами складання описових і порівняльних загадок, засобами художньої виразності.

Для реалізації мети були поставлені такі завдання: Поглиблювати й закріплювати в дітей знання про загадку, способи її складання, засоби художньої виразності. Вчити дошкільників складати описові загадки. Вчити дітей складати порівняльні загадки. Формувати в дітей знання про метафори. Вчити дошкільників складати метафоричні загадки.

Цей етап був спрямований на формування в старших дошкільників таких умінь: перетворювати опис предмета в загадку про нього засобом виключення

його назви; зіставляти, порівнювати предмети; складати порівняльні загадки; бачити й розуміти метафору в знайомій загадці; складати метафоричні загадки.

Основними методами роботи з дітьми на цьому етапі були такі: мовні вправи на розуміння значення образних порівнянь; ігрові проблемні ситуації; ігрові завдання; зразок складання описових і порівняльних загадок; конструктивні вправи на добудову загадок; колективне складання загадок; підказування способів складання загадок; самостійне складання описових і порівняльних загадок.

Організаційними формами роботи на цьому етапі були такі: заняття з художньо-мовленнєвого розвитку, ознайомлення з природою, довкіллям; інтегровані заняття (розвиток словесної творчості, малювання); вечори загадок.

На першому етапі закріплювались знання дітей про те, що загадка – це опис предмета без його назви. Формувалось уміння перетворювати опис у загадку шляхом виключення з нього назви предмета.

Так, наприклад, комусь із дітей пропонувалось описати предмет, не називаючи його, іншим – відгадати цей предмет за описом. Спочатку робота проводилась на основі наочності. Далі діти складали й відгадували загадки без опори на наочний матеріал.

Слід зауважити, що в процесі навчання дошкільників логопедичної групи складання загадок спочатку використовували зразок. Він широко застосовувався на початкових етапах навчання і призначений був для наслідування дітьми. Зразок підказував дітям способи складання загадок, полегшував відбір лексики, граматичних форм. Зразок був тим кінцевим результатом, якого необхідно було досягнути в процесі самостійного складання загадок.

Широко застосовували з дітьми ігрові проблемні ситуації. Наприклад, гра в “Магазин”, коли “покупець” описував предмет, а “продавець” повинен був відгадати його й продати. Також проводились ігри “Відгадай за описом”, “Поштар приніс посилку”, “Скажи, який”, “Про що я говорю”, “Про кого я говорю”, “Відгадай іграшку”, “Яка лялька”, “Що наплутав Буратіно?”, “Послухай і відгадай”.

Подальше ускладнення завдань досягалося тим, що підбиралися однакові або близькі за зовнішнім виглядом предмети, які розрізнялися тільки деякими особливостями, деталями, наприклад, вантажні машини, що відрізнялись формою, кольором деяких частин, ляльки з різницею в одязі, м'ячі різного розфарбування і розміру.

На другому етапі ставились такі завдання: дати дітям знання про способи складання порівняльних загадок; формувати вміння знаходити образні порівняння, використовувати порівняння у процесі складання загадок..

Ця робота проводилась у процесі розгляду предметів, спостережень за живими об'єктами, під час екскурсій, прогулянок. Накопичення знань і умінь було умовою для навчання дітей порівняння. Основами для порівняння були

колір, форма, величина. Наприклад, основою для порівняння моркви і апельсину був колір, моркви і ракети – форма.

Дошкільникам пропонувались ігрові завдання для порівняння: “Знайдіть на майданчику всі зелені предмети”; “Хто більше знайде в групі круглих предметів”; “Назвіть усі предмети, якими можна копати”; “Хто більше назве дерев’яних предметів”. Після виконання завдань дітям ставили запитання: “Чим схожі всі ці предмети? Що в них спільного?”.

Для самостійного створення образного порівняння проводили з дітьми дидактичні ігри “Чим схожі і несхожі бурий і білий ведмеді”, “Порівняння автобуса, молоковоза та поливальної машини”, “Порівняй мишку і ведмедика”, “Порівняй звірят”, “Порівняй фрукти”, “Порівняй овочі” “На що схоже, порівняй”.

Під час занять давали дітям ігрові завдання. На альбомному аркуші з лівої сторони необхідно було намалювати предмет, а на правій стороні зображувати схожі предмети. З цією метою пропонували такі ігрові завдання: “На що схоже яблучко?”, “На що схожий місяць?”, “На кого схожий смугастий кіт?”. У результаті виконання завдання діти малювали наступні зображення-порівняння: *яблучко* – м’ячик, колобок, клубочок, сонечко, віночок, повітряна кулька; *місяць* – сонце, ліхтарик, космічний корабель; *смугастий кіт* – зебра, тигр, кавун.

Оволодіння дітьми операцією порівняння дозволило перейти до наступного завдання: формування в дітей умінь включати порівняння в самостійно створену загадку. Для розв’язання цього завдання проводилась робота в книжному куточку і в куточку художньо-мовленнєвої діяльності. У книжковий куточок вносились нова книга з загадками. Вихователь разом із дітьми розглядав книгу, читала загадки з порівняннями. Дітям пропонувалось відгадати загадку й пояснити відгадку, знайти порівняння в загадці й пояснити його.

Наприклад, дітям читали загадку: “Летить, як стріла, дзигить, як бджола, везе, як автобус”. Далі ставились запитання: “З чим порівнюється літак у загадці? “Чим літак схожий на бджолу? Чому в загадці літак порівнюється зі стрілою?”

Дітям також був показаний спосіб складання загадки на основі заперечувального порівняння: назвати те, чим схожий предмет-відгадка на “свого братика”, а потім додати, що це не сам “братик”. Наприклад: “Скаче, а не коник, довгі вушка, а не осел, є хвостик, але його майже не видно” (*заєць*).

Різноманітність вправ і дидактичних ігор допомагає збагачувати словник, активізувати мовлення, розширювати знання про навколишній світ у доступній для дошкільнят діяльності. Відгадуючи описові та порівняльні загадки, діти тренують розумові здібності, пам’ять, увагу, що дає поштовх для розвитку пізнавальних процесів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук; Авт. кол-в: Богуш А. М. (нова редакція). Київ, 2021. 26с.
2. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика. Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах: підручник. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2015. 704 с.
3. Гавриш Н. В. Розвиток словесної творчості дітей як педагогічна проблема. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*. Вип 12. С. 5-12.
4. Загадки / За заг. ред. І. П. Березовського. Київ : Дніпро, 1997. 158 с.
5. Крутій К. Л. Розвиваймо у дитини мовлення, інтелект, здібності. Запоріжжя : ЛПКС. Лтд, 2020. 60 с.
6. Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку: монографія / Л. О. Калмикова, Н. В. Харченко, С. Д. Дем'яненко, Л. А. Порядченко. Київ : Вид-во "ПП Медведєв", 2017. 304 с.

Вікторія Степанюк,

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Олена Чопік,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

УДК 376-035.3-056.313:316.62

ДОСЛІДЖЕННЯ КУЛЬТУРИ ПОВЕДІНКИ У ПЕРШОКЛАСНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

INVESTIGATION OF THE CULTURE OF BEHAVIOR IN FIRST GRADE PUPILS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Анотація. Стаття присвячена проблемі дослідження культури поведінки у першокласників з інтелектуальними порушеннями. Дослідження було проведено за допомогою методу спостереження. Здійснювалося спостереження за поведінкою школярів з інтелектуальними порушеннями та учнів з типовим розвитком, а саме за їхніми культурно-гігієнічними навичками, культурою спілкування, культурою діяльності і культурою взаємин. Виявлено рівні сформованості навичок культурної поведінки у досліджуваних дітей.

Ключові слова: спостереження, культура поведінки, діти з інтелектуальними порушеннями.

Abstract. The article is devoted to the problem of researching the culture of behavior in first-graders with intellectual disabilities. The research was conducted using the observation method. The behavior of schoolchildren with intellectual disabilities and pupils with typical development was observed, namely their cultural and hygienic skills, culture of communication, culture of activity and culture of relationships. Levels of formation of cultural behavior skills in the studied children were revealed.

Keywords: observation, behavior culture, children with intellectual disabilities.

Основною метою початкової освіти дітей з інтелектуальними порушеннями є всебічний розвиток та виховання особистості через формування в них загальнонавчальних, соціально-адаптивних, життєво-необхідних умінь та навичок, формування навичок здорового способу життя. За період навчання в початковій школі учні мають набути достатній власний досвід культури спілкування, співпраці, самовираження у різних видах навчальної діяльності. Набуття загальнонавчальних, соціально-побутових умінь та навичок є фундаментом подальшого успішного навчання учнів [2].

В умовах сучасного суспільства проблема морального виховання є особливо актуальною. Однією із складових морального виховання є виховання культури поведінки, яка розглядається як важлива соціальна, педагогічна і психологічна проблема, від успішного розв'язання якої залежить розвиток у дітей високих моральних якостей. Молодший шкільний вік є досить сприятливим для формування основ культури поведінки у школярів [1].

Проблему виховання культури поведінки особистості досліджували такі вчені, як Ф.Алімов, С.Анісімов, Л.Артемова, М.Бердяєв, В.Білоусова, О.Богданова, М.Вебер, А.Гончаренко, В.Горєва, О.Дейч, В.Киричок, Г.Лаврентьєва, М.Левківський, В.Малахов, В.Нечаєва, С.Петеріна, Т.Поніманська, В.Соловійов, В.Франкл, С.Хаджираєва, Н.Хамська, Н.Хіміч, А.Шемшуріна, О.Яницька та інші.

О.Чеботарьова зазначає, що одними із основних завдань корекційно-розвивального навчання дітей з інтелектуальними порушеннями є формування та розвиток навичок соціальної взаємодії, норм соціальної поведінки, комунікації, мовлення, сприяння становленню у дітей особистої культури, забезпечення гармонійного та різнобічного розвитку учнів в цілому [2].

Л.Артемова вважає, що виховання культури поведінки передбачає формування у дітей культури взаємин, культури спілкування, культури побуту та культурно-гігієнічних навичок. На думку науковця, становлення культури поведінки передбачає формування у дітей системи уявлень і знань про поведінкові норми та усвідомлення їх правомірності; розвиток моральних почуттів (поваги до старших, співчуття, подільчivosti, ввічливості), умінь розрізняти емоційні стани оточуючих та адекватно реагувати на них; формування навичок та звичок соціальної поведінки [3].

Метою нашого дослідження було вивчення культури поведінки школярів першого класу з інтелектуальними порушеннями.

У дослідженні взяли участь 10 школярів з типовим розвитком і 6 учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Дослідження було проведено на базі Ясининицького навчально-реабілітаційного центру Рівненської обласної ради та Дядьковицької загальноосвітньої школи-ліцею Рівненської області.

Під час проведення констатувального експерименту ми використовували такий метод дослідження, як спостереження. Ми спостерігали за поведінкою школярів з інтелектуальними порушеннями та учнів з типовим розвитком, а саме за їхніми культурно-гігієнічними навичками, культурою спілкування, культурою діяльності і культурою взаємин.

Під культурно-гігієнічними навичками ми розуміємо дії, пов'язані з підтриманням чистоти і порядку. Умовно розділимо їх на чотири підтипи: навички особистої гігієни, навички культури харчування, навички дбайливого ставлення до речей і навички підтримання порядку і чистоти в навколишньому середовищі.

Результати спостереження показали, що більшість школярів з інтелектуальними порушеннями без нагадування вихователя не мийть руки після прогулянки, перед їжею. За столом діти не акуратні, сидять шумно, крутяться, повертаються до інших школярів. Лише двоє учнів під час прийому їжі більш сконцентровані саме на цій діяльності. Після прогулянки діти не складають одяг акуратно, роблять це тільки після нагадування вихователя. Більшість школярів не дбайливо поводяться з книгами, речами, іграшками, кидають їх, не кладуть на місце. Тільки після неодноразового прохання вихователя вони наводять лад у приміщенні.

Спостерігаючи за дітьми з нормотиповим розвитком, ми зрозуміли, що більшість з них самостійно, без нагадування вчителя ідуть мити руки після прогулянки, перед їжею. За столом школярі акуратні, загалом сидять тихо, лише один з учнів під час прийому їжі розмовляє, провокує на розмови інших дітей. Після прогулянки більшість школярів акуратно складають одяг, дехто робить це тільки після нагадування вчителя. Діти дбайливо ставляться до шкільних речей, книг, іграшок. Проте наводять лад в класі та в ігрових куточках тільки після зауваження вчителя.

Під культурою спілкування ми розуміємо сукупність сформованих соціально значущих якостей особистості, які визначають спосіб її існування, схильність вносити зміни в дійсність. Двоє з шести школярів з інтелектуальними порушеннями вітаються і прощаються з дорослими, використовують такі ввічливі форми звертання, як «будь ласка», «дякую». Проте половина школярів не використовує ці навички спілкування з однолітками. Деякі школярі не вважають за потрібне вітатися з школярами в класі, чемно до них звертатися. Діти не завжди звертаються один до одного по імені, можуть замінювати прізвищем або словами «той», «та».

Всі діти з типовим розвитком вітаються і прощаються з дорослими, використовують такі ввічливі форми звертання, як «будь ласка», «дякую». Але школярі не завжди використовують ці навички спілкування з однолітками. Слід зазначити, що школярі звертаються один до одного по імені, не ображають один одного.

За культурою діяльності ми спостерігали під час уроків, занять, ігор, виконання трудових доручень. Діти з інтелектуальними порушеннями готують до уроку необхідне обладнання після нагадування вчителя, не завжди прибирають своє робоче місце після уроку, заняття.

Загалом першокласники з типовим розвитком самостійно готуються до уроку та прибирають своє місце після нього, але деякі роблять це тільки після нагадування вчителя. Двоє дітей охоче допомагають вчителю після уроків, витирають дошку, можуть підмести.

Спостерігаючи за культурою взаємин дітей з інтелектуальними порушеннями, ми з'ясували, що вони не завжди дослухаються до вимог педагога.

Двоє учнів часто перебивають вчителя, втручаються в розмову дорослих. У грі школярі не завжди вміють домовлятися про спільні дії, вирішувати конфліктні ситуації без участі педагога не вдається. Учні починають битися, якщо виникають спірні питання, рідко вони здатні вирішити ситуацію самостійно і дійти до спільної думки.

Школярі з типовим розвитком також не завжди підкоряються вимогам педагога. Двоє першокласників часто перебивають вчителя, втручаються в розмову дорослих. У грі школярі вміють домовлятися про спільні дії, вирішують конфліктні ситуації часто без участі педагога. Діти не б'ються, але, якщо виникають спірні питання, вони обговорюють ситуацію і приходять до спільної думки. Тільки іноді звертаються за допомогою до дорослого для вирішення конфлікту.

Спільним для обох категорій дітей є те, що вони не люблять ділитися іграшками, не поступають навіть на прохання педагога. При цьому ображаються, коли інший школяр що-небудь їм не дасть, засуджують його поведінку, не дивлячись на те, що самі ведуть себе так само.

З метою виявлення рівня сформованості навичок культурної поведінки у дітей ми використали наступну шкалу:

від 0 до 1 – низький рівень;

2-3 – середній рівень;

4-5 – високий рівень.

При визначенні рівня культури спілкування ми спостерігали, як школяр поводить під час розмови, які форми звернення використовує, чи вміє слухати співрозмовника.

Визначаючи рівень сформованості культури діяльності, ми звертали увагу на те, як організовує школяр своє робоче місце, час, чи прибирає за собою, яким видам діяльності надає перевагу.

Виявляючи рівень культури взаємовідносин, ми перш за все звертали увагу на те, як школяр взаємодіє з ровесниками та дорослими, домовляється про спільні дії, вирішує конфліктні ситуації, дотримується норм культурної поведінки.

Аналіз результатів дослідження показав, що 66,6% школярів з типовим розвитком мають низький рівень сформованості навичок культури поведінки, 33,3% – середній, жоден з школярів немає високого рівня. Найкраще у школярів розвинена культура взаємин з однолітками та дорослими, а найменше культурно-гігієнічні навички.

Результати дослідження свідчать, що 60% школярів з типовим розвитком мають середній рівень сформованості навичок культури поведінки, 30% – високий, 10% – низький. Найкраще у школярів розвинена культура взаємин з однолітками, а найменше – культура діяльності.

Таким чином, результати нашого дослідження дозволили нам виявити рівні сформованості навичок культури поведінки у першокласників з типовим розвитком та інтелектуальними порушеннями.

Перспективним напрямом нашого дослідження є розробка методичного забезпечення формування культури поведінки молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаревська Є.В. Сенс і стратегія особистісно-орієнтованого виховання. Педагогіка. 2001. № 1. С. 17-24.
2. Особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями : навч.-метод. посіб. / О. Чеботарьова та ін. За наук. ред.: О. Чеботарьової, І. Сухіної. Київ : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2019. 233 с.
3. Федорова М.А. Виховання культури поведінки у дітей 6-7-го років життя (в умовах навчально-виховного комплексу «школа – дитячий садок»). Морально-етичні засади формування зростаючої особистості : монографія. Житомир : ЖДУ, 2008. С. 128-142.

СЕКЦІЯ 8

ВПЛИВ ВІЙНИ В УКРАЇНІ НА ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ Й ПРОФЕСІЙНУ ДІЯЛЬНІСТЬ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Тетяна Докучина,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

УДК 364-43:355.48(470:477)"2014/..."

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ В УКРАЇНІ

PROFESSIONAL MOBILITY OF SPECIAL EDUCATION SPECIALISTS IN THE CONDITIONS OF WAR IN UKRAINE

Анотація. Стаття присвячена проблемі професійної мобільності фахівців спеціальної освіти як значущої якості їхньої особистості, що особливо актуалізується в умовах воєнного стану в Україні. Визначено варіанти прояву мобільності фахівців у професійній діяльності в нестандартних умовах. Обґрунтовано актуальність та завдання формування професійної мобільності у фахівців спеціальної освіти.

Ключові слова: професійна мобільність, фахівці спеціальної освіти, освітній процес.

Abstract. The article is devoted to the problem of professional mobility of special education specialists, as a significant quality of their personality, which is especially relevant in the conditions of martial law in Ukraine. Variants of the manifestation of mobility of specialists in professional activities in non-standard conditions have been determined. The relevance and task of forming the professional mobility of special education specialists is substantiated.

Keywords: professional mobility, special education specialists, educational process.

Організація освітнього процесу у воєнний час є новим викликом для вітчизняної системи спеціальної освіти. Фахівці стикаються з новими труднощами на шляху до реалізації якісних освітньо-корекційних послуг, що вимагає від них сформованості не лише професійної компетентності, а й відповідних якостей особистості. У цьому аспекті актуалізується значущість професійної мобільності фахівців спеціальної освіти як готовності до зовнішніх та внутрішніх перешкод у професійній діяльності та здатності їх долати.

Дослідженню професійної мобільності педагогів присвячена низка наукових досліджень (І. Горбачова, Ю. Клименко, В. Левченко, Л. Пілецька, Р. Пріма, Л. Фамілярська та ін.). Вчені вивчають різні проблеми професійної мобільності

фахівців галузі освіти, зокрема з позиції готовності до зміни професійної діяльності та виконання різних функціональних обов'язків, готовності до змін у педагогічній діяльності та ін.

Одним із пріоритетних завдань розвитку освіти в Україні на найближчий період є забезпечення доступності, безперервності та рівного доступу до навчання дітей, в тому числі з особливими освітніми потребами, залежно від конкретної безпекової ситуації [1, с. 35]. В умовах воєнного стану педагогічна діяльність зазнає змін в організації освітнього процесу та потребує нових підходів до навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами, а отже: готовності фахівців реалізовувати різні види діяльності та адаптовувати їх до нових умов.

Сформованість мобільності як інтегративної якості особистості сприяє підвищенню професійної компетентності в цілому та конкурентоспроможності фахівця, здатного до саморозвитку і самовдосконалення, мотивованого на реалізацію педагогічної діяльності у змінних умовах, готового швидко та успішно адаптуватись до різних ситуацій.

Р. Пріма відзначає особливості мобільності фахівців освітньої галузі, що обумовлено багатофункціональністю та гнучкістю професії. У педагогічній сфері професійна мобільність охоплює різні зміни змісту, характеру та умов праці [2, с. 38]. Мобільність фахівця спеціальної освіти в умовах воєнного стану може проявлятися у готовності до:

- здійсненні роботи з дітьми з особливим освітніми потребами у різних формах (очній, дистанційній, змішаній, індивідуальній (екстернатній або сімейній), з швидким переходом від однієї до іншої, що передбачає варіативність планування та вибору методів і прийомів роботи;
- зміни місця проживання та відповідно реалізації професійної діяльності;
- швидкого прийняття рішень у нестандартних ситуаціях;
- адаптації середовища відповідно до наявних зовнішніх обставин з метою створення безпечного освітнього середовища для дітей з особливим освітніми потребами (наприклад, обладнання навчальних зон в укриттях);
- виконання нових функціональних обов'язків;
- організації ефективної взаємодії з іншими фахівцями, батьками різними способами, з використанням мобільних телефонів та додатків, електронного листування тощо, для ефективної організації освітнього процесу дітей з особливим освітніми потребами;
- швидкого оволодіння новими методами та технологіями роботи, що забезпечується передусім достатнім рівнем сформованості професійної компетентності та ін.

Формування професійної мобільності має здійснюватись передусім у процесі фахової підготовки майбутніх фахівців. Проте її розвиток актуальний безпосередньо у процесі реалізації педагогічної діяльності, що є одним із завдань методичної роботи у закладі освіти. Формування мобільності фахівців спеціальної

освіти забезпечує передусім здатність педагогів надавати якісні освітньо-корекційні послуги дітям з особливими освітніми потребами в різних умовах, як у мирний час, так і під час воєнного стану.

На основі аналізу досліджень О. Тимченко [4] щодо мобільності педагогів, визначаємо доцільним для формування професійної мобільності фахівців спеціальної освіти забезпечувати умови для розвитку та формування таких її показників:

- ✓ професійної мотивації та ціннісного ставлення до професійної діяльності, мобільності;
- ✓ потреби саморозвитку, самовдосконалення, у самоосвітній діяльності;
- ✓ загальних та фахових компетентностей відповідно до стандартів вищої освіти та потреб ринку праці;
- ✓ готовності до змін у системі освіти та адаптаційних можливостей особистості педагога;
- ✓ здатності до рефлексії та ін.

Отже, сприяння розвитку мобільності фахівців спеціальної освіти передбачає формування професійної мотивації, позитивного та дієвого ставлення до професії, мотивації досягнення успіху у педагогічній діяльності, самореалізації та саморозвитку, удосконалення професійної компетентності шляхом оволодіння новими методами та технологіями роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, а також розвиток особистісно-професійних якостей та адаптаційних можливостей. Професійна мобільність фахівця спеціальної освіти є особливо актуальною у нестандартних та динамічних умовах, що вимагають гнучкості мислення, швидкого прийняття рішень та пристосування до нової ситуації, в якій має реалізовуватись професійна діяльність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Освіта України в умовах воєнного стану : інформаційно-аналітичний збірник / за заг. ред. С. Шкарлета. Київ : Міністерство освіти і науки України ; Інститут освітньої аналітики, 2022. 358 с.
2. Пріма Р.М. Теоретики-методичні засади формування професійної мобільності майбутнього фахівця спеціальної освіти: дис. д-ра ... пед. наук : 13.00.04. Луцьк. 2010. 464 с.
3. Про рекомендації для працівників закладів дошкільної освіти на період дії воєнного стану в Україні: адміністрацій лист Міністерства освіти та науки від 02.04.22 № 1/3845-22. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-rekomendaciyi-dlya-pracivnikov-zakladiv-doshkilnoyi-osviti-na-period-diyi-voyennogo-stanu-v-ukrayini>
4. Тимченко О.В. Професійна мобільність – один із критеріїв якісної підготовки майбутніх педагогів. *Народна освіта: електронне наукове фахове видання*. 2019. Вип. 3 (39). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5935.

Ольга Донченко,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри дошкільної освіти
Бердянського державного педагогічного університету

УДК 370.15+370.153+152.4

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ СТАБІЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

DEVELOPMENT OF EMOTIONAL STABILITY OF SPECIALISTS IN SOCIAL SPHERE

Анотація. Стаття присвячена актуальній проблемі розвитку емоційної стабільності фахівців соціальної сфери. Автором визначено, що проблема особливо загострюється в умовах військового часу. Досліджено теоретичні засади проблеми емоційного вигорання, його стадії, симптоми, чинники. Розглянуто види профілактики емоційного вигорання фахівців соціальної сфери: первинна, вторинна, громадська (соціальна) та особиста (індивідуальна) профілактику.

Ключові слова: емоційне вигорання, фахівець соціальної роботи, чинники емоційного вигорання, види профілактики.

Abstract. The article is devoted to the actual problem of the development of emotional stability of specialists in the social sphere. The author has determined that the problem is especially acute in the conditions of military time. The theoretical base of the problem of emotional combustion, its stages, symptoms, and factors have been studied. The types of prevention of emotional removal of specialists in the social sphere are considered: Primary, secondary, public (social) and personal (individual) prevention.

Keywords: Emotional combustion, specialist of social work, factors of emotional combustion, types of prevention.

Діяльність фахівців соціальної сфери вимагає від професіоналів потужних резервів для самовпорядкування через насиченість її стресогенними чинниками. Одним із негативних наслідків довготривалого професійного стресу є синдром емоційного вигорання. Здебільшого це відбувається через високі вимоги, що постають перед представниками цих професій. Через це, як правило, фахівці соціальної сфери схильні до виникнення професійного стресу.

У наш час, коли світ змінюється із надзвичайною швидкістю, а сьогодення диктує нові засади життя та праці в умовах військового часу, вимагаючи стійкості, терплячості, гнучкості та здобуття нових навичок, розробки та застосування нових підходів у, здавалося б, давно знайомих справах, таких як навчання або робота, проблема емоційного вигорання постає особливо гостро.

Синдром емоційного вигорання викликає науковий інтерес вчених багатьох країн світу. Так, зарубіжні і вітчизняні вчені (Г. Фрейденберг, К. Маслач, С. Джексон, Н. Водоп'янова, В. Орел та ін.) присвятили свої роботи дослідженню проблеми емоційного вигорання. Найбільш дослідженим емоційне вигорання представників таких фахівців: медиків, педагогів, соціальних працівників, психологів, психотерапевтів.

Особливий інтерес становить дослідження синдрому емоційного вигорання у фахівців соціальної сфери. Дослідниками визначено, що, з одного боку, для них професійно значущими є такі особистісні якості як емпатія, гуманізм, терпіння, доброзичливість, тактовність. З іншого боку, високий рівень професійної відповідальності, емоційна напруженість виробничої ситуації потребують психічних та енергетичних витрат, що може привести до емоційного виснаження та, як наслідок, розвитку емоційного вигорання.

У зв'язку з цим, теоретичне та прикладне вивчення проблеми синдрому емоційного вигорання, є актуальним та має соціальну й практичну значущість.

Теоретичний аналіз наукових джерел дозволив визначити, що синдром емоційного вигорання є надзвичайно небезпечним явищем. Аналіз історії досліджень емоційного вигорання дозволяє виокремити три умовні етапи:

1. ототожнення емоційного вигорання із поняттям стресу (вигорання є похідним від виробничого стресу);
2. емоційне вигорання описувалось у вигляді системного конструкту у поєднанні статичного та динамічного аспектів;
3. емоційне вигорання розглядалось як комплекс специфічних переживань, які містять конструктивні можливості для реалізації самоактуалізації фахівця.

Психологічна природа емоційного вигорання визначається дослідниками як адаптаційна спроможність психосоціальної системи професіонала з побудови цілеспрямованої поведінки під час пристосування до стресогенного виробничого середовища. Емоційне вигорання є специфічним процесом, у результаті якого виникає стан психосоціальної дезадаптації фахівця, що передбачає зниження рівня психофізіологічних ресурсів, ознаки якого проявляються на всіх сферах особистості, (особливо на емоційній та смисловій).

Емоційне вигоранням фахівця соціальної сфери є процесом неоптимального пристосування фахівця до робочого стресу. Він включає наступні стадії: напруження, резистенцію та виснаження. Це змінює цілісність особистості, активізує комплекс переживань, що мають на меті організацію нової особистісної цілісності, результатом якого є специфічний психологічний стан. Він характеризується наступним: емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція особистісних досягнень.

Синдром проявляється у депресивних станах, почутті втоми, спустошеності, негативній професійній установці, небажанні бачити позитивні професійні результати.

Дослідниками визначені етапи («напруга», «резистенція», «виснаження»), чинники (індивідуальні чинники, особистісні чинники, організаційні, соціально-психологічні), симптоми емоційного вигорання (емоційний дефіцит, емоційне відчуження, особистісне відчуження (деперсоналізація), психосоматичні та психовегетативні порушення).

Професійна діяльність фахівця соціальної роботи характеризується підвищеною стресогенністю, гетерогенністю, детермінуючою тенденцією, неповторною та унікальною місією. Завдяки цим особливостям його праця пов'язана із чисельними шкідливими стрес-факторами та їх наслідками, зокрема, професійною деформацією, емоційним вигоранням тощо.

Визначено, що вигорання виникає під впливом таких чинників:

1. Зовнішніх (хронічно напружена психоемоційна діяльність; дестабілізуюча організаційна діяльність; підвищена відповідальність за робочий процес; несприятлива психологічна атмосфера професійної діяльності).
2. Внутрішніх: (схильність до емоційної ригідності; інтенсивна інтеріоризація; слабка мотивація емоційної віддачі в професійній діяльності; моральні дефекти і дезорієнтація особистості).

Серед провідних симптомів емоційного вигорання вирізняємо:

1. емоційний дефіцит – це розвиток емоційної чуттєвості на тлі перевиснаження, мінімізація емоційного внеску у професійній діяльності, автоматизм та спустошення людини підчас виконання професійних обов'язків;
2. емоційне відчуження – це створення захисних бар'єрів у професійних комунікаціях. У цьому випадку особистість майже нічого не хвилює, ніщо не здатне викликати емоційний відгук – ні позитивні обставини, ні негативні. При цьому це не початковий дефект емоційної сфери, а набутий за роки емоційний захист. Психолог поступово навчається працювати «як робот», в інших сферах він живе повними емоціями. Реагування без почуттів та емоцій – найбільш важливий симптом емоційного вигорання, бо він свідчить про професійну деформацію особистості;
3. особистісне відчуження (деперсоналізація) – це порушення виробничих відносин, розвиток цинічного відношення до тих, з ким доводиться спілкуватися та до професійної діяльності взагалі;
4. психосоматичні та психовегетативні порушення – це погіршення фізичного самопочуття, розвиток психосоматичних порушень: розладів сну, головних болей, проблем з артеріальним тиском, шлункових розладів, загострення хронічних хвороб.

Прийнято розглядати три основні види профілактики в залежності від стану здоров'я, наявності факторів ризику розвитку будь-якого синдрому або захворювання.

Первинна профілактика є системою заходів попередження, виникнення та впливу чинників ризику розвитку синдрому або захворювань. Як заходи

первинної профілактики емоційного вигорання психологів організації може використовувати раціональний режим праці і відпочинку, правильне і збалансоване харчування, заняття спортом тощо.

Вторинна профілактика – це комплекс медичних, соціальних, санітарно-гігієнічних, психологічних та інших заходів, спрямованих на раннє виявлення та попередження загострень, ускладнень і хронізації захворювань, обмежень життєдіяльності, які викликають дезадаптацію в суспільстві. Для здійснення даного виду профілактики необхідна рання діагностика емоційного вигорання, можливо консультація психолога або психотерапевта. Ми припускаємо, що заходи вторинної профілактики будуть актуальні в разі діагностування у психолога початкової стадії розвитку синдрому емоційного вигорання.

Також виділяють громадську (соціальну) та особисту (індивідуальну) профілактику.

Громадська профілактика має на увазі низку заходів, що організовується і проводиться державою. Але ми хочемо виділити індивідуальну профілактику, яка в свою чергу насамперед залежить напряду від самого психолога.

До індивідуальної профілактики відносять: дотримання здорового способу життя; самоконтроль стану здоров'я, в тому числі контроль ваги, артеріального тиску, емоційного стану; дотримання гігієнічних вимог і норм; своєчасні консультації з фахівцями в області зміцнення здоров'я та профілактики захворювань; виконання рекомендацій фахівців щодо зміни способу життя, даних за результатами консультування.

Таким чином, визначено, що у сучасній психології емоційне вигорання трактується неоднозначно. Проведене узагальнення теоретико-емпіричних досліджень дозволило розглядати емоційне вигорання як процес неоптимального пристосування фахівця до робочого стресу із стадіями – напруження, резистенції та виснаження, що змінює особистісну цілісність та активує комплекс відповідних переживань з метою організації нової особистісної цілісності. Своєчасне запровадження заходів психопрофілактики є важливою мірою для зменшення рівнів симптомів емоційного вигорання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зайчикова Т. Передумови розвитку синдрому професійного вигорання у працівників закладів середньої освіти. Актуальні проблеми психології. Т.1.: Соціальна психологія. Психологія управління та організаційна психологія. Київ: Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2001. Випуск 1. С. 136–141.
2. Ільєнко М. Професійне «вигорання» фахівців соціальної роботи: фактори, зміст, шляхи запобігання та подолання. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: тези доповідей. К.: Університет «Україна», 2008. С. 306–309

3. Лисенкова І., Гончарова Г. Діагностика, профілактика та корекція синдрому емоційного вигорання у соціальних робітників. Психологія. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Випуск 3, 2018. С. 98-106.

4. Малишева К. Синдром емоційного вигорання психолога консультанта: психологічні чинники, профілактика, та корекція : автореф. дис. канд. псих. наук: спец.19.00.04. К., 2003. 21 с.

5. Метельська Н. Вплив емоційного вигорання на розвиток професійної самосвідомості педагогічних працівників. Психологія і особистість. № 1 (7) 97, 2015. С. 97-108.

Надія Кот,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної освіти
Бердянського державного педагогічного університету

Дарина Литвиченко,

старший викладач кафедри практичної психології та логопедії
Бердянського державного педагогічного університету

УДК: 37. 378. 379.8

ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПОЗНАВЧАЛЬНІЙ РОБОТІ В УМОВАХ ВІЙНИ

FORMATION OF SOFT SKILLS OF TEACHING STUDENTS IN EXTRA- CURRICULUM WORK IN THE CONDITIONS OF WAR

Анотація. Стаття доводить важливість формування в майбутніх фахівців освіти soft skills, що дає змогу забезпечувати успіх їхньої професійної діяльності; наведені результати анкетування студентів 1-2 курсів, які свідчать про недооцінку у професійному становленні гнучких навичок; показано можливості позанавчальної роботи як ефективного засобу формування soft skills, зокрема представлено роботу літнього онлайн-табору «Summer camp ФДССО» (тематика табірних днів, напрямки та форми роботи зі студентами, її результати).

Ключові слова: soft skills, гнучкі компетенції, виховна робота, позанавчальні виховні заходи, онлайн-табір.

Abstract. The article proves the importance of the formation of soft skills in future education specialists, which makes it possible to ensure the success of their professional activities; the results of the survey of students of 1-2 courses are shown, which indicate an underestimation in the professional formation of flexible skills; the possibilities of extracurricular work as an effective means of forming soft skills are shown, in particular, the work of the online summer camp «Summer camp FDSSO» is presented (topics of the camp days, directions and forms of work with students, its results).

Keywords: soft skills, flexible competencies, educational work, extracurricular educational activities, online-camp.

Останнім часом стейкхолдери все частіше наголошують на необхідності наявності у фахівців добре розвинених soft skills, тобто таких непрофесійних навичок, якостей і атрибутів особистості, які створюють умови для ефективної реалізації професійних компетенцій і на 80-85%, за даними досліджень, забезпечують успіх у професійній реалізації. Основними характеристиками soft skills є універсальність, загальність для різних видів професій; незалежність від специфіки професійної діяльності людини; спрямованість на розв'язання як

професійних, так і метапрофесійних завдань (О. Біляковська, А. Бобро, К. Коваль, Н. Коляда, О. Кравченко, Г. Кузан, І. Муравйова, А. Огнистий, Ю. Портланд, А. Цымбалюк та ін.).

Зарубіжні вчені, аналізуючи психологічний зміст soft skills, виділяють такі узагальнені їх групи (С. Appleby, Е. Dall'Amico и S. Verona, L. Н. Lippman, R. Ryberg, та ін.):

- soft skills спрямовані на саму людину як професіонала (здатність регулювати своєю емоційно-вольовою сферою, керувати власним розвитком, енергія, ентузіазм, рефлексія, стійкість до критики та поразкам, навички тайм-менеджменту та ін.);
- soft skills, спрямовані на інших людей (навички роботи в команді, здійснювати комунікацію, бути лідером, емпатія та ін.);
- soft skills, спрямовані на вирішення загальнопрофесійних завдань (обумовлені специфікою професії, наприклад, для педагога: планувати навчальну діяльність, добирати інноваційні форми роботи з учнями, організовувати учнівський колектив, здійснювати позанавчальну роботу та ін.).

Вони вважають, що даний набір «м'яких» навичок необхідно формувати в процесі професійної підготовки майбутнього фахівця, адже від природи їх мають приблизно 15% студентів.

Для того, щоб з'ясувати рівень сформованості soft skills у майбутніх вихователів та логопедів, ми провели опитування студентів 1-2 курсів денної форми навчання спеціальностей 01.016 Спеціальна освіта та 012 Дошкільна освіта. Респондентам було запропоновано з п'ятиблокового опитувальника В. Долгіх обрати та побудувати у вигляді рейтингу десять якостей, які необхідно мати здобувачу вищої освіти, щоби стати високо професійним фахівцем і які є найбільш значущими в роботі педагога.

Інформація про hard skills та soft skills їм не повідомлялася, тому їх відповіді були досить спонтанними, будувалися на основі індивідуальних уявлень про майбутню професійну діяльність.

Найбільшу кількість якостей студенти обирали з другого блоку – блоку вольових якостей: організованість, самостійність, дисциплінованість, чесність, наполегливість, витримка, пунктуальність, відповідальність, що підкреслює переважання вольових компетенцій. І робили це переважно першокурсники. На нашу думку, така кількість виборів обумовлена практикою шкільного навчання, коли більшість вчителів культивувала саме ці якості.

Останні чотири блоки були представлені досить поверхово. Так, у ціннісному блоці респонденти обрали тільки 9 з 17 якостей, в інтелектуальному блоці – 8 з 15, в комунікативному – 10 з 15, а лідерський блок взагалі опинився на останньому місці (6 якості з 20).

Аналіз досліджень з проблеми гнучких компетенцій майбутніх педагогів показав, що вчені виділяють 2 шляхи їх формування:

- 1) безпосереднє навчання за рахунок введення окремих курсів у варіативну компоненту навчального плану;
- 2) поєднання навчання з позанавчальною виховною роботою (Н. Коляда, Н. Кот, О. Кравченко, О. Яркова, І. Черкасова та ін.).

Нас зацікавив саме другий шлях. В період воєнних дій, які більше півроку відбуваються на території нашої держави, треба відшукувати такі форми виховної роботи, особливо зі студентами з життєво небезпечних територій, які б давали змогу не тільки впливати на становлення фахових якостей, але й морально підтримати їх.

Однією з таких форм став, на нашу думку, літній онлайн-табір «SUMMER CAMP FDSSO», який був організований в Telegram-каналі для студентів факультету дошкільної, спеціальної та соціальної освіти Бердянського державного педагогічного університету влітку 2022 року.

За тиждень до початку роботи табору відбулася презентація його відкриття: «SUMMER CAMP FDSSO» – це місце твого відпочинку, де кожен день є особливим. Тут на тебе очікують захоплюючі пригоди, цікаві випробування, круті призи. Занурюйся до атмосфери позитиву, працюй над собою, даруй радість близьким, надавай допомогу оточуючим! Пам'ятай: лише разом ми – ФДССО БДПУ! Разом ми – сила!» [6]. До табору доєдналися 153 студента різних курсів денної та заочної форми навчання, викладачі.

План роботи табору передбачав різноманітні форми взаємодії з учасниками, які дозволяли впливати на формування основних груп soft skills: ціннісних (самопрезентація, прагнення до саморозвитку, уміння співчувати, слідування соціальним орієнтирам, впевненість, повага до суспільних традицій, наявність захоплень та ін.), комунікативних (уміння підтримувати контакт, брати участь у прийнятті спільних рішень, у суспільно-корисних діях; уміння виступати перед іншими, уміння працювати в команді, уміння підтримувати спілкування на будь-яку тему та ін.), вольових (терпіння, уміння організувати час, пунктуальність, уміння слідувати планові, цілеспрямованість, самостійність, підпорядкованість загальним правилам та ін.), інтелектуальних (уміння бачити проблему та способи її вирішення, креативність, уміння писати звіт, допитливість, навченість, кмітливість та ін.), лідерських (уміння бути в курсі подій, приймати своєчасні рішення, мотивувати, працювати за ради суспільної мети, бути відповідальним, дипломатичним, ініціативним, вносити свої пропозиції та ін.).

В перший день студенти знайомилися та презентували себе, повідомляли не тільки анкетні дані, але й розповідали про захоплення, ділилися очікуваннями та переживаннями щодо ситуації в країні, підтримували тих, хто залишився на окупованих територіях, хто провів своїх коханих в ЗСУ, співпереживали один одному. Це був такий сплеск емоцій, таке оголення душ, якого не побачиш ні на

парах, ні інших заходах! Співпереживання та підтримка іншого – це значущі ціннісні якості, які необхідні педагогу.

Впевненість у собі формувалися у учасників табору через такі заходи, як тренінг «Від тривожи до спокійняшки» та робота з метафоричними картами.

Низка заходів була спрямована на підтримку прагнення до саморозвитку. В перші дні студенти створили Колесо життєвого балансу, яке допомогло їм тверезо оцінити свою ситуацію. Воно чітко показало, у яких сферах життя є певний дисбаланс, на що треба приділити додаткову увагу та докласти зусиль, окреслити цілі на майбутнє. Колесо стимулювало створенню плану саморозвитку, про виконання якого студенти писали в чаті та розповідали на заключній онлайн-конференції.

Самоконтроль за його виконанням допомагав здійснювати й Щоденник вдячності. Дякуючи собі за добрі справи, за негативні вчинки, які теж стимулювали робити певні висновки та виправляти помилки, студенти вчилися рефлексувати, що є необхідною умовою роботи педагога над собою.

Виконання плану саморозвитку вимагало від учасників прояву певних вольових якостей: навичок тайм-менеджменту, пунктуальності, уміння слідувати планові (своєчасне виконання табірних завдань – коли пропадав інтернет-зв'язок, студенти хвилювалися, що не можуть висловити свою думку, додати в групу фотозвіт і робили це з відтермінуванням у часі).

Значним поштовхом для саморозвитку став четвертий день роботи табору: «Книжки, які здатні змінити життя». Учасники склали чек-листи улюблених книжок, відповідали на запитання один одного, описуючи сюжети, ділилися пережитими емоціями від конкретного твору. І хоча день книги закінчився, обговорення пожвавлювалося ще декілька разів, що підтвердило актуальність гасла цього дня: «Літо – найкращий час, щоб відкривати для себе нові сюжети, авторів та світи». До обговорення підключалися й педагоги, особливо жваву реакцію викликав список, який був складений викладачем дитячої літератури «Найкращі книжки для дітей та юнацтва». Багато студентів познайомилися з цими творами вперше, відзначивши, що тепер краще розуміють дитину, особливо підлітка.

В час воєнних дій важливими soft skills, які необхідно формувати у молоді, є слідування соціальним орієнтирам, повага до суспільних традицій. Табір працював в той період, коли країна святкувала День державності. Тому у учасників була змога продемонструвати непохитну віру в перемогу, долучитися до волонтерського руху, підтримуючи ініціативу президента, попрацювати «в городніх військах», а в святковий день вдягти вишиванку навіть на окупованих територіях. Слід підкреслити, що участь у волонтерському русі для багатьох студентів не була одноразовою акцією: багато з них працювали і продовжують працювати в центрах для внутрішньо переміщених осіб, плетуть маскувальні

сітки, проводять розважальні заходи для дітей, що свідчить про непохитну громадянську позицію майбутніх педагогів.

На формування комунікативних компетенцій був спрямований щоденний контакт учасників табору: обговорювалися результати виконання завдань, висловлювалися думки щодо подій в країні, прочитаних книжок, переглянутих фільмів (влаштовувалися вечори кіно з обговоренням), ділилися інформацією, про яку дізналися, прослуховуючи підкасти.

Вчилися студенти й працювати в команді, яка спонтанно утворювалася під час виконання якихось завдань. Так створювалися фотоальбоми («Мальовнича Україна», «Друзі наші менші», «Вечори і ранки моєї країни»), папка стікерів, якими студенти супроводжували своє ставлення до подій в таборі, до думок та дій окремих учасників. Лідери чітко не виділялися, хтось «видавав» ідею, її підхоплювали, хтось додавав якісь пропозиції, хтось уточнював зміст та форми виконання (але його спрямовував будь-який учасник, а не генератор ідей) і загальна робота розпочиналася. Контакт між учасниками в процесі її здійснення відбувався постійно (старшокурсники дослухалися до першокурсників, а ці, в свою чергу, збагачувалися їх досвідом).

І хоча яскравого лідерства не було фіксовано, вважаємо, що вияв таких якостей як уміння бути в курсі подій, працювати за ради суспільної мети, бути відповідальним, ініціативним, вносити свої пропозиції та ін. є зародком лідерства. Хтось навіть зміг переступити через свою невпевненість, подолав скутість і зазначив це на закритті табірної зміни. Також учасники табору зазначали, що набули навички самоорганізації (намагаюсь планувати свій день) та самоаналізу (частіше думаю над тим, чому саме так я вчинила), відчули підтримку, знаходячись на окупований територіях, кінець кінцем зробили те, що давно вже збиралися (навчилася малювати в різних техніках, слухати підкасти, добирати ракурси для селфі, пекти чизкейки, зустрілася зі шкільною подругою, покаталася на велосипеді, цілий день провела з молодшою сестричкою та ін.).

Найбільшим здобутком табору ми вважаємо патріотичну налаштованість молоді («Я ще більше відчула себе українкою!», «Україна непереможна!», «Вірю, що кожен день наближає нас до перемоги!»), яка підтверджувалася не тільки словами, а й волонтерськими справами. А це дуже важливо, адже тільки патріот Батьківщини буде сумлінно працювати, буде вдосконалюватися за ради її процвітання.

Таким чином, робота такого неформального об'єднання як студентський онлайн-табір підтвердила можливість формування soft skills – т важливих професійних компетенцій у студентів педагогічних спеціальностей під час військового стану в країні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біляковська О. «Soft skills» як необхідна складова якісної професійної підготовки майбутнього вчителя. *Rocznik Polsko-Ukraiński. Uniwersytet humanistyczno-przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie*. 2018, t. XX, s. 175-185. URL: <http://dx.doi.org/10.16926/rpu>.
2. Бобро А. Формування soft skills у майбутніх учителів початкової школи. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія "Психолого-педагогічні науки"*. Ніжин, 2021. С. 117-124. URL: <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2021-PP-1-117-124>
3. Коляда Н., Кравченко О. Практичний досвід формування «soft-skills» в умовах закладу вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. № 3(27). С. 137-145.
4. Кот Н. А. Виховна робота у вищій школі як засіб професійного становлення майбутнього педагога. *Підготовка конкурентно-здатного фахівця дошкільної та початкової освіти: реалії та перспективи* : Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (Луцьк, 25-26 червня 2016р.) / за ред. проф Пріми Р. М. Луцьк : ПП Іванюк, 2016. С. 62-66.
5. Муравйова І.О., Мар'яненко Я.Г., Осадча А.О. Soft skills у сучасних реаліях української освіти. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 32. Т. 1. 2021. С. 108-112.
6. Telegram. «SUMMER CAMP: проведи це літо разом з ФДССО. URL: <https://t.me/+HHjK7C9wLUczNDI6>

Наталія Мацейко,

асистент кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти
Бердянського державного педагогічного університету

УДК 364.4: [364.63-212:305

ГЕНДЕРНО-ОБУМОВЛЕНЕ ТА ДОМАШНЄ НАСИЛЬСТВО В УКРАЇНІ: РЕАГУВАННЯ В УМОВАХ ВІЙНИ

GENDER-BASED AND DOMESTIC VIOLENCE IN UKRAINE: RESPONSE IN CONDITIONS OF WAR

Анотація. У статті розкрито сутність поняття «гендерно-обумовлене насильство», що визначається як крайній прояв порушення прав і свобод особистості. Окреслено особливості цього явища та його різновиди, специфіку становища постраждалих осіб під час війни.

Проаналізовано діяльність загальних та спеціалізованих служб підтримки у сфері запобігання та протидії домашньому насильству та/або насильству за ознакою статі в умовах існуючої реальності. Визначено роль міжнародних організацій та громадського сектору у даному питанні.

Ключові слова: гендерно-обумовлене насильство, домашнє насильство, воєнний стан, постконфліктне врегулювання, постраждала особа, особа-кривдник, загальні та спеціалізовані служби підтримки.

Abstract. The article reveals the essence of the concept of «gender-based violence», which is defined as an extreme manifestation of the violation of individual rights and freedoms. The peculiarities of this phenomenon and its varieties, the specifics of the situation of the affected persons in the conditions of martial law are outlined.

The activities of general and specialized support services in the field of prevention and counteraction of domestic violence and/or gender-based violence in the conditions of the existing reality were analyzed. The role of international organizations and the public sector in this issue is determined.

Keywords: gender-based violence, domestic violence, martial law, post-conflict settlement, victim, perpetrator, general and specialized support services.

Ситуації збройного конфлікту, воєнних дій, період постконфліктного врегулювання та випадки вимушеного переселення посилюють масштабність та інтенсивність проявів насильства, а також призводять до появи нових його форм. В обставинах надзвичайної ситуації насильство, зокрема гендерно-обумовлене, стає наслідком розпаду громадських та сімейних структур, браку безпеки та верховенства права, панування безкарності [4].

Ситуація невизначеності, обмеженість у пересуванні, відсутність зв'язку та інформації обмежують або фактично унеможливають доступ постраждалої особи до отримання якісної та життєво необхідної медичної, соціально-психологічної, юридичної допомоги з боку кваліфікованих фахівців. Пережитий травматичний досвід, зміна звичного стилю життя, необхідність вирішувати

нагальні питання життєзабезпечення, розцінювання ситуації насильства як такої, що не є пріоритетною на фоні повномасштабної війни, призводить до замовчування подібних випадків та посилення наслідків злочинних діянь, що мають відтермінований характер, як для постраждалої особи (погіршення стану здоров'я, вторинна віктимізація тощо), так і суспільства в цілому.

Тому в умовах воєнного стану та глибокої гуманітарної кризи в Україні, яка є наслідком російської агресії, нагальним постає питання захисту постраждалих від насильства осіб та надання їм своєчасної, ефективної допомоги, адаптованої до реалій сучасності, з боку загальних та спеціалізованих служб підтримки державного сектору, громадських структур, волонтерських спільнот, а також шляхом залучення ресурсів міжнародних партнерів.

Фундаментальні основи сучасних теорій насильства було започатковано у філософських концепціях Г. Гегеля, М. Вебера, Е. Дюркгейма, Е. Зіммеля, І. Канта, Н. Макіавелі, що визначають даний феномен як засіб та форму організації деструктивного соціального простору. Причини насильницької поведінки визначено у психологічних теоріях А. Басса, Д. Долларда, К. Лоренца, М. Кляйна, Н. Міллера, С. Паттерсона, З. Фрейда.

Гендерні аспекти взаємовідносин висвітлено у працях вітчизняних учених-сучасників О. Кікінеджи, О. Кісь, Л. Кобилянської, Т. Марценюк, Т. Мельник. Вагомий внесок у формування теоретичних засад проблематики гендерної рівності та гендерно-обумовленого насильства з позиції політико-правового аналізу зробили Н. Аніщук, Н. Болотіна, М. Буроменський, Н. Грицяк, Т. МIRONЮК, О. Перунова та ін.

Наслідки військових конфліктів та вплив насильства на особистість постраждалої особи дослідили Г. Вагнер, П. Глік, Х. Контесс, С. Пауелл, А. Сольдо, Р. Хоренчик.

Керівництво з інтеграції заходів щодо протидії гендерно-обумовленому насильству до гуманітарної діяльності (2015 р.) визначає **гендерно-обумовлене насильство** як загальний термін для будь-якого акту завдання шкоди, що вчиняється проти волі особи і пояснюється соціальними (гендерними) відмінностями між чоловіками і жінками, викликає серйозну і зростаючу стурбованість в умовах надзвичайних гуманітарних ситуацій. Зокрема, це дії, що спрямовані на заподіяння шкоди фізичного, сексуального або психологічного характеру або страждання, погроза вчинення таких дій, примус або інші форми позбавлення волі, які можуть вчинятися як публічно, так і в приватному порядку (домашнє насильство) [2].

Результати соціологічного опитування щодо впливу збройної російської агресії на жінок, дівчат, чоловіків та хлопців, проведеного за ініціативи Міністерства соціальної політики України у 2020 р., свідчать, що 44% опитуваних, які знаходились на території бойових дій від початку війни у 2014 р., постраждали від гендерно-обумовленого насильства в тих чи інших його проявах, з них понад 2/3 – жінки та дівчата. Загалом за період з початку 2018 р. до

середини 2020 р. жінки, що перебували на території збройного конфлікту, склали 38,5% усіх потерпілих від кримінальних правопорушень. Особливо високою є частка жінок серед потерпілих від зґвалтувань, торгівлі людьми, злочинів, пов'язаних з насильством у сім'ї. Чоловіки у даній ситуації розглядалися, насамперед, як джерело отримання фінансової вигоди. Зафіксовано випадки незаконного заволодіння майном, крадіжки, що супроводжувалися побиттям, фізичними знущаннями, тортурами, утриманням у неволі тощо [6].

Внаслідок ведення активних бойових дій та окупації окремих територій України, офіційні дані щодо кількості постраждалих від гендерно-обумовленого насильства в умовах повномасштабного російського вторгнення на сьогоднішній день відсутні. На початок липня 2022 р. місією ООН зафіксовано 124 випадки сексуального насильства, зокрема зґвалтування, групового зґвалтування та тортур, примусу публічного роздягання та погроз сексуального насильства, інформація про які надійшла з тимчасово окупованих територій та деокупованих українських територій, проте ці дані не показують справжніх масштабів сексуального насильства в російсько-українській війні.

Подібні деморалізовані діяння є грубим порушенням норм міжнародного права та визнаються як воєнний злочин, злочин проти людяності, акт геноциду, який не має строку давності, тому надзвичайно важливим є документування таких випадків та притягнення винних до відповідальності. З квітня місяця 2022 р. за ініціативи Міністерства внутрішніх справ і Національної поліції в Україні розпочали свою роботу спеціальні поліцейські мобільні групи, головною метою діяльності яких є виявлення та фіксації сексуальних злочинів російських окупантів. На кінець жовтня 2022 р. розпочато 43 кримінальних провадження за фактами зґвалтування мирних жителів [5].

Зафіксувати злочини, пов'язані з війною, у тому числі випадки сексуального насильства, можливо також шляхом звернення до Офісу генерального прокурора, Національної гарячої лінії з протидії торгівлі людьми, запобігання та протидії домашньому насильству, насильству за ознакою статі та насильству стосовно дітей, гарячої лінії Уповноваженого з прав людини, Асоціації жінок-юристок України «ЮрФем», установ системи безоплатної правової допомоги, військових адміністрацій за місцем вчинення злочину або за місцем перебування постраждалої особи.

Окремий аспект проблеми взаємодії з випадками гендерно-обумовленого насильства становить питання поширення випадків домашнього насильства. Згідно звіту, підготовленого Аналітичним центром ЮрФем, кількість звернень до Національної поліції України з приводу домашнього насильства у першому півріччі (січень-червень) 2022 р. порівняно з даними за аналогічний період 2021 р. зменшилася на 27,5% (зафіксовано 104295 повідомлень); на 43% зменшилася кількість винесених термінових заборонних приписів (загальна кількість – 14446), на 52% – кількість зареєстрованих кримінальних проваджень (загальна кількість –

1005, при цьому відсутня практика врахування кримінального правопорушення з використанням умов воєнного стану як обтяжуючої обставини, що передбачено Кримінальним кодексом України) [3]. Серед факторів, що вплинули на ситуацію можна виокремити тимчасову окупацію окремих територій України та припинення функціонування органів державної влади в їхніх межах, активні бойові дії, вимушене переміщення та евакуацію населення.

На думку фахівців, поширення випадків домашнього насильства знайде своє найбільш активне відображення у постконфліктний період, зокрема у сім'ях демобілізованих чоловіків-військових, а також серед родин з числа цивільного населення, у тому числі серед тих, для яких раніше ця проблема не була характерною, що пояснюється посиленням пережитого травматичного досвіду, і відповідно – підвищенням рівня агресивних реакцій.

З метою захисту постраждалих осіб продовжує функціонувати мережа спеціалізованих служб підтримки. Зокрема, на території України посилено роботу мобільних бригад соціально-психологічної допомоги особам, які постраждали від домашнього насильства та/або насильства за ознакою статі, покликаних надавати підтримку шляхом консультування, кризового та екстреного втручання.

З березня 2022 р. МФБ «Українська фундація громадського здоров'я» спільно з Дитячим фондом ООН (ЮНІСЕФ) в Україні започатковано проект «Інтегрована підтримка через міждисциплінарні мобільні команди», спрямований на гуманітарне реагування і підтримку переселенців, сімей з дітьми та осіб, постраждалих від військових дій. Нині в Україні діє 50 мобільних міждисциплінарних команд, зокрема у Львівській, Закарпатській, Рівненській, Вінницькій, Дніпропетровській, Чернівецькій, Волинській, Житомирській, Тернопільській та Івано-Франківській областях, серед головних завдань яких: екстрене реагування (скринінг, оцінка ситуації та надання першої психологічної допомоги та психосоціальної підтримки постраждалим особам); юридична допомога (консультування); медична допомога (консультування, онлайн зв'язок із лікарями, перенаправлення до сімейних амбулаторій та інших вузькопрофільних спеціалістів); надання гуманітарних наборів та життєво необхідних засобів. Специфіка роботи подібних мобільних бригад полягає у доступі до місць локації внутрішньо переміщених осіб, пунктів пропуску, перетину кордону, евакуаційних центрів тощо. За п'ять місяців роботи фахівцями бригад надано близько 700 тис. послуг більш як 169 тис. людей, у тому числі від 44 тис. осіб зафіксовано звернення щодо насильства за ознакою статі та жорстокого поводження [1].

Функціонують та в окремих регіонах України відновлюють роботу притулки для осіб, постраждалих від домашнього насильства та/або насильства за ознакою статі (за винятком територій активних бойових дій – призупинено роботу притулків у м. Маріуполь Донецької області, м. Рубіжне Луганської

області), центри соціально-психологічної допомоги, центри медико-соціальної реабілітації, центри денного перебування, пункти анонімної медико-психологічної допомоги, проте нагальною постає проблема забезпечення установ кваліфікованими кадрами, що мають досвід роботи з даною кризовою категорією, внаслідок їх вимушеного переміщення.

За ініціати́ви Офісу Віцепрем'єр-міністра з питань європейської та євроатлантичної інтеграції та підтримки UNFPA, Фонду ООН у галузі народонаселення в Україні розпочали роботу Центри допомоги врятованим, діяльність яких спрямована на надання комплексної соціально-психологічної підтримки особам, що виїхали з зони активних бойових дій/тимчасово окупованих територій. Наразі Центри діють у м. Києві, м. Запоріжжі, м. Львові, м. Дніпрі.

Фондом ООН у галузі народонаселення за сприяння Офісу Віцепрем'єр-міністра з питань європейської та євроатлантичної інтеграції України та підтримки Уряду Великої Британії започатковано діяльність онлайн-платформи «Аврора» з надання безоплатної спеціалізованої психотерапевтичної підтримки особам, які зазнали насильства, пов'язаного з війною (зокрема, й сексуального). Фахівці платформи надають професійну допомогу онлайн і телефоном потерпілим із будь-якого регіону України, включно з окупованими територіями, місцями ведення бойових дій, а також тим, хто нині знаходиться закордоном. У співпраці з ГО «Інноваційні соціальні рішення» введено в роботу безкоштовну анонімну та цілодобову лінію психологічної підтримки для чоловіків [7], що є значним здобутком, зважаючи на те, що існуючі служби підтримки більш зорієнтовані на допомогу жінкам, внаслідок чого 90% чоловіків не мають досвіду звернення за професійною психологічною підтримкою у будь-якому вигляді.

У відповідь на численні порушення прав жінок і дівчат внаслідок воєнних дій в Україні МФБ «Українська фундація громадського здоров'я» та підтримки структури ООН Жінки в Україні, Жіночого фонду миру та гуманітарної допомоги Організації Об'єднаних Націй (WPHF) створено платформу SafeWomenHUB для надання невідкладної психологічної, гуманітарної та соціально-правової допомоги жінкам та дівчатам, які постраждали від війни, підвищення їх обізнаності щодо запобігання сексуальному насильству, сексуальній експлуатації та торгівлі людьми [1].

За ініціати́ви Національної психологічної асоціації України, БФ «Право на захист», Центру здоров'я та розвитку «Коло сім'ї», Всеукраїнського кол-центру «#Вартожити» та підтримки Агенства США з міжнародного розвитку USAID, Української Гельсінської спілки з прав людини – найбільшої асоціації правозахисних організацій України – активізовано роботу безкоштовних гарячих ліній з надання психологічної, юридичної підтримки постраждалим особам.

Отже, повномасштабна війна в Україні, спричинена російською агресією, загострила існуючі у суспільстві ситуації гендерної нерівності, посиливши

масштабність та інтенсивність проявів насильства у найганебніших його виявах. Брак безпеки, активні бойові дії, тимчасова окупація, відсутність можливості отримати кваліфіковану допомогу з боку фахівців лише посилюють властиві постраждалій особі почуття страху, сорому, провини, роблячи її ще більш вразливою в існуючій реальності.

Україна вживає законодавчих, адміністративних, інформаційних та інших заходів, спрямованих на запобігання та протидію гендерно-обумовленому насильству. Питання захисту постраждалих осіб продовжує залишатися пріоритетним. Урядова спільнота, державний сектор залучається активною підтримкою громадських структур, волонтерських організацій, міжнародних донорів та партнерів, впроваджуючи нові форм допомоги та підтримки постраждалих осіб, адаптуючи вже існуючі до реалій сучасності. Однак ізоляція окупованих територій, відсутність можливості надати своєчасну допомогу призводять до замовчування подібних випадків та посилення наслідків насильницьких дій, що знайде активне відображення у постконфліктний період, період відбудови. Тому держава має спрямувати свої зусилля на те, аби система загальних та спеціалізованих служб підтримки була готовою ефективно, комплексно та якісно надавати допомогу особам, що зазнали насильства внаслідок війни.

ЛІТЕРАТУРА

1. Healt Right International: веб-сайт. URL: <http://www.healthright.org.ua/pro-nas/> (дата звернення: 18.10.2022).
2. Гендерно-обумовлене насильство VS насильство щодо жінок: У чому відмінність? Асоціація жінок-юристок України ЮРФЕМ: веб-сайт. URL: <https://jurfem.com.ua/genderno-zumovlene-nasylstvo-vs-nasylstvo-shchodo-zhinok-u-chomu-vidminnist/> (дата звернення: 10.10.2022).
3. Домашнє насильство в Україні: реагування в умовах війни (І півріччя 2022 року): звіт. Аналітичний центр ЮРФем. Київ, 2022. URL: <https://jurfem.com.ua/domashne-nasylstvo-reahuvannya-v-umovakh-viyny/> (дата звернення: 15.10.2022).
4. Міжнародний протокол із документування та розслідування сексуального насильства в конфлікті. Вид. 2-ге. Міністерство закордонних справ Великої Британії / пер. з англ. в рамках програми з інституційної розбудови проекту ООН Жінки «Гендерна рівність у центрі реформ, миру та безпеки», 2017. 328 с.
5. Розпочато 43 кримінальні провадження за фактами сексуальних злочинів, вчинених окупантами. Портал Міністерства внутрішніх справ: веб-сайт. URL: <https://mvs.gov.ua/uk/news/rozpocato-43-kriminalni-provadzennya-za-faktami-seksualnix-zlociniv-vcinenix-okupantami-katerina-pavlichenko> (дата звернення: 27.10.2022).

6. Соціологічне дослідження впливу збройної агресії Російської Федерації на жінок і дівчат, чоловіків та хлопців. URL: <https://www.msp.gov.ua/news/19224.html> (дата звернення: 10.10.2022).

7. Фонд ООН у галузі народонаселення. UNFPA в Україні: веб-сайт. URL: <https://ukraine.unfpa.org/uk/news/hotline-for-men> (дата звернення: 18.10.2022).

Віолетта Метлицька,
здобувач вищої освіти
Університету митної справи та фінансів

Ірина Туболець,
кандидат економічних наук,
доцент кафедри соціального забезпечення та податкової політики
Університету митної справи та фінансів

УДК 378.3

ВПЛИВ ВІЙНИ НА ВИЩУ ОСВІТУ В УКРАЇНІ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

THE IMPACT OF THE WAR ON HIGHER EDUCATION IN UKRAINE: CHALLENGES AND PROSPECTS

Анотація. У статті розглянуто виклики та перспективи, які постали перед системою вищої освіти України в умовах військової агресії з боку країни-агресора. Виклики пов'язані зі скороченням кадрового потенціалу, втратою інтелектуального потенціалу та відпливом студентів до закордонних університетів, скороченням і руйнуванням інфраструктури вищих навчальних закладів, втратою кадрового потенціалу, фінансуванням вищої освіти. Розглянуто та визначено основні проблеми, з якими стикаються заклади вищої освіти в умовах воєнного стану. Висвітлено перспективи розвитку сучасної системи освіти в сучасних реаліях. Зроблено висновок, що незважаючи на війну в Україні, за допомогою збереження вищої освіти та поступального розвитку вона може й надалі сприяти швидкій відбудові економіки країни у післявоєнний період.

Ключові слова: вища освіта, повномасштабне військове вторгнення, студенти, перспективи, виклики, викладачі, вищі навчальні заклади.

Abstract. The article examines the challenges and prospects faced by the higher education system of Ukraine in the conditions of military aggression from the side of the aggressor country. The challenges are related to the reduction of personnel potential, the loss of intellectual potential and the outflow of students to foreign universities, the reduction and destruction of the infrastructure of higher educational institutions, the loss of personnel potential, and the financing of higher education. The main problems faced by institutions of higher education in the conditions of martial law are considered and defined. The prospects for the development of the modern education system in modern realities are highlighted. It was concluded that despite the war in Ukraine, with the help of preserving higher education and progressive development, it can continue to contribute to the rapid reconstruction of the country's economy in the post-war period.

Keywords: higher education, a full-scale military invasion, students, prospects, challenges, teachers, higher educational institutions.

З 24 лютого 2022 р., почалось повномасштабне військове вторгнення країни-агресора на територію України. Перед вищими навчальними закладами постала низка проблем, таких як:

- втрата викладацького складу та студентів;
- знищення агресором вищих навчальних закладів;
- втрата університетів на окупованих територіях;
- переміщення закладів вищої освіти на підконтрольні території України через бойові дії;
- та сама найголовніша проблема – це відтік українських студентів із вищих навчальних закладів освіти до інших іноземних університетів.

Перед керівництвом та державою постала необхідність прийняття рішень стосовно того, як організувати освітній процес для дітей у місцях їх постійного проживання та місцях евакуації.

Система освіти достатньо гарно адаптувалася під час пандемії COVID-19, тому під час війни перейти на онлайн навчання взагалі не викликало ніяких проблем. Також, завдяки гіркому досвіду в 2014 році, перемістити заклади вищої освіти не стало проблемою для керівництва. Багато закладів перебралися з окупованих територій чи зони бойових дій, в ближчі регіони, де ситуація більш-менш є спокійною.

Також однією із проблем з якою зіткнулися вищі навчальні заклади, через повномасштабне військове вторгнення країни-терориста, це скорочення фінансування вищої освіти.

Освіта й наука в Україні завжди фінансувалася за залишковим принципом. Законом України «Про освіту» передбачається фінансування галузі у розмірі не менше 10 % ВВП. Досягти такого рівня її фінансування ще не вдавалось ніколи. У проекті Державного бюджету України на 2022 р. уперше видатки на освіту зведеного бюджету 2022 року були передбачені у розмірі понад 7% ВВП (392,2 млрд грн). Проте війна внесла свої корективи і Постановою Кабінету Міністрів № 401 від 1 квітня 2022 р. було здійснено перерозподіл державного бюджету України на 2022 р., якою збільшено обсяг видатків за програмою «Резервний фонд» на суму 73,3 млрд грн. для фінансування потреб оборони та безпеки [3].

Також ще однією проблемою, яка постала перед системою вищої освіти втрата викладацького складу.

Існує суттєвий розрив в оплаті праці між сектором вищої освіти й іншими секторами економіки. Також заробітна плата науково-педагогічного персоналу закладів вищої освіти в Україні є набагато нижчою, ніж у провідних країнах світу. Спостерігається суттєва регіональна диференціація оплати праці науково-педагогічних працівників у закладах вищої освіти, що підпорядковані Міністерству освіти і науки України. Найбільшою середня плата є у закладів вищої освіти м. Києва, Харківської, Полтавської, Івано-Франківської, Львівської,

Дніпропетровської, Одеської областей. Зокрема у 2019 р. середня зарплата науково-педагогічного працівника Київського національного університету імені Тараса Шевченка становила 22991,56 грн, Львівського національного університету імені Івана Франка 12360, 68 грн, Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого (м. Харків) – 27716,03 грн. [1, с. 26].

Низька оплата праці призвели до падіння престижності цього виду діяльності. В умовах воєнного стану заклади вищої освіти змушені оптимізувати витрати на оплату праці науково-педагогічним, науковим і педагогічним працівникам за рахунок: 1) зменшення розміру доплат за науковий ступінь доктора філософії та доктора наук, за вчене звання доцента, старшого дослідника, професора; 2) вимушених неоплачуваних відпусток (у 2022 р. щорічна відпустка 24 дні, а не 56 днів); 3) перерозподілу годин в навчальних планах між аудиторними заняттями та самостійною роботою; 4) скорочення штату працівників [2].

Це призводить до того, що більшість викладачів або змінюють сферу діяльності, або виїжджають закордон і влаштовуються у іноземні університети. А для України – це велика втрата трудового та інтелектуального потенціалу.

Незважаючи на виклики, які постали перед сучасною системою вищої освіти, внаслідок агресії зі сторони країни-терориста проти України, є ще певні перспективи для розвитку системи освіти в сучасних реаліях. Серед них можемо виділити такі:

1. співробітництво з іноземними закладами освіти;
2. впровадження повноцінного дистанційного навчання для деяких спеціальностей;
3. використання інформаційних технологій в освітньому процесі;
4. можливість студентам та викладачам навчатися в університетах Європи за програмою міжнародної мобільності;

Навіть, попри війну в Україні, перспективи для системи вищої освіти в Україні є і їх потрібно втілювати у життя, головне це при виявленні загрози вчасно унеможливити їх вплив на систему вищої освіти та реалізувати кожен можливість, яка може покращити систему української освіти.

Отже, можна констатувати, що останні декілька років українська система освіти пройшла дуже непростий шлях, і за допомогою її збереження та прогресивного розвитку в подальшому це може допомогти в швидкій відбудові економіки країни у післявоєнний період. Проте для цього держава та керівництва закладів вищої освіти мають докласти всі зусилля по наданню гарантій безпеки та для збереження високої якості освітніх послуг.

ЛІТЕРАТУРА

1. В. Гапон, О. Барабаш, К. Читаєва. Аналіз рівня оплати праці науково-педагогічних працівників у закладах вищої освіти, що підпорядковані МОН України. Київ : ДНУ «Інститут освітньої аналітики», 2021. 67 с.
2. І. Шевчук, А. Шевчук. Освітня аналітика крізь призму війни: виклики та можливості для вищої школи України. Економіка та суспільство. 2022. №. 39. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2022-39-1>
3. Постанова Кабінету Міністрів України від 01 квітня 2022 р. № 401 “Про спрямування коштів до резервного фонду державного бюджету”. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-spryamuvannya-koshtiv-do-rezervnogo-fondu-derzhavnogo-byudzhetu-401> (дата звернення: 14.10.2022)

Людмила Романовська,
доктор педагогічних наук,
професор кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки
Хмельницького національного університету

УДК 159.947:355.01

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ У СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF SOCIAL WORKERS' STRESS RESISTANCE IN THE CONDITIONS OF WAR

Анотація. У статті розглянуто проблему розвитку стресостійкості у соціальних працівників в умовах війни; описано причини розвитку стресу у фахівців соціальної сфери та стресові чинники; виявлено професійні потреби фахівців соціальної роботи під час проходження воєнних дій такі як інтерв'язійні та суперв'язійні групи; визначено шляхи розвитку стресостійкості соціальних працівників за допомогою різноманітних способів та групових форм психологічної реабілітації.

Ключові слова: стресостійкість, соціальні працівники, інтерв'язії та суперв'язії, групові форми психологічної реабілітації.

Abstract. The article deals with the problem of stress resistance development among social workers in war conditions; the causes of the development of social specialists' stress and stress factors are described; the professional needs of social work specialists during hostilities, such as inspection and supervision groups are revealed; ways of developing stress resistance of social workers using various methods and group forms of psychological rehabilitation are determined.

Keywords: stress resistance, social workers, interviews and supervisions, group forms of psychological rehabilitation.

В умовах війни особливо актуальними постають питання, пов'язані з турботою майбутніх соціальних працівників про власний професійний розвиток, що є основою їхнього благополуччя, а дотримання принципу поваги до своїх потреб та потреб майбутніх клієнтів сприятиме успішним результатам професійної діяльності. Ігнорування власних потреб майбутніми фахівцями соціальної сфери веде до появи емоційного виснаження, фізичних перевантажень і соматизації стану, що негативно впливає на якість життя і професійну підготовку.

Так, досить цікавими є результати дослідження впливу стресу на здоров'я військовослужбовців під час Першої світової війни в Норвегії, проведені норвезьким науковцем Е. Мейджор, які показали, що чим сильніші стресори, тим більший ступінь несприятливих довгострокових наслідків для здоров'я людини. Дослідник провів експеримент у трьох групах людей, які піддавалася різним

видам воєнних стресів під час Другої світової війни: ветеранів Опору, представників преси та ув'язнених в концтраційних таборах. На основі результатів досліджень науковець припустив, що ті, хто перебували в концтраційному таборі мали більш негативний стан здоров'я порівняно з ветеранами Опору. Висновки вказують на взаємозв'язок між тяжкістю воєнних стресорів та післявоєнного здоров'я у всіх, хто їм піддавався [1].

Українська дослідниця К. Очимовська вважає, що в умовах війни головними причинами розвитку стресу є загроза життю людини та загострення відповідальності за виконання певних професійних завдань. Поглиблення стресового розладу супроводжується невизначеністю майбутнього, дефіцитом часу для прийняття адекватних рішень тощо. Додатковими стресовими чинниками можуть бути: невідповідність рівня професійних навичок вимогам, що висуваються; психологічна невідповідність до виконання певного завдання; невпевненість у собі; недовіра до оточуючих; фактори ізоляції (перебування в ізольованих укриттях) [2].

Ф. Траутманн зауважує, що з погляду професійних потреб фахівців соціальної роботи під час проходження воєнних дій невід'ємною частиною їхньої діяльності має бути участь в інтерв'їзійних та суперв'їзійних групах для попередження професійного вигорання та психоемоційного виснаження. Під поняттям «інтерв'їзія» дослідник розуміє «... процес взаємодії між собою професіоналів одного рівня, коли група практиків збирається для обміну досвідом та взаємодопомоги у вирішенні складних випадків» [3].

Також Ф. Траутманн розглядає різні за форматом інтерв'їзійні групи і стверджує, що на відміну від інтерв'їзій психологів, інтерв'їзії соціальних працівників відбуваються в рамках взаємодії співробітників одного центру чи служби і носять інформативний характер для уточнення плану супроводу або складання плану делегування клієнта в інші спеціальні служби. Метою проведення цих інтерв'їзій є віднаходження оптимального спільного рішення з питань випадку і визначення подальших шляхів. За умови, коли створюються мультипрофесійні команди, тобто інтерв'їзійні групи складаються з фахівців різних профілів, інтерв'їзії сприяють обміну думками та досягненню згоди між представниками різних професій з питань лікування клієнта [3].

Ми погоджуємося з думкою Ф. Траутманна, що *суперв'їзія* є особливо важливою для фахівців соціальної сфери, адже допомагає їм підтримувати власний професійний рівень організації роботи з клієнтами та розширювати професійний світогляд. В свою чергу, ігнорування інтерв'їзій та суперв'їзій може призвести до самовпевненості і ригідності мислення фахівця, знецінення власних потреб, звуження професійного поля діяльності, входження у роль експерта по відношенню до клієнта. Ці та інші прояви не сприяють продуктивності професійної діяльності і можуть негативно позначитися на взаємодії з клієнтами. Тому необхідно розуміти, що суб'єктивне благополуччя, розвиток професійних

навичок розширює можливості надання соціальної допомоги клієнту і сприяє успішному професійному життю фахівця соціальної сфери.

В умовах війни для розвитку стресостійкості соціальним працівникам варто застосовувати різноманітні способи *психологічної реабілітації*: фізіологічні (глибокий сон, повноцінне харчування, відпочинок тощо); аутогенні (аутотренінг, саморегуляція, медитація); організаційні; психотерапевтичні (музико-, бібліо-, імаго-, арттерапія, раціональна психотерапія та інші). Також розвитку стресостійкості у фахівців соціальної сфери сприяє їхня активна участь в *групових формах роботи*: тренінгових заходах, групових релаксаційних заняттях, психотерапевтичних групах. Досить популярними на сьогоднішній день є групові релаксаційні заняття із застосуванням вправ аутотренінгу та саморегуляції. Основною метою цих занять є допомога майбутнім фахівцям зняти психічну напругу, відпочити і пропустити в свідомість нові життєві смисли тощо. Заняття з релаксації, саморегуляції і аутотренінгу також знімають нервово-психічне напруження, відновлюють емоційну рівновагу, допомагають почати діяти, керуючись власними почуттями та інтересами.

Отже, розвиток стресостійкості у соціальних працівників в умовах війни передбачає, перш за все, їхню турботу про власне суб'єктивне благополуччя та розвиток професійних навичок. Задля цього фахівцям варто брати активну участь у тренінгових заходах, групових релаксаційних заняттях із застосуванням вправ аутотренінгу та саморегуляції, психотерапевтичних групах тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Major E. F. Health Effects of War Stress on Norwegian World War II Resistance Groups: A Comparative Study. *Journal of Traumatic Stress*, 2003. Vol. 16, No. 6. P. 595-599.
2. К. Очимовська. Психологічна допомога бійцям АТО, які перенесли стресові ситуації. Військова психологія у вимірах війни і миру: проблеми, досвід, перспективи: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. Наукове видання. К.: КНУ ім. Тараса Шевченка. Київ: ВИДАВНИЦТВО, 2016, С. 84-86.
3. Траутманн Ф. Керівництво по проведенню інтерв'язій. Голандія: Інститут Тримбос – Інститут психічного здоров'я і залежностей, 2011. URL: <http://www.unodc.org/documents/balticstates/Library/PharmacologicalTrea>

Дар'я 2,
доктор педагогічних наук,
професор кафедри спеціальної психології та медицини
Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова

УДК: 376.36:81'23

ІНКЛЮЗИВНІ ПРОЦЕСИ ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Анотація. Підняте питання Європейського вибору: освітніх цінностей світового та національного рівня. Визначено актуальні питання ролі інклюзивних процесів у суспільстві, стратегії та тренди модернізації університетів, а саме промоції та маркетингу, здійснення профорієнтаційної роботи, сприяння кар'єрному розвитку, інтернаціоналізації освіти тощо. Наведено аналітичний огляд тенденцій розвитку ЗВО як фактору інтеграції до всесвітнього науково-освітнього простору.

Ключові слова: інтернаціоналізація, мобільні міжнародні студенти, іноземні студенти, інклюзія, маркетинг університету.

Abstract. The question of the European choice has been raised: the values of education in the global and national dimensions. Current issues of the role of inclusion in society, strategies and trends of universities' modernization, namely the promotion and marketing of the university, the implementation of career guidance, career promotion of students, internationalization of education. An analytical review of trends in the development of higher education in the perspective of integration into the European scientific and educational space is conducted.

Keywords: internationalization, mobile international students, foreign students, inclusion, marketing of the university

Серед пріоритетних завдань освіти, що є підкріпленими тенденціями Євроінтеграції, представлені: актуальні питання оновлення змісту професійної підготовки, реструктуризації освіти, трансформації гуманітарної освіти, вивчення передового світового досвіду, впровадження інноваційних технологій підготовки конкурентоспроможних фахівців як національного пріоритету [1, с.56]. Тож, здійснимо огляд наступних питань щодо стратегії розвитку вищої освіти у національному та світовому вимірі: стан і тенденції професійної підготовки в контексті інклюзії; епоха діджиталізації; підтримка науковців в університетах, особливо у сфері науки і досліджень, та підвищення академічної мобільності; актуальні тренди в запровадженні програм іноземною мовою; академічна мобільність та інтернаціоналізація; наукова діяльність та її оцінка в умовах воєнного стану.

Проведення процесів згуртованості освіти в умовах війни має відбуватися з огляду на такі основні складові базиси: ідея, стратегія, результат. Дана консолідація імплементує здобутки інклюзії, як соціальної, так й у сфері освіти,

популяризацію передового інноваційного досвіду надання якісних загальносоціальних та освітніх послуг особам із особливими освітніми потребами; обмін досвідом психолого-педагогічного та соціального супроводу фахівцями зі створення інклюзивного середовища. Педагогічні вузи покликані удосконалювати професійну підготовку, значимість якої підвищується в зв'язку з інтеграційними процесами в системі освіти, реалізацією принципу «суспільство для всіх». Існує потреба у вирішенні проблеми підготовки фахівця на науково-методичному рівні – потреба в усуненні протиріч між теорією і практикою[2, с.48]. Вищеназвані тенденції зумовлюють потребу у виявленні стратегії підготовки у сфері спеціальної освіти і розробці концепції, моделі і соціально-педагогічних умов професійної підготовки фахівця, здатного надавати кваліфіковану допомогу особам з фізичними обмеженими можливостями в умовах впровадження інклюзивної освіти. Опанування зарубіжним досвідом в площині підготовки фахівців галузі спеціальної освіти, становить одне з завдань професійної підготовки зазначеної категорії фахівців за умови Євроінтеграції навіть в умовах воєнного стану.

Розширення міжнародних зв'язків й інтеграція до Європейської спільноти, необхідність пошуку конструктивних ідей щодо вирішення проблем оптимізації та інтенсифікації формування технічної, іншомовної та інших варіативних професійних компетенцій в епосі діджиталізації – об'єктивна реальність розвитку освіти сьогодення. Наразі маємо змогу висвітлити досвід обміну науковими здобутками між факультетом спеціальної та інклюзивної освіти НПУ ім. М.П. Драгоманова та профільюючими факультетами європейських держав: робочого візиту до одного з найстаріших і провідних університетів Італії (Sapienza University, Rome), освітньої діяльності у рамках проекту «Зміни педагогічних факультетів та університетів у ХХІ ст.» до Чеської Республіки (Masaryk_University, Brno та Tomas Bata University, Zlin), дослідницької співпраці з польською науковою спільнотою (The John Paul II Catholic University, Lublin) тощо.

Європейський освітній простір просуває ідею «трикутника знань», яка полягає в максимально тісному зв'язку освіти, дослідної діяльності та технологічних інновацій. Характерними рисами глобалізації в галузі освіти є уніфікація знань, загальне прагнення країн світу до досягнення високої якості освіти. Освіта стає ключовою детермінантою економічних результатів та світового потенціалу [3, с. 28]. Глобалізація, не дивлячись на відмінності в її оцінці, є об'єктивною реальністю, вимагає від національних систем вищої освіти нової цільової орієнтації, що враховує потреби в міжнародній солідарності щодо цінностей загальнолюдської етики. Водночас, важливою умовою інтеграції вищої школи України у світовий освітній простір має бути збереження національного досвіду, традицій, зміцнення і розвиток її безперечних переваг, до яких, передусім, відноситься науковість освіти, її фундаментальність та

енциклопедичність.

Безперечно, що інклюзія в інтернаціоналізованому освітньому середовищі має розглядатися з наступних позицій:

- підняття теми інклюзії та інтернаціоналізації – тенденції, ініціативи
- інклюзія та інтернаціоналізація – взаємопов'язаність
- інклюзія та інтернаціоналізація – можливість налагодити співпрацю

Тож, передбачається відповідальність педагогічних факультетів, що підіймає наступні досить проблемні дискурсивні питання: Як навчати майбутніх педагогів в контексті інклюзії? На чому базується підготовка педагогів задля інклюзивної практики/роботи? Форми педагогічної практики, створення навчальних планів, навчальних програм, предметів та спеціалізації, наукова робота студентів, студентські проєкти. Чи готові факультети до змін?

Чи є на факультетах та в університетах візія? Чи ведуться дискусії на університетському рівні щодо форми інклюзії? Яку форму має інклюзія на факультетах? Що нам потрібно для того, аби інклюзія стала частиною освіти для майбутніх педагогів? Оцінка якості – реальність чи формальність? Трансформація факультетів – що сприяє, чи навпаки, є перепорою? [4, с.16].

Відповідно до концепції реформування вищої освіти, в тому числі і спеціальної, освіта та освітня діяльність мають сприйматися та визнаватися державою засобом формування культурної, духовної та інтелектуальної сфер сучасного покоління громадян України. Система вищої освіти сучасної України, перебуває в стані реформування та визначення способів трансформації й удосконалення всіх етапів підготовки фахівців високого професійного рівня. Тобто, вища освіта має бути більш інноваційною, далекоглядною і відповідальною за результат. Варто виокремити зміни, що відбуваються у світі на початку XXI століття, а саме інтеграція України у європейський і світовий освітній простір і зумовлюють перебудову системи національної освіти на засадах інноваційності та демократизму, модернізації змісту й організації навчально-виховного процесу у вищій школі. Інноваційна реформа національної системи вищої освіти має бути спрямованою на зростання конкурентоспроможності навчальних закладів, що, в свою чергу, забезпечувало б економіку країни фахівцями, здатними втілювати інноваційні технології у всі сфери суспільного життя. Також, при реформуванні вищої спеціальної освіти України, з одного боку, мають враховуватись пріоритети збереження культурних надбань української системи освіти, а з іншого, – завдання поліпшення міжнародної співпраці, мобільності, працевлаштування випускників з України в Європейському чи міжнародному просторі, міжнародної конкурентоспроможності вищих навчальних закладів [4, с. 18].

Досягнення конкурентоспроможної якості національної освіти в контексті цивілізаційних змін нині стає пріоритетом модернізації освіти України [5, с.45]. Складна військова ситуація, перенасиченість ринку праці недостатньо кваліфікованими працівниками, перевиробництво в окремих сферах фахівців та

їхня неспроможність конкурувати в сучасних умовах ринкової системи створили ситуацію прихованої кризи в освіті. З одного боку, розвиток системи вищої освіти свідчить про здобутки вітчизняної професійної школи у галузях, де потреби ринку досить жорстко вимагали вчасного реагування на запити замовників, з іншого, – досить помітною є екстенсивність у ступені якості і професійної придатності випускників гуманітарних напрямків [6, с. 35]. З огляду на сучасні умови ефективна діяльність щодо забезпечення професійної підготовки базується на ряді концептуально нових підходів, що обумовлюють докорінні зміни організаційно-функціональних засад діяльності фахівців спеціальної освіти, зокрема, гуманізацію діяльності професійних сфер та підвищення їх авторитету, побудову відносин з громадянами на засадах партнерства, чітке визначення компетенції фахівців спеціальної освіти щодо забезпечення реалізації загальносвітових стандартів прав людини. Процес підготовки майбутніх фахівців повинен здійснюватись у новій особистісно-орієнтованій парадигмі, де буде уможливлено актуалізацію професійно важливих особистісних якостей, і яка буде орієнтуватись на формування професійної компетентності, що передбачає створення системи професійних навичок професійної культури спілкування, професійної рефлексії, самоуправління та управління професійною діяльністю, які дозволятимуть досягати професійного успіху, самореалізації, професійного самоздійснення.

Перед сучасною системою вищої освіти України, що знаходиться на етапі своєї сутнісної трансформації в реаліях глобалізованого суспільства XXI століття, стоїть ціла низка стратегічних завдань, що потребують свого нагального вирішення: визначення стратегічних пріоритетів; контроль якості; зв'язок із виробництвом; активна інтеграція науки та освіти; економічна підтримка напрямів наукової та освітньої діяльності, що мають стратегічне значення; налагодження механізму раціонального фінансування; ефективного впровадження новітніх освітніх технологій; структурний розподіл у відповідності до оптимального забезпечення сучасних вимог ринку праці конкурентоздатними фахівцями тощо. Здійснений нами аналіз процесу глобалізації, змінності, конкуренції, що з кожним роком владніше заявляють про себе у світі, зобов'язують нарощувати дослідницькі зусилля з осмислення ролі освіти у формуванні особистості, адекватної інноваційному типу суспільного прогресу – інноваційної особистості. Отже, досягнення конкурентоспроможної якості національної освіти в контексті соціальної згуртованості в освіті стає пріоритетом модернізації освіти України в умовах війни та післявоєнного періоду.

ЛІТЕРАТУРА

1. Fedorenko, M, Suprun, D. Psychological Linguodidactics of Speech Development Activity of Senior School Age Children with Autistic AbnormalitiesWEB

OF SCIENCE Published: Apr 2019 in *PSYCHOLINGUISTICS* DOI: 10.31470/2309-1797-2019-25-1-281-299

2. Suprun, D. Griban, G., Nikulochkina, O., Varetska O., Formation of the Primary School Teachers' Information Competency in Postgraduate Education. *Postmodern Openings*, 11(3), 41-72. <https://doi.org/10.18662/po/11.3/199> Postmodern Openings ISSN: 2068-0236 | e-ISSN: 2069-9387

3. Sheremet, M; Suprun, M; Suprun, D. Future Psychologists' Readiness to Work in Conditions of Social Cohesion in Education *WEB OF SCIENCE* Published: Sep 2020 in *International Journal of Applied Exercise Physiology*

4. Zhuravlova L., Sheremet M., Dmytriieva I., Suprun D. State of formation of motivation as one of the structural-functional components of speech development of primary schoolchildren with dysgraphia. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*. Vol. 24, Issue 08. P. 8985-8999 <https://doi.org/10.37200/IJPR/V24I8/PR280893>

5. Zhuravlova L., Sheremet M., Suprun D. Results of the Examination of Primary School Students By Means of Speech Therapy *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience* ISSN: 2068-0473 | e-ISSN: 2067-3957 2021, Volume 12, Issue 1, pages: 326-342 DOI: <https://doi.org/10.18662/brain/12.1/185>

6. Супрун Д. М. Теорія та практика професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03. Київ, 2018. 657 с.

7. Супрун Д. М. Management – a component of psychologists' professional training (Менеджмент – складова професійної підготовки психологів). Навчально-методичний посібник для студентів, слухачів магістратури та практикуючих психологів. Київ, 2019. 390с.

8. Супрун М. О. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (друга половина XIX-перша половина XX ст.): Монографія. К.: Вид. КЮІ МВСУ Паливода АВ, 2005. 350 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Ганна Алексєєва, доцент кафедри комп'ютерних технологій в управлінні та навчанні й інформатики Бердянського державного педагогічного університету, кандидат педагогічних наук, доцент.

Павло Бабич, аспірант 4 курсу кафедри професійної освіти Бердянського державного педагогічного університету.

Лілія Баранник, професор кафедри соціального забезпечення та податкової політики Університет митної справи та фінансів, доктор економічних наук, професор.

Ксенія Бондарвеська, професор кафедри соціального забезпечення та податкової політики Університету митної справи та фінансів, доктор економічних наук, доцент.

Юлія Борисова, доцент кафедри соціології, соціальної роботи, публічного управління та адміністрування Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, кандидат соціологічних наук.

Юрій Бриндіков, професор кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету, доктор педагогічних наук, професор.

Марія Ванєєва, аспірант 2 курсу, старший викладач кафедри майстерності актора та режесури драматичного театру Харківського національного університету мистецтв імені І. П. Котляревського.

Олена Василенко, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету, кандидат педагогічних наук, доцент.

Валерія Вішталюк, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти Національного авіаційного університету.

Наталія Голова, доцент кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Хмельницького національного університету, кандидат педагогічних наук, доцент.

Тетяна Гордєєва, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти Бердянського державного педагогічного університету.

Марія Градусова, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Мар'яна Гринців, старший викладач кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, кандидат психологічних наук.

Лариса Данильчук, професор кафедри соціально роботи та соціальної педагогіки Хмельницького національного університету, доктор педагогічних наук, професор.

Тетяна Докучина, доцент кафедри соціальної та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Олієнка, кандидат педагогічних наук, доцент.

Ольга Донченко, доцент кафедри дошкільної освіти Бердянського державного педагогічного університету, кандидат психологічних наук.

Тетяна Єськова, доцент кафедри дошкільної освіти Бердянського державного педагогічного університету, кандидат педагогічних наук, доцент.

Тетяна Житнік, доцент кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, кандидат педагогічних наук, доцент.

Наталя Захарова, доцент кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти Бердянського державного педагогічного університету, кандидат педагогічних наук, доцент.

Заяць Елла, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти Бердянського державного педагогічного університету.

Ольга Лішова, доцент кафедри дошкільної освіти Бердянського державного педагогічного університету, кандидат педагогічних наук.

Дарина Литвиченко, старший викладач кафедри прикладної психології та логопедії Бердянського державного педагогічного університету.

Галина Локарева, професор кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності Запорізького національного університету, доктор педагогічних наук, професор.

Наталія Мацейко, асистент кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти Бердянського державного педагогічного університету.

Людмила Кашуба, доцент кафедри педагогіки та спеціальної освіти Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка, кандидат педагогічних наук, доцент.

Маріанна Кляп, доцент кафедри фізичної реабілітації Ужгородського національного університету, кандидат педагогічних наук, доцент.

Вадим Кобильченко, головний науковий співробітник відділу освіти дітей з порушенням зору Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України, доктор психологічних наук.

Олександр Козинець, доцент кафедри логопедії та логопсихології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, кандидат педагогічних наук, доцент.

Тайса Колісник, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти Бердянського державного педагогічного університету.

Аліна Костюк, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара.

Надія Кот, доцент кафедри дошкільної освіти Бердянського державного педагогічного університету, кандидат педагогічних наук, доцент.

Олена Котикова, професор кафедри соціальних технологій Національного авіаційного університету, доктор педагогічних наук, професор.

Ольга Кривошеева, аспірант 4 курсу, старший викладач кафедри майстерності актора та режур драматичного театру Харківського національного університету мистецтв імені І. П. Котляревського.

Марія Кузьміна, аспірант кафедри соціальної роботи та психології Національного університету «Запорізька політехніка».

Ірина Кучерак, доцент кафедри методики професійної освіти та соціально-гуманітарних дисциплін Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України, кандидат педагогічних наук,.

Вадим Лютий, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат педагогічних наук, доцент.

Тетяна Лях, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат педагогічних наук, доцент.

Вікторія Майборода, директор департаменту соціальної політики Луцької міської ради.

Ірина Марціновська, асистент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, кандидат педагогічних наук, .

Віолетта Метлицька, здобувач вищої освіти Університету митної справи та фінансів.

Ольга Могильова, здобувач вищої освіти факультету медичних технологій діагностики та реабілітації Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара.

Леся Мороз-Рекотова, доцент кафедри дошкільної освіти Бердянського державного педагогічного університету, кандидат педагогічних наук.

Людмила Ніколенко, завідувач кафедри педагогіки та спеціальної психології Дніпровського національного університету імені Олеся Гончаркандидат, педагогічних наук, доцент.

Руслан Новгородський, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, кандидат педагогічних наук, доцент.

Катерина Озерян, здобувач вищої освіти Університету митної справи та фінансів.

Алла Омеляненко, доцент кафедри дошкільної освіти Бердянського державного педагогічного університету, кандидат педагогічних наук, доцент.

Ірина Омельченко, провідний науковий співробітник відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України, доктор психологічних наук.

Катерина Петровська, завідувач кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти Бердянського державного педагогічного університету, кандидат педагогічних наук, доцент.

Анастасія Попова, доцент кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти Бердянського державного педагогічного університету, кандидат педагогічних наук, доцент.

Ірина Савельчук, професор кафедри соціальних технологій Національного авіаційного університету, доктор педагогічних наук, професор.

Світлана Санига, старший викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат педагогічних наук.

Юлія Семеняко, доцент кафедри дошкільної освіти Бердянського державного педагогічного університету, кандидат педагогічних наук.

Ганна Скірко, викладач Запорізького національного університету, кандидат педагогічних наук, доцент.

Оксана Скубиш, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти Класичного приватного університету.

Світлана Смаляна, здобувач вищої освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Вікторія Степанюк, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Дар'я Супрун, професор кафедри спеціальної психології та медицини Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, доктор педагогічних наук, доцент.

Ірина Туболець, доцент кафедри соціального забезпечення та податкової політики Університету митної справи та фінансів, кандидат економічних наук, доцент.

Анастасія Тургенєва, доцент кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти Бердянського державного педагогічного університету, кандидат педагогічних наук, доцент.

Єва Панасюк, здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Луцького національного технічного університету.

Василь Попович, професор кафедри соціальної роботи та психології Національного університету «Запорізька політехніка».

Лілія Потапюк, доцент кафедри соціогуманітарних технологій Луцького національного технічного університету, кандидат педагогічних наук, доцент.

Людмила Романовська, професор кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Хмельницького національного університету, доктор педагогічних наук, професор.

Світлана Хлеб'як, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, кандидат педагогічних наук, доцент.

Наталя Цибуляк, доцент кафедри прикладної психології та логопедії Бердянського державного педагогічного університету, кандидат психологічних наук, доцент.

Світлана Чернета, доцент кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи Волинського національного університету імені Лесі Українки, кандидат педагогічних наук, доцент.

Олена Чопік, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, кандидат педагогічних наук, доцент.

Олена Шаумян, доцент кафедри загальної підготовки та соціальної роботи Приватного вищого навчального закладу «Кропивницький інститут

державного та муніципального управління», кандидат психологічних наук, доцент.

Олександра Шипка, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Альона Шкода, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти Бердянського державного педагогічного університету.

Світлана Янковська, аспірант кафедри педагогіки та психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

Наукове видання

**СОЦІАЛЬНО-ОСВІТНІ ДОМІНАНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

Збірник наукових праць

Загальний редактор: к. пед. наук, доцент Катерина Петровська

Науковий редактор: к. пед. наук, доцент Анастасія Попова

Комп'ютерна верстка та дизайн обкладинки: ст. лаборант Анастасія Нагорна